Содержание

Тема 1. Основные психологические подходы к пониманию взаимосвязи между обучением и развитием

Тема 1. Основные психологические подходы к пониманию взаимосвязи между обучением и развитием

1.1 В чем заключается разница между понятиями "Учение - научение".

1.2 В чем заключается соотношение обучения и развития?

1.3 Что является предметным содержанием учебной деятельности?

1.4 Каковы структурные элементы учебной деятельности?

1.5 Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?

Тема 2. Психологические теории учебной деятельности

2.1 Специфика формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте

2.2 Развивающее обучение: основные характеристики

2.3 Характеристика основных новообразований младшего школьного возраста

Тема 3. Роль учителя в организации и развитии учебно-познавательной деятельности

3.1 Что такого особенного может дать ребенку сверстник, чего никогда не даст взрослый?

3.2 Какова роль "товарищеского суда"?

3.3 В чем принципиальное отличие основных типов учебного взаимодействия (фронтального, группового, дискуссионного)?

3.4 Как вы понимаете выражение "Кто учит, учится!"?

Список используемой литературы

## Тема 1. Основные психологические подходы к пониманию взаимосвязи между обучением и развитием

## 1.1 В чем заключается разница между понятиями "Учение - научение"

"Научение" - обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта, спонтанное приобретение знаний, умений и навыков. Термин применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания, охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и т.д.).

Эти новые знания, умения и навыки могут быть следствием деятельности, направленной на их приобретение, или выступать как побочный эффект поведения, реализующего цели, не связанные с данными знаниями и умениями.

"Учение" определяется как научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) его социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Следовательно, учение рассматривается как разновидность научения.

"Учение - обучение".

"Обучение" - совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, её образование и воспитание. Главные составляющие процесса обучения - преподавание и учение.

В их единстве заключается основная дидактическая функция обучения. В элементарной форме отношение "преподавание - учение" проявляется в конкретном взаимодействии учителя и ученика. Однако только к такому взаимодействию не сводится. Ученик в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения.

Таким образом, обучение можно охарактеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.

"Учение - учебная деятельность".

"Учебная деятельность" - один из основных (наряду с трудом и игрой) видов деятельности человека, специально направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у её субъектов теоретического сознания и мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия.

В трактовке направления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова "учебная деятельность" - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

## 1.2 В чем заключается соотношение обучения и развития?

Проблема обучения и развития всегда была и будет в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других областей психологической науки. Ее решение служит фундаментом для дидактики и методики обучения и воспитания.



Процесс воспитывающего обучения включает с позиции обучающегося освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих, познавательных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

## 1.3 Что является предметным содержанием учебной деятельности?

Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае - на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека является овладение *теоретическим отношением* к действительности и соответствующими ему способами ориентации в ней.

Таким образом, предметным содержанием учебной деятельности выступают взаимосвязанные формы *теоретического сознания* людей (научного, художественного, нравственного, правового).

В основе создания людьми всех форм теоретического сознания лежит *диалектическое (разумное) мышление*. В этом смысле можно сказать, что содержанием учебной деятельности выступает овладение основами диалектического мышления, которое дети должны активно применять при усвоении научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей и правовых норм.

## 1.4 Каковы структурные элементы учебной деятельности?

Учебная деятельность имеет структуру, состоящую из:

мотивации;

учебных задача, с постановки которых начинает развертываться учебная деятельность (в определенных ситуациях в различной форме заданий);

учебных действий - *преобразования ситуации* для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; *моделирования* выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме*; преобразования модели* отношения для изучения его свойств в чистом виде; *выделения и построения* серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом. Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий той или иной учебной задачи (известно, что если действие соотносится с целью задачи, то его операции - с ее условиями);

контроль, переходящий в самоконтроль. Контроль состоит в определении соответствия учебных действий условиям учебной задачи, который позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и свойствами получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

оценка, переходящая в самооценку. Действие оценки позволяет определять, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели.

Таким образом, проведенный анализ приводит к заключению, что учебная деятельность - сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка.

## 1.5 Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?

Контроль - процедура получения информации о деятельности и ее результатах, т.е. процедура, обеспечивающая обратную связь.

Самоконтроль - самостоятельная процедура. Психолого-педагогический словарь рассматривает самоконтроль как осознание и оценку субъектом собственных действий, предполагающих наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях.

Оценка - процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями.

Самооценка - как один из компонентов деятельности, связана не с выставлением себе отметок, а с процедурой оценивания. Она более всего связана с характеристикой процесса выполнения заданий, его плюсами и минусами и менее всего с баллами. Самооценка включает самоконтроль и самопроверку.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обусловливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

Основные функции самооценки:

констатирующая - на основе самоконтроля (что из изученного материала я знаю хорошо, а что недостаточно?);

мобилизационно-побудительная (мне многое удалось в работе, но в этом вопросе я разобрался не до конца);

проектировочная (чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей работе, я обязательно должен повторить…).

Главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и в самостимуляции.

## Тема 2. Психологические теории учебной деятельности

## 2.1 Специфика формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте

На данном этапе возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является главной и ведущей среди других видов деятельности. Поэтому основной задачей современного начального обучения является, прежде всего, формирование у младших школьников полноценной целостной учебной деятельности ("умения учиться"). Лишь при этом условии они могут успешно учиться в более старших классах, где учение становится одним из видов общественно полезной деятельности школьников.

Систематическое осуществление младшими школьниками учебной деятельности способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста, определяет общее психическое развитие, формирование их личности в целом.

Учебная деятельность младших школьников дает хорошие результаты тогда, когда они активно взаимодействуют в процессе усвоения знаний и умений (например, проводят обсуждение условий их происхождения, когда учитель придает учебным, занятиям игровую форму). Процесс коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя. На протяжении всего начального образования в условиях полноценной и развёрнутой учебной деятельности она остаётся коллективно распределённой, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У детей появляются устойчивые и обобщённые учебно-познавательные мотивы, что свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты

Таким образом:

полноценная учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников является основой их всестороннего развития;

прочные умения и навыки осознанного и выразительного чтения, грамотного письма и хорошего счета формируются у детей при наличии у них определенных теоретических знаний;

добросовестное отношение детей к учению опирается на их потребность, желание, умение учиться, которые возникают в процессе реального выполнения учебной деятельности.

## 2.2 Развивающее обучение: основные характеристики

Реализация развивающего обучения невозможна частично, отдельными элементами. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что развивающее обучение - это целостная система, где все три параметра: содержательный, методический и личностный взаимосвязаны и взаимообусловлены и неотделимы друг от друга.

Характеризуя возможности развивающего обучения как целостной системы, надо отметить, что оно отличается от функционального обучения, прежде всего, своим содержанием. Это сложный параметр, определяющий все остальные. Содержание развивающего обучения направлено на освоение не частных способов действия, умений и навыков, а принципов действия. Принципы действия по сути дела составляют содержание теоретического знания. Их усвоение связано с формированием у младших школьников абстракций и обобщений, являющихся основой продуктивного (теоретического) мышления.

Т. е. работая в этой системе, у ребенка появляется необходимость и возможность не просто заучивать определенный материал, а исследовать проблему, что развивает мышление, понимание. В результате ребенок обучается не просто письму, чтению или счету, а умению думать так, как думают ученые-исследователи.

Развивающее обучение возможно только в том случае, если в его содержание положена система научно-теоретических понятий. В традиционном обучении система понятий задается для усвоения через формулировку этих понятий, их определения. Поэтому существует жесткий перечень, что должен знать ученик. В развивающем обучении научные понятия существуют в легком варианте - способе действий.

В развивающем обучении центральной фигурой, от которой зависит успех, является не учитель, а ученик. И функция учителя заключается не в передаче знаний, а в организации учебной деятельности детей. Всякая деятельность - это есть решение задач. Поэтому основным средством, которым располагает учитель, является постановка задач и организация их решения. Это, пожалуй, составляет основную специфическую сложность методического аппарата развивающего обучения.

Педагогический процесс в условиях развивающего обучения всегда носит характер парного диалога - учителя с учеником. Именно в этой совместной деятельности (причем, не только учителя и ученика, но и учащихся между собой) рождается сопоставление точек зрения, анализ, вырабатывается общая позиция. Диалог предполагает равноправие партнеров, участвующих в нем, который постепенно приобретает формы развернутого учебного общения, общения между субъектами коллективной учебной деятельности.

Таким образом, развивающее обучение представляет собой целостную систему, где все взаимосвязано и взаимообусловлено: содержание, метод и тип общения. Развивающее обучение построено на общении детей, совместном решении задач, педагогическом творчестве и компетентности. Это обучение, в процессе которого ученик развивается совместно с учителем.

## 2.3 Характеристика основных новообразований младшего школьного возраста

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка - начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная деятельность. В процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм имеют теоретический характер. В процессе овладения содержанием перечисленных форм у ребенка возникает теоретическое отношение к действительности, теоретическое сознание и мышление и соответствующие им способности, которые являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста.

У психологии имеются разные ответы на вопрос, что же является центральным новообразованием младшего школьного периода развития. Это и рефлексия, и планирование, и произвольное внимание. Причем за каждым из ответов существует довольно стройная и аргументированная психологическая теория. В качестве основных новообразований в младшем школьном возрасте выделяют произвольность, внутренний план действия и личностная и интеллектуальная рефлексия. Для успешного обучения в школе у ребёнка должен сформироваться достаточных уровень их развития.

Благодаря включенности ребенка в учебную деятельность происходит формирование произвольности на более высоком, чем в дошкольном возрасте, уровне. Дети учатся подчиняться правилам не только на основе игровой мотивации, но и в учебной ситуации. Правилами в этой ситуации являются дисциплинарные и организационные требования учителя, групповые нормы, условия учебных задач. Действия школьников сознательно организуются, в них появляется как момент планирования, так и момент контроля. Психические процессы опосредствуются эталонами, знаками, моделями.

Развитие произвольности в начальной школе способствует формированию и других новообразований младшего школьного возраста: содержательного анализа объекта, направленного на выявление существенных отношений задачи, рефлексии - обращенности учащегося на способ действия, планирования - постановки цели, выстраивания действий, прогнозирования результата, поиска и выбора оптимального решения. Предпосылками развития этих новообразований служат способность детей видеть целостность контекста ситуации и умение занимать "точку" вовне, удерживать надситуативную позицию.

Свои особенности имеют и другие новообразования, такие как внутренний план действий - способность выполнять действия в уме. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать "в уме" и анализировать процесс собственных рассуждений.

Дальнейшее развитие получает и интеллектуальная рефлексия. В ходе обучения происходит дальнейшая интеллектуализация психических процессов. Дети усваивают общий способ действий, причинно-следственные отношения, учатся выделять существенное, строить умозаключения и логические цепочки. Развивается мышление детей, постепенно становящееся теоретическим. Особенно значимым в развитии мышления является формирование внутреннего плана действий и рефлексии (осознание себя как субъекта деятельности, осознание способов осуществления деятельности).

И хотя ребёнок ещё недостаточно осознаёт собственные мыслительные операции и малоспособен к внутреннему наблюдению, он "под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует".

Однако одним из основных факторов, который имеет значение не только для хорошей учёбы в младших классах и последующей средней школе, но и для будущей жизни, становиться такое новообразование как произвольное внимание. На основе экспериментальной работы выяснено, что у школьников младшего школьного возраста произвольное внимание занимает особое место. Обнаружена достаточно тесная корреляционная связь между успеваемостью и уровнем развития произвольного внимания. Изменяется восприятие ребенка, перерастая в организованную ориентировочно-исследовательскую деятельность. Мышление изменяет характер восприятия, которое интеллектуализируется. Становится организованной, осмысленной и память учащихся. Четко выделяется задача запомнить, для чего используются различные способы и средства, важнейшим из которых является речь. Она становится все более произвольной, сознательной, увеличиваются словарный запас, смысловая наполненность единиц речи, усложняется грамматическое оформление высказывания. Развивается графическая деятельность учащихся во всех своих составляющих, от успешности которой многое зависит при обучении.

Новообразованиями младшего школьного возраста становятся также самоконтроль и самооценка, которые формируются путем интериоризации внешнего контроля и оценки. Изменяется и личность школьника. На основе произвольности поведения, самоконтроля и самооценки, сформировавшихся в учебной деятельности, изменяется способ саморегуляции, возникает и развивается самосознание. Сначала ребенок осознает себя с точки зрения своих школьных успехов. По отношению к взрослому он пока не критичен, взрослый для ребенка - образец поведения. Постепенно критичность к взрослым увеличивается, возрастает интерес к общению со сверстниками.

