

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Младковская, Екатерина Александровна

1. Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников

1.1. Российская государственная библиотека

Младковская, Екатерина Александровна

Дидактические условия конструирования
рабочей тетради для младших школьников
[Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед.
наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов
Российской Государственной библиотеки)

Общая педагогика, история педагогики и
образования

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0615/030615016.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,
находящемуся в фонде РГБ:

Младковская, Екатерина Александровна

Дидактические условия конструирования
рабочей тетради для младших школьников

М. 2002

Российская государственная библиотека, 2003
год (электронный текст).

61: 03 - 13 / 245 - 4

Институт повышения квалификации и переподготовки
работников народного образования Московской области.

На правах рукописи

Младковская Екатерина Александровна

**Дидактические условия конструирования рабочей тетради
для младших школьников.**

Специальность – 130001 «Общая педагогика»

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук

Чутко Н.Я.

Москва – 2002

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	1
Глава 1. Рабочая тетрадь – составная часть современного учебно-педагогического комплекса пособий для младших школьников.	
1.1. Дидактические условия конструирования рабочих тетрадей в истории педагогики, на современном этапе.....	8
1.2. Специфическое воздействие рабочей тетради на интеллектуальное развитие младших школьников.....	17
1.3. Особые возможности рабочей тетради в решении проблемы обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.....	26
Глава 2. Рабочая тетрадь как средство дифференциации и индивидуализации процесса обучения и коррекции недостатков развития младших школьников.	
2.1. Теоретическое обоснование дидактических условий конструирования современной рабочей тетради для младших школьников.....	37
2.2. Отражение дидактических условий конструирования рабочей тетради в типологии заданий для младших школьников.....	68
Глава 3. Опыт реализации в учебном процессе дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников.	
3.1. Система экспериментальных заданий рабочей тетради для младших школьников.....	81
3.2. Анализ и оценка результатов использования экспериментальных заданий в практике обучения младших школьников.....	90
Заключение.....	117
Список литературы.....	120

Введение.

В соответствии с принципами современной государственной политики в области образования, ориентирующими на решение проблемы гуманизации и оптимальное развитие учащихся, предусматривается «общедоступность и адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников» (38). Особую актуальность в связи с этим приобретает проблема индивидуальной специфики обучения и развития учащихся.

При стремительном увеличении объема информации, в том числе и учебно значимой, наиболее актуальной становится задача овладения учащимися способами самостоятельного добывания и активного усвоения знаний. Меняются и цели образования. На передний план выдвигается формирование и развитие у школьников учебной деятельности, а также не столько предметных, сколько общеучебных интеллектуальных умений, которые обеспечивают самостоятельное добывание и усвоение знаний, в любых отраслях науки, по любому предмету.

Изменение целей учебно-воспитательного процесса влечет за собой преобразование содержания образования, средств и методов обучения, требует пересмотра всего учебно-методического комплекса, в том числе и входящих в его состав рабочих тетрадей для школьников.

Рабочие тетради, получившие широкое распространение в современном образовании, особенно в начальной школе, играют особую роль в решении проблемы дифференциации и индивидуализации обучения, содействуя формированию и коррекции недостатков учебной деятельности младших школьников и реализующих её общеучебных интеллектуальных умений.

Однако, несмотря на предполагаемую развивающую направленность рабочих тетрадей, общий интеллектуально-деятельностный потенциал учебных пособий этого жанра просматривается в очень ограниченном их ряду.

При наблюдаемом увеличении выпуска рабочих тетрадей специальные исследования по данному виду учебных пособий не были проведены и единые дидактические условия их конструирования не обозначены, не выявлены.

Вследствие этого, авторы-составители рабочих тетрадей часто акцентируют внимание только на особенностях того или иного предмета, не учитывая общий интеллектуально-деятельностный подход к решению проблемы обучения и развития школьников, не затрагивая проблему формирования учебной деятельности в её органичной связи с общеучебными интеллектуальными умениями.

Поэтому учащиеся уже начальных классов школы, для которых учебная деятельность является основной формой их жизнедеятельности, занимаются по рабочим тетрадям, которые формируют конкретные предметные умения и навыки и не приобретают общеучебных интеллектуальных умений, необходимых для самостоятельного добывания знаний в разных областях наук.

На подступах к необходимому восполнению явной недостаточности дидактического обоснования современной рабочей тетради и конкретно – рабочей тетради для младших школьников – следует особо и специально иметь в виду психолого-педагогические закономерности, характеризующие ребенка этого возраста:

1. Закономерности интеллектуального развития детей, связанные с их возможной индивидуальной ориентацией на разные зоны, разные уровни коры головного мозга;
2. Этапы формирования высших психических функций;
3. Активное развитие словесно-логического мышления.

Поскольку основной формой жизнедеятельности младшего школьника является учебная деятельность, рабочая тетрадь должна комплексно содействовать формированию этой деятельности, как и реализующих ее общеучебных интеллектуальных умений с учетом индивидуальных особенностей детей.

Особенности и закономерности развития ребенка, школьника, установленные и отраженные в трудах российских и зарубежных исследователей, являются также реальной основой для определения дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников – проблемы, как

уже отмечалось, имеющей на современном этапе развития школы безусловную актуальность и значимость.

Противоречие между все возрастающим выпуском рабочих тетрадей, реальным внедрением их в массовую педагогическую практику и теоретико-педагогической недостаточностью раскрытия дидактических условий конструирования данного вида учебных пособий обуславливает актуальность нашего исследования.

Выявленное противоречие обозначило **проблему** исследования - определение дидактических условий конструирования рабочей тетради, содействующих активизации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.

Тема исследования. Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников.

Объект исследования: общеобразовательный и коррекционно-развивающий учебный процесс с использованием рабочей тетради для младших школьников.

Предмет исследования: дидактические условия конструирования рабочих тетрадей, содействующих дифференциации и индивидуализации процесса обучения младших школьников.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников.

Гипотеза исследования. Процесс обучения младших школьников с использованием рабочей тетради станет более эффективным, если:

1. Рабочая тетрадь будет оказывать своё специфическое воздействие на решение проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.
2. Рабочая тетрадь будет направлена на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность (основную форму жизнедеятельности младших школьников), содействующих профилактике и коррекции её недостатков у школьников.

3. Рабочая тетрадь будет включать в себя систему заданий, содействующих решению проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.

4. Разработка систем заданий рабочей тетради, будет базироваться на комплексном рассмотрении особенностей развития младших школьников, включая:

- психофизиологические особенности развития (развитие систем «глаз-рука», «ухо-рука», «глаз-ухо-рука»);
- особенности формирования высших психических функций (с индивидуальным темпом формирования функций);
- параметры развития мышления младших школьников (характеризующиеся сочетанием наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления).

Цель и гипотеза определили следующие задачи исследования:

1. Обобщить историко-педагогический опыт исследования дидактических условий конструирования учебных пособий для школьников.
2. Рассмотреть дидактические особенности действующих рабочих тетрадей для младших школьников.
3. Обосновать дидактические условия конструирования рабочей тетради, направленной на решение проблемы обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников. (Конкретно – на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность, при комплексном рассмотрении особенностей развития младших школьников).
4. Разработать систему заданий для рабочей тетради, подчиненную дидактическим условиям их конструирования для младших школьников.
5. Провести экспериментальную проверку системы заданий, составленных в соответствии с определенными дидактическими условиями конструирования рабочей тетради для младших школьников.

Методологические основы исследования: концептуальные основы развивающего обучения (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов); проблемно-развивающего обучения (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов); коррекционно-развивающего образования (Г.Ф.Кумарина); фундаментальные положения о способах реализации в учебных пособиях личностно-деятельностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся (В.Г.Беспалько, Д.Д.Зуев, Г.М.Донской, И.К.Журавлев, А.И. Уман).

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; контент-анализ; теоретическое проектирование и экспериментальное конструирование; естественно-педагогический эксперимент в диагностических, преобразующих и констатирующих формах; анализ учебной деятельности учащихся; анкетирование учителей.

Базой исследования были первые классы школ: № 1804 УВК «Кожухово» г. Москвы, Средней общеобразовательной школы № 1071 ЮЗОО МКО, Учебно-воспитательного комплекса «Измайлово» № 1811, АНО школы «Премьер» г. Москвы, Старогородковской средней школы Одинцовского района Московской области. В эксперименте приняли участие учащиеся традиционной и коррекционно-развивающей систем обучения. Кроме этого, в анкетировании, проводимом в рамках исследования, участвовали 300 учителей начальных классов Московской области.

Теоретическая новизна исследования состоит:

1. В теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении дидактических условий конструирования рабочей тетради, направленной на решение проблемы индивидуального развития школьников, коррекцию недостатков развития.
2. В доказательстве того, что использование рабочей тетради, составленной с учетом определенных дидактических условий её конструирования, содействует успешности в обучении и развитии младших школьников, в овла-

дении ими учебной деятельностью (в том числе и детей риска, нуждающихся в особой педагогической поддержке и помощи).

Практическая значимость исследования состоит:

- в разработке и экспериментальной проверке системы учебных заданий, реализующих определенные дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников;

- в составлении на основе выделенных дидактических условий рабочей тетради на примере уроков чтения в начальных классах общеобразовательной школы.

Применение полученных научных выводов и рекомендаций возможно непосредственно в практике работы школы, в дидактических рекомендациях к составлению рабочих тетрадей, содействующих решению проблемы обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников, а также при разработке курсов в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Апробация результатов исследования была осуществлена в процессе организации и методического обеспечения опытно-экспериментальной работы в школах; в статьях по теме исследования; в лекциях для учителей школ, участвовавших в эксперименте; на конференции молодых ученых ИПК и ПРНО МО (апрель 1998 г.). Материалы исследования докладывались и обсуждались на кафедре коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО МО.

На защиту выносятся:

1. Обоснование роли рабочей тетради, в её специфическом воздействии на процесс обучения и развития, коррекцию недостатков развития младших школьников, детей риска.

2. Значимость дидактических условий конструирования рабочей тетради, направленной на решение проблемы обучения и развития, коррекцию недостатков развития младших школьников.

3. Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников.

4. Вариант типологии заданий для рабочей тетради, составленных с учетом выдвигаемых дидактических условий конструирования тетради в её направленности на успешное обучение и развитие, коррекцию недостатков развития младших школьников.

ГЛАВА 1. Рабочая тетрадь – составная часть современного учебно-педагогического комплекса пособий для младших школьников.

1.1. Дидактические условия конструирования рабочих тетрадей в истории педагогики, на современном этапе.

Современное реформирование образования, затронув все сферы образовательного процесса, коснулось и средств обучения.

Средства обучения, используемые как компоненты деятельности преподавателя и учащихся, претерпевают в последнее время всё большие изменения.

В дидактике средствами обучения принято считать «материальные предпосылки, которые обеспечивают учителю и учащемуся успешную учебную работу, вспомогательные материальные средства школы с их специфическими дидактическими функциями» (31).

По субъекту деятельности средства обучения делятся на средства преподавания и средства учения. К средствам преподавания, как правило, относят средства, используемые учителем для объяснения и закрепления учебного материала. К средствам учения – все, что используется учащимися на пути к самостоятельному освоению знаний.

В последнее десятилетие в российской школе особое значения приобретают средства обучения, являющиеся одновременно как средствами преподавания, так и средствами учения. Это – всевозможные интерактивные обучающие программы, нетрадиционные учебники, учебники-хрестоматии, учебники-вопросники, рабочие тетради.

Энциклопедии и справочники трактуют *учебник* как книгу, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной научной области. Учебник остается основным видом учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида учебных заведений создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных групп учащихся.

Роль и значение учебника как массового средства обучения в своё время обосновал Я.А.Коменский. Созданный им учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (1658 г.), стал образцом для создателей почти всех последующих поколений учебников.

Первым русским печатным учебником была азбука, изданная Иваном Федоровым в Львове в 1574 году. Огромное значение на развитие учебного процесса в течение многих лет оказывали такие учебники, как грамматика Зизания (1596), грамматика Смотрицкого (1619), «Российская грамматика» Ломоносова (1757), букварь Лариона Истомина (1694). В 1703 году вышла «Арифметика» Магницкого - основной учебник по арифметике и алгебре в течение всего 18-го века. Первой книгой гражданского шрифта, введенного Петром I, был учебник «Геометрия славенски землемерие» (1708). Одним из первых учебных пособий для обучения письму, счету и правилам поведения, была переведенная с немецкого языка книга «Юности честное зерцало или показание к житейскому обхождению. Собрание разных авторов» (1717). В 1760 году вышел «Краткий российский летописец с родословием» - учебник отечественной истории, написанный Ломоносовым.

Это первое поколение российских школьных учебников не было дополнено какими-либо различными учебно-методическими материалами и пособиями.

В середине 19-го века подъем общественно-педагогического движения за демократизацию обучения определил новое направление в подходе к составлению учебника. Образцом такого подхода стало «Родное слово» К.Д. Ушинского (89), основная идея которого состояла в реализации в процессе обучения единства речи и мышления, «мысленного» и чувственного опыта. Учение Ушинский рассматривал как труд, как приучение детей к научному языку, а содержание учебника как преддверие «серьезной науки». Учебник по Ушинскому обязательно должен был быть наполнен вопросами, побуждающими учащегося «беседовать с книгой». Определяя место учебника в процес-

се обучения, он утверждал, что «при хорошем учебнике и благоразумном методе и посредственный преподаватель может быть хорошим».

Развитие народных школ во второй половине 19-го века вызвало появление множества учебников (букварей, родного языка, арифметики), а также различных пособий: сборников задач и упражнений, рабочих тетрадей – для начальной школы. Профессиональным школам были адресованы специальные методические руководства и справочники.

Вслед за «Родным словом» вышли учебники для народных школ, написанные последователями идей Ушинского: В.И. Водовозовым, Н.А. Корфом и др. В конце 19-го – начале 20-го вв. появились серии учебников К.Д. Краевича и А.В. Цингера (по физике), П.Г. Виноградова и Р.Ю. Виппера (по всеобщей истории), С.Ф. Платонова, М.Н. Коваленского, Д.И. Иловайского (по истории России), А.П. Киселева и О.П. Рыбкина (по алгебре и геометрии), А.А. Крубера, С.С. Григорьева и С.В. Чефранова (по географии). Выдержав многократные переиздания в переработанном и дополненном виде, некоторые из них использовались после 1917 года (учебник по геометрии Киселева был переиздан даже в 80-х годах двадцатого века).

В период становления советской системы образования в центре внимания идеологов новой школы было создание принципиально новых учебных программ и учебников. Старые учебники, особенно по гуманитарным дисциплинам, оказались непригодными, а попытки приспособить их к новым условиям – неудачными. Отказ от дореволюционных учебников привел даже к идее отказаться от учебников вообще. В 20-х – начале 30-х годах получили распространение так называемые рабочие книги, «рассыпные» учебники, учебники-журналы и даже учебники-газеты. Позднее такая практика была осуждена официально, и Наркомпрос РСФСР перешел к организации издания стабильных школьных учебников по основным предметам установленного учебного плана.

Жесткая регламентация школьных программ и суровая идеологическая цензура не сумели помешать привлечению к созданию учебников видных

представителей науки и появлению новых оригинальных методических разработок.

Вошли в историю учебники А.П. Киселева О.П. Рыбкина, А.Н. Колмогорова, Н.Н. Баранского, И.А. Витвера; А.В. Перышкина, И.К. Кикоина, Н.М. Шахмаева; Ю.В. Ходакова, Л.А. Цветкова, Б.В. Всесвятского, А.В. Шестакова, Ф.П. Коровкина, Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского; С.Г. Бархударова, И.Л. Бим. В создание учебников для российской начальной школы большой вклад внесли Н.С. Рождественский и М.Л. Закожурникова, М.И. Моро и А.М. Пышкало, В.Г. Горещкий, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов.

В 60 – 70-е годы проблема учебников привлекла внимание видных ученых-педагогов, начали формироваться теоретические основы создания учебной литературы (Е.И. Перовский, С.Г. Шаповаленко, А.И. Маркушевич, А.И. Янцов). В издательстве «Просвещение» был начат регулярный выпуск теоретического сборника «Проблемы школьного учебника». Разработки теории учебной книги (П.Г. Буга, В.П. Беспалько, В.Г. Бейлинсон, Г.Г. Граник, Д.Д. Зувев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер Я.А. Микк, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев и др.) подчеркивали двуединую сущность учебника. С одной стороны, он является для подавляющей массы учащихся важным источником знаний, в нем формулируются и раскрываются в доступной форме (с учетом возрастных критериев) основные научные знания, понятия, предусмотренные программой, фиксируются стандарты образования. С другой стороны, учебник – важнейшее средство обучения, реализующее организацию процесса усвоения содержания образования как в плане познавательной, самостоятельной творческой деятельности, так и в эмоционально-ценностном отношении.

Учебник призван формировать широкие возможности учащихся к накоплению личного социального опыта, развитию умения оценивать события и явления окружающей действительности, определять свое место в жизни.

Как средство обучения учебник обладает конкретной материальной формой (выраженной в определенной структуре – непосредственно содержа-

тельной частью и методическим аппаратом), которая жестко связана с содержанием образования, с процессом и результатами усвоения знаний.

Дидактическое единство содержания и формы учебника наглядно прослеживается в разработке проблемы структуры учебника, реализующей его педагогические функции. Рассматривая структуру учебника в качестве модели обучения, И.Я. Лернер (55) приходит к выводу о наличии в учебнике «внутренней структуры», то есть связи элементов, отражающих процесс обучения в целом.

Теория учебника, создаваемая на стыке педагогики, психологии, базовых наук, книговедения, призвана установить закономерности и правила создания оптимальной формы пособия для подлежащего усвоению объема образования, зафиксированного социальным заказом, отраженным в государственных программах.

Чтобы быть реализованным в учебнике, каждый из его содержательных элементов должен найти свое реальное выражение в конкретной книжной форме. Такая структура, рожденная на стыке педагогики и книговедения, предполагает материализацию идей автора, перевод их в печатную книгу – материальную форму.

Предполагалось, вероятно, и то, что в этом случае отпадает необходимость в создании дополнительных учебных материалов и пособий.

Рассматривая учебник как комплексную информационную модель учебно-воспитательного процесса, В.Г. Беспалько (81), И. К.Журавлев (37) под понятие учебник подводит любой материальный носитель, будь-то книга, фильм, звукозапись или обучающая программа, заложенная в компьютер (программированный учебник).

Такое понимание характера учебного пособия можно отнести и к рабочей тетради, отражающей, как и другие средства обучения, цели и содержание обучения, дидактические принципы и технологии (ориентирующие пользователя на определенные организационные формы обучения).

В российской школе обучение с помощью рабочей тетради известно достаточно давно. В двадцатые годы XX-го века в стране предпринимались даже попытки массового внедрения рабочей тетради в систему народного образования.

К этому периоду относится, например, создание рабочей тетради по краеведению Пензенской губернии «Хозяйство пензенского края» для 5-го класса обучения (составленная секцией преподавателей г. Пенза, под редакцией П. Иллюстрова, 1927 г.). Тетрадь содержала задания для самостоятельной работы учащихся и была разбита на тематические разделы.

Однако, в 20-е.– 30-е годы рабочая тетрадь как средство увеличения самостоятельности и активности учащихся не получила широкого распространения.

Следующий этап в разработке рабочих тетрадей приходится на 60–70-е годы. К этому периоду относится создание рабочей тетради по истории для 7-го класса (С. Ийспуу, Таллин, 1966); тетради для самостоятельных работ по истории Древнего мира (автор-составитель М.И. Тетенбаум, консультант – Ф.П. Коровкин, Москва, 1968; рабочей тетради по математике для 1-го класса (приложение к экспериментальному учебнику П.М. Эрдниева, Москва, 1978). Эти тетради сочетали задания, рассчитанные на самостоятельное выполнение с непосредственной опорой на материал учебника. Некоторые из них имели текстовые вставки – дополнения к содержанию учебников. Широкого распространения данные рабочие тетради в системе образования того времени также не получили.

Общие социально-экономические преобразования, начатые в стране конце 80-х – начале 90-х годов, затронули народное образование и повлекли за собой в частности активную разработку новых рабочих тетрадей по многим школьным дисциплинам. Эти рабочие тетради, являясь одной из форм содействия овладению учащимися способами самостоятельного добывания, активного усвоения и применения знаний, получили, как уже отмечалось, широ-

кое распространение в современном образовании. Появилось большое количество рабочих тетрадей, адресованных младшим школьникам:

– «Рабочая тетрадь по русскому языку для 2-го класса 4-х летней начальной школы (обучение с шести лет)» И. Батарина, Р. Анвельт, И. Бирюкова, В. Красохина - Таллин, 1987 год.

– « Знакомимся с природой и человеком». Рабочая тетрадь к учебнику для 1-го класса - А.А. Вахрушев, О.В. Бурский, А.С.Раутнан, Москва, 1996 год.

– «Колосок». Рабочая тетрадь по чтению для третьего класса Н.Н. Толоконникова, Москва, 1996 год.

– «Москвоведение». Рабочая тетрадь для начальной школы. О.В. Жунина, Москва, 1997 год.

– «Введение в историю» тетрадь творческих заданий. 3 класс. Е.В.Саплина, А.И.Саплин. Москва. Дрофа, 1997 год.

– «Рабочая тетрадь по родной истории: Живая Русь». Д.И. Латышина, И.А.Кондратьева, Москва, 1999 год.

– «Учимся думать и фантазировать.» Рабочая тетрадь № 1. 2 класс. Н.Ф.Виноградова. Москва. Вента-Граф. 1999 год.

– «Учимся думать и фантазировать.» Рабочая тетрадь № 2. 2 класс. С.В.Гаврилова. Москва. Вента-Граф. 1999 год.

– «Рабочая тетрадь к учебной книге «История Москвы»: 3-4 классы». М.Т.Студеникин. Москва, 2000 год.

– «Изобразительное искусство. 1 класс: рабочая тетрадь». Ю.Ф. Катханова, А.И. Васильев. Москва, 2000 год.

– «Тетрадь-учебник по природоведению». Т.Е.Маякова, Москва, 2000 год.

– «От А до Я.» Рабочая тетрадь. Колесникова Е.В. Москва, Ювента, 2001 год.

– «Маленький мастер» Рабочая тетрадь по трудовому обучению для учащихся 3 - 4 классов четырехлетней начальной школы. Т.Геронимус. Москва, АСТ. Пресс, 2001 год.

- «Я всё умею делать сам». 3 класс. Учебник-тетрадь для четырехлетней школы. Т.Геронимус Москва, АСТ. Пресс, 2001 год.
- «Русский язык». Рабочая тетрадь. В.Л.Канакина, В.Г.Горецкий. Москва. Просвещение. 2001 год.
- Рабочая тетрадь по русскому языку «Имя прилагательное». Н.Г.Галунчикова, Э.В.Якубовская, Москва, Просвещение, 2002 год.
- Рабочая тетрадь по русскому языку «Глагол». Н.Г.Галунчикова, Э.В.Якубовская, Москва, Просвещение, 2002 год.
- Рабочая тетрадь по русскому языку «Состав слова». Н.Г.Галунчикова, Э.В.Якубовская, Москва, Просвещение, 2002 год.
- Литературное чтение. Рабочая тетрадь «Минутка». 1 класс. О.В.Джежелей, А.М.Ирина. Москва. Мнемозина, 2002 год.
- Литературное чтение. 1 класс. Рабочая тетрадь. Т.С.Троицкая, О.Е.Петухова. Москва. Мнемозина, 2002 год.
- Рабочая тетрадь к учебнику «Музыка» 2 класс. Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева, Т.С.Шмагина. Москва, Просвещение, 2002 год.
- Литературное чтение. Рабочая тетрадь. 2 класс. Л.А.Ефросинина. Москва. Вента – Граф. 2002 год.

Особый ряд составляют тетради, изданные в последние годы в русле систем развивающего обучения.

В основном - это рабочие тетради, созданные в рамках развивающих систем обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Задания в них характеризуются опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное развитие мышления ребенка – первоклассника, и в то же время направлены на активное продвижение учащихся и в словесно-логическом мышлении.

Данные тетради ориентированы также на эмоциональное восприятие школьниками той деятельности, которой они занимаются. Поэтому они содержат задания для обучения тому или иному предмету, дополнительные сведения, расширяющие кругозор учащихся, и уделяют особое внимание разнообразным приемам, призванным заинтересовать и увлечь детей.

Изучению тетрадей с печатной основой – «брошюр с пропусками, экономящих время, но не уделяющих внимание организации собственной работы учеников при первоначальном знакомстве с материалом» посвящены исследования М.Б.Волович. (10).

Исследование современных рабочих тетрадей для младших школьников, появившихся за последние годы, показало что:

- 1) почти 95 процентов рабочих тетрадей содержат творческие задания, однако, большинство из них (около 70%) непосредственно не направлены на развитие учебной деятельности и реализующих её общеучебных интеллектуальных умений. Эти тетради составлены в основном из «узкопредметных» заданий, призванных научить ребенка каким-либо действиям, осуществляемым в рамках программы отдельных учебных предметов;
- 2) только 15 процентов от общего числа проанализированных тетрадей, ориентированно на разноуровневое интеллектуальное развитие учащихся.

Опрос, проведенный в рамках курсов повышения квалификации среди учителей начальных классов Московской области, показал, что – несмотря на увеличивающийся выпуск рабочих тетрадей и в целом позитивное отношение к ним большинства учителей (на вопрос – облегчают ли рабочие тетради труд учителя - положительно ответили 70% респондентов), значительная часть практиков (около 83%) тем не менее не используют их в своей работе.

Что же не удовлетворяет учителей начальной школы в имеющихся рабочих тетрадях и какими они хотят видеть данные учебные пособия?

На вопрос «Что прежде всего должен учитывать составитель рабочей тетради?» 70 % опрошенных учителей на первое место поставили ориентацию на личностное развитие учащихся; на второе - учет дидактических условий разработки рабочих тетрадей; на третье место - разработку непосредственно заданий тетради; на четвертое - разработку методики работы с тетрадью, адресованную учителю.

Кроме этого, практики чаще всего подчеркивали, что хотели бы, чтобы рабочая тетрадь дала им возможность работать с учащимися разной степени подготовленности, разного уровня развития.

211 учителей начальных классов Московской области (из 300 опрошенных) отметили, что если бы рабочие тетради составлялись с учетом вышеперечисленных приоритетов, то они использовали бы их на уроках чтения, русского языка, математики и природоведения, то есть практически по всем предметам школьной программы.

Анализ рабочих тетрадей прошлого и современности (издания 1916 – 2000 гг.) позволил выделить определенные психолого-педагогические требования к данному виду учебных пособий:

- Содержания рабочей тетради должно соответствовать целям и содержанию обучения в целом;
- Рабочая тетрадь должна способствовать интеллектуальному развитию учащихся;
- В заданиях рабочей тетради должен отражаться принцип дифференциации и индивидуализации, учащихся в обучении.

Это позволяет предварительно теоретически обосновать определенные психолого-педагогические требования к рабочим тетрадям, при составлении которых особое внимание необходимо уделять индивидуальным особенностям развития учащихся.

1.2. Специфическое воздействие рабочей тетради на интеллектуальное развитие младших школьников.

В связи с особой значимостью проблемы общего развития и индивидуальных различий учащихся в этом, необходимо отметить, что на протяжении всего двадцатого столетия больше внимание данной проблеме уделялось не столько в педагогике, сколько в психологии.

Первые попытки определения уровня индивидуального развития интеллекта связаны с именами А. Бине, Т. Симона и Л. Термена, рассматривающими

интеллект как целостную способность индивида к абстрактному мышлению, ограниченную наследственностью. Эти позиции позволили Ч.Спирмену определять интеллектуальные различия интеллекта его «количеством», измеряемым так называемым «IQ». Сторонники данного подхода дифференцируют учащихся по их интеллектуальным способностям в диапазоне от умственной отсталости до умственной одаренности, считая, что учет данного индивидуального показателя является залогом успешности ребенка в обучении.

Значительный вклад в разработку теории индивидуальных интеллектуальных способностей внесли работы Г. Айзенка (81). Исследуя задачу влияния различных факторов на формирование интеллектуальных способностей, Айзенк исходил из связи психологических свойств интеллекта с биологическими факторами, формирующимися под воздействием факторов социальной среды: воспитания, научения и т.п. В результате были выявлены три разновидности интеллекта:

- 1) биологический интеллект – генетически детерминированная биологическая база когнитивного функционирования, обуславливающая его индивидуальные различия;
- 2) психометрический интеллект, зависящий как от биологического интеллекта, так и от социальных факторов;
- 3) социальный интеллект – индивидуальные способности, проявляющиеся в повседневной жизни, зависящие от психометрического интеллекта, от личностных особенностей, обучения, социального статуса.

Анализ зарубежных исследований (осуществленный в частности О.М. Дьяченко (34) показывает, что можно выделить несколько основных подходов к проблеме интеллектуального развития ребенка.

