

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Луконина И.В.

Кировское областное государственное образовательное казённое учреждение, Центр диагностики и консультирования, Киров, Россия (610035, г. Киров, ул. Чапаева, д. 47а).

Основная мысль развивающего обучения заключается в необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Комплексный подход и развивающее обучение содержат в своей основе учебные задачи. Учебная задача решается посредством системы учебных действий, позволяет творчески применять знания, закреплять материал, формировать опыт творческого мышления и т.д. Соответственно они применяются в различных звеньях учебного процесса - при постановке цели, изучения нового, его закреплении и для домашних заданий. Разные виды задач и трудность выделения общих свойств задач побуждают многих педагогов выдвигать общие определения задачи. Рассматривать задачу как определенную ситуацию, в которой должен действовать субъект. Нужно отметить, что эффективность использования развивающего типа учебных задач зависит от того, умеют ли учащиеся сравнивать, устанавливать разнообразные связи между предметами, доказывать, оперировать понятиями.

Ключевые слова: учебная задача, младший школьник, развивающее обучение, мышление, учебные действия.

THE USE OF THE ACADEMIC PURSUITS BY JUNIOR STUDENTS IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENTAL TEACHING

Lukonina I.V.

Kirov Regional State Educational Public Institution, Diagnostics and Consulting Center, Kirov, Russia, 610035, Kirov, Chapayev Str., 47a

The main idea of developmental teaching lies in necessity for substantial enlargement of the sphere of the developmental influence of teaching. Multifaceted approach and developmental teaching basically contain academic pursuits. The academic pursuit is resolved by the system of educational activities, allows to apply knowledge creatively, to reinforce the knowledge, to form experience of the creative intellection, etc. Consequently, they are used in different segments of the educational process- in goal, in learning something new, in reinforcing and for homework. Different kinds of problems and difficulty in detachment of the general qualities of these problems prompt many teachers to put forward general definition of the problem, to examine the problem as a specific situation in which a person should act. It should be noted that utilization efficiency of the developmental type of the academic pursuit depends on whether students can compare, establish various links between the subject matters, prove, operate the notions.

Keywords: academic pursuits, a junior student, developmental teaching, intellection, educational activities.

В настоящее время в отечественном образовании уделяют проблеме развивающего обучения все больше внимания, посвящая проблеме специальные программы, научные труды, создавая методические пособия.

«Разработка теории личностно-развивающего обучения связана, прежде всего, с идеей гуманизации образования. Эта задача уже давно звучит в работах отечественных и зарубежных педагогов, но к концу 90-х гг. XX в., она встала особенно остро, поскольку стало ясно, что обучение не может быть основано лишь на тех принципах, которые ориентируют только на психическое развитие человека» [6, с. 21].

Основная мысль научных поисков и педагогической практики развивающего обучения заключается в необходимости существенного расширения сферы развивающего

влияния обучения. Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития.

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают, прежде всего, с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Комплексный подход и развивающее обучение содержат в своей основе учебные задачи.

Учебная задача – цель, которую надлежит достигнуть ученику в определенных условиях учебного процесса. Основное отличие учебной задачи от других заключается в том, как считал Д.Б. Эльконин, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. При ее решении учащийся должен найти общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса, которые в последующем успешнее им решаются.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в учебную задачу. Это действие нацелено на поиск такого исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит общей основой последующего решения всего многообразия частных задач. Другие учебные действия позволяют учащимся моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Разные виды задач и трудность выделения общих свойств задач побуждают многих педагогов выдвигать общие определения задачи. Рассматривать задачу как определенную ситуацию, в которой должен действовать субъект. Как отмечает А.Н. Леонтьев, задача - это

«цель, данная в определенных условиях». Эту мысль развивает Я.А. Пономарева: «Задача есть... ситуация, которая определяет действия субъекта, удовлетворяющего потребность путем изменения ситуации». Приведенная формулировка может считаться наиболее общим определением задач.

Школьник, который приступает к решению задачи, особенно в знакомой области, обычно владеет различными эвристическими приемами, облегчающими достижение цели, т.е. владеет некоторыми компонентами способа решения. Ученик должен обладать алгоритмом решения задачи.