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией, то есть способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности. У учащихся на данном периоде появляется личностная рефлексия, они начинают оценивать свои поступки и своё поведение.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия - вот основные новообразования ребенка младшего школьного возраста. Благодаря им его психика достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в средней школе, для нормального перехода в подростковый возраст.

## Тема 3. Роль учителя в организации и развитии учебно-познавательной деятельности

## 3.1 Что такого особенного может дать ребенку сверстник, чего никогда не даст взрослый?

Общаясь со взрослым, ребенок просто воспринимает его точку зрения, но не переосмысливает ее, не перепроверяет. Взрослый для ребенка - образец, практически, трудно достигаемый.

В общении со сверстником у ребенка совсем иная позиция. Точка зрения, особенно не совпадающая с его собственной, тщательно обдумывается, мнение сверстника можно попытаться и изменить, чего нельзя сделать при общении со взрослым. Общение только со взрослыми не дает личностного и познавательного развития. Ребенок должен выработать свою точку зрения, сделать моральный выбор. Только общаясь со сверстником, ребенок может стать, действительно, равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить ребенку себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощенными в другом.

Какова специфика общения со сверстниками?

Общение со сверстниками более многообразно, чем общение со взрослыми. В игре детей могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не проявляются в общении со взрослыми, например, способность придумывать новые игры.

В общении со сверстниками всем видам деятельности присуща яркая эмоциональная насыщенность. Ребенок приобретает способность сочувствовать другому, переживать чужие радости и печали как свои собственные, становиться эмоционально на точку зрения другого.

Все формы обращения к сверстникам гораздо менее нормативны и регламентированы.

В общении со сверстниками у ребенка больше возможность проявлять инициативу.

Итак, общение со сверстниками дает детям то, чего никак не может им дать неравноправное общение со взрослыми: критичность к мнениям, словам и поступкам других людей, независимость от их воли и желаний. А за этим стоит умение видеть позицию другого человека, оценивать ее, принимать или не принимать, соглашаться или оспаривать, а главное - иметь собственную позицию, точку зрения, отличать ее от чужой и защищать ее.

## 3.2 Какова роль "товарищеского суда"?

Принцип прощения сам по себе не порождается в детском сообществе. Идея справедливости, которая вызревает в кооперации со сверстниками, строится на принципе "око за око". Половина детей от 7 до 10 лет считают, что на удар надо отвечать ударом той же силы, треть детей полагает, что ответный удар должен быть сильнее. Лишь к 12 годам, да и то у девочек начинает преобладать мысль о том, что сдачу надо давать слабее, чисто символически (или вовсе не давать). Взрослый, если считает нужным, может научить прощать. Но он не вправе учить этому индивидуально отдельных детей, он обязан сделать свою идею справедливости нормой общения между детьми.

Ядром детской самоорганизации в интернатах Януша Корчака стал товарищеский суд, о задачах и принципах которого можно сказать: "Детский товарищеский суд может положить начало детскому равноправию, привести к конституции, заставить взрослых провозгласить декларацию прав ребенка. У ребенка есть права на серьезное отношение к его делам и на справедливое их рассмотрение. До сих пор все зависело от доброй воли и хорошего или плохого настроения воспитателя. Ребенок не имел права протестовать. Деспотизму надо положить конец".

Главная педагогическая идея Корчака связана с проблемой детского самочувствия, особенно в условиях большого детского коллектива. Именно заботой об обеспечении хорошего самочувствия ребенка и была продиктована организация жизни детей на основе самоуправления. В свою очередь принцип самоуправления диктовался целью, которую ставила перед собой Корчак и его сотрудники - воспитание активной и самостоятельной личности. Таким образом, он готовил своих подопечных к жизни, которая ожидала их за стенами детского дома.

Этот детский суд был судом без наказаний. Кодекс детского товарищеского суда гласил: "Если кто-то совершил проступок, то лучше всего провинившегося простить. Если он и виноват, то по незнанию, а когда узнает, почему виноват, то не повторит подобного. А если повторит, то потому, что сразу исправиться трудно. Если его кто-то уговорил совершить проступок, то в следующий раз он уже не станет такие уговоры слушать. Лучше его простить".

Корчак был убежден: если ребенок сделает что-то плохое, то лучше всего его простить и ждать, пока он исправится. Суд должен защищать слабых и добрых, чтобы им не грозили сильные и злые. Суд должен защищать добросовестных и трудолюбивых, чтобы им не мешали бесчестные и ленивые. Суд должен поддерживать порядок, потому что беспорядок мешает жить всем добрым детям.

Можно подавать в суд на самого себя, на любого ребенка, на любого воспитателя... Суд выбирается жеребьевкой из тех ребят, на которых за всю неделю ни разу не подавали в суд... Решения принимаются согласно кодексу, первые сто параграфов которого приговаривают: "Простить!".

Название "суд" вносит элемент игры в деятельность самоуправления и отнюдь не копирует задач и функций суда в государстве. Товарищеский суд в корчаковском контексте - это один из основных органов самоуправления детей, решавший следующие воспитательные задачи:

1) создание в детском коллективе самочувствия защищенности для каждого ребенка;

2) утверждение в жизни детского коллектива законов равноправия;

3) регулирование отношений между воспитателями и воспитанниками, а также между детьми в детском коллективе;

4) уделение должного внимания заботам, переживаниям каждого ребенка;

5) воспитание "разумного" воспитателя.

## 3.3 В чем принципиальное отличие основных типов учебного взаимодействия (фронтального, группового, дискуссионного)?

Учебное взаимодействие открывает большие возможности для развития детской самостоятельности.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Форма | Фронтальная | Групповая | Дискутирующая |
| Цель | Передача от учителя ученикам предметных знаний и норм взаимодействия.  Носитель предметных знаний, норм взаимодей-ствия, "ведущий" всего учебного процесса, выполняет функции целеполагания, контроля, оценки.  Он посредник между учениками, интерпретатор детских мнений. | Формирование самостоятельности в работе с учебным материалом.  Консультант, арбитр детских мнений. Выполняет воспитательную функцию. | Совместное решение учебной задачи, реализация субъектных свойств, приобретенных во фронтальной и групповой формах.  Общий контроль за протеканием всего процесса |
| Как выглядит индивидуальный субъект учебной деятельности | Выполнение указаний и требований учителя, инициативное обращение к нему в форме вопросов и выработка собственного мнения только во взаимодействии с учителем. | Участие в групповой дискуссии, поиск способов решения учебной задачи, осуществление функций контроля и оценки, частично целеполагание. Ответственность в принятии группового решения. | Организация работы в конкретной ситуации для преодоления собственного незнания: учащийся сам ставит определенную цель, контролирует и оценивает работу, "используя" других для решения собственных трудностей. |

Учебное взаимодействие во фронтальной работе центрировано на учителе, где он является главным организатором учебного процесса на уроке, он ставит перед классом учебную задачу, контролирует процесс ее выполнения. Учителю "принадлежат" такие сферы учебной работы как целеполагание, контроль и оценка, и даже такие ее компоненты, которые, казалось бы, должны полностью осуществляться учениками (поиск средств и способов решения задачи, само решение, т.е. исполнительская часть учебной работы), достаточно жестко регулируются учителем.

В отличие от фронтальной формы групповую форму организации характеризует то, что существенным образом меняется позиция учителя. Нет необходимости опосредовать каждую коммуникацию между детьми, контролировать процесс поиска решения. Совместно решая общую задачу в группах, дети непосредственно взаимодействуют друг с другом. Поиск ответа на поставленный вопрос стимулирует обмен разными мнениями. Ученику нужно выбрать из всех ответов наиболее верный, отсюда - необходимость ответственности за свое мнение и за общее решение всей группы. Групповая работа более чем фронтальная обращена к каждому отдельному ученику. У каждого ребенка больше возможностей поработать с собственным незнанием при помощи других детей. Для взаимного понимания при совместном обсуждении детям необходимо четко, развернуто, доступно для других формулировать свои мысли, работа в группе полезна для всех членов группы.

В основном субъект учебной деятельности здесь представлен через участие учащегося в соорганизации группы, распределении функций; умение организовывать собственное поведение, подчиняясь нормам совместной учебной работы; принятие и удерживание общей задачи, поиска решения и самостоятельной оценки его правильности.

Третьей формой организации учебного взаимодействия является дискутирующий класс. Это качественно новый уровень фронтальной формы учебного процесса, в котором дети для работы со своими содержательными трудностями используют способы организации и сотрудничества, усвоенные ими на предыдущих этапах фронтального и группового взаимодействия. Дискутирующим классом мы называем такой режим работы, когда практически весь класс вместе работает над одной содержательной проблемой. На уроке идет обсуждение, общее для всего класса, вместе с учителем, характеризующееся максимальной включенностью всех участников. Ученики и учитель здесь равноправны. Мнения учителя - это один из взглядов, который должен быть обоснован, с которым можно спорить, соглашаться или не соглашаться. Такой тип работы может возникнуть во время межгрупповой дискуссии при групповой работе или при фронтальной работе, когда вопрос, проблема, выдвинутые учителем или учеником, становятся важными для каждого и инициируют общие обсуждения. Отдельный ученик может соорганизовать весь класс для преодоления ситуации своего незнания, во многом принимая на себя функции учителя. Он управляет процессом обсуждения, требует обоснования различных ответов на свой вопрос, принимает или отвергает эти решения.

## 3.4 Как вы понимаете выражение "Кто учит, учится!"?

"Тот, кто учит - учится сам быстрее, потому что он видит не только свои, но и чужие ошибки". Этой мудростью руководствовались еще древние греки. "Учитель и ученик растут вместе... Обучение - наполовину учение" говорил Конфуций в "Записках об учении". В истории европейской педагогики тенденция к взаимному обучению детей в процессе обучения прослеживается почти непрерывно от ранней античности до середины XIX века.

Педагогическая практика знает множество форм организации общения, сотрудничества и взаимопомощи детей. Это и разновозрастная кооперация, где старшие ученики участвовали в обучении и воспитании младших, и одновозрастная кооперация помогающих друг другу мальчиков, и свободный обмен мнениями в детском семинаре, и иерархические отношения между командиром группы и подчиненными ему сверстниками, отношения, дисциплинирующие ум и волю и подчиненных, и командира.

Отношение в паре "ребенок-учитель-ребенок-ученик" в общих чертах воспроизводит классическое детско-взрослое отношение "учитель-ученик", где учитель - это более опытный, более знающий партнер, чья главная функция - давать менее опытному партнеру готовые образцы действий и помогать новичку эти образцы усвоить и довести их воспроизведение до автоматизма.

Отношение знающего и незнающего, умелого и неумелого - это отношения, пронизывающие всю жизнь ребенка; это та форма взаимодействия, в которой ребенок осваивает львиную долю знаний, умений и навыков, в которой формируются множество человеческих способностей.

Взаимообучение, благодаря которому ребенок осваивает не только детскую, но и взрослую сторону этих отношений, открывает новые потенции развития: из позиции взрослого, обучающего другого, менее знающего и мнение умелого, ребенок - учитель получает возможность освоить не только исполнительскую, но и контрольно-оценочную часть совместного действия, обычно закрепленную за взрослым.

Таким образом, не должно быть принципов обучения и воспитания только ребенка - есть и должны быть правильно поняты и достойно сформулированы принципы сосуществования, сотворчества, содружества детей и взрослых, их совместное взаимное обучение и воспитание.

И принципы эти не надо выдумывать, они стары как мир: те, кто учат, учатся; кто развивает других, развивается сам (разумеется, если речь идет о подлинном развитии, а не о его суррогатах, не о дрессировке полезных привычек, умений, знаний, способностей).

## Список используемой литературы

1. Бортова, М.М. Развитие самоконтроля у младших школьников на уроках математики / М.М. Бортова // Начальная школа. - 2005. - № 9. - С.24-26.
2. Валеева, Р. Товарищеский суд в детских домах Корчака как орган защиты прав ребенка / Р. Валеева // Материалы сессии "Педагогическое наследие Януша Корчака". - М.: БГУ, 1992. - С.18.
3. Воронцова, А.Б. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Эльконина-Давыдова / А.Б. Воронцова, Е.В. Чудиновой. - М.: РассказовЪ, 2004, - 386 с.
4. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. - Томск: Пеленг, 1992. - 240 с.
5. Дубровина, И.В. Психология: Учебник / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, A. M. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 464 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 480 с.
7. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 205 с.
8. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / Под редакцией В.В. Давыдова - М.: Педагогика, 1990. - 206 с.
9. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред.В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
10. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении - Томск: Пеленг, 1993. - 268 с.