Один из них заключается в рассмотрении интеллектуального развития через систему тестирования. (В сороковые годы XX-го века метод тестового анализа был разработан Д. Векслером (92).

Под интеллектом, в данном случае, Д. Векслер понимал способность целенаправленно действовать, рационально размышлять и эффективно взаимодействовать с объектами окружающей действительности. Признавая безусловную значимость вербальных показателей уровня интеллекта,

Д. Векслер акцентировал внимание также на невербальных показателях общего состояния интеллекта индивида, касаясь тем самым и того, что мыслительная деятельность связана не только со знаниями, но и со сформированным на их основе умениями.

Исследование интеллекта (WISC) взрослых, школьников и дошкольников предполагало по Д. Векслеру трехуровневое изучение интеллектуальных особенностей умственного развития с помощью тестов способностей, тестов достижений и тестов интеллекта. Его тесты были ориентированы, прежде всего, на определение таких интеллектуальных умений как классификация и обобщение,

Методика (WISC) косвенно подтвердила необходимость формирования интеллектуальных умений у учащихся для развития их природных способностей и интеллекта. (Данное направление утверждал впоследствии Л. Терстоун (34).

Дифференцированную модель развития индивидуальных способностей представил в свое время Дж. Глифорд (34). Рассматривая умственные способности в единстве их содержания, операций (умений), и результата, он разработал подход, содействующий выявлению интеллектуальных способностей детей «в чистом виде», в частности - без соотнесения их с конкретной деятельностью. В этом просматривается выделение умений, которые реализуются в определенных интеллектуальных действиях индивида.

Изучая возможности «умственного тестирования», А. Анастаси также считала, что тесты интеллекта следует использовать для понимания самого индивида, чтобы помочь ему функционировать на максимальном для него уровне (2).

Другим подходом к проблеме индивидуального интеллектуального развития личности является психолого-образовательный подход, в основе которого лежит рассмотрение умственного развития учащихся в процессе обучения.

А. и Н. Кауфманы (103) на основе работ А.Р. Лурия выделили два типа усвоения знаний: последовательный (сукцессивный) и одновременный (симультанный). В соответствии с этим они предложили систему деления детей на «последовательных» учеников и «симультанных», в зависимости от того или другого типа усвоения знаний.

Несмотря на развернутое изучение и описание типов усвоения знаний, а также ряд общих рекомендаций для педагогов по вопросу улучшения этого процесса у учащихся, представленные исследователями обоих направлений, интеллектуально-индивидуальные возможности учащихся оставались нераскрытыми.

Попыткой разрешения проблемы индивидуальных различий интеллекта является и так называемая когнитивная теория (Г. Уткин и Дж. Каган (104)). В её основе лежит тенденция выявления индивидуальных интеллектуальных способностей ребенка в связи с использованием в процессе мыслительной деятельности когнитивных структур. Данный подход ценен описанием когнитивных стилей и их влиянием на общее развитие ребенка.

В русле этого направления выполнено и исследование Р. и К. Данов (105), рассматривающее стили учения и зависимость между уровнем успешности обучения и соответствующими условиями обучения.

При всех различиях в подходах к определению общего развития и индивидуальных особенностей учащихся ориентация на коэффициент интеллекта «IQ», как существенное условие реализации учебного процесса, является в целом доминирующим в западной психолого-педагогической науке.

Отечественные специалисты также разрабатывали тестовые системы, призванные выявить особенности интеллектуального развития человека, ребенка.

Например, И.П.Павлов на основании особенностей в соотношении первой и второй сигнальных систем, предложил классификацию типов высшей нервной деятельности человека:

- 1) художественный тип – индивидум, с относительным преобладанием первой сигнальной системы. Воспринимает окружающую действительность конкретно, без склонности к анализу;
- 2) мыслительный тип – индивидум, имеющий относительное преобладание второй сигнальной системы. Воспринимает мир абстрактно, со склонностью к анализу и синтезу;
- 3) средний тип – характеризуется уравновешенностью функций двух сигнальных систем. (81)

В 90-е годы прошлого века распространились методики оценки возрастных и индивидуальных интеллектуальных различий школьников. Выделенные на их основе характеристики психологических типов детей, начинающих обучение, приобретают в настоящее время все большую актуальность.

Важнейшая роль в обучении, наряду с интеллектуальным развитием, безусловно, принадлежит и такому психологическому условию как заинтересованность учащегося в учебном процессе, формированию учебных мотиваций.

Одним из действенных способов усиления познавательной активности учащихся является построение учебного процесса с использованием наглядных средств обучения, которые неординарно заинтересовывают учащихся, содействуют развитию их творческих способностей.

Отсутствие или недостаточность количество наглядных средств в учебном процессе, безусловно, снижает качество знаний за счет уменьшения познавательного интереса, затруднения понимания и образного восприятия учебного материала (что особенно ощущается в начальной школе).

Однако, большое количество демонстрационного материала, не сопровождающееся достаточным словесным объяснением, часто ведет к торможению интеллектуального развития учащихся, развитию наглядно-образного мыш-

ления, как приоритетного, в ущерб формированию словесно-логического, неумению абстрагироваться от наглядно представленных образов.

Вопрос о соотношении наглядной и словесной информации при подаче учебного материала занимал дидактов на протяжении не одного столетия.

Началом полемики по этому вопросу считается педагогическая концепция Яна Амоса Коменского, выдвинувшего «золотое правило» для учителя: «все, что можно, предоставлять для восприятия чувствам». Коменский подчеркивал, что знания следует черпать, прежде всего, из собственных наблюдений. Обучение необходимо строить таким образом, чтобы изучение слов и изучение вещей шли в полном соответствии друг с другом. «При ознакомлении с новыми словами в процессе изучения языка...» Я.Коменский предлагал показывать вещи, обозначаемые этими словами, но с другой стороны учить выражать словами все, что видишь. Таким образом, он требовал чтобы «усвоение слов было нераздельно с пониманием этих слов и базировалось на наблюдении этих вещей» (40).

Г. Песталоцци подчеркивал, что «умение правильно называть предметы в значительной мере служит тому, чтобы достигнуть большей легкости и точности различения и приобрести твердые понятия об их отличительных признаках». Пытаясь найти универсальный метод обучения, Песталоцци выдвинул теорию о том, что «все наше знание вытекает из трех основных способностей:

а) из способности произносить звуки – способности речи;

б) из неопределенной, исключительно чувственной способности представления, из которой происходит знание всех форм;

в) из определенной, не исключительно чувственной способности представления, из которой следует выводить понимание количества» (73).

Поэтому, считал Песталоцци, слово, форма и число должны лежать в основе любого обучения.

Проблема соотношения слова и наглядности выступает с новой стороны в тех педагогических концепциях, в которых слово ставится на первое место.

Значение слова в обучении высоко оценивал Н.И. Пирогов. Он рассматривал соотношение слова и наглядных средств в их влиянии на воспитание «истинного человека». Особую роль в достижении данной цели, по его мнению, играли упражнения на развитие внимания и внимательности у учащихся. Различая два направления внимательности – внешнюю и внутреннюю, Пирогов подчеркивал, что педагог не должен допускать односторонности в развитии упомянутых качеств. «Наглядность, имея главной целью, воздействие на внешние чувства, может оставить внимательность ребенка к своим более глубоким внутренним ощущениям и движениям нетронутой или малоразвитой. Слово, проникая также извне, действует своими членораздельными звуками на самую главную, самую существенную способность человека – петь по этим врожденным нотам, т.е. мыслить» (75).

Подчеркивая необходимость гармоничного сочетания слова и наглядности, Пирогов ставил слово выше наглядности. Наглядный объект, считал он, может глубоко врезаться в память ребенка, но без помощи слова он навсегда останется отрывочным и бессвязным, в то время как впечатление, произведенное словом, будет более цельное и связанное. Поэтому в ряде случаев наглядные примеры вполне могут быть заменены образным рассказом учителя.

Опираясь на данные физиологии и психологии, обосновывая свои дидактические позиции, К.Д. Ушинский подчеркивал, что применение наглядности соответствует природе ребенка, «который мыслит формами, красками звуками, ощущениями вообще ...» (91, с.10). Следовательно, обучение нужно строить не на отвлеченных образах и словах, а на реальных объектах восприятия. Учение должно идти «от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли» – такая последовательность по мнению Ушинского, соответствует законам психики.

Он высоко оценивал роль слова в неразрывной связи его с наглядностью. Считая преподавание отечественного языка предметом первоначального обучения, предлагал добиваться самостоятельности детей в процессе развития дара слова с помощью наглядности. Необходимо, чтобы предмет непо-

средственно воспринимался ребенком, чтобы под руководством учителя «ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово» (91, с.11).

В педагогической системе К.Д. Ушинского наглядное обучение служит прочной основой для преподавания родного языка. И если на первоначальном этапе необходимо обучать детей наблюдению и выражению того, что наблюдаешь, в словах, то когда дети научатся читать, надо «слить наглядное обучение с объяснениями употребляемой в школе книги для чтения» (91, с. 14).

Этой точки зрения на последовательность применения словесного описания и наглядной демонстрации придерживаются Е.Н. Горячкин и А.И. Велikorodнова, И.И. Соколов и В.И. Маркин (40). Следуя за К.Д.Ушинским, они выступают за целесообразность использования одновременного словесного сообщения знаний об объекте и демонстрации соответствующих предметов, процессов или их изображений.

П.Ф. Лесгафт считал, что «Воспринимать объект зрением легче, воспринимать его по описанию слухом – труднее; первое требует менее сознательной работы, второе – большего внимания, большего напряжения. Оно упражняет молодого человека в образном представлении, что не получается в первом случае» (56). Поэтому по Лесгафту первичное значение в работе с детьми принадлежит системному восприятию учебного материала.

Ту же идею конкретно применительно к урокам объяснительного чтения в начальной школе развивает С.Познер. Он считает, что наглядный материал должен демонстрироваться лишь после того как учащиеся получают словесное его описание от учителя или из книги (40).

В советской дидактике вопросы использования слова и наглядности в обучении представлены в основном при рассмотрении источников восприятия учащимися учебного материала. Широкое распространение и применение в педагогической практике находит положение о том, что непосредственное чувственное восприятие вещей и явлений должно занять в обучении видное

место, наряду с усвоением обобщенных результатов человеческого опыта, выраженных в слове (П.А. Глариозов, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, С.Г. Шаповаленко, К.П. Ягодовский и др.)

Большое внимание советская дидактика уделила классификации источников восприятия учащимися нового учебного материала.

Так Б.П. Есипов (36) классифицировал такие источники по четырем основным параметрам:

1. Слово учителя.
2. Непосредственное наблюдение изучаемых предметов и явлений.
3. Рассматривание наглядных пособий, изображающих изучаемые явления.
4. Изучение печатных материалов (книги, учебники и т. д.).

М.А. Данилов (31) различал два вида восприятия учебного материала – непосредственное восприятие изучаемых объектов и восприятие опосредованное, через слово.

М.Н. Скаткин (84) отмечал, что представления о предмете образуются у учащихся в процессе наблюдения и в процессе описания.

Разработкой путей, способов и методов соотношения слова и наглядности специально занимался Л.В. Занков. В своей работе «Наглядность и активизация учащихся в обучении» (40) он выделяет четыре основные формы соотношения слова учителя и наглядной информации:

- 1) Непосредственное восприятие объекта.
- 2) Осмысление, посредством слова учителя на базе непосредственного восприятия объекта.
- 3) Словесная информация о воспринимаемом объекте, с наглядным подтверждением или конкретизацией.
- 4) Непосредственное восприятие в совокупности со словом учителя, рассказывающим о нюансах, недоступных при наблюдении.

Данные формы соотношения слова и наглядности используются при составлении учебников и учебных пособий (в основном, в системе развивающего обучения Л.В. Занкова).

Построенные на их основе методы и приемы обучения расширяют возможности индивидуализации учебного процесса, его усовершенствования в прямой зависимости от интеллектуальных особенностей и особенности познавательной деятельности учащихся.

Существенная роль в практическом решении проблемы соотношения слова и наглядности в обучении, конечно, принадлежит рабочей тетради. В ней в принципе заложена возможность увеличения наглядности учебного материала, что делает его более доступным, уточняет преподносимую детям учебную информацию. Одновременно – интенсифицирует интеллектуальную деятельность учащихся, позволяя вести её как фронтально, так и в индивидуальном режиме и, следовательно, помогая возбуждать и поддерживать познавательные интересы, что важно для всех учащихся, особенно для детей риска.

1.3. Особые возможности рабочей тетради в решении проблемы обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.

Совместная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются образование, воспитание и развитие личности – составляет процесс обучения.

Понятие «Обучение» (раскрывая определенный вид деятельности – передачи учащимся накопленного социального опыта) имеет несколько различных аспектов.

На общепедагогическом уровне обучение рассматривается как один из видов человеческой деятельности по приобщению человека к совокупности общественных отношений, в результате которой он формируется как личность.

В психологии обучение выступает как совокупность взаимосвязанных действий учителя и ученика, в результате которых происходит обогащение интеллекта учащегося, его общее психическое развитие (79).

В дидактике обучение предстает как единство преподавания – деятельности обучающихся, и учения – как деятельности обучающихся при передаче последним социального опыта в форме содержания образования.

Как психологи, так и педагоги постоянно обращаются к проблеме соотношения обучения и развития школьников.

К началу двадцатого века было разработано три основные направления в решении этой проблемы.

Сторонники первого направления (А. Гезелл, Ж. Пиаже, З. Фрейд) рассматривали развитие человека вне зависимости от его обучения. Обучение характеризовалось ими как процесс, который так или иначе должен быть согласован с ходом развития, но сам по себе на развитие не влияющий.

В рамках второго направления (У. Джеймс, Э. Торндайк) обучение отождествлялось с развитием, которое истолковывалось как осознание своего личностного существования (У. Джеймс), как приспособление индивида в ходе обучения к окружающей среде (Э. Торндайк). В этом случае любое обучение оказывается развивающим.

В третьем случае (К. Коффка) сделана попытка преодолеть крайности двух первых подходов. Развитие рассматривалось как явление, от обучения не зависящее, но подготавливающее процесс обучения. Процессы обучения и развития при таком подходе к проблеме (как и в предыдущих двух) разводятся.

С разных теоретических позиций проблемы развивающего обучения в свое время стремились решать Ф. Фребель, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др. С тридцатых годов XX-го века эти проблемы начали изучаться экспериментальными методами. В эти годы немецкий психолог О. Зельц, вместе со своими сотрудниками и последователями в Германии и Нидерландах, провел лабораторное исследование, продемонстрировавшее влияние обучения на умственное развитие детей.

В то же время Л.С. Выготский сформулировал свою гипотезу о соотношении обучения и развития. Согласно ей, имеет место единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. «...Хотя обу-

чение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить одной, наперед данной, априорной умозрительной формулой» (15). По Выготскому взгляды на проблему обучения и развития могут быть выражены в трех следующих позициях:

- обучение не соединяется с развитием (Пиаже, Фрейд);
- обучение в определенной мере содействует развитию (Джеймс, Торндайк, Коффка);
- обучение оптимально содействует развитию

Эти подходы, с определенными модификациями, находят отражение и в современной психологии.

При обосновании своей точки зрения на проблему соотношения обучения и развития Выготский сформулировал основной генетический закон развития психических функций человека. Этот фундаментальный закон (являющийся основой его культурно-исторической концепции) состоит в том, что высшие психические функции нашего развития появляются дважды – сначала как деятельность коллективная, социальная, а второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ нашего сознания, мышления. «Этот закон, думается нам, всецело приложим и к системе детского обучения. Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека...» (15, с.40).

Многие годы идеи Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития оставались гипотетическими, хотя его последователи стремились их конкрети-

зировать, уточнить и обосновать определенным предметным содержанием и методами обучения (особенно успешно в этом направлении работали: А.Н. Леонтьев, П.А. Гальперин, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). По уровню перспективности и научно-практической значимости теория Выготского о связи обучения и развития является наиболее признанной среди специалистов многих стран, которые в последние десятилетия усиленно разрабатывают проблематику высших психических функций и зон развития (актуальной и ближайшей) как важного компонента развивающего обучения.

На протяжении 30–50-х гг. отечественные психологи разрабатывали основы формирующего (обучающего) эксперимента, как важного метода решения проблем развивающего обучения (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.А. Гальперин, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Г.С. Костюк, и др.).

В 60–80-е гг. разные аспекты развивающего обучения интенсивно исследовались в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования, обучения детей с задержками психического развития (Л.А. Венгер, Воспитание и обучение.(8); Л.Ф. Обухова, этапы развития детского мышления.(67); З.И. Калмыкова, Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития.(46); И.Я. Лернер, Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории.(54) Дети с задержками психического развития под редакцией Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной.(32); Развитие познавательных процессов в процессе дошкольного воспитания, под редакцией Н.Н. Поддъякова.(79).

Результаты этих исследований позволили утвердить положение о ведущей роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения, уточнили влияние обучения на развитие психических функций детей.

С конца 50-х гг. гипотезу Л.С. Выготского о развивающем обучении на широкой экспериментальной основе разрабатывают и проверяют два научно-практических коллектива, созданные Л.В. Занковым и Д.Б. Элькониным - В.В. Давыдовым. К позициям Л.С. Выготского о соотношении обучения и

развития они добавили еще одну, весьма существенную, «обучение нормализует развитие». Результаты исследований этих направлений после многолетней экспериментальной работы были перенесены в практику массовой школы и оформлены в виде систем развивающего обучения младших школьников.

Исходя из того, что обычное начальное обучение, опирающееся на традиционную дидактику, не обеспечивает должного психического развития детей, Л.В. Занков (39) поставил задачу построить новую систему обучения, основанную на следующих дидактических принципах:

1. Обучение на высоком уровне трудности.
2. Ведущая роль теоретических занятий.
3. Быстрый темп изучения материала.
4. Осознание школьниками процесса учения.
5. Систематическая работа над развитием всех учащихся класса (сильных, средних, слабых).

Согласно взглядам Л.В. Занкова, развивающее значение имеет само обучение: «Процесс обучения выступает как причина, а процесс развития школьника – как следствие» (39, с.8). Кроме внешней детерминации со стороны обучения процессу развития «свойственна внутренняя обусловленность». В этом положении раскрывается идея о сложных динамических отношениях между обучением и развитием, о наличии между ними определенного связующего звена.

Теоретические подходы Л.В. Занкова к проблеме обучения и развития, как и разработанные им дидактические принципы системы развивающего обучения, были конкретизированы в программах и методах обучения младших школьников грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание уделялось созданию условий для творческого развития детей.

Коллектив, созданный Д.Б. Элькониным, в своей работе стремился точно следовать существенным моментам гипотезы Выготского и на широком фак-

тическом материале превратить её в развернутую теорию развивающего обучения. Это потребовало разработки нескольких вспомогательных теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Выготского об обучении и развитии.

Прежде всего, были выявлены основы психологических новообразований детей младшего школьного возраста – это учебная деятельность и её субъект, абстрактное теоретическое мышление, произвольное управление поведением. Было также обнаружено, что «традиционное» начальное образование не обеспечивает полноценного развития у младших школьников этих новообразований, не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают у детей ещё в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.). На основе соответствующих предпосылок, была разработана также вспомогательная теория, раскрывающая на логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления и основных видов соответствующих им мыслительных действий.

С позиции исследований Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова в основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний, посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии (теория учебной деятельности представлена в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, А.К. Марковой, В.В. Репкина и др.). Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе её становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение

учиться характеризуют школьника как субъекта учебной деятельности. Этому должны способствовать все составляющие учебного процесса и, прежде всего, средства обучения, в соответствии со следующим дидактическими принципами, интегрирующими результаты психолого-педагогических исследований о развитии ребенка:

1. Принцип деятельности. Состоит в такой организации обучения, когда ребенок получает знания не в готовом виде, а добывает его сам в процессе своей собственной деятельности, направленной на «открытие» нового знания. (Данный принцип является основным механизмом развивающего обучения).

2. Принцип целостного представления о мире. У ребенка должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о мире (природе – обществе – самом себе), о роли и месте каждой науки, в системе наук.

3. Принцип непрерывности. Означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне и методологии, и содержания, и методики.

4. Принцип минимакса. Заключается в том, что школа должна предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню. При этом максимум определяется зоной ближайшего развития детей, а минимум – уровнем обязательных результатов обучения. (Этот принцип обеспечивает возможность разноуровневого преподавания, когда каждый ребенок имеет возможность продвигается вперед своим темпом, по своему возможному максимуму).

5. Принцип психологической комфортности – обязательный для сохранения здоровья детей в процессе обучения. Принцип предполагает: создание в классе спокойной, доброжелательной атмосферы; веру в силы ребенка; осознание им процесса учения; понимание учителем и родителями функциональной роли знаний; недопустимость перегрузок.

6. Принцип вариативности – предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, т.е. понимания возможности различных вариантов решения учебной задачи и умения осуществлять систематический выбор вариантов.

7. Принцип творчества – максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности, как и приобретение школьниками собственного опыта творческой деятельности. (73).

Обучение, реализующее принцип отражения школьниками целостной картины мира, отвечая требованию научности, но вместе с тем, реализуется и в новых подходах, таких, как гуманитаризация образования (Г.В. Дорофеев, Л.В. Тарасов).

Принцип непрерывности придает дальнейшему решению вопросов преемственности системный характер (Н.Я. Виленкин, Г.В. Дорофеев, В.Н. Просвикин).

Система минимакса эффективно способствует развитию личностных качеств, решению проблемы разноуровневого образования, которое позволяет продвигать в развитии всех детей – и сильных, и слабых (Г.В. Дорофеев и др.).

Требование психологической комфортности обеспечивает необходимое благополучие психо-физиологического состояния ребенка, способствуя развитию, сохраняет здоровье и работоспособность детей. (Ш.А. Амонашвили (73), Г.Ф. Кумарина (51)).

Принцип вариативности и принцип творчества отражают необходимые условия социальной адаптации личности, вхождения ребенка в современную общественную жизнь.

Каждый из обозначенных принципов помогает сделать процесс обучения интересным и значимым для ребенка. Действительно, активная работа психики; понимание целесообразности своих действий; получение знаний в результате учебного труда; осознание своего продвижения вперед; необходимость усилий в достижении цели в сочетании со спокойной и доброжелательной атмосферой в классе; переживание радости своего успеха и успеха товарищей; вариативность заданий; возможность самостоятельного выбора заданий в сочетании с возможностью реализовать свое творческое начало –

все это формирует познавательный интерес, учебную мотивацию и способствует обучению и развитию детей.

В современной практике обучения накоплен значительный арсенал средств практической реализации принципов развивающих систем обучения. В частности – в рабочих тетрадях для младших школьников. Так рабочие тетради, созданные в русле этих систем, составлены с учетом разного интеллектуального развития учащихся и содержат множество творческих заданий, помогающих ребенку овладеть умением самостоятельного добывания знаний. Например, конкретно – в рабочих тетрадях: «Математика для малышей»,

№ 1,2,3,4 Е.П. Бененсон, Е.В. Вольновой. Москва, 1993 год; «Математика» Е.П. Бененсон, Л.С. Итиной, под редакцией И.И. Аргинской, для 1, 2 и 3 классов, Самара, 1995 год; «Корень слова» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша. Москва, 1996 год; «Знакомьтесь - геометрия» Е.П. Бененсон, № 1, Москва, 1997 год; рабочей тетради по русскому языку для 1 класса А.П. Поляковой, Москва, 1997 год; Рабочие тетради № 1, 2, 3, 4 к «Азбуке» М.М.Безруких, Т.А.Филлипова, Москва изд-во «Ювента» 2001 г.; «Математика» тетради 1-4 Л.Г. Петерсон, Москва изд-во «Ювента» 2001 г. и др.

Изучение методических подходов к конструированию рабочих тетрадей для учащихся начальных классов (проект «Шаг за шагом»; курс «Начальная школа XXI век»; системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, Л.В.Занкова и др.) позволило выявить уже имеющиеся конструктивные решения и рекомендации. Во-первых, построение заданий, дифференцированных по уровням сложности выполнения, позволяющих использовать рабочую тетрадь для обучения детей с различным уровнем подготовки. Во-вторых, ориентация заданий рабочих тетрадей на формирование в основном предметных умений и навыков.

Эти и другие рабочие тетради, изданные сторонниками развивающего обучения, все чаще используются в современной школе. Получают они распространение и в случае коррекционно-развивающего образования, позволяя работать с детьми, не достигшими определенного уровня общего и интеллекту-

ального развития и испытывающими в связи с этим трудности в обучении. Однако, с дидактическими условиями конструирования данного типа учебных пособий четко они не связаны

Рассмотрение реализованных практических подходов к конструированию рабочих тетрадей выявило их конкретные недостатки с точки зрения условий реформирования современной школы, направленной на общее, личностно-развитие школьников:

1. Задания рабочих тетрадей, в большинстве случаев, направлены на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений у школьников только в контексте формирования предметных знаний, умений, навыков;
2. Задания современных рабочих тетрадей, в своем большинстве, не соотносятся с индивидуально-дифференцированным подходом к учащимся в развитии общеучебных интеллектуальных умений, основы формирования и совершенствования учебной деятельности.

Проблема состоит и в том, что использование рабочих тетрадей в традиционной школе носит не системный, а эпизодический характер. Связано это тем, что объяснительно-иллюстративный метод, ещё широко практикуемый в начальной школе, не обеспечивает полноценного включения ребенка в самостоятельную учебную деятельность. А недостаточность раскрытия в дидактических ориентиров роли; значения; специфических возможностей рабочей тетради (в решении проблемы обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников) не позволяет практикам полноценно использовать данные пособия в своей работе.

Выводы по главе:

1. В ходе работы с психолого-педагогической литературой была подтверждена оправданность специального исследовательского обращения к рабочей тетради как особому виду учебно-методических пособий для младших школьников.

2. Изучение теоретических подходов к конструированию рабочих тетрадей для младших школьников в истории педагогики позволило выявить уже имеющиеся конструктивные решения и рекомендации. Хотя они относятся в основном к другому виду пособий – учебникам, однако, в общедидактическом значении распространяются и на прочие пособия, в частности, рабочие тетради.

3. Рассмотрение практических подходов к конструированию рабочих тетрадей определило дальнейший путь их усовершенствования с точки зрения условий реформирования современной школы в её направленности на общее, личностное развитие школьников.

4. В раскрытии общего развития школьников было выделено основное требование к рабочей тетради, которое учитывает её специфические возможности в реализации необходимого для младших школьников сочетания в учебном процессе слова и наглядной информации, что обеспечивает гармоничное развитие наглядно-образного и словесно-логического компонентов мышления детей.

5. Анализ средств обучения, в частности рабочих тетрадей с позиции их применения для решения проблемы обучения и развития, позволил определить значение и возможности рабочей тетради в организации современного учебного процесса, развивающего познавательную и творческую самостоятельность младших школьников

ГЛАВА II. Рабочая тетрадь как средство дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.

2.1. Теоретическое обоснование дидактических условий конструирования современной рабочей тетради для младших школьников.

В подходах к обоснованию современной рабочей тетради для младших школьников следует ещё раз подчеркнуть, что на данном этапе развития общества одним из наиболее актуальных принципов педагогического воздействия на учащихся становится проблема индивидуализации (персонификации) учебного процесса.

Индивидуальный подход – один из важнейших принципов педагогики, в соответствии с которым в учебно-воспитательной работе учитываются особенности каждого ученика. Без принципа учета индивидуальных особенностей, педагогическое воздействие оказывает на ребенка, школьника не то влияние, на которое оно должно быть рассчитано. При неосуществлении этого принципа и более способные ученики задерживаются в развитии. Слабые же ученики – дети риска, в таком случае оказываются особо уязвимыми.

Осуществление данного принципа предполагает разработку, построение таких моделей образовательно-воспитательных систем, которые ориентированы на личность, индивидуальность, будучи и целью педагогической деятельности, и необходимым компонентом самих систем.

Из этого следует, что образовательно-развивающий эффект учебных пособий, в том числе – и рабочих тетрадей, будет достигнут, если фактор индивидуальности при их разработке станет учитываться не только на уровне знаний об общих для всех детей одной возрастной группы характеристиках (как это ещё имеет место сегодня), но и на уровне знания об особенностях развития (позволяющих одну и ту же возрастную категорию школьников предста-

вить дифференцированно, по критерию существующих между ними педагогически значимых различий).

В психолого-педагогических исследованиях, проведенных, в частности Г.Ф.Кумариной (51), на основе различий в развитии школьной зрелости детей, поступающих в школу, выделено шесть индивидуально – типологических групп учащихся.

Первая группа детей, характеризуется высоким (на фоне других) уровнем психического развития и высокой социальной зрелостью. Яркой чертой этой группы выступает их выраженная интеллектуальная активность.

Вторую группу детей отличает в целом достаточно высокое, но менее гармоничное развитие отдельных сторон психики. Эти дети хорошо усваивают знания, способы деятельности, однако при решении творческих задач, требующих самостоятельности, как правило, ограничиваются отработанным способом действия. У этих детей, как и у детей последующих групп, снижается также уровень их социальной зрелости.

У детей третьей группы нетворческий характер мыслительной деятельности сочетается с недостаточно высоким уровнем развития социальной зрелости - психологии ученика. В текущей работе они выполняют только то, что требуется.

Четвертая группа детей выявляет или невысокий, но относительно уравновешенный уровень всех компонентов психического развития, или преимущественное развитие отдельных сторон личности на фоне заметного отставания других.

Пятая группа детей раскрывает еще большую слабость всех составляющих психического развития. Эти дети испытывают стойкие затруднения в познавательной деятельности, отличаясь пассивностью, отсутствием самостоятельности, слабостью волевой регуляции, быстрой интеллектуальной истощаемостью.

Дети шестой группы находятся на самой низкой ступени развития, что крайне затрудняет «вытягивание» ребенка на уровень состоятельного ученика.

Разноуровневую индивидуально-психологическую характеристику младших школьников необходимо конкретизировать и совместить:

1) с двухуровневой активностью клеток коры головного мозга (в ориентации, по Выготскому, на уровень «зоны актуального развития» » (выявляемый по заданиям, которые дети определенного возраста решают вполне самостоятельно) и уровень «зоны ближайшего развития» (определяемый по заданиям, которые дети того же возраста решают с помощью взрослых и товарищей, в сотрудничестве, но впоследствии, через некоторое время, для разных детей разное, начинают решать уже самостоятельно)(13, с.44);

2) с тем, что высшие психические функции (составляющие компоненты интеллектуального развития – мышление, воля, воображение, память ...) формируются в два этапа. (В начале как «интерфункции», возникая в общении, во взаимодействии – как интерпсихический процесс. Затем – как интрафункция, возникающая в личностно-индивидуальном процессе для каждого, превращаясь, во внутреннее достояние человека, являясь его подлинной интеллектуальной сущностью);

Следовательно, задания в рабочей тетради должны быть построены во-первых, в расчете на активность «зоны ближайшего развития», вызывая при этом активность и «зоны актуального развития», конструктивно индивидуально содействуя подлинному развитию ребенка; во-вторых, в ориентации на формирование высших психических функций в этапах «интер» и «интра» - функций.

Не менее важно и то, что период пребывания ребенка в начальных классах школы характеризуется активным личностным развитием учащихся и формированием словесно-логического мышления, которое в разном темпе и по-разному осуществляется в зависимости от индивидуально психологических

ских способностей, которые в этих знаниях сконцентрированы. Как форма сотрудничества ребенка и взрослого учебная деятельность на определенном этапе служит одним из основных средств включения ученика в систему социальных отношений.

В конце 50-х годов Д.Б. Эльконин, в развитие взглядов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна на роль деятельности (в том числе и учебной деятельности) в нашем личностном становлении, сформулировал общую гипотезу о строении учебной деятельности и ее значении в психическом развитии ребенка. Было подчеркнуто, что цель учебной деятельности состоит в овладении учащимися обобщенными способами действий в сфере научных понятий, а ее результатом является изменение самого ученика. Дальнейшее развитие эта теория получила в ходе многолетних экспериментальных исследований, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (26). Было доказано, что возможности младших школьников в усвоении научно-теоретических знаний недооценивались, что им вполне доступны такие знания. Поэтому основным содержанием обучения должны быть научные, теоретические, а не эмпирические знания. Обучение следует направить на формирование у учащихся теоретического мышления.

По мнению В.В. Давыдова (26) и его последователей, организация обучения, построенного по теоретическому типу, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение и называют развивающим.

Источник этого развития, по мнению «давыдовцев», лежит вне самого ребенка – в обучении, и конкретно – в учебной деятельности.

Необходимо отметить, что результаты работы над данной проблемой, полученные в 60-80-е годы, нашли отражение в совершенствовании программ и частных методик, способствовали расширению набора дидактических условий, содействующих формированию эффективной учебной деятельности.

В числе исследований, раскрывающих особенности и значение учебной деятельности младших школьников, следует отметить исследование А.К. Ду-

савицкого (35). Рассматривая деятельность как основной систематизирующий фактор, определяющий развитие личности, он считает, что в начальной форме учебная деятельность выступает как коллективная, но распределенная деятельность, в которой решение задач осуществляется совместно учителем и учениками – при распределении между ними учебных действий. Постепенно эта коллективная форма интериоризуется, учебные действия усваиваются школьниками, и учебная деятельность превращается в способность к постановке и решению учебных задач («умение учиться») (35 с.32.).

В характеристике учебной деятельности выделяются *потребность, задача, мотивы, действия и операции*. Потребность в учебной деятельности – это стремление учащихся к усвоению теоретических знаний той или иной предметной области.

Специфика учебной задачи состоит в том, что при ее решении учащиеся посредством учебных действий овладевают общим принципом решения целого класса однородных задач. Поставить перед учащимися учебную задачу – значит ввести их в проблемную ситуацию, которая требует ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных случаях и условиях. В мотивах учебных действий конкретизируется потребность учащихся в учебной деятельности, когда их стремление к усвоению теоретических знаний направлено на овладение определенным общим способом решения некоторого класса частных задач. В состав учебных действий входят: принятие или самостоятельная постановка учащимися учебной задачи; преобразование ее условий с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета; моделирование этого отношения; преобразование модели для изучения свойств отношения в чистом виде; построение системы решения частных задач общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа, как результата решения учебной задачи. Учебные операции, входящие в состав действия, соответствуют конкретным условиям решения отдельных предметных задач.

Итак, исходная форма учебной деятельности – ее коллективно-распределенное осуществление учащимися под общим руководством учителя. Совместное решение учебных задач, проводимое в форме диалогов и дискуссий, предполагает сопоставление и критическую оценку различных, но изначально равноправных подходов к задачам. Каждый участник дискуссии в процессе интенсивного межличностного общения имеет возможность преодолеть односторонность своего подхода, ограниченность своего понимания ситуации и вместе с тем выступить соавтором поиска и формулирования решения. Совместное (учеников и учителя) решение учебных задач – это одна из форм обнаружения зоны ближайшего развития каждого, как учителем, так и самими учащимися, что пробуждает, активизирует необходимый для развития «ряд внутренних процессов» (15).

Развертывание содержания теоретических знаний в процессе осуществления учебной деятельности происходит согласно способу восхождения мысли учащегося – от абстрактного к конкретному. В соответствии с этим разрабатываются учебно-методические пособия, работа с которыми должна удовлетворять следующим требованиям:

- усвоение знаний общего и абстрактного характера, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями, последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из единой основы;

- знания, составляющие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения;

- при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;

- эту связь учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства в чистом виде.

Формирование и развитие учебной деятельности проходит несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования.

При переходе от одного этапа к другому видоизменяются ее основные характеристики (конкретное содержание, формы организации взаимодействия между ее участниками, особенности их общения, характер психологических новообразований).

На первом этапе, соответствующем начальному образованию, возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности (у дошкольников имеются только их предпосылки). Систематическое осуществление младшими школьниками учебной деятельности (основной формы их жизнедеятельности) способствует возникновению и развитию у школьников основных психологических новообразований данного возраста.

Уже в первом классе в содержание учебной деятельности необходимо вводить элементарные теоретические знания – понятия числа и слова, которые не имели существенного значения в опыте дошкольной жизни детей, а также понятие композиции (важное для последующего развития воображения, овладения основами изобразительного искусства.) Усвоение этих понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативу. На протяжении всего начального учения в условиях полноценной и развернутой учебной деятельности она остается коллективно распределенной, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителю, умение не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У детей появляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является их ориентация не на результат решения, а на общий способ его получения). Это свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности. К концу начального обучения у детей появляется, и способность сознательно контролировать свои учебные действия, и критически оценивать результаты действий.

В процессе интериоризации учебной деятельности уже у подростков при усвоении ими теоретического материала отрабатываются все учебные действия, (особое значение имеют контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку) и развиваются все функционирующие в них содержательные мыслительные действия, среди которых особую роль приобретает рефлексия - кардинальное явление в развитии индивида, личности. Таким образом, в подростковом возрасте продолжается процесс общего развития, развития теоретического мышления, начало которому было положено в младших классах.

При любом способе обучения у некоторых учащихся может стихийно сформироваться достаточно успешная учебная деятельность. Однако оптимального уровня развития и в пределах определенного времени она достигает при целенаправленном формировании.

Формированию и коррекции недостатков учебной деятельности специальное внимание уделял и Л.В. Занков, обозначая прямой и косвенные пути в работе над усвоением знаний и развитием школьников. Прямой путь – это формирующие систематические задания по различным их типам, предлагаемым в разнообразных формах организации непосредственно учебной деятельности. Косвенный путь осуществляется в условиях усвоения учебного материала, требующего от ученика не только обращения к предметным, но и общеучебным интеллектуальным умениям, заложенным в учебном материале. Косвенный путь – это и организация дидактических игр, с запрограммированной необходимостью обращения к интеллектуальным умениям, формирующим учебную деятельность, корректирующих её недостатки у младших школьников.

Изучение процесса обучения отечественными и зарубежными исследователями утвердило положение о том, что в основе реализации учебной деятельности школьника лежат интеллектуальные умения.

Доминирование умений в познавательных процессах обеспечивает успешное овладение программным материалом каждого этапа обучения, гаранти-

рует результативность обучения в последующих классах, делает процесс обучения школьника осознанным и успешным.

С момента признания значения психологических закономерностей в обучении и развитии школьников интеллектуальные умения стали рассматриваться как практические действия, как приемы действий с учебным объектом, учебными знаниями. Результатом взаимодействия психологов и педагогов в процессе исследования особенностей развития интеллектуальных умений учащихся явилась, как уже отмечалось, дифференциация этих умений на предметные (специальные) и общеучебные умения.

Проблема формирования общеучебных интеллектуальных умений приобрела особую значимость в трудах Е.Я. Голанта (18) и Б.П. Есипова (36).

Российские специалисты в разное время по-разному трактовали понятия и классификацию общеучебных (общеобразовательных) умений.

Так В.В. Давыдов (30) считал, что умение – это усвоенный способ действия, регулируемый знанием.

Ю.К. Бабанский (3), выделяя особую значимость общеучебных умений, трактовал их как овладение каким-либо приемом деятельности.

В.В. Воронов (28), раскрывает умения как владение способами деятельности и способность применять знания на практике.

Умение, усовершенствованное до автоматизма, характеризуется как навык. Термины «умения» и «навык» отражают уровень сформированности соответствующих действий.

Н.А. Менчинская, называя общеучебные интеллектуальные умения «мета-знаниями», утверждает, что они являются «межпредметными интеллектуальными умениями, относящимися к любому учебному предмету, вне зависимости от вида учебной деятельности» (65). Также характеризует интеллектуальные умения и И.С. Якиманская, определяя их как «приемы и методы познания» (102). Трактует интеллектуальные умения как психические новообразования, в которых фиксируется накопленный интеллектуальный опыт и реализуется возможность его постоянного использования, И.С. Якиманская

отмечает, что общеучебные интеллектуальные умения, основанные на рефлексии – осознании собственных форм деятельности, трансформируют учебную деятельность, совершенствуют её. Усвоение же школьного материала – это способ учебной работы, результатом которого является приобретение знаний, умений, навыков, задаваемых и контролируемых обучением.

Вопрос об умениях и навыках затрагивает в своих исследованиях и Е.Н. Кабанова-Меллер (45), рассматривая их в системе понятий: «приемы учебной работы», «приемы умственной деятельности», «умения», «навыки». Приемы умственной деятельности она также подразделяет на узкие, специальные – предметные, и общеучебные умения – универсальные, применяемые во всех видах учебной деятельности, при изучении различных школьных дисциплин.

Итак, при принципиально разных трактовках, под общеучебными умениями подразумеваются умения межпредметного характера, имеющие широкую область переноса на все школьные предметы и виды, усваиваемых учащимися в ходе учебной деятельности знаний.

Несмотря на безусловное внимание отечественной и психологии, и педагогики к проблеме общеучебных интеллектуальных умений как решающему средству обучения и развития школьников, наше учительство и методисты в большей мере сосредоточены еще на предметных умениях при том, что есть основания считать их частным видом общеучебных интеллектуальных умений (Н.И. Шевченко (94)). Необходимо отметить, также определенную недостаточность в обосновании системы общеучебных интеллектуальных умений в их приоритете для различных возрастных групп учащихся.

Под влиянием работ психологов, педагогов, на волне увлечения «ЗУНами» (знаниями, умениями, навыками), вскрылась потребность в специальной подготовке учителей. К этой проблеме обращено исследование Н.И. Прокопенко (78). В нем показано, что неуклонный рост объемов научной информации и усложнение содержания образования, требуют от учащихся во время занятий способности самостоятельно входить в новые области знаний, активно участвовать в их присвоении. В связи с явным разрывом между теоретическими

разработками и практическими рекомендациями об этом для учителей, в связи с недостаточностью соответствующих методик формирования общеучебных интеллектуальных умений, как и в связи необходимостью подготовки специалистов данного процесса в школе, ВУЗе. исследование Н.И. Прокопенко имеет достаточную современную значимость.

Ретроспективное рассмотрение соответствующих психолого-педагогических исследований показывает, что все они, в большей или меньшей мере, прямо или косвенно выводят на следующие дидактические условия, способствующие усвоению знаний и развитию общеучебных интеллектуальных умений:

1. В непосредственном соотнесении с учебной деятельностью школьников (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

2. Оптимальное формирование общеучебных интеллектуальных умений реально в условиях конструктивного решения проблемы обучения и развития школьников, при построении развивающих систем обучения с особым содержанием преподносимых учащимся знаний, соединяющих в себе цели реального и формального образования школьников (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.К. Маркова, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин и др.);

3. Формирование общеучебных интеллектуальных умений должно осуществляться в ходе учебной деятельности, в реализующих её общеучебных интеллектуальных умениях (В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, А.К. Маркова, В.В. Репкин.);

4. Достижение усвоения знаний возможно при сформированности у школьников общеучебных интеллектуальных умений (Д.Н.Богоявленская, Е.Я.Голант, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина);

5. Формирование общеучебных интеллектуальных умений осуществляется в построении логически усложняющейся системы учебных заданий в учебниках и учебно-методических пособиях, направленных на ус-

воение знаний и развитие школьников (Л.В. Занков, Г.С. Костюк, В.В. Репкин, А.И. Уман, А.В. Усова, А.А. Бобров, Н.Я. Чутко);

6. При соблюдении дифференцированного подхода к учащимся, учитывающего естественные различия между ними на начальном уровне сформированности общеучебных интеллектуальных умений, как и разноразличные интеллектуальные возможности школьников (В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, Г.Ф. Кумарина, Н.А. Менчинская, И. Унт, И.С. Якиманская);

7. При систематическом наблюдении за процессом формирования общеучебных интеллектуальных умений у школьников (Ю.Э. Гильбух, И.И. Кулибаба, Г.Ф. Кумарина, Н.А. Менчинская);

8. При необходимой специальной подготовке учителя к работе по формированию и коррекции недостатков обозначенного вида умений (Г.С. Костюк, Н.И. Прокопенко, Н.Я. Чутко);

Один из главных выводов сводится к тому, что работу по формированию общеучебных интеллектуальных умений необходимо осуществлять в широком дидактическом спектре, не сводя к отдельным формам и приемам обучения.

В этой связи Н.А. Менчинская обращает внимание на то, что сплошь и рядом можно наблюдать такую ситуацию, когда при изучении темы ученики активно работают на уроке, но спустя небольшой отрезок времени не могут ответить на вопросы по этой теме, не вызывавшие прежде затруднений. Этот факт объясняется тем, что в процессе овладения знаниями, в обращении к интеллектуальным умениям, ученики были малоактивны и несамостоятельны. Усвоение оказалось непрочным и неглубоким (64).

Особое внимание Н.А. Менчинская уделяет умению обобщения, подчеркивая его особую значимость для школьника в процессе усвоения учебного материала. Применительно к обучению младших школьников Н.А. Менчинская и Д.Н. Богоявленская сделали вывод о том, что для правильного обобщения тех или иных представлений, усвоения того или иного понятия, необходимо

варьировать все признаки изучаемого понятия, сохраняя неизменными те из них, которые должны быть, положены в основу понятийного обобщения. Подчеркивалось и то, что процесс обобщения существенных признаков должен быть неразрывно связан с осознанием принципа варьирования также несущественных признаков понятия (4). Логика этого процесса предполагает, что усвоение учебного материала должно происходить через сопоставление - сравнение и противопоставление, когда обобщению существенных признаков способствует осознание несущественности признаков понятий, раскрывающих учебный материал. Именно умение сравнивать (особо отмечаемое К.Д. Ушинским), по мнению этих исследователей, является гарантией глубокого и прочного усвоения учебного материала.

В развитие вопроса об общеучебных интеллектуальных умениях, рассматриваемых в определенной системе, существенную роль сыграли работы И.И. Кулибабы и Н.А. Лошкаревой.

Пытаясь теоретически разрешить нарастающее противоречие между социальными требованиями общества и состоянием школьного обучения, И.И. Кулибаба говорил о необходимости выработки оптимальных требований не только к знаниям, но также к умениям и навыкам учащихся (подчеркивая, что без «умений нет знаний, без знаний нет умений»). И.И. Кулибаба отмечал также важность учета при контроле учащихся (текущем, итоговом) результатов в овладении ими умениями и навыками, которые должны быть определенно обозначены в школьной программе (50).

Продолжая актуализировать тему знаний, умений и навыков (ЗУН) и значимости формирования интеллектуальных умений, Н.А. Лошкарева в эти же годы разрабатывает систему формирования общих учебных умений и навыков у школьников, которая на некоторое время стала методическим инструментом для многих учителей (57).

Н.А. Лошкарева представила следующую классификацию общих учебных умений:

– учебно-организационные умения;

- учебно-интеллектуальные умения;
- учебно-информационные умения;
- учебно-коммуникативные умения.

Для обеспечения формирования общих учебных умений Н.А. Лошкарева выдвигает следующие условия:

1. *необходимость обучения общим учебным умениям;*
2. *выделение специального учебного времени для развития общих умений у школьников;*
3. *учет педагогом природы формируемого умения;*
4. *поэтапное развитие умений и широкое межпредметное их применение;*
5. *определение сроков и уровней сформированности умений;*
6. *необходимость сформированности действий всех учителей-предметников в процессе развития у школьников общих умений.*

В поисках путей преодоления интеллектуальной пассивности школьников поднимает вопрос о недостаточном раскрытии проблемы формирования общеучебных умений в учебниках и методах обучения – Э.А. Умарова (89).

Неудовлетворенность существующими учебниками и методиками образования побудила Н.А. Побирченко (75) заняться изучением динамики интеллектуального развития учащихся 4–6-х классов, так как, по мнению исследователя, именно в этом возрасте важно обеспечить школьника необходимыми интеллектуальными умениями для дальнейшего успешного обучения. В этой работе прослеживается в сравнении динамика интеллектуального развития учеников 4-го – к 6-му классу. Прослеживается также динамика взаимосвязей между интеллектуальными умениями на протяжении обучения школьников в начальных и средних классах. Автор отмечает, что на динамику интеллектуального развития школьников влияет отбор содержания и методов обучения. В частности – расширение объема теоретических понятий, как и формирование умения, анализировать учебные задачи.

Особая роль, в решении вопроса о формировании общеучебных интеллектуальных умений в связи с развитием учебной деятельности школьников

принадлежит, конечно, В.В. Давыдову. Работая с младшими школьниками, В.В. Давыдов также отделял «предметные умения от учебных, через которые реализуется учебная деятельность» школьников. Он подчеркивает, что учебные умения совершенствуются в процессе учебной деятельности при усвоении конкретных предметных знаний (30).

Основополагающими структурными компонентами учебной деятельности В.В. Давыдов считает учебные действия: «действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действия, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач». Вслед за Л.С. Выготским, особое значение В.В. Давыдов придает действиям (умению) контроля, которые в сличении с заданным образцом направлены на обобщение результатов учебных действий, на установление и закрепление окончательного качественного результата («Действия оценки фиксируют окончательное качество заданных научных знаний и общих способов решения задач»).

Подчеркивая значение процесса обобщения для развития высшей формы мышления – теоретического мышления, естественно, что кардинальная роль, наряду с контролем, у В.В. Давыдова принадлежит умению обобщения, формирующему такую существенную характеристику познавательных процессов, как выделение и закрепление относительно устойчивых, инвариантных свойств предметов и их отношений.

Развитию общеучебных умений и выявлению при этом необходимых педагогических условий их реализации для старшеклассников (на материале изучения естественных дисциплин), посвятил свое исследование С.В. Лазаревский (52). Он сформулировал принципы конструирования этих умений, позиции их воплощения в конкретных методиках: принципа обратной связи, систематичности и целенаправленности, реализации формирования общеучебных интеллектуальных умений двумя путями; прямым и косвенным.

С.В. Лазаревский отмечает, что «принцип обратной связи учитывает закономерности передачи информации в системе «объект-субъект». Этот прин-

цип включает в себя требования к качеству информации, которая используется в системе обучения, а также способам передачи этой информации. Принцип систематичности и целенаправленности в процессе формирования общеучебных интеллектуальных умений подчеркивает необходимость регулярного осуществления работы в данном направлении.

Предпочтение в формировании общеучебных интеллектуальных умений С.В.Лазаревский отдает прямому пути. Любое умение (а тем самым и реализуемая ими учебная деятельность) в конечном итоге должно стать, подчеркивает автор, личным достоянием учащегося, и постепенно доминирующая роль учителя в процессе обучения уступит место самообразованию, саморазвитию ученика.

Из числа работ, направленных на решение проблемы формирования интеллектуальных умений у младших школьников, следует выделить также работу Мусакула Хакбердыева. Предлагая систему конкретных упражнений, как «средство формирования логических знаний и умений, изучения понятий и действий, раскрытия связей между ними» (95), он считает, что выстроенная им система упражнений должна выделять целевое назначение изучаемого материала, а также вырабатывать у учащихся чувство достоверности изучаемых фактов. Он подтвердил жизненность реализации следующих дидактических условий формирования общеучебных интеллектуальных умений (на примере математики): зависимость от характера дидактического материала, от его дозировки, а также от того, на каком этапе этот материал вводится при изучении того или иного учебного предмета. Так содержание системы упражнений для формирования интеллектуальных умений в первом классе – при изучении математики, определялось:

- 1) содержанием основных понятий курса математики, особенностями и трудностями их усвоения;
- 2) системой интеллектуальных действий, которыми должны овладевать учащиеся на начальном этапе обучения математике;

- 3) мыслительными операциями, необходимыми для развития достаточно высокого уровня мыслительной деятельности первоклассников;
- 4) стимулированием учащихся к познавательной деятельности;

При подборе учебного материала для упражнений, учитывались следующие условия:

- *преимущество в интеллектуальной подготовке младших школьников с дошкольниками и учащимися среднего звена школы;*
- *систематичность и направленность работы;*
- *использование специально разработанной системы заданий, способствующей усвоению материала, рассчитанного на интеллектуальное развитие школьников, применению его в новых условиях, в процессе изучения различных предметов.*

Система упражнений М. Хакбердыева делится на типы:

- 1) упражнения, связанные с выделением признаков предметов;
- 2) упражнения, связанные со сравнением предметов;
- 3) упражнения, направленные на формирование логического действия классификации;
- 4) упражнения, направленные на усвоение логического смысла слов: «и», «или» и соответствующих им логических операций;
- 5) упражнения, направленные на формирование умений делать элементарные выводы (умозаключения).

Изучая процесс обучения, В.Ф. Паламарчук (69) обозначила его общую структуру и его структурные компоненты. Это позволило автору отметить роль каждого компонента в достижении результата обучения, а также разработать свою теоретическую модель формирования интеллектуальных умений и обозначить оптимальные дидактические условия для их развития. Тем самым – пополнить банк идей по рассматриваемому вопросу.

Номенклатура условий формирования общеучебных интеллектуальных умений, обозначенных В.Ф. Паламарчук, такова:

- *отбор содержания научных знаний;*

- формирование знаний в соответствии со структурой мыслительной деятельности;
- рациональные способы запоминания и припоминания;
- системность в формировании мышления;
- мотивация, сознательность обучения.

Дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений в целом В.Ф. Паламарчук сводит к вооружению учащихся системой знаний, умений и навыков на основе правильного организованного процесса познания. В этот процесс исследователь включает: анализ и выделение главного, обобщение и формулировка понятий, сравнение, конкретизацию и систематизацию, доказательство и опровержение (умения, особо необходимые в условиях проблемного обучения).

Педагогическая диагностика (измерение уровня усвоения знаний), предложенная В.Ф. Паламарчук, способствовала выводу о том, что процесс формирования общеучебных интеллектуальных умений в ходе обучения – процесс сложный и не одновременный.

Отмечая, что интеллектуальные умения и навыки совершенствуются в процессе целенаправленного, активного их формирования, В.Ф.Паламарчук разделяет точку зрения о возможных двух стратегиях – прямого и косвенного воздействия на учащихся (Л.В.Занков, А.Г.Раев, В.Ф.Савченко).

Не смотря на то, что психологический и дидактический аспекты условий формирования общеучебных интеллектуальных умений содержатся в трудах К.Д. Ушинского, П.П. Блонского и Л.С. Выготского, Н.А. Менчинской и Е.Н. Кабановой-Меллер, в работах В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, М.Н. Скаткина и М.А. Данилова (как и в работах ряда других отечественных и зарубежных исследователей) – практическое решение проблемы формирования общеучебных интеллектуальных умений подавлялось направленностью на усвоение школьниками предметного содержания учебного материала.

Внимание к проблеме формирования общеучебных интеллектуальных умений с выходом на практические решения и методические рекомендации,

отличают работы Ю.З. Гильбуха, И.И. Кулибабы, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук. Особо выделяются в этом отношении работы по созданию систем развивающего обучения Д.Б.Эльконина–В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.

В 80-е годы широко распространился интерес к проблеме обучения и развития школьников. В русле этой тенденции выделяется работа А.В. Усовой и А.А. Боброва (90), посвященная общеучебным интеллектуальным умениям, в которой отмечается, что с ними связана готовность личности к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков. Эти исследователи в обобщенных интеллектуальных умениях особо выделяют гибкость и легкую переносимость в новые обстоятельства.

Классифицируя умения на организационные, практические и познавательные, А.В. Усова и А.А. Бобров обозначили следующую систему дидактических условий формирования отмеченных ими умений:

- *правильный выбор способа формирования понятия (при этом конечно предполагается знание содержания и значение формируемых понятий самим учителем);*
- *знание требований, предъявляемых к усвоению понятий и видение перспективы в развитии формируемого понятия;*
- *организация активной познавательной деятельности учащихся на всех этапах формирования и развития понятий;*
- *связь с другими понятиями и межпредметные связи;*
- *учет сформированности понятий у школьников;*
- *организация соответствующей самостоятельной работы учащихся.*

Отмеченный перечень условий предполагает в большей мере одностороннюю связь педагога и ученика в организации процесса познавательной деятельности учащихся. В этом отражаются ограниченные возможности реализации технологической идеи сотрудничества – гарантии успешности, достижения ожидаемых результатов.

Основная задача учителя в учебном процессе, с позиции А.И. Умана – организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, активной жизненной позиции, на развитие и формирование «учебных умений и способностей» (88).

Реализуя свою точку зрения, А.И. Уман делает упор на необходимость отбора содержания, на котором должен осуществляться процесс овладения умениями. Одновременно предлагается классификация заданий, ориентированная на помощь учителю в понимании значимости каждого из типов заданий для целесообразного их использования в учебном процессе. Классификация А.И. Умана включает три типа заданий:

- 1) задания рецептурного характера, направленные на применение знаний по заданному образцу;
- 2) задания репродуктивного характера, направленные на применение знаний по образцу, в знакомой ситуации;
- 3) задания творческого характера, направленные на применение знаний по образцу, в незнакомой ситуации.

В свою очередь, трем типам заданий соответствуют и три уровня усвоения содержания образования (непосредственного восприятия и запоминания, репродуктивного и творческого).

Для овладения содержанием учебной деятельности ученик должен увидеть, раскрыть и усвоить ряд умственных действий, операций. И потому, «разработка заданий на выработку общеучебных интеллектуальных умений должна стать одним из основных направлений творчества учителя» (88, с.23.).

Значимость исследования А.И. Умана состоит в направленности на соединение психологических и педагогических знаний, на укрепление линии – от психической деятельности к учебной деятельности, умениям, к дидактическим условиям их формирования.

Важно подчеркнуть, что в структуре учебной деятельности её компонентам соответствуют определенные и приоритетные общеучебные интеллектуальные умения (Н.Я. Чутко (98)).

Информационно-ориентировочный блок учебной деятельности реализуется умениями наблюдения, слушания, чтения; операционно-исполнительский – умениями классификации и обобщения (органически связанными с процессами мышления – анализа, синтеза, абстракции и обобщения); контрольно-коррекционный блок реализует умения самопроверки, самоконтроля.

Соотнесение структуры учебной деятельности с реализующими её умениями, выводит на определенные типы заданий, формирующих (на основе общеучебных интеллектуальных умений) учебную деятельность в четкой её структуре и цельности:

- 1-2) наблюдения, классификации (или обобщения), самоконтроля;
- 3-4) слушания, классификации (или обобщения), самоконтроля;
- 5-6) чтения, классификации (или обобщения), самоконтроля.

Процесс формирования общеучебных интеллектуальных умений функционирует в условиях последовательности и взаимосвязи этих умений непосредственно в учебной деятельности школьников.

Работы Н.Я. Чутко выводят на дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений в соотнесении с проблемой обучения и развития школьников; с общим развитием и развитием учебной деятельности младших школьников; с использованием особого типа учебных заданий; при прямом и косвенном путях формирования умений.

В работах этого автора особое внимание уделено детям группы риска с характерной для них пониженной успешностью обучения.

Исследования Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленской, В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, Е.Н. Кабановой-Меллер, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожец, Н.Ф. Талызиной, А.И. Марковой, А.В. Усовой, М.И. Умана, Н.Я. Чутко позволяют говорить о их направленности на обеспечение учителей дидактическим и методическим инструментарием формирования общеучебных интел-

лектуальных умений, содействующих успешности усвоения детьми программных материалов начальной школы.

Необходимость преемственности дальнейшего развития этого направления исследований требует выявления дидактических условий формирования общеучебных интеллектуальных умений не только у младших школьников, но для учащихся основной и старшей школы. Этому направлению посвящено в определенной мере диссертационное исследование Н.Н. Веселовой (9).

Российскими дидактами, педагогами-методистов, убедительно доказана высокая эффективность процесса обучения, построенного на принципах его активизации. В частности, в условиях формирования общеучебных интеллектуальных умений, в связи с чем, любой вид активизации учебной деятельности влечет за собой необходимость обозначения и соблюдения дидактических условий, выполняющих организационно – регулирующую функцию этой активизации, направляющих на достижение конечной цели, результата.

В зарубежной педагогике изучением процессов формирования общеучебных и предметных умений занимался А.И. Шаша (93). Его работа «Исследование педагогами и историками-методистами ГДР проблемы развития умственных умений и способностей школьников при обучении истории» дает определенное представление о достижениях за рубежом в решении ключевой проблемы технологий современного образования. Конкретно автор рассматривает два подхода в формировании умственных умений: Потсдамского педагогического института и Лейпцигского университета. Сравнивая эти подходы, автор выделил содержащиеся в них следующие общие дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений:

- 1) *взаимосвязь и взаимообусловленность умений;*
- 2) *научение умению усвоения, в первую очередь, «основного знания», которое содействует овладению основными понятиями, категориями, законами;*
- 3) *учет индивидуальных особенностей обучающихся;*
- 4) *совершенствование качества выполнения усваиваемых умственных действий;*

- 5) отбор необходимого минимума «умственных действий»;
- 6) разработка поэтапной методики формирования «умственных действий»;

Ведущие специалисты российской сравнительной педагогики – Б.Л. Вульфсон и З.А. Малькова отмечают, что содержание и методы обучения в средней школе западноевропейских стран ориентированы на индивидуализацию обучения, на «релевантность» программ, то есть их социально-дифференцированную направленность. В их исследовании показано, что для 70-х годов прошлого века дидактика в странах Западной Европы была ориентирована на теорию формального образования, предполагающую традиционные методы обучения. В США, Японии, Великобритании упор делается на деятельность учащихся, тем самым, реализуя принцип «обучение посредством делания». Практическое воплощение этого принципа трансформируется в формирование у учащихся творческих умений, развивающих их личностный потенциал. В этой связи отмечается работа У.Глассера «Школы без неудачников», в которой конкретизируются некоторые подходы в обучении школьников: «Образование должно обеспечить интеллектуальный багаж, который смог бы помочь в новой ситуации...» (12); подчеркивается значение использования проблемных ситуаций в процессе учебной деятельности, индивидуализации, отказа от механического заучивания и запоминания.

В числе дидактических условий формирования учебных умений американские исследователи Р.Теннисон и О.Парк (12) подчеркивают значимость последовательности раскрытия этого процесса. То есть, его реализации как на дидактическом, так и организационно-методическом уровнях (на примере модели формирования понятий).

Позиции зарубежных исследователей последних лет по исследуемой нами проблеме раскрывает также работа М.В.Кларина «Инновации в мировой педагогике» (47).

В данной работе особо подчеркивается, что в зарубежной педагогике, как и в отечественной, особе внимание уделяется специальному формированию

мышления, целенаправленному развитию интеллектуальных умений – процессам познавательного поиска. Пример этого – разработки, появившиеся в середине 80-х годов в США в рамках проектов Ассоциации по разработке учебных программ (Association for Supervision and Curriculum development). Объединяет отмеченные разработки включение в различные предметные курсы задач специального интеллектуального развития, формирования интеллектуальных умений. Их строжим признается критическое мышление, совершенствованию которого содействуют умения: исследовательские, дискутирования, состязательности (для младших школьников, прежде всего, в игре).

Широкий и содержательный анализ зарубежного опыта по решению проблемы формирования общеучебных интеллектуальных умений, представленный в исследованиях Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, М.В. Кларина, не затрагивает в конкретно вопрос о дидактических условиях формирования интеллектуальных умений. Он рассматривается аспективно, как часть общей проблемы интеллектуального развития.

При определении значимых непосредственно для практики, для учителя рекомендаций по формированию общеучебных интеллектуальных умений, важно выявить психолого-педагогические характеристики данных умений. В них реализуется общее интеллектуальное развитие, рассматриваемое в широком смысле слова как совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения и в более узком смысле – как мышление.

Наиболее полная характеристика умений, как уже отмечалось, дана в работах Е.Н. Кабановой-Меллер и Н.А. Менчинской. Определенные характеристики умений, сформулированные в последующие годы, можно также найти у В.В. Давыдова, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера.

Чтобы помочь ученику в усвоении знаний, важно научить его способам деятельности, то есть сформировать умения и навыки. При этом следует предварительно выделить дидактические условия, охарактеризовать их, по-

казать их действие, после чего – начать процесс прямого и косвенного формирования конкретно необходимых умений путем системы тренировочных и вариативных учебных заданий. Создав определенный фонд таких умений, можно перейти к организации процесса формирования общеучебных интеллектуальных умений, в ходе которого учащиеся не только репродуктивно, но продуктивно и творчески применяют и трансформируют усвоенные ими умения, а также научаются определять и находить новые умения, способы действия.

В исследовании историко-педагогического опыта решения вопроса дидактических условий формирования общеучебных интеллектуальных умений постепенно вырисовывается значение главного условия – необходимости отказа от репродуктивного типа деятельности и поворота к продуктивному и творческому типам.

Известно, что учебная деятельность школьников по овладению системой знаний и умений определяется двумя взаимосвязанными процессами: репродуктивно-продуктивным и творческим.

Первый вид деятельности предполагает воспроизведение или повторение уже ранее созданных и выработанных приемов поведения, или воскрешает следы от прежних впечатлений (Л.С. Выготский).

Творческий тип деятельности характеризуется тем, что он направлен на создание нового, «все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» (14, с. 43).

Подчеркивая необходимость формирования у школьников творческой деятельности и её основы – общеучебных интеллектуальных умений, применяемых при изучении любого учебного предмета, важно иметь в виду, что репродуктивно-продуктивные и творческие элементы тесно взаимосвязаны, поскольку репродуктивно-продуктивные элементы выступают как составная часть творческой деятельности.

Творческая деятельность – стержневой компонент развивающего обучения, ориентированного на овладение и оперирование интеллектуальными умениями и навыками для полноценного самостоятельного усвоения знаний. В то же время, предметом развивающего обучения является не усвоение знаний как таковое, а собственно учебная деятельность, в процессе конструирования и осуществления которой происходит усвоение знаний. Важно подчеркнуть, как уже отмечалось, что знания, умения и навыки в данном случае выступают и как продукты (результаты) этой деятельности, и как условие деятельности ученика, в ходе которой происходит развитие учащихся.

Всякий вид деятельности имеет в своей основе определенный вид мышления. В характеристике видов мышления, отражающих развитие школьника, следует выделить эмпирическое мышление, которое помогает классифицировать и упорядочивать объекты; творческое мышление, направленное на открытие законов, свойств объектов, взаимосвязи явлений, составляющих целостную систему, и характеризующееся созданием субъективно нового продукта, с новыми подходами к самой познавательной деятельности по его созданию (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская и др.). Интеллектуальные умения составляют основу формирования разных видов мышления – как эмпирического, так и теоретического.

Сегодня, когда недостаточны традиционные методы обучения, и ярким показателем этого стало резкое снижение интеллектуальных возможностей большого числа школьников при усвоении стандартного учебного материала, учебные пособия, в частности, рабочие тетради, должны разрабатываться на основе дидактического и методического раскрытия механизмов развития учащихся, формирования у них учебной деятельности в реализующих её общеучебных интеллектуальных умениях.

Рассмотрение ключевых проблем современной стратегии обучения и развития младших школьников выводит на теоретическое обоснование следующих дидактических условий конструирования рабочих тетрадей для учащихся 1–3, 1–4 классов:

1. Специфическое воздействие рабочей тетради на решение проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.
2. Направленность рабочей тетради на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность (основную форму жизнедеятельности младших школьников), содействующих профилактике и коррекции её недостатков.
3. Включение в структуру рабочей тетради системы заданий, содействующих решению проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.
4. Базирование разработки системы заданий рабочей тетради на комплексном рассмотрении особенностей развития младших школьников, включая:
 - психофизиологические особенности развития (развитие систем «глаз-рука», «ухо-рука», «глаз-ухо-рука»);
 - особенности формирования высших психических функций (с индивидуальным темпом формирования функций);
 - параметры развития мышления младших школьников (характеризующиеся сочетанием наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления).

Комплексное рассмотрение дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников подтверждает вывод о том, что соблюдение этих условий имеет прямое отношение к проблеме формирования и коррекции недостатков личностных качеств ребенка (активное становление которых связано с периодом его пребывания в начальной школе).

Как уже отмечалось, наиболее актуальными эти требования к учебным пособиям становятся при разработке и дальнейшем внедрении рабочих тетрадей для детей, испытывающих трудности в обучении.

В течение последнего десятилетия, в системе мер, направленных на повышение педагогической и социальной эффективности образования, важное ме-

сто уделяется программе активной педагогической помощи детям риска (Г.Ф. Кумарина (51).

Данная категория детей выделена в составе детского населения сравнительно недавно. К ней относятся дети, развитие которых осложнено неблагоприятными факторами генетического, биологического и социального свойства. Эти дети не принадлежат к категории больных или «дефектных». Однако в силу указанных обстоятельств находясь в пограничной ситуации между нормой и патологией, они при сохранности интеллекта имеют худшие, чем сверстники адаптационные возможности. Это осложняет их социализацию, делает особенно уязвимыми по отношению к несбалансированным условиям внешней среды. (В характеристике Г.Ф. Кумариной, исследующей особенности детей, поступающих в школу, с точки зрения прогнозирования их успешности, эти дети четвертой – пятой групп. (См. стр. 38 –39).

Их отличает: отклонения в соматическом и нервно-психическом здоровье (риск по здоровью); недостаточный уровень социально-психологической готовности к школе (социальный риск); несформированность психологических и психофизиологических предпосылок к учебной деятельности (академический риск).

К числу таких детей относится каждый пятый ребенок и на этапе поступления в школу их количество составляет более 20 процентов, (с тенденцией увеличения количества таких детей).

В связи с этим в структуре общей педагогике появилась относительно самостоятельная область научного знания и практической педагогической деятельности, получившая название коррекционно-развивающей педагогики.

В практическом плане действие коррекционно-развивающей педагогики реализуется в классах коррекционного-развивающего образования, являющихся на сегодняшний день оптимальной формой помощи детям риска.

Коррекционно-развивающие классы – («Классы здоровья» как их часто называют) открываются в обычных общеобразовательных школах. В них предусматривается щадящий режим учебных занятий, меньшая наполняемость,

введение в учебный план специальных коррекционно-оздоровительных дисциплин (см. «Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях» (77); «Положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях Департамента по образованию Московской области» (76); «Компенсирующее обучение России» // Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов (48)).

В этих классах находит реализацию особый тип коррекционно-развивающего образования, предусматривающий в качестве своей главной функции заботу о здоровье, коррекцию имеющихся в развитии ребенка недостатков, их психологическую и социальную реабилитацию, раскрытие индивидуальных способностей и дарований как надежной основы личностного самоутверждения детей. При этом чрезвычайно важным является то, что коррекционно-развивающие классы работают по обычным программам, и дети в них учатся год в год со своими сверстниками.

Недостаточное развитие психологических и психофизиологических предпосылок к учебной деятельности проявляется у детей риска в следующих показателях:

1) Несформированность или недостаточная сформированность интеллектуальных умений.

Усвоение знаний школьной программы требует необходимого уровня развития у детей ряда интеллектуальных умений. Такими умениями на необходимом уровне дети овладевают обычно в разнообразных видах практической и игровой деятельности, которыми насыщено дошкольное детство. Несформированность, недостаточная сформированность соответствующих умений в связи с причинами внешнего и внутреннего характера отрицательно сказывается на усвоении учебного материала в условиях обычного обучения;

2) Слабая произвольная деятельности, недоразвитие произвольного внимания.

Важнейшей предпосылкой успешности учебной деятельности является ее произвольность – возможность сосредоточиться на решаемой задаче, подчинить ей свои действия, спланировать их последовательность, не потерять условия задачи в процессе деятельности и, выбрав адекватные средства решения, довести решение до конца, а затем – проверить правильность полученного результата. Несформированность на определенном уровне этих умений влечет за собой проблемы во всех видах школьной, прежде всего – в учебной деятельности;

3) Недостаточный уровень развития мелких мышц руки.

Процесс овладения письмом при обучении грамоте и математике, как и процесс рисования и выполнения ручных поделок, также требует определенного развития, натренированности мышц кисти и предплечья. При недостаточном развитии этих мышц ребенок, несмотря на затраченные усилия, испытывает трудности в освоении определенных видов учебной деятельности;

4) Несформированность пространственной ориентации, зрительного восприятия, координации «глаз-рука».

Недостаточный уровень развития названных функций затрудняет детей в определении пространственных взаимоотношений элементов букв, цифр, геометрических линий и фигур, осложняет ориентировку в схемах и наглядных изображениях. Эти отклонения являются естественным препятствием в обучении чтению и письму, в усвоении начальных математических знаний, как и всех других видах учебных действий;

5) Низкий уровень развития фонетического слуха, отсутствие взаимосвязи «ухо-рука».

Для продуктивного обучения грамоте и для выработки орфографических навыков учащиеся должны различать отдельные звуки в речевом потоке, выделять звуки из слов, из слогов, «узнавать» фонемы не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты звучания фонемы, соотносить букву с фонемой в разных позициях.

У многих детей группы риска затруднена процедура самостоятельного придумывания слов на заданный звук, выделения в слове определенного звука, подсчета звуков даже в простых по произношению слова. Такого уровня «фонетическая глухота» встает преградой перед формированием навыков чтения и орфографически-правильного письма, затрудняет, а в некоторых случаях делает почти невозможным, процесс переноса устной речевой информации в письменную (Г.Ф. Кумарина (51)). Отсюда и серьезные затруднения в формировании умения слушания, восприятия и усвоения знаний «на слух».

Раскрытие трудностей, с которыми сталкиваются дети риска, показывает, что возможности полноценной работы с учебными пособиями, в том числе - рабочими тетрадями, у них достаточно ограничены. Обучение учащихся классов коррекционно-развивающего образования по обычным программам часто бывает осложнено и тем, что учебные пособия (учебники, хрестоматии, рабочие тетради и др.) не адаптированы к особенностям развития детей риска. Следовательно, чтобы рабочая тетрадь служила средством успешного продвижения учащихся в обучении и развитии при её составлении необходимо руководствоваться спецификой интеллектуального развития разных - как сильных, так и слабых учеников. При составлении учебных заданий тетради в первую очередь должны учитываться особенности развития психофизиологических и психологических предпосылок к учебной деятельности, что обуславливает разноуровневость и разнотемповость в формирование этой деятельности и реализующих её общеучебных интеллектуальных умений у различных категорий учащихся

2.2. Отражение дидактических условий конструирования рабочей тетради в типологии заданий для младших школьников.

Возвращение к рабочим тетрадям, изданным в последние годы (см. стр. 14-16) показывает, что в своем большинстве они направлены не на форми-

рование, профилактику и коррекцию недостатков учебной деятельности школьников (в ее содействии общему развитию учащихся), а лишь на ознакомление с отдельными предметами учебной программы и формирование знаний по предметам. Те же рабочие тетради, которые имеют отношение к учебной деятельности, не содержат заданий, отражающих всех функций, всех составных частей этой деятельности и реализующих ее общеучебных интеллектуальных умений. В этих тетрадях недостаточно учтены (или не учтены) закономерности интеллектуального развития, связанные с индивидуальными особенностями детей (с их индивидуальной ориентацией на разные зоны коры головного мозга: зону актуального развития, зону ближайшего развития). Они составлены и без специального расчета на разнотемповость развития лично значимых высших психических функций ребенка, без ориентации на этапность их формирования (как интер – и интрафункций). Задания в основном не предусматривают также и возможные разные уровни усвоения учебного материала – репродуктивный, продуктивный и творческий. Не ориентированы они и на разные уровни социальной адаптации младших школьников.

Это свидетельствуют о том, что большинство современных рабочих тетрадей ориентировано на единую возрастную группу учащихся. В то время, как работать с ними приходится разноуровневым по развитию детям одного возраста: детям, с разными показателями здоровья, (следовательно, и с разной степенью утомляемости); социальной адаптации; академических возможностей – с разными по степени сформированности психологическими и психофизиологическими предпосылками к овладению учебной деятельностью.

Приходится еще раз, но уже более обосновано, констатировать, что определенные просчеты, допущенные при создании действующих рабочих тетрадей, связаны с несоединенностью в них ряда условий, содействующих решению проблемы обучения и развития, коррекции недостатков развития.

При разработке экспериментальной модели рабочей тетради нельзя не учесть многообразия условий в их влиянии на организацию процесса обучения и развития младших школьников. И необходимо свести эти условия к обобщенному единству, емко отражающему их содержательную значимость.

Решению этой, в определенной мере противоречивой задачи, содействует то, что учебная деятельность школьников, сопровождая его личностное становление и развитие (охватывая аспекты физического и нервно – психического здоровья детей, соответствующей их возрасту социальной и академической зрелости), реализуется в общеучебных интеллектуальных умениях. В них обобщенно, комплексно и достаточно информативно проявляются особенности учебной деятельности, как и особенности её организации.

В соответствии с этим, при определении дидактических условий конструирования рабочей тетради предусматривается приоритет комплексного рассмотрения личностного развития младших школьников. Конкретно:

- *в условиях учебной деятельности и развитии общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников;*
- *с учетом психофизических особенностей развития младших школьников, (развитие систем «глаз-рука», «ухо-рука», «глаз-ухо-рука»);*
- *с учетом особенностей развития мышления младших школьников (высшей психической функции, приоритетной в нашем интеллектуальном развитии).*

Исходя из этого, задания в экспериментальной рабочей тетради прежде всего должны содействовать развитию общеучебных умений, реализующих все составные части и функции учебной деятельности школьников.

Начало учебной деятельности связано с *наблюдением, слушанием, чтением* (информационно-ориентировочными общеучебными интеллектуальными умениями).

Эти умения обеспечивают извлечение из учебного материала определенной информации, выбор которой обусловлен познавательной задачей, а также осознанием учащимися учебного задания, с планированием соответст-

вующих действий (целеполаганием), с нахождением способов и средств его осуществления, решения.

Классификация (группировка) и **обобщение** (операционные общеучебные интеллектуальные умения) по своим внутренним, психологическим механизмам находятся в прямом соотношении с основными процессами мыслительной деятельности человека – анализом и синтезом, абстрагированием и обобщением. Классификация как разграничение (объектов, предметов, явлений) связана с определением основания принципа и подчинением мыслительных действий заданному или самостоятельно найденному основанию, с установлением иерархии (оснований, принципов) при группировке данных.

В классификации реализуются возможности сравнения и достаточно точной дифференциации изучаемых объектов. Классификация как общеучебное интеллектуальное умение содействует установлению связей и зависимостей, лежащих в основе систематизации и осмысленного усвоения знаний. Одновременно – из-за необходимости сосредоточиться на принципе классификации в ходе выполнения задания и подчинения его решения заданному или найденному основанию в течение всей работы – активизируется внимание и воля детей.

Обобщение, т.е. нахождение общего в частном, основано на том сложном соединении актов анализа и синтеза, которое определяет перевод приобретаемых школьниками знаний из системы конкретного в систему абстрактного мышления. Именно в связи с этим умением формируется полноценная структура понятийных знаний. Умение обобщения вырабатывает способность к многоуровневому мышлению, одновременно как дедуктивную, так и индуктивную форму мышления (идти от описания и факта к обобщению и от обобщения к факту и описанию).

Самоконтроль – общеучебное интеллектуальное умение, соответствующее контрольно-коррекционной части учебной деятельности. В самоконтроле уже младший школьник приобретает лично значимое начало рефлексии, взгляда на себя и объективной самооценки.

Выстраивание системы общеучебных интеллектуальных умений, выводящей на определение дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников, может быть соотнесено с определенной типологией учебных заданий:

I. 1) Наблюдение, классификация, самоконтроль: Рассмотреть рисунок (схему, чертеж) разделить содержащиеся в нем сведения по одному (или нескольким основаниям), проверить правильность выполнения задания.

2) Наблюдение, обобщение, самоконтроль: Рассмотреть рисунок (схему, чертеж), обобщить представленные в нем, сведения проверить правильность выполнения задания.

II. 1) Слушание, классификация, самоконтроль: Прослушать текст, разделить содержащиеся в нем сведения по одному (или нескольким основаниям), проверить правильность выполнения задания.

2) Слушание, обобщение, самоконтроль: Прослушать текст и обобщить представленные в нём сведения, проверить правильность выполнения задания.

III. 1) Чтение, классификация, самоконтроль: Прочитать текст, разделить содержащиеся в нем сведения по одному (или нескольким основаниям), проверить правильность выполнения задания.

2) Чтение, обобщение, самоконтроль: Прочитать текст и обобщить представленные в нём сведения, проверить правильность выполнения задания.

(В реальном учебном процессе конкретные учебные задания могут совмещать умения – наблюдения, слушания и, или чтения, классификации и обобщения...).

Общеучебные интеллектуальные умения и наблюдения, и слушания, и чтения, отражаемые в каждом типе рассмотренных учебных заданий, в их систематическом формировании и развитии у школьников могут содействовать снижению академического риска детей и развитию систем: «глаз-рука»; «ухо-рука»; «глаз-ухо-рука». Эти задания полезны как для левополушарных,

так и особенно – для правополушарных детей, с преимущественным развитием наглядно-образного мышления.

Умения классификации и обобщения также содействуют снижению академического риска многих детей, выявляя и корректируя разную степень развития мышления – словесно-логического или наглядно-образного (ситуационного).

Все перечисленные в типах заданий общеучебные интеллектуальные умения, включая и умения самоконтроля, могут иметь отношение также и к снижению социального риска детей: при успешном самостоятельном выполнении заданий; в малых группах или фронтально под руководством учителя; при содействии родителей.

Анализ заданий, выявляющий процесс овладения школьниками общеучебными интеллектуальными умениями, позволяет обнаружить и разнотемповость развития высших психических функций – успешность детей на этапах развития интер- и интра- функций.

Типология заданий, требующих реализации приоритетных для учебной деятельности общеучебных интеллектуальных умений (в частности, умения самопроверки и самоконтроля), могут положительно воздействовать и на эмоционально – волевую сферу развития детей, активизируя, совместно с овладением учебными умениями желание выполнить задание, ощущая себя в оздоравливающих условиях «педагогике радости», «педагогике успеха». Поэтому значение общеучебных интеллектуальных умений, представленных в определенных учебных заданиях, важно как для уменьшения академического и социального риска, так и для сокращения риска здоровья младших школьников.

Умения классификации и обобщения, применяемые при решении практически всех учебных задач, непосредственно связаны с их пониманием и принятием, как и с самоконтролем, осуществляемым в ходе решения, т.е. – комплексно отражают уровень сформированности цельной учебной деятельно-

сти. Поэтому, оценивание выполнения учащимися заданий в рабочей тетради можно рассматривать в диапазоне следующих четырех уровней:

1-ый уровень – высокий, учтены все условия и требования задания.

2-ой уровень – 1) ошибка при выполнении задания, связана с невыделением одного из нескольких существенных признаков, раскрывающих условие задания. 2) обобщение признаков произведено не на словесно-логическом, а на наглядно-ситуационном уровне.

3-ий уровень – ошибки при выполнении задания, связаны с невыделением двух из нескольких существенных признаков и их обобщением на наглядно-ситуационном уровне.

4-ый уровень – отсутствие выделения существенных признаков, раскрывающих условие задания, как и отсутствие их обобщения.

Уровневый подход к выполнению заданий, предлагаемых детям в рабочей тетради, дополнительно раскрывает и разные уровни самостоятельности учащихся:

1-ый уровень – продуктивный, когда учащийся самостоятельно находит пути решения сформулированной в рабочей тетради учебной задачи.

2-ой уровень – репродуктивно-продуктивный (уровень переноса), когда для выполнения задания ученику необходима опора на решение, подобное применяемым ранее.

3-ий уровень – репродуктивный, когда для решения задачи необходим конкретно заданный пример.

Два таких подхода к оценке результатов выполнения заданий учащимися дают возможность, учитывая психофизические особенности конкретного ученика, а также степень сформированности у него учебной деятельности, варьировать разноуровневые задания рабочей тетради, в оптимальном их сочетании для каждого ученика, продвигая его в перспективе к наиболее высокому уровню.

В целях подтверждения теоретически обоснованных дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников, в необхо-

димом соотнесении с системой заданий, раскрывающих роль определенных общеучебных интеллектуальных умений (приоритетных в формировании учебной деятельности и коррекции ее недостатков у школьников), для экспериментальной рабочей тетради были разработаны следующие типы заданий:

I. Задания на формирование общеучебных интеллектуальных умений – наблюдения, классификации, обобщения, самоконтроля.

1.1. Наблюдение, классификация по самостоятельно найденному основанию, самоконтроль: (с опорой на наглядно-образное мышление и систему «глаз-рука»).

Пример задания:

Используется рисунок, на котором изображены герои отрывка из поэмы А.С.Пушкина «Руслан и Людмила» («У Лукоморья дуб зеленый...») – (Русалка, баба Яга, серый волк, богатыри) и персонажи других сказок, известных детям по урокам чтения, («Кот в сапогах», «Золотая рыбка»).

Инструкция к заданию требует рассмотреть рисунок и разделить изображенное на нем на возможные группы. Каждую группу нужно раскрасить одним цветом карандаша и проверить себя.

1.2. Наблюдение, классификация по заданному основанию, самоконтроль: (с опорой на наглядно-образное и словесно-логическое мышление и систему «глаз-рука»).

Пример задания:

Используется рисунок, к заданию 1.1.

Инструкция к заданию требует рассмотреть рисунок, подчеркнуть только то, что иллюстрирует отрывок из поэмы «Руслан и Людмила» А.С.Пушкина «У лукоморья...» и проверить себя.

1.3. Наблюдение, обобщение, самоконтроль: (с опорой на наглядно – образное и словесно – логическое мышление и систему «глаз-рука»).

Пример задания:

Используется рисунок, к заданию 1.1.

Инструкция к заданию требует еще раз рассмотреть рисунок (группы, на которые дети разделили изображенное в процессе выполнения задания 1.1.) и каждой группе дать название, записав его тем цветом, которым она была раскрашена в предыдущем задании, и затем проверить себя.

II. Задания на формирование общеучебных интеллектуальных умений – слушания, классификации, обобщения, самоконтроля.

2.1. Слушание, классификация по самостоятельно найденному основанию, самоконтроль; (с опорой на словесно-логическое мышление и систему «ухо-рука»).

Пример задания:

Используются названия произведений, также знакомых детям по урокам чтения: «Репка», «Гуси – лебеди», «Колосок», «Веселые чижи», «Дюймовочка».

Инструкция к заданию требует прослушать названия сказок и, судя по названиям, разделить их на разные группы. Каждую группу записать в отдельный столбик и проверить себя.

2.2. Слушание, классификация по заданному основанию, самоконтроль; (с опорой на словесно-логическое и систему «ухо-рука»).

Пример задания:

Используются названия тех же произведений, что и в задании 2.1.

Инструкция к заданию требует еще раз прослушать названия сказок, записать в один столбик названия, в которых персонажи – люди, в другой, названия, где персонажи – птицы, затем проверить себя.

2.3. Слушание, обобщение, самоконтроль; (с опорой на словесно-логическое мышление и систему «ухо-рука»).

Пример задания:

Используется рассказ В.Осеевой «Сыновья».

Инструкция к заданию требует прослушать рассказ В. Осеевой «Сыновья», придумать для него свое название, записать его и проверить себя.

III. Задания на формирование общеучебных интеллектуальных умений – чтения, классификации, обобщения, самоконтроля.

3.1. Чтение, классификация по самостоятельно найденному основанию, самоконтроль; (с опорой на словесно-логическое мышление и систему «глаз-рука»).

Пример задания:

Используются названия произведений, знакомых детям по урокам чтения: «Лиса и тетерев», «Жаворонок», «Старик - годовик», «Котенок», «Филиппок».

Инструкция к заданию требует прочитать названия произведений, разделить героев этих названий на разные группы, каждую группу записать в отдельный столбик и проверить себя.

3.2. Чтение, классификация по заданному основанию, самоконтроль; (с опорой на словесно-логическое и наглядно-образное мышление и систему «глаз-рука»).

Пример задания:

Используется текст задания 3.1. и рисунок с персонажами этих произведений.

Инструкция к заданию требует еще раз прочитать названия произведений и, рассмотрев рисунок, раскрасить только животных, о которых упоминается в этих названиях, затем проверить себя.

3.3. Чтение, обобщение, самоконтроль; (с опорой на словесно-логическое мышление и систему «глаз-рука»).

Пример задания:

Используется четверостишие А.К. Толстого:

Осень. Обсыпается весь наш бедный сад.

Листья пожелтелые по ветру летят:

Лишь в дали красуются, там на дне долин,

Кисти ярко-красные вянущих рябин.

Инструкция к заданию требует прочитать четверостишие, придумать для него название, записать его и проверить себя.

Уровни выполнения заданий типа: 1.1;1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2.

1-й уровень. Учащиеся самостоятельно находят основание деления наглядного или словесного материала и верно его классифицируют (1.1; 2.1; 3.1); или правильно выполняют классификацию наглядного или словесного материала по заданному основанию (1.2;2.2;3.2). Самоконтроль произведен.

2-й уровень. Учащиеся самостоятельно находят основание деления наглядного или словесного материала (1.1; 2.1; 3.1); правильно делят наглядный или словесный материал на заданные группы (1.2;2.2;3.2), но при классификации допускают одну логическую ошибку. Самоконтроль произведен, без выявления ошибки.

3-й уровень. Учащиеся самостоятельно находят основание деления наглядного или словесного материала (1.1; 2.1; 3.1); правильно делят наглядный или словесный материал на заданные группы (1.2;2.2;3.2), но при классификации допускают две логические ошибки. Самоконтроль не произведен.

4-й уровень. Задания не выполняются, классификация и самоконтроль не произведены.

Уровень выполнения заданий типа: 1.3; 2.3; 3.3; 3.4.

1-й уровень. Правильное (полное и точное) обобщение наглядного или словесного материала, осуществленное на обобщенном – словесно-логическом уровне. Самоконтроль произведен.

2-й уровень. Правильное обобщение наглядного или словесного материала осуществлено на описательном – наглядно-образном уровне. Самоконтроль произведен, без выявления ошибки.

3-й уровень. В обобщении наглядного или словесного материала имеет место ошибка эмпиризма или схематизма. Самоконтроль не произведен.

4-й уровень. Задания не выполняются, обобщение и самоконтроль не произведены.

Выводы по главе:

1. В продолжение изучения опыта создания учебных пособий – учебников и рабочих тетрадей для школьников (в истории педагогики и на современном этапе) осуществлено теоретическое обоснование дидактических условий конструирования рабочих тетрадей для младших школьников:

1) *Воздействие рабочей тетради на решение проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.*

2) *Направленность рабочей тетради на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность (основную форму жизнедеятельности младших школьников), содействующих профилактике и коррекции её недостатков у школьников.*

3) *Включение в структуру рабочей тетради системы заданий, содействующих решению проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.*

4) *Разработка системы заданий рабочей тетради на основе комплексного рассмотрения особенностей развития младших школьников, включая:*

– *психофизиологические особенности развития (развитие систем «глаз-рука», «ухо-рука», «глаз-ухо-рука»);*

– *особенности формирования высших психических функций (с индивидуальным темпом формирования функций);*

– параметры развития мышления младших школьников (характеризующиеся сочетанием наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления).

2. Определен подход к обоснованию дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников, обобщенно решающий проблему направленности тетради на общее развитие и коррекцию недостатков развития младших школьников, детей риска.

3. Разработана типология учебных заданий, реализующих дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников (в её воздействии на успешность школьников в овладении учебной деятельностью и коррекцию её недостатков);

4. Разработан инструментарий определения результатов воздействия экспериментальной рабочей тетради на процесс формирования, развития и коррекции недостатков учебной деятельности младших школьников.

Глава III. Опыт реализации в учебном процессе дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников.

3.1. Система экспериментальных заданий рабочей тетради для младших школьников.

С учетом теоретического и экспериментального обоснования дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников и на основе предлагаемой типологии заданий, была разработана система экспериментальных заданий для рабочей тетради, направленной на повышение успешности учащихся в овладении учебной деятельностью, и коррекцию её недостатков.

В качестве базового учебного предмета для разработки этих заданий было выбрано чтение (один из основных предметов школьной программы для начального образования).

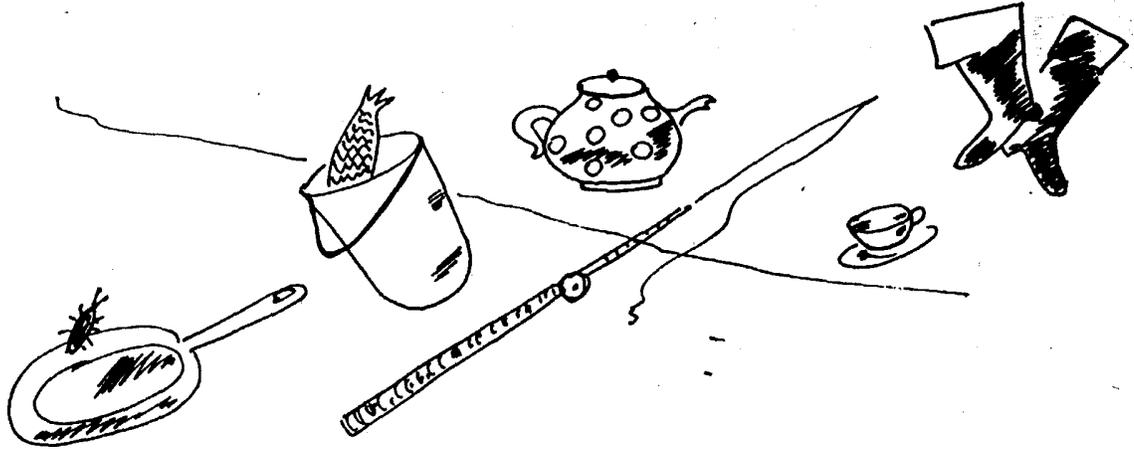
В соответствии с теоретическим и экспериментальным обоснованием дидактических условий конструирования рабочей тетради выполнение заданий рассчитано на раскрытие процесса овладения учащимися учебной деятельностью и реализующими её общеучебными интеллектуальными умениями. Например:

I. Задания на формирование общеучебных умений – наблюдения, классификации, обобщения, самоконтроля.

I.1. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – наблюдения, классификации (по самостоятельно найденному основанию), самоконтроля; (с учётом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и развития системы «глаз-рука»):

Задание: Рассмотрите рисунки. Разделите на группы то, что на них изображено. Рисунки, входящие в одну группу подчеркните одним цветом карандаша (ручки, фломастера).

Рисунок: (по мотивам сказки К.Я. Чуковского «Федорино горе» и Э.Н. Успенского «Рыболов»).

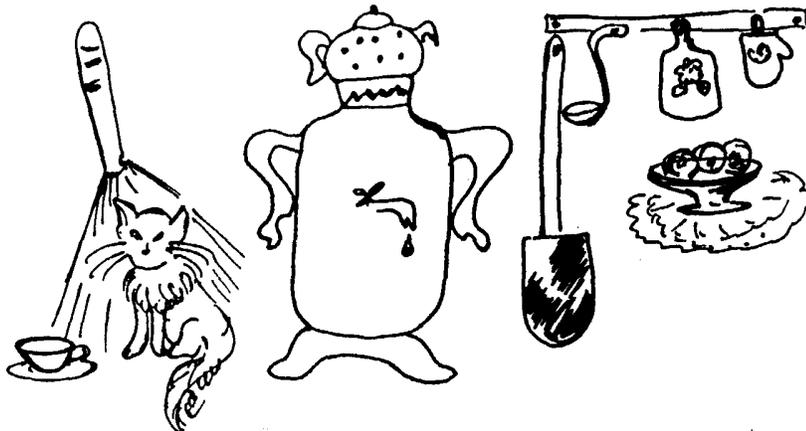


*При выполнении заданий, раскрывающих умение классификации, возможна верная классификация по самостоятельно выделенным, но второстепенным признакам.

1.2. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – наблюдения, классификации (по заданному основанию), самоконтроля: (с учётом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, и развития системы «глаз-рука»):

Задание: Рассмотрите рисунки. Объедините в одну группу только те рисунки, которые относятся к чаепитию. Подчеркните их одним цветом.

Рисунок (по мотивам сказки К.Я. Чуковского «Федорино горе»).



I.3. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – наблюдения, обобщения, самоконтроля; (с учетом развития словесно-логического мышления и развития системы «глаз-рука»).

Задание. Рассмотрите рисунок, иллюстрирующий сказку К.Я.Чуковского «Федорино горе». Дайте общее название тому, что на нем изображено. Придуманное название запишите.

Рисунок.



II. Задания на формирование общеучебных умений – слушания, классификации, обобщения, самоконтроля.

II.1. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – слушания, классификации (по самостоятельно найденному основанию), самоконтроля; (с учётом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и развития системы «ухо-рука»):

Задание: Прослушайте названия знакомых вам произведений. Вспомните о чем они. Разделите названия произведений на группы. Запишите каждую выделенную вами группу в отдельный столбик.

В задание используются следующие названия: «Гуси-лебеди», «Жаворонок», «Котенок», «Филиппок», «Старик – годовик».

II.2. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – слушания, классификации (по заданному основанию), самоконтроля; (с учётом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и развития системы «ухо-рука»):

Задание: Прослушайте отрывок из стихотворения К.Я. Чуковского «Федорино горе». Выпишите названия животных, о которых в нем упоминается.

Текст задания:

*Тут Федорины коты,
Расфуфырили хвосты...
«Эй вы, глупые тарелки,
Что вы скачете как белки?
Вам ли бегать за воротами
С воробьями желторотыми?»*

II.3. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – слушания, обобщения, самоконтроля (с учётом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и развития системы «ухо-рука»).

Задание. Прослушайте текст и дайте ему своё название. Запишите его.

Текст задания:

– Слушай, Заяц, все говорят, что осина страсть горькая. А ты, грызёшь её и даже не жмуришься!
– А я, Сорока, осинку на третье блюдо употребляю. Когда на первое только воздух свежий, на второе – прыжки по снегу, так и горькая осина на третье слаще меда покажется!

III. Задания на формирование общеучебных умений – чтения, классификации, обобщения, самоконтроля.

III.1. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – чтения, классификации (по самостоятельно найденному основанию), самоконтроля; (с учётом развития словесно-логического мышления и развития системы «глаз-рука»):

Задание: Прочитайте список героев сказки «Петушок и бобовое зернышко». Разделите их на группы. Тех, кого можно отнести к одной группе, подчеркните одним цветом.

Текст задания: «*Петушок, хозяйка, курочка, коровушка, кузнец, хозяин*».

При выполнении данного типа заданий возможна верная классификация по самостоятельно выделенным, но второстепенным признакам.

III.2. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – чтения, классификации (по заданному основанию), самоконтроля; (с учётом развития словесно-логического мышления и развития системы «глаз-рука»):

Задание: Прочитайте список героев стихотворения Б.В. Заходера «Что красивее всего». Выберите и подчеркните одним цветом растения.

Текст задания: «*Деревья, сова, волк, мотылек, травы, крот, цветок*».

III.3. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – чтения, обобщения, самоконтроля; (с учётом развития словесно-логического мышления и развития системы «глаз-рука»):

Задание. Прочитайте отрывок из рассказа Л.Н.Толстого «Как меня в лесу застала гроза». Дайте ему свое название. Запишите его.

Текст задания:

«Вдруг стало темно, пошел дождь и загремело. Я испугался и сел под большой дуб. Блеснула молния такая светлая, что мне больно стало, и я зажмурился...»

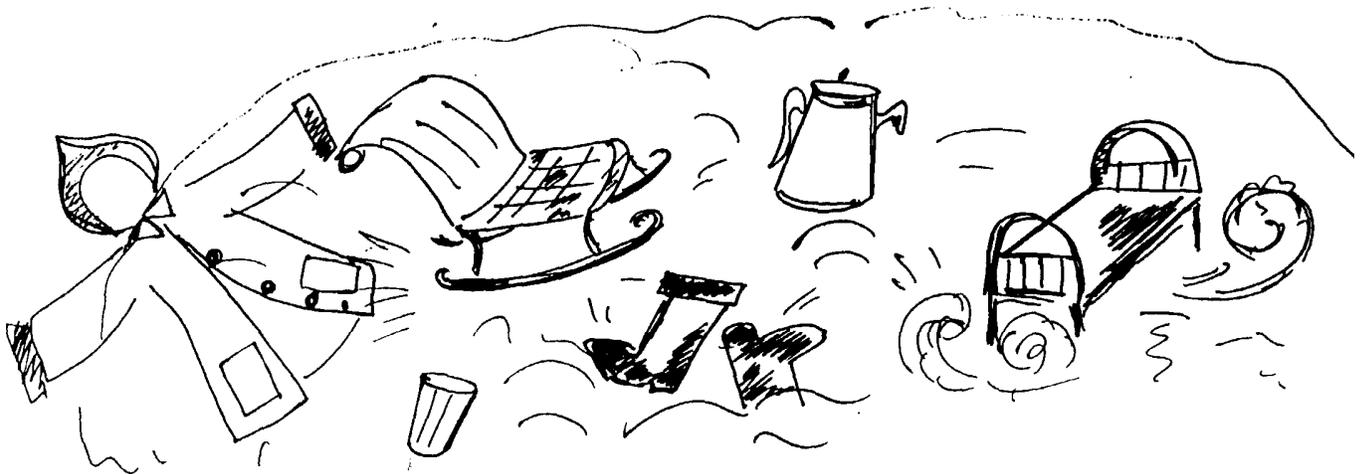
Кроме представленных выше заданий, в экспериментальной рабочей тетради были использованы синтезированные задания, объединяющие в себе сразу несколько типов заданий.

Примеры синтезированных заданий.

1. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – наблюдения, классификации. (по самостоятельно найденному признаку), обобщения и самоконтроля; (с учетом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и с развития системы «глаз-рука»):

Задание: Рассмотрите рисунки. Разделите на группы то, что на них изображено. Рисунки, входящие в одну группу подчеркните одним цветом карандаша (ручки, фломастера). Дайте название каждой выделенной вами группе.

Рисунок. (Рисунок по мотивам стихотворения Э.Н.Успенского «Рыболов»).



2. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – слушания, классификации (по заданному основанию), обобщения и самоконтроля; (с учетом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и с развития системы «ухо-рука»):

Задание: Прослушайте отрывок из рассказа Н.Н. Носова «На горке»:

Целый день ребята трудились, – строили снежную горку во дворе. Сгребали лопатами снег и сваливали его под стенку сарая в кучу. Только к обеду горка была готова. Ребята полили её водой и побежали домой обедать.

И слова: *горка, строительство, двор, обед, вода.* Выберите те из них, которые больше всего подходят для названия этого отрывка и запишите их.

А как бы вы сами назвали этот отрывок? Запишите своё название

3. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – чтения, классификации, обобщения и самоконтроля: (с учетом развития словесно-логического мышления и с развития системы «ухо-рука»).

Задание: (по мотивам стихотворения К.Я.Чуковского «Радость»). Прочитайте следующие слова: «березы, куры, апельсины, вороны, осины, соловьи, виноград, павы». Разбейте их на группы. Запишите каждую группу в отдельный столбик. Дайте ей название.

4. Задание на формирование общеучебных умений – слушания, наблюдения, классификации (по заданному основанию), обобщения, самоконтроля: (с учетом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и с развития системы «глаз-ухо-рука»).

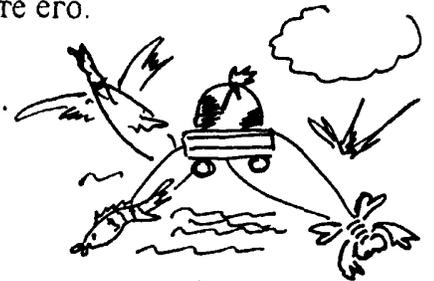
Задание. Прослушав басню И.А.Крылова «Лебедь, рак и щука», рассмотрите рисунки и раскрасьте тот из них, который наиболее полно отражает содержание этой басни. Дайте ему свое название. Запишите его.

Рисунки.

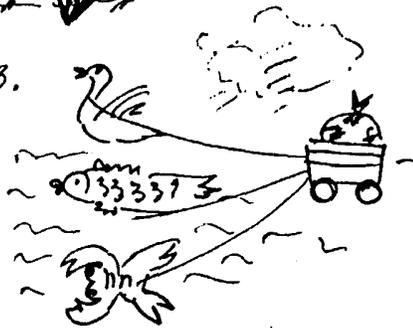
1.



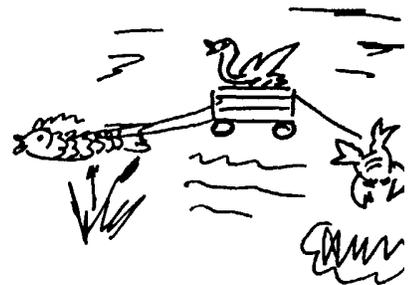
2.



3.



4.



5. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – чтения, наблюдения, классификации, самоконтроля (с учетом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и с развития системы «глаз-ухо-рука»).

Задание. Прочитайте названия известных вам сказок: «Репка», «Каша из топора», «Гуси – лебеди», «Кот в сапогах», «Дюймовочка». Рассмотрите рисунки и раскрасьте рисунки к русским народным сказкам.

Рисунки.



б. Задание на формирование общеучебных интеллектуальных умений – слушания, чтения, классификации, обобщения, самоконтроля; (с учетом развития наглядно-образного и словесно-логического мышления и с развития системы «глаз-ухо-рука»).

Задание. Прослушайте отрывок из стихотворения Д. Хармса «Вы знаете».

А вы знаете, что СО?

А вы знаете, что БА?

А вы знаете, что КИ?

Что собаки-пустолайки

Научились летать?

Научились, точно птицы, –

Не как звери,

Не как рыбы, –

Точно ястребы летать!

А теперь прочитайте слова: *ерунда, правда, небылицы, собаки*. Выберите и запишите, то слово, которое больше всего подходит для названия этого стихотворения. Придумайте и запишите свое название к этому отрывку.

Анализ вариантов экспериментальных заданий, построенных с учетом теоретического и экспериментального обоснования дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников, позволяет полагать, что они направлены, во-первых, на формирование учебной деятельности младших школьников; во-вторых, на их общее развитие: в ориентации заданий на развитие общеучебных интеллектуальных умений (реализующих учебную деятельность), в их положительном воздействии не только на интеллектуальное, но и на эмоционально-волевое развитие детей. Задания, составленные также и с учетом возможности выполнения на разных уровнях, имеют перспективу повышения уровня академического роста и социального благополучия для каждого ученика (при продвижении от зоны актуального развития к уровню зоны ближайшего развития во взаимодействии с учителем, родителями, одноклассниками). В-третьих, варианты экспериментальных заданий рабочей тетради косвенно действуют на здоровье детей (при повышении успешности учащихся в учебной деятельности снижаются физические и психические нагрузки, связанные с негативным восприятием детьми необходимости учения).

Такие задания, как уже отмечалось, особенно важны для детей риска, отличающихся ослабленным здоровьем, заниженными академическими возможностями и недостаточной социальной адаптацией.

3.2. Анализ и оценка результатов использования экспериментальных заданий в практике обучения младших школьников.

На основе вариантов экспериментальных заданий рабочей тетради для младших школьников была осуществлена проверка эффективности определенных дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников, находящихся в разных условиях обучения (в условиях традиционной – общеобразовательной системы обучения и в системе коррекционно-развивающего образования).

Критерием оценки результатов служили данные о формировании общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников (комплексно отражающие процесс овладения школьниками учебной деятельностью и их общее развитие), определяемые индивидуально для каждого ученика на разных этапах исследования.

Эксперимент проводился в первых классах школ: №1804 УВК «Кожухово» г. Москвы (2 класса), УВК «Измайлово» № 1811 (5 классов), АНО «Премьер» (1 класс), Средней общеобразовательной школы №1071 ЮЗОО МКО (4 класса), Старогородковской средней общеобразовательной школы Одинцовского района Московской области (1 класс). Всего в эксперименте участвовали учащиеся девяти общеобразовательных классов (223 чел.) и четырех классов коррекционно-развивающего обучения (57 чел.).

Экспериментальное исследование состояло из трех основных этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

1-ый этап. Констатирующий эксперимент.

Задачей данного этапа являлось проведение диагностирующего исследования с целью выявления готовности учащихся к начальному обучению, к овладению учебной деятельностью и реализующими ее общеучебными интеллектуальными умениями. Задания, которые предлагались учащимся в ходе диагностирующего эксперимента, разработаны на материале «Букваря»

В.Г.Горецкого, В.А.Кирюшкина, А.Ф.Шанько М., 1998 г. – как первого учебного пособия, с которым начинает работать первоклассник. Временем проведения диагностики была выбрана вторая четверть, когда учащиеся начинают самостоятельно читать и процесс первичной адаптации к условиям школы уже прошел.

Констатирующая часть исследования – «отправная точка», с которой начинается формирование учебной деятельности и целенаправленное развитие общеучебных интеллектуальных умений, проводилось в соответствии с тремя основными функциями учебной деятельности: (информационно-ориентировочной, операционно-исполнительной и контрольно-коррекционной), и в связи с приоритетно реализующими эти функции общеучебным умениям: (наблюдению, слушанию, чтению; классификации, обобщению; самопроверке и самоконтролю).

Проверка правильности выполнения заданий происходила по четырем уровням, предложенным в варианте типологии заданий для рабочей тетради (стр. 78 – 79). Оценивая выполнение заданий, раскрывающих умение обобщения, мы ориентировались не на абсолютную правильность ответов детей (которой и не может быть у первоклассников), а на постепенное приближение к этой правильности, на процесс формирования соответствующего умения.

О самоконтроле при выполнении заданий можно судить косвенно, по мере усугубления ответов от 2-го к 4-ому уровню.

При выполнении первого уровня данного заданий раскрывается сформированность словесно-логического мышления и продуктивный подход к выполнению задания. Самоконтроль очевиден.

Второй уровень показывает определенную степень перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Самоконтроль недостаточен.

Третий уровень обнаруживает выполнение задания на наглядно-образном уровне. Самоконтроль отсутствует.

Четвертый уровень – задание не выполняется.

На каждое задание отводился один урок. Организация работы фронтальная.

Использовались следующие варианты конкретных заданий:

Задание N 1. Наблюдение, классификация, самоконтроль.

Объект классификации. Рисунки различных предметов.

Назначение задания. Выявить умение классификации наглядного материала (по самостоятельно найденному основанию).

Инструкция: Ребята, у каждого из вас на столе лежит карточка. Внимательно рассмотрите рисунки и разделите их на три разные группы. В каждой группе должны быть рисунки, которые можно объединить, соединить. Рисунки, которые вы отнесете к одной группе, нужно отметить точкой одного цвета. Цвет карандашей для разных групп каждый выбирает сам. Повторяю еще раз. Будьте внимательны, проверяйте себя.

Карточка задания. На карточке задания изображены: арбуз, барабан, волк, дом, ёлка, ёж, зонт, игла, кукла, лиса, мышь;

Оценка выполнения задания:

1-й уровень. Правильная классификация рисунков – по трем существенным признакам (растения, животные, неодушевленные предметы); точками одного цвета отмечены арбуз, елка; другого цвета – волк, ёж, лиса, мышь; третьего цвета – барабан, зонт, кукла, игла, дом (Арина Д. 1 «В», Средняя школа №1071). Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неправильная классификация с одной логической ошибкой. Например: «Дом, зонтик, кукла, игла, барабан; волк, лиса, мышь; елка, ёж, арбуз» (Сергей А. 1 «А», УВК «Кожухово № 1804). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильная классификация с двумя логическими ошибками. Например: «Ёлка, арбуз; игла, ёж, зонт; волк, лиса, барабан, дом, кукла, мышь». (Полина С. 1 «Б», УВК «Измайлово» № 1811). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется, рисунки отмечены бессмысленно, хаотически.

Задание №2. Наблюдение, обобщение, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умение обобщения наглядного материала.

Объект обобщения. Группы рисунков, выделенные учащимися в задании №1.

Инструкция: Ещё раз посмотрите на карточку с рисунками. Вы уже разделили то, что на ней изображено, на группы. Теперь назовите каждую выделенную вами группу, одним словом. Запишите название каждой группы тем цветом, каким вы её отметили.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильное обобщение, все группы предметов названы обобщающими словами. Например: «Животные, растения, предметы» (Оля В. 1 «А», АНО школа «Премьер»). Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неполное обобщение, осуществленное на наглядно-образном уровне. Например: «Растущие на земле, животные с мехом, вещи из материала» (Сергей П. 1 «А», АНО школа «Премьер»). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильное обобщение с ошибками эмпиризма или схематизма. Например: «То, что относится к животным; Растет у дома, в лесу и на даче; Предметы, которые используют люди». (Никита Ж. 1 «Б», УВК «Измайлово» № 1811); «Нужно людям, не нужно людям». (Женя С. 1 «В», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Задание N 3. Слушание, классификация, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умения слушать и логически осмысливать учебный текст – классифицировать содержащиеся в нем сведения

Инструкция: Внимательно прослушайте отрывок стихотворения С.Я.Маршака «Где обедал воробей»:

– Где обедал, воробей?

– В зоопарке у зверей.

Пообедал я сперва

за решёткою у льва.

Подкрепился у лисицы.

У моржа потил водицы.

Ел морковку у слона.

С журавлем поел пишена...

А зубастый крокодил

Чуть меня не проглотил.

А теперь посмотрите на рисунок на карточке и обведите главного героя стихотворения.

Карточка задания. На карточке задания изображены: воробей, журавль, слон, крокодил, лев, лиса, морж.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильная классификация героев стихотворения – в качестве главного героя выделен воробей. Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неправильная классификация, с одной логической ошибкой. Например: «Воробей и лев» (Наташа Ч. 1 «А», АНО школа «Премьер»); Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильная классификация, с двумя логическими ошибками. Например: «Воробей, лев, крокодил». (Марик Т. 1 «В», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Задание № 4. Слушание, обобщение, самоконтроль.

Назначение задания. Выявление степени сформированности умений слушания и обобщения, с последующим самоконтролем.

Объект обобщения. Герои стихотворения «Где обедал воробей».

Инструкция: Я разбила героев стихотворения С.Я.Маршака «Где обедал воробей?» на группы. Послушайте: «Воробей, журавль; Слон, крокодил, лев, лиса, медведь, морж». Дайте название каждой группе. Запишите его. Проверьте себя.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильное обобщение: каждая группа героев стихотворения названа обобщающими словом. Например: «Животные и птицы» (Илья Л. 1 «А», Средняя школа №1071). Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неполное обобщение, осуществленное на наглядно-образном уровне. Например: «Летающие птицы и хищники» (Наташа Ч. 1 «А», АНО школа «Премьер»). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильное обобщение с ошибками эмпиризма или схематизма. Например: «Птицы с перьями и звери без перьев, но с мехом». (Сергей П. 1 «А», УВК «Кожухово № 1804»); «Летающие, бегающие» (Дима Е. 1 «Б», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Задание № 5. Чтение, классификация, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умение читать и логически перерабатывать учебный текст - классифицировать содержащиеся в нем сведения по заданному основанию.

Объект классификации. Текст на учебной карточке: «Спала кошка на крыше, сжала лапки. Села подле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры».

Инструкция: Прочитайте текст на ваших карточках. Подчеркните слова, которые говорят о характере кошек. Проверьте себя.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильная классификация - подчеркнуты слова: «кошки хитры». Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неправильная классификация, с одной логической ошибкой. «Не сиди близко птичка. Кошки хитры». (Оля Л. 1-й «В», УВК « Кожухово № 1804). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильная классификация, с двумя логическими ошибками. «Спала кошка на крыше, сжала лапки. Села подле кошки птичка». (Яна С. 1 «Б», УВК « Кожухово № 1804). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется, слова подчеркнуты бессмысленно, хаотически.

Задание № 6. Чтение, обобщение, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить уровень сформированности умений читать и обобщать текстовую информацию.

Объект обобщения. Текст карточки задания № 5.

Инструкция: Прочитайте еще раз текст на карточке №5. Озаглавьте его.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильное обобщение. Придуманное название полностью отражает содержание текста. Например: «Кошки - хитры» (Оля Л. 1«Б», УВК «Измайлово» № 1811). Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неполное обобщение, осуществленное на наглядно-образном уровне. Например: «Рассказ про кошек». (Илья П. 1«А», УВК «Измайлово» № 1811). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильное обобщение с ошибками эмпиризма или схематизма. Например: «Рассказ про кошку и птичку, которые сидят на крыше». (Никита С. 1«Б», Старогородковская средняя школа): «Птичка». (Маша К. 1«Б», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

2-ой этап. Формирующий эксперимент.

Формирующий эксперимент проводился в 3-й, 4-й четвертях в тех же классах. В течение этого времени каждый ученик получал задания экспери-

ментальной рабочей тетради для уроков чтения, составленные по текстам учебника «Родная речь», книга 1, М.В.Голованова, В.Г.Горецкий, Л.Ф.Климанова, М. 1998. Задания соответствовали следующим разделам учебника:

1. Устное творчество русского народа – 12 заданий.
2. Русские писатели. – 7 заданий.
3. Люблю природу русскую. – 2 задания.
4. Писатели – детям. – 9 заданий.
5. Я и мои друзья. - 5 заданий.
6. О братьях наших меньших – 4 задания.
7. И в шутку и всерьез – 5 заданий.
8. Страницы истории – 2 задания.
9. Народные сказки – 2 задания.

Количество заданий, разрабатываемых для разных разделов учебника, зависело от текстовой наполненности этих разделов, степени иллюстрированности текстов, и от уже имеющихся в учебнике вопросов и заданий. (По текстам учебника, сопровождаемым заданиями, направленными на формирование общеучебных интеллектуальных умений, или используемым для проведения занятий по внеклассному чтению экспериментальные задания не разрабатывались).

Выполнение экспериментальных заданий осуществлялось как в классе, в процессе прохождения материала, так и дома, в качестве домашнего задания.

При работе с экспериментальными заданиями рабочей тетради учитель учитывал психофизические и психологические особенности учащихся и подбирал индивидуальное сочетание заданий - в расчете на оптимальное содействие развитию каждого ученика, на коррекцию недостатков развития младших школьников и детей риска.

Так как экспериментальные задания предполагают возможность их выполнения на разных уровнях сложности, учащиеся могли выполнять не все задания, а только те, которые соответствовали их уровню сформированности

общеучебных интеллектуальных умений, выявленному в ходе констатирующего среза. По мере обучения, уровень заданий для каждого изменялся или на более сложный, или на более доступный (в зависимости от реальных возможностей и успехов ребенка в обучающем эксперименте).

Для объяснения цели эксперимента проводилась беседа с родителями учащихся. Их знакомили с экспериментальными заданиями, порядком выполнения домашних заданий, просили следить и напоминать детям о самоконтроле при работе с ними.

В целях развития умения самоконтроля учителя не спешили исправить ошибки, рекомендуя учащимся проверять и исправлять себя самостоятельно.

Для поддержания творческой атмосферы в ходе формирующего эксперимента организовывались тематические выставки, конкурсы, зачитывались и разбирались лучшие работы детей.

Экспериментальные задания рабочей тетради выполнялись индивидуально, в малых группах, или фронтально, определенным образом влияя на построение урока и подготовку домашнего задания.

3-й этап. Контрольный эксперимент (итоговый срез).

Третий этап эксперимента проводился, как и констатирующий эксперимент – по шести заданиям (в соответствии с логикой осуществляемого исследования).

Контрольный срез среди учащихся, обучавшихся по заданиям экспериментальной рабочей тетради, составленной с учетом выдвигаемых нами дидактических условий, выявил динамику процесса овладения общеучебными интеллектуальными умениями, а следовательно, и учебной деятельностью у младших школьников.

Задания контрольного среза были построены на основе текстов учебника по чтению (83) и по аналогии с заданиями констатирующего среза, проводимого в начале исследования.

Задание N 1. Наблюдение, классификация, самоконтроль.

Объект классификации. Рисунок, иллюстрирующий стихотворение К. Чуковского «Путаница».

Назначение задания. Выявить умение классификации наглядного материала (по самостоятельно найденному основанию).

Карточка задания. На карточке изображены: «кошка, утка, собака, поросенок, курица, медведь, заяц, корова, еж».

Инструкция. У каждого из вас на столе лежит карточка с рисунками. Внимательно рассмотрите рисунки и разделите их на разные группы. В каждой группе должны быть рисунки, которые можно объединить, соединить. Рисунки, которые вы отнесете к одной группе, нужно отметить точкой одного цвета. Цвет карандашей для разных групп рисунков каждый выбирает сам. Проверьте себя.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильная классификация картинок – по трем существенным признакам. Выделены по группам: дикие животные - медведь, заяц, еж; домашние животные - кошка, собака, поросенок, корова; птицы - утка, курица. Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неправильная классификация, с одной логической ошибкой. Например: «Утка, курица; кошка, собака, корова; поросенок; медведь, заяц, еж». (Сергей П. 1-й «А», АНО школа «Премьер»). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильная классификация, с двумя логическими ошибками. Например: «Утка, курица; кошка, собака, еж, заяц; поросенок, корова, медведь». (Саша Ф. 1-й «В», УВК «Кожухово № 1804»). Самоконтроль не произведен.

4-й уровень. Задание не выполняется, рисунки отмечены бессмысленно, хаотически.

Задание № 2. Наблюдение, обобщение, самоконтроль.

Назначение задания. Определить степень сформированности у учащихся умения обобщать наглядный материал.

Объект обобщения. Карточка с рисунками к заданию №1.

Инструкция. Ещё раз посмотрите на карточку с рисунками. Вы уже разделили то, что на ней изображено, на группы. Теперь назовите каждую выделенную вами группу, одним словом. Запишите название каждой группы тем цветом, каким вы ее отметили.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Обобщение правильное, названия соответствуют выделенным группам. Например: «Животные дикие, животные домашние, птицы». (Сергей П. 1-ый «А», АНО школа «Премьер»); Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неполное обобщение, осуществленное на наглядно-образном уровне. Например: «Птицы, звери, питомцы». (Катя М. 1-й «Г», Средняя школа №1071). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильное обобщение с ошибками эмпиризма или схематизма. Например: «Кусаются, не кусаются, летают». (Максим П. 1-й «А», АНО школа «Премьер»); «Летают, ходят». (Яна О. 1-й «А», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Задание N 3. Слушание, классификация, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умение слушать и логически осмысливать учебный текст, классифицировать содержащиеся в нем сведения по заданному основанию.

Объект классификации. Стихотворение «Храбрецы»- английская народная песенка в переводе К.И. Чуковского

Инструкция. Внимательно прослушайте Английскую народную песенку «Храбрецы» в переводе К.И. Чуковского.

Наши-то портные

Храбрые такие:

Не боимся мы зверей, –
 Ни волков, ни медведей!
 А как вышли за калитку
 Да увидели улитку-
 Испугались,
 Разбежались!

Разделите тех, о ком говорится в этом стихотворении на группы. Каждую группу запишите в отдельный столбик. Проверьте себя.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильная классификация сведений стихотворения по трем существенным признакам. Выделены группы «Портные; звери, волки, медведи; улитка». Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неправильная классификация, с одной логической ошибкой. Например: «Портные; звери, волки, медведи, улитка». (Владик Н. 1-й «А», УВК «Измайлово» № 1811). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильная классификация, с двумя логическими ошибками. Например: «Портные; звери; волки, медведи, улитка». (Наташа Ч. 1-й «В», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Классификация не выполнена, рисунки отмечены бессмысленно, хаотически.

Задание № 4. Слушание, обобщение, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умение слушать учебный текст и обобщать содержащиеся в нем сведения.

Объект обобщения. Рассказ В.В.Бианки «Музыкант» (в сокращенном виде).

Инструкция: Внимательно прослушайте отрывок из рассказа В.В.Бианки «Музыкант»:

Старый охотник любил музыку и старался научиться играть. Мимо проходил знакомый и говорит старику:

– Брось-ка ты свою скрипку, берись за ружьё. Я сейчас медведя видел.

В лесу старик долго искал медведя, но не нашел даже следа. Он устал и присел на пенёк отдохнуть.

Тихо-тихо было в лесу. И вдруг: «Дзень!..» Красивый такой звук, как струна пропела.

Старик удивился: «Кто же это в лесу на струнах играет?» Звук слышался с опушки. Подкрался старик и видит: на опушке разбитое дерево, из него длинные щепки торчат. А рядом сидит медведь, щепку лапой, тянет и отпускает. В воздухе раздаётся: «Дзень!.. - как струна поёт. Медведь наклонил голову и слушает.

Старик тоже слушает: хорошо поёт щепка!

Вечером знакомый опять спросил охотника.

— Ну что, убил медведя?

Нет, — ответил старик. — Как же в него стрелять, когда он такой же музыкант, как и я!

Коротко запишите, что в этом рассказе объединило охотника и медведя. Проверьте себя.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Полное и правильное обобщение. Например: «Любовь к Музыке». (Оля П. 1-й «В», УВК «Кожухово № 1804»); Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неполное обобщение, осуществленное на наглядно-образном уровне. Например: «Музыка, лес, природа». (Света В. 1-й «Г», УВК «Измайлово» № 1811). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильное обобщение с ошибками эмпиризма или схематизма. Например: «Их объединяли природа, лес, деревья и опушка». (Сергей А. 1-й «А», УВК «Измайлово» № 1811); «Лес». (Иван Т. 1-й «В», Средняя школа №1071). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Задание № 5. Чтение, классификация, самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умение читать и логически перерабатывать учебный текст - классифицировать содержащиеся в нем сведения по заданному основанию.

Объект классификации – текст на учебной карточке.

Карточка задания с названиями знакомых детям произведений: «Лиса и журавль»; «Стрекоза и муравей», «Сорока и заяц», «Лев и мышь».

Инструкция: Внимательно прочитайте на карточках названия знакомых вам произведений. Соедините героев этих произведений в объединяющие их группы. Выпишите каждую группу в отдельный столбик.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Правильная классификация, по верно найденным признакам, выделено три группы: птицы, животные, насекомые. Например: « Журавль, сорока; лиса, заяц, лев, мышь; стрекоза, муравей». (Наташа Ч. 1-й «Б», УВК «Измайлово» № 1811). Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неправильная классификация, с одной логической ошибкой. Например: «Журавль, сорока; лиса, заяц, лев; мышь, муравей, стрекоза». (Яна М. 1-й «А», УВК « Кожухово № 1804). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильная классификация, с двумя логическими ошибками. Например: «Мышь, муравей; журавль, сорока, стрекоза; заяц, лиса, лев». (Оля Ф. 1-й «А», УВК « Кожухово № 1804). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Задание №6. Чтение обобщение самоконтроль.

Назначение задания. Выявить умение читать и обобщать учебный текст.

Объект обобщения. Текст на учебной карточке к заданию № 5.

Инструкция: Вернемся к предыдущему заданию. Запишем правильно ответ: 1) Журавль, сорока; 2) Лиса, заяц, лев, мышь; 3) Стрекоза, муравей”. А теперь внимательно прочитайте слова, которые мы выписали в разные столбики. Назовите каждую выделенную группу одним словом. Запишите его.

Оценка выполнения задания.

1-й уровень. Полное и правильное обобщение. Например: «Птицы, животные, насекомые». (Женя К. 1-й «Б», Старогородковская средняя школа). Самоконтроль очевиден.

2-й уровень. Неполное обобщение, осуществленное на наглядно-образном уровне. Например: «Летающие птицы, животные, маленькие насекомые». (Яна М. 1-й «А», УВК «Кожухово № 1804»). Самоконтроль недостаточен.

3-й уровень. Неправильное обобщение с ошибками эмпиризма или схематизма. Например: «Те, кто живут в городе; те, кто живут в лесу; те, кто живут в траве». (Максим П. 1-й «А», УВК «Измайлово» № 1811); «Летающие и не летающие». (Катя М. 1 «Г», УВК «Измайлово» № 181). Самоконтроль не наблюдается.

4-й уровень. Задание не выполняется.

Результаты выполнения вариантов заданий в констатирующем и контрольном срезах представлены в таблицах № 1, 2. По этим таблицам прослеживается динамика формирования общеучебных интеллектуальных умений, приоритетных в формировании учебной деятельности младших школьников.

Таблицы результатов констатирующего и контрольного срезов.

Результаты констатирующего и контрольного срезов в общеобразовательных классах.

Таблица № 1

Классы	Уровни выполнения задания							
	I уровень		II уровень		III уровень		IV уровень	
	Конст	Контр	Конст.	Контр	Конст	Контр	Конст	Контр
<i>1. Наблюдение, классификация, самоконтроль.</i>								
<u>АНО школа «Премьер»</u> 1 «А» - 20 уч.	4	10	7	9	6	1	3	0
<u>Средняя обр. школа №1071.</u> 1 «А» - 24 уч.	6	12	10	8	4	2	4	0

1 «Б» - 26 уч.	6	11	9	13	10	2	3	0
1 «В» - 25 уч.	7	15	7	8	9	2	2	0
1 «Г» - 25 уч.	5	11	12	12	5	2	3	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «В» - 25 уч.	5	10	10	11	6	4	4	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «В» - 26 уч.	6	11	12	14	6	1	2	0
1 «Г» - 26 уч.	4	10	10	13	6	3	6	0
1 «Д» - 26 уч.	5	10	8	14	8	2	5	0

2. Наблюдение, обобщение, самоконтроль.

<u>АНО школа «Премьер»</u> 1 «А» - 20 уч.	5	11	7	8	6	1	2	0
<u>Средняя обр. школа №1071.</u> 1 «А» - 24 уч.	6	12	6	12	8	2	4	0
1 «Б» - 26 уч.	5	14	7	10	10	2	4	0
1 «В» - 25 уч.	6	11	10	13	8	1	1	0
1 «Г» - 25 уч.	6	12	8	11	9	3	2	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «В» - 25 уч.	3	15	5	9	15	1	2	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «В» - 26 уч.	6	17	4	7	14	2	2	0
1 «Г» - 26 уч.	4	15	6	7	12	4	4	0
1 «Д» - 26 уч.	5	13	5	9	13	4	3	0

3. Слушание, классификация, самоконтроль.

<u>АНО школа «Премьер»</u> 1 «А» - 20 уч.	8	14	7	5	3	1	2	0
<u>Средняя обр. школа №1071.</u> 1 «А» - 24 уч.	9	15	9	8	4	1	2	0
1 «Б» - 26 уч.	11	17	9	7	5	2	1	0
1 «В» - 25 уч.	11	17	7	8	6	0	1	0
1 «Г» - 25 уч.	13	16	6	8	4	1	2	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «В» - 25 уч.	15	15	6	10	4	0	0	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «В» - 26 уч.	10	16	10	9	3	1	3	0

1 «Г» - 26 уч.	12	18	7	7	5	1	2	0
1 «Д» - 26 уч.	13	17	8	9	4	0	1	0
4. Слушание, обобщение, самоконтроль.								
<u>АНО школа «Премьер»</u> 1 «А» - 20 уч.	10	16	4	3	4	1	2	0
<u>Средняя обр. школа №1071.</u> 1 «А» - 24 уч.	10	16	7	6	6	2	1	0
1 «Б» - 26 уч.	8	14	6	10	8	2	3	0
1 «В» - 25 уч.	8	15	7	8	7	2	3	0
1 «Г» - 25 уч.	7	14	10	7	7	1	3	0
<u>УВК «Кожухово № 1804.</u> 1 «В» - 25 уч.	12	20	8	4	4	1	1	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «В» - 26 уч.	11	17	7	7	4	2	4	0
1 «Г» - 26 уч.	12	19	6	6	6	1	2	0
1 «Д» - 26 уч.	9	15	7	10	10	1	3	0
5. Чтение, классификация, самоконтроль.								
<u>АНО школа «Премьер»</u> 1 «А» - 20 уч.	6	15	9	4	4	1	1	0
<u>Средняя обр. школа №1071.</u> 1 «А» - 24 уч.	5	16	8	7	9	2	2	0
1 «Б» - 26 уч.	4	15	8	10	12	1	2	0
1 «В» - 25 уч.	4	12	10	11	8	2	3	0
1 «Г» - 25 уч.	4	11	7	12	12	2	2	0
<u>УВК «Кожухово № 1804.</u> 1 «В» - 25 уч.	3	17	16	6	2	1	4	1
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «В» - 26 уч.	4	15	11	9	9	2	2	0
1 «Г» - 26 уч.	5	16	8	9	10	1	3	0
1 «Д» - 26 уч.	3	12	12	13	9	1	2	0
6. Чтение, обобщение, самоконтроль.								
<u>АНО школа «Премьер»</u> 1 «А» - 20 уч.	4	14	8	5	6	1	2	0
<u>Средняя обр. школа №1071.</u> 1 «А» - 24 уч.	6	12	8	10	8	2	2	0

1 «Б» - 26 уч.	6	14	6	10	10	2	4	0
1 «В» - 25 уч.	4	11	7	12	12	2	2	0
1 «Г» - 25 уч.	3	12	7	10	10	3	5	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «В» - 25 уч.	7	15	8	9	9	1	1	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «В» - 26 уч.	5	12	10	12	8	2	3	0
1 «Г» - 26 уч.	4	14	7	10	10	2	5	0
1 «Д» - 26 уч.	3	12	10	13	10	1	3	0

Результаты констатирующего и контрольного срезов в классах коррекции.

Таблица № 2.

Классы	Уровни выполнения задания							
	I уровень		II уровень		III уровень		IV уровень	
	Конст	Контр	Конст.	Контр	Конст	Контр	Конст	Контр
<i>1. Наблюдение, классификация, самоконтроль.</i>								
<u>Старогород. средняя школа.</u> 1 «Б» - 13 уч.	1	5	3	5	5	3	4	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «А» - 15 уч.	1	7	3	5	7	3	4	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «А» - 14 уч.	1	5	2	7	6	2	5	0
1 «Б» - 15 уч.	2	6	3	8	7	1	3	0
<i>2. Наблюдение, обобщение, самоконтроль.</i>								
<u>Старогород. средняя школа.</u> 1 «Б» - 13 уч.	1	6	4	6	5	1	3	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «А» - 15 уч.	2	6	5	8	7	1	1	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «А» - 14 уч.	1	5	3	7	4	2	6	0
1 «Б» - 15 уч.	2	7	4	7	5	1	4	0
<i>3. Слушание, классификация, самоконтроль.</i>								

<u>Старогород. средняя школа.</u> 1 «Б» - 13 уч.	0	4	3	6	5	3	5	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «А» - 15 уч.	1	7	3	7	6	1	5	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «А» - 14 уч.	1	6	2	6	7	2	4	0
1 «Б» - 15 уч.	1	7	4	6	6	2	4	0
4. Слушание, обобщение, самоконтроль.								
<u>Старогород. средняя школа.</u> 1 «Б» - 13 уч.	0	4	2	6	7	3	4	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «А» - 15 уч.	1	7	4	6	5	3	5	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «А» - 14 уч.	1	6	3	6	4	3	6	0
1 «Б» - 15 уч.	2	7	5	7	4	1	4	0
5. Чтение, классификация, самоконтроль.								
<u>Старогород. средняя школа.</u> 1 «Б» - 13 уч.	1	7	3	3	5	3	4	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «А» - 15 уч.	2	8	3	5	5	2	5	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «А» - 14 уч.	1	6	2	6	7	2	4	0
1 «Б» - 15 уч.	0	5	3	7	6	3	6	0
6. Чтение, обобщение, самоконтроль.								
<u>Старогород. средняя школа.</u> 1 «Б» - 13 уч.	1	6	2	6	6	1	4	0
<u>УВК «Кожухово» № 1804.</u> 1 «А» - 15 уч.	1	7	3	5	5	3	6	0
<u>УВК «Измайлово» № 1811.</u> 1 «А» - 14 уч.	1	7	2	6	6	1	5	0
1 «Б» - 15 уч.	0	6	2	6	8	3	5	0

Итоги исследования также можно представить в процентных показателях результатов выполнения экспериментальных заданий в констатирующего и контрольного срезов. Такие данные выводят на четкие методические ориен-

тиры использованием рабочей тетради в обучении младших школьников, детей риска.

Динамика формирования общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников.

Таблица № 3

Уровни выполнения заданий	Общеобразовательные классы		Коррекционно-развивающие классы	
	<i>Конст</i>	Контр.	<i>Конст.</i>	Контр.
1). Наблюдение, классификация, самоконтроль.				
I. Уровень	21,53%	44,84%	8,7%	40,35%
II. Уровень	38,11%	45,73%	19,29%	43,85%
III. Уровень	26,86%	8,52%	43,85%	15,78%
IV. Уровень	14,34%	0%	28,07%	0%
2). Наблюдение, обобщение, самоконтроль.				
I. Уровень	20,63%	53,8%	10,52%	42,10%
II. Уровень	26,00%	38,56%	28,07%	49,2 %
III. Уровень	42,60%	8,70%	36,8%	8,7%
IV. Уровень	10,76%	0%	24,56%	0%
3). Слушание, классификация, самоконтроль.				
I. Уровень	45,73%	65,02%	5,26%	42,10%
II. Уровень	30,94%	31,83%	21,05%	43,85%
III. Уровень	17,04%	3,13%	42,10%	14,03%
IV. Уровень	6,7%	0%	31,57%	0%
4). Слушание, обобщение, самоконтроль.				
I. Уровень	39,00%	66,47%	7,01%	38,59%
II. Уровень	27,80%	27,35%	24,56%	43,85%
III. Уровень	25,10%	5,82%	35,08%	17,54%
IV. Уровень	9,85%	0%	33,3%	0%
5). Чтение, классификация, самоконтроль.				

I. Уровень	17,04%	57,84%	7,01%	45,6%
II. Уровень	39,91%	36,32%	19,26%	36,8%
III. Уровень	33,63%	5,84%	40,3%	17,5%
IV. Уровень	9,41%	0%	33,3%	0%
б). Чтение, обобщение, самоконтроль.				
I. Уровень	18,38%	52,01%	5,26%	45,61%
II. Уровень	31,83%	40,80%	15,78	40,35%
III. Уровень	37,21%	7,17%	43,85	14,03%
IV. Уровень	12,10%	0%	35,08%	0%

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного срезов, раскрывая процесс продвижения младших школьников в овладении общеучебными интеллектуальными умениями за определенный период времени, выявляет явную положительную динамику в этом (в их сочетаниях, соответствующих структуре учебной деятельности школьников).

Во всех классах, ученики которых участвовали в эксперименте, от констатирующего к контрольному срезу исчезает (4-й самый низкий) уровень выполнения экспериментальных заданий. Одновременно увеличивается число учащихся, выполнивших контрольные задания, на 1-ом (высоком уровне). Так, число учащихся, выполнивших задания на первом уровне, от констатирующего к контрольному этапу эксперимента возрастает: в первом задании с 18,92 % до 47,87%, во втором задании с 18,57% до 47,85%, в третьем задании с 41,42% до 60,35%, в четвертом задании с 32,5% до 60,71%, в пятом задании 15% до 55,35%, шестом задании с 16,07% до 48,57%, от общего числа учащихся участвовавших в эксперименте.

Кроме этого наблюдается сокращение (в отдельных заданиях и выравнивание) разрыва в результатах выполнения заданий у учеников коррекционно-развивающих и общеобразовательных классов. Если на констатирующем этапе эксперимента с первым уровнем выполнения заданий справились в задании №1 – 8,7% (учащихся коррекционно-развивающих классов) и 21,53%

(учащихся общеобразовательных классов); в задании №2 – 10,52% и 20,63%; в задании №3 – 5,26% и 45,73%; в задании №4 – 7,01% и 39%; в задании №5 – 7,01% и 17,04%; и в задании №6 – 5,26% и 18,38% - то в контрольном срезе эта разница составила соответственно – 40,35 % и 44,85% для задания № 1; 42,10% и 53,8% для задания №2, 42,10% и 65,02% для задания № 3; 38,59% и 66,47 % для задания № 4; 45,6% и 57,84 для задания № 5; и 45,61% и 52,61% для задания №6.

Выявляется также степень общей успешности младших школьников в овладении разными сочетаниями общеучебных интеллектуальных умений, (лишь в своей совокупности и единстве обеспечивающих успешность учащихся в овладении учебной деятельностью). Наибольшую успешность младшие школьники проявляют в овладении сочетаниями умений: наблюдения, обобщения, самоконтроля; слушания, классификации, самоконтроля и чтения, классификации, самоконтроля, что подтверждается данными таблицы № 3.

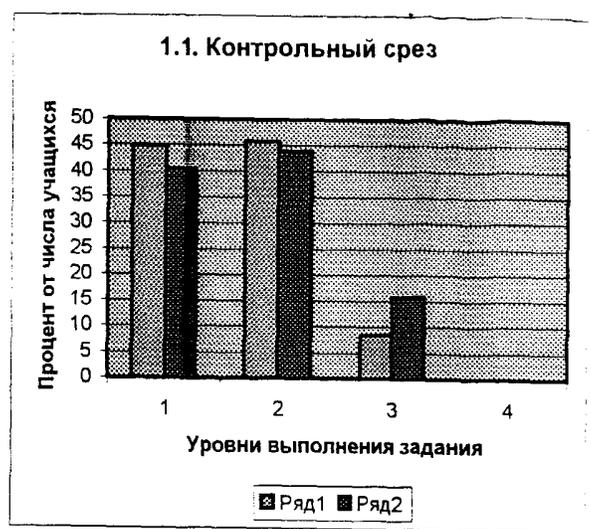
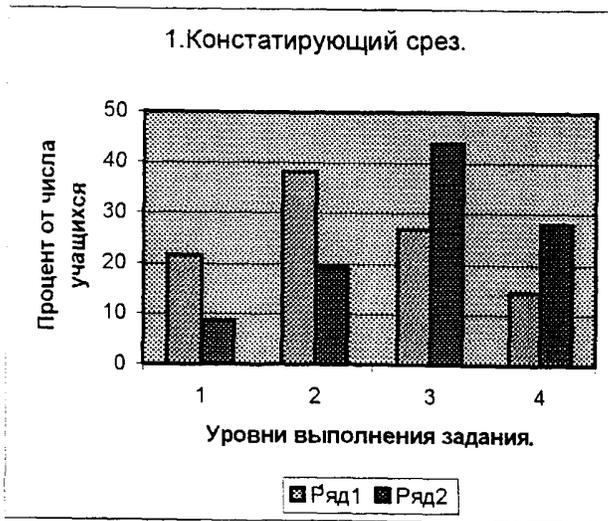
Эти данные ориентируют на установление сочетаний общеучебных интеллектуальных умений, вызывающих наибольшую трудность в овладении у учащихся начальных классов, и определенно направляют на конкретные практические решения и методические рекомендации для организации образовательного процесса младших школьников и особенно – детей риска.

Динамика изменения общих результатов выполнения заданий, определяющих уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений у детей, участвовавших в эксперименте, отражена также в диаграммах № 1–6.

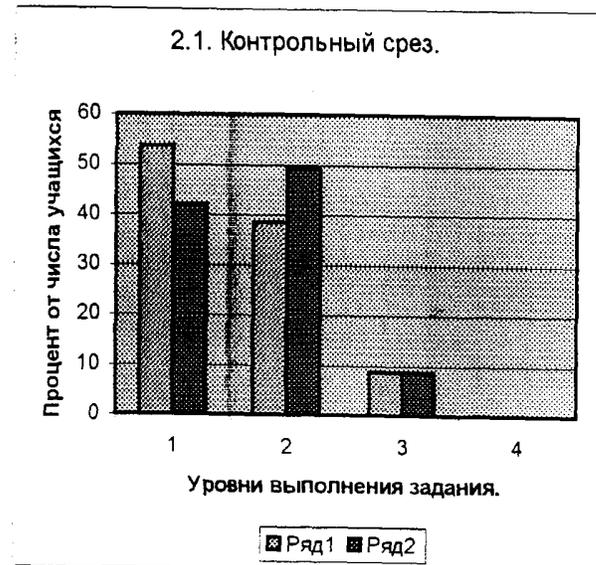
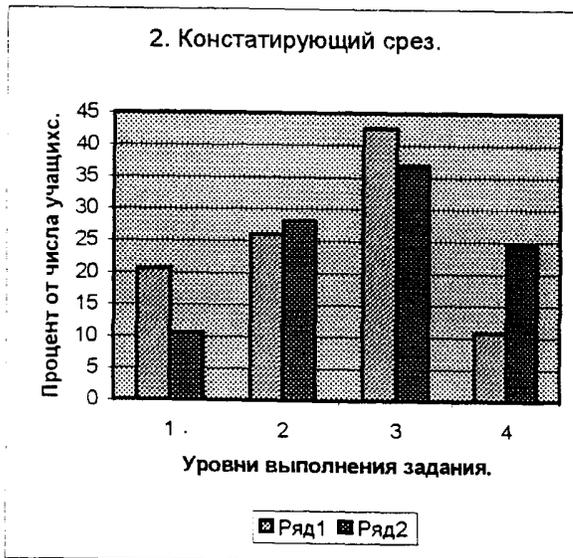
Диаграммы сравнения результатов экспериментальных заданий констатирующего и контрольного срезов.

(Где, первый ряд – результаты учащихся общеобразовательных классов учащихся классов, второй – результат учащихся классов коррекционно-развивающего образования).

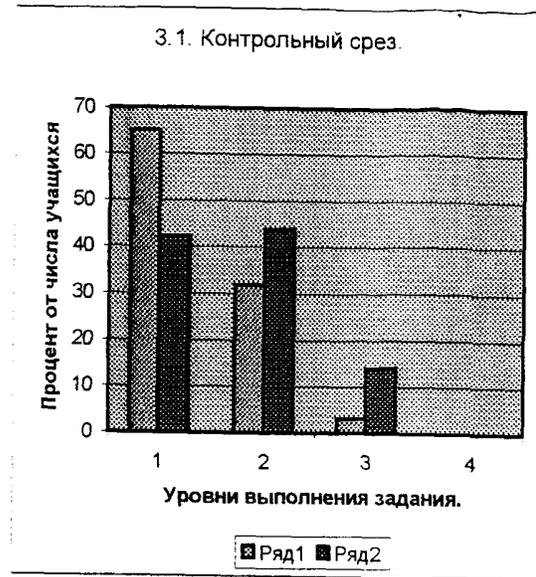
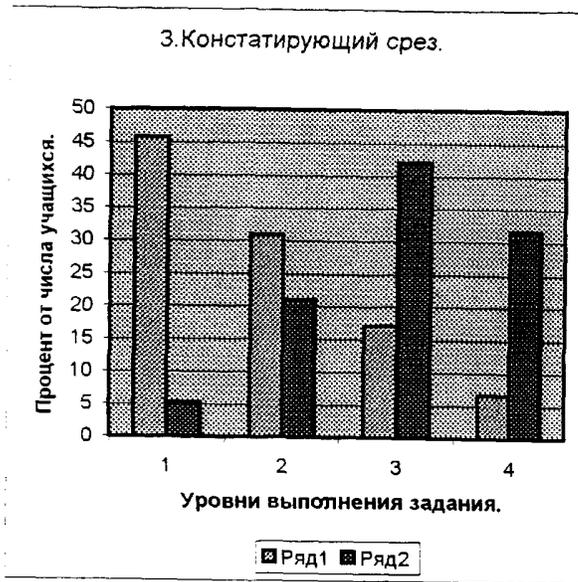
Задание № 1. Наблюдение, классификация, самоконтроль.



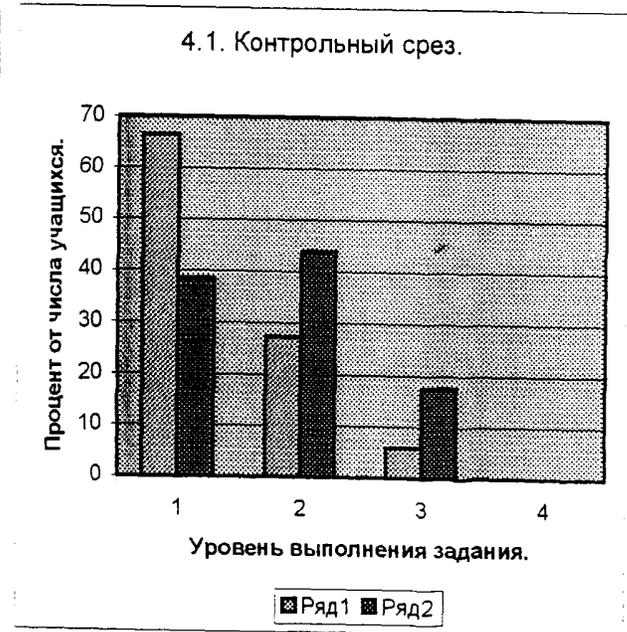
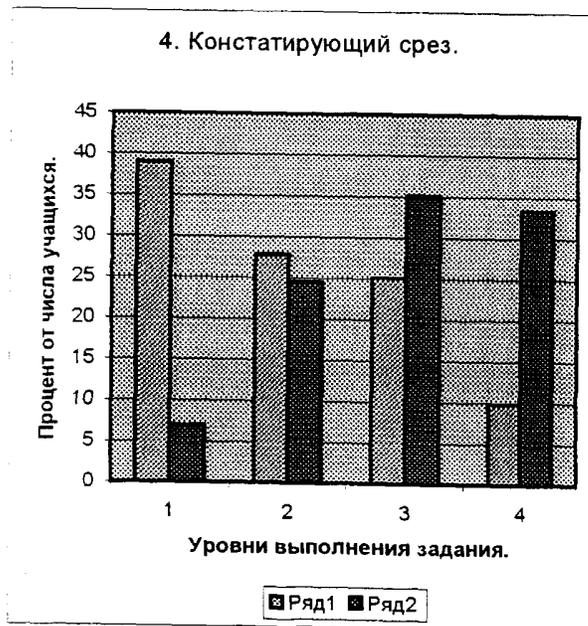
Задание № 2. Наблюдение, обобщение, самоконтроль.



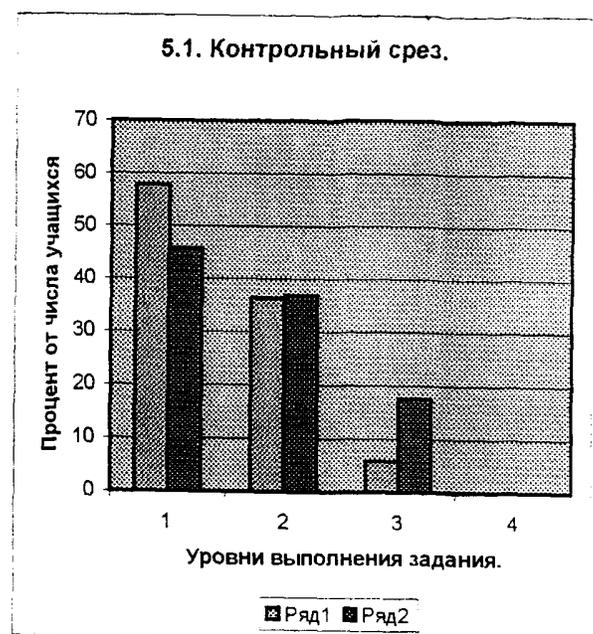
Задание № 3. Слушание, классификация, самоконтроль.



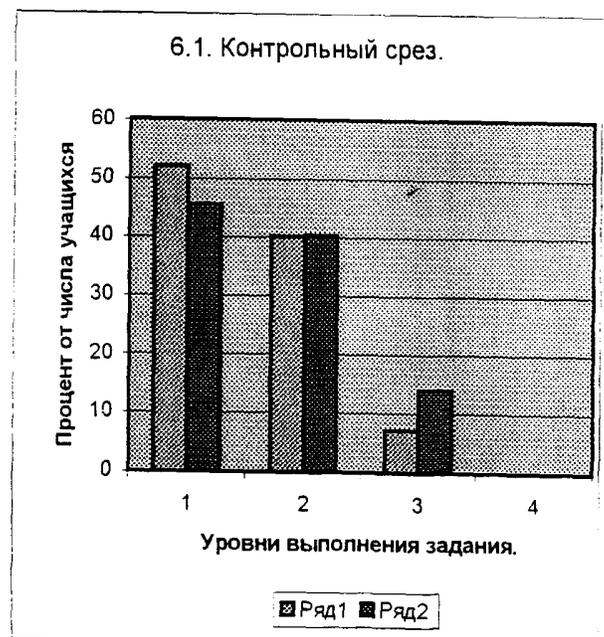
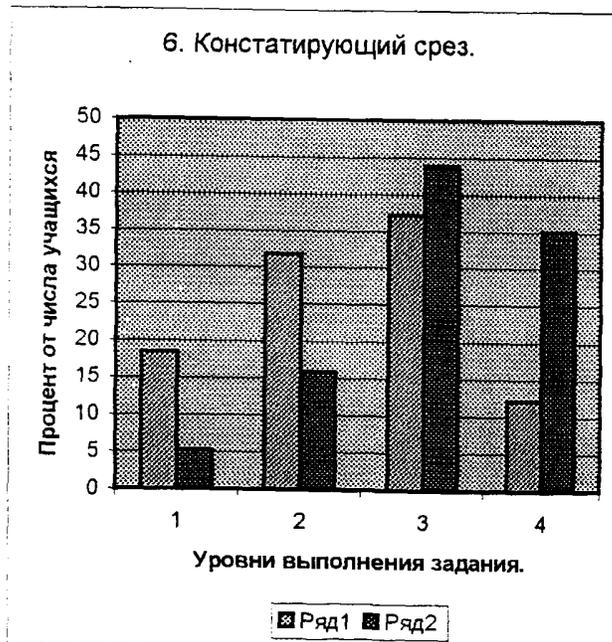
Задание № 4. Слушание, классификация, самоконтроль.



Задание № 5. Чтение, классификация, самоконтроль.



Задание № 6. Чтение, обобщение, самоконтроль.



Данные в диаграммах наглядно отображают, положительную динамику продвижения учащихся в выполнении заданий, направленных на формирование общеучебных интеллектуальных умений. Как и выравнивание разрыва в

результатах выполнения заданий между учащимися классов коррекции и общеобразовательных классов.

Выводы по главе.

1. Анализ экспериментальной части исследования показал, что специально организованное обучение, с использованием экспериментальных заданий, которые отвечают определенным дидактическим условиям конструирования рабочей тетради, оказывает выраженное эффективное воздействие на формирование учебной деятельности и реализующих ее общеучебных интеллектуальных умений.
2. За период работы с экспериментальными учебными заданиями младшие школьники значительно продвинулись в овладении общеучебными интеллектуальными умениями, имеющими решающее и приоритетное значение в формировании и коррекции недостатков учебной деятельности (основной формы жизнедеятельности для данного возраста).
3. Существенное значение состоит в том, что в этой успешности определенно проявили себя дети риска, находящиеся в системе коррекционно-развивающего образования, особо нуждающиеся в разнообразных формах педагогической поддержки и помощи и особо откликающиеся на это.
4. Обнаружена разная степень успешности учащихся в овладении разными сочетаниями общеучебных интеллектуальных умений, в совокупности реализующих учебную деятельность. Наибольшая – в овладении умениями слушание, обобщение, самоконтроль; наименьшая – в овладении умениями наблюдение, обобщение, самоконтроль (когда наиболее выражен характерный для младших школьников разрыв между наглядно-образным мышлением и обобщенным, отвлеченным – словесно-логическим).
5. Полученные экспериментальные данные выводят на дидактически обоснованные методологические рекомендации и решения в направлении дифференциации и индивидуализации процесса обучения школьников.

Общие выводы:

1. Выделение и соблюдение дидактических условий конструирования рабочих тетрадей, адресованных младшим школьникам, является необходимым аспектом изучения процесса их обучения и развития.
Это превратилось в проблему в связи с массовым внедрением данных учебных пособий во все системы обучения (традиционную, развивающую, коррекционно-развивающую).
2. Несмотря на то, что рабочие тетради в последнее время стали неотъемлемой частью учебного процесса, массовая начальная школа (как учителя, так и ученики) испытывает реальные трудности в использовании имеющихся тетрадей, в их воздействии на развитие учащихся, на формирование и коррекцию недостатков учебной деятельности и реализующих ее общеучебных интеллектуальных умений.
3. Изучение литературы по проблеме исследования показало, что в той или иной степени к ней обращались отечественные и зарубежные специалисты – дидакты, психологи, методисты. При этом вопрос о дидактических условиях конструирования рабочих тетрадей для младших школьников специально не ставился, решался неполно и косвенно – применительно к отдельно взятому школьному предмету
4. Тем не менее, анализ предшествующего опыта позволил выделить и обозначить то, что имеет отношение к исследуемой нами проблеме; то, что в обращении к имеющемуся опыту обогащает пути решения проблемы в условиях ее острого современного звучания. А также конкретно выявил, что решению проблемы препятствует, в частности, отсутствие ориентации на выявление дидактических условий конструирования рабочих тетрадей в их воздействии на обучение и развитие школьников.

Заключение.

Итак, осуществленное нами исследование является одним из вариантов решения проблемы теоретического и практического обоснования дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников. В ходе него, на основе обобщения историко-педагогического опыта конструирования учебных пособий для учащихся и рассмотрения дидактических особенностей действующих рабочих тетрадей для младших школьников, были сформулированы и теоретически обоснованы следующие дидактические условия конструирования такой тетради:

1-е условие. Воздействие рабочей тетради на решение проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.

2-е условие. Направленность рабочей тетради на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность (основную форму жизнедеятельности младших школьников), содействующих профилактике и коррекции её недостатков у школьников.

3-е условие. Включение в структуру рабочей тетради системы заданий, содействующих решению проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения и развития, коррекции недостатков развития младших школьников.

4-е условие. Разработка системы заданий рабочей тетради на основе комплексного рассмотрения особенностей развития младших школьников, включая:

- психофизиологические особенности развития (развитие систем «глаз-рука», «ухо-рука», «глаз-ухо-рука»);
- особенности формирования высших психических функций (с индивидуальным темпом формирования функций);
- параметры развития мышления младших школьников (характеризующиеся сочетанием наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления).

Показано как определенные дидактические условия могут быть реализованы непосредственно при разработке и использовании рабочих тетрадей для младших школьников.

Разработана система заданий для рабочей тетради, основанная на выдвигаемых дидактических условиях.

С помощью системы экспериментальных заданий проверена идея об эффективности разработки рабочих тетрадей для младших школьников с соблюдением определенных дидактических условий их конструирования, подтвержденная определенной успешностью школьников в овладении общеучебными интеллектуальными умениями, реализующими учебную деятельность, содействуя развитию и коррекции недостатков развития детей.

На основе выдвинутых дидактических условий составлен вариант рабочей тетради для уроков чтения в начальных классах общеобразовательной школы.

Результаты исследования в целом сводятся к подтверждению гипотезы об эффективности соблюдения дидактических условий конструирования рабочей тетради для младших школьников в её активном содействии процессу формирования и коррекции недостатков учебной деятельности школьников, в её специфической индивидуальной направленности, и в содействии успешности обучения, необходимой всем учащимся, особенно – детям риска.

Исследование дополнительно подтвердило значение учебной деятельности, овладение которой необходимо современному школьнику для самостоятельного приобретения и усвоения знаний (в школе, как и в последующей жизни); для преодоления трудностей в процессе обучения и содействия адаптационным процессам, укрепляющим его общее становление и развитие.

Поскольку экспериментально-практическая часть нашей работы была ограничена периодом одного учебного года, необходимо при продолжении исследования убедиться в стойкости приобретенных младшими школьниками личностно-значимых новообразований, организующих и совершенствующих

щих учебную деятельность учащихся, содействующих их дальнейшему совершенствованию, развитию.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. // Сб. «Развитие детей в процессе обучения и воспитания». – М.: Педагогика, 1960. – 218с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. Книга 1. – М.: Педагогика, 1982.
3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Богоявленская Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения. // Вопросы психологии, – М.: 1962, № 4, с 74 – 82.
5. Богоявленская Д.Н., Менчинская Н.А. Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 280с.
6. Бейлинсон В.Г. Вопросы совершенствования школьного учебника. – М.: 1975. – 166с.
7. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. – М.: 1986, - 80с.
8. Венгер Л.А. Воспитание и обучение. – М.: 1965;
9. Веселова Н.Н. Педагогические условия коррекции недостатков учебной деятельности детей риска. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. – М.: РАО, 2000, - 20с.
10. Волович М.Б. Технология преподавания математики //“Наука обучать”. М.: Linka – Press. 1995.
11. Вульфсон Б.Л. Модернизация современного гуманитарного образования в школах Запада. // Советская педагогика, – М.: 1991. № 1, с. 124-130.
12. Вульфсон Б.Л. – Малькова З.А. Сравнительная педагогика. – М-Воронеж, 1996. – 257с.
13. Выготский Л.С. Детская психология, т. 4. Собр. Соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – 433с.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: 1967.

15. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. // Сб. статей – М.-Л.: Гос. Учебно-пед. Изд., 1935. – 133с.
16. Габай Т.В. Учебная деятельность и её средства. – М.: 1988, - 120.
17. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирования умственных действий и понятий». – М.: Изд. АПН СССР, 1965. – 51с.
18. Голант Е.Я. К вопросу о видах учебно-логических заданий в работе над книгой. – М.-Л.: изд. АПН РСФСР, 1949. –149 с.
19. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1958, - 135 с, с.5
20. Голованова М.В., Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф. Родная речь. Книга 1, 4-е изд. – М.: Просвещение, 1997.
21. Годерруа Ж.. Что такое психология. В 2-х т., т.1. – М.: 1996.
22. Гончаров Н.К. Основы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947, стр. 53-62.
23. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Букварь. – М.: 1996 г.
24. Психологические проблемы построения школьных учебников. (Под ред. Граник Г.Г.). – М.: 1979, - 256с.
25. Психологический словарь. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1972. – 196с.
26. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 293с.
27. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьника. // Вопросы психологии. – М.: 1981, № 6.
28. Формирование учебной деятельности школьников. (под ред. Давыдова В.В.) – М.: Просвещение, 1982. – 254с.
29. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интер, 1996. – 541с.
30. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992. – 190с.

31. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Педагогика, 1957. 38 с, 203 с.
32. Дети с задержками психического развития. Под редакцией Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной, – М.: 1984;
33. Добровольская Н.А. Формирование общеучебных умений по решению некоторых классов творческих заданий: Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. – М.: РАО, 1979, - 18с.
34. Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка. // Вопросы психологии. – М.: 1997, № 4, стр. 138-146.
35. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: 1996.
36. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 293с.
37. Журавлёв И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени д.п.н. – М.: 1990.
38. Закон РФ об образовании, – М.: 1992.
39. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Просвещение, 1975. –298с.
40. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Гос. уч. пед. изд. мин-ва просвещения РСФСР, 1960. – 310с.
41. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т., – М.: Просвещение, 1978. – 144с.
42. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Просвещение, 1983. – 234с.
43. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Просвещение, 1986, - 180с.
44. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. В кн. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – В.: 1972, с. 57 – 73.
45. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
46. Калмыкова З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития. // «Дефектология». – М.: 1978, №3;

47. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: Пед. центр эксперимент, 1995. – 175с.
48. Компенсирующее обучение России. // Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. – М.: , 1997 г.
49. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 301с.
50. Кулибаба И.И. Проблема оптимальных требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся. – М.: АПН СССР, 1976. – 98с.
51. Кумарина Г.Ф. Педагогическая диагностика развития и обучения школьников в системе коррекционного обучения. Методическое пособие для учителей коррекционных классов. – М.: 1989. – 96с.
52. Лазаревский С.В. Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников. – Киев: Диссертация на соискание у.с. к.п.н., 1990. – 142с.
53. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Изд. АПН СССР, 1981. – 143с.
54. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории, – М.: 1982;
55. Лернер И.Я., Шахмаев Н.М. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. Ч. 1-2. – М.: Учпедгиз, 1992. - 146с.
56. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Избр. Педагогич. соч., т. 2. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1952, с.284.
57. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. – М.: МГПИ, 1982. – 134с.
58. Лошкарева Н.А. Рекомендации о развитии общеучебных умений и навыков школьников. – Киев: Знание УССР, 1984. – 83с.
59. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Педагогика, 1977, - 218с.
60. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. // Вопросы психологии. – М.: 1980. № 5 с. 47-59.

61. Маркова А.К., Абрамова Г.С. Учебная деятельность как предмет психологического исследования., в кн.: Проблема деятельности в современной психологии., ч.1. – М.: 1981, с. 132 – 170.
62. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью, – К.: 1987.
63. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 239с.
64. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. // Сб. Исследование мышления в советской психологии. – М.: наука, 1966. – 162 с.
65. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников. – М.: Педагогика, 1989. – 83с.
66. Менчинская Н.А. Взаимодействие слова и образа в процессе усвоения знаний школьниками. Тезисы докладов на совещании по психологии. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1953, с. 57-70.
67. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – М.: 1972;
68. От азбуки Ивана Федорова до современного букваря. – М.: Просвещение, 1974.
69. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1979. – 144с.
70. Перовский Е.И. Метод, построение и язык учебника для средней школы. – М.: изд. АПН РСФСР, 1955, с 63.
71. Перовский Е.И. Проблема метода в обучении // Советская педагогика. – М.: 1956, № 2.
72. Песталоцци Г. Как Гертруда учит своих детей. Избр. педагогич. соч., т. III. – М.: 1909, с. 143.
73. Петерсон Л.Г. Новый развивающий курс математики «Школа 2000...» // «Начальная школа: плюс – минус». – М.: 2000. № 4.
74. Пирогов Н.И. Дневник старого врача. Избр. педагогич. соч. – М.: изд. АПН РСФСР, 1953, с. 506-507

- 75.Побирченко Н.А. Исследование динамики интеллектуального развития учащихся 4 – 6 классов.: Дис. На соиск. у.с.к. психолог. Наук. – Ленинград: изд.ЛГПИ, 1972. – 152с.
- 76.Положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях Департамента по образованию Московской области. – М.: 1996 г.;
- 77.Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях. // Вестник образования. – М.: 1992 г., №11.
- 78.Прокопенко Н.И. Подготовка будущих учителей к формированию у школьников интеллектуальных умений. Диссертация на соискание ученой степени к.п.н. – М.: РАО, 1986. –148с.
- 79.Развитие познавательных процессов в процессе дошкольного воспитания. Под редакцией Н.Н.Поддьякова. – М.: 1986.
- 80.Репкин В.В. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема. // Вестник Харьковского ун-та, 1977 № 155.
- 81.Российская педагогическая энциклопедия. В. 2-х т. под ред. Давыдова В.В. т.2. –М.: Большая Российская энциклопедия. 1999. - 690 с.
- 82.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд 2. – М.: Учпедгиз, 1946.
- 83.Рубинштейн С.Л. К вопросу о стадиях наблюдения. «Ученые записки ГПИ им.Герцена» т. XVIII. – Л. 1939.
- 84.Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: МП СССР 1979. – 65с.
- 85.Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. – М.: 1997.
- 86.Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности. – М: Педагогика. 1983. – 146с.
- 87.Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975. – 343с.

89. Уман А.И. Учебные задания в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 54с.
90. Умарова Э.А. Интеллектуальная пассивность подростков – школьников и пути ее преодоления. Автореферат на соискание у.с. к.п.н., - Душанбе: 1973. – 23с.
91. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. – 111с.
92. Ушинский К.Д. Родное слово. – Новосибирск: Дет. лит., 1994, - 424с.
93. Филименко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. – С-П.: ГП Иматон, 1994. – 57 с.
94. Шаша А.И. Исследование педагогами и историками-методистами ГДР проблемы развития умственных умений и способностей школьников при обучении истории. Дис. на соиск. у.с. к.п.н. – М.: изд. МГУ, 1977. – 138с.
95. Шевченко Н.И. Дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений у учащихся 5 –6 классов основной школы (на материале истории). Дис. на соиск. у.с. к.п.н. – М.: 1999. – 157с.
96. Хакбердыев М. Формирование интеллектуальных умений у первоклассников на примере математики.: Диссертация на соискание у.с. к.п.н., - Душанбе: 1991. – 135с.
97. Чутко Н.Я. Развитие памяти школьников. На материале истории. – М.: Педагогика, 1982. – 96с.
98. Чутко Н.Я Система формирования у школьников общеучебных интеллектуальных умений. / в кн. под ред. Г.Ф.Кумариной “Обучение в коррекционных классах”. – М.: АПН СССР, 1991. – 192с.
99. Чутко Н.Я Чтобы не дремали мысли. – М.: изд. ИПК и ПРНО МО, 1996. – 72с.
100. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 278с.

101. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // Сб. Вопросы психологии обучения и воспитания (под ред. Г.С.Костюка, П.Р.Чаматы). – К.:1961. с. 56 –64.

102. Эльконин Д.Б. Мышление младшего школьника. //Сб. Очерки психологии детей. Под ред. А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1950.

103. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. –96 с.

104. Kaufman A.S., Kaufman N.L. Kaufman Assessment Battery for children (K-ABC) Interpretive Manual, Circle Pines, MN: Amer. Guidance Service, 1983.

105. Kagan J. Impulsiv and reflectiv children: Significance of conceptual tempo.// Krumboltz J.D. (ed) Learning and the educational process. Chicago: Rand McNally, 1965

106. Dunn R., Dunn K., Teaching student through individual learning styles: A practical approach. Reston publishing Co, 1978.

Рабочие тетради:

107. Иллюстров П. Рабочая тетрадь по краеведению Пензенской губернии. Хозяйство пензенского края. Пенза, 1927.

108. Тетрадь для самостоятельных работ по истории Древнего мира. (Автор-составитель М.И.Тетенбаум, консультант – Ф.П.Коровкин).

–М.: 1968 – 38с.

109. Рабочая тетрадь по математике для 1-го класса (приложение к экспериментальному учебнику П.М.Эрдниева). – М.: 1978 . – 35с.

110. Рабочая тетрадь по русскому языку для 2-го класса 4-х летней начальной школы (обучение с шести лет). И. Батарина, Р. Анвельт, И. Бирюкова, В. Краснохина. - Таллин, 1987 год.

111. Математика для малышей. Рабочие тетради №1,2,3,4 Е.П.Бененсон, Е.В.Вольнова. –М.: 1993.

112. Математика. Е.П.Бененсон, Л.С.Итина, под редакцией И.И.Аргинской, для 1, 2 и 3 классов, Самара, 1995 год;

113. Знакомимся с природой и человеком. Рабочая тетрадь к учебнику для 1-го класса - А.А. Вахрушев, О.В. Бурский, А.С.Раутнан, -М.: 1996 год.
- 114.Колосок. Рабочая тетрадь по чтению для третьего класса Н.Н. Толоконникова, -М.: 1996 год.
- 115.Корень слова. Рабочая тетрадь. М.П.Романеева, Л.А.Суховерша. (Система развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова) -М.: 1996.
116. Московведение. Рабочая тетрадь для начальной школы. О.В. Жунина, -М.: 1997 год.
117. Знакомьтесь - геометрия. Е.П. Бененсон. -М. 1997.
118. Введение в историю. Тетрадь творческих заданий. 3 класс. Е.В.Саплина, А.И.Саплин. -М.: Дрофа, 1997 год.
119. Рабочая тетрадь по русскому языку для 1 класса. А.П.Полякова. -М. 1997 год.
120. Рабочая тетрадь по родной истории: Живая Русь. Д.И. Латышина, И.А.Кондратьева, -М.: 1999 год.
121. Учимся думать и фантазировать. Рабочая тетрадь № 1. 2 класс. Н.Ф.Виноградова. -М.: Вента- Граф. 1999 год.
122. Учимся думать и фантазировать. Рабочая тетрадь № 2. 2 класс. С.В.Гаврилова. -М.: Вента- Граф. 1999 год.
123. Рабочая тетрадь к учебной книге «История Москвы»: 3-4 классы. М.Т. Студеникин. -М.: 2000 год.
124. Изобразительное искусство. 1 класс: рабочая тетрадь». Ю.Ф. Катханова, А.И. Васильев. -М.: 2000 год.
125. Тетрадь-учебник по природоведению». Т.Е.Маякова, -М.: 2000год
126. От А до Я. Рабочая тетрадь. Колесникова Е.В. -М.: Ювента, 2001 год.
127. Я всё умею делать сам. 3 класс. Учебник-тетрадь для четырехлетней школы. Т.Геронимус. -М.: АСТ. Пресс, 2001 год.
128. Русский язык. Рабочая тетрадь. В.Л.Канакина, В.Г.Горецкий.

–М.: Просвещение.2001 год.

129. Рабочие тетради № 1, 2, 3, 4 к «Азбуке» М.М.Безруких, Т.А.Филлипова, –М.: Ювента, 2001 г.;
130. Математика. Рабочие тетради 1-4 Л.Г. Петерсон, –М.: Ювента, 2001 г.
131. Рабочая тетрадь по русскому языку «Имя прилагательное». Н.Г.Галунчикова, Э.В.Якубовская, –М.: Просвещение, 2002 год.
132. Рабочая тетрадь по русскому языку «Глагол». Н.Г.Галунчикова, Э.В.Якубовская, –М.: Просвещение, 2002 год.
133. Рабочая тетрадь по русскому языку «Состав слова». Н.Г.Галунчикова, Э.В.Якубовская, –М.: Просвещение, 2002 год.
134. Литературное чтение. Рабочая тетрадь «Минутка». 1 класс. О.В.Джежелей, А.М.Ирина. –М.: Мнемозина, 2002 год.
135. Литературное чтение. 1 класс. Рабочая тетрадь. Т.С.Троицкая, О.Е.Петухова. –М.: Мнемозина, 2002 год.
136. Рабочая тетрадь к учебнику «Музыка» 2 класс. Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева, Т.С.Шмагина. –М.: Просвещение, 2002 год.
137. Литературное чтение. Рабочая тетрадь. 2 класс. Л.А.Ефросинина. –М.: Вента – Граф. 2002 год.