«Алгоритм решения учебной задачи - это последовательность элементарных операций, которые обеспечивают решение задачи. Этот алгоритм может находиться в распоряжении субъекта в различной форме. Он может быть дан в виде инструкции или схемы. Школьник может помнить алгоритм и постепенно воспроизводить его под контролем сознания; в конечном результате последовательность действий, предусмотренная алгоритмом, может выполняться на уровне навыка. Интересен факт обладания или необладаия алгоритмом. Если субъект не обладает алгоритмом достижения цели, то для ее достижения (если исключить метод слепых проб и ошибок) требуется продуктивное мышление» [1, с. 28].

Выделяют две величины, характеризующие то, в какой степени, задача является задачей.

«Первая из них характеризует объем психической деятельности (умственного труда), требующейся для выполнения задания, т.е. представляет собой то, что называется трудностью (интегральной). Вторая величина - проблемность. Она показывает, в какой мере для решения задачи требуется выйти за пределы алгоритмов, находящихся в распоряжении субъекта» [2, с. 158].

С.Л. Рубинштейн так описывал решение вопроса о соотношении мышления и решения задач. «Понимание мыслительного процесса как анализа через синтез, - писал он, - позволяет многосторонне, в разных качествах раскрыть и исходную проблемную ситуацию, и функции мыслительного процесса, не сводя его только к решению задач в узком, специфическом смысле слова» [4, с. 183]. При этом С.Л. Рубинштейн описывал понимание учебной задачи как «словесную, речевую формулировку проблемы», представляющую собой «результат предварительного анализа проблемной ситуации».

Действительно, мышление младших школьников никак не сводится к решению уже сформулированных задач. Но из этого вовсе не следует, что продуктивное мышление не может быть описано как заполнение пробелов в проблемных ситуациях.

В трудах, которые посвящены проблемам моделирования психики и искусственного интеллекта уточнено понятие хорошо определенной и плохо определенной учебной задачи. Хорошо определенная задача - это такая задача, для решения которой в распоряжении ученика имеется алгоритм проверки предполагаемого решения. Все остальные задачи следует считать плохо определенными. Нужно отметить, что в хорошо определенной задаче заполненная область четко отграничена от пробелов - поэтому всегда можно с уверенностью сказать, заполнен пробел или нет; в плохо определенной задаче такое четкое разграничение отсутствует [1; 2].

В психологическом словаре отмечено, что задача хорошо определена, если существует проверка, которую можно применить к предполагаемому решению. В случае когда предполагаемое решение действительно является решением, проверка должна обнаружить это за конечное число шагов [5, с. 297].

Хорошо определенная задача – такая, для которой в распоряжении младшего школьника имеется какой-то систематический метод, позволяющий определить, когда предложенное решение доступно. Л.А. Григорович отмечал, что взгляд М. Минского как представителя школы искусственного интеллекта отличается от взглядов И. Лернера, поскольку для истории, как и гуманитарных наук в целом, большая часть учебных задач является как раз «плохо определенными» [3, с. 211].

Научные исследования мышления младших школьников в большинстве случаев связываются с решением задач или проблем. При этом главное внимание уделяется анализу содержательной стороны учебной деятельности учащихся младших классов. Отмечено, что приемы и способы умственных действий, логических операций заложены в системе знаний. Ученики, овладевая знаниями, приобретают умение оперировать ими и в разной степени усваивают приемы и способы логического мышления. Ученые доказали, что содержательная сторона учебно-познавательной деятельности учеников не обеспечивает и не формирует сама по себе технологической, процессуальной стороны этой деятельности и, таким образом, овладения средствами и способами познания (логическим аппаратом), тех интеллектуальных возможностей личности, которые стимулируют приведение в действие самого механизма познания. Это говорит о том, что учеников необходимо систематически обучать правильно логически мыслить, и на этой основе развивать их самостоятельность и познавательную активность.

Учебная задача – это форма воплощения содержания образования, форма специфическая для сферы обучения, позволяющая школьнику путем собственной деятельности извлекать содержание образования и усваивать его, делая достоянием своей личности. Учебное задание обладает социальной природой. Оно имеет прообраз в

объективной действительности. Таким прообразом являются задания, выполнение которых диктуется повседневной жизнью ученика.