Варианты заданий экспериментальной рабочей тетради
для младших школьников.

(Составлены по материалам учебника для чтения «Родная речь»
книга №1. Составители: М.В.Голованова, В.Г.Горецкий,
Л.Ф.Климанова.

–М.:Просвещение 1997 г.

Методическое пояснение к экспериментальной рабочей тетради.

Задания экспериментальной рабочей тетради по чтению составлены в соответствии с основными разделами учебника «Родная речь» М.В.Климановой, В.Г.Горецкого, Л.Ф.Климановой, _ М.:Просвещение, 1997.

Различное количество заданий для разных тематических разделов учебника связано с количеством текстов в каждой теме учебника, а также с количеством и качеством вопросов и заданий, предлагаемых в учебнике.

Рабочая тетрадь предназначена для работы с детьми с разным уровнем сформированности общеучебных интеллектуальных умений. Задания рабочей тетради направлены на формирование и развитие общеучебных интеллектуальных умений: наблюдения, слушания, чтения, классификации, обобщения, самоконтроля у младших школьников.

Работа с заданиями рабочей тетради начинается после ознакомления учащихся с соответствующими материалами учебника.

Задания рабочей тетради могут выполняться учащимися индивидуально, фронтально и в группах.

Также можно использовать задания рабочей тетради в качестве домашних заданий, учитывая при этом, что дома в выполнении заданий детям могут помогать родители.

1. Устное творчество русского народа.

Задание № 1.

Прочитай тексты под цифрами 1,2,3. Подумай, какой из них считалка, какой загадка, а какой поговорка. От каждого текста проведи стрелочку к его названию.

- 1. Пчёлы в поле полетели,
Зажужжали и запели.
Сели пчёлы на цветы.
Мы играем – водишь Ты.
- 2. Без труда не выловишь и
Рыбку из пруда.
- 3. Зимой и летом -
одним цветом?

загадка

считалка

Поговорка

Задание № 2.

Прочитай слова, перечисляющие героев сказки «Петушок и бобовое зернышко»:

Петушок, хозяйка, курочка, коровушка, кузнец, хозяин.

Раздели их на группы. Слова, которые ты отнес к одной группе, подчеркни одним цветом.

Задание № 3 - 4.

Прослушай сказку «У страха глаза велики». Вспомни, за кого приняли зайчишку герои сказки. Прочитай слова и соедини их с соответствующими рисунками.

Волк

Лиса

Кошка

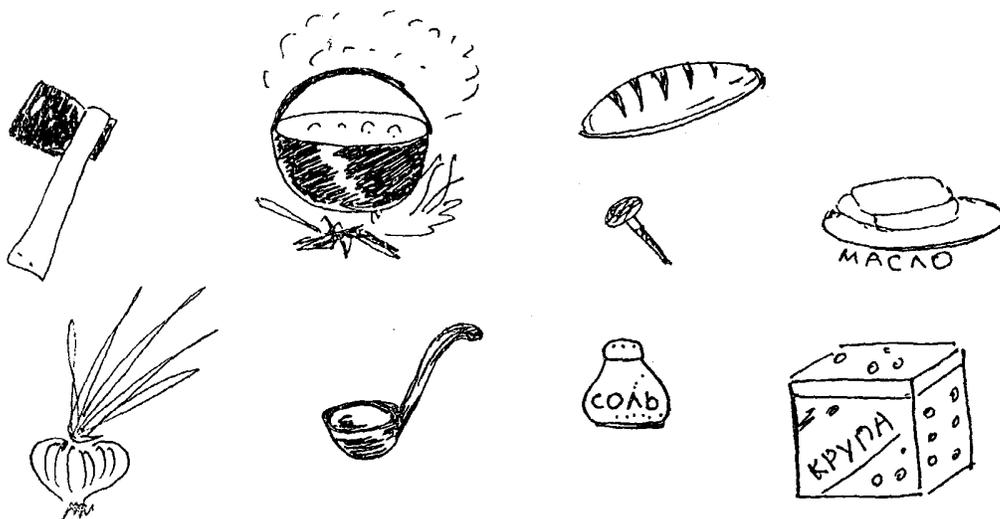
Медведь



А кого испугался сам зайчишка? Запиши свой ответ. Проверь себя

Задание № 5.

Прослушай сказку «Каша из топора». Рассмотрю рисунки. Раскрась только те предметы, которые понадобились солдату, чтобы сварить кашу.



Задание № 6.

Прочитай названия известных тебе сказок. Судя по названиям, раздели их на группы. Каждую группу запиши в отдельный столбик. Проверь себя.

«Репка», «Гуси – лебеди», «Колосок», «Веселые чижии».

Задание № 7.

Ты уже знаешь, что в русских народных сказках, звери часто имеют прозвища. Прочитай и соедини стрелочками названия зверей и их прозвища в этих сказках.

Лисичка	Золотой гребешок
Петушок	Норушка
Волк	Сестричка
Мышка	Зубами щелк

Задание № 8.

Рассмотри рисунки. Раскрась рисунки только к тем сказкам, которые ты прочитал на уроках чтения.



2. Русские писатели.

Задание № 9.

Рассмотри рисунок к отрывку «У лукоморья...» из поэмы «Руслан и Людмила» А.С.Пушкина. Раздели тех, кто на нем изображен на группы. Каждую группу раскрась одним цветом карандаша. Проверь себя.

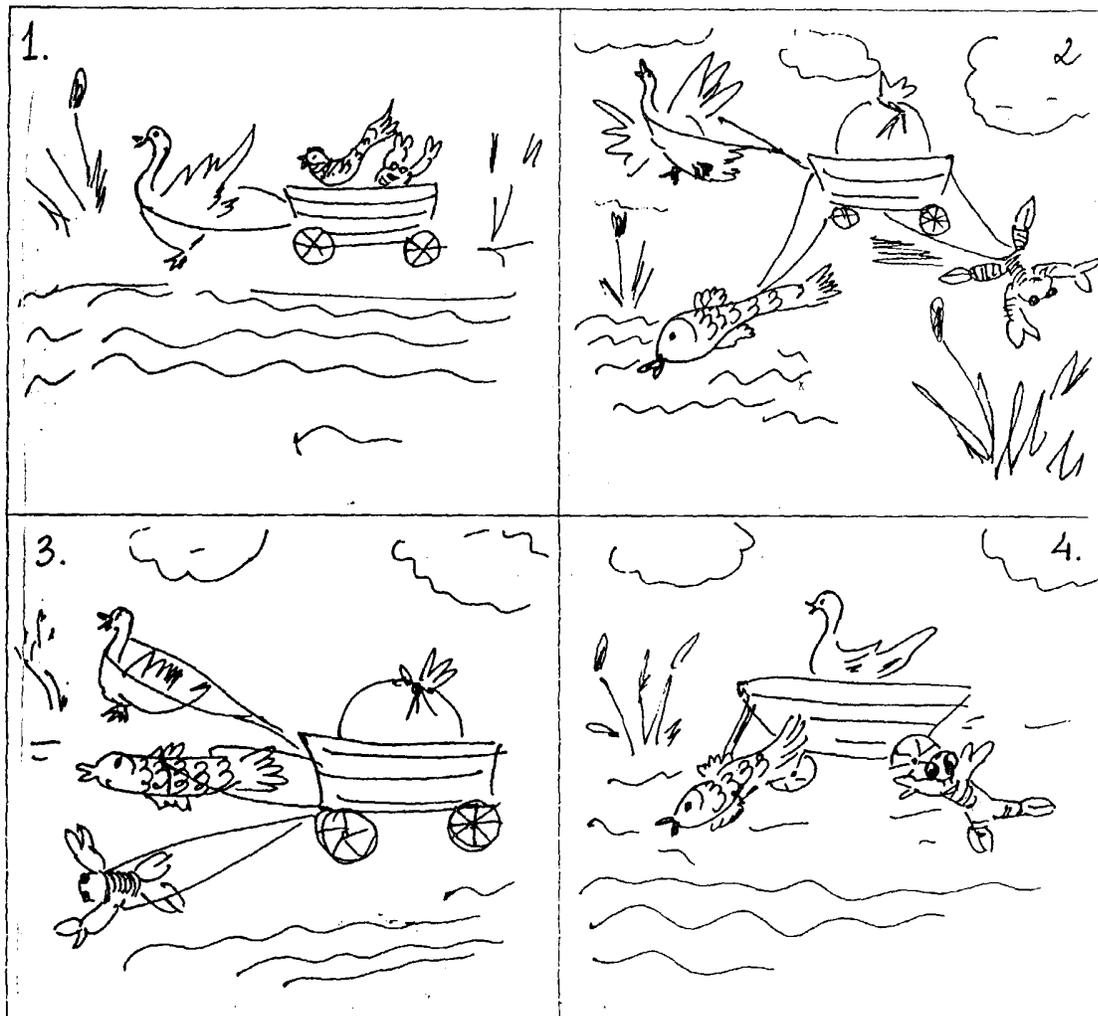


Задание № 10.

Внимательно посмотри на группы, которые ты выделил в предыдущем задании. Дай название каждой группе и запиши его тем же цветом, которым она была раскрашена. Проверь себя.

Задание № 11.

Прослушай басню И.А.Крылова «Лебедь, щука и рак». Рассмотри рисунки и раскрась тот из них, который наиболее полно отражает содержание этой басни.



Задание № 12.

А теперь дай свое название этому рисунку. Запиши его.

Задание № 13.

Прочитай три строки из басни И.А.Крылова «Лебедь, щука и рак».

В товарищах согласья нет.

Из кожи лезут вон, а возу все нет ходу.

А воз и ныне там.

Выбери строку, которая, по твоему мнению, больше всего подходит для названия рисунка № 1 задания 11. Подчеркни её.

Задание № 14.

Прослушай басню И.А.Крылова «Стрекоза и муравей». Прочитай три строки из этой басни:

Не оставь меня, кум милой!

Ты все пела? Это дело – Так поди же попляши!

Да работала ль ты в лето?

Подчеркни главные слова, которые сказал Муравей Попрыгунье - Стрекозе, не пустив её к себе домой.

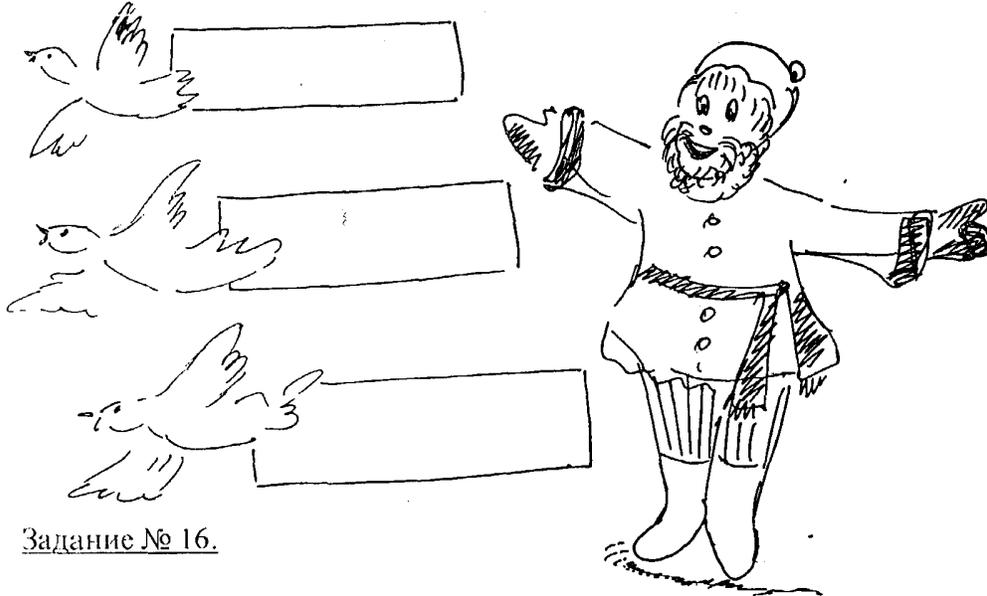
Задание № 15.

Прочитай отрывок из сказки В.И.Даля «Старик годовик»:

Вышел старик – годовик. Стал махать рукавом и пускать птиц. Каждая со своим особым именем. Махнул старик – годовик первый раз – и полетели первые три птицы.

Повеял холод, мороз.

Как ты думаешь как звали этих птиц? Впиши их имена в рамочки на рисунке.



Задание № 16.

Прочитай слова. Рассмотрй рисунки.

Соедини слова с соответствующими рисунками времен года.

Капель	Листопад	Вьюга	Зной
--------	----------	-------	------



Задание № 17.

Прочитай отрывок из рассказа Л.Н.Толстого «Как меня в лесу застала гроза» и дай ему свое название. Запиши его.

«Вдруг стало темно, пошел дождь и загремело. Я испугался и сел под большой дуб. Блеснула молния такая светлая, что мне больно стало, и я зажмурился...»

Задание № 18.

Прочитай названия известных тебе произведений:
«Лиса и тетерев», «Жаворонок», «Старик - годовик»,
«Котенок», «Филипок».

Раздели тех, о ком упоминается в этих названиях на разные группы, каждую группу запишите в отдельный столбик. Проверьте себя.

3. Люблю природу русскую.

Задание № 19.

Прочитай четверостишие А.К. Толстого:

Осень. Обсыпается весь наш бедный сад.
Листья пожелтелые по ветру летят;
Лишь в дали красуются, там на дне долин,
Кисти ярко-красные вянущих рябин.

Дай ему название, запиши его и проверь себя.

4. Писатели - детям.

Задание № 20.

Прослушай отрывок из стихотворения К.И. Чуковского «Радость»:

Рады, рады, рады

Светлые березы,

И на них от радости

Вырастают розы.

Рады. Рады, рады

Темные осины,

И на них от радости

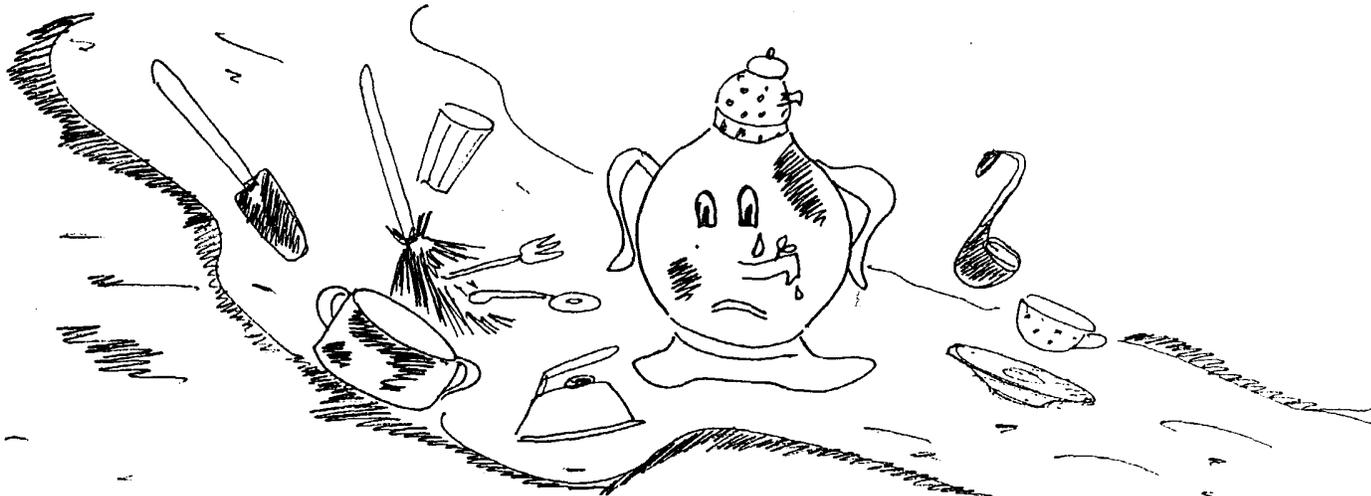
Растут апельсины.

Выпиши названия деревьев, о
которых

говорится в этом отрывке.

Задание № 21.

Рассмотри рисунок к сказке К.Я. Чуковского «Федорино горе»:



Раздели предметы, изображенные на рисунки на группы. Каждую группу раскрась одним цветом карандаша. Проверь себя.

Задание № 22.

Внимательно посмотри на группы, которые ты выделил в предыдущем задании. Дай название каждой группе и запиши его тем же цветом, которым она была раскрашена. Проверь себя.

Задание № 23.

Еще раз посмотри на рисунок к сказке «Федорино горе» (задание № 21). Дай свое название этому рисунку. Запиши его.

Задание № 24.

Прослушай отрывок из стихотворения К.Я. Чуковского «Федорино горе»:

Тут Федорины коты,

Расфуфырили хвосты...

«Эй вы, глупые тарелки,

Что вы скачете как белки?

Вам ли бегать за воротами

С воробьями желторотыми?»

Выпиши названия животных, о которых в нем упоминается.

Задание № 25.

Прочитай отрывок из рассказа А. Гайдара «Совість» (страница 111 учебника «Родная речь»). Рассмотрй рисунок. Найди в тексте предложение наиболее точно описывающее то, что изображено на рисунке. Выпиши это предложение.



Задание № 26.

А теперь дай свое название этому рисунку. Запиши его.

Задание № 27.

Прочитай отрывок из стихотворения С.Я.Маршак «Лодыри»:

И красив я, лодыри, и умен,	А теперь без грамоты пропадешь,
А письму и грамоте не учен.	Далеко без грамоты не уйдешь.
Школа не построена для котят.	Ни попить без грамоты, ни поесть
Научить нас грамоте не хотят.	На воротах номера не прочесть.

Подчеркни слова, в которых говорится о том, зачем коту нужна грамота.

Задание № 28.

Прочитай стихотворение А.Л.Барто «Вовка добрая душа» (на странице 141 учебника «Родная речь»). Выпиши, какими словами Вовка приветствовал прохожих.

Задание № 29.

Прослушай отрывок из рассказа Н.Н. Носова «На горке»:

«Целый день ребята трудились, – строили снежную горку во дворе. Сгребали лопатами снег и сваливали его под стенку сарая в кучу. Только к

обеду горка была готова. Ребята полили её водой и побежали домой обедать».

Прочитай слова:

«горка, строительство, двор, обед, вода».

Выбери те, которые больше всего подходят для названия этого отрывка и запиши их. _____

Задание № 30.

А теперь дай свое название этому отрывку. Запиши его.

5. О братьях наших меньших.

Задание № 31.

Прочитай отрывок из рассказа М.М.Пришвина «Ребята и утята»:

Маленькая дикая уточка чирок-свистунок решилась наконец-то перевести своих утят из леса, в обход деревни, в озеро – на свободу. Весной это озеро далеко разливалось, и прочное место для гнезда можно было найти только версты за три, на кочке в болотном лесу. А когда вода спала, пришлось все три версты путешествовать к озеру.

Как ты думаешь, почему мама-утка решила перевести своих утят из леса в озеро? Запиши свой ответ. Проверь себя по тексту.

Задание № 32

Прослушай рассказ В.В.Бианки «Музыкант». Запиши, что общего было между охотником и медведем.

Задание № 33.

А теперь дай свое название этому рассказу. Запиши его.

Задание № 34.

Прослушай рассказ В.В.Бианки «Аришка - трусишка». Запиши в один столбик названия тех, кого боялась Аришка, а того кого она не испугалась – в другой.

Задание №.35.

Прочитай сказку Н.И.Сладкова «Сорока и Заяц»:

- Слушай, Заяц, все говорят, что осина страсть горькая.

А ты, грызёшь её и даже не жмуришься!

- А я, Сорока, осинку на третье блюдо употребляю.

Когда на первое только воздух свежий, на второе --

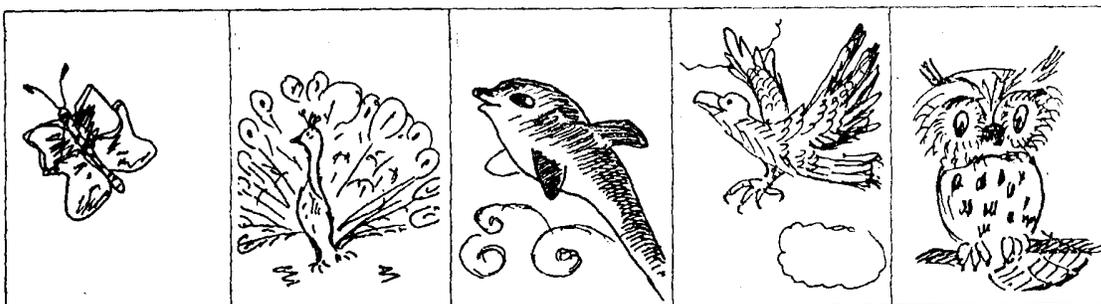
прыжки по снегу, так и горькая осина на третье слаще
меда покажется!

Дай ей своё название. Запиши его.

6. И в шутку, и всерьез.

Задание № 36.

Прослушай стихотворение Б.В.Заходера «Что красивее всего?». Вспомни как отвечали герои этого стихотворения на вопрос: «Что красивее всего?»
Рассмотри рисунки, прочитай слова. Соедини рисунки с соответствующими словами.



Темнота	небеса	цветок	хвост	море
---------	--------	--------	-------	------

Задание № 37.

Прочитай слова, перечисляющие героев стихотворения Б.В. Заходера «Что красивее всего»:

Деревья, сова, волк, орел, травы, крот, павлин, лиса,
цветок.

Раздели их на группы. Каждую группу подчеркни одним цветом. Проверь себя.

Задание № 38.

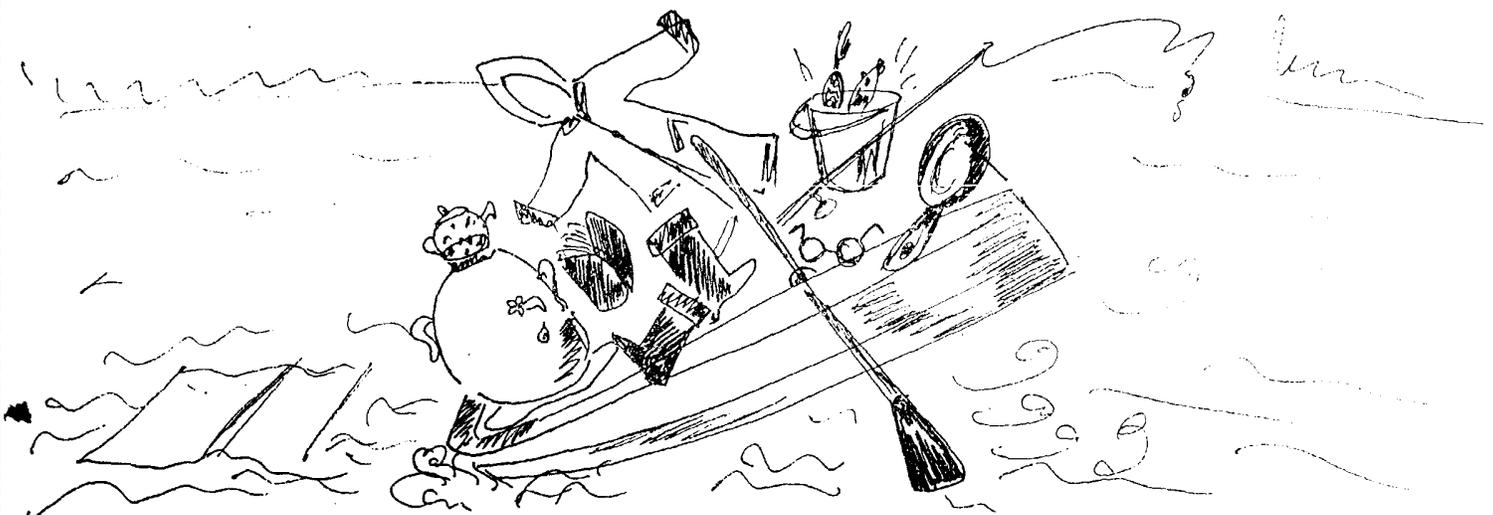
А теперь дай название каждой группе, выделенной тобой в задании № 36. Запиши его тем же цветом каким подчеркнута эта группа.

Задание № 39.

Прочитай стихотворение Э.Н.Успенского «Рыболов». Найди в тексте стихотворения строчку о том, что же нужно настоящему рыбаку. Выпиши её.

Задание № 40.

Рассмотри рисунок к стихотворению Э.Н.Успенского «Рыболов»:



Раздели на группы изображенные здесь предметы. Рисунки предметов, входящих в одну группу, подчеркни одним цветом.

Задание № 41.

Внимательно посмотри на группы, которые ты выделил в предыдущем задании. Дай название каждой группе и запиши его тем же цветом, которым она была подчеркнута. Проверь себя.

Задание № 42.

Прочитай слова, перечисляющие вещи рыбака из стихотворения Э.Н.Успенского «Рыболов» и Федоры из сказки К.И.Чуковского «Федорино горе». Соедини названия предметов с их хозяевами.

	Дождевик	
	Корыто	
	Блюдца	
	Удочка	
	Утюг	
	Сапоги	
	Лодка	

Задание № 43.

Прослушай стихотворение Э.Н.Успенского «Над нашей квартирой». Слушай внимательно так, чтобы потом среди рисунков найти и обвести одним цветом (ручки, фломастера, карандаша) всех жителей дома, о котором говорится в стихотворении.



Задание № 44.

Прослушай отрывок из стихотворения Д. Хармса «Вы знаете».

- А вы знаете, что СО?
А вы знаете, что БА?
А вы знаете, что КИ?
Что собаки-пустолайки
Научились летать?
Научились, точно птицы,-
Не как звери,
Не как рыбы, -
Точно ястребы летать!

Прочитай следующие слова:

Ерунда, Правда, Небылицы, Собаки.

Выбери и запиши, то слово, которое больше всего подходит для названия этого стихотворения. _____

Задание № 45.

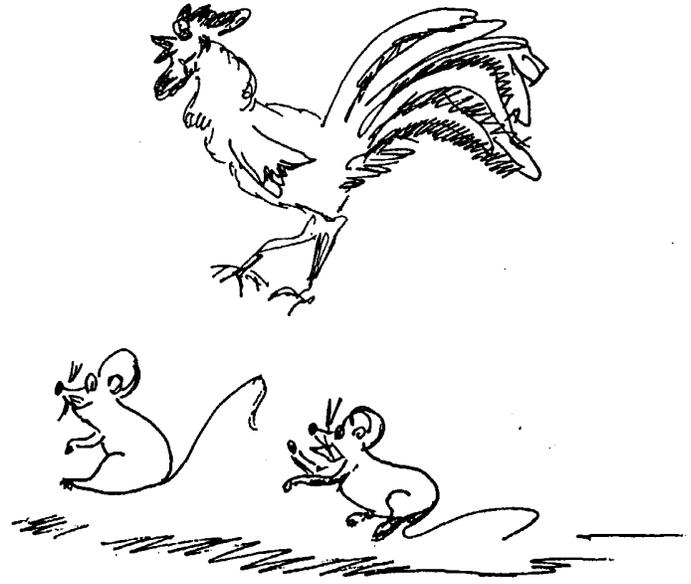
А теперь дай свое название этому отрывку. Запиши его.

8. Литература народов мира.Задание № 46.

Прочитай сказку «Колосок» (на стр.292-295 учебника «Родная речь»).

Какие из перечисленных действий, судя по сказке, можно отнести к петушку, а какие к мышатам. Соедини стрелочками слова, обозначающие их действия с соответствующими им рисунками.

- крутились
- принимался за работу
- вертелись
- играли в чехарду
- подметал
- песней всех будил
- плясали
- играли
- пёк пироги
- остались без обеда



Задание № 47.

Прочитай пословицы (на странице 295 учебника «Родная речь»). Выбери и запиши те, которые больше всего подходят для героев сказки «Колосок».

Задание № 48.

Прочитай названия известных тебе сказок: «Репка», «Каша из топора», «Гуси – лебеди», «Кот в сапогах», «Дюймовочка».

Рассмотри рисунки и раскрась рисунки относящиеся к русским народным сказкам.



Задание № 49.

Прочитай стихотворение «Храбрецы» (на странице 308, учебника «Родная речь»). Рассмотрите рисунок. Найди тех, кого не боялись храбрые портные и раскрась их красным цветом, а того, кого испугались – синим.



Задание № 50.

На какую русскую народную сказку, известную тебе, похоже по смыслу стихотворение «Храбрецы»? Запиши её название.

Задание № 51.

На этом рисунке все перепуталось. Герои сказки «Бременские музыканты» изображены здесь вместе с героями других сказок. Разберись, кто из какой сказки. Впиши названия всех сказок. А героев сказки «Бременские музыканты» - раскрась.