Познавательная задача выступает одной из возможных форм выражения противоречия, заложенного в самом учебном материале или в заданном уровне познавательной деятельности. В задаче всегда присутствует условие в виде исходных данных и вопрос, фиксирующий искомое. Вопрос и условие соотнесены и связаны между собой таким образом: они содержат противоречия, образуя проблемную ситуацию, указывающую направление поиска, которое помогает разрешению противоречия в ходе правильного решения задачи. Уровень и характер этого противоречия может быть различен. В зависимости от этого задачи могут быть различной степени трудности.

Отдельные задачи, эпизодически включенные в учебный процесс, формируют не все, а лишь отдельные элементы творческой деятельности, поэтому требуется система, совокупность задач, предусматривающая постепенное усложнение познавательной деятельности учащихся. Задачи различной степени трудности позволяют использовать их на разных этапах урока и во внеклассной самостоятельной работе с различными дидактическими целями, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. Система познавательных задач обеспечивает правильное соотношение теоретического, обобщающего, фактического материала и создает условия для активной мыслительной деятельности разных уровней.

Следует подчеркнуть, что построение системы учебных задач должно быть подчинено задаче развития активности, самостоятельности и инициативы учеников. Необходимо соблюдение пропорциональности заданий воспроизводящего и творческого характера, причем удельный вес заданий творческого характера в старших классах должен повышаться. Требуется планомерное наращивание трудностей и создание более сложных проблемных ситуаций в каждом последующем индивидуально дифференцированном задании по сравнению с предыдущим; в обеспечении преемственной связи между ними, при которой каждое новое задание содержит в себе что-то качественно новое, отличное от предыдущего, с учетом достигнутых учащимися уровней развития любознательности; в осуществлении творческой познавательной деятельности учеников; обеспечении повышения уровня общеобразовательной подготовки, познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Учебные задачи позволяют творчески применять знания, закреплять материал, формировать опыт творческого мышления и т.д. Соответственно они применяются в различных звеньях учебного процесса - при постановке цели, изучения нового, его закрепления и для домашних заданий.

Эффективность использования развивающего типа учебных задач зависит от того, умеют ли учащиеся сравнивать, устанавливать разнообразные связи между предметами, доказывать, оперировать понятиями. Смысл задач заключается в том, чтобы опираясь на логический аппарат, которым владеют учащиеся, повышать уровень их познавательной активности и самостоятельности.

Трудности, связанные с применением задач, заключаются в отсутствии навыков у большинства учащихся доказывать, обобщать, анализировать, т.е. владеть логическими операциями анализа, синтеза, сравнения, индукции, дедукции, абстрагирования.

При использовании учебных задач важно соблюдать требование пропорциональности заданий творческого и воспроизводящего характера, поискового характера деятельности учащихся.

Таким образом, функциональный характер использования учебных задач должен преобладать над иллюстративным подходом. К сожалению, анализ задач в современных пособиях показывает их оторванный от реальной жизни характер, что не всегда способствует развитию познавательных навыков ученика, мотивации к решению задания. Анализ проблемы принятия учебной задачи младшими школьниками позволил нам заключить, что учебная задача – это цель, которую надлежит достигнуть ученику в определенных условиях учебного процесса. Принятие учебной задачи младшими школьниками предполагает совокупность автоматизированных в результате многократных упражнений действий (информационных, интерактивных, перцептивных), которые способствуют усвоению учебного материала и повышению уровня успеваемости.

Список литературы

1. Берцфай Л.В. Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 21-33.
2. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. - М. : Логос, 1994. – 214 с.
3. Григорович Л.А. Педагогическая психология. - М. : Гардарики, 2003. - 320 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2005. - 384 с.
5. Психологический словарь / Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. и др. - М. : НОРМА, 2004. - 640 с.
6. Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы : учеб. пособие к спецкурсу. – Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989. – 67 с.

Рецензенты:

Александрова Наталья Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики НОУ «Вятский социально-экономический институт», г. Киров.

Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров.