

СЕРИЯ «ЛИЦЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

И.А. АФОНИН

**Развивающее обучение в условиях
современного муниципального лицея
(развитие творческой деятельности лицеистов)**

Практическое пособие

**Смоленск
2016**

УДК 371.2

ББК 74.24

А 94

Рецензенты:

Антиюхов А.В., ректор БГУ им. акад. И.Г. Петровского, д.п.н., профессор;

Пихенько И.Н., ректор Брянского ИПКРО, к.п.н., доцент

Афонин И.А.

А 94 Развивающее обучение в условиях современного муниципального лицея (развитие творческой деятельности лицеистов): Практическое пособие. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2016. – 172 с. – (Серия «Лицейское образование»).

В данном практическом пособии «Развивающее обучение в условиях современного муниципального лицея (развитие творческой деятельности лицеистов)» подробно и доступно изложены все особенности развивающего обучения в современных инновационных учебных учреждениях.

УДК 371.2

ББК 74.24

ISBN 978-5-905935-35-0

© ГАУ ДПО СОИРО, 2016

© Данное издание охраняется законодательством об авторских правах РФ

© Перепечатка без согласия автора и издательства запрещена

© Редактирование авторское

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Диалог и развитие творческой активности лицеистов в условиях современного муниципального лицея	11
Глава 2. Межличностные отношения и творческая активность учащихся современного муниципального лицея	22
Глава 3. Психологические основы активизации учебной деятельности учащихся современного муниципального лицея	30
Глава 4. Использование наглядных средств обучения в образовательном процессе современного муниципального лицея	42
Глава 5. Самовоспитание способностей учащихся современного муниципального лицея	50
Глава 6. Характеристика учебной деятельности в условиях современного муниципального лицея	58
Глава 7. Формирование приемов учебной деятельности в процессе обучения в современном муниципальном лицее.....	66
Глава 8. Развитие внимания лицеистов разных этапов обучения в условиях современного муниципального лицея	84
Глава 9. Понимание и усвоение знаний учащимися современного муниципального лицея	96
Глава 10. Развитие памяти учащегося современного муниципального лицея	104
Глава 11. Дифференцированный подход к лицеистам в процессе обучения в современном муниципальном лицее	115
Глава 12. Опыт освоения концепции учения учащихся современного муниципального лицея	127
ПРИЛОЖЕНИЯ	136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161
ЛИТЕРАТУРА	167

Предисловие

Всестороннее, гармоничное развитие подрастающего поколения, его формирование в духе гуманистических идеалов является в настоящее время важнейшей задачей российского образования.

При этом существенное значение для ее решения имеет дальнейшее совершенствование системы лицейского обучения, обеспечение его ведущей роли в развитии личности каждого лицеиста, построение образовательного учебно-воспитательного процесса в современном муниципальном лицее на основе личностно-ориентированной, компетентностно-деятельностной парадигме образования.

Практика показывает, что именно в современном муниципальном лицее на протяжении одиннадцати лет наиболее ответственного периода в становлении личности, происходит формирование и развитие ее духовных, нравственных, физических и интеллектуальных сил. Овладевая знаниями, лицеисты не только усваивают их идеино-научное содержание, но и развиваются свои познавательные возможности, интересы, склонности. Они учатся мыслить, искать, творить.

За последнее время проведена огромная, по своей важности и масштабам, работа по совершенствованию содержания образования, повышению его практического и теоретического уровня, приведению в соответствие с достижениями научно-технической революции. В связи с этим заметно усилился развивающий эффект обучения.

На современном этапе развития системы образования перед ней стоят новые, еще более сложные задачи, а именно подготовить лицеистов к самообразованию, сформировать у них постоянную потребность в пополнении и обновлении знаний, их активном использовании в учебной и трудовой практике, повседневной жизни; научить лицеистов объективно и правильно ориентироваться в стремительном научно-информационном и общественно-политическом потоке, формировать свою траекторию развития на основе принципа «обучение в течение жизни», активно добывать знания по собственной инициативе и использовать их в процессе деятельности (учебной, трудовой, общественно полезной). Необходимо в современном муниципальном лицее создавать такие педагогические условия, при которых знания переходили бы в нравственные убеждения, способствовали формированию активной жизненной позиции, социально значимых устремлений и склонностей, т.е. перерастали в мировоззрение. Особое внимание обращено на подготовку лицеистов к труду в сфере материального производства.

Усвоение знаний – большой и нелегкий труд. Он требует от лицеистов максимальной отдачи интеллектуальных сил, длительных и напряженных усилий, постоянной мобилизации волн и внимания. Как всякий труд, он предполагает овладение средствами деятельности, т. е. теми приемами и способами, которые обеспечивают наиболее экономное и рациональное овладение знаниями. Учение в условиях современного муниципального лицея требует особой мотивации, создания у лицеистов побудительных сил и потребностей в приобретении знаний, т.е. того, из чего складыва-

ется умение, и желание учиться в современном муниципальном лицее, а затем самостоятельно овладевать знаниями. Потребность приобретать и обновлять знания, свойственная любому культурному человеку, приобретает сейчас особое значение в связи с всевозрастающим объемом научной и технической информации, ее быстрым «моральным» износом. Прогресс науки и техники дает стимул для постоянного пополнения и обновления содержания знаний, использования их во всех сферах теоретической и практической деятельности.

В этих условиях особое значение приобретает формирование *учебной деятельности*, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и овладение способами учебной работы, умением самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить более рациональные способы, переносить их в условия, не заданные непосредственно обучением.

Учебная деятельность в современном муниципальном лицее, направленная на усвоение знаний, – важнейший источник формирования личности лицеиста. Среди других видов деятельности (игровой, трудовой) она является *ведущей* на протяжении всех лет обучения лицеистов. Меняются ее мотивы, совершенствуются формы и средства, определяется профессиональная направленность, но все это осуществляется в рамках учебной деятельности в современном муниципальном лицее. Вот почему раскрытию ее структуры, познавательных и мотивационных аспектов, потребностей в реализации этой деятельности придается сейчас особое значение.

Учебная деятельность в современном муниципальном лицее оказывает прямое влияние на эффективность усвоения знаний. Если в рамках содержания усваиваемого учебного материала лицеисты овладевают рациональными способами усвоения, то тем самым они подготавливаются к качественно новому, более высокому уровню усвоения. Это означает, что в их интеллектуальном развитии также происходят существенные сдвиги. Здесь раскрываются дальнейшие резервы усвоения, а через них дополнительные источники психического развития. Обучение и развитие находятся в тесной и неразрывной связи. От того, как организуется учебная деятельность, зависит формирование и развитие личности в целом. Если лицеист под руководством учителя овладел рациональными способами учебной работы, то он не только более эффективно будет усваивать знания, но и сумеет оценить свои трудности и учебные возможности, лучше поймет себя и окружающих его сверстников, сможет занять правильную позицию в коллективе. Формирование учебной деятельности дает тем самым не только развивающий, но и воспитывающий эффект.

Обучение в современном муниципальном лицее, которое обеспечивая полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие, и есть *развивающее обучение*.

Реализация такого обучения требует специальной организации учебного процесса в современном муниципальном лицее. Каждый учитель стремится к этому, но не всякий знает, как организовать такое обучение. Для этого необходимо не только хорошо знать содержание лицейских программ, владеть современными методами обучения, но и обладать психологическими знаниями, позволяющими целенаправленно

формировать учебную деятельность в современном муниципальном лицее с учетом закономерностей умственного развития, возрастных и индивидуальных особенностей лицеистов.

Процесс обучения в современном муниципальном лицее включает не только усвоение сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных навыков, но также развитие самих познавательных процессов – внимания, памяти, мышления, способностей и личности лицеиста. Однако в большинстве случаев именно сами знания и навыки рассматриваются как конечный итог успешного обучения. В результате на каждом новом, более высоком этапе обучения лицеист испытывает большие затруднения в усвоении и использовании нового учебного материала. Главная причина таких затруднений состоит не только в пробелах предшествующего этапа обучения, но и в неразвитости самих познавательных процессов, неподготовленности к постановке и решению новых, более сложных проблем, пониманию нового учебного материала, обоснованию найденного решения, выражению собственной мысли. Для того чтобы способствовать на каждом возрастном этапе и в каждом учебном предмете успешному усвоению учебного материала, необходимо достичь на предшествующем этапе развития системы познавательных процессов, обеспечивающих возможность успешного усвоения. Это относится в равной степени к развитию внимания, памяти и мышления.

Все познавательные процессы составляют единую систему, которую в целом можно назвать интеллектуальной системой и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание учебного материала. Сложившееся в психологической науке и педагогической практике разделение познавательных процессов затрудняет работу учителя по развитию всей интеллектуальной системы лицеиста в обучении. На самом деле в жизни, на уроке каждый познавательный процесс всегда взаимосвязан со всеми остальными и включен в эти другие процессы. Так, мышление основывается на памяти, оно предполагает и включает осмысленное внимание, так же как и запоминание составляет результат мышления и понимания. В процессе обучения в современном муниципальном лицее необходимо способствовать развитию всей интеллектуальной системы, а не отдельных познавательных процессов. Мы пользуемся понятием «интеллектуальная система» как самым широким понятием, включающим все познавательные процессы. Это понятие включает, конечно, и мышление как центральное звено всей интеллектуальной системы человека. Поэтому, считают педагоги МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», рассматривая развитие познавательных процессов, можно представить его как развитие *интеллекта* человека, включающего все познавательные процессы, уровень знаний, систему интеллектуальных операций и обеспечивающего возможности усвоения, воспроизведения и использования знаний в жизни. Собственно, в практике обучения в современном муниципальном лицее мы и не делим интеллект по отдельным процессам, а оцениваем его как целое, выражающееся в этих разных процессах. Хорошее внимание обычно непосредственно связано с хорошей памятью и высоким уровнем мышления. Мышление лицеиста интегрирует всю систему познавательных

процессов, придает им свою структуру и определяет их осмысленность. Смысл усваиваемого знания, его выявление составляет главное звено всего процесса усвоения. Формальные, неосмыслиенные знания, даже если они закреплены в памяти и воспроизводятся на уроке, остаются пустыми и бесполезными. Они не только не способствуют, но и задерживают интеллектуальное и психическое развитие лицеиста; являются препятствием в усвоении новых знаний.

Система познавательных процессов как интеллектуальная система определяет «работу» всех перцептивных процессов – зрения, слуха, осязания. Процессы восприятия картины или звуковой речи – это процессы осмыслиенные, а не только «поставляющие материал» для памяти и мышления. Поэтому, рассматривая развитие познавательных процессов, мы не включаем главы о развитии восприятия. Его развитие следует за развитием интеллекта и подчиняется его законам, а художник и пианист, в процессе восприятия, как бы решают непосредственно интеллектуальные задачи, не менее сложные, чем в математике и технике.

Процесс познания начинается с внимания. Внимание обеспечивает обнаружение нового, неожиданного, интересного. Оно составляет то окно, через которое лицеист смотрит в мир знаний, открывает в них новое и как бы не замечает того, что уже стало привычным. Внимание – это самый первичный познавательный процесс, с которым рождается ребенок, благодаря которому он удивляется новизне окружающего мира и исследует его. Мы рассматриваем внимание как самое начало и первичное проявление исследовательской активности ребенка, из которого в дальнейшем развивается сложное здание любознательности, экспериментирования и творчества. Для того чтобы обнаружение нового выросло в творчество, его нужно сохранить и закрепить как устойчивую бескорыстную любознательность, обеспечивающую такое же удивление новому у взрослого, как это было в детстве. Развитие внимания предполагает достижение не только и не столько его «произвольности», но в большей степени его личностной осмысленности. Оно всегда избирательно и обеспечивает усвоение подлинно осмыслиенных знаний не только на уроке, но и во всех других жизненных ситуациях. Педагогика и психология долгое время стремились развить произвольное внимание как его «высшую форму», необходимую для усвоения даже ненужного или неосмыслиенного материала. Более важная задача состоит в том, чтобы обеспечить сохранение и развитие непроизвольного внимания, которое достигает высших форм, когда становится интеллектуально осмыслиенным.

Память лицеиста непроизвольна и всегда осмыслена. Запоминается то, что понятно, что стало личностным знанием. Память лицеиста развивается вместе с развитием внимания и мышления. Современный муниципальный лицей во многом не только не способствует развитию памяти, но задерживает его необходимостью запоминания непонятого и не осмыслиенного лицеистами учебного материала.

Перед каждым учителем современного муниципального лицея стоит важная задача развития на каждом возрастном этапе памяти как непроизвольного процесса, исключения самой необходимости использования так называемых мнемотехнических приемов, обеспечивающих запоминание ненужного или непонятого материала. Он

все равно забудется. Но сколько труда такое запоминание потребует от лицеиста. Не в этом ли одна из причин постоянной учебной перегрузки лицеистов? Сама непроизвольная память развивается, но путь и средство ее развития не в самой памяти, а в мышлении, которое открывает новое и делает его достоянием памяти.

Таковы некоторые предпосылки развития познавательных процессов, излагаемые в данной книге.

Однако как сами познавательные процессы, так и общее психическое развитие имеет и более общие источники, включающие потребности и мотивы лицеиста, определяющие развитие не только как усвоение знаний, но и как саморазвитие, достигаемое в меру собственной активности.

Психологические исследования в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывают, что вся система познавательных процессов человека имеет единую интегральную структуру, ядром которой является поисковая активность, проявляющаяся на ранних этапах развития лицеиста в форме реагирования на новые ситуации. Поиск и исследование нового составляют основу непроизвольного внимания маленького лицеиста и его непроизвольной памяти, закрепляющей те или иные впечатления, составляющие первичные эмоциональные, образные знания о мире.

В последующем развитии исследовательская активность включается в интеллектуальный процесс, а закрепленные в памяти лицеиста знания составляют новую точку отсчета в исследовательской активности, познавательная потребность выступает у дошкольника как его любознательность, как потребность в новых впечатлениях, как бескорыстное стремление к новому. Система познавательных процессов вовлекается в интеллектуальное развитие, при этом интеллектуальная активность лицеиста обеспечивает взаимосвязанное развитие всех познавательных процессов – внимания, памяти, мышления.

В подростковом и юношеском возрасте творческая активность приобретает форму самостоятельного формулирования проблем и исследовательских познавательных задач. Это выражается в появлении стойких личностных интересов к той или иной области знания и практики. На их основе возникают устойчивые профессиональные запросы старшеклассников современного муниципального лицея.

Так развивающаяся исследовательская активность становится (или не становится) главным фактором, обеспечивающим развитие познавательных процессов в обучении в современном муниципальном лицее и составляющим основу избирательности внимания, памяти, мышления в обучении и творчестве лицеиста.

Исследовательская активность лицеиста выступает как предпосылка эффективности усвоения нового учебного материала, условие творческого преобразования ранее усвоенных знаний и саморазвития лицеиста, а также как психологическое условие эффективности системы обучения и воспитания в современном муниципальном лицее. Творческая активность составляет предпосылку и условие личностного роста подростка и юноши, открытия им самого себя.

Психологические знания о развитии познавательных процессов как основы обу-

чения лицеиста, а также изложение системных знаний, необходимых учителю современного муниципального лицея в повседневной работе с лицеистами, обусловили структуру и содержание данной книги, где:

- сделана попытка раскрыть основное содержание развивающего обучения в современном муниципальном лицее, принципы его организации, пути формирования учебной деятельности, принципы его организации, пути формирования учебной деятельности;
- анализируются основные критерии эффективности усвоения в условиях современного муниципального лицея;
- освещаются вопросы построения в современном муниципальном лицее учебной деятельности;
- даются конкретные рекомендации по формированию в условиях современного муниципального лицея рациональных способов умственной деятельности;
- рассматриваются психологические предпосылки дифференцированного обучения в современном муниципальном лицее, выявление общих и специальных способностей лицеистов в усвоении знаний. При изложении этих вопросов использованы новейшие данные возрастной и педагогической психологии. Однако мы не ставили своей задачей дать сколько-нибудь подробный обзор многочисленных и фундаментальных исследований, проводимых в этой области. Наша задача на основе опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», – осветить все наиболее важные итоги этих исследований, обобщить то, что уже накоплено в теории и практике организации развивающего обучения в условиях современного муниципального лицея, и что уже сейчас может быть использовано учителем на уроке, в индивидуальной работе с лицеистами.

Многие теоретические положения и практические рекомендации, изложенные в книге, являются результатом многолетних экспериментальных исследований автора, проводимых совместно с учителями современного муниципального лицея. В книге интеллектуальное развитие представлено в более широком личностном контексте как диалог и межличностное взаимодействие, как самовоспитание личности, рассмотрены некоторые закономерности и условия развития внимания, памяти и понимания.

В одной из глав, посвященной диалогу и развитию творческой активности у лицеистов, анализируются закономерности и развитие исследовательской активности лицеистов в форме вопросов, которые ставит сам лицеист. Особое внимание уделяется раскрытию необходимых условий диалога в обучении в современном муниципальном лицее, обеспечивающего развитие детской любознательности, рождение самих вопросов как источников новой мысли.

В главе, посвященной особенностям межличностных отношений, показано, что процессы усвоения знаний, решения интеллектуальных задач не только являются информационными, но во многих случаях включают сложные личностные отношения (с учителем современного муниципального лицея, сверстниками), которые выражаются в форме взаимных эмоциональных оценок. При отрицательных оценках, выражаемых

учителем или одним из партнеров, становится невозможным диалог, совместное творческое мышление, личностный рост лицеиста в процессе обучения в условиях современного муниципального лицея.

Кроме того, в главе, посвященной самовоспитанию способностей лицеиста, рассматривается идея о том, что в основе развития умственных возможностей лежит познавательная потребность, последовательно усложняющаяся и качественно меняющаяся с возрастом. Развитие познавательной потребности лицеиста происходит в результате целенаправленных усилий самого, в силу чего процесс воспитания способностей превращается в процесс самовоспитания. Задача педагога современного муниципального лицея в этом случае состоит в создании необходимых условий для развития познавательной потребности как условия самовоспитания личности и интеллекта.

Внимание и его развитие рассматривается как самая простая форма активности, обеспечивающая возможности обнаружения нового. На ранних этапах развития ребенка исследовательская активность выступает в форме непроизвольного внимания, составляет предпосылку интуитивного понимания и непроизвольного запоминания. В дальнейшем внимание все более интеллектуализируется, становится личностным и составляет основание пристрастного отношения к миру. Рассмотрены различные методы воспитания внимания.

Развитие памяти лицеиста также рассмотрено как основывающееся на становлении более продуктивных, личносно осмысленных, избирательных форм запоминания и последующем использовании учебного и неучебного материала, усваиваемого лицеистом.

Подробно анализируются общие принципы и конкретные приемы развития памяти лицеиста.

В главе, посвященной проблеме понимания в процессе усвоения знаний, показано, что понимание составляет необходимое условие подлинного усвоения знаний в условиях современного муниципального лицея и служит показателем эффективности, усвоения. Основой развития понимания является исследовательская активность лицеиста, обеспечивающая постижение смысла новых знаний и развитие новых возможностей понимания.

Мы чрезвычайно благодаря всем тем, кто участвовал в подготовке книги к печати, особенно педагогическому коллективу МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», учителя которого вместе с нами осуществляют поиск конкретных путей организации развивающего, личносно-ориентированного обучения в условиях современного муниципального лицея.

Глава 1. Диалог и развитие творческой активности лицеистов в условиях современного муниципального лицея

Как научить лицеиста мыслить творчески? Как привить лицеисту любовь к умственному усилию, преодолению трудностей, проблем? Как сохранить любознательность лицеиста и дать ей возможность прорасти в высокую чувствительность к проблемам, умение видеть и творчески решать их? Вновь и вновь эти вопросы волнуют учителей, родителей и психологов.

Общеизвестно, что детская любознательность, так ярко выражаясь в бесконечных вопросах ребенка, мощный источник его познавательного и творческого развития.

Проходит немного времени, и мы отмечаем, что дети перестали задавать вопросы. Почему же так происходит? Почему погибают бесценные ростки творческой активности лицеиста? И здесь, прежде всего, необходимо рассмотреть «вопрос о вопросах». Что такое вопрос? Какое значение принадлежит вопросам в общении и мышлении, наконец, в творчестве?

Трудно представить такой процесс обучения, при котором учителю современного муниципального лицея не пришлось бы обращаться с вопросами к лицеистам, а лицеистам к учителю. Действительно, не приходится доказывать, что диалог между людьми невозможен без их вопросов друг к другу. С помощью вопросов человек может привлечь к себе внимание, установить контакт с другим человеком или побудить его к действию, эмоциональному сопереживанию. Эти функции – коммуникативные – являются генетически исходными: первоначально вопрос возникает в общении и для общения.

Не меньшее значение принадлежит вопросам и в процессе познания окружающей действительности. Особенно ярко познавательное значение вопросов выступает при рассмотрении психического развития лицеиста. Вопросы лицеистов – яркий показатель их познавательной потребности и любознательности, который позволяет нам судить не только о степени выраженности и содержательной направленности познавательной активности лицеиста, но и о его представлениях о мире, позволяет глубже понять словесное мышление лицеиста. Дело в том, что в каждом вопросе, наряду с неизвестным, незнанием, содержится и определенное знание, исходная посылка.

Хорошо известно, что и процесс рассуждения, самостоятельного решения мыслительных задач человеком не обходится без постановки вопросов. Внутренний диалог, «разговор с самим собой» как с подразумеваемым собеседником, является продуктивной формой осуществления мыслительного процесса. Одной из структурных единиц такого диалога, так же как я внешнего, выступает вопрос и связанный с ним ответ. С помощью вопросов человек исследует проблемную ситуацию, выделяя и фиксируя неизвестное, формулирует гипотезу, осознает ход решения.

Опыт деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что абсолютное большинство учебных задач, широко используемых в практике лицейского обучения, содержат вопрос как необходимый

структурный элемент, с помощью которого обозначается искомое. Он обеспечивает четкую направленность мыслительного процесса у лицеиста на решение поставленной задачи. Чем точнее поставлен вопрос, тем более четкой оказывается задача, вследствие чего процесс решения носит более организованный и целенаправленный характер. Понятно, что и вопрос, поставленный ребенком самостоятельно в ходе решения какой-то задачи или проблемы, также призван выполнять важнейшую роль регулятора мыслительного процесса лицеиста.

Помимо задач, содержащих вопрос, существует большой класс заданий (и он наиболее соответствует реальным жизненным задачам), в которых вопрос отсутствует, и цель не дана с самого начала или же является неопределенной, допускающей различное толкование. В таком случае лицейсту или взрослому необходимо самостоятельно сформулировать задачу. Действительно, мышление человека представляет собой не только поиск решения проблем, но прежде всего и их порождение: полная структура продуктивного цикла мыслительного акта включает в себя порождение и формулирование мыслительной задачи, поиск решения и его обоснование (А.М. Матюшкин).

Вопрос, фиксирующий неизвестное, выступает и как звено порождения проблемы, как этап, с которого начинается развертывание мыслительного процесса у лицеиста. В своей «порождающей» функции вопрос выступает как творческое начало деятельности человека, как выражение его творческой активности. Умению видеть проблемы, находить неизвестное в известном, необычное в обычном, придается большое значение в творчестве. Увидеть проблему и сформулировать ее в вопросе бывает иногда труднее, чем решить ее. Именно поэтому в ряде тестов, широко применяемых во всем мире, способность человека к постановке вопроса выступает как один из важнейших критериев для диагностики его творческих возможностей.

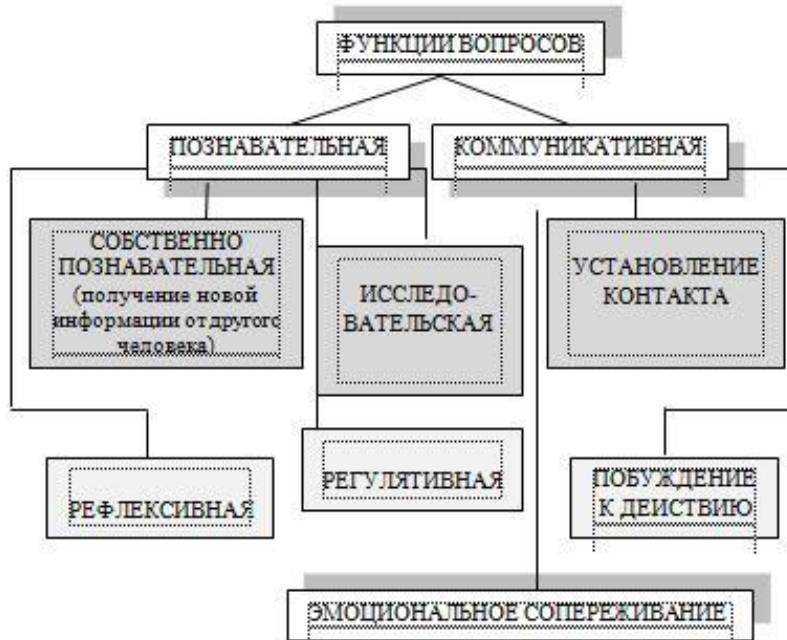


Рис.1. Функции вопросов (по Н.В. Матяш)

Функции вопросов лицеистов, наиболее важные из которых мы отметили выше, можно представить в виде схемы (рис.1). Становление этих функций вопросов затрагивает длительный период психического развития лицеиста. Для того чтобы понять развитие вопросов у лицеиста, надо обратиться к анализу общения (речевого диалога) ребенка и взрослого на каждом этапе психического развития ребенка.

Известно, что уже к 2 месяцам жизни ребенка между ребенком и взрослым, ухаживающим за ним, складывается специфическая ситуативно-личностная форма общения. С этапа эмоционального общения начинается история развития общения в онтогенезе. Ранние формы взаимодействия ребенка и взрослого, эмоциональные контакты, складывающиеся к 2 месяцам жизни ребенка, являются тем источником, из которого впоследствии вырастает весь интеллект человека.

Как же происходит взаимодействие матери (взрослого) и ребенка на первом году жизни? В работах Дж. Брунера, Е.И. Исениной и многих других российских и зарубежных исследователей показано, что мать с самого начала ставит перед ребенком такие коммуникативные задачи, которые он еще не в состоянии принять, а тем более решить. Так, например, взрослый начинает предлагать и показывать предметы ребенку, разговаривая с ним при этом, когда ребенку исполняется 2–4 мес. В этот период ребенок еще не может показывать или брать предлагаемые ему предметы, он лишь пассивно держит предмет, вложенный ему в руку матерью. Спустя 3-4 месяца ребенок начинает «отвечать» взрослому тем же: он подбирает и показывает предметы взрослому, берет предметы, которые дает ему мать.

На протяжении дословесного периода онтогенеза можно выделить ряд «ролей» матери, таких, как «дает», «показывает», «информирует», «уточняет» и т. п., которые имеют предвосхищающее и тренирующее значение, порождая различные формы поведения ребенка. Какую бы роль ни выполняла мать по отношению к младенцу, она практически всегда сопровождает свои действия речью. При этом речь взрослого имеет ярко выраженную диалогическую структуру, где центральное место принадлежит вопросу взрослого к ребенку, на который он сам же дает ответ.

Как следствие, задолго до появления активной речи у ребенка возникают и развиваются речевые диалоги, в которых взрослый выступает в двух лицах.

Какое же значение имеет диалогическая форма речи взрослого при разговоре с ребенком? По-видимому, структура общения взрослого с ребенком первого года жизни по типу вопрос – ответ имеет такое же предвосхищающее значение, как и ряд других форм поведения взрослого при взаимодействии с ребенком. Выделяя, фиксируя и обозначая с помощью вопроса с последующим самоответом какие-либо предметы или действия, мать, общаясь с ребенком, выступает для него и как носитель диалогической структуры познавательного процесса, формируя у него диалогическую структуру знания и усвоения общественно-исторического опыта.

Появлением первых активных слов у ребенка датируется новый этап речевого развития – этап возникновения речи, который охватывает период от 1 года до 2 лет 6 месяцев – 3 лет жизни ребенка. С возникновением речи появляются и первые детские вопросы, которые возникают в процессе сотрудничества со взрослым и носят ситуа-

тивный характер, «привязаны» к конкретной ситуации. По обилию вопросов, которые ребенок задает в возрасте от 1 года до 2 лет 6 месяцев, этот период называют еще первым возрастом вопросов. Эти вопросы тесно связаны с практическими потребностями ребенка и имеют скорее коммуникативную, чем познавательную, направленность. Вопросы ребенка в этом возрасте – это, прежде всего, эффективный прием привлечения внимания взрослого к сотрудничеству. Дети сами теперь становятся инициаторами диалогов, что позволяет им значительно расширить рамки познаваемого мира.

С появлением первых вопросов у ребенка возрастает и количество вопросов, задаваемых взрослыми детям, диалогов типа вопрос-ответ, где ответная часть часто принадлежит уже ребенку. Взрослый с помощью вопросов вызывает и организует исследовательскую активность ребенка, формирует у него определенную систему знаний. И опять можно говорить об опережающем и тренирующем значении диалогов взрослого с ребенком в этот период.

Взрослые задают детям вопросы как об относительно знакомых, так и о незнакомых объектах. Вопросы взрослого, таким образом, выполняют не только проверочную, но и очень важную повествовательно-познавательную функцию, функцию систематизации нового знания. Взрослый не просто сообщает ребенку, что за объект или признак находится перед ним, а предлагает ребенку усвоение знаний в форме вопрос-ответ, где он сам и спрашивает и отвечает. На этапе овладения языком такое повествование дает возможность ребенку безошибочно отнести новое слово к той или иной познавательной категории, задает ребенку модель усвоения знаний (Н. Волк).

Вторым возрастом вопросов называют период жизни ребенка от 2,6 до 6–7 лет. К концу этого периода наблюдается «пик любознательности», наибольшая численность вопросов в речи детей, после чего отмечается спад.

В этом возрасте у детей на первый план выступают познавательные вопросы, направленные на получение информации о предметной и социальной действительности. Эти вопросы выходят за рамки ситуативной обусловленности, приобретают творческий, часто неожиданный, с точки зрения, взрослого характер. Любознательность ребенка носит столь широкий, характер, что взрослым становится все труднее и труднее отвечать на детские вопросы. Если для первого возраста вопросов были характерны вопросы о месте и названии, то для второго – о причине и времени.

Известно, что период детства сопровождаются многими тысячами вопросов «почему», которые, по словам Ж. Пиаже должны навести нас на мысль, что они представляют собой вопросы для разных случаев, т. е. недифференцированные вопросы, которые по своему смыслу могут иметь много различных оттенков.

Часть вопросов ребенка по-прежнему можно отнести, скорее, к аффективному любопытству, а не интеллектуальному. Такие вопросы свидетельствуют о разочаровании ребенка, вызванном отсутствием желаемого предмета или невозможностью осуществить желаемое событие.

Обращаясь к взрослому с вопросом, ребенок начинает ждать и настойчиво требовать ответа. Более того, он выражает свое несогласие, протестует, если предлагае-

мый ответ расходится с его собственным. Такие возражения ребенка взрослому являются первым признаком того, что ребенок начинает самостоятельно искать ответ на свой вопрос. Вопрос, обращенный к другому лицу, предназначенный в разговоре для другого, начинает обращаться и к самому себе. Так появляются первые ростки превращения вопроса ребенка из необходимого средства речевого общения, познания мира от окружающих взрослых в необходимое звено самостоятельного мышления. Эти ростки и проявляются и развиваются в общении ребенка со взрослым, ребенка с ребенком.

Примерно к трем годам жизни у ребенка складываются содержательные «субъект-субъектные» связи со сверстниками, значение которых затем все более возрастает. И хотя богатство отношений ребенка со сверстниками самым тесным образом зависит от развитости общения со взрослым, «субъект-субъектные» связи со сверстниками вносят свой, специфический вклад в развитие речевого мышления ребенка. Общаясь с детьми, ребенок часто «проигрывает», воспроизводит те диалоги со взрослыми, которые привели его к открытию каких-то новых явлений, способов действий или отношений. По-видимому, такие диалоги способствуют усвоению новых знаний, их глубокому пониманию, а также ведут к развитию умения объяснять и обосновывать свои решения.

В дошкольный период детства не только инициатива речевых диалогов прочно переходит к ребенку, но и появляется новая форма диалога, где и вопрос и ответ принадлежат ребенку, – внутренний диалог.

Возникновение внутреннего диалога у ребенка самым тесным образом связано с его общением со взрослыми и сверстниками. Внешний диалог ребенка со взрослым часто превращается во внутренний. Функции таких диалогов – восполнить пробелы в знаниях, согласовать их, понять, преодолеть обнаруженные противоречия, поэтому они не просто связаны с мышлением, а входят в мыслительный процесс, образуют его речевую форму.

Важно отметить, что, несмотря на чрезвычайную любознательность дошкольников, на появление и развитие внутреннего диалога в этом возрасте, исследовательские возможности ребенка-дошкольника в форме вопросов еще довольно ограничены. В свободной беседе со взрослым (во время игры, прогулки, конструирования) дошкольник может задавать ему огромное количество вопросов, а при необходимости исследовать какую-либо проблемную ситуацию ребенок испытывает ряд затруднений.

Исследовательская активность в форме вопросов у дошкольников в проблемной ситуации отличается односторонностью, неумением вычленить разные стороны исследуемого содержания. Это находит выражение в стереотипности детских вопросов. Так, например, начав спрашивать со слова «что», дети и далее задают вопросы в этой же форме. Исследования показывают, что ребенок склонен к стереотипному употреблению тех вопросов, которые наиболее распространены в детской речи, – «что?», «как?», «почему?». По-видимому, и в обилии детских «почему?» есть отголосок явления стереотипизации.

Умение ребенка поставить в проблемной ситуации вопрос, направленный на ее

расчленение и исследование, является важнейшим показателем его исследовательских возможностей в целом. Наблюдения показывают, что дети с высоким уровнем развития исследовательской активности в форме вопросов способны активно изучать игрушки с «секретом», выделяя ключевые детали и концентрируя на них исследовательские действия, в то время как дети с низким уровнем ее развития изучают игрушку хаотически, длительное время не выделяя ключевые детали.

- рассматривая исследовательские возможности в форме вопросов старших дошкольников и их «спонтанную» любознательность, мы сталкиваемся с расхождением двух линий в развитии вопросов у детей: развитие вопросов как необходимого звена диалога между ребенком и взрослым, ребенком и ребенком;

- развитие вопросов как необходимого звена самостоятельного мышления. Если вопрос как звено диалога достигает высокого уровня развития у детей-дошкольников, то развитие вопроса как звена самостоятельного мышления, что предполагает становление важнейших функций вопроса – исследования проблемной ситуации (исследовательской), а также организации собственного процесса мышления (регуляторной), находится еще на нижних этажах своего формирования. Конечно же, эти линии развития вопросов ребенка можно выделить лишь условно, так как в действительности они связаны между собой и не формируются друг без друга.

Исследованию проблемной ситуации с помощью вопросов ребенок обучается в процессе общения со взрослым в ходе совместной деятельности. Вспомним, как уже в раннем детстве мать стремится получать от ребенка ответы на все более широкий круг вопросов, вовлекающий систему объектов с их всевозможными признаками и систему функциональной организации объектов.

Ни высокая познавательная активность дошкольника, ни обилие вопросов в этом возрасте не позволяют считать эту сферу развития ребенка не нуждающейся в пристальном внимании и бережном отношении со стороны взрослых. Само обилие вопросов у дошкольников говорит о высокой сензитивности ребенка ко всякого рода влияниям, как положительным, так и отрицательным, поэтому очень важно поддерживать и развивать любознательность ребенка в этом возрасте.

Переход к обучению в современном муниципальном лицее является важным этапом в развитии мышления и исследовательской активности ребенка. Основная часть диалогов, непосредственно направленных на познавательное развитие, осуществляется теперь в рамках лицейского коллектива, на уроках. Основным инициатором диалогов, как показывает опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» на уроках является учитель современного муниципального лицея, т.е. инициатива в спрашивании вновь переходит к взрослому. Совместная работа со сверстниками занимает очень скромное место в современной системе преподавания, хотя значимость такой работы достаточно полно раскрыта в работах российских психологов. Отсюда и ограниченность диалогов со сверстниками в процессе обучения в современном муниципальном лицее.

Типичный характер общения на уроках, строящегося по типу «вопрос учителя современного муниципального лицея – ответ лицеиста», жестко ориентирует младше-

го лицеиста на поиск ответов на вопросы. Казалось бы, это и неплохо: лицеист учится самостоятельно искать ответы на вопросы. Но на какие вопросы он должен искать ответы? Есть ли место для проявления собственной активности лицеиста?

Содержательный анализ вопросов учителей младших классов, задаваемых на уроках детям в современном муниципальном лицее показывает, что только 10% этих вопросов побуждают интеллектуальную активность лицеистов, содержат элемент неизвестности и противоречия, направлены на выяснение причин и взаимосвязей явлений. Большинство же вопросов адресованы к памяти, они позволяют учителю выяснить, как дети выучили тот или иной учебный материал. Такое соотношение вопросов на уроке, стимулирующих мыслительную активность (10%) и проверочных (80%) может самым неблагоприятным образом сказываться на порождении вопросов у лицеистов. К этому добавим также, что диалогическое взаимодействие типа «вопрос учителя – ответ лицеиста» само по себе не может обеспечить обязательной включенности всех лицеистов класса в диалог, в процесс поиска решения проблемы. Не удивительно поэтому, что на всем протяжении лицейского возраста дети задают чрезвычайно мало вопросов в процессе обучения.

Опыт деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» свидетельствует, что резко снижается количество детских «почему?», а те немногочисленные вопросы, которые задают младшие лицеисты на уроках или во время бесед с ними, направлены, главным образом, на выяснение отдельных фактов и событий, а не на выявление причин и взаимосвязей явлений, что существенно отличает их от «почемучек-дошкольников».

В то же время есть основания считать, что данные о вопросах лицеистов, полученные в результате наблюдений за лицеистами во время уроков и в процессе бесед с ними, отражают, скорее, характер обучения и речевого взаимодействия, а не реальные возможности лицеистов в постановке вопросов. При благоприятных условиях – наличие проблем и подлинного диалога, когда позиции ребенка и взрослого равноправны, а не жестко фиксированы по типу «спрашивающий учитель современного муниципального лицея и отвечающий лицеист», активность младших лицеистов в постановке вопросов существенно возрастает. В такой ситуации общения дети раскрывают свои подлинные возможности в исследовании проблемной ситуации, обнаруживают высокую любознательность.

Учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» утверждают, что в младшем лицейском возрасте ребенок овладевает произвольной постановкой вопроса в проблемной ситуации, направленного на ее расчленение и всестороннее исследование. Кроме того, осуществляется переход к вопросам другого типа – от познавательных, обращенных к взрослому, к поисковым, обращенным к самому себе. Уже у 15-20% лицеистов 8–9 лет наблюдаются не просто попытки самостоятельно ответить на возникший вопрос, а развернутый поиск ответа на сформулированный самим ребенком вопрос-проблему, осуществляемый в форме внутреннего диалога.

У младших лицеистов сфера любознательности значительно расширяется. Как

следствие ее временные и пространственные рамки, появляется интерес к прошлому и будущему. Уже беглый взгляд на вопросы позволяет увидеть в них нечто новое по сравнению с «почему» дошкольников. За вопросом в форме «почему» у младшего лицеиста стоит не просто любопытство первооткрывателя мира, а *обнаруженное противоречие* между какими-то сложившимися представлениями и отмеченным фактом.

Конечно же, и среди вопросов младших лицеистов, много вопросов из «простого» любопытства, так же как и среди вопросов дошкольников можно встретить такие, которые основаны на обнаруженном противоречии. Речь идет лишь о преимущественной тенденции вопросов лицеистов. Следующая тенденция – ярко выраженная поисковая направленность вопросов: стремление лицеистов обязательно найти ответ на вопрос самостоятельно или с помощью взрослого. Вопросы-гипотезы становятся частыми спутниками не только причинных, но и вопросов других типов.

Практика МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что специфика речевого общения, диалога «учитель современного муниципального лицея – лицеист» при переходе к лицейскому обучению в современном муниципальном лицее – жесткая ориентация лицеиста на поиск ответа на вопрос – приводит к реализации поисковой тенденции развития вопросов у детей в дошкольном возрасте: происходит смена направленности вопросов, меняется их тип. Изменение типа вопросов, возможно, является одной из причин снижения их численности в речи детей после 6–7 лет. Вопрос и самостоятельный ответ на него становятся преобладающей формой речемыслительной активности лицеистов.

В младшем лицейском возрасте начинают резко проявляться значительные индивидуальные различия в активности детей в постановке вопросов. Этот возрастной этап (от 6 до 9 лет) является сензитивным по отношению к развитию способности детей выделять неизвестное в проблемной ситуации и активно исследовать его. Почему же одни дети с переходом к лицейскому обучению делают резкий скачок в развитии вопросов, отличаются высокой активностью в их постановке и поиске решения, а другие, наоборот, значительно замедляют темпы развития, становятся пассивными и нелюбознательными?

Истоки этого явления следует искать в типичных ситуациях общения, которые мы уже рассмотрели выше. Наиболее характерная форма общения «вопрос учителя современного муниципального лицея – ответ лицеиста» вытесняет собственную активность лицеиста в порождении вопросов. Ситуация общения «учитель современного муниципального лицея – лицеист» (т.е. «взрослый – дети», в отличие от «взрослый – ребенок», когда взрослый подстраивался под индивидуальные особенности конкретного лицеиста, имея непосредственную обратную связь с ним) потенциально содержит в себе возможность для части лицеистов не принимать вопроса учителя современного муниципального лицея, и не участвовать в поиске ответа на вопрос. Различные формы реального участия лицеиста в работе класса порождают и разные формы познавательного поведения лицеистов.

Опыт деятельности коллектива МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Сою-

за И.Е. Кустова» позволяет утверждать, что одним из условий для возникновения вопроса является проблемная ситуация, поэтому учителя современного муниципального лицея заботятся о том, чтобы создать ее на уроке. Но этого еще недостаточно. Если лицеисту постоянно отводится роль «ответчика» в диалоге, то никакое проблемное содержание не спасает положения: вопросы у лицеистов будут возникать все реже и реже. Если мы организуем диалог, в котором и ребенок и взрослый могут быть его инициаторами, обращаться друг к другу с вопросами, но оставим за собой право отрицательно оценивать лицеиста по его вопросам, но и в этом случае успеха не будет. Мы убеждены: проявления познавательной активности ребенка не должны оцениваться отрицательно. По словам А.М. Матюшкина, основу развития продуктивной (творческой) познавательной активности составляют те принципы воспитания личности и мышления, которые включают *стимулирование и поощрение самих актов познавательной активности со стороны другого человека*.

Помимо создания условий для проявления и развития творческой активности лицеиста необходимо предоставить ему и некоторые ее средства. Применительно к познавательной активности в проблемной ситуации такими средствами могут выступать вопросы разных типов, позволяющие разносторонне исследовать ситуацию.

Опыт коллектива МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что переход лицеиста из начальной школы современного муниципального лицея в среднюю, а затем в старшую влечет за собой существенные изменения в системе диалогического общения в процессе обучения в современном муниципальном лицее. С появлением ряда новых предметов и разнообразия учителей в средних и старших классах современного муниципального лицея создаются более благоприятные условия по сравнению с начальными классами, для развития самостоятельного мышления лицеистов.

В подростковом и юношеском возрасте значительно увеличивается доля общения в системе «лицеист – лицеист». Изменения в характере диалогов, инициируемых учителем современного муниципального лицея с помощью вопросов, требующих теперь главным образом раскрытия связей и взаимоотношений, самостоятельных рассуждений, приводят к вовлечению в процесс мышления все более широкого круга лицеистов, проявлению разных позиций и точек зрения. Это создает благоприятные условия для возникновения дискуссий на уроках, что отвечает насущной потребности детей старшего подросткового и юношеского возраста. В то же время сама система общения на уроке «вопрос учителя современного муниципального лицея – ответ лицеиста» является преобладающей и на протяжении этого периода обучения в современном муниципальном лицее, что по-прежнему не может обеспечить обязательной включенности всех лицеистов класса в активную самостоятельную работу в условиях современного муниципального лицея.

Не менее важно и конкретное содержание диалогов, то, в какой мере содержание знаний, предлагаемых для усвоения подросткам, отвечает их познавательным потребностям и интересам. Если в современном муниципальном лицее лицеист не находит ответов на волнующие его вопросы, то интерес к учению резко падает. Проблема за-

интересованности в учении в условиях современного муниципального лицея стоит сейчас очень остро, и особенно остро для подросткового возраста.

Опыт деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что младшие подростки (11–13 лет) отличаются высокой любознательностью, которая и по своему содержанию, и по интенсивности носит «взрывной» характер: резко расширяются рамки любознательности, появляются вопросы нового содержания, выходящие за пределы настоящего времени (вопросы, обращенные в прошлое и будущее), за пределы нашей планеты и нашего познания мира. Младших подростков волнуют проблемы войны и мира, жизни и смерти, экологические и остросоциальные темы, возможности познания мира, инопланетяне, ведьмы и гороскопы. Большой интерес вызывает человек во всех его проявлениях, значительное место занимают вопросы, имеющие личностный смысл.

В младшем подростковом возрасте наблюдается своеобразный пик любознательности, а у старших (13–14 лет) – ее спад. У младших подростков исследовательская активность в форме вопросов максимальна по объему (количеству вопросов в проблемной ситуации), широте и глубине по сравнению с младшими лицеистами и старшими подростками. У многих старших подростков происходят существенные качественные сдвиги в самих вопросах: возрастает их избирательность – старшие лицеисты выделяют проблему и останавливаются на всестороннем ее рассмотрении. Кроме того, каждый вопрос включен в поиск решения проблемы и ведет к построению гипотезы. Особое место занимают вопросы-гипотезы. Они носят творческий характер, являются одновременно и ответом на предыдущий вопрос, и исходной точкой нового движения мысли. Таким образом, в старшем подростковом и старшем лицейском возрасте исследовательская активность в форме вопросов выступает как подлинно творческая активность (Н.В. Матяш).

В подростковом возрасте вновь происходит резкое возрастание индивидуальных различий. На этот раз в отличие от младшего лицейского возраста эти различия относятся к развитию самостоятельного мышления детей, активности в постановке исследовательских, вопросов и поиске их решения. В дальнейшем, у взрослых, они сохраняются. Это позволяет рассматривать период от 11 до 14 лет как сензитивный для формирования самостоятельного, творческого мышления.

Как мы уже отмечали, активность лицеиста в постановке вопросов блокируется сложившейся формой общения в процессе обучения в современном муниципальном лицее. Более того, практика отрицательного оценивания детей по их вопросам, когда задавать вопросы небезопасно – могут сделать замечание («Ну опять ты со своими вопросами!») или снизить оценку («Сразу видно, что ты не читал учебник»), сказывается именно в этом возрасте. Подростки очень чувствительны к отрицательным оценкам, и именно в этом возрасте формируются мотивационно-личностные барьеры, которые приводят к тому, что лицеисты избегают задавать вопросы, боясь выглядеть «смешно и глупо», задавать «глупый» или «детский, слишком простой вопрос». Необходимо учесть еще и тот факт, что в младшем лицейском возрасте содержание усваиваемых знаний в большей степени соответствует запросам детей и удовлетворя-

ет их любознательность, чем в подростковом возрасте (об этом можно уже судить по вопросам, которые волнуют подростков).

Любознательность подростков в значительной мере не находит своего удовлетворения в современном муниципальном лицее, в результате чего почва для развития творческой активности лицеистов все более истощается. Если в дошкольном детстве и даже младшем лицейском возрасте мы могли говорить об опережающем значении диалога «ребенок – взрослый» в развитии любознательности и творческой активности лицеиста, то в дальнейшем можно говорить, скорее, о «тормозящем» значении системы обучения в условиях современного муниципального лицея.

Учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» убеждены, что сохранение и развитие творческой активности в этом возрасте возможны при обращении к подлинно-диалогическим формам обучения в современном муниципальном лицее. Организация дискуссий, проблемного диалога, затрагивающего познавательные запросы подростков, позволит в значительной мере избежать снижения интереса к учению. Конечно же, это требует не только мастерства педагога современного муниципального лицея, но и определенного пересмотра содержания учебных программ. Тем не менее, обращение учителя современного муниципального лицея «лицом» к познавательным запросам лицеистов, знание их потребностей и стремлений позволяют существенно улучшить условия обучения в современном муниципальном лицее открыть дорогу для преобразования исследовательской активности, в творческую.

Глава 2. Межличностные отношения и творческая активность учащихся современного муниципального лицея

Межличностные отношения – субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, то есть взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – это система установок, ориентации и ожиданий членов группы относительно друг друга, определяющихся содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей

Из опыта деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» можно сделать вывод, что лицейская жизнь детей, их отношение друг к другу и педагогу современного муниципального лицея, а также основанный на этом характер общения во многом определяют формирование важных характеристик психических процессов, состояний и свойств личности лицеистов. В процессе межличностного общения осуществляется возможность передачи лицеисту знаний об окружающей его действительности, умений, навыков. Межличностные отношения, проявляющиеся в общении, являются тем условием, которое либо способствует, либо препятствует формированию общего интеллекта лицеиста, и прежде всего его перцептивных, мнемических, мыслительных характеристик.

Какие требования предъявляют окружающие лицеиста люди к его вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению в процессе общения, какие задачи перед ним ставят, и какой уровень его активности при этом вызывают – от всего этого также в большой степени, зависит конкретное сочетание разных характеристик интеллекта лицеиста, психологическая структура и развитие познавательной активности в системе познавательных процессов.

Не меньшее значение, чем для воспитания интеллекта, межличностные отношения и общение имеют и для развития эмоциональной сферы лицеиста (по В.А. Кан-Калику):

- какие переживания вызывают взаимодействующие с лицеистом люди, характеризуя его дела и облик, откликаясь, так или иначе, на его отношение к ним и т. п.;
- какие чувства появляются у лицеиста, когда он оценивает их дела и поступки, – все это оказывает сильнейшее влияние на выработку в его личности устойчивых форм эмоциональных откликов на воздействие определенных сторон действительности. Столь же значимы межличностные отношения и межличностное общение для развития волевых качеств лицеиста. Будет ли он собранным, настойчивым, решительным, смелым, целеустремленным, или у него будут преобладать противоположные качества – все это в большой мере определяется конкретными ситуациями межличностного взаимодействия, в которых ребенок оказывается изо дня в день.

Межличностные отношения лицеистов во многом зависят от возрастных особенностей лицеистов. Зная их и учитывая в своей работе, учитель современного му-

ниципального лицея всегда может помочь лицеистам в создании таких межличностных отношений в классе, которые не будут служить источником возникновения психологических барьеров (интеллектуальных, эмоциональных, личностных) для возможностей творческого самовыражения.

Взаимоотношения лицеистов в классе возникают, как показывает опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», постепенно и со временем существенно видоизменяются. В первое время первоклассники не проявляют особого внимания друг к другу, мало общаются, их мало интересуют успехи товарищей, они часто проявляют недоброжелательность.

Но со временем, присматриваясь друг к другу, дети начинают больше общаться, находить общие интересы. Совместная учебная работа в современном муниципальном лицее ставит перед ними общие задачи, возникает взаимная требовательность, взаимопомощь.

В дальнейшем отношения лицеистов выходят за рамки учебной деятельности. Лицеисты начинают связывать общие интересы вне современного муниципального лицея. Сфера их межличностного общения становится более разнообразной. Возникают и новые требования к взаимоотношениям между детьми, к их поведению: необходимо считаться с мнением товарища, согласовывать свои поступки с определенными правилами и традициями.

В классе образовывается определенная «система отношений», в которой уже распределены роли и обязанности, в которой есть определенные требования к поведению и довольно развернутая система оценок.

Опираясь на высказывания и суждения учителя современного муниципального лицея, товарищей, лицеист оценивает своих сверстников. Причем оценивает, не только с точки зрения того, как они играют во время перемен, но и с точки зрения их качеств как лицеистов: знающий – малознающий, активный – пассивный и т. п. То есть в жизни лицеиста появляются совершенно новые категории оцениваемых явлений и соответственно оценок. Вначале в силу своего возраста он это плохо осознает, но в его поведении, в его отношениях, в высказываниях это проявляется довольно четко. Существует определенная закономерность: вначале у лицеиста формируются критерии оценок и их применение по отношению к своим сверстникам и лишь потом по отношению к самому себе. Исследования психологов и педагогов современного муниципального лицея показывают, что большинство первоклассников к концу года знают, как учитель оценит выполненное ими задание. Замечено также, что к результатам выполненного задания своих одноклассников лицеисты подходят весьма критически. Оценивая, например, письменные работы других, лицеист отмечает больше недостатков и изъянов, чем учитель современного муниципального лицея и ставит отметку ниже, чем учитель. Редко – более высокую.

Первоклассники еще очень плохо знают друг друга, не умеют определять свои возможности, достоинства и недостатки – свои собственные и своих товарищ. Поэтому к себе и к товарищам они относятся в основном так, как к ним относится учитель современного муниципального лицея.

Таким образом, отношение лицеиста к себе и товарищам формируется под значительным влиянием учителя и его оценок. Часто лицеисты привыкают с самого начала обучения в современном муниципальном лицее к тому, что одни из них «хорошие», другие «средние», третьи «плохие», или «слабые».

Начало подросткового возраста – время поисков подростком новых образцов. Стержневой особенностью его личности становится чувство взрослоти. Вопрос о степени собственной самостоятельности – один из главных. Замечено, что подростки оценивают других полнее и точнее, чем себя.

Особую значимость в этом возрасте, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» имеют такие черты сверстников, как шириота интересов, сила воли, ум, чувства, отношение к самому себе. Проблемы взаимоотношений приобретают особый интерес. Однако в этом возрасте лицеисты еще плохо умеют оценивать отношение товарищей к себе. Подростку очень важно, чтобы окружающие высоко оценивали его, он чрезвычайно чувствителен к своему успеху или неуспеху. Подражание свойственно многим лицеистам, однако подростки неохотно это признают. Поэтому именно в этом возрасте некоторые оценки, суждения, мнения осознаются как личные, которые отстаиваются и защищаются. Подросток очень чуток к своему положению в отношениях с людьми, у него появляется недовольство тем, что он в своем общении, взаимодействии со взрослыми часто оказывается в подчинении, в неравноправных позициях. Поэтому для него возрастает значимость общения с товарищами, в котором нет заведомого неравенства. Объективное положение подростка в кругу сверстников отвечает его требованиям, потребности быть равным.

В старших классах современного муниципального лицея развитие интеллектуальных особенностей личности обуславливает активное проявление у многих лицеистов самостоятельности, заметной творческой устремленности. По сравнению с подростковым возрастом это ярче проявляется в их суждениях, в стремлении к поиску новых, оригинальных путей в разрешении трудностей, в развивающемся умении защищить свое мнение, в требовании уважения к себе. В старшем подростковом возрасте и в юности особую ценность для лицеистов приобретает погружение в себя, исследование своих мыслей, чувств, поступков. Это существенно новый мотив межличностного общения и взаимодействия, характерный для данного возраста. Общение между взрослыми и ребятами, как правило, становится менее интенсивным и открытым, оно перемещается в группы, где сверстники разделяют чувства и переживания товарищей.

К межличностным отношениям в классе этого возраста предъявляют особые требования. Они предполагают уважение к их самостоятельности, к их точке зрения и оценкам, аргументированность позиции и точки зрения другого, возможность найти понимание, сочувствие и помочь в том, что переживается как наиболее значимое. Коллектив, в котором старший подросток будет ощущать себя принятим и защищенным, может проявить свои сильные стороны, индивидуальные интересы и увлечения, представляет для него особую ценность.

Опыт деятельности педагогического коллектива МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что учитель в жизни лицеиста занимает особое место. Важное значение лицеист придает не только отметкам, которые выставляет учитель современного муниципального лицея. Существенное значение имеют также характеристики учителя современного муниципального лицея интонации, которыми сопровождается похвала или порицание. В высказываниях учителя лицеист улавливает его позицию и оценку, и в соответствии с этим оценивает события, взаимоотношения людей, своих товарищей, себя самого. Оценка со стороны учителя современного муниципального лицея формирует такие качества, как самоуважение, уверенность в себе или, наоборот, неверие в свои силы и возможности.

С целью определения типов оценок, высказываемых учителем на уроках, психологи проводили анализ оценочных ситуаций в разных классах на разных уроках в современном муниципальном лицее. Все высказывания учителей были разделены на три большие группы по принципу их психического воздействия на лицеистов (по Б.Г.Ананьеву):

- I группа: отсутствие оценки (2,0%); опосредованная оценка (6,0%); неопределенная оценка (16,0%);
- II группа: отрицательные оценки, образуемые: замечанием (18,0%), отрицанием (5,0%), порицанием (18,7%), с включением в них сарказма (6,0%), упрека (5,0%), угрозы (0,3%), нотации (7,0%);
- III группа: положительные оценки, образуемые: согласием (5,0%), ободрением (3,0%), одобрением (16,0%).

Таким образом, отрицательные оценки составляют 41,7% общего количества, положительные – 34,0%.

Известно, что учителя современного муниципального лицея отличаются друг от друга не только своими знаниями, педагогическими способностями, но и отношением к лицеистам, выражаящимся также и в оценках.

Стиль отношения учителя к лицеистам (по Н.А. Березовиной, Я.Л. Коломинского)

<i>Стиль</i>	<i>Основное содержание</i>
<i>Активно-положительный</i>	Характеризуется тем, что учителя современного муниципального лицея проявляется эмоционально-положительная направленность по отношению к лицеистам, она адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя дают наиболее высокую оценку положительных качеств лицеистов. Они убеждены, что у каждого лицеиста есть определенные достоинства, которые при соответствующих усилиях можно раскрыть и развивать. В индивидуальных характеристиках своих лицеистов они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.
<i>Ситуативный</i>	Отношения учителю современного муниципального лицея свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении. Он может быть вспыльчивым, непоследовательным; характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к лицеистам. Учитель современного му-

	ниципального лицея с этим типом отношения не имеет твердых объективных взглядов на личность лицеиста и возможности его развития. Оценки им лицеистов противоречивы или неопределенны.
<i>Пассивно-положительный</i>	Для данного стиля характерна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях. Однако ему присуща определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Разговаривает с лицеистами преимущественно официальным тоном.
<i>Активно-отрицательный</i>	Отношения учителя современного муниципального лицея с лицеистами характеризуется явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим лицеистам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания для него не свойственна, при любой неудаче ребенка возмущается, наказывает; часто делает замечания.
<i>Пассивно-отрицательный</i>	Отношения учителя современного муниципального лицея не столь явно проявляет негативное отношение к лицеистам. Такой учитель эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с лицеистом. Возмущения поведением, как правило, явно не проявляет, но равнодушен к успехам и неудачам лицеистов.

Эксперименты в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывают, что негативное воздействие на лицеиста оказывает отсутствие какой бы то ни было оценки со стороны учителя современного муниципального лицея. Эта ситуация нередко воспринимается лицеистом как проявление избирательного к нему отрицательного отношения, пренебрежения, игнорирования. Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях, действиях, к потере ориентировки и на этой основе к осознанию собственной малоценнности. Отсутствие оценки заставляет лицеиста строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой должны быть отражены действительные его достижения, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полу понятных ситуаций, на интонации, жестах, мимике учителя современного муниципального лицея.

Опыты убедительно показывают, что лицеист, который работает, нуждается в определенном отношении к тому, что он делает. Больше всего он нуждается в одобрении, в положительной оценке. Огорчается отрицательной оценке. «Отрицательная по форме оценка имеет положительные задачи и положительные результаты при одном условии, именно в том случае, если она носит мотивированный, индивидуально направленный характер и ориентирует ученика в его собственном развитии» (Б.Г. Ананьев).

При подробном изучении отношения лицеиста к оценкам учителей современного муниципального лицея выяснилось, что 98% лицеистов высказались за то, чтобы их работа оценивалась учителем.

Итак, почти все лицеисты испытывают потребность в знании того, как учитель оценивает результаты их учебы. Однако очень важно помнить, что оценивая знания, учитель современного муниципального лицея по существу одновременно оценивает личность лицеиста, ее возможности, место среди одноклассников. Именно так и воспринимаются оценки детьми. Ориентируясь на оценку учителя, они сами ранжируют

себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, активных, пассивных, старательных, нестарательных. Несомненно, и это подтверждают эксперименты, особенности межличностного взаимодействия учителя современного муниципального лицея с классом, оказывают сильное влияние и на оценку лицеистами учителя и на их характер взаимоотношений с ним, и на эмоционально-мотивационную сферу лицеистов и на проявление их творческой активности в процессе обучения.

В процессе обучения в современном муниципальном лицее учителя нередко прибегают к сравнению одного лицеиста с другим. При этом достижения и неудачи каждого становятся известны всем остальным. Подкрепляемое оценками учителя современного муниципального лицея происходит сравнивание детей между собой. Постоянное подчеркивание недостатков одних и достоинств других, порождает чувство превосходства у одной группы лицеистов над другими, снижение активности у части лицеистов; зависть, недоброжелательство, трудности и неуспехи в учебе, усугубляемые отрицательными оценками учителя и соучеников, влекут за собой нарастание отрицательного отношения к учебе, потерю инициативы и самостоятельности.

Опыт деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» свидетельствует, что наиболее благоприятная атмосфера создается в том классе, в котором сравниваются лицеисты, обладающие приблизительно одинаковыми способностями. Сравнение здесь не принижает лицеиста, а, наоборот, обнаруживает перед ним его возможности в таком классе, где никого особенно не захватывают и никого не призывают, лицеисты не испытывают неуверенности, разочарования, отношения между лицеистами наиболее доброжелательны, дружелюбны.

Похожая картина складывается в классах, в которых каждый лицеист сравнивается только с самим собой. Конфликтов, вызванных недовольством лицеистом оценкой учителя современного муниципального лицея, конфликтных отношений между детьми, связанных с преимущественным положением одних и приниженнстью других, в таких классах не отмечается.

В атмосфере доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения лицеист стремится наиболее полно раскрыть свои возможности. Видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, он начинает стремиться к решению более сложных задач. Ему очень важно ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют. Учитель современного муниципального лицея вполне может создать такую среду, такие условия, чтобы обеспечить детям возможность высказывать свое мнение, строить предположения, выбирать. Важно постоянно внушать классу и каждому лицеисту в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности учения в современном муниципальном лицее. Особенно в этом нуждаются дети с неустойчивой или сниженной самооценкой, для которых ситуации неуспеха являются особенно трудными, вызывают повышенную тревожность, мешающую полностью проявить свои возможности. Ссылка педагога современного муниципального лицея и возможности лицеиста, выраженная убежденно, очень поддерживает лицеистов, снижает напряжение, помогает мобилизовать весь свой потенциал.

Большое положительное влияние на лицеистов оказывает дружеское, оптими-

стическое отношение учителя современного муниципального лицея к учебным успехам и неуспехам

Очень важно для создания взаимного доверия и активизации познавательной творческой активности лицеистов выражать поддержку в отношении отдельных лицеистов, их успехов. Это научит и самих ребят радоваться достижениям своих одноклассников, позволит формировать правильные отношения, между ними.

Не менее важно и выражение учителем современного муниципального лицея своего отношения к неудачам лицеиста. Здесь недостаточно одного сочувствия, очень важно выразить, что учитель готов прийти на помощь, понимая это как временную неудачу, которая преодолима. Важно знать об индивидуальной значимости для лицеиста неудачи. Поэтому и отреагировать на нее можно по-разному.

Учителя иногда преувеличивают неудачи лицеистов и приписывают им личностный характер. Однако такое отношение чаще всего вызывает отчуждение лицеиста, стремление выйти из-под влияния учителя, подрывает веру в свои силы. Особен но тогда, когда причины неудачи и отставания лицеиста не зависят от него самого. Когда учитель современного муниципального лицея, не выяснив реальных причин неудач лицеиста, выражает свой гнев, обвинения в неспособности, нечестности, лицеист не примет его отрицательную оценку как стимул для своих дальнейших успехов.

Одним из путей формирования творческих межличностных отношений между учителем и классом, учителем и лицеистом является создание атмосферы сотрудничества, когда интересы и усилия лицеистов и учителя современного муниципального лицея в решении познавательных задач объединяются, между ними устанавливаются деловые межличностные отношения.

Учителя современного муниципального лицея используют разные приемы установления таких отношений. Один из них – обращение за помощью и советом к лицеистам. Существует мнение, что современного муниципального лицея не должен обращаться за помощью к лицеистам, говорить, что он чего-то «не знает». При этом ссылаются на подрыв авторитета и достоинства учителя. Однако опыт педагогов современного муниципального лицея показывает, что такие опасения не обоснованы.

Опыт деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» убеждает, что очень важно, когда учитель поощряет лицеиста к формулированию и постановке самостоятельных познавательных вопросов. Показывая, с какой ответственностью и серьезностью он относится к этим вопросам, учитель не только способствует развитию интересов детей, но и повышает авторитет и достоинство каждого из них. Таким образом, учитель современного муниципального лицея способствует формированию позитивных межличностных отношений среди своих лицеистов. Форма ответа, его содержание, интонация чутко воспринимаются лицеистами. В своих ответах учителю современного муниципального лицея важно показать, что вопрос лица интересен самому учителю, следовательно, может быть интересен и другим лицеистам. Иногда можно адресовать самих лицеистов к каким-то книгам для ответа. Такое отношение учителя к вопросам и ответам способствует то-

му, что они становятся более содержательными, многосторонними, учит детей внимательно и уважительно относиться к интересам других, приучает слушать своих товарищей по классу, оценивать мысли другого.

Еще одним важным моментом формирования межличностных отношений и проявления творческой активности лицеистов является поощрение и обучение лицеистов ведению дискуссий и споров. С одной стороны, это позволяет развивать логическое мышление, с другой – обучает детей вести себя корректно по отношению к оппонентам, критически, самостоятельно мыслить, овладевать умением отстаивать свою точку зрения, убеждения, позиции, считаться с мнением другого, вставать на его точку зрения, пополнять свои знания знаниями других.

При этом, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» весьма важно правильно организовать дискуссию с тем, чтобы дать возможность попробовать свои силы, как активным лицеистам, так и детям робким, застенчивым, с неустойчивой или заниженной самооценкой. Когда лицеист видит, что соображения, точки зрения, утверждения его и его товарищей внимательно, серьезно рассматриваются, он по-новому переживает свои успехи и успехи одноклассников, стремится максимально раскрыть свои творческие возможности.

Привлечь младших лицеистов к спору, с учителем современного муниципального лицея, который «все знает», бывает трудно. Лицеист заранее согласен со всем, что скажет учитель. Такая тенденция сохраняется очень долго, блокируя свободную, творческую, самостоятельную мысль лицеиста. Нередко это можно наблюдать и в подростковом возрасте, и у старшеклассников.

В младших классах учитель современного муниципального лицея может организовать дискуссию, например, на уроках математики при решении задач, на уроках литературы при разборе стихотворения или прочитанного рассказа. Чтобы снять робость и опасения детей, привлечь их к спору с учителем педагоги применяют следующий прием. Лицеистам заранее говорится, что учитель будет доказывать некоторую неправильную мысль и просит их переубедить его, доказать, в чем он не прав. Когда лицеисты, приобретенные таким началом, включаются в спор, учитель для дальнейшего стимулирования активности выдвигает все новые аргументы, до тех пор, пока лицеисты найдут достаточно веские аргументы для того, чтобы учитель современного муниципального лицея «понял свою ошибку» и согласился с доводами своих «оппонентов».

Специальное планирование дискуссионных ситуаций, управление ими со стороны учителя позволяют плодотворнее развивать в лицеистах творческую, критическую, самостоятельную мысль, важные личностные черты, необходимые в становлении межличностных отношений в любом коллективе.

Глава 3. Психологические основы активизации учебной деятельности учащихся современного муниципального лицея

Общеизвестно, что принцип активности и сознательности в обучении – основной принцип дидактики, рассматривающей познавательную деятельность не только как средство овладения знаниями, но и как важнейший источник умственного развития лицеистов. Определение условий, обеспечивающих высокую познавательную активность учащихся в процессе обучения, – традиционная проблема педагогической психологии. Однако подходы к ее решению менялись на разных этапах развития образования в зависимости от социальной ориентации школы, уровня разработанности научных представлений о ходе умственного развития лицеистов, управления этим развитием в процессе обучения в условиях современного муниципального лицея.

В практике работы учителей современного муниципального лицея накоплены многочисленные приемы такой активизации. Распространенный прием активизации познавательной деятельности лицеистов – варьирование учебного материала в целях выделения в нем наиболее существенного, подлежащего усвоению. На основе специально разработанной системы вопросов и упражнений учитель подготавливает лицеистов к требуемым выводам и обобщениям, и тем самым, активизирует их познавательные возможности.

Последнее десятилетие работы современного муниципального лицея отмечено наиболее интенсивными поисками разнообразных средств, активизации познавательной деятельности лицеистов. Это связано с разработкой и внедрением в практику современного муниципального лицея новых дидактических систем.

Существенное влияние на оптимизацию познавательных возможностей лицеистов оказало *программированное обучение*, позволившее наметить и реализовать конкретные пути управления процессом учения в современном муниципальном лицее, сделать более планомерным, последовательным и систематичным введение знаний, контроль за ходом их усвоения.

Широкое распространение в работе учителей современного муниципального лицея получил метод проблемного обучения. Он позволил изменить ставшие уже привычными формы организации занятий. В процессе урока, где реализуется этот метод, лицеисты заняты не столько заучиванием и воспроизведением знаний (по традиционной схеме: проверка домашних заданий, опрос, объяснение нового материала, его закрепление), сколько решением задач – проблем, подобранных в определенной системе. Учитель современного муниципального лицея организует работу лицеистов таким образом, что они самостоятельно отыскивают в материале нужные для решения поставленной проблемы сведения, делают необходимые обобщения и выводы, сравнивают и анализируют фактический материал, определяют, что им уже известно, а что еще надо найти, выявить, обнаружить и т. п. При таком методе работы внимание у лицеистов обращается не только на содержание усваиваемых знаний, но и на способы организации учебной деятельности по их усвоению. И что особенно важно – усвоение

знаний осуществляется путем совместной, коллективной деятельности учителей современного муниципального лицея и всех лицеистов, присутствующих на уроке. Учитель выступает как активный организатор поисков и нахождения нового, ранее неизвестного.

Реализация проблемного обучения ставит учителя современного муниципального лицея перед необходимостью не только разнообразить формы работы лицеистов на уроке, но и давать систематические рекомендации относительно способов ее выполнения. Это требует специальной подготовки к каждому уроку: выделение в учебном материале теоретически значимых «единиц» усвоения, продумывания форм их предъявления, способов работы лицеистов по их усвоению и т.п. Проведение уроков в современном муниципальном лицее с использованием проблемного обучения предполагает не только хорошее знание учителем своего предмета, но и умением моделировать эвристические беседы: ставить вопросы, организовать ход дискуссии, подводить ее итоги, давать лицеистам рекомендации по организации самостоятельной работы с книгой (учебником, справочным материалом и т. п.). Эффективность обучения в этих условиях зависит не только от тщательной подготовки учителя современного муниципального лицея к уроку, но и его умения анализировать те интеллектуальные приемы, которыми фактически пользуются лицеисты при усвоении данного материала. Важно выявить, какие из них уже сформированы у лицеистов, а каким их надо еще обучать. Реализация метода проблемного обучения в современном муниципальном лицее предполагает знание учителем современного муниципального лицея закономерностей мыслительной деятельности. Ведь проблемное обучение ориентировано на активизацию мышления лицеистов и должно строится с учетом понимания его психологической природы (А.М. Матюшкин).

Описанные методические приемы, безусловно, активизируют умственную деятельность лицеистов, повышают интерес к усвоению знаний.

В своей повседневной работе учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» находят все новые и новые средства активизации познавательной деятельности лицеистов, вносят много ценного и полезного в разработку этой важной проблемы. Они участвуют в деятельности научных коллективов и своим творческим трудом активно способствуют экспериментальной проверке и внедрению наиболее эффективных методов обучения в образовательном процессе современного муниципального лицея.

Повышение, эффективности обучения, качества усвоения знаний – одна из центральных задач системы образования. Ее реализация имеет важное государственное значение. Сложность ее решения связана с многогранностью процесса учения, обилием факторов, определяющих успех ее организации. На разрешение этой проблемы направлены усилия ученых, учителей, работников органов народного образования. Поиски путей оптимизации процесса обучения ведутся в научных коллективах с разных теоретических позиций. Несмотря на разнообразие подходов к решению этой проблемы, цель этих поисков едина. Она связана с разработкой путей активизации познавательных возможностей лицеистов в условиях непрерывного совершенствования

ния содержания образования, повышения его теоретического уровня в процессе научно-технической революции, предъявляющей принципиально новые требования к усвоению знаний, возможностям их творческого использования и активного приумножения в ходе осуществления социально значимой учебной и профессиональной деятельности. Если определить эту проблему более конкретно, то ее можно сформулировать так: каким должен быть путь, с помощью которого можно, добиваясь полноценного усвоения лицеистами образовательной программы, обеспечивать развитие их познавательных возможностей, не допуская при этом перегрузки? Именно эта задача наиболее остро стоит перед лицеистами. Острота и важность ее определяется тем, что в условиях всеобщего обязательного десятилетнего обучения каждому лицеисту должны быть созданы наиболее благоприятные условия для индивидуального развития в соответствии с его склонностями и способностями. Все это ставит перед современным муниципальным лицем сложные и ответственные задачи, заставляет искать и находить наиболее оптимальные пути их решения.

Конечно, всякая активизация процесса обучения полезна. Но ведь не всякая эффективна. Что может служить критерием ее эффективности? Это зависит от целей и задач обучения, того типа усвоения, который признается основным на определенном этапе развития лицейского образования.

Многообразие задач, стоящих перед современным муниципальным лицем, не позволяет, естественно, оценивать эффективность ее работы по одному критерию. Одним из весьма распространенных критериев является степень полноты и прочности усвоения лицеистами знаний, возможность их самостоятельно использовать в новых (нестандартных) условиях. Ориентируясь на этот критерий, учителя современного муниципального лицем строят процесс усвоения, создавая наиболее благоприятные условия для овладения лицеистами знаниями, умениями и навыками в их конкретно предметном содержании. В соответствии с этим они контролируют результаты усвоения, и по ним судят об эффективности обучения в условиях современного муниципального лицема.

Это, безусловно, очень важный критерий. Он позволяет оценивать, как происходит усвоение лицеистами общественно-исторического опыта, фиксируемого в знаниях (научных понятиях, способах действия, методах познания) и специально отобранных для усвоения.

Но усвоение осуществляется не автоматически. Оно обеспечивается сложной познавательной деятельностью, в основе которой лежит особым образом организованная интеллектуальная активность. Но какова она – именно это и остается часто не раскрытым. Оценивая общий, конечный итог усвоения, выразившийся в устном или письменном ответе лицеистами, учитель современного муниципального лицем не всегда может проанализировать ход усвоения. Поэтому этот критерий, хотя и очень важный, оказывается внешним по отношению к самому процессу усвоения. Это побуждает к поискам других критериев, по которым можно судить не только о результате, но и о *процессе* его достижения.

Разработка критериев эффективности обучения в современном муниципальном

лицеем связана с пониманием психологической природы усвоения, рассматриваемого как сложное взаимодействие обучающего и обучаемого. Специфичность этого взаимодействия состоит в том, что оба элемента этой системы взаимоактивны.

Лицеист не только объект, но и *субъект* обучения в современном муниципальном лицее. Он не просто ассимилирует требования учителя, а внутренне их адаптирует, избирательно на них реагирует, активно их усваивает, перерабатывает с учетом своего личного опыта, уровня интеллектуального развития. Усваиваемые знания есть своеобразный «сплав» общественного и личного (индивидуального) опыта. Подчеркивая эту особенность усвоения, психологи используют термин «присвоение знаний», введенный А.Н. Леонтьевым. Знания становятся личным достоянием человека, т.е. усваиваются только тогда, когда их восприятие, переработка и последующее использование обеспечиваются активной психической деятельностью. Без раскрытия ее содержания трудно понять, как идет усвоение, а, следовательно, нельзя управлять этим процессом. В психологии хорошо известны факты, свидетельствующие о несовпадении предъявляемого и фактически усвоенного лицеистами содержания знаний. Требуется специальная организация их психической деятельности, чтобы это несовпадение ликвидировать.

В дидактике обычно много внимания уделяется отбору содержания знаний, подлежащих усвоению, определению последовательности, доступности, систематичности их изложения. Однако, как бы тщательно ни был разработан и задан для усвоения учебный материал, сам по себе он еще не может обеспечить эффективность усвоения. Для этого необходим столь же тщательный отбор *средств усвоения*, т.е. приемов учебной работы, позволяющих овладеть заданным содержанием знаний. Без специальной организации учебной деятельности в современном муниципальном лицее не может быть эффективного усвоения знаний. Поэтому, говоря о критериях эффективности обучения, следует особое внимание обращать на *способ организации усвоения*, на выявление тех интеллектуальных действий, которые обеспечивают усвоение. Важно анализировать не только то, какое содержание знаний усвоено, но и как оно было усвоено, какая познавательная активность была при этом обеспечена, при каких педагогических условиях она наиболее ярко проявлялась.

Если под усвоением понимать не спонтанный процесс овладения знаниями, умениями и навыками, а целенаправленное их формирование в процессе специально организованной познавательной деятельности лицеистов, то следует признать, что управлять этим процессом – значит умело воздействовать на психические особенности лицеистов. Без понимания законов психической деятельности, обеспечивающей усвоение, невозможно конструирование учебных программ, разработка методов обучения, повседневная организация учебного процесса в современном муниципальном лицее, обеспечение контроля за ходом овладения знаниями.

Никакое содержание знаний, как бы однозначно оно ни задавалось, как бы тщательно и последовательно ни разрабатывались методы изложения знаний, не может эффективно усваиваться, если не выявлены *внутренние условия усвоения*, т.е. та реальная учебная деятельность, которая обеспечивает усвоение. «Внешние причины, –

по выражению С.Л. Рубинштейна, – действуют только через внутренние условия».

Конечно, усилия учителей современного муниципального лицея, направленные обычно на организацию учебного материала, подлежащего усвоению (определение его объема, частоты и последовательности предъявления, разработка типов тренировочных упражнений, форм проведения занятий, отбор наглядных средств, способов контроля и оценки знаний и т. п.), являются важными для повышения эффективности обучения в современном муниципальном лицее. Такая организация обучения еще недостаточна, если не определены при этом способы усвоения заданий, т. е. содержание учебной деятельности лицеистов. А потому, как бы объективно точно и однозначно ни были разработаны принципы введения знаний, исходя из логики их научного содержания и требований к усвоению, они не могут определить фактического хода усвоения и, следовательно, его эффективность.

Предположим, что определяется эффективность усвоения учебной программы (темы, раздела, целого курса). Критерием эффективности служит обычно общая результативность усвоения, выраженная в оценках знаний (умений) лицеистов. Но ведь объективно один и тот же результат усвоения, даже при высокой его конечной продуктивности, может быть достигнут за счет различной познавательной активности лицеистов. В одном случае усвоение обеспечивается в основном воспроизведяющей, исполнительской деятельностью. Лицеисты ориентируются на прочное запоминание и текстуальное воспроизведение учебника, сведений, сообщенных учителем современного муниципального лицея на повторное применение уже известных им способов решения задач и т. п. При таком усвоении познавательная активность лицеистов направлена, главным образом, на запоминание и воспроизведение готовых образцов (эталонов) заданных учителем или учебником, поскольку требуется делать так, как показано, изложено, сформулировано. Но усвоение той же самой программы можно построить и по-другому. В ходе ее усвоения создаются условия, при которых лицеисты не просто запоминают и воспроизводят готовые знания (понятия, определения, формулы) и способы действия, а самостоятельно добывают их, перестраивают ранее полученные, осуществляют широкий перенос усвоенного на решение новых учебных и практических задач, т. е. выполняют в основном не воспроизводящую, а *преобразующую* деятельность.

Если сопоставить оба пути усвоения, то нельзя сказать, что активным является только второй путь. И в первом случае лицеисты самостоятельно выполняли предложенные им задания, отвечали на поставленные учителем вопросы, работали с книгой, т. е. тоже активно усваивали заданную программу. Но психологическая природа этой активности в первом и втором случае различна. Поэтому, говоря о развитии на уроках познавательной активности лицеистов, нельзя ориентироваться лишь на внешние ее показатели (количество поднятых рук, число выполненных во время уроков заданий, вызванных для ответа учеников и т. п.). Необходимо выявить психологическое содержание этой активности, т. е. знать, какие интеллектуальные действия выполняют лицеисты, усваивая материал.

Таким образом, одна и та же по своему научному содержанию учебная програм-

ма может различаться способами усвоения. Выбор способа усвоения зависит от многих условий: конкретных целей усвоения, особенностей содержания учебного материала, степени подготовленности учащихся к его восприятию и т.п. В одном случае усвоение обеспечивается путем многократного повторения, воспроизведения и закрепления ранее усвоенного, в другом – путем организации поисковой деятельности, направленной на овладение рациональными приемами и способами действия, новым содержанием знаний. Поэтому, готовясь к каждому уроку, учитель современного муниципального лицея, исходя из анализа содержания учебного материала, логики его изложения, требований к усвоению, должен четко определить, какой вид психической деятельности при усвоении данного материала является ведущим и, следовательно, подлежит активизации в первую очередь; какова его структура и возможные способы организации в рамках усваиваемого материала. К оценке эффективности различных, форм активизации познавательной деятельности лицеистов следует подходить дифференцированно. Очень часто энергия учителей современного муниципального лицея направляется на изыскание таких методических приемов, которые заставляют лицеистов в процессе урока быть более активными, внимательными к объяснениям учителя и ответам товарищей. В этих целях используются различные способы объяснения нового материала, средства наглядности, разрабатываются формы организации коллективной работы во время урока (взаимное рецензирование выполненных работ, комментированные ответы, коллективное решение поставленной проблемы и т. п.).

Подобные педагогические приемы в современном муниципальном лицеях играют положительную роль в активизации познавательной деятельности лицеистов, однако их эффективность сравнительно невелика и часто не соответствует усилиям, которые затрачиваются учителями современного муниципального лицея на их разработку.

Приведенные примеры, из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова», свидетельствуют о том, что различные методы, направленные на активизацию познавательной деятельности лицеистов, эффективны только в том случае, если они организуют эту деятельность в избранном направлении.

При разных методах обучения создаются неодинаковые условия для проявления познавательной активности лицеистов.

При сообщающем методе обучения внимание сосредоточивает на изложении знаний в определенной системе, в наглядной, доступной форме. Реализуя этот метод, каждый педагог современного муниципального лицея стремится, прежде всего, сообщить нужный материал и добиться прочности его усвоения. Через организацию предъявления материала, подлежащего усвоению, учитель оказывает влияние на активизацию познавательной деятельности лицеистов, но это влияние носит косвенный характер. Учитель современного муниципального лицея сообщает необходимые знания и контролирует эффективность их усвоения. При этом он не всегда ясно представляет, как фактически складывается процесс усвоения, посредством какой системы умственных действий задаваемое программой содержание превращается в конкретные знания, умения и навыки. При данном методе обучения наставится специальная задача сформировать у лицеистов эти умственные действия.

Ее реализация требует иного пути, при котором лицеисты в ходе усвоения знаний специально обучаются рациональным приемам познавательной деятельности, стимулирующим их умственное развитие, что и соответствует задаче *развивающего обучения*. В ходе такого обучения учитель современного муниципального лицея со-редоточивает основное внимание не только на изложении содержания учебной программы, но и на самом лицеисте, активно формируя способы его умственной деятельности.

При специальном внимании учителя современного муниципального лицея к формированию у лицеистов этих способов снимаются многие трудности в усвоении знаний, неизбежные по самым разным причинам. Если лицеист что-то пропустил в объяснениях учителя (отвлекся на уроке во время изложения нового материала, оказался не подготовленным к усвоению трудного материала или пропустил занятия по болезни), то, владея приемами познавательной деятельности, он может самостоятельно восполнить пробелы в знаниях. Учитель же, располагая знанием этих приемов, исходя из анализа их содержания, может быстро разобраться в причинах индивидуальных затруднений и принять действенные меры к их ликвидации.

В условиях развивающего обучения в современном муниципальном лицее формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач. Знания и познавательная деятельность, обеспечивающая их усвоение, находятся в сложных отношениях.

Итак, подлинная организация познавательной активности возможна лишь в том случае, если лицеистов в ходе овладения знаниями, умениями и навыками специально и систематически обучают приемам познавательной деятельности. Усвоение этих приемов оказывает положительное влияние не только на формирование знаний. Оно изменяет отношение лицеистов к учению в условиях современного муниципального лицея. Делает его более самостоятельным, организованным, целеустремленным. Овладев под руководством учителя современного муниципального лицея приемами познавательной деятельности, лицеист может затем самостоятельно применять их в условиях, не заданных обучением, перестраивать по собственной инициативе, находить новые приемы, использовать их при решении задач. Все это, по мнению Н.А. Менчинской, повышает интерес к учению, делает его более увлекательным, приводит к продуктивным результатам, что, несомненно, оказывает существенное влияние на формирование личности лицеиста: качества его ума, потребностей в овладении знаниями, стремления к их практическому использованию и т.п.

Нельзя сказать, что формированию приемов познавательной деятельности в современном муниципальном лицее не уделяется должного внимания. Однако, это в основном исполнительские приемы. Они определяют способы выполнения лицеистами практических действий, которые опосредуются умственными действиями.

Важно, чтобы каждый лицеист в процессе усвоения знаний, умений и навыков овладевал рациональными не только практическими, но и умственными действиями. Для этого необходимо сделать эти действия *объектом усвоения* и создать условия для их сознательного применения. В программе по каждому учебному предмету они

должны быть выделены и заданы в виде правил. В лицейских учебниках вместе с изложением содержания знаний, исходя из конкретных задач усвоения, они должны быть рекомендованы. На уроке должен осуществляться контроль за их овладением.

Учебная деятельность – это система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач. Одна из основных функций учебной деятельности – *познание* окружающего мира, усвоение накопленных человечеством знаний, и в этом смысле учебная деятельность рассматривается как познавательная. Но познание осуществляется не только в современном муниципальном лицее. Оно происходит в игре, трудовом процессе, в общении.

В современном муниципальном лицее процесс познания протекает не стихийно, а специально организуется. Усвоение знаний (навыков, способов действий) выступает как особая задача. Перед лицеистами раскрывается цель познания. Их знакомят с содержанием предстоящей работы, формами ее организации. В других видах деятельности, где также имеет место познание (а оно есть всегда), нет такого четкого выделения целей и средств познания. Там познание вплетено в решение других задач (изготовление продукта труда, осуществление творческого замысла, разрешение конфликтной ситуации и т. п.). В современном муниципальном лицее при усвоении знаний познание выступает как особая и самостоятельная задача. Здесь происходит не просто ознакомление с содержанием знаний, но и формирование научных методов познания, теоретических подходов к анализу и оценке явлений действительности, способов их приложения к различным областям человеческой деятельности. В этом смысле учебная деятельность, направленная на усвоение знаний, есть познавательная, а термины «учебная» и «познавательная деятельность» рассматриваются как синонимы.

Но учебная деятельность обеспечивает не только познание. Ведь в ходе усвоения знаний лицеисты учатся их преобразовывать, переосмысливать, применять к решению разнообразных задач. Они самостоятельно перестраивают полученные знания, добывают новые. Исходя из этого, можно сказать, что учебная деятельность есть деятельность *преобразующая*. Обе функции – познавательная и преобразующая – тесно взаимосвязаны.

Опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что при определенной организации обучения учебная деятельность осуществляется как собственно исследовательская (поисковая) деятельность. Разница лишь в том, что теоретико-научная деятельность приводит, как правило, к открытию объективно нового знания (явление, закона, правила, способа действия и т. п.). В ходе же учебной деятельности лицеист открывает для себя то, что ему не было ранее известно, но это неизвестное ему (субъективно неизвестное) стало уже основой, фундаментом науки. Усваивая знания, накопленные человечеством, он тем самым как бы заново открывает для себя уже известное, при этом его мыслительная деятельность осуществляется так же, как и деятельность ученого. Различие (и весьма существенное) заключается в том, что такое познание нового происходит в учебном процессе совре-

менного муниципального лицея в облегченных, специально организованных условиях и, конечно, не представляет собою бесконечную цепь поисков, ошибок и находок, которой характеризуется научное познание. Но при этом подлинное (а не формальное) усвоение знаний сохраняет все черты собственно поисковой, исследовательской деятельности, где, наряду с воспроизведением знаний, накопленных ранее, огромную роль играет интуиция, сообразительность, смекалка, умение быстро «схватывать» основное содержание усваиваемого, рассматривать его под разным углом зрения, как бы видеть в новом ракурсе, с иной точки зрения, использовать одно и то же знание в разных ситуациях, разных системах понятий, переосмысливая их. Все это сближает учебную и исследовательскую деятельность, в основе которых лежат одни и те же законы мышления.

Построение учебной деятельности в современном муниципальном лицее как преобразующей предполагает специальную организацию учебного материала, подлежащего усвоению. В этом отношении много сделано при введении в современном муниципальном лицее новых программ. В основу конструирования каждого учебного предмета было положено стремление отразить структуру научного знания, сделать предметом усвоения наиболее фундаментальные понятия науки, раскрыть их внутренние связи и отношения, показать их проявления на конкретных фактах и явлениях действительности, ознакомить лицеистов с методами преобразования, принятыми в науке. Реализация этой идеи оказала существенное влияние на структуру и содержание всех учебных предметов в современном муниципальном лицее.

Такое конструирование лицейских программ позволило значительно ликвидировать разрыв между системой изложения знаний в современном муниципальном лицее и в вузе, приблизить логику построения учебного предмета к логике науки, дало возможность избежать ненужного концентризма в изложении материала, значительно уплотнить его. Лицеисты получили более, глубокие научные сведения за счет усвоения, в первую очередь, тех понятий, которые являются основополагающими в соответствующей области знаний.

Принятый способ конструирования новых учебных программ и опыт их реализации в лицейской практике вполне оправдали себя. Значительно повысился теоретический уровень усвоения, что способствовало интеллектуальному развитию лицеистов.

Однако в связи с этим в настоящее время наметилась трактовка учебной деятельности преимущественно как теоретико-познавательной, адекватные условия формирования которой – применение в процессе обучения поискового, проблемного метода. Явно или неявно, но стали считать, что при овладении новым содержанием знаний основная цель обучения состоит в формировании у лицеистов теоретического способа мышления, оперирующего отвлеченными понятиями и их знаковыми моделями. В известной мере это правильно, так как принятый во многих программах способ введения и изложения знаний предполагает формирование по преимуществу теоретических обобщений. Однако функция учебной деятельности не сводится только к овладению теоретическими знаниями. Она призвана, в равной мере, обеспечивать

формирование у лицеистов практических умений и навыков, в том числе и трудовых. Да и усвоение самих теоретических знаний невозможно без широкой опоры на практические действия. Без этого знания не могут быть ни усвоены, ни правильно использованы.

Стремление рассматривать учебную деятельность по преимуществу как теоретико-познавательную выражается также в наметившейся за последнее время тенденции абсолютизировать роль дедуктивного метода изложения знаний. Тот факт, что новые программы современного муниципального лицея вызывают необходимость расширять рамки использования дедуктивного подхода к изложению учебного материала, применять его на ступенях более раннего обучения, расценивается иногда как обязательный и универсальный способ усвоения, как отличительный признак теоретического познания вообще.

Это глубокое заблуждение может привести к нежелательным практическим последствиям. Отождествление *теоретического* способа усвоения с дедуктивным методом познания основано на неправильном понимании их соотношения. Специфические признаки теоретического способа усвоения видят в том, что он обеспечивает познание общего, закономерно существенного, переход от общего к частному. Этот способ усвоения противопоставляется *эмпирическому*, обеспечивающему познание отдельных единичных фактов и явлений, и лишь постепенно восхождение от частного к общему.

При эмпирическом способе усвоения достигается обобщение явлений (фактов), приводящее к обнаружению («открытию») физических закономерностей. Но в основе выявления таких зависимостей лежит анализ вполне ощутимых свойств объектов. Ведь такие свойства, как вес, длина, можно легко выявить из эмпирического сопоставления реальных предметов (один – легче, другой – тяжелее), можно практически сравнить длину плеч рычага.

При эмпирическом способе объектами усвоения являются отдельные стороны реальной действительности, свойства которой непосредственно даны в самих предметах и обнаруживаются при действии с ними. Но возможность познания ограничена здесь рамками самих объектов, данных эмпирически, изолированно в своем индивидуальном проявлении. Задача мышления состоит в том, чтобы вычленить из их предметной (индивидуальной) особенности присущие им общие свойства и отношения.

При теоретическом способе усваиваются не отдельные фрагменты действительности (реальные предметы, их свойства и отношения), а теоретические объекты, в которых кристаллизуются всеобщие связи и отношения, чувственно не представленные, не выводимые непосредственно из окружающей действительности, прямо не «соотносимые» с конкретными предметами.

При сопоставлении эмпирического и теоретического способов усвоения нужно конкретно анализировать, что является действительным объектом усвоения и как это усвоение организуется.

В одном случае объектом усвоения выступают такие признаки (свойства), которые при всей их всеобщности, т. е. принадлежности к различным предметам, явле-

ям, фактам действительности, остаются все-таки эмпирически данными в самих объектах, а потому и чувственно распознаваемыми в них. К таким свойствам могут быть отнесены, например: цвет, форма, протяженность, размерность, вес, которые характеризуют «предметную» определенность объекта.

В другом случае в качестве объекта усвоения выступают такие свойства, которые не могут быть выведены непосредственно из существования отдельных объектов.

Различаясь *объектом усвоения* (его содержанием и функцией в процессе познания), оба способа, естественно, предполагают различную логику изложения учебного материала, путь «движения» в материале. Следовательно, и при теоретическом, и при эмпирическом способе усвоения используется как индуктивный, так и дедуктивный путь, но содержание знания, его происхождение различны. Теоретический способ усвоения характеризуется не столько выведением и обобщением знаний об объекте из его эмпирических характеристик, сколько раскрытием содержания изначально заданного теоретического понятия. Этим определяется метод изложения знаний.

При эмпирическом способе изложения знаний свойства изучаемых объектов в основном описываются. При теоретическом объясняется способ их происхождения. Но ведь и описание и объяснение могут быть построены как индуктивно, так и дедуктивно.

Теоретический способ усвоения, обеспечивающий раскрытие содержания основополагающих научных понятий и овладение ими, не исключает, а обязательно предполагает опору на конкретные факты, без чего сами эти понятия были бы бессодержательны.

Формирование знаний, которые могут быть получены путем непосредственного (чувственного) восприятия свойств изучаемых предметов, идет через сравнение и обобщение тех свойств и признаков, которые представлены в самих предметах и обнаруживаются при действии с ними. Несмотря на различие используемых путей (индуктивного и дедуктивного), приводящих лицеистов к обобщению, полученное знание по способу происхождения является эмпирическим. Роль таких знаний огромна. Благодаря им формируются представления о свойствах предметов и явлениях действительности во всем многообразии их существования.

В отличие от эмпирического теоретический способ усвоения (суть которого наиболее полно выражена В. В. Давыдовым) состоит в том, что лицеисты изначально усваивает те понятия, в которых, как в «исходной клеточке», воспроизводятся все наиболее общие свойства и отношения данной предметной действительности. Через раскрытие их содержания затем выявляются частные свойства и отношения, выраженные системой понятий и приложенные к тем областям действительности, в которых они выступают в своем конкретном содержании.

Такой путь усвоения дает возможность как бы подняться над миром конкретных вещей (фактов, явлений) и выявить наиболее общие связи и закономерности, им присущие, но не выводимые непосредственно из самого факта их существования, хотя и проявляющиеся в них в виде частных закономерностей. Эти зависимости могут рассматриваться на конкретных объектах, к которым они применимы, но не могут быть

выведены непосредственно из них.

Таким образом, теоретический способ усвоения вовсе не исключает опору на эмпирический опыт. Но он позволяет абстрагироваться от его конкретных данных и как бы в целом представить изучаемую область действительности в ее наиболее общих (универсальных) связях и отношениях, специально выделенных и заданных для усвоения.

Выделение различных сторон (свойств) объекта (их «вычерпывание» по выражению С. Л. Рубинштейна) идет в зависимости от того, на что направлена деятельность познания, как организуется процесс исследования объекта. Любой объект имеет бесконечное многообразие признаков и свойств, находится в сложных соотношениях с другими объектами. Познаются лишь те свойства, которые «открываются» субъекту в результате его активных действий с объектом. Любое знание есть всегда результат деятельного, избирательного отношения человека к объекту познания. В процессе усвоения знаний также выделяется только-то содержание, которое становится специальным объектом усвоения.

Знания существуют в виде образов и понятий, которые находятся в тесной взаимосвязи. И те и другие знания выполняют специфические функции.

В понятии свойства объектов обобщаются по какому-либо одному основанию, строго фиксируемому этим понятием. Оперирование понятием осуществляется путем развернутых суждений, умозаключений, словесных формулировок и выводов, регламентированных правилами логики.

В образах свойства и признаки объектов выступают не столько в логических, сколько в *фактических* связях и отношениях. В них воспроизводятся объекты в многообразии своих свойств. Здесь нет резкого разграничения на свойства существенные и несущественные (т. е. входящие или не входящие в содержание понятия). Объект представлен в образе наглядно, целостно, многосторонне. Объединение в нем различных признаков и свойств служит основой для многопланового рассмотрения объекта.

Мышление, оперирующее образами, имеет поэтому свои достоинства и преимущества, невосполнимые другими формами мышления. Оно обеспечивает познание объектов в их многообразных эмпирических проявлениях, фактических связях и отношениях, позволяет их динамично преобразовывать. Поэтому развитию образного мышления должно уделяться в процессе обучения не меньше внимания, чем словесно-дискурсивному.

Изложение любого учебного предмета осуществляется с опорой на чувственный опыт, но содержание этого опыта принципиально различно.

Глава 4. Использование наглядных средств обучения в образовательном процессе современного муниципального лицея

Под чувственным опытом, как это вытекает из самого значения термина, понимается опыт познания объектов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств. Психологическим механизмом формирования чувственного опыта является опирающаяся на ощущения деятельность восприятия, представления и воображения. Формирование чувственного опыта осуществляется с опорой на наглядность. Слово «наглядность» означает доступность визуальному наблюдению, то очевидное, что можно показать, увидеть, непосредственно воспринять.

Следует подчеркнуть, однако, что термины «наглядность» и «воспринимаемость» не тождественные. Наглядно могут быть представлены свойства (признаки), непосредственно воспринятые (цвет, форма, положение и т. п.). Наглядно могут быть воспроизведены также общие, существенно закономерные связи и отношения, которые чувственно в самих объектах не выступают. Наглядными являются их теоретические модели. Например, многие скрыто протекающие процессы и явления мы не можем наблюдать непосредственно, но они опосредованно описываются с помощью различных графических моделей, которые при их предъявлении непосредственно воздействуют на наши органы чувств.

Теоретические закономерности сами по себе не воспринимаемы, но они обнаруживаются в виде конкретных проявлений, чувственно вполне наблюдаемых. Накопление и обогащение эмпирического (чувственного) опыта осуществляется путем не только восприятия, но и активного мысленного преобразования исходного материала.

Наглядность широко используется при усвоении знаний. В психологopedагогической литературе разработаны основные принципы ее введения в процесс усвоения. Для формирования научных обобщений (системы понятий) недостаточно лишь предъявления наглядного материала. Необходимо средствами его так организовать учебную деятельность в современном муниципальном лицее, чтобы были созданы условия для самостоятельного расчленения и обобщения учащимися существенных и несущественных признаков. Без специальной организации эмпирического опыта лицейников наглядность может играть не столько положительную, сколько отрицательную роль – тормозить формирование содержательных понятий, отвлекая внимание лицейников на несущественные признаки.

Опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова» убеждает, что важным условием организации работы с наглядным материалом является построение у лицейников ориентировочной основы деятельности. В исследованиях, выполненных под руководством П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной показано, что если в виде ориентиров задавать лицейникам существенные признаки понятий в готовом виде и обучать приемам их использования, то можно таким путем эффективно формировать теоретические понятия даже у младших лицейников. Когда создается общая ориентировочная основа, задается система изначально выделенных опознавательных

признаков и показывается способ работы с ними, удается организовать эмпирический опыт лицеистов, показать им, что обобщению подлежат главным образом не внешне сходные признаки, чувственно выделяемые, как одинаковые, в самих объектах (явлениях), т.е. формально общие, а скрытые от непосредственного наблюдения, содержательно общие свойства и отношения, например признаки общности строения, функционирования, способа образования объектов.

Таким образом, теоретический способ усвоения вовсе не исключает опору на эмпирический опыт. Но он позволяет абстрагироваться от его конкретных данных и как бы в целом представить изучаемую область действительности в ее наиболее общих (универсальных) связях и отношениях, специально выделенных и заданных для усвоения.

Выделение различных сторон (свойств) объекта (их «вычерпывание» по выражению С. Л. Рубинштейна) идет в зависимости от того, на что направлена деятельность познания, как организуется процесс исследования объекта. Любой объект имеет бесконечное многообразие признаков и свойств, находится в сложных соотношениях с другими объектами. Познаются лишь те свойства, которые «открываются» субъекту в результате его активных действий с объектом. Любое знание есть всегда результат деятельного, избирательного отношения человека к объекту познания. В процессе усвоения знаний также выделяется только то содержание, которое становится специальным объектом усвоения.

Знания существуют в виде образов и понятий, которые находятся в тесной взаимосвязи. И те и другие знания выполняют специфические функции.

В понятии свойства объектов обобщаются по какому-либо одному основанию, строго фиксируемому этим понятием. Оперирование понятием осуществляется путем развернутых суждений, умозаключений, словесных формулировок и выводов, регламентированных правилами логики.

В образах свойства и признаки объектов выступают не столько в логических, сколько в *фактических* связях и отношениях. В них воспроизводятся объекты в многообразии своих свойств. Здесь нет резкого разграничения на свойства существенные и несущественные (т. е. входящие или не входящие в содержание понятия). Объект представлен в образе наглядно, целостно, многосторонне. Объединение в нем различных признаков и свойств, служит основой для многопланового рассмотрения объекта.

Мышление, оперирующее образами имеет поэтому свои достоинства и преимущества, невосполнимые другими формами мышления. Оно обеспечивает познание объектов в их многообразных эмпирических проявлениях, фактических связях и отношениях, позволяет их динамично преобразовывать. Поэтому развитию образного мышления должно уделяться в процессе обучения не меньше внимания, чем словесно-дискурсивному.

Изложение любого учебного предмета осуществляется с опорой на чувственный опыт, но содержание этого опыта принципиально различно.

Использование в процессе обучения в современном муниципальном лицее различных теоретических моделей в виде графических схем, воспроизводящих своим

содержанием наиболее общие зависимости, широко практикуется в современном муниципальном лицее при усвоении знаний.

Использование наглядности, конкретные пути ее моделирования, организация восприятия определяются содержанием усвоения. Там, где у лицеистов формируются знания о свойствах конкретных объектов, более эффективными являются наглядные изображения.

Для усвоения скрытых от непосредственного восприятия свойств и отношений, не вытекающих из самого существования отдельных (обособленных) предметов, более эффективным является применение графических моделей.

При использовании наглядности необходимо, как показывает опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова» учитывать два основных момента:

- какую конкретную роль наглядный материал выполняет в усвоении;
- в каком соотношении находится предметное содержание и способ его наглядного выражения применительно к изучаемому объекту.

Принято считать, что наглядность выполняет иллюстративную функцию, но эта функция далеко не единственная. Наглядный материал может выполнять функцию объяснительную, операторную, т. е. не только иллюстрировать содержание знаний, но и интерпретировать, показывать способ действия с материалом. Наглядность есть средство материальной фиксации различного содержания усваиваемых знаний.

Все многообразие видов наглядности, используемых выше, можно свести к нескольким типам, различным по своему содержанию и функциям:

- натуральные, вещественные модели (муляжи, геометрические тела, макеты различных предметов, технические образцы); сюда же можно отнести их перспективные изображения (фотографии, художественные репродукции);
- условные графические изображения, отличающиеся разнообразием форм и содержания (чертежи, наглядные изображения в системе аксонометрических, изометрических проекций, разрезы, сечения, эскизы, различные технические и технологические схемы и т. п.);
- знакомые модели (графики, диаграммы, формулы, уравнения, отдельные математические выражения и символы). Все эти виды наглядности по-разному связаны с объектом изображения и имеют неодинаковую значимость в раскрытии его отдельных свойств.

Натуральные (вещественные) модели и их наглядные изображения являются простыми заменителями реальных объектов, с которыми они сохраняют полное сходство. Они являются наглядной опорой для формирования у лицеистов конкретных образов изучаемых объектов, на основе которых формируются научные понятия, и создают тот эмоциональный фонд, без которого знания не могут быть поняты и достаточно прочно усвоены. Эти виды наглядности передают, как правило, конкретные чувственно воспринимаемые свойства отдельных объектов во всей их полноте, многообразии выполняют роль *иллюстраций* при усвоении знаний.

Наиболее иллюстративным является рисунок, выполненный в виде цветного изображения. Он способствует созданию ярких, красочных представлений об изучаемом объекте. Сохраняя черты наглядной картины, он воспроизводит наиболее устойчивое, существенное в предмете, как типичном представителе целого класса однородных предметов. Этим учебный рисунок отличается от простой фотографии, фиксирующей предмет в одномоментном (случайном) проявлении. Поэтому всякий учебный рисунок уже содержит в себе обобщение. Используя в качестве учебного материала наглядные рисунки, учитель современного муниципального лицея должен тщательно их отбирать в соответствии с конкретными целями усвоения.

Условные графические изображения, в отличие от натуральных (вещественных) моделей и наглядных рисунков, способствуют передаче скрытых от непосредственного восприятия свойств изучаемого объекта. Освобожденные от «телесных», конкретных особенностей объекта, они передают главным образом конструкцию (строение) объекта, его геометрическую форму, пропорции, пространственное расположение отдельных составных частей. Сравним, например, модель и чертеж одного и того же технического объекта. Модель передает только внешние, типические особенности данного объекта, в то время как его чертеж позволяет выявить всю геометрическую форму и особенности конструкции. Кинематическая схема этого же объекта дает представление о характере взаимодействия его отдельных частей, независимо от их конкретного конструктивного оформления в виде отдельных составляющих его элементов (деталей, узлов); здесь же раскрываются способы соединения этих элементов. Рабочий чертеж этого технического объекта указывает на способ его изготовления, преобразования.

Перечисленные выше условные графические изображения являются более абстрактными (удаленными от объекта изображения), чем натуральная модель (или рисунок). Однако они дают возможность выявить более существенные связи и отношения. Поэтому условные графические изображения не просто дополняют собою другие виды наглядности, а выполняют в процессе обучения иную функцию, *объясняющую*, углубляя наши представления об изучаемом объекте, позволяя проникать в его более существенные связи и отношения, скрытые от непосредственного наблюдения.

При восприятии натуральных моделей (рисунков) мы выделяем то общее (типичное), что свойственно данному объекту, проявляется в обособленном, единичном, частном, что способствует *предметному обобщению*.

Условные графические изображения позволяют представить не один, а сразу несколько различных предметов, обладающих общими конструктивными особенностями. На их основе создаются *схематизирующие обобщения*.

Степень схематизации, условности изображения может быть тоже разная. Различаются монтажные, технологические, принципиальные и другие виды схем. Например, схема устройства физического прибора и схема процесса в нем происходящего; схема сборки электрического звонка и схема движения тока в цепи.

Условные графические изображения отличаются не только степенью конкретности («предметности») изображения, но и тем, что они могут передавать различные со-

стояния объектов – статическое и динамическое: процесс создания, сборки, изменения, изготовления. Ведь исследуемые объекты есть объекты движущиеся, взаимодействующие, изменяющие свою форму, размеры, пространственное положение в процессе их преобразования, действия с ними.

Ознакомление лицеистов с различными функциями изображений имеет большое значение не только для овладения теоретическими знаниями, но и для подготовки их к трудовой (производственной) деятельности. Роль этих изображений в связи с научно-техническим прогрессом особенно возросла. Условные изображения отражают объекты посредством определенных методов, проекций, системы условных обозначений. Рисунки являются объемными изображениями. Для того чтобы по ним опознать объект, не нужно иметь специальных знаний, содержание изображенного воспринимается непосредственно. Для восприятия условных изображений необходимы специальные знания. Без этого часто даже трудно представить, какой объект изображен. Например, не зная метода прямоугольного проектирования, трудно создать по изображению образ объекта.

Надо не только владеть методом проектирования, но и располагать определенными психологическими приемами создания образа: мысленно объединять основные виды, «наполнять» их третьим измерением, проектировать на определенную плоскость, т. е. совершать определенные действия представления, без которых невозможно решение графической задачи, создание образа (Е.Н. Кабанова-Меллер, Б.Ф. Ломов, А.Д. Ботвинников).

Использование условных изображений имеет и еще одну отличительную особенность. На основе их восприятия необходимо мысленно «увидеть» и проследить движение, изменение, преобразование объекта.

Психологические исследования (Т.В. Кудрявцев, С. К. Морозов, Э. Г. Серебряный, И. С. Якиманская, П. М. Якобсон) показывают, что основная трудность у лицеистов состоит в том, что за статическим изображением схемы они «не видят» динамических изменений объектов. Они без труда воспроизводят схему, но не могут представить по ней объект – движущийся, видоизменяющийся, преобразующийся, что ведет нередко к «рассогласованию» образа схемы и объекта.

Знаковые модели существенно отличаются как от предметных, так и условных изображений, рассмотренных выше. Это наглядность, но наглядность особая. В ней уже совсем не просматривается непосредственная связь с реальным объектом. С ее помощью моделируются не отдельные свойства, присущие конкретным предметам, и даже не их конструктивные особенности, чувствительно не воспринимаемые, а всеобщие абстрактные зависимости, общие объектам, разнородным по своему внешнему виду и конкретным особенностям.

К знаковым моделям можно отнести абстрактно-схематические изображения движения молекул газа, жидкости, строение атома, используемые в физике, химические формулы и уравнения. Схема рефлекторной дуги, используемая в биологии, в обобщенной, абстрактной форме воспроизводит принцип передачи нервной энергии, свойственной любым живым организмам.

Опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что знаковые модели очень специфичны и потому не могут использоваться наряду с другими видами наглядности без специального обучения способам их восприятия, содержания и назначения. Они несут в себе скорее семантическую, чем иллюстративную функцию. Из вспомогательного средства усвоения они превращаются в особый, самостоятельный объект усвоения, являясь наглядными «носителями» теоретических знаний.

Усиление теоретического содержания лицейских знаний с неизбежностью приводит к необходимости широкого использования графических моделей в качестве наглядного материала. Представленное в них содержание становится специальным предметом усвоения и моделируется самими лицеистами под руководством учителя.

При специальной организации работы с условно-знаковыми моделями лицеисты даже младших классов хорошо усваивают их функции, а через них и теоретическое содержание знаний.

Для эффективного использования наглядности в процессе усвоения знаний в современном муниципальном лицее большую роль играет не только тщательный отбор наглядных средств в соответствии с содержанием знаний, но и организация их восприятия. Важное значение имеет, в связи с этим, постановка перед лицеистами сенсорных задач в момент предъявления наглядного материала (указание на то, что в заданном материале необходимо найти, определить, сравнить, мысленно преобразовать и т.п.). Именно указание на способ работы с наглядным материалом формирует активность, динамичность и осознанность восприятия, без чего не может быть полноценного усвоения знаний.

Из психологии известно, что восприятие направляется конкретной задачей. В зависимости от ее требований может существенно меняться и содержание воспринято-го. Предположим, что лицеист анализирует чертеж для того, чтобы изготовить по нему интересующую его техническую модель. Для этого ему важно обратить внимание на все подробности чертежа: особенности формы, размеров, характер условных обозначений и т. п. Но если чертеж используется в контексте геометрической задачи на доказательство, то на первый план для восприятия будут выступать не отдельные его элементы, а их соотношения, например перпендикулярность сторон треугольника независимо от их длины, расположения на плоскости.

Под влиянием учебной задачи может изменяться не только содержание, но и характер восприятия. Овладение рациональными способами работы с наглядным материалом обеспечивает возможность добывать новую, дополнительную информацию об объекте изображения. В наших исследованиях показано, что использование лицеистами разнообразных приемов группировки элементов заданного чертежа (применение понятийных критериев) способствует обнаружению в составе чертежа все новых и новых фигур. Поэтому одной из важнейших задач развивающего обучения в современном муниципальном лицее является формирование у лицеистов активного отношения к восприятию и преобразованию наглядного материала.

Важно не только уметь воспринимать предъявленную наглядность, переосмыс-

ливать ее с учетом учебной задачи, но и *перекодировать* ее содержащие. Последнее требование связано с тем, что лицеисты постоянно имеют дело с разнотипной наглядной информацией, переходят от использования одних видов условных изображений к другим.

Нередко требование выразить одно и то же знание в различных системах, т. е. перекодировать их, вызывает серьезные трудности у лицеистов. Ведь создаваемые при этом образы имеют неодинаковое содержание. Различны условия их создания и оперирования ими. Широко принятый в настоящее время в науке метод моделирования проникает во все учебные предметы, накладывая свой отпечаток на характер и содержание используемой наглядности.

«*Наглядное*» нельзя отождествлять с «*конкретным*». Наглядно может быть выражено как конкретное, так и абстрактное содержание знаний. Всякое теоретическое знание всегда опирается на представления и выражается в слове, зафиксированном наглядно-графически.

В то же время чувственно-воспринимаемое на графической модели может быть предельно абстрактным по своему содержанию. Буквы, технические, математические и другие знаки ведь тоже наглядны, хотя и предельно абстрактны.

Таким образом, и конкретное и абстрактное содержание знаний в равной мере может быть представлено как в образной, так и словесной форме. И образное и словесно-дискурсивное мышление обеспечивает формирование научных понятий, систем знаний, оперирование ими. Но словесно-дискурсивное мышление опирается главным образом на строгую систему умозаключений и словесных доказательств. Образное мышление оперирует в основном представлениями, в которых объекты мысли выступают не в виде логических построений (допустим, что точка А...), а в тех фактических связях и отношениях, в которых они существуют в реальной действительности. Поэтому не следует стремиться к тому, чтобы как можно раньше переводить лицеистов на абстрактно-понятийный способ мышления, устранив элементы наглядности, а, наоборот, способствовать наиболее полному развитию образного мышления: учить их мыслить образами, ориентироваться в различных знаковых системах, уметь перекодировать информацию, без чего не может быть усвоения научных знаний.

Формирование образного мышления во всей полноте, и своеобразии его функций – необходимое условие эффективного усвоения знаний в современном муниципальном лицее. Вместе с тем это одно из важнейших средств развития личности лицеиста (его чувств, переживаний, эмоционального отношения к окружающему).

В практике обучения психологические различия видов наглядности учитываются далеко не полно. Дидактический принцип наглядности учитывает лишь доступность, выразительность, иллюстративность изображений. Все это, конечно, необходимо, но недостаточно.

Решение вопроса о том, какой вид изображения наиболее оптimalен, должно базироваться на всестороннем анализе содержания и структуры знания с учетом той функции, которую данное изображение должно выполнять:

- в одном случае наглядность сопровождает объяснение нового материала;

- в другом является средством решения задачи;
- в третьем – предваряет выполнение практических работ (измерительных, лабораторных, производственных и т.п.);
- в четвертом – выступает как самостоятельный объект анализа и преобразования. Виды наглядности различаются также способом изготовления. Изображение можно сделать на доске, от руки, мелом или тушью, выполнить с соблюдением правил построения с помощью чертежно-измерительных инструментов, изготовить на печатной основе, в виде моделей. Широко распространена в современном муниципальном лицее самостоятельная работа лицеистов по изготовлению наглядных пособий. В ходе такой работы лицеисты не только овладевают практическими (трудовыми) навыками, но и более углубленно усваивают содержание знаний.

Использование средств наглядности при усвоении знаний предполагает не только их тщательный отбор в соответствии с целями усвоения, но и понимание того, какие содержательные представления должны быть сформированы у лицеистов, какова мера их обобщенности, динамичности, наглядности.

Необходимо давать лицеистам конкретные рекомендации по выбору изображений с учетом их функций в процессе усвоения разных систем знаний: раскрывать им преимущества одних и недостатки других, знакомить с графическими особенностями разных видов изображений.

В современном муниципальном лицее лицеисты пользуются разнообразными наглядными изображениями, однако знания о видах и функциях изображений в достаточной мере не обобщаются и не систематизируются.

Нет четкой дифференциации видов изображений и в учебниках, где одно и то же изображение называется по-разному: схематический рисунок, чертеж в разрезе, условное изображение и т.п., конечно, не способствует формированию у лицеистов строго научных понятий о видах наглядности.

В учебниках не содержится указаний относительно того, как пользоваться наглядным материалом, включать его в контекст усваиваемых знаний. Определяется лишь место наглядного материала при изложении знаний. Лицеисты не получают нужных рекомендаций по использованию наглядности при подготовке домашних заданий. Работать с разнотипными изображениями лицеисты начинают буквально с первых с первых же шагов обучения в современном муниципальном лицее.

Учителю современного муниципального лицея в работе приходится преодолевать все эти трудности. Мы рассмотрели те условия, в которых происходит усвоение знаний. В настоящее время значительно повысился теоретический уровень усвоения, широко используется моделирование как научный метод познания. Учебная деятельность лицеистов в своих основных чертах приобретает характер подлинной поисковой, исследовательской деятельности.

Усвоение знаний – это сложная и трудная работа, систематическая и напряженная. Как и всякая работа, усвоение требует постоянной положительной мотивации, овладения рациональными средствами, организации деятельности в условиях современного муниципального лицея.

Глава 5. Самовоспитание способностей учащихся современного муниципального лицея

Общеизвестно, что дети различаются по своим анатомо-физиологическим задаткам, т. е. по природным возможностям, однако, как показывают специальные психогенетические исследования, наследственность лишь частично определяет способности ребенка. Во всех случаях самую большую роль играет воспитание. Почему же оно так часто неэффективно?

Все дело в том, что воспитание в том смысле, как оно сейчас часто понимается – а именно как целенаправленное воздействие, – не более чем метафора. Прямыми воздействием на ребенка ничего добиться нельзя. Фактически воспитание уже 6-летнего ребенка включает значительные элементы самовоспитания, что же касается подростка, то здесь воспитания в обычном, прямом смысле уже не существует, есть главным образом *самовоспитание*. Все воздействия со стороны воспитателя ребенок пропускает через собственную систему потребностей, ценностей, интересов и в зависимости от них принимает свое решение – какой идеал выбрать, в каком направлении следовать.

Механистическому представлению о ребенке, рассматривающему его как непосредственный объект воспитания, противостоит другая педагогическая система, в которой ребенок рассматривается как самый заинтересованный участник своего воспитания, как деятель самовоспитания. Наиболее ярким представителем этого направления стал В.А. Сухомлинский.

С психологической точки зрения его педагогику можно обозначить как «педагогику потребностей». Кстати, сам В. А. Сухомлинский главной задачей педагога считал «воспитание желаний», т. е. потребностей. Главная роль в этой педагогике отводится самовоспитанию ребенка, его собственной потребности изменить себя, воспитать по собственному идеалу.

С этих педагогических позиций рассматривается и проблема развития способностей. Невозможно по желанию воспитателя сделать ребенка способным, какие бы совершенные педагогические приемы при этом ни применялись. Во всех случаях, когда происходит развитие способностей ребенка, оно в значительной мере становится возможным лишь благодаря самовоспитанию.

Н.С. Лейтес, известный российский психолог, много лет изучавший одаренных детей, обнаружил у них особенность, весьма ярко отличавшую этих детей от обычных, – склонность к умственному труду, стремление к постоянному поглощению новых знаний, новой информации. Эта потребность одинаково сильно проявлялась у самых разных одаренных детей: «гуманитариев» и «технарей», математиков и биологов, с разными характерами и темпераментами.

Дальнейшие исследования показали, что именно стремление к познанию, или, иначе говоря, познавательная потребность, в наибольшей мере ответственно за уровень развития умственных способностей. Именно благодаря высокоразвитой потребности в познании у детей развиваются способности, причем тем в большей мере, чем

больше эта потребность выражена. Каковы же главные характеристики познавательной потребности?

1. Познавательная потребность – это, прежде всего, потребность в новой информации, однако сама новая информация может выступать в самых различных формах: в новом стимуле (новый цвет предмета, неожиданный звук, необычная форма), в новом знании о предмете (его назначении, устройстве и т.д.) и, наконец, в новой системе представлений о мире (научные знания, наука в целом). И самые элементарные и самые сложные способы удовлетворения познавательной потребности в целом характеризуют одну и ту же познавательную потребность, однако в зависимости от этих способов различаются уровни развития познавательной потребности.

Если познавательная потребность младенца удовлетворяется новой погремушкой, новым необычным звуком (уровень «потребности во впечатлениях»), то дошкольнику, чтобы удовлетворить свою страсть к познанию, уже нужны детские книжки, фильмы и рассказы взрослых. Возраст от 2 до 5 лет – возраст «почемучки», когда ребенок самым активным образом пытается понять окружающий его мир. Это начальный этап другого уровня – *любознательности*. В дальнейшем своем развитии, у подростка или старшего лицеиста, познавательная потребность выходит на более высокий уровень – целенаправленной познавательной деятельности, когда лицеист стремится к специальной области знаний, и на этой основе возникают, развиваются, укрепляются его интересы и склонности. Появляясь с рождения ребенка и будучи неотъемлемой характеристикой жизни каждого человека, познавательная потребность принципиально меняется с возрастом, последовательно усложняясь, при этом более сложные уровни познавательной потребности идут на смену, более элементарным.

Наряду с возрастными существуют и значительные индивидуальные различия. Уже 5-6-летние дети резко отличаются по тому, что их больше интересует, к чему они больше тянутся. Если для одних дошкольников вершиной познания являются мультифильмы и самые простые сказки, то другие дети хотят слушать и смотреть уже собственно познавательные передачи (а иногда уже и сами читают книжки познавательного содержания).

Как показывают многочисленные психологические исследования, с возрастом различия между детьми и соответственно взрослыми людьми в сложности способов удовлетворения познавательной потребности резко увеличиваются.

У каждого человека, ребенка или взрослого, в той или иной мере представлены разные уровни удовлетворения познавательной потребности, однако один из уровней является ведущим, и именно от него зависит общий уровень интеллектуального развития.

Если для дошкольника ведущим уровнем познавательной потребности остается «потребность во впечатлениях», то, постепенно усложняясь, эта элементарная форма познания становится любознательностью лицеиста, в которой главное не новизна стимула, а знания, которые, например, в младшем лицейском и даже подростковом возрасте добываются еще стихийно, бессистемно.

В дальнейшем с увеличением степени произвольности, систематизированности

познания ведущим становится следующий уровень – целенаправленной познавательной деятельности. На этом уровне познания деятельность осуществляется с вполне определенной, четко обозначенной целью.

2. Именно из факта существования разных способов удовлетворения познавательной потребности вытекает факт «ненасыщаемости» познавательной потребности.

Лиценист, увлеченный миром животных, проглотив одну книжку о них, ищет другую. С каждым разом потребность в познании растет. Невозможно «перепознать», т. е. познать слишком много. Человеку нужны новое знание, новые стимулы чуть ли не в каждый момент жизни.

Пожалуй, познавательная потребность – одна из немногих, которую невозможно полностью удовлетворить. Она проявляется всегда (исключая время сна, конечно). В той или иной форме человек всегда нуждается в новой информации, либо в более сложной (разные виды познания), либо в самой упрощенной.

3. Познавательная потребность, независима от задач приспособления к конкретной ситуации (по крайней мере, имея в виду мотивацию отдельного индивида) и направлена прежде всего на сам процесс познания. «Бескорыстие» познавательной потребности, ее ориентация главным образом на процесс, а не на результат – важнейшая характеристика этой потребности. Именно благодаря ей оказались возможными научные исследования, лишь через столетия, доказавшие свою практическую ценность, благодаря этому ученые ведут исследования, результаты которых будут известны только их потомкам. Удовольствие от самого процесса познания, в какой бы форме оно ни было, знакомо каждому человеку, и это есть характернейшая особенность познавательной потребности.

4. Тесно связана с этой особенностью – ориентацией на процесс познания – и другая особенность познавательной потребности, а именно тесная связь с положительными эмоциями.

Именно чувство удовольствия, радости и отличает умственную деятельность, выполняемую на основе познавательной потребности, от познавательной деятельности, направляемой другими потребностями.

Радость в момент познавательной деятельности, инициируемой именно познавательной потребностью (которую одни переживают более, другие – менее интенсивно, но которая знакома всем людям), сейчас можно регистрировать. Целый ряд физиологических показателей (электроэнцефалографических, биохимических) свидетельствует о том, что в момент интеллектуального напряжения вместе с участком мозга, занятым умственной работой, всегда возбуждается и центр положительных эмоций (при условии, конечно, что это умственное напряжение вызвано именно потребностью в познании, а не какой-либо другой потребностью, скажем страхом не выполнить задание). У некоторых людей эта связь настолько прочна и сильна, что лишение интеллектуальной деятельности приводит их к тяжелому состоянию. Факт связи познавательной потребности с положительными эмоциями чрезвычайно важен:

- во-первых, для диагностики характера познавательной деятельности (почему совершается познавательная деятельность – в тех случаях, когда это необходимо

знать);

• во-вторых, и это главное, для разработки необходимой стратегии и тактики развития познавательной потребности.

Коротко остановимся на особенностях развития познавательной потребности. Общая тенденция к повышению уровня познавательной потребности (от новых стимулов к новому знанию) в реальной педагогической практике проявляется по-разному. Весьма характерные особенности развития этой потребности проявляются у детей с опережающим развитием способностей.

Развитие познавательной потребности у таких лицеистов, а иногда и у взрослых людей характеризуется возникающими время от времени резкими «скачками», значительным и быстрым повышением уровня сложности удовлетворения познавательной потребности, причем «скачки» эти совершаются произвольно, вполне сознательно.

Наши многолетние наблюдения в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывают, что во многих случаях одаренные и самые обычные, но перспективно развивающиеся лицеисты сами задают более высокий уровень своей познавательной потребности, выбирая неадекватную, иногда даже чрезмерно трудную познавательную деятельность.

Наблюдения в лицее показывают, что повышение уровня познавательной потребности происходит по очевидному и хорошо осознаваемому стремлению самого лицеиста. Не будет большим преувеличением сказать, что посредством такого «скачка» в познавательной потребности эти лицеисты сами воспитывают у себя способности.

Другая динамика развития познавательной потребности у лицеистов, рост способностей у которых почти не выявляется. В результате длительных психолого-педагогических наблюдений выяснилось, что у этой части лицеистов познавательная потребность, с одной стороны, недостаточно развивается, почти не усложняется, а с другой стороны, принимает развлекательный, псевдопознавательный характер. Познавательная потребность не может исчезнуть, она, как говорилось выше, одна из основных потребностей человека, и как потребность она существует в человеке всегда, но может быть деформирована, искажена, превратиться в псевдопотребность.

Таким образом, развитию умственных возможностей способствует не любая интеллектуальная деятельность, а только та, которая инициирована познавательной потребностью. К сожалению, умственная деятельность, выполняемая лицеистом по любым другим мотивам (по принуждению, из желания получить пятерку и т. д.), к развитию способностей не приводит, хотя в некоторых случаях может обеспечить хорошую успеваемость и даже накопление знаний. (Здесь мы не рассматриваем случаи так называемого «сдвига мотива на цель» (А. Н. Леонтьев), когда деятельность, вначале совершаемая по внешним мотивам, постепенно трансформируется и главными становятся внутренние стимулы, уже познавательные.)

Так как прямое развитие способностей, без вовлечения в этот процесс интересов лицеиста, т. е. его потребностей, невозможно, то главный вопрос развития способностей можно сформулировать следующим образом: каковы условия, наиболее благо-

приятные для самовоспитания способностей лицеиста?

Благодаря замечательной деятельности отечественных педагогов (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили), зарубежных психологов-гуманистов (К. Роджерс, А. Маслоу), а также благодаря некоторым психологическим исследованиям в области развития творческих способностей (А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич) мы располагаем достаточно определенными представлениями по этому вопросу. Не ставя своей задачи описания конкретных приемов стимулирования познавательной потребности, остановимся только на самых общих условиях, в которых побуждается к само развитию познавательной потребности и, таким образом, к самовоспитанию способностей.

Первое важнейшее условие самовоспитания способностей – высокая самооценка лицеиста, т. е. создание у него достаточной уверенности в своих силах, умственных возможностях. Лицеист должен знать, по выражению В.А. Сухомлинского, «вкус успеха». Именно он выдвинул парадоксальное, на первый взгляд, требование к учителю: «Успех ученика должен быть не концом работы, а его началом». Иначе говоря, не ждать, когда лицеист научится делать работу по-настоящему хорошо, а похвалить, внушить веру в себя еще в начале работы. Именно для того, чтобы дети почувствовали «вкус успеха», учитель в школе Сухомлинского неставил плохих отметок (двоек и троек), а иногда мог сначала поставить ребенку хорошую отметку, а потом ребенок делал все возможное, чтобы эту отметку заслужить (часто ему приходилось отвечать не раз и не два, прежде чем наконец отметка оправдывалась).

Одна из причин того, что у Ш. А. Амонашвили дети учатся без отметок, состоит как раз в том, чтобы не делить детей на хороших и плохих, чтобы у всех поддерживать высокую уверенность в себе.

В ряде случаев постепенное повышение самооценки лицеистов при применении определенных приемов в обучении уже создает предпосылки для «реанимации» у лицеистов интереса к учению в современном муниципальном лицее, а через него в конечном итоге и к развитию способностей.

Психолог А.И. Липкина предложила весьма интересный метод «воспитания успехом». Отстающий лицеист более старшего класса становится учителем неуспевающего лицеиста более младшего класса; ему доверяют оказать помощь младшему. И «учитель», решая с лицеистом задачи, делая упражнения, проникается верой в свои силы, ему становится, может впервые в жизни, знаком «вкус интеллектуального успеха». У лицеиста постепенно повышается самооценка, ему, в конечном итоге хочется и учить, и учиться самому.

Психологи, изучая связь самооценки с любознательностью, пришли к выводу, что у детей с низкой самооценкой значительно снижается познавательная потребность. Эти дети не уверены в себе, в своих силах, они боятся школы, а страх всегда разрушает познавательную потребность.

Кто же повинен в низкой самооценке ребенка? По всей видимости, ответственность за это должны разделить учителя и родители.

Если у учителя современного муниципального лицея спросить, какого лицеиста

он спрашивает дольше по времени, то почти каждый ответит, что слабого. На слабого лицеиста, считают учителя, идет и больше времени при опросе, и ему часто приходится подсказывать, «тянуть» на тройку. Специальные психологические эксперименты показали прямо противоположную картину. Этот интереснейший эксперимент, давший такие парадоксальные результаты, опишем подробнее.

Сначала всех лицеистов по среднему баллу успеваемости за полугодие разделили на сильных и слабых (средняя оценка выше 4,0 – сильный лицеист, ниже 3,5 – слабый). Затем по хронометру стали засекать время, затраченное на опрос каждого лицеиста. Регистрировались и подсказки учителя, его очевидное стремление «вытянуть» правильный ответ.

Результаты были неожиданными и для учителей, и для самих психологов. Конечно, в одних случаях больше времени тратили на опрос более сильного, в других – слабого лицеиста, но в среднем дольше спрашивали *сильных* лицеистов. Количество случаев, когда спрашивали именно сильного лицеиста, а не слабого, также было значительно больше. Более того. Сильному лицеисту, как это ни удивительно, и чаще подсказывали, чаще и очевиднее «тянули» на хорошую отметку.

Казалось бы, парадоксальные, неожиданные результаты, однако стоит их обнаружить, как этот парадокс становится очевидным. Когда вызывается слабый лицеист, то стоит ему проявить неуверенность, чуть-чуть замедлить рассказ, как учитель начинает хмуриться и, подождав немного, заявляет: «Опять не выучил. Ладно, хватит, садись». Другое дело – сильный лицеист. Вот он запнулся, тон стал неуверенным, но учитель ободряет его: «Подожди, не торопись, подумай». Часто, сам того не замечая, учитель, вытягивая сильного, подсказывает ему. Особенно очевидно эту учительскую особенность мы наблюдали при фронтальном опросе.

Следует отметить, что эксперименты повторялись в разных образовательных организациях, на уроках разных учителей, даже в разных странах. Однако во всех случаях общая закономерность была одной и той же: слабых учеников, против ожидания, спрашивали меньше по времени и реже им подсказывали.

Как уже говорилось, в сознании учителей современного муниципального лицея эта закономерность переворачивается, и, надо сказать, далеко не сразу удается учителей убедить, как это происходит на самом деле.

Есть основания думать, что известную роль здесь играют определенные ожидания учителей современного муниципального лицея от хороших учеников. Они ждут хорошего ответа, а от слабых – соответственно слабого. Свои ожидания учителя не всегда, в достаточной мере, осознавая, активно реализуют, помогая сбыться своему же собственному прогнозу. Иначе говоря, ожидая от лицеиста хорошего ответа, учитель современного муниципального лицея, сам того не замечая, делает все, чтобы его получить. И наоборот, ожидая, что слабый лицеист в очередной раз не подготовил урока, учитель опять-таки незаметно для себя, ищет этому подтверждение. Почему же в сознании учителя современного муниципального лицея эта закономерность переворачивается и он не только не замечает очевидных вещей (очевидных только постороннему наблюдателю), но и считает, что в реальности дело обстоит противополож-

ным образом? По-видимому, среди прочих причин здесь может сыграть свою роль зависимость субъективного восприятия времени от эмоций. Слабого лицеиста, как правило, спрашивать неприятно, и здесь преобладают отрицательные эмоции; сильного – значительно приятнее, положительных эмоций здесь больше. Психологические исследования показывают, что отрезок времени, заполненный отрицательными эмоциями, кажется значительно длиннее, чем тот же временной период, но заполненный положительными эмоциями. Это одна из причин такой инверсии в сознании учителей современного муниципального лицея, есть и другие.

Возникает важнейший вопрос: а осознают ли сами лицеисты, с каким ожиданием к ним относятся учителя? Ответ на этот вопрос может быть только однозначным: лицеисты даже младших классов прекрасно знают, чего ждет от них учитель современного муниципального лицея, числится ли он их в слабых или сильных лицеистах, в способных или неспособных.

А что, если изменить систему ожиданий учителя современного муниципального лицея. Расскажем о так называемом «эффекте Розенталя». Психолог, придя к учителю в класс, сообщает, что все лицеисты будут тестированы по уровню интеллекта. На просьбу учителя дать ему список самых способных лицеистов, психолог отвечал согласием.

Однако после тестирования психолог дал учителю список, составленный по таблице случайных чисел (из фамилий, соответствующих набору из 10 случайных чисел). На недоумение учителя, увидевшего в списке самых разных по способностям лицеистов, в том числе и малоспособных, психолог указал, что все лицеисты в этом списке обладают значительными способностями, однако не у всех они в достаточной мере развиты. Все это сообщалось учителю современного муниципального лицея таким образом, чтобы у него не было сомнений, что лицеисты в этом списке действительно самые способные в классе.

Через определенный промежуток времени (от года до трех лет, по разным данным) у 9 из 10 лицеистов был обнаружен значительный скачок в развитии способностей.

Первой и главной причиной было, конечно, повышение самооценки лицеистов. Если раньше лицеист видел пренебрежительное отношение к себе со стороны учителя современного муниципального лицея, то теперь, попав в список «самых способных», он, стоило ему чуть-чуть лучше ответить учителю, уже слышал удовлетворенное: «Уже лучше. Я же знаю, что ты способный». И лицеист, видя соответствующее ожидание, действительно оказывался «более способным». Именно ожидание учителя современного муниципального лицея вызвало в нем внутренние силы к саморазвитию своих способностей.

Второе условие самовоспитания способностей ребенка – создание соответствующего психологического климата в семье и на уроке. Хорошо, если сами родители и учителя современного муниципального лицея любят умственный труд, причем любят именно процесс познания, а не просто умственные развлечения.

Как считают некоторые зарубежные психологи, познавательная потребность у

ребенка на ранних этапах развивается путем прямого подражания взрослым, прежде всего, матери. Мать с удовольствием читает, думает, находя в этом радость, – и ребенок видит в этом радость. Она интересуется различными интеллектуальными вопросами – и ребенок тоже. Хотя эта точка зрения небесспорна, но есть некоторые экспериментальные данные, в какой-то мере ее подтверждающие.

Родителей 9-10-летних детей обследовали по специальному вопроснику. Вопросы касались характера их деятельности, количества книг в доме, посещения членами семьи выставок, концертов, спектаклей и т. д. Словом, изучался «климат семьи» с точки зрения условий для развития наблюдательности ребенка. Затем опрашивали и наблюдали детей. Подавляющее большинство детей с высокой познавательной потребностью были из семей, где был соответствующий интеллектуальный климат.

Конечно, самая серьезная роль в обеспечении ребенка «пищей для ума» отводится учителю современного муниципального лицея. Именно учитель должен с первого дня лицеиста в современном муниципальном лицее поощрять и стимулировать возникновение у него познавательных вопросов, создавая для этого и соответствующие проблемные ситуации, помогая лицеистам найти соответствующую их индивидуальности «пищу для ума».

Из сказанного выше ясно, что познавательная потребность может развиваться лишь в атмосфере доброжелательного отношения к лицеистам, в условиях радостного отношения к познанию. Познавательная потребность всегда сопряжена с ярко выраженным положительными эмоциями, и потому крайне необходимо для ее развития создавать, укреплять и развивать чувство удовольствия, радости от умственной деятельности.

Следует сделать одно важнейшее замечание – все эти необходимые условия: вера в успех, чувство радости от умственной деятельности, возможность развивать интересы, в зависимости от индивидуальности и многие другие, на которых мы здесь не остановились, – все это имеет смысл и перспективу лишь в том случае, если у лицеиста есть цель, ради которой он стремится к самовоспитанию способностей.

Цель может быть романтически незрелой, как это часто бывает у подростков, в том числе и нереалистичной, однако лишь наличие главных жизненных целей является первейшим условием самовоспитания способностей. В этом вопросе проблемы развития способностей самым тесным образом смыкаются с общей задачей развития личности лицеиста.

Глава 6. Характеристика учебной деятельности в условиях современного муниципального лицея

Общеизвестно, что учебная деятельность в современном муниципальном лицее – деятельность специфична по своей направленности. Она обеспечивает овладение знаниями, умениями и навыками, которые усваиваются в определенной системе. В отличие от трудовой, учебная деятельность в современном муниципальном лицее не обеспечивает производства материальных и духовных ценностей, но она обеспечивает усвоение человеком общественно-исторического опыта в виде знаний, обобщенных способов действия, без чего невозможно ни воспроизведение, ни приумножение ценностей.

Важнейшим источником учебной деятельности в современном муниципальном лицее является *познавательный интерес*, непосредственно ориентированный на социальную значимость усвоения. Ведь познание (усвоение знаний) не самоцель. Это необходимое средство для активного включения человека в трудовую деятельность, в систему общественных отношений, для определения его места в этой системе.

Труд в условиях современного производства и усвоение знаний в современном муниципальном лицее имеют в своем содержании много общего. Это определяет психологическую подготовку человека к труду – формирование положительных мотивов, потребностей в творческом и добросовестном выполнении своих обязанностей, интеллектуальной активности, развитие, например, таких качеств мышления, как самостоятельность, инициативность, оперативность, критичность. Как всякий труд, учение должно приносить радость, удовлетворение от выполненной работы.

Огромная роль в психологической подготовке лицейцев к труду принадлежит современному муниципальному лицею, учителю. Сообщая знания, учитель должен сформировать учебную деятельность каждого лицейца, ориентируясь на социальную значимость этой деятельности, подготавливающей лицейца к самостоятельной жизни с учетом ее современных требований. Это означает, что учитель современного муниципального лицея должен не только обеспечить усвоение знаний, но и развить важные качества личности: любознательность, наблюдательность, сообразительность, работоспособность, моральную и эмоциональную устойчивость, твердость убеждений. Учебная деятельность в современном муниципальном лицее формируется не только в процессе овладения системой научных знаний, но и в ходе трудового обучения, нравственного, физического и эстетического воспитания. Все эти аспекты, несомненно, тесно взаимосвязаны между собой.

Формирование интеллектуальных качеств личности осуществляется в процессе учебной деятельности в современном муниципальном лицее под влиянием многих факторов. Управление их формированием предполагает знание структуры учебной деятельности.

Всякая деятельность, в том числе и учебная, формируется под влиянием *потребностей*. Необходимость в овладении знаниями – это специфически человеческая потребность, которая реализуется через усвоение общественного опыта (системы вы-

работанных понятий, способов действия).

Усвоение этого общественного опыта, его использование и обогащение осуществляется в процессе специально организованного обучения в современном муниципальном лицее.

Потребность в приобретении знаний реализуется в мотивах. *Motiv* – это побудительная сила деятельности, то, ради чего она осуществляется. Мотивы учебной деятельности в современном муниципальном лицее носят динамический характер. Они изменяются в зависимости от социальных установок личности, условий ее формирования и развития в процессе обучения в современном муниципальном лицее.

Мотивы могут быть широкими и узкими:

- *Широкие мотивы* социальны по своему содержанию. Лицеисты учатся для того, чтобы стать образованными, овладеть интересующей их профессией, приносить как можно больше пользы обществу.

- *Узкие мотивы* – это более специфические установки личности (будут хорошо учиться, чтобы иметь возможность заниматься любимым видом спорта). Вначале мотивы учебной деятельности в современном муниципальном лицее формируются под влиянием внешних по отношению к ней факторов.

Овладевая содержанием знаний, лицеисты узнают много интересного, ранее им неизвестного. Полученные знания порождают потребность узнать больше, и на ее реализацию направляется учебная деятельность в современном муниципальном лицее.

Познавательные мотивы стимулируют овладение не только содержанием знаний, но и способами усвоения. Если в младших классах лицеисты, владея средствами усвоения, приобретают многие фактические сведения путем их простого запоминания, то в дальнейшем они овладевают рациональными приемами усвоения. В подростковом возрасте на основе усвоенных способов работы усиливается критичность в оценке своих возможностей. Лицеисты пытаются самостоятельно осмыслить материал, высказать свою точку зрения по поводу содержания усвоенного, критически его проанализировать и обобщить.

Познавательные мотивы и потребности возникают не только в учении, но и в игровой, трудовой деятельности, в процессе общения. Однако только в обучении, специально организованном, они выступают как ведущие, определяющие цель осуществления учебной деятельности в современном муниципальном лицее. В других же видах деятельности они являются лишь средствами ее успешного выполнения.

Учебная деятельность в современном муниципальном лицее рассматривается как одна из ведущих форм деятельности, обеспечивающая формирование и развитие личности лицеиста в процессе усвоения знаний. Она состоит из *учебных действий*, которые в зависимости от их функции в усвоении знаний делятся на: специфические и общелогические.

Специфические учебные действия обеспечивают усвоение знаний в их конкретном (предметном) содержании. Их состав, последовательность выполнения определяются содержанием и логикой конкретной задачи, знанием способов ее решения. Так, выполняя задачу на деление отрезка пополам с помощью циркуля и линейки, ли-

цеист осуществляет действия в определенной последовательности. Какие именно действия необходимы при этом, в каком порядке – непосредственно определяется содержанием задачи. Это задается в виде системы правил, которые специально усваиваются. Изменение содержания задачи влечет за собой изменение в составе учебных действий.

Общелогические учебные действия в современном муниципальном лицее обеспечивают формирование общего подхода к анализу учебного материала, способов *ориентации* в нем независимо от его конкретного содержания. К этим действиям относятся действия преобразования, сравнения, классификации, которые должны быть усвоены как особые умственные действия. В отличие от специфических учебных действий они могут применяться при анализе любой задачи. На их основе формируется умение переосмысливать материал, выделять в нем существенное и несущественное, классифицировать его по разным основаниям (вид – род, класс – группа и т. п.) и преобразовывать, перегруппировывать исходные данные – рассматривать их в разных системах знаний.

И специфические и общелогические учебные действия обеспечивают усвоение знаний. Но если первые непосредственно зависят от конкретного содержания усваиваемых знаний, то вторые формируют общий метод анализа учебного материала, подлежащего усвоению, и являются, поэтому относительно независимыми от конкретного содержания знаний.

Учебные действия могут различаться также по способу осуществления. В этом плане выделяются действия, осуществляемые практически или в уме.

Учебные действия, направленные на преобразования объектов усвоения, играют важнейшую роль в овладении знаниями. Организуя процесс их усвоения, необходимо определять, какого качества должны быть эти действия, как следует их формировать, исходя из целей обучения в современном муниципальном лицее.

Использование тех или иных действий зависит от содержания учебной задачи. *Учебная задача* – важный компонент учебной деятельности.

Работая с учебным материалом, лицеист должен знать, для чего он его изучает, какие действия необходимо выполнять, чтобы его усвоить, в каких условиях их надо использовать, каков общий способ работы с данным материалом. Если перед лицеистом такая задача как специальная не ставится, то нередко он не осознает цели и средства усвоения, и эффективность усвоения резко падает.

Роль постановки учебной задачи в усвоении знаний, как отмечает В. В. Давыдов, состоит в том, что лицеисты усваивают общие способы работы с материалом, распространяют его на решение тех задач, где этот способ применим, причем овладение этим способом и его применение выступают как основная цель учебной деятельности в современном муниципальном лицее.

Постановка перед лицеистами учебной задачи связана со специальной организацией их деятельности.

Выделение учебных задач имеет важное значение для организации деятельности по усвоению знаний. Сначала постановка таких задач осуществляется учителем со-

временного муниципального лицея, затем лицеист начинают самостоятельно их формулировать и искать пути их разрешения. Учебная задача непосредственно определяется характером усваиваемых знаний, конкретными целями усвоения в условиях современного муниципального лицея. Каждый учитель современного муниципального лицея должен хорошо представлять не только то, какое содержание знаний должно быть усвоено лицеистами (с какой степенью полноты, точности и т. п.), но и как должно быть организовано это усвоение, какие качества умственной деятельности можно развить, ставя перед лицеистами определенные учебные задачи. Применительно к одному и тому же объекту изучения могут быть сформулированы разные учебные задачи, в зависимости от цели усвоения.

Роль постановки учебной задачи огромна и при использовании лицеистом прошлого учебного опыта. Имея определенную цель – «надо решить задачу», «написать сочинение на заданную тему», лицеист анализирует, что он может использовать из прошлого опыта, а чего ему не хватает, как организовать работу, чтобы получить недостающие сведения, пересмотреть прежние способы работы, т. е. решает учебную задачу. Учебная задача, как известно, реализуется через систему учебных действий. Учебные действия, направленные на усвоение знаний, состоят из различных приемов умственной деятельности. Например, такое учебное действие, как чтение чертежа, может быть реализовано через систему приемов его рассмотрения, выделения в нем значимых информативных единиц, их группировки и т. п.

Усвоение лицеистами приемов предполагает знание того, как они должны выполняться (на основе правил, рекомендаций, в которых определено их содержание и последовательность осуществления), и фактическое владение ими, т. е. умение их применять к решению учебных задач.

В зависимости от того, как строится в современном муниципальном лицее обучение приемам, какая при этом выделяется «ориентировочная основа», формируются учебные действия разной обобщенности. В работах Н.А. Менчинской, Е.И. Кабановой-Меллер, Д.Н. Богоявленского и других показано, что выработка, у обобщенных приемов учебной работы приводит к значительным сдвигам в их умственном развитии. Усвоив эти приемы, лицеисты начинают их самостоятельно использовать, перестраивать по собственной инициативе, находить новые приемы, анализировать способы достижения полученных ими результатов, что закономерно приводит к новому, качественно более высокому уровню организации учебной деятельности в современном муниципальном лицее.

В исследованиях П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и их сотрудников подробно изучены возможности управления ходом формирования у лицеистов умственных действий; выделены три типа управления, дается оценка их эффективности,

- При *первом типе* управления лицеистам показывается только образец выполнения учебного задания. Приспособливаясь к образцу на основе проб и ошибок, лицеистами постепенно научаются самостоятельно его выполнять, но проанализировать состав учебных действий не могут. В этих условиях они ориентируются в основном на результат выполненной работы, на соответствие его заданному образцу.

• При *втором типе* управления лицеистами не только показывают образец, но и рассказывают, какими приемами может быть выполнено задание. Однако эти приемы применимы только к конкретному заданию и носят частный характер. Их выделение не подкрепляется специальной работой по их усвоению. Каждое новое задание сопровождается пояснением способов его выполнения.

• *Третий тип* управления основан на выделении приемов – общих ориентиров выполнения учебных заданий. С их помощью у лицеистов формируются обобщенные способы работы, что обеспечивает их широкий перенос, гибкость использования, самостоятельность применения.

Опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» убеждает, что наибольший развивающий эффект имеет обучение, организованное по третьему типу управления. Здесь происходит смещение ориентировки с результата выполнения задания на *процесс* его выполнения путем усвоения системы обобщенных способов работы.

Формирование приемов учебной работы как средств усвоения обеспечивает в структуре учебной деятельности современного муниципального лицея, становление таких ее важнейших компонентов, как *контроль* и *оценка* результатов деятельности, способов их достижения. Вначале лицеисты, проверяя и оценивая результаты своей работы, ориентируются в основном на требования учителя современного муниципального лицея, на выставленную им отметку. Они стараются во всем ему подражать, копировать его действия в соответствии с заданным образцом. Постепенно, по мере овладения приемами учебной работы, они начинают самостоятельно строить свои учебные действия. Они могут контролировать не только конечный результат своей работы, но и ее отдельные этапы, корректировать последующие действия с учетом предыдущих, планировать ход их выполнения, оценивать уже выполненные действия в системе других. Осознание ими способов учебной работы, поэтапный контроль за их осуществлением и оценка приводят к тому, что они более критично начинают относиться к своим успехам, товарищам по классу, причем намечается заметное расхождение между оценкой их достижений, сделанной учителем современного муниципального лицея, сверстниками и самооценкой.

Развитое учебной деятельности в современном муниципальном лицее идет в направлении от контроля и оценки конечного результата к анализу и оценке процесса его достижения (каким способом он получен), от внешнего контроля со стороны учителя к самоконтролю.

Изменяются также и формы контроля. У младших лицеистов внимание направлено, в основном, на анализ своей работы вне сопоставления ее с результатами сверстников. Их отличает недостаточная критичность в оценке полученных учебных результатов, неадекватная самооценка.

В более старшем (подростковом) возрасте во внимание лицеистов устремлено по преимуществу на сравнительный анализ собственных, достижений и успехов сверстников. Мнение учителя современного муниципального лицея в этом возрасте не играет уже столь определяющую роль, как в младших классах. Ведущим моментом в раз-

витии личности подростка является межличностное общение в учебной, общественно значимой, трудовой деятельности. Взаимное рецензирование работ, критический разбор ответов товарищей, анализ собственных достижений в сравнении с успехами других – вот далеко не полный перечень тех форм самоконтроля, которые являются эффективными средствами не только интеллектуального развития, но и воспитания лицеистов.

Итак, структура учебной деятельности в современном муниципальном лицее состоит из следующих компонентов: потребности и мотивы, учебные задачи, их реализация в учебных действиях, разных по своему содержанию и характеру, приемы (способы) их выполнения, контроль и оценка учебных результатов, анализ способов их достижения.

Практика деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что каждый день в классе лицеисты читают, пишут, слушают объяснение нового материала, рассматривают наглядные пособия, решают задачи, выполняют практические задания, отвечают на поставленные вопросы, комментируют ответы товарищей, т. е. выполняют различные действия, из которых складывается их повседневная учебная деятельность.

Эти действия разнообразны по своему содержанию и составу. Внешне они выступают как определенные акты поведения, направленные на достижение поставленной учебной задачи. Следя за классом, учитель видит, выполняет лицеист задание или занят посторонним делом, внимательно слушает объяснение нового материала или разговаривает с соседом. По внешнему поведению лицеистов во время урока учитель современного муниципального лицея судит о направленности их учебной деятельности. Различными педагогическими средствами он пытается организовать эту деятельность, с тем, чтобы мобилизовать внимание лицеистов на эффективное усвоение ими учебного материала. Тем самым учитель современного муниципального лицея осуществляет контроль за деятельностью лицеистов. Однако такой контроль чисто внешний. Форма поведения лицеистов на уроке не всегда адекватна содержанию его деятельности.

Излагая учебный материал, учитель может проверить, как идет усвоение сообщаемых им знаний путем постановки специальных вопросов, создания различных проблемных ситуаций, и направить учебную деятельность в нужное русло. Но и при такой форме контроля у лицеистов могут возникать различные трудности в усвоении материала, предвидеть которые в ходе сообщения знаний довольно трудно.

Управление учебной деятельностью в современном муниципальном лицее только путем ее внешней организации и контроля тормозит формирование этой деятельности, поскольку за пределами внимания учителя остаются способы учебной работы лицеиста, методы овладения новыми знаниями. Внимание учителя современного муниципального лицея сосредоточено на содержании программы обучения, на сообщении определенного объема знаний, а не на лицеисте и способах овладения им учебным материалом. Подчас у учителя не хватает времени, организационных возможностей, знания психологии, чтобы заниматься самим лицеистом: мотивами его учения,

способами усвоения им материала, анализом возникающих у него трудностей. Поэтому учитель стремится к передаче лицеистам знаний в готовом виде. Его задача – успешно реализовать учебную программу «пройти» ее в установленные сроки, изложить лицеистам знания и добиться прочности их усвоения. Контроль за усвоением знаний осуществляется в этих условиях путем опроса лицеистов, причем опросу (особенно в старших классах) уделяется на уроке основное внимание, а сам процесс овладения знаниями переносится на самостоятельную работу лицеистов при выполнении ими контрольных работ, подготовке домашних заданий. Сами способы интеллектуальной работы фактически оказываются вне контроля учителя современного муниципального лицея.

Конечно, было бы неправильно утверждать, что учитель современного муниципального лицея совсем не занимается формированием способов учебной работы лицеистов, не показывает им, как выполнять то или иное учебное задание. Анализируя на уроке устные ответы лицеистов, проверяя их письменные работы, учитель, как правило, выявляет не только степень усвоенности ими учебного материала, меру его понимания, прочность запоминания, выражющуюся в полноте и точности воспроизведения, широту применения ранее усвоенного знания к выполнению новых заданий, но и анализирует, какими способами лицеисты при этом пользуются.

Такой анализ учебной деятельности позволяет учителю современного муниципального лицея своевременно направлять и выявлять ее способы, корректировать ее различные этапы. Это дает возможность перейти от внешнего контроля за учебной деятельностью в современном муниципальном лицее к ее содержательному анализу, к более глубокому пониманию причин различных затруднений, что делает управление этой деятельностью более эффективным в педагогическом отношении.

Однако и такое управление учебной деятельностью в современном муниципальном лицее в целях ее оптимизации еще недостаточно, так как учитель анализирует, в основном, лишь результаты учебной работы (как промежуточные, так и конечные). Он, как правило, оценивает уже готовый продукт, представленный лицеистом в виде изложения знаний (в устной или письменной форме), найденного им способа решения задачи, практически выполненного учебного задания и т. д. Да и сами лицеисты ориентируются в основном на получение, правильного результата, адекватного образцу, заданному учителем или учебником. Именно этот конечный результат (степень его совпадения с образцом) и фиксируется обычно лицейской оценкой. Сам же способ его достижения не становится, как правило, предметом специального анализа.

Конечно, оценивая готовый результат, учитель современного муниципального лицея всегда получает некоторое представление о том, как он был достигнут лицеистом, так как в любом результате всегда фиксируется способ его достижения. Но ведь один и тот же результат можно получить, пользуясь разными приемами (как рациональными, так и малорациональными). Для учителя, организующего развивающее обучение, важен поэтому, не только конечный результат, достигнутый лицеистом в ходе усвоения знаний (умений, навыков), но и анализ самой «технологии» его получения, т.е. умственной деятельности лицеистов.

Состав действий, объективно заданных содержанием и логикой учебного задания, может быть одним и тем же, но осуществляться они могут по-разному, в зависимости от прошлого опыта лицеистов, условий обучения, уровня их умственного развития.

Без специального анализа того, какими способами учебной работы овладели лицеисты в ходе усвоения знаний, нельзя судить о развивающем эффекте обучения в современном муниципальном лицее.

Мы рассмотрели различные типы управления учебной деятельностью и попытались показать, что целенаправленное ее формирование возможно только тогда, когда в ходе обучения в современном муниципальном лицее создаются специальные условия, при которых эта деятельность особым образом организуется.

Содержание каждого учебного предмета определяет требования к его усвоению, а тем самым и к характеру деятельности, ибо вне ее никакое усвоение невозможно. Учебная деятельность в современном муниципальном лицее всегда осуществляется средствами определенного предметного содержания (геометрического, исторического и т. п.). Поэтому анализ содержания знаний, умений и навыков, выявление требований к их усвоению имеет важное значение для определения путей формирования учебной деятельности в современном муниципальном лицее.

В рамках любого учебного предмета можно показать лицеистам, как под влиянием конкретных задач можно изменить направление анализа материала. На этой основе формируется умение выделять разные основания для анализа, рассматривать один и тот же объект с различных точек зрения путем включения его в разнообразные системы отношений. Таким образом, усвоение знаний и выполнение умственных операций – это не два разных, а единый процесс. Поэтому нет и двух различных педагогических задач: что-либо усвоить и выполнить умственные действия. Вне интеллектуальной деятельности нет усвоения. Усваивая знания, лицеист приобретает способы такого усвоения, т. е. овладевает умственными операциями.

Учебные действия осуществляются с помощью различных умственных операций. Иными словами, за любым действием (счет, измерение, написание букв, чтение словесного текста или чертежа, нахождение неизвестного в задаче и т. п.) стоят определенные интеллектуальные операции. Раскрытие их содержания и условий формирования требует специальной работы учителя современного муниципального лицея.

Учебные действия формируются сначала как внешние, развернутые практические действия, и лишь затем переходят «вовнутрь», становясь собственно интеллектуальными. Чтобы этот переход был правильным и эффективным, необходимо в процессе обучения специально организовывать эти внешние (предметные) действия, добиваться их превращения в интеллектуальные с заданными качествами. Выделение этих операций, их описание, создание условий по овладению ими – это основной и, пожалуй, единственно объективный путь, позволяющий формировать учебную деятельность и средствами ее обеспечивать умственное развитие лицеистов.

Глава 7. Формирование приемов учебной деятельности в процессе обучения в современном муниципальном лицее

Приемы учебной деятельности разнообразны как по содержанию, так и по функциям. Различны и источники овладения ими. Одни из них сообщает учитель современного муниципального лицея, их лицеисты усваивают в ходе обучения. Другие источники лицеисты находят самостоятельно и используют их в различных учебных заданиях.

Существуют приемы, обеспечивающие выполнение практических учебных заданий, и приемы, используемые в основном при усвоении теоретических знаний (системы понятий) при создании представлений.

Первые задаются обычно в виде описания способов выполнения практических действий. Эти приемы хорошо описаны, они легко поддаются анализу, их выполнение нетрудно контролировать. Овладение ими обеспечивается не только их словесным описанием, но и наглядным показом того, как их следует осуществлять. На их основе успешно выполняются измерительные, графические, лабораторно-практические задания.

Приемы второй группы обеспечивают, главным образом, усвоение теоретических знаний и их применение к решению различных учебных задач. Они выполняются, как правило, в уме, во внутреннем плане, а потому их трудно анализировать и контролировать. Процесс их выполнения скрыт от непосредственного наблюдения. Лицеист совершает определенную интеллектуальную деятельность, а учитель современного муниципального лицея проверяет ее результат (выучил или не выучил материал, решил или не решил задачу).

И те и другие приемы играют важную роль. Однако в современном муниципальном лицее формирование у лицеистов приемов практического осуществления заданий организовано более успешно. Объяснить это можно тем, что такие приемы легче выделить, описать и задать для усвоения. Проще построить и методику обучения этим приемам. В каждом учебном предмете они разработаны достаточно полно, определены и конкретные пути их формирования.

Приемы, обеспечивающие усвоение теоретических знаний, менее известны и учителями современного муниципального лицея и лицеистами, выполнение их даже не всегда осознается, иной деятельности (на любом учебном материале) предполагает знание того, какие операции необходимо выполнить, чтобы успешно справиться с заданием, каковы должны быть их конкретное содержание и последовательность выполнения. Этими знаниями, прежде всего, должен обладать сам учитель современного муниципального лицея. На основе анализа собственной деятельности он должен разобраться в том, каким путем можно прийти к решению задачи, как найти общую стратегию решения, какие действия при этом необходимо совершить, какими приемами пользоваться. Их анализ позволяет раскрыть лицеистам сам метод решения задачи, «технологию» мышления.

Опыт деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Ку-

стова» показывает, что если лицеист хорошо знает, что он должен сделать, но не знает, как это сделать, т. е. какими приемами пользоваться, вряд ли можно рассчитывать на продуктивное выполнение им учебного задания. Об этом красноречиво свидетельствует вся практика лицейского обучения. Многие лицеисты хорошо знают, что им задано, они с готовностью принимаются за выполнение домашнего задания, но не умеют построить свою учебную деятельность так, чтобы выполнить заданную работу успешно. К сожалению, именно приемам, обеспечивающим успешное выполнение учебных заданий, лицеисты обучают недостаточно. Всем известно, с каким горячим желанием хорошо учиться переступают дети порог современного муниципального лицея; с каким старанием они берутся за выполнение любого учебного задания и как по-разному они его выполняют. Вначале, когда сами задания еще не сложны, эти различия резко не выявляются, но по мере усложнения материала заданий и требований к их выполнению они становятся, настолько значительными, что полностью (при прочих равных условиях) определяют успешность в учении. Одни лицеисты быстро продвигаются в учении, а другие не могут добиться сколь-нибудь значительных результатов, несмотря на большое прилежание. Наиболее старательные из них компенсируют отсутствие у них правильных способов учебной работы дословным заучиванием материала, внешним копированием образца выполнения задания. Другие – списыванием готовых ответов. Третьи вначале пытаются самостоятельно найти рациональные способы работы, обеспечивающие, например, быстрое заучивание стихотворения, но поскольку это самостоятельно им не всегда удается, то лицеисты быстро соскальзывают на более легкий путь «зубрежки» и формального выполнения учебной работы. Если учитель современного муниципального лицея не интересуется тем, как лицеист усваивает материал, как организует свою учебную деятельность на уроке и при выполнении домашних заданий, то тем самым он теряет важнейший источник воздействия на ученика. Да и сами лицеисты убедившись, что их прилежание не дает желаемых результатов, перестают работать, и все внешние стимулы (плохая оценка, дополнительные занятия после уроков, вызов родителей и т. п.) оказываются недейственными. Не располагая рациональными средствами учебной деятельности, они постепенно теряют интерес к усвоению знаний и компенсируют свои неудачи в учении другими (внеучебными) интересами. Особенно это ощущается в подростковом возрасте, когда резко возрастают сложность и объем знаний, требования к их усвоению. Учение очень скоро становится для таких лицеистов трудной, а подчас и непосильной работой. Сначала у них есть желание, по нет умения учиться. Потом пропадает и желание. Чтобы научить лицеиста овладевать знаниями, недостаточно лишь излагать им содержание знаний и проверять характер их воспроизведения. Необходимо средствами этого содержания раскрывать способы его усвоения, которые должны быть специально выделены из содержания учебного материала и заданы лицеистам для усвоения.

При изложении знаний важно знакомить лицеистов с приемами распознавания существенных свойств объектов, подлежащих изучению, самостоятельного выявления этих свойств, их моделирования, преобразования. Ведь одни свойства подчерки-

вают отличительные черты объектов, а другие, наоборот, – общность их происхождения.

Свойства одного и того же объекта могут описываться в системе различных понятий, поскольку эти свойства носят не абсолютный, а относительный характер.

В психолого-педагогической литературе хорошо известен способ разностороннего рассмотрения объекта. При этом сами психологи называют его разными терминами:

- «произвольная смена точки зрения» (В.Б. Журавлев);
- «многоаспектное узнавание» (И.М. Соловьев);
- «анализ через синтез» (С.Л. Рубинштейн);
- «разностороннее рассмотрение предмета» (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Ознакомление лицеистов с этим способом и создание условий для фактического овладения им предполагает разработку системы заданий, в которых бы подобный метод анализа использовался наиболее полно. Можно, например, предложить оценить поступок литературного героя с позиции различных действующих лиц.

При таких условиях обучения лицеисты будут не просто заучивать различные определения, а исследовать, какие именно свойства зафиксированы в том или ином определении, как это определение получено. Ведь один и тот же объект можно описать по-разному, дать различные его определения в зависимости от того, какие свойства подчеркиваются.

Таким образом, усвоение знаний предполагает, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» формирование у лицеистов специальных приемов умственной деятельности, обеспечивающих активное преобразование заданного материала, видоизменение его свойств в процессе решения задач. Для обучения этим приемам учитель современного муниципального лицея, при подготовке к уроку, должен исходя из содержания учебного материала, выделить те из них, которые являются эффективными для его усвоения, определить логическую последовательность их выполнения, а на уроке – создать благоприятные условия для их формирования у лицеистов. Сообщая знания, решая на доске задачу, учитель подробно, на основе анализа собственной умственной деятельности расскажет лицеистам, как следует усваивать материал (решать задачу), какие действия и в какой последовательности для этого необходимо выполнить. Он вместе с лицеистами будет «искать» наиболее рациональные действия и отказываться от менее рациональных; стимулировать к нахождению новых приемов, их широкому использованию.

К сожалению, описанию приемов учебной работы и их формированию уделяется пока еще мало внимания. В программах, учебниках и методических пособиях подробно излагается лишь содержание того, что должно быть усвоено (выполнено), но не раскрывается, как именно это содержание должно быть усвоено.

Итак, организация развивающего обучения предполагает создание условий для овладения лицеистами приемами умственной деятельности. Овладение ими не только обеспечивает качественно новый уровень усвоения, но и дает существенные сдвиги в

умственном развитии. Овладев этими приемами, лицеисты становятся более самостоятельными в решении учебных задач, могут рационально строить свою деятельность по усвоению знаний.

По мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», среди множества приемов, обеспечивающих усвоение знаний, есть такие, которые вытекают не из конкретного содержания учебного задания, а способствуют организации учебной деятельности. Овладение этими приемами формирует индивидуальный стиль учебной работы, обеспечивает ее самостоятельность, активность, произвольность, саморегуляцию. К таким приемам могут быть отнесены приемы работы с книгой, наглядным материалом. Ведь в процессе усвоения знаний лицеисты постоянно пользуются приемами заучивания материала, приемами наблюдения, решения задач. Они создают образы, оперируют ими. Не всегда используемые ими приемы рациональны. Задача учителя современного муниципального лицея состоит в том, чтобы сформировать у лицеистов эффективные приемы учебной работы. Любой вид учебной работы предполагает умственную активность личности, однако в зависимости от конкретных целей усвоения в качестве ведущих могут выступать различные формы этой активности. При заучивании материала ведущими являются мнемические процессы, при создании образов – процессы представления, при решении задач – мыслительные, а при знакомстве с новым материалом – процессы наблюдения. Каждый лицеист, овладевая знаниями, вырабатывает свои приемы наблюдения, запоминания, воспроизведения. Не все из них эффективны. Это зависит не только от содержания приемов, но и от условий, в которых они используются. Скажем, если лицеист быстро и легко научился заучивать стихотворение, это вовсе не значит, что он так же быстро и легко будет запоминать текст учебника. Как обучать приемам наблюдения, запоминания, создания образов? Что для этого нужно?

В учебной деятельности лицеиста большое место занимает заучивание учебного материала в целях его усвоения. Каждый день лицеист запоминает те или иные определения, правила, формулы, тексты, которые надо выучить наизусть или пересказать своими словами. Никакое усвоение, воспроизведение, применение знаний без запоминания невозможно. Общеизвестно, что заучивание – это не механическое, многократное повторение. Заучивание основано на понимании материала. Но одного понимания материала мало. Нужна организация деятельности запоминания для того, чтобы понятое былоочно усвоено. Продуктивность запоминания определяется характером осмысливания материала, применением специальных приемов запоминания (из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова»):

Прием	Основное содержание
Смысловая группировка материала	Прочитав первый раз заданный для усвоения текст, должен определить, о чем идет, речь, т. е. осмыслить его, дать сжатую характеристику прочитанного, не пытаясь воспроизвести весь текст. Иными словами, выделить главные мысли, содержащиеся в тексте, и в соответствии с ними разбить весь текст на отдельные части - «микро-темы». Такая группировка материала может осуществляться преднамеренно, когда лицеист имеет опреде-

	ленную установку на выделение «микротем», а может происходить не-произвольно по ходу чтения текста, по мере ознакомления с его содержанием, как своеобразный «аккомпанемент» чтения (термин А. А. Смирнова). Читая текст, лицеист выделяет логику изложения, переходы от одной мысли к другой, фиксируя их как своеобразные «критические точки», обеспечивающие возможность уловить смену содержания в тексте. Разбивка на «микротемы» и составляет суть смысловой группировки материала
Выделение опорных пунктов	После «разбивки» текста на смысловые группы в каждой из них выделяются те предложения, которые несут в себе основную смысловую нагрузку, как бы отражают главную идею. Их выделение облегчает понимание связи между разделами текста. Обычно в учебнике, весь текст разбивается на абзацы, подчеркиваются основные смысловые единицы, для чего используются различные графические средства (разрядка, жирный шрифт и т. п.). Например, прочитав заданный урок по ботанике, лицеист может отметить для себя, что вначале в тексте дается описание строения растения, затем излагается назначение каждой его части, а после этого сообщаются способы его применения, выращивания. «Обрабатывая» таким образом материал учебника, лицеист выделяет для себя основные опорные пункты - смысловые единицы, а затем «наполняет» их фактическим содержанием. При этом, он не пересказывает содержание прочитанного, а лишь отмечает для себя, о чем говорится в данном абзаце.
Составление плана	Смысловая группировка материала и выделение в нем опорных пунктов облегчают работу над составлением плана прочитанного. План можно составить словесный или в виде графической схемы. Это зависит от содержания материала, характера текста (описательный, объяснительный, смешанный), а также целей усвоения: нужно понять, о чем говорится в тексте, т. е. передать его основную мысль или пересказать текст своими словами; составить тезисы или конспект прочитанного, отобрать содержащийся в нем фактический материал и т. п.
Выделение логической схемы	Если лицеист научился выделять и удерживать в памяти смысловые опорные пункты и располагать их в определенной последовательности, то тем самым он уже имеет в голове логическую схему, отражающую структуру материала. Удерживать в памяти эту логическую схему намного проще, чем весь текст. И если во время ответа лицеист руководствуется этой схемой, то можно с уверенностью сказать, что все самое существенное в материале он сумеет воспроизвести, к тому же ответ его будет последователен и логичен. Может быть, какие-то детали он забудет, его рассказ будет не столь гладким и подробным, но наверняка осмысленным и содержательным. Он будет отличаться, от ответа, который, дословно пересказывая текст учебника, не осмыслил его в должной мере (такой пересказ называется «за деревьями не видно леса»).

Опыт педагогической деятельности МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» свидетельствует, что овладение описанными приемами приводит к тому, что чтение, понимание и запоминание сливаются в единый процесс, а заучивание и воспроизведение материала осуществляются в результате активной работы с текстом.

Организация мнемической деятельности лицеистов – сложный процесс, продуктивность которого определяется степенью овладения приемами запоминания. Много-

кратное повторение (воспроизведение) материала без его активной умственной переработки малоэффективно в целях запоминания. При таком методе заучивания материал (особенно при большом его объеме) запоминается с трудом, быстро забывается. И наоборот, если лицеисты овладели приемами запоминания, обеспечивающими мысленную обработку материала, то уже при первом прочтении текста они будут выделять для себя основные смысловые единицы (опорные пункты), определять их логическую связь, последовательность воспроизведения материала и т. п. Благодаря такой работе обеспечивается не только продуктивность запоминания, но и быстрота чтения и понимания материала и, что особенно важно, формируется умение самостоятельно работать с книгой, причем работать экономно и эффективно.

На эффективность запоминания, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» влияет:

- объем материала (большой по объему материал запоминается с трудом);
- плотность материала, т. е. количество самостоятельных смысловых единиц и фактических данных, приходящихся на единицу материала;
- вид материала: словесный, графический, цифровой. Соотношение этих элементов зависит от содержания учебного материала, распределения его в тексте и т. п. В различных учебных текстах это соотношение различно, что предопределяет известные трудности его запоминания.

Описанные тексты, богатые фактическим содержанием, отличаются от объяснительных текстов, а также от текстов повествовательных. Каждый из них предъявляет различные требования к усвоению.

Нельзя не учитывать также, что содержание учебного предмета требует специальных приемов работы с его научными текстами. Усвоение материала по литературе существенно отличается, например, от усвоения математического материала. Пересказ литературного произведения и хода доказательства геометрической теоремы основывается на деятельности запоминания и воспроизведения. Но содержание и характер этой деятельности различны, что определяется особенностями материала, требованиями к его усвоению. Даже в одном и том же учебном предмете имеются различные тексты. Например, в курсе истории имеется много фактического материала и обобщающих сведений. Чтобы запомнить и воспроизвести конкретные факты и даты, надо стараться их запомнить как можно ближе к тексту. Для усвоения обобщающих сведений нужны совсем другие приемы запоминания.

Исходя из анализа содержания материала, учитель современного муниципального лицея должен определить конкретные способы его усвоения и рассказать об этом лицеистам, поинтересоваться, какими приемами запоминания пользовались ученики дома при подготовке к уроку, специально оценить их. На продуктивность усвоения большое влияние оказывают не только применяемые приемы запоминания и воспроизведения, но и создание специальной установки на запоминание. Лицеисты должны получать от учителя конкретные разъяснения относительно:

- полноты запоминания (требуется сплошное или выборочное запоминание);
- точности запоминания (выучить наизусть, пересказать своими словами близко

к тексту или только понять, о чем в тексте идет речь);

- прочности запоминания, т. е. ориентации на отсроченное воспроизведение или оперативное использование материала сразу после его изучения.

Требования к полноте и прочности запоминания и воспроизведения должны быть очень дифференцированными. Иногда учитель современного муниципального лицея требует чуть ли не дословного знания текста учебника. Но работать постоянно с такой установкой невозможно. Это приводит к тому, что лицеисты сами начинают отбирать, что им следует усвоить надолго, а что только к следующему уроку, чтобы ответить. Естественно, что такой отбор материала они осуществляют не всегда разумно и правильно. Но психологически такое стремление лицеистов вполне оправдано. Ведь человек должен не только запоминать, но и забывать, что в высшей степени целесообразно. Если бы человек не обладал способностью забывать, он не смог бы приобретать новые знания. Забывается обычно то, что не входит в содержание активной деятельности субъекта. Можно с течением времени забыть фактические сведения, перестать ими пользоваться, но в памяти должно храниться основное содержание материала, выводы, следствия из него, поскольку они используются в системе других знаний. Поэтому очень важно давать лицеистам конкретные рекомендации относительно того, что:

- из сообщаемого материала необходимо запомнить прочно и надолго, а что дается им только для общего ознакомления, но заучиванию не подлежит;
- какие сведения в ходе учебной работы им нужны будут постоянно, а какие будут использоваться довольно редко, но ознакомиться с ними необходимо;
- какие из них составляют фундамент научного знания (например, формулировки законов, формулы, определения, правила), а какие специально запоминать не нужно, так как в случае необходимости их можно восполнить из справочной литературы, дополнительных источников. Такие рекомендации учителя важны для правильной организации запоминания.

Отсутствие четкой установки, определяющей избирательный характер запоминания материала с учетом точности, полноты запоминания, длительности его удержания в памяти, целей воспроизведения, приводит к тому, что процесс усвоения становится малоуправляемым. Личные установки на запоминание материала, которые создает для себя каждый лицеист, резко расходятся с теми, которые прогнозирует учитель современного муниципального лицея. Лицеисты, (особенно в старших классах) понимают, что все и одинаково хорошо запомнить невозможно.

Формированию приемов запоминания и воспроизведения в современном муниципальном лицее уделяется еще мало внимания. Лицеисты не всегда знают, как работать с учебником, дополнительной литературой, используют неэкономные и малоэффективные способы работы с книгой.

Это объясняется тем, что в современном муниципальном лицее усваиваются в основном знания, способы же самостоятельной работы с учебником не формируются. В конце урока учитель современного муниципального лицея обычно дает задание на дом. Он называет номера упражнений, страницы учебника, дополнительные источни-

ки, но ничего не говорит о том, как всем этим материалом надо пользоваться, чтобы его усвоить и воспроизвести.

Было бы неверно, однако, утверждать, что учителя современного муниципального лицея совсем не формируют приемов работы с книгой на уроках объяснительного чтения, литературы лицеисты составляют план прочитанного произведения, выделяют главные мысли, пересказывают содержание произведения от лица различных персонажей и выполняют много других заданий. В старших классах лицеистам даются рекомендации относительно того, как готовиться к изложению, сочинению, работать с первоисточником. Однако приемы усвоения материала, его мысленной обработки формируются в пределах лишь конкретных учебных заданий, в рамках их специфического содержания, а не как *методы самостоятельной работы с книгой*. Многие старшеклассники современного муниципального лицея не умеют составлять конспекты, тезисы прочитанного, не могут по мере чтения заданного текста отбирать нужный материал, использовать одни и те же фактические сведения для решения различных учебных задач.

Все это свидетельствует о том, что лицеистов необходимо специально обучать приемам усвоения материала в условиях разнообразных учебных ситуаций. В одних запоминание выступает как цель, в других – как средство решения более сложных задач. Учитель современного муниципального лицея должен раскрыть перед лицеистами содержание самой деятельности заучивания, организовать усвоение этой деятельности, оценить ее результаты. Деятельность заучивания должна быть специальным объектом усвоения.

Формирование таких приемов не носит характера жесткой и обязательной регламентации. Наоборот, ознакомление с ними порождает у лицеистов инициативу и самостоятельность в нахождении более совершенных приемов учебной работы, в переносе их на новые задания, но общее направление этих поисков задается учителем и должно обязательно поощряться.

Овладение приемами запоминания не только обеспечивает заучивание материала, но и создает основу, на которой формируются навыки планирования учебной деятельности, самоконтроля. Лицеисты, овладев приемами заучивания, могут сознательно контролировать ход своей деятельности, направленной на запоминание материала, рассказать учителю том, что им удается легче, что вызывает трудности. А учитель современного муниципального лицея в свою очередь получает возможность зондировать этот процесс и давать конкретные рекомендации по поводу того, как его можно организовать или улучшить. Он уже не ограничивается общими замечаниями: «Учил, но не выучил, учи еще», а может оказать конкретную и квалифицированную помощь ученику в организации его деятельности запоминания. Анализируя, как фактически лицеист строит свою деятельность заучивания, учитель может разъяснить ему, какими приемами он еще не овладел, какие осуществляются им лучше, а от каких следует отказаться. Например, одна из распространенных ошибок лицеистов – смешение узнавания с запоминанием. Неоднократное чтение материала создает иллюзию знакомства, а, следовательно, усвоенности. Необходимо разъяснить лицеистам, что луч-

ше стараться воспроизводить материал по памяти в целях его запоминания, чем неоднократно его читать.

Знание того, как следует организовать работу с учебным материалом, в каких целях его использовать, насколько полно и точно требуется его воспроизвести и т. п., организует учебную деятельность лицеистов, ориентирует их на решение конкретных задач усвоения.

Если лицеисты не владеют приемами заучивания, то, даже хорошо понимая материал, они не смогут его эффективно запомнить и воспроизвести. Ведь понимание материала не есть ещё его запоминание. Это обнаруживается особенно отчетливо при увеличении объема усваиваемого материала в старших классах современного муниципального лицея. Наступает момент, когда ни дополнительных усилий, ни лишнего времени просто не хватает, если пользоваться малоэффективными приемами заучивания. Не овладев рациональными приемами запоминания, лицеисты либо тратят очень много времени на подготовку к урокам, либо вообще перестают учиться (хотя в младших классах учились хорошо), либо начинают учить уроки не систематически, выборочно, пользоваться шпаргалками и т. п. Ведь они продолжают пользоваться лишь одним усвоенным приемом – сплошного чтения и пересказа прочитанного на основе его многократного (текстуального) воспроизведения, что оказывается неэффективным. На этом фоне нередко рождается отрицательное отношение к учению. И как следствие его – конфликты с учителями и родителями. Потерю интереса к учению в современном муниципальном лицее они нередко рассматривают как лень, нежелание учиться. А ведь она определяется сначала не столько нежеланием, сколько неумением учиться (хотя не исключены здесь и другие причины). Лицеисты усваивают знания несовершенными способами, которые учитель современного муниципального лицея тщательно не анализирует. Им обычно говорят: «Ты мог бы хорошо учиться, но ленишься, не стараешься». Лицеисты вначале стараются, но их прилежание нередко не соответствует затраченным усилиям, поскольку учатся они непродуктивно, малоэкономно, что и порождает неуспеваемость, потерю интереса к учению. Там, где учитель современного муниципального лицея, наряду с изложением знаний уделяет много внимания формированию у своих лицеистов рациональных приемов учебной работы, большинство лицеистов с интересом относятся к учению. Овладение под руководством учителя рациональными приемами усвоения не только способствует, во многих случаях повышению успеваемости лицеистов, но и оказывает положительное влияние на мотивацию их учебной деятельности в современном муниципальном лицее.

Итак, мы рассмотрели содержание и роль мнемических приемов, обеспечивающих запоминание и воспроизведение учебного материала, т. е. его заучивание, усвоение.

В настоящее время ученые исследуют пути расширения возможностей нашей памяти. Испытываются, в связи с этим, методы ускоренного обучения (например, иностранному языку). Широкое распространение получают методы сегментивной педагогики. Практика лицейского обучения показывает, что жалобы лицеистов на

плохую память, а отсюда и неизбежные срывы в учении, провалы на экзаменах и т. п. определяются не столько индивидуальными особенностями памяти, сколько плохой организацией учебной деятельности, направленной на усвоение материала. Нельзя не считаться с тем обстоятельством, что новые лицейские программы, в связи с повышением их теоретического уровня, требуют для усвоения большой интеллектуальной активности лицеистов. А отсутствие систематической и продуманной работы по формированию рациональных приемов усвоения приводит нередко к чрезмерной нагрузке на память, нежелательным последствиям общего умственного переутомления лицеистов, особенно в старших классах современного муниципального лицея.

Наряду с приемами заучивания учебного материала важную роль в процессе усвоения знаний играют приемы наблюдения.

Усвоение любого знания опирается на восприятие предметов и явлений действительности, их словесных описаний или графических изображений. Слушая объяснение нового материала, читая учебник, рассматривая различные наглядные пособия, выполняя практические задания, лицеисты данные непосредственного восприятия включают в решение учебной задачи, используют свой прошлый опыт, т. е. осуществляют наблюдение.

Наблюдение не есть пассивное созерцание, фотографическое отражение воспринятого. Оно представляет собою сложную деятельность, обеспечивающую полноту и точность восприятия. Известный психолог П. П. Блонский определил наблюдение как «мыслящее восприятие». Мышление:

- с одной стороны, ставит задачи перед восприятием, организуя и направляя его (что именно в воспринимаемом объекте надо найти, выделить, опознать; чем при этом руководствоваться и т. п.);

- с другой стороны, оно перерабатывает результаты восприятия, благодаря чему формируются знания об изучаемом объекте. На их основе восприятию открываются новые свойства объекта, ранее не обнаруживаемые.

Наблюдение основывается на знаниях: чем больше у человека знаний относительно наблюдавшего объекта, тем более полно, всесторонне и содержательно он его воспринимает.

Но одних знаний мало. Надо еще владеть определенными приемами наблюдения, которые также должны быть усвоены.

Чтобы наблюдение было эффективным, необходимо не просто стимулировать лицеистов к рассмотрению объектов, а организовывать их деятельность в этом направлении. Для этого в каждом учебном предмете следует выделять специальные сенсорные задачи, основное назначение которых – научить лицеистов рациональным приемам наблюдения в процессе усвоения знаний. Эти задачи различны. Могут быть:

- *поисковые задачи*, где требуется что-то найти, выделить, опознать, руководствуясь определенными признаками;

- *задачи на сравнительный анализ двух (или более) объектов* на основе сопоставления их сенсорных характеристик (пространственных, функциональных, структур-

ных);

•*задачи на мысленную перегруппировку* заданных объектов путем восприятия их исходного состояния, выделения различных элементов и включения их в новые связи и отношения;

•*собственно исследовательские задачи*, требующие не только восприятия исходных данных, но и ясного представления о том, что произойдет с этими данными, если мысленно изменить наглядную ситуацию в том или ином направлении. Цель таких задач – направить внимание лицеистов на самостоятельное исследование заданного объекта;

•*на выявление его отдельных признаков*, существенных для выполнения учебного задания. Такие задачи могут быть составлены на разном учебном материале, исходя из конкретных целей его усвоения. В процесс их решения должны включаться элементы самостоятельных поисков, обнаружения в воспринимаемом материале требуемых свойств и отношений, что способствует развитию у лицеистов исследовательской деятельности. Анализируя эти задачи, можно выделить и описать конкретные приемы наблюдения и обеспечить условия для их усвоения.

Существуют разные приемы наблюдения, что определяется особенностями объекта и целями наблюдения. Следует различать приемы, применимые при выполнении какого-либо одного учебного задания, с учетом его специфического содержания (например, приемы восприятия натуры в целях составления рисунка), и приемы, применимые к выполнению любого задания, независимо от его конкретного содержания. Последние способствуют организации наблюдения обеспечивают систематичность и последовательность обзора воспринимаемого объекта по определенному плану, что создает возможность наиболее полно воспринимать заданный объект.

Наряду с приемами, обеспечивающими полноту точность восприятия, существенную роль, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», играют приемы, обеспечивающие *избирательность наблюдения*. В ряде случаев важно определить, какие элементы объекта или его изображения необходимо выделять как основные, а какие – как фоновые, под каким углом зрения целесообразнее рассматривать объект.

Формирование приемов наблюдения должно вестись в современном муниципальном лицее систематически. Каждый учебный предмет диктует специфические требования к содержанию наблюдения, но нет ни одного предмета, где бы это требование было излишним. В рамках каждого учебного предмета должны быть разработаны специальные упражнения, способствующие формированию у лицеистов приемов наблюдения. Их можно использовать при работе с наглядным материалом в ходе изложения знаний, при выполнении лицеистами практических заданий (измерительных, лабораторных, учебно-производственных), в процессе решения ими графических задач. Работу по восприятию наглядного материала необходимо организовывать не только на уроке, при объяснении нового материала, но и в процессе выполнения лицеистами различных заданий по учебнику.

В учебниках используется обычно очень много иллюстраций (рисунков, черте-

жей, схем) со ссылками на них в тексте, где раскрывается их содержание. Однако, как следует рассматривать каждое изображение, на что нужно обращать внимание в первую очередь, какую познавательную задачу решать средствами изображения, таких рекомендаций не дается. Иллюстрации в учебниках используются главным образом для того, чтобы оживить излагаемый материал, сделать его доступнее, интереснее, но они мало способствуют развитию наблюдательности лицеистов. В учебниках нет пояснений, почему при изложении знаний используются в качестве иллюстраций различные изображения, какую функцию каждое из них выполняет при раскрытии содержания знаний и т. п. Такие пояснения способствовали бы не только формированию у лицеистов наблюдательности, но и повышению их интереса к наглядному материалу, помещенному в учебнике.

Наблюдение неразрывно связано с необходимостью *изменить точку отсчета*, выбирать различные позиции наблюдения, как бы видеть объект в разных ракурсах, с разных точек зрения, ибо наблюдение всегда динамично.

Лицеисты различаются умением не только наблюдать, но и использовать уже накопленные наблюдения при решении учебных заданий. Это особенно проявляется в тех ситуациях, где надо действовать по представлению. Ведь наблюдательность основана на умении выделить не только отдельные свойства и признаки окружающих объектов, но и их взаимоотношения (пространственные, функциональные), которые динамичны. Наблюдаемые объекты не есть застывшие, неизменные. В процессе взаимодействия они постоянно меняют свои качественные характеристики. Изменяется и положение наблюдателя. Поэтому наблюдать – значит фиксировать все переходные состояния объектов в процессе их взаимодействия. Приемам фиксации изменений, происходящих в объектах, нужно специально обучать. Наблюдение – процесс активный, избирательный, динамичный.

Педагоги МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» убеждены, что важную роль в усвоении знаний, решении задач играют *образы*, которые создаются у лицеистов при восприятии объектов, действий с ними или по представлению. Создание этих образов осуществляется с помощью определенных приемов представления.

Создание образа связано с выбором точки отсчета, относительно которой все воображаемые объекты распределяются в пространстве. Если лицеист только описывает состав объектов, но не может их мысленно расположить в пространстве, выразить это в словесной или графической форме, значит, знания об объекте у него есть, а наглядного представления, т. е. четкой мысленной картины, нет.

Благодаря выбору точки отсчета образ приобретает четкую структуру, целостность, завершенность, ориентацию.

Образы не только создаются, но и преобразуются (перестраиваются). Оперирование ими происходит за счет использования специальных приемов: комбинации отдельных образов, добавления к ним элементов или, наоборот, отсечения имеющихся. Важную роль при этом играет изменение точки отсчета, как бы манипулирование образом, мысленное включение его в различные связи и отношения, что требует, конеч-

но, активности, свободы в преобразовании образов. Переход от фиксированной в себе точки отсчета (по схеме тела) к произвольно заданной (или выбранной) является, по определению С. Л. Рубинштейна, важнейшим условием формирования динамичности образов.

Создание образа, его мысленное преобразование осуществляется в современном муниципальном лицее специальными приемами, которые усваиваются на уроках геометрии, рисования и черчения и др.

Овладение этими специальными приемами, обеспечивающими *создание образа* по восприятию, формирует пространственное видение, т. е. умение удерживать «умственным взором» образ в его статическом (стабильном) состоянии.

Овладение приемами, обеспечивающими мысленное преобразование исходных образов, формирует возможность произвольного оперирования созданными образами, т. е. своеобразную предметную деятельность: динамичность и произвольность такого преобразования.

Экспериментальное исследование и практика МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», однако, показывают, что лицеисты не владеют этими приемами в достаточной степени. Причем наибольшие трудности они испытывают при необходимости оперировать образами и на этой основе создавать новые образы.

В образе, как правило, отражается состав входящих в него элементов, их пространственная размещенност. В зависимости от качественного своеобразия образа в нем могут фиксироваться различные предметные характеристики объекта: цвет, форма-величина, материал, способ изготовления, употребления и т.п.

Психологические исследования в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывают, что лицеисты в процессе создания образов и оперирования ими легче осуществляют анализ формы и величины, чем пространственных соотношений, представленных наглядно. В чем причина выявленных трудностей? Оперирование формой и величиной происходит в процессе распознавания различных объектов, выделения из их «предметного» облика основной конструктивной формы, изображения ее на плоскости и т.п. В процессе такой работы лицеисты знакомятся с геометрическими свойствами объемных тел (куб, цилиндр, пирамида, шар, призма, тор), их проекциями на плоскость (треугольник, квадрат, прямоугольник и т. п.). Они усваивают признаки отдельных объектов (составляющих их элементы), сравнивают их по цвету, форме, величине, положению и т.п. При всем разнообразии подобных упражнений лицеисты исследуют в основном свойства отдельных, изолированных объектов, заданных чертежом или рисунком в готовом, статическом виде. Методы получения этих форм (их происхождение, трансформация, преобразование) не являются объектом специального изучения. Лицеисты решают очень много задач на определение площади и объема геометрических тел (фигур), нахождение количественных зависимостей между отдельными элементами (гранями, ребрами, сторонами, углами), на анализ геометрической формы изображенных объектов и т. п. В процессе решения этих задач они овладевают приемами вычисления геометрической формы на основе знания ее отличительных свойств, приемами количественной оцен-

ки величины по отдельным параметрам (длина, ширина, высота, толщина). Но во всех этих задачах требования к установлению и преобразованию собственно пространственных соотношений остаются минимальными. Приемы выделения пространственных соотношений не являются предметом специального усвоения и формируются у лицеистов стихийно и нередко не осознаются.

Овладение приемами оперирования пространственными отношениями требует иной методики обучения в современном муниципальном лицее, чем анализ формы и величины.

Это определяется психологическими особенностями пространственной ориентировки. Решение любой задачи (математической, графической), требующей оперирования пространственными соотношениями, связано с необходимостью использовать определенную базу отсчета. Причем наиболее естественная база отсчета, формируемая очень рано в ходе психического развития ребенка, – ориентация в пространстве (видимом или воображаемом) по схеме тела. Любую учебную задачу, требующую установления пространственных отношений, лицеист пытается решить, мысленно помещая себя в центр воображаемого пространства. Ориентация по схеме тела, формирующаяся уже на первом году жизни ребенка, оказывает существенное воздействие на развитие всей системы пространственных представлений лицеистов. И довольно долго в процессе обучения лицеисты успешно используют эту естественно сложившуюся у них систему отсчета.

Однако под влиянием обучения лицеисты постепенно переходят на иные системы отсчета. Они вынуждены, руководствуясь требованиями задачи, абстрагироваться от положения собственного тела, беря за исходную точку отсчета иные ориентиры. Так, на уроках географии, работая с топографическим планом, они могут за исходную точку отсчета принять любой объект изображенной местности.

Они мысленно помещают себя в определенное место в пространстве и в соответствии с избранной позицией описывают расположение объектов на местности.

Различные виды деятельности, в условиях которых происходит развитие системы пространственной ориентации, требуют перехода от естественной (натуральной) системы отсчета (по схеме тела) к другим, где за исходную точку отсчета принимается не сам человек, а любая произвольно избранная точка. Такой переход в рамках учебных предметов осуществляется везде, правда в разное время, и определяется спецификой усваиваемого материала.

В каждом учебном предмете современного муниципального лицея есть свои «критические» точки, определяющие переход от одного способа ориентации в пространстве к другому, но они, к сожалению, не выявлены. Основополагающая способность человека, обеспечивающая ему возможность успешно ориентироваться в пространстве на основе произвольного изменения исходной точки отсчета (позиции наблюдения), формируется в значительной мере стихийно, длительно и с большим трудом. Многие лицеисты долго остаются на уровне эмпирического понимания пространства, ориентируясь в нем в основном только по схеме тела. Специальных заданий и упражнений, которые способствовали бы преодолению трудностей лицеистов в

овладении пространством, очень мало, хотя на уроках математики, рисования, географии лицеисты постоянно сталкиваются с необходимостью отвлечься от естественной позиции наблюдения и выбрать иные системы отсчета. Характерно, что при овладении методом проецирования они стараются использовать привычную для них позицию наблюдения, о чем свидетельствуют, например, такие типичные ошибки, как называние вида слева видом справа, так как это изображение находится на листе бумаги справа.

Для успешного оперирования образами требуется, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», постоянная переориентация на новые системы отсчета. Учителю современного муниципального лицея необходимо проанализировать, какие виды такой переориентации диктуются содержанием учебного предмета и в какой мере лицеисты подготовлены к переходу от естественной (натуральной) системы отсчета к другим теоретическим системам.

Отметим еще одну важную особенность пространственной ориентации. Предметный мир выступает, прежде всего, как мир вещей и явлений, реальный и объемный. В учебной деятельности лицеисты знакомятся не только с признаками, характеризующими «предметность» объектов (цвет, форма, величина, фактура и т. п.), но и со свойствами, определяющими положение их в трехмерном пространстве. Они имеют дело с объемными изображениями.

Вместе с тем очень рано и, почти одновременно формируется восприятие плоскостных (двухмерных) изображений. Способность к переходу от восприятия объемных изображений к плоскостным, своеобразное «перекодирование» образов формируется у лицеистов очень рано. Однако в процессе усвоения знаний в условиях современного муниципального лицея эта естественная предрасположенность лицеистов к динамизму восприятия вытесняется установкой на использование какой-либо одной, фиксированной позиции наблюдения.

В дальнейшем, когда опыт оперирования плоскостными изображениями закрепится у лицеистов довольноочно прочно, их переводят на оперирование объемными (трехмерными) изображениями. При этом должного внимания не уделяется анализу того, как получаются изображения на плоскости, т.е. их происхождению. Понятие «проекция» вводится только в VII классе. Все это затрудняет понимание лицеистами видов изображений, а, следовательно, и создание по ним адекватных образов.

В процессе учебной деятельности в современном муниципальном лицее лицеистам приходится решать много разнообразных задач, где требуется умение создавать образы и оперировать ими.

Внимательное отношение учителя современного муниципального лицея к тому, какими приемами пользуется лицеист, выполняя те или иные преобразования, позволяет не только совершенствовать методику обучения, но и осуществлять индивидуализацию обучения на основе диагностики самих способов учебной работы. Как показывают наши наблюдениям одну и ту же математическую операцию преобразования – осевую симметрию – два лицеиста осуществляют по-разному: один выполняет ее мысленно, перемещая в плоскости заданную фигуру, другой выводит ее за пределы

плоскости, а затем накладывает, т. е. снова возвращает на плоскость. Выявление тех приемов, которыми фактически пользуются лицеисты лучше разобраться в психологических причинах затруднений, обучить их более рациональным приемам создания образов и оперирования ими, а тем самым развить пространственные представления.

Важным моментом в решении этой задачи является создание специальной системы упражнений. С психологической точки зрения все задания, где требуется мысленное оперирование образами, можно разделить, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», на три основные группы:

- задания, требующие видоизменения пространственного положения объекта, без изменения его структурных особенностей задания, где требуется видоизменение структуры созданного образа;
- задания, где требуется видоизменение структуры созданного образа;
- задания, требующие выполнения преобразования одновременно и по положению, и по структуре.

Использование заданий всех трех типов дает возможность установить квалифицированный «диагноз» затруднений лицеиста, помочь ему овладеть техникой создания образов и оперирования ими. Важно при этом считают учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова» учитывать, как используется наглядная опора. Для одних лицеистов это необходимое условие решения задачи. Чем эта опора конкретнее, «предметнее», тем легче идет процесс создания образа и оперирования им. Для других она может быть лишь тормозом, ибо создание образа осуществляется ими легко и свободно в воображении. Эти лицеисты не нуждаются в наглядной опоре, поэтому требования к ее использованию должны быть иными.

Рассмотренные нами приемы заучивания учебного материала, наблюдения, создания образов, решения задачи – это обобщенные способы учебной работы в условиях современного муниципального лицея. Овладение ими дает возможность лицеистам самостоятельно строить свою учебную деятельность, оценивать ее результаты, что создает предпосылки для саморегуляции учебной деятельности, возможностей ее своевременной коррекции не только, когда результат уже получен, но и в процессе его достижения в условиях современного муниципального лицея.

Развитие саморегуляции осуществляется постепенно и имеет ряд этапов. Лицеисты младших классов современного муниципального лицея в оценке эффективности своей учебной деятельности ориентируются, главным образом, на ее конечный результат. Не в состоянии еще самостоятельно проанализировать весь ход ее осуществления, обеспечивающий успех (или неуспех) выполнения учебного задания, не владея рациональными приемами учебной работы, они доверяют авторитету учителя современного муниципального лицея в оценке своих достижений. Он задает образец выполнения учебного задания, к которому и стремятся лицеисты (степень совпадения или расхождения с заданным эталоном фиксирует лицейская оценка). Стارаясь максимально подражать готовому образцу усвоения, заданному учителем современного муниципального лицея, они прилежно и добросовестно, на первых порах, выполняют все его указания, стремясь к тому, чтобы результат их работы приближался к образцу.

Анализ достижений (учебных возможностей), формирование самосознания (отношение к ошибкам, неудачам, сопоставление своих результатов с результатами сверстников и т. п.) осуществляется в этом возрасте под решающим влиянием учителя современного муниципального лицея системы его оценочных суждений. Если учитель ставит в пример отличников, показывая в качестве образца результаты их работы, призывает равняться на их достижения, то остальные лицеисты стремятся во всем им подражать. В среднем и старшем лицейском возрасте для лицеистов важен не столько результат сам по себе, сколько осознание средств его достижения.

Оценивая свои возможности в усвоении знаний, старшеклассники современного муниципального лицея не только руководствуются мнением учителя, но пытаются самостоятельно анализировать свои реальные достижения, те способы учебной работы, которыми они уже овладели в ходе обучения в современном муниципальном лицее. У них намечается расхождение между самооценкой и оценкой их деятельности учителем современного муниципального лицея.

Рефлексией на процесс достижения того или иного учебного результата, осознанием и оценкой способов его достижения характеризуется учебная деятельность подростков. Учитель уже, ориентируясь в основном на конечный результат выполнения учебного задания, не всегда оценивает то, как этот результат был получен (какие приемы учебной работы были использованы лицеистом, насколько они самостоятельны, рациональны, оригинальны), в результате чего может возникнуть неадекватная самооценка (как завышенная, так и заниженная). Ведь, получив одно и то же учебное задание и даже правильно его выполнив, каждый лицеист организует свою учебную деятельность по-своему. Один пытается привлечь дополнительный материал, ищет оригинальные способы выполнения учебного задания, оценивает, насколько подготовлен к его выполнению, какие знания нужно привлечь или восполнить недостающие, какую последовательность учебных действий использовать и т. п. Он может рассказать учителю, товарищам по классу не только о том, какой результат получил, но и как он его достиг, т. е. описать, какие действия производил, а какие пропустил или сделал неправильно или вообще не знает, как их следует осуществлять. Другой лицеист затрачивает минимум усилий на выполнение учебного задания, он ничего не может рассказать ни о построении своей учебной деятельности, ни о способах ее осуществления. Его учебная деятельность не сформирована.

Важнейшими компонентами учебной деятельности в современном муниципальном лицее являются *контроль и самоконтроль*.

Формы самоконтроля отражают разные уровни развития учебной деятельности лицеистов. Учебная деятельность от нерасченной, неосознанной под влиянием специально организованного обучения приобретает четкую структуру, выполняется лицеистами самостоятельно и может быть спланирована в рамках выполнения любого задания. Различают несколько видов контроля (из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова»):

• *Контроль результата деятельности*. При организации учебной деятельности важно, чтобы лицеист хорошо представлял себе предстоящий (конечный) продукт

своего труда, ориентировался на требования учителя современного муниципального лицея, следовал им. Четкое осознание цели своей деятельности способствует ее эффективной организации, мотивации, что, несомненно, сказывается на результатах усвоения.

• *Пооперационный контроль* обеспечивает осознанное выполнение учебного задания на всех его этапах, своевременное исправление ошибок. Возникшие в процессе решения задачи затруднения лицеист в состоянии не только выделить, но и осознать, к какому этапу решения задачи оно относится, что именно затрудняет; может самостоятельно вернуться к оценке предыдущих этапов решения, указать на состав и последовательность выполненных операций и т. п. Специальное обучение пооперационному контролю при выполнении орфографических (синтаксических) действий прямым образом влияет на повышение грамотности лицеистов, на их общее лингвистическое развитие.

Пооперационный контроль может относиться, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», только к уже выполненным действиям, но и к планируемым, что обеспечивает возможность анализировать работу над учебным заданием еще до фактического его выполнения, предвосхищать результаты. Владея такой формой контроля, лицеисты, получив учебное задание, не спешат сразу приступать к его осуществлению. Они вначале планируют ход его выполнения, сопоставляют и оценивают известные им способы решения, сознательно отбирают наиболее рациональные в данных условиях, продумывают возможные последствия их применения и лишь после этого приступают к выполнению задания. Если возникает необходимость, они могут вернуться к любому этапу выполнения задания, проверить состав выполненных действий, осознать ошибочные и их исправить. Овладение планирующим контролем свидетельствует о том, что учебная деятельность приобрела все необходимые черты произвольности, саморегуляции.

Если лицеисты научатся планировать свои действия, то они смогут использовать их в любой учебной работе. Они никогда не будут спешить, сразу, приступать к выполнению задания, производя много бессистемных «проб и ошибок». Они сначала всесторонне обдумают ход выполнения задания, спланируют его, а затем только приступят к его фактическому выполнению.

Мы рассмотрели условия, при которых в процессе усвоения знаний, умений и навыков у лицеистов формируются эффективные средства (приемы) учебной деятельности. Как и во всякой деятельности, отбор и усвоение рациональных средств учебной деятельности оказывает решающее влияние на продуктивность ее осуществления.

Овладение рациональными приемами (способами) учебной работы не только активизирует процесс учения в современном муниципальном лицее, расширяя возможности усвоения, но и приводит к качественно *новым* формам активности, которая выступает как *самоактивность* лицеиста в виде самоконтроля, самооценки, саморегуляции, что непосредственно влияет на воспитание личности лицеиста, определяя его учебное самосознание, отношение к себе и сверстникам.

Глава 8. Развитие внимания лицеистов разных этапов обучения в условиях современного муниципального лицея

Задача развития внимания является одной из самых трудных как для учителей современного муниципального лицея и родителей, так и для самих лицеистов. Нельзя быть внимательным вообще. Внимание всегда проявляется в определенных психических процессах: мы что-то рассматриваем, к чему-то прислушиваемся, обдумываем задачу, вспоминаем какое-либо событие или, забыв обо всем на свете, следим за хоккейным матчем. Конечно, житейские представления о внимании помогают скорее его «почувствовать», чем понять, и в то же время они наглядно показывают его необходимость.

Особенно важна роль внимания во всех видах обучения: необходимо привлечь внимание лицеистов к учебному материалу, удержать внимание достаточно долгое время и, когда потребуется, переключить внимание на что-то другое. Так, например, для привлечения внимания лицеиста, дремлющего на уроке, учитель современного муниципального лицея, как правило, повышает голос и громко называет его по имени. Точно так же поступает учитель отвлекая лицеиста от его собственных мыслей или посторонних дел. В этих случаях один и тот же метод используется в совершенно различных ситуациях. В первом случае тонус мозга лицеиста снижен, и учитель современного муниципального лицея адресуется к его «сторожевым пунктам» (областям с повышенной возбудимостью), включая тем самым механизм бодрствования, тесно связанный с регуляцией внимания. Во втором случае уровень бодрствования достаточно, а иногда и чрезмерно высок, но внимание чем-то отвлечено и необходимо быстро и полностью переключить его на содержание урока.

Призывы быть внимательными и упреки в невнимательности – это то, что чаще всего слышат лицеисты в лицее и дома. Но понимают ли они, что это значит? В ответ на этот вопрос младшие лицеисты обычно отвечают: «Сидеть тихо! Не смотреть в окно! Не разговаривать с соседом!» и т. д. Далеко не всегда могут ответить на него и более старшие дети. Нет единого определения внимания и в научной психологии: оно понимается и как необходимое условие любой психической деятельности, и как самоконтроль, и как состояние человека, и как направленность и сосредоточенность деятельности на реальном или идеальном (мыслимом) объекте.

Такое множество определений характеризует сложность, многозначность и многомерность внимания, которое не имеет своего содержания и проявляется в эффективности восприятия, памяти, мышления. Фактически все познавательные процессы начинаются с внимания, которое определяет, что из окружающего мира выделит, увидит, услышит, запомнит лицеист, что и как войдет в систему его знаний.

Внимание представляет собой самую простую форму исследовательской активности, составляющей ядро целостной системы познавательных процессов, и поэтому его развитие определяется развитием всех-компонентов этой системы.

С самого начала жизни человека эта активность проявляется в виде, ориентированной реакции – прекращения текущей деятельности, мобилизации организма к не-

медленному реагированию (еще неясно, какому), готовности ответить на новые обстоятельства. Эту ориентированочную реакцию И. П. Павлов назвал рефлексом «что такое?» и увидел в ней истоки любознательности как животных, так и человека, вплоть до научной любознательности ученых.

Для возникновения внимания необходим определенный уровень бодрствования организма – определенный тонус мозга. Когда человек крепко спит, нельзя привлечь его внимание, не разбудив его. Исключение составляет узконаправленное внимание загипнотизированного или психически больного человека. Если изобразить графически шкалу интенсивности поведения, то внимание будет располагаться после пробуждения между состояниями диффузного, бодрствования и чрезмерного возбуждения, что соответствует, состоянию активного бодрствования.

Однако линейная схема недостаточна для объяснения внимания, поскольку в ней не отражается его существенная особенность и отличие от общей реакции пробуждения. Это отличие состоит в высокоизбирательном характере внимания, проявляющемся уже на уровне ориентированной реакции. В начале этой главы был приведен пример привлечения внимания задремавшего и отвлекшегося лицеиста громким произнесением их фамилий. Совершенно иной будет их реакция, если прозвенит звонок на перемену. Скорее всего, в последнем случае они не станут внимательнее к словам учителя современного муниципального лицея. Каждый учитель сталкивался и с различной реакцией (даже в самых первичных ее проявлениях) лицеистов на звонок, в зависимости от того, зовет он на урок или на перемену.

На физиологическом уровне внимание связано с избирательным повышением возбудимости структур мозга, принимающих участие в той или иной деятельности, и сопутствующим торможением в других участках. Поэтому приходящие к заторможенным структурам нервные импульсы либо блокируются, либо еще больше усиливают ранее сложившиеся очаги возбуждения.

Первичное внимание возникает в ответ на новизну, внезапность, неожиданность изменений в окружающем мире. Значение этих изменений не будет одинаковым для всех. Оно будет определяться личным жизненным опытом человека, соотношением его потребностей и мотивов, его целеустремленностью, отношением к другим людям и самому себе и многими другими факторами его личностной и познавательных сфер. Все эти факторы определяют избирательность внимания – ту первую ступеньку, на которую должен подняться человек, чтобы иметь возможность увидеть, услышать, узнать и осознать. Воспитать в лицеисте внимательность – значит научить его более глубоко чувствовать и понимать окружающую действительность.

Как же развивается внимание от первых проявлений ориентированной реакции у младенца до его высших, творческих форм, пробуждающих фантазию и воображение? Наиболее важным, на наш взгляд, является признание многомерности этого развития и его включенности в развитие всей системы познавательных процессов. В процессе своего развития внимание все более и более интеллектуализируется, становится осмысленным, личностным и отражающим активное, пристрастное отношение человека к миру. И лишь в том случае, когда человек сохраняет при этом способность

видеть новое, неизведанное, интересное и удивляться всему, как в детстве, он способен к настоящему творчеству – открытию и созиданию нового знания.

При воздействии сильных и внезапных раздражителей у новорожденного ребенка наблюдается вздрогивание, изменение частоты пульса и дыхания, прекращение сосательных движений. Это есть первые проявления реагирования на новизну – ориентировочной реакции. В ней отражаются индивидуальные особенности центральной нервной системы ребенка, и она является основой для образования любой временной связи (условного рефлекса).

С каждым днем число и разнообразие воздействий, способных вызвать ориентировочную реакцию (ОР), растет, появляются все новые и новые ее компоненты. По мере физиологического созревания и под влиянием внешней среды вырабатываются условно-рефлекторные реакции и разворачивается целостная и сложная система ориентированно-исследовательской деятельности ребенка. Он уже может поворачивать голову в сторону шума, тянуться ручками к привлекательному предмету, отталкивать неприятное.

Важное значение для развития внимания, помимо его природных предпосылок, имеет общение ребенка со взрослыми, особенно в первые месяцы его жизни. Развитие внимания в младенчестве идет от диффузного, недифференцированного и оборонительного его характера в первые дни жизни к формированию избирательного «сосредоточения» в период от 2,5 до 3 мес. В этот период особенно высока роль единства в направлении зрительного внимания ребенка и взрослого в их общении.

Ученые отмечают поразительную скорость, с которой мать и младенец следуют за изменениями направленности внимания друг друга и согласованно обращаются к общим конкретным фокусам внимания – к бутылочке с молоком, к игрушкам, к другим людям. В результате достижения такой «сонаправленности» внимания в общении со взрослым, наблюдений за действиями взрослого с окружающими предметами, совместных игр и разговоров внимание ребенка приобретает предвидящий и предсказывающий характер.

Возраст 2-3 месяца, по ряду показателей, считается критическим для развития внимания, так как именно в этом возрасте обнаруживаются значительные индивидуальные различия привыкания к стимулу – угасания ориентировочной реакции на него, связанные как с индивидуальными особенностями нервной системы, так и с приобретенным опытом (избытком или недостатком информации во внешней среде, степенью ее изменчивости, условиями питания и т. д.).

На 2–3 месяце жизни внимание ребенка более всего привлекает человек. Это положение главного, наиболее сильно действующего объекта – человека сохраняется на протяжении всего первого года жизни. На втором году, когда ребенок овладевает ходьбой, круг предметов, привлекающих его внимание, резко увеличивается. Затем, особенно после 2 лет, внимание ребенка уже не только чем-то привлекается, но и активно направляется на новый предмет. При этом сосредоточение внимания на словах взрослого становится не только результатом, но и необходимым условием развития слушания, а затем и собственной речи ребенка.

Развитие внимания ребенка в более позднем возрасте – от 3 до 10 лет представляет собой сложный и весьма разносторонний процесс с периодами ломки устанавливающихся отношений и становления новых систем. Эти периоды наступают в разное время в различных звеньях системы регуляции функционального состояния.

Так, у детей в возрасте от 3 до 7 лет для возбуждения внимания более эффективны эмоционально значимые стимулы по сравнению с нейтральными. Лишь к 9-10-летнему возрасту эффективность нейтральных стимулов начинает преобладать и приближаться к уровню взрослых, что отражает интеллектуализацию внимания – совершенствование способности к выделению более широкого набора признаков разного качества и сложности за счет развития мышления. К тому же у 3-4-летних детей при появлении нового стимула сложившаяся система связей не нарушается, и механизм ориентировочной реакции, поддерживаемый эмоциональной активацией, осуществляет поиск аналогий в памяти. В 9-10 лет к этому способу добавляется новый, постепенно формирующийся процесс перестройки сложившихся стереотипов в соответствии с новой ситуацией. Это приводит к более оперативной и эффективной обработке новой информации с включением большого количества систем исследования новизны.

Внимание 3-4-летних детей плохо подвергается внешнему управлению с помощью словесных приказов и определяется, главным образом, непосредственными признаками раздражителя. Все знают, как трудно отвлечь 3-летнего ребенка от яркого, привлекательного зрелища. В 6-7 лет внимание ребенка становится более управляемым, послушным, а к 9-10 годам оно приобретает дифференцированный и адекватный заданию характер. Однако в этом возрасте, внешняя словесная инструкция становится уже менее значимой, чем в 6-7 лет, за счет ее конкуренции с формирующейся внутренней программой, зависящей от собственных потребностей и интересов ребенка. Иначе говоря, к 9-10 годам собственные внутренние механизмы начинают играть существенную роль в поддержании и динамике внимания, ребенок сам ставит вопросы и организует свою познавательную деятельность. Постепенно, по мере накопления знаний и опыта, происходит переход к целенаправленной и организованной стратегии исследования.

В дошкольном и младшем лицейском возрасте важную роль играет также появление и усиление произвольности в управлении вниманием, что является одним из важнейших условий успешности обучения в современном муниципальном лицее. Не-произвольное по своему характеру внимание малышей, привлекаемое всем ярким, громким, эмоционально насыщенным, становится у старших дошкольников и у младших лицейистов все более и более управляемым, начинает регулироваться более осознанно и подчиняться сознательно поставленным целям.

В психологии и педагогике различают непроизвольное и произвольное внимание по степени осознания человеком, значимости той деятельности, которую он выполняет. Непроизвольное внимание направляется на объекты без усилий человека, оно возникает как бы «само по себе», когда значимость деятельности переживается непосредственно и не требует специального осознания. Так, интересная книга, кинокарти-

на или какое-нибудь необычное происшествие привлекают внимание человека, иногда даже помимо его намерений.

Произвольное внимание, напротив, поддерживается волевыми усилиями и связано с сознательно поставленной целью, когда человек заставляет себя сосредоточиться на том, что само по себе может и не привлечь его.

В тех же случаях, когда деятельность захватывает человека и ее значимость достаточно живо переживается, волевое усилие ослабевает или исчезает, но сознательно поставленная цель остается, внимание становится послепроизвольным, или вторично непроизвольным. Мы так увлекаемся решением стоящей перед нами задачи, что перестаем реагировать на окружающее. Начав делать что-то необходимое, ставя перед собой определенную цель, мы так включаемся в деятельность, что продолжаем ее уже без усилий, если сохраняется интерес и не возникает усталость.

В любой сознательной деятельности все виды внимания тесно связаны между собой, постоянно переплетаются и переходят друг в друга. Однако можно говорить об относительном преобладании того или иного вида внимания в разных видах деятельности, на разных этапах ее осуществления, на разных стадиях жизни человека. Так, например, какое-то явление случайно привлекло ваше внимание своим несоответствием имеющимся у вас знаниям. Это становится предметом ваших размышлений, вы упорно стремитесь разгадать загадку, объяснить ее. И в конце концов это так увлекает вас, что вы можете не чувствовать усталости, разыскивая в книгах ответ на свой вопрос до поздней ночи.

Этот пример демонстрирует естественность перехода не только от непроизвольного внимания к произвольному, но и от внешнего внимания к внутреннему и наоборот. Иначе говоря, внимание может быть направлено на объекты внешнего мира или на собственную внутреннюю жизнь. Соответственно этой направленности меняются и его внешние проявления. Когда человек внимательно что-то рассматривает или слушает, он весь как бы подается к объекту восприятия, глаза широко раскрываются, остальные движения исчезают. Если же человека что-то удивляет, изумляет, то его брови поднимаются, а глаза и рот сильно раскрываются. Всем знакомы эти мимические проявления внешнего внимания.

Если человек сосредоточен на собственных мыслях и переживаниях, его внимание внешне выражается иначе: глаза опущены, брови сдвинуты – все подчинено главному, человек как бы всматривается в себя.

Однако эти внешние проявления могут служить маскировкой, особенно у старших школьников, вырабатывающих у себя подчас умение имитировать внешнее внимание к словам учителя при напряженном обдумывании своих собственных мыслей. Проконтролировать таких учеников можно лишь с помощью обращенных к ним вопросов.

Внимание можно характеризовать также и по его свойствам; в них выражается сложная динамика психической жизни человека. Так, концентрированность внимания свидетельствует о степени сосредоточенности его на объекте, устойчивость – о длительности этого сосредоточения. Именно эти свойства особенно значимы для дости-

жения успеха в любой деятельности, они отличают людей, увлеченных каким-либо делом, не замечающих побочных раздражителей. Но даже при очень концентрированном и устойчивом внимании всегда есть колебания его интенсивности. Особенно они заметны при однообразной деятельности.

В зависимости от индивидуальных особенностей выделяют концентрированное и флюктуирующее внимание.

Концентрированное внимание указывает на ограничение поля – сосредоточенность на небольшом количестве предметов или отношений в течение достаточно долгого времени, например при проверке ошибок в диктанте, вводе данных в ЭВМ. *Флюктуирующее* внимание рассредоточено на ряде объектов, при этом происходит постоянное его переключение, а в результате воспринимается большая и более разнообразная информация. Его примером является внимание авиадиспетчеров.

Распределение внимания дает возможность выполнять одновременно несколько действий: писать диктант, слушать учителя, вспоминать правила правописания и т. д. или решать задачу в тетради и одновременно следить за отвечающим у доски. Это свойство внимания должно быть сильно развито не только у лицеистов, но и у самого учителя современного муниципального лицея, иначе он не сможет, спрашивая одного лицеиста поддерживать интерес к уроку у остальных.

Не менее важно уметь переключать внимание – намеренно переносить его с одного объекта на другой как в течение одной и той же деятельности, так и при переходе от одного вида деятельности к другому. Распределение и переключение внимания в сложной или быстро изменяющейся ситуации означают способность человека быстро ориентироваться и учитывать значимость различных элементов окружения. Эти свойства внимания хорошо поддаются тренировке в процессе обучения.

Объем внимания – одна из важнейших характеристик индивидуальных особенностей внимания. Это свойство определяется количеством объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно. Объем внимания зависит от того, насколько связан и структурирован материал, насколько вскрыты в нем внутренние взаимосвязи и отношения, что необходимо учитывать учителю современного муниципального лицея при объяснении материала в классе.

В жизни трудно определить, за счет какого именно качества внимания достигается успех в деятельности, т.е. они часто взаимодополняют друг друга: объем – переключением, переключение – распределением и т. д. Развитие разных свойств может быть как относительно независимым, так и взаимосвязанным.

По экспериментальным данным, в период лицейского обучения все свойства внимания неуклонно развиваются, однако скорость этого развития неравномерна: в возрасте 10-12 лет оно замедляется и уменьшается взаимосвязь между показателями разных свойств, что объясняется влиянием гормональных перестроек в этом переходном возрасте. До и после этого возраста показатели всех свойств внимания растут значительно быстрее.

Внимание детей младшего лицейского возраста (7-10 лет) характеризуется малой устойчивостью – 10-20 мин, малым объемом – 2-3 знака, слабой распределаемостью и

затрудненным переключением с преобладанием непроизвольного внимания. В подростковом возрасте (10-15 лет) развивается преимущественно произвольное, и в некоторых случаях, послепроизвольное внимание, устойчивость достигает в среднем 40-45 мин, объем – 4-6 знаков, значительно совершенствуются распределение и переключение внимания. К юношескому возрасту (16-17 лет) свойства внимания должны быть уже значительно развиты: объем – до 5-6 и более знаков, устойчивость – до 45-50 мин, а распределение и переключение происходят быстро, легко и полноценно.

Свойства внимания могут быть развиты в разной степени, создавая индивидуальные варианты – комплексы этих свойств.

Опыт МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что у хорошо успевающих лицеистов развитие внимания по всем показателям, как правило, выше и носит более сложный и противоречивый характер, чем у плохо успевающих одноклассников. Воспитание внимания тесно связано с воспитанием в человеке ответственности, умения ставить цели, самоконтроля, дисциплинированности.

Однако существуют и специальные приемы для развития внимания.

Дошкольников привлекает все яркое, броское, эмоционально окрашенное. В связи с этим обучение в период дошкольного детства должно быть занимательным и непринужденным, основанным на игре, на действиях с предметами и опираться, главным образом, на непроизвольное внимание. Хорошо помогает использование ярких предметов, картинок, рисунков и таблиц.

Элементы такого обучения сохраняются и в первых классах современного муниципального лицея, так как объем внимания еще мал, а ребенок не способен к самостоятельному объединению предметов и явлений по смыслу. На этом этапе может помочь внешняя организация внимания, использование «опор» для внимания – помочь указки при рассматривании картинки или чтении, постепенное, последовательное открывание слов или примеров, прикрытых листом бумаги, проговаривание слов при письме. Важно ограничить число одновременно выполняемых действий.

Часто лицеисты с трудом переходят от яркой, доступной наглядности к более серьезному материалу, когда надо самостоятельно строить свои суждения. В этом случае могут помочь различные схемы.

Лицеисты и учитель современного муниципального лицея работают по схеме, составляя и решая задачи хором и индивидуально. Когда лицеист отвечает на вопрос, пользуясь такой схемой, его внимание направлено не на запоминание и воспроизведение заученного, а на понимание и осознание причинно-следственных связей.

Помимо этого, для диагностики и коррекции нарушений внимания разработаны специальные упражнения, основанные на точном воспроизведении каких-либо заданных образов: движений учителя, геометрических узоров, последовательности букв, цифр или слов, арифметических действий.

Необходимо специально подчеркнуть, что все виды этих тренировок должны хотя бы отчасти заинтересовывать ребенка. Ставка на многократные, однообразные повторения препятствует развитию внимания. Знания и навыки, приобретаемые таким

путем, отличаются косностью и малоподвижностью. Кроме того, даже в благоприятных условиях, такая тренировка эффективна, главным образом, на начальных этапах обучения, в сравнительно простых видах деятельности, при формировании стереотипных действий.

Наблюдательность и внимательность, т. е. способность замечать предметы и явления и обращать на них внимание, распознавать их качества, воспитываются с раннего детства и создают основу для дальнейшего умственного развития лицеиста. Психологами МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показано, что степень совершенства чувственного познания зависит не столько от развития органов чувств, сколько от степени развития мышления и, прежде всего, практического и образного.

Наблюдение – это произвольная деятельность человека, направленная на восприятие и понимание различных явлений жизни. Оно предполагает длительное (устойчивое) сосредоточение внимания на предмете, пластичность переключения внимания с одного его качества на другое в последовательности, соответствующей задаче наблюдения.

В наблюдательности как совокупности личностных качеств и способностей человека выделяют несколько наиболее важных черт: инициативность, любознательность, сообразительность, настойчивость и повышенную чувствительность к воздействиям внешнего мира, т. е. к новизне. Инициативность – это, прежде всего, активность в выдвижении все новых и новых вопросов и поиске ответов на них. Любознательность поддерживает стойкий интерес к наблюдению, а сообразительность и чувствительность к новому определяют быстроту и точность ориентировки и решения возникающих задач.

Развитие наблюдательности с самого начала связано с руководством взрослого, с тем, как приучается ребенок рассматривать предметы, выделять в них существенное, проверять и закреплять свои чувственные впечатления. Рост наблюдательности у детей в значительной степени определяется их умственным развитием на основе воспитания и обучения, на основе выработки сознательной направленности на восприятие внешнего мира. Это относится и к восприятию другого человека, внимательности к людям, что имеет большое значение для развития общения ребенка, его эмоционального мира, нравственности.

Дошкольники и младшие лицеисты часто не имеют четких представлений об обычных предметах, не умеют называть их части, основные свойства. Еще больше трудностей вызывает наблюдение незнакомых предметов. В этом случае надо подсказывать ребенку, задавая ему наводящие вопросы или обращая его внимание на пропущенные им моменты. Часто наблюдение бывает неполным из-за отсутствия необходимых слов в словаре ребенка. Пополнение их словаря различными определениями также помогает развитию наблюдательности. Взрослые (учителя современного муниципального лицея и родители) должны использовать богатство и выразительность определений предметов и явлений, разъяснить их оттенки и значения.

Важнейший прием развития внимания и наблюдательности – это сравнение, от-

крышающее особенности предметов и явлений. Младшие дети часто просто перечисляют детали предметов без их сопоставления. У лицеистов сопоставление свойств сравниваемых предметов становится все более полным, но при этом значительно легче улавливается различие свойств, чем их сходство.

Развитию умения сравнивать хорошо помогает привлечение третьего предмета, отличающегося от обоих сравниваемых, или сравнение предметов различной степени сходства. Так, сравнение кошки и собаки станет более полным, если противопоставить им ежа, так как для ребенка станет более очевидным их сходство в образе жизни (домашние), пище (хищники), внешнем виде (мех) и т. д. По мере овладения мыслительной операцией сравнения дети начинают регулировать свое внимание, направлять свою исследовательскую активность от непосредственного восприятия к выделению в предметах существенных и необходимых сторон. При этом особенное значение приобретает правильная постановка вопросов перед ребенком в отношении исследуемого им предмета. От содержания таких вопросов зависит организация мыслительной деятельности человека, направленность и уровень его исследовательской активности.

Под руководством советского психолога П. Я. Гальперина был разработан оригинальный метод развития внимания через овладение средствами организации. Определяя внимание как деятельность психического контроля, сокращенного и перешедшего во внутренний план, он считал, что и непроизвольное и произвольное внимание создается и воспитывается в индивидуальном опыте человека по образцам, сформированным в обществе. При планомерном воспитании в условиях современного муниципального лицея такие образцы должны отбираться заранее как самые успешные и перспективные для каждой сферы деятельности, на каждом уровне развития.

Обучение самоконтролю лицеистов III класса, отличавшихся невниманием в письменных работах по русскому языку, проводилось на материале учебных письменных работ и различных заданий на внимание.

В МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» установлено, что ошибки лицеистов порождены не незнанием правил, а неумением сравнивать свою работу с эталоном. Психологом был выяснен состав и последовательность операций по проверке слов, выделен контроль «по смыслу» (правильность употребления слов) и «по написанию» (правильность орфографии), составлено правило проверки. Это правило предлагалось лицеисту в записи на карточке. Разделение текста на слова или слоги вначале производилось им при помощи подчеркивания карандашом, затем следовало их отчетливое произнесение и оценка, что представляло материализованную форму работы. После ее освоения самоконтроль осуществлялся в форме громкой речи, затем шепотом и наконец «про себя» под контролем экспериментатора по отдельным операциям (по результатам применения отдельных правил). После отработки всех этапов самоконтроль осуществлялся по правильности конечного ответа.

В результате обучения деятельность, первоначально развернутая во внешнем плане, предусматривающая этапы планирования, коррекции и контроля, выполняемая в контакте с учителем современного муниципального лицея постепенно свертывалась

и переходила во внутренний план, превращаясь в действие самоконтроля. Самоконтроль становился обобщенным, сокращенным и автоматизированным, лицеисты стали внимательнее, повысилась их успеваемость.

Действительно, организуя умственную деятельность лицейцев, как совокупность хорошо отработанных операций, применяемых в заранее определенных ситуациях, можно обеспечить быстрое достижение хорошего учебного результата. Но при этом лицеисты смогут воспроизводить лишь то, что в них вложено. Более труден, но и более плодотворен путь развития самостоятельного творческого мышления, способного открывать новое, приходить к новым обобщениям.

Опыт лучших педагогов МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что они эмпирическим путем приходят к мысли о необходимости включения в программу обучения «уроков открытых мыслей», игр в литературных персонажей, систем творческих заданий. На таких занятиях учителя-новаторы стремятся к созданию творческого климата без разжигания соперничества, обеспечивают самостоятельное творческое исследование и решение проблем лицейцев в ситуации поощрения самого творческого поиска, а не формальной оценки его правильности.

В психологии разработаны основы проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), в котором процесс усвоения новых знаний осуществляется как субъективное, их открытие лицейцами с помощью преподавателя современного муниципального лицея. Высшим уровнем проблемного обучения является творческое обучение, в котором лицеисты активно участвуют в поиске и формулировании проблем, а затем и в их решении. Примером творческого обучения может служить руководство творческим поиском лицеиста, когда решение какой-либо проблемы разбивается учителем современного муниципального лицея на ряд подпроблем – ступеней, решение которых лицейцы находят самостоятельно.

Другим примером творческого обучения в современном муниципальном лицее может служить организация специальной тренировки в решении как можно более разнообразных задач, в их постановке, в открытии информации, ее трансформации и т. п. При этом широко используются различные модификации метода «мозгового штурма», в котором процесс выдвижения идей отделен от их критики. Для управления и направления «мозгового штурма» создаются различные правила, определяющие последовательность выдвижения идей, способы их комбинаций.

Английский психолог Эд. де Боно считает, что активные творческие возможности человека, позволяющие преодолевать сложившиеся стереотипы и шаблоны, состоят в умении избирательно направлять внимание при исследовании любой ситуации. Это умение достигается через овладение целостной системой мыслительных операций – стратегий организации внимания в процессе исследования и решения проблем. Учитель современного муниципального лицея вводит тему урока, как пример исследования какой-либо проблемы, а лицеисты, поощряемые и направляемые учителем, самостоятельно при групповом решении ряда других проблем используют показанный им прием.

Таким образом, осуществляется ряд способов исследования проблем:

•оценка пользы, вреда и интересных следствий различных идей; «выделение всех аспектов какой-либо идеи;

- определение всех правил, связанных с идеей;
- определение всех последствий различных действий и событий;
- анализ целей действий и решений;
- организация планирования;
- определение приоритетов;
- выявление альтернатив;
- выработка решений;
- учет различных точек зрения.

Осуществление программы в современном муниципальном лицее выполняет две задачи:

•стимуляции исследовательской активности в условиях свободного общения и раскованности, положительного эмоционального подкрепления;

•с собственно тренировки операций направления внимания в исследовании проблем, создающей возможность переноса этих операций на исследование любых ситуаций вне урока.

Итак, можно выделить два различных направления в обучении. Для одного из них характерно усвоение знаний или умений лицеистов в виде образцов или эталонов. При этом выполнение заданий должно соответствовать данному образцу, т. е. более или менее точно совпадать с данной готовой моделью. Контроль осуществляется учитель современного муниципального лицея или лицеисты, сличая способ выполнения или ответ с данным эталоном и корректируя наблюдающиеся отклонения. Этот вид обучения использует, главным образом, репродуктивные познавательные процессы, память. Методика обучения варьирует в зависимости от способностей лицеистов и их отношения к учебе в современном муниципальном лицее, опирается на непроизвольное и особенно произвольное внимание, на адаптивные формы исследовательской активности.

Во втором направлении усваиваемые знания и умения должны открываться самими лицеистов с помощью преподавателя современного муниципального лицея в виде концепций, стратегий или принципов, для которых имеется ряд альтернатив. При таком обучении особенно возрастает роль индивидуальных различий лицеистов, так как они определяют качество получаемой продукции, скорость ее создания или открытия и влияют тем самым на содержание дальнейшего обучения. Роль учителя в современном муниципальном лицее в этом случае заключается в стимуляции продуктивных видов исследовательской активности, в поощрении поиска альтернативных решений, в создании благоприятной атмосферы для порождения идей. В таком обучении в современном муниципальном лицее возрастает роль вторичного непроизвольного, или послепроизвольного, внимания.

Роль внимания в описанных случаях, как правило, выражается в самых разнооб-

разных проявлениях самоконтроля: *планировании, контроле как сличении с образцом и коррекции*. В соответствии с этим оказываются весьма эффективны и тренировка отдельных свойств внимания с помощью различных корректурных проб, и метод поэтапного формирования самоконтроля.

Однако для развития продуктивных форм исследовательской активности этих методов оказывается недостаточно. Необходима такая организация обучения, при которой лицеист действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний. При таком обучении в современном муниципальном лицее развитие познавательных процессов осуществляется целостно, т. е. в системе; создаются внутренние условия для продуктивного использования стратегий поиска, восприятия, понимания, запоминания нового (новых сообщений, приемов, действий, операций). Учителем современного муниципального лицея задается направление, в котором должен идти поиск, а его осуществление предоставляется самому лицеисту. На указанных принципах строится проблемное обучение, а также различные программы для развития творческого мышления, как, например, рассмотренная выше программа Эд. де Бено. Существуют также и высшие уровни творческого обучения для одаренных и талантливых лицеистов. Среди них можно выделить индивидуальное творческое руководство, когда выдающийся в какой-либо области мастер руководит одним или несколькими лицеистами, выступая в роли направляющего развитие таланта. На самом высшем уровне творческое обучение в современном муниципальном лицее становится самостоятельным, превращается в целенаправленное саморазвитие и самовоспитание таланта.

Глава 9. Понимание и усвоение знаний учащимися современного муниципального лицея

С разными проявлениями понимания человек сталкивается на каждом шагу. Это и умение ориентироваться в окружающей обстановке, в возникшей задаче и ее условиях, и умение выделить новое, неизвестное. Пониманием также называют знание предмета, устройства какого-либо механизма или вещи, взаимодействия их составных частей. Наши действия и поступки, их планирование и ожидаемые результаты определяются тем, как мы понимаем сообщаемую информацию и ситуацию, в которой находимся, причины явлений и событий.

Говоря о понимании обращенной к человеку речи, понимании рассказа или текста, имеют в виду определение содержания сообщаемой информации, т. е. той действительности, которая стоит за словами сообщения, и смысла, выражающего личностное отношение автора к рассматриваемым фактам и событиям. Смысл может быть выражен явно или в скрытой форме, создавая подтекст.

В простейшем случае понимание связано с узнаванием какого-либо предмета или явления и определением того, к какому классу или категории они относятся. Наибольшей трудностью для понимания отличаются задачи, решение которых связано с открытием нового, ранее не известного для человека знания: способа решения задачи, закономерности или зависимости между явлениями и т. п.

Понимание всегда связано с выделением основных, существенных свойств объекта и отвлечением от несущественных и случайных. Выполнение этой задачи затрудняется тем, что любой объект имеет множество связей с действительностью, выступая каждый раз в своем новом качестве. Поэтому понимание включает в себя выяснение того, какое качество или свойство объекта отвечает требуемым условиям. Чем более стандартным и типичным для данного объекта является это качество, чем более оно соответствует его обычному применению, тем легче решается задача понимания.

Понимание обеспечивает правильность решения практической или мыслительной задачи в той степени, в которой нам удается установить существенные с точки зрения данной задачи свойства объектов. Вместе с тем понимание выступает и как завершающее звено, итог познавательной деятельности. Оно обеспечивает осмысливание полученных результатов и включение их в определенный контекст уже имеющихся знаний.

Таким образом, понимание служит одним из основных регуляторов познавательной деятельности: наше познание движется от непонимания к пониманию, т. е. к новому знанию. В связи с этим понимание выступает как показатель усвоенного, позволяя судить об уровне овладения знаниями детьми. За основу при этом берется возможность самостоятельно оперировать материалом: умение его объяснить и обосновать, дать свой пример, применить выученные правила на практике и решить творческую задачу. Неформальное усвоение знаний и их творческое применение в новых, ранее не встречавшихся ситуациях также опирается на понимание. Это не только дает

возможность для переноса знаний в другие условия, но в то же время, способствует и лучшему его заучиванию. Усилия по осмыслинию материала сами по себе во многом обеспечивают его запоминание, потому что легко и непроизвольно запоминается тот материал, который включен в активную работу мышления.

Часто нам кажется, что понимание осуществляется мгновенно и не требует усилий. Так, когда мы читаем книгу, смысл прочитанного возникает перед нами как бы автоматически. Непосредственно, без рассуждений понимается знакомое. Но и тот материал, который нелегко сразу осмыслить и приходится долго анализировать, становится потом понятным как-то неожиданно. Когда вслед за безуспешными попытками решить задачу или понять, о чем идет речь, «вдруг» обнаруживается решение, понимание выступает как внезапное озарение, получившее в психологии название «инсайта». Это делает процесс понимания трудно уловимым. Только специальные исследования, проводившиеся со взрослыми и детьми с нормальным развитием и с поражениями мозга или дефектами слуха, позволили установить основные слагаемые этого процесса. При этом использовались тексты различного содержания (от занимательных историй до философских статей) на родном и иностранном языках и картины, по которым надо было составить собственный рассказ, объяснив, что произошло, какие причины могут лежать в основе изображенной ситуации, и как эта ситуация может развиваться дальше. Выяснялось, что необходимо сделать, чтобы выделить главное, существенное, установить связи в предъявленном материале и суметь их объяснить. Исследовалось также, в каких случаях человек считает, что ему все понятно, а в каких понимание не наступает.

Как показали эти исследования, стремясь понять что-либо, человек направляет свои усилия на то, чтобы представить объект понимания как целое с его внутренними взаимосвязями, из которых вытекают те или иные свойства, как этого целого, так и составляющих его элементов. Необходимость объединить, связать отдельные элементы материала, выявить свойства предметов, позволяющие этим предметам взаимодействовать друг с другом, порождает проблемную ситуацию.

«Увидеть» целое человеку помогает его опыт, приобретенные прежде знания. Тот материал, что должен быть понят, дополняется уже известными о нем сведениями, которые и позволяют уяснить отношения между его элементами. Происходит включение объекта понимания в контекст личного опыта человека, приводящее к переформулированию стоящей перед ним задачи. Такая расшифровка материала позволяет выявить скрытые в нем связи.

Понимание протекает как взаимодействие новой сообщаемой информации и того, что уже известно.

Заключительный этап понимания связан с включением осмыслинного материала, получившего свою интерпретацию на основе имеющихся в опыте знаний, в сложившуюся систему понятий, навыков или умений. Важную роль при этом играет изложение понятого. Если материал остается на уровне субъективного впечатления о его понятности и не получает своего выражения вовне, процесс понимания остается незавершенным и его результат не закрепляется в памяти.

Все это кажется хорошо известным. Кто не знает о роли опыта и необходимости устанавливать связи нового с известным, о направленности понимания на выделение существенных отношений? Однако многочисленные случаи неправильного понимания и возникающих искажений исходной информации свидетельствуют о том, что процесс понимания нуждается в более подробном рассмотрении. Особенно это относится к пониманию текста.

Значительная часть вопросов, возникающих, при усвоении знаний, касается понимания текста. Лицейская практика неразрывно связана с учебными текстами: текстом учебника, формулировкой задачи и рассказом учителя современного муниципального лицея. Как происходит понимание текста и в чем его особенности?

Понимание начинается с перехода от словесной формы текста к той действительности, которая в нем описана. Слова и их сочетания переводятся в их непосредственные значения. Уже в этот момент могут появиться первые разногласия в понимании, поскольку такой перевод опирается на сложившийся у человека опыт употребления слов. За исключением устойчивых выражений, слова в тексте употребляются каждый раз в новых сочетаниях друг с другом и от этого меняются их значения. Мы не замечаем этого в родном языке, но это становится очевидным, как только мы начинаем переводить иностранный текст: даже для хорошо знакомого слова бывает трудно установить его значение, когда оно встречается в непривычном для нас окружении других слов. В такое же положение, как с иностранным текстом, мы попадаем и сталкиваясь с новой информацией. Попытки не задумываясь использовать привычные значения слов, часто приводят к неправильному пониманию.

Переход от слов текста к их значениям позволяет определить, о чем говорится в тексте – о каких предметах, фактах, явлениях или процессах и т. п. При этом в памяти сразу всплывают известные нам сведения об описываемой действительности, которые дополняют сообщаемую информацию. Эти вносимые в текст дополнения позволяют каждому человеку перевести содержание текста на «язык» своего индивидуального опыта. Наши знания не просто служат предпосылкой для понимания. Они активно включаются в содержание текста – сообщаемая информация всегда выступает в единстве с тем, что уже известно. На основе этой совокупной информации осуществляется поиск связей, объединяющих содержание текста в целое. Тем самым определяется контекст, который служит ключом для осмыслиения сообщаемой информации. Происходит мысленное воссоздание описываемого явления, предмета, ситуации и т. п.

Дополнение сообщаемой информации до целого, с помощью уже известного, является основной чертой понимания. Любой текст создается в расчете на некоторый опыт его предполагаемого читателя. Об одних и тех же предметах мы будем по-разному говорить с детьми 5 и 10 лет, со студентом и специалистом по данному вопросу. В каждом случае понимание опирается на определенный уровень знаний. Поэтому сообщаемая в тексте информация обладает известной долей неопределенности и смысловой неполноты, т. е. включает «скважины», которые должны быть заполнены имеющимися у читателя опытом и знаниями.

Уже с первых слов текста при его чтении, как правило, появляется догадка о его

общем смысле и контексте: предполагается, о чем может идти речь и к какой области знаний относится содержание текста. Одновременно выявляются пропуски информации – смысловые пробелы, часть из которых может потом заполняться в самом тексте.

В зависимости от опыта и знаний читателя имеющиеся в тексте пропуски информации могут заполняться по-разному. Не обязательно это бывают те знания, на которые опирается текст, и не всегда эти знания привлекаются в нужном объеме. В этом кроется одна из основных причин ошибочного понимания текста, как правило, не замечаемого самим человеком. В тех случаях, когда эти пропуски остаются незаполненными, текст теряет свою смысловую связность и у большинства людей вызывает непонимание. Неверно понятый материал в свою очередь ведет к дальнейшим ошибкам при усвоении опирающихся на него новых знаний.

Для правильного понимания текста, важное значение имеет определение его темы или основного смысла, позволяющее осознать его содержание в целом. Часто при этом содержанию текста дается слишком широкое или частичное обобщение. Однако трудности в обобщении информации обычно не осознаются в качестве причины непонимания, в отличие от трудностей при установлении связей между элементами содержания. Между тем задача понимания может считаться выполненной только при условии, что сообщаемая информация включается в систему знаний лицейстов и служит ее развитию, т. е. обеспечивает продвижение знаний на новый уровень обобщения.

У каждого человека понимание проходит достаточно сложный путь развития от разрозненного восприятия отдельных явлений к их причинному объяснению и раскрытию управляющих ими законов.

Уже первые практические обобщения маленького ребенка имеют в своей основе понимание. Как писал А. В. Запорожец, под руководством которого проводились исследования мышления детей дошкольного возраста, когда в процессе решения ряда различных, хотя и сходных между собой задач, ребенок употребляет по отношению к ним сходные практические средства, известные приемы, в таком действии имеется адекватное понимание задачи. Первичная форма понимания заключается в том, что ребенок, делая задачу понятной, фактически видоизменяет ее. Основной момент понимания состоит в приведении задачи к известному типу, т. е. в преобразовании ситуации из данного положения в некоторое другое, которое позволяет применить к ней определенный, известный способ. Это приводит к изменению и обогащению понятия, привлеченного к решению данной задачи. У дошкольников более старшего возраста, отдельные суждения объединяются и согласовываются между собой. Это связано с появлением в дошкольном возрасте специальных познавательных задач, что вызывает к жизни и особенное интеллектуальное действие, направленное на решение задачи – процесс рассуждения. В возрасте 4-5 лет ребенок начинает пользоваться общими рассуждениями, основываясь на внешних, случайных признаках предметов, для обоснования своих решений в конкретных случаях. В последующий возрастной период, 5-7 лет, происходит совершенствование этой формы рассуждений. Общие положения, ко-

торыми оперирует ребенок, приближаются к отражению все более существенных сторон предметов. Параллельно с суждениями об отдельных явлениях появляется своеобразный анализ самих понятий. Ребенок не только создает обобщения, но и исправляет, совершенствует их. В условиях специального обучения он учится самостоятельно мыслить, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью и не впадать в противоречия.

Особенности рассуждения у детей тесно связаны с их возможностями понимать причинные зависимости. В эксперименте детям предлагали опускать в воду разные предметы и потом просили их объяснить, почему данный предмет плавает или тонет. В другой раз предметы помещались на наклонной плоскости и ребенка просили объяснить, почему они падают. Эти исследования показали, что существенный перелом в понимании причинности наступает около 5 лет, когда почти все дети стремятся объяснить наблюдаемые ими явления. Вначале дети выделяли внешние признаки предметов, которые легко обнаружить при непосредственном наблюдении. В качестве причины выступала ситуация в целом. При объяснении дети ссылались на единичный аналогичный случай. Постепенно они подходили к пониманию того, что причины явлений могут заключаться в свойствах самих предметов, а не только во внешних воздействиях на предметы.

Полученные разными исследователями факты свидетельствуют, что у лицеистов развитие понимания причинно-следственных связей идет от объяснения единичных явлений к осмысливанию обобщенных причинно-следственных связей. Для младшего лицеиста характерно эмпирическое мышление: единичные явления причинно обосновываются другими единичными явлениями. Часто каждое явление объясняется как самостоятельное, вне связи с другими, или просто рассказывается все, что лицеист знает о данном явлении. На более высокой ступени развития лицеисты объясняют единичные явления, опираясь на общие законы и правила (11-12 лет). По мере накопления знаний и приобретения умения объяснять явления индуктивным путем, т. е. от частного к общему, лицеисты начинают абстрагировать существенные причинно-следственные связи, выявленные в единичных явлениях. Установить причины явлений или событий лицеистам оказывается легче, чем определить следствия на основе известных причин. Определение следствий требует предвидения событий, которые могут произойти в результате действия данных причин. Старшие лицеисты начинают осмысленно применять усвоенные законы и правила для объяснения других аналогичных явлений.

Рассмотренная линия развития понимания отражает путь формирования у лицеистов системы знаний, начиная от непосредственно наблюдаемых свойств предметов и явлений, к содержанию абстрактных понятий. При этом, чем менее знакомым является содержание материала, тем ниже уровень его понимания. На низком уровне понимания могут находиться и ребенок, и взрослый при работе с трудным, незнакомым материалом. В то же время усвоение знаний непосредственно связано с возрастными изменениями, происходящими в структуре самого процесса понимания – развитием умений устанавливать связи в материале, сопоставлять новую и известную информа-

цию, выделять непонятное. Исследование этих умений у лицеистов, проводившееся на материале учебных текстов различной трудности, дает возможность проследить возрастание возможностей к осмыслинию материала при усвоении новых знаний. Характерной чертой понимания в младшем лицейском возрасте (8-10 лет) является фактическое отсутствие поиска связей в материале. Основное преобразование информации состоит в переводе отдельных смысловых элементов материала на язык своего опыта. Характерными являются ограниченный учет сообщаемых сведений и «разорванность» излагаемого содержания даже на фоне довольно подробного пересказа. Часто дети ограничиваются изложением одного из моментов в содержании текста, опуская остальные. Их внимание бывает направлено не столько на сообщаемую информацию, сколько на известные им сведения об описываемых в тексте предметах и явлениях.

Такой уход в сторону от содержания текста особенно типичен для слабых лицеистов.

Текст в целом рассматривается только немногими лицеистами младших классов, старающимися объединить его содержание общей связью. Эти лицеисты также могут вносить свои добавления в содержание текста, но сохраняют в качестве основы исходную информацию. При ответах на вопросы им удается выделить существенные отношения.

Ошибки детей свидетельствуют о том, что лицеисты этого возраста стремятся, в основном, запомнить текст, не анализируя его. Передавая содержание текста, они обычно, в соответствии с закономерностями запоминания, хорошо воспроизводят его начало и комкают остальную часть. Выделение главного, существенного происходит достаточно произвольно в зависимости от того, какая часть сообщаемых сведений оказывается наиболее близкой их интересам и опыту.

Опыт педагогов МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что у лицеистов 4-5 классов (11-12 лет) современного муниципального лицея наблюдается частичное осмысливание материала: они начинают выделять основные моменты в содержании текста. Однако понимание остается еще в пределах той конкретной информации, которая сообщается в тексте. Это проявляется как при изложении материала, так и в ответах на вопросы. Ответы воспроизводят только непосредственно относящуюся к ним часть текста. Половина лицеистов в доступной им форме правильно обобщают текст, определяя его тему, остальные ограничиваются самым общим представлением о содержании текста (например, «из жизни древних людей», «о письме» и т. п.). Около трети детей, как и в младшем лицейском возрасте, стараются только запомнить текст, почти не производя его смыслового анализа. Расширяются связи сообщаемой информации с имеющимися у лицеистов знаниями – ее содержание соотносится уже не столько с фактами личного опыта, сколько с усвоенным прежде учебным материалом.

В подростковом возрасте, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», происходят наиболее явные изменения в развитии процесса понимания. Они связаны с появлением тенденции передавать основное со-

держание текста в сжатой, обобщенной форме, ориентироваться не на известную, а на новую информацию, а также с переходом к целостному восприятию информации.

При понимании простого материала лицеисты 6 класса современного муниципального лицея переходят от выделения нескольких основных моментов в его содержании к определению общей, связывающей его мысли. Однако такая связь может быть только частичной и не охватывать всего содержания. При понимании как известного, так и нового материала шестиклассники еще стремятся найти в нем, в первую очередь, знакомое. Сталкиваясь с более трудным материалом, например, по физике, они возвращаются к перечислению отдельных моментов в содержании текста. Практика педагогов МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» свидетельствует, что в 7 классе современного муниципального лицея формируются предпосылки, необходимые для осмыслиения новой информации на более высоком уровне. Все лицеисты ориентируются на новую информацию и стремятся возможно полнее передать содержание текста. Поиск смысловых связей внутри материала, объединяющих его в целое, носит развернутый характер. В связи с этим некоторые лицеисты опускают ту часть информации, которая не вписывается в устанавливаемую ими взаимосвязь в содержании текста. Обобщение текста как целого представляет еще трудность.

Способность к объединению содержания текста и его обобщению значительно возрастает в 8 классе современного муниципального лицея, о чем говорит опыт учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова». Ясно обознаивается переход к целостному восприятию информации: процесс понимания направлен на поиск такой связи, которая позволяет объединить все содержание текста общим смыслом. С точки зрения этого общего смысла лицеисты стараются рассмотреть сообщаемую информацию. В отличие от лицеистов более младшего лицейского возраста, восьмиклассники современного муниципального лицея обращают внимание на то, в какой степени им удалось объединить содержание информации, какой материал остался не включенным в установленную взаимосвязь. Ориентация на целостное понимание наблюдается у 67% лицеистов, остальные остаются на более низком уровне понимания.

Основной чертой понимания лицеистов 9 класса современного муниципального лицея, по мнению учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», является переход на более высокий уровень обобщения материала. Возможность более широкого обобщения позволяет лицеистам найти смысловую связь между частями текста, выступающими на более низких уровнях обобщения как независимые элементы содержания. При этом старшеклассники часто включают содержание текста в неоправданно широкий контекст.

Описанные изменения в развитии понимания охватывают в среднем от 43 до 67% лицеистов. Значительные расхождения между имеющимися у лицеистов возможностями и их реализацией во многом объясняются недостаточным вниманием к результату понимания, его осознанию. Это приводит к однородным ошибкам у лицеистов всех возрастов, возникающим из-за отсутствия контроля за осуществляемыми

преобразованиями информации, которые, в большинстве случаев, оказываются незавершенными. Полученные в эксперименте данные позволяют выделить общую закономерность понимания: лицеисты определяют содержание материала, исходя из той его части, которую им удается объединить общей связью, и игнорируют остальную информацию. Главной причиной этого служит недостаточно развернутая поисковая исследовательская активность, приводящая к пассивности понимания. Прежде всего, это касается неполного учета сообщаемых сведений и не согласующейся с ними интерпретации текста. Используя то, что им известно об описываемых предметах и явлениях, лицеисты не проверяют соответствия привлекаемых знаний и сообщаемой информации. Они механически воспроизводят заученное прежде, вместо того чтобы отобрать подходящий для конкретного случая, материал. Возникающее представление о содержании текста при этом отражает его информацию либо частично, либо вискаженном виде. Оценка своего понимания, с точки зрения его соответствия сообщаемой информации у лицейцев, также отсутствует. Об этом говорит и большой процент формального и малосодержательного обобщения материала: выделив общую категорию, под которую можно подвести сообщаемые им знания, лицеисты не конкретизируют ее затем применительно к этому содержанию.

Все эти недостатки в развитии понимания приводят к замедленному росту системы знаний лицейцев и тем самым ограничивают возможности в усвоении нового материала. Ввиду этого становится очевидным то значение, которое приобретает полноценное развитие процесса понимания в условиях современного муниципального лицея.

Глава 10. Развитие памяти учащегося современного муниципального лицея

Процесс овладения знаниями невозможно представить без работы памяти. Довольно часто лицейские успехи связывают с хорошей или плохой памятью. В какой-то степени это так, ведь память лежит в основе всей жизни человека, любой его деятельности. Но полностью объяснить успехи хорошей памятью нельзя: она может лишь помочь, а если человек не умеет управлять своей памятью, то затруднить путь к достижению этих успехов.

Различают два основных вида памяти: образную и словесно-логическую. К *образной памяти* относятся зрительная, слуховая, двигательная. Сюда же примыкает и особая память на чувства, переживания – *эмоциональная память*. *Словесно-логическая память* помогает запоминать понятия, мысли, логические схемы, общие идеи. По наличию или отсутствию *мнемической задачи* (задачи на запоминание) выделяют произвольную и непроизвольную память. По способу работы – механическую и логическую. Кроме того, по времени сохранения материала память делится на: *кратковременную* (непосредственную) и *долговременную* (отсроченную). Различные характеристики памяти всегда существуют во взаимодействии. Так, словесно-логическая память в каждом конкретном случае может быть либо *непроизвольной*, либо *произвольной*. Одновременно она же является либо *непосредственной*, либо *отсроченной*.

К особенностям памяти относятся различия в скорости протекания ее процессов: *запоминания, узнавания, воспроизведения, забывания и сохранения*. Одни люди легко запоминают большой объем различного материала, но легко и забывают, другие – медленно запоминают, но долго помнят, третья – легко запоминают и долго хранят запомненное, а четвертые – с трудом запоминают и с трудом воспроизводят. Обычно два последних сочетания принято считать «*хорошой*» и «*плохой*» памятью.

Память тесно связана с различными познавательными процессами, прежде всего, с вниманием.

Часто плохое запоминание является прямым результатом невнимательности лицеиста и, наоборот, концентрация внимания способствует значительному улучшению запоминания. Еще в большей степени память зависит от развития мышления. В реальной жизни память и мышление так тесно переплетены, что порой бывает трудно их разделить. Читая текст, мы разбиваем его на смысловые группы, продумываем этот текст, связываем смысловые группы друг с другом, подчеркиваем существенные элементы, прослеживаем смысловые нити текста. Записывая материал или продумывая его, мы составляем схемы, иначе говоря, укладываем данный материал в логическую схему. Вся эта интеллектуальная работа над материалом является, вместе с тем, работой по запоминанию этого материала. Делая предметом своей работы нахождение логических связей, мы получаем в виде «*побочного*» продукта запоминание всего текста.

Есть вещи, которые не запомнить невозможно, но нет двух людей, которые оди-

наково бы запомнили одну и ту же вещь. Каждый запоминает в ней те черты, которые отвечают его интересам, характеру, складу ума, вкусу – всему тому, что помимо чистых сведений входит в понятия прошлого опыта, стереотипов. Память всегда индивидуальна.

Существуют бесчисленные оттенки различий в памяти. У одного превосходная память на лица, но он совсем не запоминает обстановку, другому ничего не стоит воспроизвести целые страницы стихов, но он споткнется о первую же формулу. Поэтому нельзя сказать однозначно о ком-нибудь, что у него хорошая или плохая память. Хотя у большинства людей типы памяти перемешаны, все же у многих один тип главенствует, что облегчает классификацию.

Люди с преобладающей слуховой памятью предпочитают один раз услышать, чем сто раз увидеть. Если человек зрительного типа, желая запомнить номер телефона, старается представить его себе написанным, а человек двигательного типа произносит его про себя или пишет в воздухе, то человек со слуховой памятью воспроизводит его звуковой рисунок, его интонационно-ритмический образ. В жизни довольно легко определить, какой тип памяти у человека ведущий. Если материал лучше запоминается при чтении про себя, – значит, зрительная память. Она может быть настолько сильно развита, что при ответе в памяти иногда всплывают целые страницы, можно «видеть» страницу и как бы читать ее. Если же лучше запоминается то, что слышишь, то это тип слуховой памяти. Хорошая зрительная память бывает у художников, шахматистов; слуховая – у композиторов; двигательная – у спортсменов. Однако чистый тип какой-либо памяти — редкость. Чаще всего встречается смешанный тип памяти. Например, зрительно-двигательная память помогает ребятам грамотно писать, хотя они и не знают правил грамматики. Словесно-логическая память помогает запомнить слова, мысли, логические схемы, общие идеи. Запоминаемый материал часто не вызывает образных представлений. Если этот тип памяти ведущий, то легко запоминаются фамилии, имена, даты. Словесно-логический тип памяти связан со складом ума человека, склонного к философским обобщениям, теоретическим рассуждениям.

С момента рождения у человека существует способность к непосредственному запечатлению образов. Именно потому память детей характеризуется легкостью запоминания любых воспринимаемых впечатлений. На этом основании считалось, что память ребенка лучше, чем память взрослого, однако жизненные наблюдения и экспериментальные исследования показывают, что хотя маленькие дети и запоминают материал легко и быстро, но содержание их памяти качественно отличается от памяти взрослых. Лет до 4 они не умеют ни намеренно запоминать, ни тем более пользоваться специальными приемами, их память носит непроизвольный характер. Хотя запоминание у маленьких детей идет случайно и беспорядочно, однако интересные, эмоционально насыщенные события дети запоминают легко и надолго.

Отличительной характеристикой памяти дошкольников является преобладание образной памяти, особенно зрительной, над словесной. С 3-4 лет начинают проявляться умения произвольной памяти, выражющейся в принятии задачи «запомнить».

Особенно успешно произвольная память проявляется в игровой форме. Основными способами запоминания служат повторения. В 6 лет у детей уже есть представлений о произвольных способах запоминания в повседневной жизни, но они не переносятся на учебную ситуацию.

По мере общего психического развития, в связи с поступлением ребенка в лицей происходят коренные изменения памяти. Требования сознательного и систематического усвоения знаний значительно изменяют способность запоминать произвольно. Приобретая умение подчинять свои мнемические процессы задачам обучения, лицеист овладевает различными способами запоминания. Младшим лицеистам вполне доступно умственное действие обобщения, т. е. выделение некоторых общих признаков различных предметов. Легко овладевают лицеисты этого возраста и классификацией.

Непроизвольное запоминание продолжает играть существенную роль в накоплении опыта у младших лицеистов, особенно в условиях их активной деятельности.

В этом возрасте, как и у дошкольников, преимущественное значение имеет наглядно-образная память. Эта особенность памяти младших лицеистов обусловливается своеобразием других психических процессов, и прежде всего мышления. Лицеисты этого возраста начинают приобретать умения мыслить логически, устанавливать причинно-следственные связи и отношения между предметами и явлениями окружающей действительности, но могут это делать лишь по отношению к конкретным, образно-представляемым связям. Их мышление характеризуется как конкретно-образное, что определяет необходимость четкой организации подачи материала через непосредственный опыт.

Младшие лицеисты, в ходе усвоения учебного материала, широко пользуются суждениями, умозаключениями, хотя при этом стараются точно подражать образцу учителя современного муниципального лицея. На это следует обратить внимание, так как эта особенность лежит в основе того, что лицеисты с одинаковым успехом, на первых порах, усваивают продуктивные и непродуктивные способы работы в условиях современного муниципального лицея.

Наглядно-образный характер памяти и ориентация на точное усвоение того, что предлагается учителем современного муниципального лицея, приводят к такой особенности памяти, как буквальность (дословное воспроизведение того, что запоминалось). Буквальность памяти младшего лицеиста проявляется в воспроизведении текстов. Привязанность к тексту помогает лицеисту осуществить самоконтроль за деятельностью, соотнести предложенный и воспроизведенный материал. Буквальность запоминания обогащает активный словарный запас лицаиста, развивает литературно оформленную речь, помогает овладеть научными понятиями. К 3-му классу у лицеиста появляются «свои слова» при воспроизведении учебного материала. Буквальность воспроизведения является показателем произвольности памяти. Трансформаций в структуре текста практически нет, характерно незначительное количество повторений: для рифмованного материала – 3-5, для текстового – 2-3. В этом случае после прочтения материала воспроизводится более половины прочитанного. Но, являясь положительной характеристикой памяти, буквальность запоминания уже к концу

начальной школы современного муниципального лицея начинает препятствовать творческому развитию памяти и, как следствие этого, затруднять умственное развитие лицеиста. Поэтому, считают педагоги МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», начиная с 1-го класса, следует наряду с учетом этой особенности памяти учить лицеиста логически запоминать материал, учить выделять главное.

В младшем лицейском возрасте решающее значение приобретает организация способов запоминания материала. Материал укладывается в систему связей, естественным образом направляющую извлечение его из памяти. Когда новый материал понят, связан со старым и включен в некоторую систему существующих значений, его уже нетрудно запомнить и извлечь из памяти.

Вместе с тем, считают учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», если память младшего лицеиста развита недостаточно, то она отличается теми особенностями, которые существенны для более младшего возраста, например, неточностью: изменения, которые лицеист вносит в материал, имеют случайный характер, зависящий от образного и эмоционального воздействия текста. Изложение дается лицеистом фрагментарно, наблюдаются ошибки, характерен небольшой объем воспроизведения прочитанного материала (примерно $\frac{1}{4}$) насыщенного несущественными деталями и привнесениями.

Опыт педагогов МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что развитие памяти очень связано с диалогом. Исследования показали, что младшие лицеисты значительно лучше запоминают материал в ситуациях общения. Нужно помнить об этой особенности в работе с лицеистами, испытывающими трудности в обучении. Для этих лицеистов важен этап работы со взрослым. Взрослый не только осуществляет контролирующую функцию, но и стимулирует лицеиста проговаривать запоминаемое вслух. Такое проговаривание заставляет его более четко формулировать свои мысли, включать в работу речедвигательную память. Сформированные речедвигательные умения лицеиста позволяют легче перейти к самостоятельной работе и самоконтролю.

Особенно значительный сдвиг в развитии памяти происходит при переходе от младшего лицейского возраста к среднему.

Учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» отмечают, что средний лицейский возраст в целом характеризуется возрастанием произвольности, которая выражается в том, что лицеисты начинают различать два вида деятельности: *мыслительную и мнемическую*. Однако если у детей специально не развивали способы смыслового запоминания, то их мнемические особенности характеризуются теми же особенностями, что и у младшего лицеиста: механическим заучиванием, фрагментарностью, буквальностью воспроизведения.

В этом возрасте буквальность выполняет отрицательную роль, так как не позволяет лицеисту самостоятельно и творчески отнестись к запоминаемому материалу.

Вместе с тем в этом возрасте выделяется группа лицеистов, которых отличает смысловое запоминание (хотя оно специально не формировалось, а иногда возникало и вопреки обучению). Оказалось, что эти лицеисты характеризуются выраженной ин-

теллектуальной активностью. Они самостоятельно открывают наиболее экономные способы работы и распространяют их на весь стиль своей деятельности. В процессе запоминания они широко пользуются самопроверкой. Продуктивность произвольной памяти при умелой ее организации выше продуктивности непроизвольной.

Существенно меняется в среднем лицейском возрасте и функция образной памяти. Запоминаются не столько сами по себе конкретные образы, сколько образы обобщенные, как носители смысла запоминаемого материала. Если образная память выступает как прием запоминания (например, дополнительной фиксации смысловых опор, выделяемых лицеистами), то продуктивность памяти увеличивается.

Происходит усложнение мнемической деятельности и все большая обусловленность ее мышлением. Для памяти подростков характерно наличие смысловой точности. Для них также характерно разделение двух задач: запомнить и понять. Это хорошо видно на использовании правил по русскому языку. Правильно применяя правило после объяснения и дома в этот же день, через три дня лицеист может его не вспомнить и не использовать.

Качественные изменения памяти заключаются в переконструировании, трансформации материала, подчиняющейся основной логике текста. Довольно легко воспроизводится основной смысл прочитанного. Отработка произвольности запоминания идет за счет осмысливания материала. При изложении фактов, имеющих эмоциональную значимость или хорошо понятых, подростки испытывают свободу соотнесения новых и старых знаний. Для хорошей памяти характерно длительное сохранение, как общего смысла, так и конкретных фактов, содержащихся в запоминаемом материале.

У подростков уровень развития памяти не находится в прямой связи с успеваемостью. Успеваемость начинает зависеть от развития других познавательных процессов и личности лицеиста.

Почему же подросток с плохой памятью может учиться хорошо и наоборот? Обратимся к опыту коллектива МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова».

В основе хорошей успеваемости подростка с плохой памятью может лежать несколько причин, пример, мотив достижения. В этом случае компенсирует свою плохую память развитием личностных черт (воли) и интеллектуальных (развитием логических приемов запоминания). Последние могут стимулироваться целенаправленным развитием в современном муниципальном лицее или занятиями дома с родителями.

Плохая успеваемость при природно-хорошей памяти возможна из-за потери интереса к учебе, чему есть множество причин. При этом встречается группа лицеистов, у которых при хорошей природной памяти не подключается осмысливание запоминаемого материала (мышление); в этом случае их память уже не справляется с возросшими требованиями обучения. Это означает, что у лицеистов нет достаточно развитой познавательной активности, а на уроках нет целенаправленного формирования смысловых способов запоминания.

Память лицейцев старшего возраста, отмечают педагоги МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», отличается уже достаточно высокой произвольностью, причем произвольное запоминание становится при прочих равных условиях гораздо более эффективным, чем непроизвольное. В старшем лицейском возрасте отмечается заметно большее разнообразие мнемических приемов, как у разных лицейцев, так и у одних и тех же в иных условиях запоминания. Причем часто приемы запоминания уже настолько автоматизированы, что они не осознаются, а становятся стилем деятельности лицейцев. Поэтому, подчеркнем еще раз, приемы запоминания надо правильно формировать гораздо раньше – еще у младших лицейцев. Формирование же смысловых приемов в старшем лицейском возрасте требует больших усилий и вызывает внутреннее сопротивление, так как заставляет отклоняться от привычного стиля деятельности. Но и в этом возрасте есть путь эффективного формирования способов запоминания. Им является путь самостоятельного открытия этих специальных способов запоминания. Старшеклассникам современного муниципального лицея предлагается, в ходе свободной дискуссии, выбрать наиболее экономные и эффективные, с их точки зрения, способы работы с предложенными текстами. Лицейцы, доказывая другим, что их путь лучше, что он наиболее удобный, быстрый, прекрасно запоминают текст и осознают те способы, к которым они прибегали.

Развитие личности старшеклассника современного муниципального лицея, его интересы и мотивы делают память избирательной и направленной. Особенно ярко это проявляется у лицейцев, уже выбравших профессию. Их знания более глубоки и прочны по тем предметам, которые будут необходимы им в будущем. Подчиняясь целям личности, память делается объектом самовоспитания.

При обучении в современном муниципальном лицее чаще всего опираются на работу произвольной памяти. Произвольное запоминание отличается тем, что перед человеком всегда стоит цель запомнить, и он подчиняет этой цели свою деятельность. Главное здесь, какими способами запоминания он владеет. Роль произвольного запоминания в нашей жизни огромна. Тысячи необходимейших вещей, от таблицы умножения до приемов обращения с техникой, сами по себе не запоминаются. Их приходится заучивать систематически, добросовестно, прибегая к разным способам, преодолевая и скуку, и отвращение, и неподатливость материала. Произвольное запоминание требует воли, внимания, усидчивости, умения организовать свою работу. Требует оно многого, но зато и вознаграждает нас за усердие. Тяжело в учении, легко в бою. Кто из нас не досадовал: зачем мне это, зачем это? Ничто не пропадает даром, ни одна капелька выученного, все пригождается, не прямо, так косвенно: общим расширением кругозора, натренированностью внимания, самодисциплиной.

Произвольную память принято делить на логическую и механическую по способу работы над материалом. *Логическое* запоминание – это активная деятельность человека, где центральное место отводится трем действиям: смысловой группировке, выделению опорных пунктов, соотнесению. Под смысловой группировкой понимается разбивка текста на смысловые куски по содержанию, а не по внешним признакам и ассоциациям. Смысловая группировка неразрывно связана с выделением смысловых

опорных пунктов, которые помогают концентрировать, обобщать и организовывать содержание материала в процессе запоминания. Соотнесение также является опорой усвоения знаний, оно значительно облегчает запоминание. Соотносится запоминаемый материал с чем-либо известным, устанавливаются связи с уже имеющимися знаниями. Процесс логической переработки материала является тем самым наиболее творческим и существенным процессом, с помощью которого можно расширить возможности памяти.

Под *механической* памятью понимается повторение материала без каких-либо изменений. Это то, что называется задалбливанием или зубрежкой. Механическая память всегда дает простую копию того материала, который запоминается. Однако полностью исключить логическую обработку запоминаемого материала почти невозможно. Даже при запоминании максимально «бессмысленного» материала присутствует осмысление, а не одни волевые усилия. То есть мы можем говорить лишь об «относительно механическом» и «относительно логическом» запоминании. Эти виды памяти связаны между собой и часто помогают друг другу. Какой-то материал надо запомнить слово в слово: стихи, даты, определения и т. д. Тут уж на первое место выступает механическая память. Однако потребуется немало усилий, если не будет привлечена смысловая. Например, перед заучиванием стихотворения надо разобраться, о чем говорится в стихотворении, в какой словесной форме выражена та или иная мысль и т. д., при запоминании даты надо не просто повторять ее, а одновременно рисовать перед собой картину события (какой-то эпизод). Можно припомнить историческую дату, предшествующую этой, посчитать, какой разрыв между ними. Еще в начальной школе современного муниципального лицея мы учимся не зубрить, сколько дней в месяце, а запоминать по костяшкам пальцев. Почти к каждому материалу можно подобрать какой-нибудь способ его смысловой обработки (т. е. привлечь смысловую память).

Непроизвольная память в жизни человека занимает основное место. В реальной жизни мы не так уж часто ставим перед собой цель запомнить. Однако то, что имеет какой-то смысл для нас, оказывает эмоциональное воздействие, вызывает интерес, запоминается легко и просто. Особое значение непроизвольное запоминание имеет для ребят младших классов современного муниципального лицея.

Непроизвольное запоминание для лицеистов младших классов – это путь безболезненного вхождения в мир знаний. Оно позволяет сформироваться процессам мышления, способам учебной деятельности легко и свободно, преодолеть низкую работоспособность у детей, чаще всего выражающуюся в ослаблении внимания, отвлекаемости. Лицеисты могут сохранять высокую работоспособность на непродолжительные отрезки времени. Вместе с вниманием, ослабевает их память. Зная это, учитель современного муниципального лицея вносит в урок элемент игры. Часто приходится давать такой материал, – который вызывает непосредственный интерес. Сама интеллектуальная работа над материалом, собственная активность лицеистов приводят к запоминанию материала даже тогда, когда не стоит специальная задача запомнить. Все зависит от того, как организовано и на что направлено действие ребенка, в

ходе которого совершается запоминание. Поэтому непроизвольное запоминание можно опосредованно регулировать.

Опыт педагогического коллектива МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», что часто лицеисты очень добросовестно относятся к заданию учителя современного муниципального лицея, но, не умея понять и, следовательно, логически запомнить новый материал, прибегают к механической зубрежке. Механическое заучивание, сколько бы усилий ни затрачивал лицеист, не оправдывает себя, так как оно мало дает для умственного развития. Вместе с тем следует развести понятия механической зубрежки, приводящей к точной копии заучиваемого материала, и характерной особенности памяти младшего лицеиста – буквальности запоминания текстов. Критерием различия механической зубрежки и буквальности запоминания служит способность ребенка ответить на вопросы, что он забыл при первом воспроизведении и что запомнил.

Обычно (или довольно часто) лицеисты, конечно, хотят иметь хорошую память, но не знают способов, как ее тренировать. Они заучивают длинные списки слов, рисунков, названий. Одним словом, работают добросовестно. Возможно, они и помнят эти длинные списки слов, которые специально запоминали, но забывают как раз то, что необходимо. Чтобы не допускать грубых ошибок в тренировке памяти, важно знать ее особенности и основные закономерности работы.

Но, как, ни парадоксально, отмечают учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова». и хорошая память может стать источником трудностей. Легкость запечатления информации может привести к тому, что лицеисты часто не в состоянии отличить, где кончается понимание и начинается запоминание, полагая, что, запомнив, все поняли и усвоили. И лишь использование запомненного материала в специальной учебной ситуации, требующей самостоятельной активной деятельности, может показать степень его понимания.

Одним из принципов организации памяти является ориентация памяти на будущее. Долгое время в психологии считалось, что память связана только с прошлым опытом. Между тем, мнемическая деятельность представляет собой активное приспособление к будущему. Ведь ни одна информация и действие не запоминаются иначе, как для использования их в будущем.

В ряде исследований показано, что в качестве центрального мотивирующего фактора в памяти всегда выступает ориентация на будущее. Эта ориентация выражается в мотивах нашей деятельности, а мотивы – это то, ради чего действует человек. Игнорирование их дает неправильную картину организации памяти человека.

Были выявлены важные закономерности влияния разной мотивации на продуктивность запоминания. Так, у лицеистов младших классов игровой мотив значительно повышает продуктивность запоминания по сравнению с деловым мотивом. Профессиональная мотивация у лицеистов старших классов значительно повышает эффективность усвоения определенных предметов.

Таким образом, отчетливая, осознанная ориентация памяти на будущее повышает прочность запоминания.

Следующим важным принципом организации памяти является понимание запоминаемого материала. Важнейшее значение мыслительной активности для запоминания ставит на первое место вопрос о влиянии мышления, понимания на процессы памяти. Значение понимания как основы запоминания исключительно велико. Многочисленные опыты по памяти убедительно показали преимущество смыслового запоминания над механическим. Умение выделять главное, связывать новое с уже известным, характеризует понимание. План, отражающий основную структуру материала, служит опорой и повышает эффективность запоминания. Однако навык составления планов должен формироваться очень рано, т. е. в начальной школе современного муниципального лицея, когда лицейст овладевает мнемическими приемами и его учебные действия еще не стали стереотипными.

В дальнейшем, став навыком, прием перестает быть отдельным способом работы над текстом и автоматически вплетается в интеллектуальную деятельность. Это достигается далеко не сразу. Весьма важно, чтобы умения расчленять материал на смысловые группы и составлять план читаемых текстов закреплялись у лицейстов в процессе самостоятельной работы. Формирование умений мыслительной работы является необходимым условием дальнейшего их использования как приема запоминания. И в этих случаях (так же, как и в дошкольном возрасте) надо, следовательно, чтобы лицейсты сначала хорошо владели самими умственными операциями и лишь затем, обучались применению таких операций как средств запоминания. Умение составлять план прочитанного является хорошей диагностической методикой, которая может помочь учителю современного муниципального лицея установить уровень понимания и степень овладения мнемическими приемами. Психолог К. П. Мальцева (под руководством ведущего специалиста по вопросам памяти А. А. Смирнова) решила эту проблему так: она стала обучать ребят созданию смысловых опор и использованию их при запоминании. Смысловые опоры – это обобщение частей информации (текста). В них коротко сообщается самое главное, самое важное. Чтобы найти главное, нужно уметь анализировать, сравнивать, обобщать, и в результате появляется новая запись целой части информации в виде одного предложения, фразы или слова. Это была произведена кодировка материала: обширный материал свернули, сделали небольшим и составили новую запись, новый план-опору. Смысловые опоры воспроизводят структуру материала, являются как бы моделью его. Новая запись, или код, служит опорой при воспроизведении учебного материала, началом целой цепи связей. Кодируя материал, т. е. создавая опоры, лицейст проделывает активную мыслительную работу и в результате этой работы непроизвольно запоминает учебный материал. Но если запомнил не весь материал – не страшно. Теперь есть план-опора, воспроизводящий главное, и, глядя на него, можно заняться запоминанием, т. е. *повторением*.

Повторение необходимо. Как было оно матерью учения, так ею и остается. Но часто происходит подмена понятий: повторение есть механическое задалблиивание материала. Так ли это? Ведь там, где, кажется, лишь механическое повторение рассказа, в действительности осуществляется сложная работа по построению мнемиче-

ских процессов. Часто за внешне механическими повторениями стоят качественно различные механизмы и этапы построения мнемического акта.

Успешный и эффективный опыт учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что повторение играет исключительно важную роль. Успех запоминания зависит не только от количества повторений. Важное значение имеет правильная организация и, прежде всего, разнообразие при повторении. Основной путь разнообразия заключается в изменении способов повторения. Подбирать их надо так, чтобы они необходимо вынуждали возвращаться к тому, что повторяется. Например, сравнить новый материал, с пройденным; сопоставить различные исторические события, географические зоны и т. д. Тому же могут служить задачи на обобщение материала, изученного в разное время. Важное значение при повторении имеет использование нового наглядного материала, составление схем, таблиц, диаграмм. То есть при каждом повторении решается новая задача, совершается активная мыслительная работа.

Таким образом, повторение всегда разнообразно. Оно повышает память на любой материал, который используется в ходе такой тренировки. Принцип «*повторение без повторения*» лежит в основе творческого конструктивного процесса запоминания.

Как это ни парадоксально, но еще одним важным принципом организации памяти является забывание. И самое прекрасное в том, что этому умению вовсе не надо учиться, не надо его упражнять и о нем думать. Что-что, а забывать мы умеем.

Забывание – это не болезнь памяти, а условие ее здоровья. Но чаще всего мы жалуемся именно на забывание. Чтобы овладеть им, надо знать закономерности его работы. Забывание особенно сильно в первые 48 ч. после восприятия любого материала. Наибольший процент забывания попадает на первые 24 ч. Поэтому, чтобы не дать развиться забыванию, считают учителя МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», следует готовить уроки не накануне того дня, когда они понадобятся, а сразу же в день объяснения, «по горячим следам». Полностью заучивать уроки даже не надо. Достаточно прочитать и убедиться, что все понятно, выделить главное и попробовать один раз пересказать хотя бы основное. Еще раз прочитать, отметить про себя, что запомнил, что нет, и отложить до того дня, когда урок надо готовить к ответу.

Иногда забывание может возникнуть, когда близкие предметы готовятся один за другим, они как бы стирают друг друга. Поэтому при подготовке домашних заданий необходимо правильное чередование предметов, т. е. предметы гуманитарного цикла следует чередовать с математическими. Если в один день надо делать алгебру, историю, литературу, то следует учить в такой последовательности: история, алгебра, литература или литература, алгебра, история.

Когда же приходится учить все близкие друг другу предметы: географию, историю, литературу, то тут на первое место надо ставить тот предмет, который для лицеиста труднее, затем – более легкие. Переходя от одного предмета к другому, следует делать небольшой перерыв.

Довольно часто лицеистам приходится запоминать стихи дома, а не на уроке. Те,

у кого хорошая память, запоминают легко, не испытывая особых сложностей. Остальным же лицеистам необходимо помочь в этом.

Опыт учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что стихотворение следует учить целиком. Лучше начинать учить его за 2-3 дня до того срока, к которому оно должно быть выучено; но если выучить стихотворение надо к завтрашнему дню, то приготовление уроков надо начинать с него.

Алгоритм (из опыта учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова»):

- Прочитать стихотворение вслух два раза: первый раз – тихо, второй – громко. Выяснить все непонятные слова и обороты. Прочитать третий раз – громко и выразительно.

Каждый раз, читая стихотворение, ученик должен знать, что он читает *именно для того, чтобы запомнить*. Уже при втором прочтении надо пытаться уловить мелодию, ритм стихотворения.

- Сделать двухминутный перерыв. Повторить стихотворение вслух по памяти 2-3 раза, при необходимости заглядывая в текст. Между повторениями делать небольшие паузы. Полезно пытаться представить себе описываемое в стихотворении событие или его настроение.

- *Спустя несколько часов* повторить стихотворение вслух 2-3 раза, не заглядывая в текст и отмечая в памяти плохо выученные места. После этого еще раз прочесть текст, обращая внимание на интонацию.

- Даже если стихотворение выучено полностью, перед сном надо повторить его еще раз.

- Утром следующего дня надо сначала прочитать, а потом рассказать стихотворение по памяти.

- Очень длинные стихи следует учить по частям, но заучивание каждой части надо начинать с повторения конца предыдущей части.

Довольно часто к «забыванию» на уроках приводит «эффект знакомости». Так, когда ученик открывает дома учебник и начинает его читать, то что-то припоминается ему из объяснений в современном муниципальном лицее, становится ясным при прочтении, и возникает ощущение, что материал он знает. А на следующий день на уроке этот лицеист ответить не может. В чем дело? Это подвел процесс узнавания. Когда читал – узнавал материал, и возникла иллюзия запоминания.

Что же следует делать, чтобы «эффект знакомости» не подводил? Лучше всего делать так: прочесть один раз, закрыть книгу и попытаться рассказать все, что запомнилось (заставить работать речедвигательную память). Когда уже ничего больше не припоминается, снова заглянуть в книгу. И снова прочитав, попытаться припомнить. С непривычки это трудно, зато узнавание не сможет подвести – себя проинструктировал, а то, что не запомнил с первого раза, запомнится при повторном чтении.

Глава 11. Дифференцированный подход к лицеистам в процессе обучения в современном муниципальном лицее

Развивающее обучение в современном муниципальном лицее обеспечивает реализацию индивидуального подхода к лицеистам с учетом уровня их умственного развития. Его организация в значительной мере зависит от конкретных методов обучения, направленных главным образом на расширение познавательной активности, самостоятельности лицеистов, что предполагает существенное изменение в традиционных формах обучения, начиная от системы изложения знаний и кончая сложившимися способами выявления и оценки их усвоения.

Развивающее обучение есть такое обучение, при котором усвоение знаний выступает как процесс активной самостоятельной работы лицеистов. Поэтому индивидуализация обучения в современном муниципальном лицее является одновременно и следствием такого обучения, и его основным содержанием. Эффективность усвоения не может быть достигнута, если не выявлена та реальная деятельность (уровень реорганизации), которая свойственна различным лицеистам.

Индивидуализация обучения в современном муниципальном лицее предполагает не только выявление уровня усвоения знаний, но и активное формирование учебной деятельности на основе знания ее структуры.

В оценке индивидуальных возможностей лицеистов проверка усвоения учебного материала хотя и играет существенную роль, но не является единственным показателем. В МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова» учителя, понимая это, вводят в содержание контрольных работ, кроме обязательных, дополнительные задания повышенной трудности. Цель этих заданий – проверить и оценить не столько степень усвоения программного материала, сколько уровень развития отдельных сторон учебной деятельности: способность лицеистов к самостоятельным обобщениям, поискам и нахождению закономерностей, содержащихся в материале в скрытом виде, умение решать учебные задачи в нестандартных условиях (не заданных обучением) и т. п. Эти учебные задания имеют различную целевую направленность. Первые имеют цель проверить, как усвоили лицеисты систему знаний и навыков, как они их применяют к решению учебных задач. Вторые выявляют творческие возможности лицеистов. Они широко используются при проведении лицейских олимпиад по предметам.

Опыт учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что использование учебных заданий двух типов – проверочных и творческих – позволяет более полно выявлять познавательные возможности лицеистов как бы в двух различных направлениях: *горизонтальном*, фиксирующем динамику усвоения программного материала, и *вертикальном*, дающем картину развития лицеиста, ее динамику под влиянием обучения.

Анализ и оценка достижений лицеистов в выполнении им разных типов заданий должны обязательно дополняться систематическими наблюдениями учителя современного муниципального лицея за повседневной его работой в классе и дома. Только

длительное (лонгитюдинальное) изучение каждого лицеиста с применением различных показателей может обеспечить объективную оценку его познавательных (учебных) возможностей. Здесь сливаются воедино качественные и количественные показатели, не только рассматриваются *результаты* усвоения, но и тщательно анализируется *процесс* их достижения.

Только на основе применения различных методов выявления индивидуальных различий лицеистов, можно дифференцировать их познавательные возможности и управлять их формированием.

Внимание к каждому лицеисту, тщательное и всестороннее изучение его учебных возможностей и определение на этой основе эффективных условий его развития требует существенных изменений в *организации обучения* в условиях современного муниципального лицея.

Индивидуализация обучения в классно-урочной системе предполагает работу учителя современного муниципального лицея одновременно с разными группами лицеистов. Это требует разработки к каждому уроку заданий различной степени сложности, их предъявление лицеистам; использование разных критериев оценок, проведение дополнительных занятий с отстающими с учетом анализа причин их неуспеваемости и т. п. Если учитель современного муниципального лицея этого не осуществляет, то он ставит в затруднительное положение всех лицеистов: и сильных и слабых. Сильные лицеисты теряют интерес к усвоению, если учитель объясняет материал слишком просто, повторяя одно и то же по нескольку раз. Слабые, в свою очередь, перестают слушать объяснения учителями современного муниципального лицея и теряют интерес к усвоению, если материал излагается на уровне более сложном, чем это доступно их пониманию.

Чтобы обеспечить всем лицеистам благоприятные условия обучения, необходимо, прежде всего, уменьшить численность лицеистов в классе и создать учителю современного муниципального лицея реальную возможность для индивидуальной работы с каждым лицеистом. Ему необходимо разобраться в том, как лицеист учится (а каждый ведь учится по-своему!). Для этого учителю современного муниципального лицея должны быть созданы необходимые условия.

Оценивая успехи каждого лицеиста в усвоении знаний, учитель современного муниципального лицея должен сравнивать их не только с успехами сверстников (особенно отличников), но и с его собственными предшествующими достижениями, показывая, что удается лучше, над чем еще следует поработать, как более рационально следует организовать учебную деятельность, чтобы ее усовершенствовать, и т. п. Такие рекомендации учителя особенно ценные, если они адресованы конкретному лицеисту, с учетом его индивидуальных особенностей и опираются на анализ не только результатов усвоения, но и процесса его достижения в условиях современного муниципального лицея.

Учитель современного муниципального лицея систематически оценивает своих учеников по их фактическим успехам в овладении знаниями. Уровень овладения, в соответствии с требованиями учебной программы, является основным критерием ее в

условиях современного муниципального лицея.

Однако педагогическая оценка отражает не только уровень усвоения знаний. Ее функции более сложны и разнообразны. Через педагогическую оценку формируются положительные мотивы учения в современном муниципальном лицее. Она используется в качестве воспитательной меры воздействия на личность лицеиста, стимулируя его самостоятельность, организованность, дисциплинированность, прилежание. Оценка приучает лицеистов соответственно относиться к своим обязанностям, к требованиям педагога, неукоснительно их выполнять. Как показано в целом ряде исследований (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Липкина и др.), педагогическая оценка прямым образом влияет на формирование учебного самосознания. На ее основе создается адекватная самооценка лицеиста. Критическое отношение к своим достижениям и успехам одноклассников. От правильности педагогической оценки зависит, нередко, поведение лицеиста в коллективе: неадекватное завышение или занижение своих возможностей – неуверенность в себе или, наоборот, чрезмерная самоуверенность, определенное отношение к своей учебной деятельности. Лицейская отметка является важным инструментом воздействия на личность лицеиста. Она формирует такие качества, как правдивость, честность, трудолюбие, прилежание.

Сложные и многообразные функции, выполняемые лицейской отметкой в регуляции (и саморегуляции) учебной деятельности в современном муниципальном лицее побуждают к поискам содержательных (а не формальных) показателей, лежащих в ее основе. Эти показатели должны отражать все стороны учебной деятельности в современном муниципальном лицее, обеспечивать их выявление и оценку. Одним из важных показателей является уровень усвоения знаний. Как известно, знания можно усваивать на разном уровне сложности. Разные уровни усвоения должны иметь и разные шкалы измерения. Овладение необходимым запасом знаний характеризует *обученность* лицеиста. Умение их накапливать, воспроизводить в нужный момент отражается в его успеваемости. Однако одной такой обученности недостаточно. Важно не только накапливать знания, но и уметь их самостоятельно добывать и использовать. Поэтому важнейший показатель лицейской успеваемости – это мера самостоятельности, продуктивности, гибкости, инициативности, критичности мышления. Эти качества должны фиксироваться лицейской оценкой наряду с уровнем усвоения знаний.

Эти показатели хотя и взаимосвязаны, но не тождественны. По степени усвоенности, выраженной, прежде всего, в возможности воспроизведения знаний, еще нельзя судить о развитии мышления. Уровень его развития проявляется в оперировании знаниями. Для оценки лицейской успеваемости обычно исходят из анализа содержания материала, подлежащего усвоению. Учитывается его сложность, широта применения, возможность преобразования в процессе усвоения. На основе этих критериев учебные задания распределяются по степени трудности. Возможность выполнения заданий разной степени трудности служит основанием для оценки уровня овладения учебным материалом. Ранжируя задачи по их объективной трудности и предъявляя их лицеистам, можно определить, какой уровень усвоения материала доступен тому или иному лицейству к моменту проверки. Этот показатель, по мнению учителей МБОУ

«Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова», очень важен, так как он позволяет обнаружить, что в содержании материала еще не усвоено учеником. Однако выявление и фиксация уровня овладения заданным содержанием еще не дают основания *судить* о том, как это усвоение было организовано, каковы психологические источники усвоения.

Критерии, лежащие в основе лицейской оценки, суммарны, не однозначны, а порой просто противоречивы. Они отражают лишь общий итог выполнения задания, его конечный результат. А вот средства, благодаря которым результат был достигнут, т. е. реальный процесс его достижения, совсем нередко не выявляются и не оцениваются. При тех разнородных функциях, которые несет в себе лицейская оценка, при всей неопределенности показателей, составляющих ее содержание, трудно, конечно, расчитывать на ее подлинно диагностическую ценность.

Лицейская оценка фиксирует успеваемость, которая зависит от обучаемости. *Обучаемость* – индивидуальная способность к усвоению знаний (Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова и др.). Она проявляется в подходе к усвоению знаний, в способах работы, в быстроте овладения знаниями, темпе продвижения в материале (по терминологии З.И. Калмыковой). Остановимся более подробно на характеристике показателей умственного развития. Одним из них является наличный фонд знаний (их объем и системность). Другой важный показатель – наличие приемов учебной деятельности, обеспечивающих усвоение в условиях современного муниципального лицея.

Отметка должна поощрять стремление самостоятельно использовать усвоенные приемы, находить в процессе работы новые, совершенствовать уже известные.

Для выявления индивидуального подхода к заданию учитель современного муниципального лицея должен располагать эталоном его выполнения, т. е. знанием того, какая реальная учебная деятельность (по составу действий, последовательности их выполнения) должна быть осуществлена лицеистами для успешного выполнения задания, исходя из его конкретного содержания. Располагая таким эталоном, он может легко выявить, как фактически складывался процесс выполнения задания у того или иного лицеиста, какие приемы он применял, насколько они рациональны и т. п. Анализ приемов учебной работы (как правильных, так и ошибочных), которыми пользуются лицеисты в работе, дает возможность учителю современного муниципального лицея выявлять характер отклонения в выполнении лицеистом задания от разработанного эталона, его психологическую природу.

При одинаковом запасе знаний могут быть, в разной степени, развиты приемы учебной работы, что будет сказываться на общей продуктивности усвоения. Нет однозначной (линейной) зависимости между объемом усвоенных знаний и уровнем развития основных интеллектуальных операций. Это разные, хотя и тесно взаимосвязанные, показатели. Широта, самостоятельность, вариативность применения знаний (перенос на новые задания) являются важными показателями уровня развития интеллекта.

Решение всякой задачи, если она не требует простого воспроизведения (актуали-

зации) знаний, основано на поисках и нахождении решения, которые обычно фиксируются различными попытками (пробами). В них отражается реальное движение мысли, стремление выйти из тупика, найти прогрессивные ходы мысли. Здесь-то, главным образом, и проявляются основные качества мышления: его продуктивность или стереотипность, разносторонность или скованность.

Мышление как творческий процесс, тем и отличается от простого воспроизведения знаний, что в нем всегда имеет место поиск и нахождение нового, неизвестного, природа которого всегда индивидуальна. Выявить ее и оценить можно только стимулируя лицеистов к объективной фиксации промежуточных результатов «думания» над задачей, а не путем ее запрета.

В настоящее время в каждой контрольной работе обязательно даются задачи повышенной трудности, имеющие проблемный характер и требующие творческого подхода к их решению. При выполнении таких заданий лицеист не располагает готовыми алгоритмами действия, он должен найти («открыть») способ решения. Все его внимание фиксируется на выполнении операций преобразования, обеспечивающих нахождение искомого. Измерительные, графические, вычислительные действия, усвоенные в виде знаний, умений и навыков, выступают при этом не как самоцель, а как вспомогательные средства преобразования задачи, как производные (побочные) продукты ее решения, нередко выполняемые автоматически. Как показано в исследованиях А. Н. Леонтьева, Я. А. Пономарева, Т. В. Розановой и других, на разных этапах решения задачи непосредственно предметом осознания являются не все ее данные, а лишь те, которые составляют содержание мышления. Не случайно, поэтому в решении задач творческого характера лицеисты нередко допускают ошибки (или просто описки) в выполнении различного рода вычислительных операций, являющихся средствами решения. Необходимо учитывать психологическую природу этих ошибок и соответственно их оценивать.

В образовательных организациях, к сожалению, нередко придерживаются такого общего правила: если задание творческого характера в целом выполнено правильно (найден верный способ решения), но при его оформлении (при переписке с черновика) допущены ошибки (или исправления), то работа уже не может быть оценена как отличная. Считается, в частности, что если лицеист сразу не сумел выполнить правильно требуемое действие (допустил ошибку, а потом ее исправил), то он не уверен в своих знаниях. В целях повышения роли оценки ее снижают за малейшие исправления, допущенные лицеистом в работе, без учета их психологической природы. Такое отношение к ошибке, без ее анализа в системе мыслительной деятельности, порождением которой она является, неправомерно.

Неумение выяснить происхождение ошибки приводит нередко к ослаблению самоконтроля лицеистов. Если исправления, сделанные самим лицеистом по ходу работы, не учитываются, то лицеист утрачивает непосредственные стимулы коррекции своей работы в процессе ее выполнения.

Среди учебных задач в образовательном процессе современного муниципального лицея есть много таких, решение которых основано на воспроизведении знаний

(правил, определений, теорем, расчетных формул), адекватном их применении к конкретным условиям задачи и выполнении расчетных операций, доведенных до уровня навыка. При оценке способов их решения должны быть приняты во внимание, прежде всего, такие показатели, как уровень овладения знаниями, умениями (навыками), безошибочность и широта их применения, обобщенность (свертываемость) отдельных операций, возможность их сокращения, перестройки.

Но есть и такие задачи, в которых самостоятельный поиск и нахождение решения составляют их основное содержание. Это мыслительные задачи в собственном смысле слова. Основным показателем успешности их решения является не актуализация уже известных знаний, способов действия, а умение вести поиски в разных направлениях, выходить за пределы данных задачи, преобразовывать их, переосмысливать.

Различие механизмов решения задач определяет и применение показателей успешности их решения. Использование различных заданий для объективного выявления познавательных возможностей лицеистов предполагает серьезную работу по определению их содержания, разработке научно-дидактических и методических средств применения этих заданий в оценочной ситуации.

Решение задачи (если это подлинная мыслительная деятельность) есть всегда нахождение нового, ранее не известного. А всякий поиск связан с проблемами. Поэтому анализ неверного (или частично ошибочного) ответа имеет нередко большее значение, чем иллюстрация правильных образцов готовых решений.

Важно, чтобы учитель современного муниципального лицея умел пробудить в лицеистах стремление к поискам, вооружил их методами мышления, показал, что реальный процесс поиска не есть проторенная дорога с заранее известными ориентирами, а путь нередко извилистый и тернистый, как и всякий путь к познанию истины.

В процессе обучения в современном муниципальном лицее решение задач нередко используется такой педагогический прием, как подсказка. Учитель современного муниципального лицея с целью облегчить лицеистам поиск решения дает ему ту или иную подсказку (прямую или косвенную). Нередко подсказка используется в оценочной ситуации и служит своеобразным показателем индивидуальной «чувствительности» к внешним (педагогическим) воздействиям. Все это верно, но при строго определенных условиях. Подсказка выполняет все вышеуказанные функции только в том случае, если лицеист сам вплотную подошел к подсказанному ему учителем этапу решения. Если подсказка «адресована» другому этапу и не соответствует тому, на котором в данный момент находится лицеист, она бездейственна. Подсказка, в которой выражается мера помощи учителя современного муниципального лицея, является важным индикатором умственного развития. Как отмечал Л. С. Выготский, основным показателем развития является не столько то, чем ребенок овладел самостоятельно, сколько его способность воспринимать помочь со стороны (учителя, экспериментатора и т. п.). По своему содержанию подсказка может быть:

- в форме знания;
- в виде указания на способ действия. Восприимчивость (невосприимчивость) к

разным формам подсказок может иметь разную «этиологию».

Таким образом, классификация учебных заданий должна осуществляться с учетом реального процесса их выполнения. Виды задач воспроизводят своим содержанием как бы разные типы мышления, а потому и оценка успешности их решения должна определяться разными показателями. Целесообразно при выставлении лицейской оценки специально отмечать, что в основном поощряется: хорошая усвоенность материала или проявленная способность к самостоятельности, гибкости, продуктивности мышления. Это особенно важно при оценке успехов сильных лицеистов. Обладая нередко большим творческим потенциалом, они часто имеют невысокие отметки за счет небрежности, невнимательности при выполнении заданий, несистематичности в усвоении знаний. И наоборот, старательные, прилежные лицеисты получают более высокие оценки, хотя их творческий потенциал ниже. Это приводит к тому, что оценка перестает быть положительным стимулом учения в современном муниципальном лицее, увеличивает расхождение между педагогической оценкой и самооценкой лицеиста. Мы много говорим об отрицательных последствиях завышения оценок. Однако занижение оценок, возникающее в результате нерасчлененности показателей, их неоднозначного использования разными учителями современного муниципального лицея, тоже не способствует формированию положительных мотивов учения в современном муниципальном лицее, особенно у лицеистов пытливых, ищущих, думающих. В настоящее время проводятся исследования по классификации учебных заданий, используемых для оценки знаний. В частности, рекомендуется различать задания, обеспечивающие проверку усвоения фактического материала (воспроизведение правил, определений, формулировок и правильности их применения), и задания, позволяющие оценивать уровень умственного развития.

В интересном руководстве Т.П. Герасимовой и Л.П. Сафонова предлагается все задания, используемые для оценки знаний учащихся по курсу физической географии для V класса, разбить на несколько групп, исходя из их содержания и значимости для умственного развития. Выделены следующие группы заданий на проверку:

- умений и навыков работать с топографическим планом и географической картой;
- умения сравнивать географические объекты;
- умения понимать причинно-следственные связи;
- знаний фактического материала;
- знания существенных признаков понятий;
- знаний и умений выполнять графические работы;
- знаний краеведческого материала.

Специальную группу составляют задания типа тестов.

Многие лицеисты успевают по всем предметам. Вместе с тем довольно рано они начинают дифференцироваться по склонностям, учебным интересам, проявлять способность к усвоению одних предметов и «неспособность» к другим.

Какова природа этих различий? Что лежит в ее основе? Насколько эти различия

стабильны, устойчивы и от чего это зависит? Эти вопросы постоянно возникают перед учителями современного муниципального лицея, родителями и самими лицеистами. Попытаемся их проанализировать на основе опыта коллектива МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова». Психологические исследования, практика работы современного муниципального лицея показывают, что существует множество факторов, влияющих на формирование у лицеистов тех или иных учебных способностей, которые, в значительной мере, развиваются под влиянием обучения. На их развитие непосредственное влияние оказывают содержание и методы обучения, организация уроков, кружковая работа по интересам и т. п. Огромное значение имеет при этом личность самого учителя современного муниципального лицея.

Формирование учебных способностей зависит также от личности самого лицеиста, ее направленности, структуры, конкретной индивидуальной среды, в которой рос и развивался лицеист. На интересы и склонность лицеистов, на их избирательное отношение к предметам, успешность занятий ими большое влияние нередко оказывает та профессиональная атмосфера семьи, в которой развивался лицеист.

Каждый лицеист неповторим в своей индивидуальности. Нет (и не может быть) вообще не способных лицеистов. Специальные способности, формируемые и выявляемые в процессе обучения в современном муниципальном лицее представляют собой сложные структурные образования, куда входят компоненты разного порядка и уровня.

Педагоги МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» считают, что структура любой способности сложна и многогранна. Не все ее составляющие развиваются одновременно и одинаково, поскольку имеют неодинаковую природу. Одни могут быть развиты меньше, но недостаток их развития успешно компенсируется другими, более развитыми, что обеспечивает общую высокую продуктивность. Кроме того, в структуре любой способности есть образования ведущие, основные, обеспечивающие ее «профиль», специфичность, и есть образования, формируемые как «родовые» свойства, без которых не может успешно развиваться ни одна учебная способность.

Таким образом, своеобразная иерархия этих структур, наличие богатых компенсаторных механизмов определяют, в каждом отдельном случае, и содержание способности, и пути ее формирования.

По данным психолога Н.С. Лейтеса, одна и та же способность (например, к усвоению языка), выражаемая в одинаковых показателях продуктивности, может иметь различную структуру. Каждому возрасту свойственны свои новообразования в структуре способностей. Сензитивность, т. е. повышенная чувствительность к обучению, в разные возрастные периоды различна, что определяется закономерностями психического развития, природой самой способности. В оценке способностей нельзя исходить только из общей продуктивности лицеиста, обеспечивающей успешное выполнение им учебных заданий. Важно располагать знанием того, какова структура способности, как развиваются ее отдельные компоненты с возрастом, под влиянием обучения; какие компоненты этой структуры являются ведущими, какова их иерархия и т. п. Без

этого нельзя ни правильно оценивать способности, ни управлять их формированием и развитием в условиях современного муниципального лицея.

Любая учебная способность (к языку, математике, биологии и т. п.) имеет сложную структуру. В ее состав входят как общие, так и специальные предпосылки, конкретное сочетание которых (ведущее влияние одних при несовершенстве других) и определяет чувствительность к обучению соответствующему виду деятельности в условиях современного муниципального лицея.

К общим предпосылкам развития учебных способностей следует отнести умственную активность, высокую работоспособность и саморегуляцию учебной деятельности. Умственная активность лицеиста выражается в повышенной любознательности, широком интересе лицеиста к различным видам деятельности (что не всегда совпадает с его реальными достижениями).

Умственная активность лицеиста может носить как «генерализованный» характер, т. е. проявляться в отношении многих учебных предметов, так и ярко выраженный избирательный характер. Она выражается в способах приобретения лицеистом новых знаний, умений и навыков, в их применении к решению различных задач. Умственная активность лицеиста есть проявление индивидуально-физиологических свойств личности, в частности темперамента. Она характеризуется:

- постоянной потребностью в деятельности
- уровнем напряженности самих действий.

Различия в характере умственной активности лицейников определяются в значительной мере индивидуальными особенностями лицейников, зависящими от типа их нервной системы.

Работоспособность лицеиста связана с умственной активностью. Она проявляется в интеллектуальной выносливости, в постоянной готовности к овладению знаниями, в умении систематически и упорно работать в условиях современного муниципального лицея. На формирование работоспособности лицеиста огромное влияние оказывает не только тип нервной системы, но и овладение рациональными приемами интеллектуальной деятельности. Ведь утомление лицеиста вызывается часто именно отсутствием эффективных способов работы, что намного снижает его работоспособность.

Наряду с умственной активностью лицеиста и его работоспособностью следует выделить также *саморегуляцию* лицейником учебной деятельности, которая проявляется не только в особенностях поведения (самообладания или импульсивности), но и в характере направленности умственных усилий лицеиста на выполнение учебной задачи. Одни лицеисты умеют подчинить свою умственную деятельность поставленной задаче. Они целеустремленно работают, концентрируя свои усилия, не отвлекаются сразу на многие виды занятий и постоянно контролируют себя, четко организуя свою деятельность. Другие лицеисты наоборот, быстро «входят» в работу, но часто отвлекаются, нуждаются в постоянной смене занятий, не могут заставить себя длительно сосредоточиться. Различия в саморегуляции обусловливают индивидуальный «стиль» умственной деятельности, оказывают влияние на характер протекания всех психиче-

ских процессов, определяя их быстроту, устойчивость, продуктивность, эмоциональную окрашенность.

Качественное своеобразие психических процессов проявляется также в способах выполнения умственных операций. Хорошо известно, что одни лицеисты, овладевая знаниями, отчетливо обнаруживают черты мыслительного типа. Другие совершенно отчетливо обнаруживают черты художественного типа.

Одни лицеисты быстрее и легче обобщают цифровой материал (овладевают вычислительными операциями, выявляют числовые закономерности). Другие наоборот, легче усваивают материал, представленный в виде геометрических фигур, математических символов и знаков; третьи – свободнее оперируют словесным материалом.

Эти особенности, обнаруженные у одних и тех же лицейцев при усвоении материала различных учебных предметов, свидетельствуют о том, что в их основе лежат устойчивые различия в соотношении двух сигнальных систем.

В практике обучения в современном муниципальном лицее эти различия не всегда учитываются. Организуя процесс усвоения в классных условиях, учителя современного муниципального лицея руководствуются некоторым средним «стандартом», и направляют свои усилия не столько на выявление, сколько на выравнивание индивидуальных различий.

Между тем опора на свойственный лицейцу способ мышления – чрезвычайно важный момент для его успешного развития в процессе обучения в современном муниципальном лицее. При этом образность мышления как индивидуальное качество не должно рассматриваться лишь в связи с особенностями возраста лицейцев. Образное мышление выполняет не менее важные функции в усвоении знаний и общем психическом развитии лицейцев, чем словесно-рассудочное мышление. Задача педагога современного муниципального лицея, с нашей точки зрения, должна состоять не только в том, чтобы различными средствами форсировать переход от наглядно-образного к «понятийному» мышлению, но и развивать образность мышления, максимально учитывать ее специфику, умело воздействовать на нее средствами учебного предмета. Тогда каждый лицейец будет развиваться в желаемом педагогу направлении, но с учетом присущих ему индивидуальных особенностей.

Учителя современного муниципального лицея пока еще не располагают научно обоснованными методами выявления и оценки того *способа мышления*, который необходимо формировать средствами различных учебных дисциплин, а исходят из констатации лицейской успешности. Тщательный и всесторонний анализ специфики учебного предмета с точки зрения того, какие требования он предъявляет к мышлению лицейцев, необходим не только для совершенствования методики обучения, но и для формирования определенных способов мышления, без чего не может быть развивающего обучения в современном муниципальном лицее.

Мы рассмотрели те общие предпосылки, которые влияют на становление учебных способностей и обеспечивают успешное усвоение знаний по самым различным предметам.

Вместе с тем существуют и специальные способности, обеспечивающие успеш-

ность занятий по отдельным учебным предметам в современном муниципальном лицее.

В работе С.Ф. Жуйкова выделены, например, компоненты способности к усвоению родного (русского) языка (из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова»):

- Особенности дограмматических речевых ассоциаций, формирующиеся в обычной речевой практике: ассоциации между формами одного и того же слова, между словами и словосочетаниями (способность детей к словотворчеству, к преобразованию слов и предложений).

- Фонематический слух как основа анализа звучащих слов, словосочетаний и предложений, проявляющийся в легкости и точности анализа звучащих слов.

- Осознавание языкового материала, операций, действий, выполняемое на разном уровне (интуитивно-практическом, в форме самостоятельной догадки, в результате теоретического анализа – на основе знания предмета).

- Овладение грамматическими операциями, существенными для усвоения языка (абстрагирование грамматических значений, вычленение формальной части морфологических и синтаксических единиц языка, соотнесение формы и значения слова и т. п.). Уровень овладения этими операциями проявляется в быстроте их выполнения, широте переноса на новый материал, в применении знаний, в степени автоматизации и осознанности, разнообразии приемов их выполнения и т. п.

- Особенности запоминания и воспроизведения языкового материала – звуков, букв; звукового и буквенного состава слов, предложений, способов действий с языковым материалом. Эти особенности памяти (оперативной и долговременной) играют важную роль в усвоении грамматики и орфографии, синтаксиса языка.

Степень выраженности каждого компонента в общей структуре определяет индивидуальный путь в усвоении языка.

В отличие от структуры лингвистических способностей способность к усвоению математики имеет свои специфические компоненты.

Остановимся на их характеристике (из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова»):

- Особенности обобщения признаков математических объектов, что существенно для их классификации и усвоения системы знаний.

Выделение и обобщение признаков геометрических фигур опирается на:

- способность к абсолютной и относительной оценке формы, положения, величины; к установлению пространственных соотношений;

- способность к переосмысливанию объектов (их отдельных элементов) под углом зрения разных систем знаний (различных понятий, учебных задач), что формирует избирательное отношение к воспринимаемым геометрическим объектам, динамичность, произвольность их восприятия;

- способность к целенаправленному и планомерному анализу состава заданного геометрического объекта (модели, фигуры, различных комбинаций геометрических

тел и т. п.). Основу этой способности составляют выработанные способы анализа геометрического объекта при использовании различных критериев (чувственно-воспринимаемых или понятийных), что формирует специфическую наблюдательность, математическую сообразительность.

•Обнаружение и обобщение закономерностей, представленных в конкретном материале, что выражается в умении вычленять и устанавливать зависимости между различными элементами чисел, геометрических тел и фигур. Характер мыслительных операций, обеспечивающих установление соотношений, их быстрота, свернутость, обратимость.

•Логичность, систематичность и последовательность словесных рассуждений и выводов. Этот компонент особенно важен при овладении системой доказательства теорем, усвоении геометрических аксиом, определений.

•Особенности пространственных образов, созданных на основе восприятия наглядного материала или по представлению. Способы оперирования ими.

Глава 12. Опыт освоения концепции учения учащихся современного муниципального лицея

Расширение частного сектора, разгосударствление собственности, предпринимательство, создание единого рынка – основные тенденции развития общества на современном этапе. Это обстоятельство сказывается на формировании личности. Обществу нужен человек, профессиональные качества которого способны преобразовать окружающий мир, поэтому основной целью современного муниципального лицея, с учетом данного этапа развития общества, является создание оптимальных условий для реализации прав личности на получение образования с учетом ее интересов и потребностей, т.е. создание условий для саморазвития, самовыражения, самоопределения каждого лицеиста.

Чтобы реализовать эту цель, необходимо перестроить процесс обучения, сделав акцент на учении лицеиста, организации его деятельности на уроке. Почему именно эта идея стала предметом глубокого изучения и исследования современного муниципального лицея г. Брянска?

- Во-первых, человек формируется в деятельности, наращивает свой нравственный потенциал, развивает свои деловые качества, учится общаться, приобретает профессиональные умения и навыки.

- Во-вторых, только в деятельности лицеисты могут самовыражаться, саморазвиваться.

- В-третьих, лицеисты становятся активными участниками педагогического процесса современного муниципального лицея, перестают быть объектами обучения, тем самым создаются условия для формирования субъектно-объектных отношений, что, в конечном счете, дает возможность гуманизировать процессы, протекающие в современном муниципальном лицее.

- В-четвертых, организация деятельности лицеистов на уроке, с учетом их реальных возможностей и индивидуальных особенностей, создает условия для перевода с одного уровня мотивации учения на другой, более высокий, когда мотив деятельности современного муниципального лицея переносится на ее цель.

- В-пятых, в деятельности оптимальным образом формируются специальные и общеучебные умения, определяющие готовность лицеистов к самообразованию. Все вышесказанное определило круг вопросов, подлежащих изучению и исследованию.

Прежде всего – изучить приемы мотивации учения в современном муниципальном лицее, которыми пользуется учитель на каждом этапе урока, и с учетом полученных данных предложить оптимальный вариант системы приемов мотивации, обеспечивающей включение каждого лицеиста в активную деятельность на разных этапах обучения. Не менее значащим является вопрос формирования специальных и общеучебных умений, т.к. от их качества зависит результат деятельности каждого лицеиста.

Следующей задачей нашего исследования в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» являлась организация самостоятельной познавательной

деятельности лицеистов на всех этапах познания, выработка совокупности показателей, характеризующих тот или иной уровень самостоятельности. Круг изучаемых вопросов определил методы исследования, изучение психолого-педагогической литературы, эмпирического материала (конспектов уроков, лицейской документации), наблюдение за деятельностью учителя и лицеистов на уроке, анализ этой деятельности, разработка и внедрение системы мер, способствующей переводу школы в новое качественное состояние. Опираясь на работы Б.П. Есипова, М.Н. Скаткина, П.И. Пидкастного, Т.И. Шамовой, А.К. Марковой, Ю.К. Бабанского и др., мы определили понятия «мотивация» и «самостоятельная работа», приемы деятельности учителя современного муниципального лицея, способствующие мотивации учения в современном муниципальном лицее, функции самостоятельной работы, условия успешного ее протекания, признаки самостоятельности лицеиста в учении в современном муниципальном лицее. Представим последовательно этот материал.

Мотивация – побуждение,зывающее активность организма и определяющее ее направленность. На каждом уроке осуществляется цикл учебной деятельности лицеистов, который должен иметь психологически полную структуру – от понимания и осознания лицеистами целей и задач через выполнение действий, приемов, способов до осуществления действий самоконтроля и самооценки. Формирование мотивации учения в современном муниципальном лицее должно проходить на каждом этапе урока. В зависимости от цели урока и его содержания, учитель должен уметь организовывать цикл учебной деятельности и формировать адекватный этой работе мотивационный цикл.

Завершенный мотивационный цикл имеет следующие этапы: мотивация начала работы, мотивация хода выполнения работы, мотивация завершения работы. Задача учителя современного муниципального лицея состоит в том, чтобы отобрать совокупность приемов мотивации на каждый этап урока (так как эта мотивация различна по содержанию) и построить свою работу по формированию мотивации учения таким образом, чтобы лицеист был постоянно мотивирован к действиям.

- Этап мотивации начала урока связан с вызыванием исходной мотивации. Здесь можно выделить несколько видов побуждений лицеистов к деятельности: актуализировать мотивы предыдущих достижений; вызвать мотивы относительной неудовлетворительности; усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность.

- Этап мотивации хода выполнения работы связан с подкреплением и усилением возникшей мотивации.

Важно обратить внимание на сочетание познавательных и социальных мотивов (разные способы сотрудничества с другим человеком). Замечено, что поддерживают и формируют мотивацию в ходе урока такие приемы работы учителя современного муниципального лицея, как чередование видов деятельности; организация поиска решения познавательной задачи, привлечение лицеистов к самооценке, выбор меры сложности заданий и т.д.

- На этапе мотивации завершения урока важно сформировать положительную мотивацию перспективы. Необходимо, чтобы у лицеистов возникла положительная

установка на дальнейшее учение, а поэтому лицеист должен знать степень освоения им знаний, умений, навыков, сильные и слабые стороны своей деятельности.

Отбирая совокупность приемов мотивации на каждый этап урока, учитель современного муниципального лицея укрепляет внутренние связи между частями урока, наполняет каждый этап урока психологическим содержанием, т.к. каждый этап – это специфическая по своему мотивационному содержанию психологическая ситуация.

Условия, способствующие мотивации учения:

- общая атмосфера в классе;
- система нравственных отношений, формирующих ценностные ориентации;
- включение каждого лицеиста в познавательную деятельность;
- отношение сотрудничества учителя и лицеиста;
- помочь учителя современному муниципальному лицей в виде прямого вмешательства, в виде советов, наталкивающих лицеиста на правильное решение;
- привлечение учителем лицеистов к оценочной деятельности, формирование у них адекватной самооценки;
- занимательности изложения (занимательные примеры, опыты, парадоксальные факты);
- необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление;
- эмоциональность речи учителя современного муниципального лицея (формирование отношения к информации);
- познавательные игры: ситуации спора, дискуссий;
- анализ жизненных ситуаций;
- умелое применение учителем современного муниципального лицея поощрений и порицаний;
- новизна изложения.

Для того чтобы изучить приемы мотивации, доминирующие на том или ином этапе урока, были составлены технологические карты, цель которых – сбор информации по изучаемому вопросу.

Из них видно, что на всех этапах урока учителя современного муниципального лицея затрудняются в создании ситуации спора и дискуссии, организации игр, редко привлекают лицеистов к оценочной деятельности, не анализируют жизненные ситуации. Последнее нас очень беспокоит, т.к. подтверждается мнение лицеистов, окончивших современный муниципальный лицей, о недостаточно хорошей подготовке их к жизни. Как показали результаты исследования, большинство учителей современного муниципального лицея, успешноправляются с мотивацией начала урока, потому что она учитывается в практике обучения и во многих работах по дидактике. В меньшей мере освоена мотивация хода урока и совсем не принимается во внимание мотивация конца урока. Чем это объясняется? Прежде всего, недостаточной психолого-дидактической подготовкой учителей. Их затрудняют вопросы, связанные с актуализацией и усвоением мотива деятельности, отбором совокупности приемов деятельности, обеспечивающей мотивацию учения на каждом этапе урока, структурой учебной

деятельности и т.д.

Эти же выводы подтвердили данные анкетирования. Лицеисты 5-11 классов отвечали на следующие вопросы:

- Часто ли на уроках создаются ситуации дискуссии и спора? Часто, редко, иногда.
- Часто ли на уроках анализируются жизненные ситуации? Часто, редко, иногда.
- Часто ли на уроках организуются познавательные игры? Часто, редко, иногда.
- Замечает ли учитель твои успехи в учебной деятельности, проявляет ли при этом заинтересованность? Всегда, иногда, никогда.

Ответы лицеистов распределились таким образом: на первый вопрос 27%, лицеисты ответили «часто», 37% – «иногда», 36% – «редко»; на второй вопрос 21% лицеисты ответили «часто», 43% – «редко», 35% – «иногда»; на третий вопрос – 0% ответов «часто», 76% – «редко», 23% – «иногда»; на четвертый вопрос – 0% ответов «всегда», 71% – «иногда», 29% – «никогда».

К технологической карте были также составлены анкеты, которые давали дополнительную информацию о системе отношений, доминирующей между учителями современного муниципального лицея и лицеистами. Приведем содержание этой анкеты:

- Любишь ли ты свой лицей? Да, нет, затрудняюсь ответить.
- Любишь ли ты свой класс? Да, нет, затрудняюсь ответить.
- Есть ли у тебя друзья в классе? Да, нет.
- Есть ли у тебя любимый учитель? Да, нет.

Анкетированием было охвачено более 1000 лицеистов по каждой параллели классов с 5 по 11. Ответы лицеистов распределились следующим образом: на первый вопрос: 95% пятиклассников, 65% девятиклассников, 72% десятиклассников и 93% лицеистов 11 класса ответили "да"; на второй вопрос: 84% пятиклассников, 96% лицеистов 9 классов, 78% - лицеистов 10 класса и 95% выпускников ответили "да"; на третий вопрос: 84% лицеистов 5 класса, 96% девятиклассников, 80% лицеистов 10 класса и 48% выпускников ответили "да"; на четвертый вопрос: 100% лицеистов 5, 10 и 11 классов и 98% девятиклассников ответили "да".

Анализ результатов анкетирования показал, что не для всех лицеистов современный муниципальный лицей – дом радости и счастья. Выделяются 9 и 10 классы, которые дают до 50% отрицательных ответов. На вопрос: "Любишь ли ты свой класс?" ответы распределились таким образом: наибольшее количество отрицательных ответов дали пятиклассники (в основном), к 11-классу положение дел меняется: только 5% - 9% лицеистов дают отрицательные ответы. Данные анкет свидетельствуют о том, что работа учителя современного муниципального лицея по формированию межличностных отношений в основном ведется. Но следует отметить, что в младших классах ей не уделяется должного внимания.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что современный муниципальный лицей может успешно решать вопросы, связанные с формированием моти-

вов учения при условии улучшения общей атмосферы доброжелательности в лицее, классе, на уроке, правильного формирования межличностных отношений с учетом индивидуальных особенностей каждого лицеиста, реализации личностно-ориентированного подхода в работе с детским коллективом современного муниципального лицея.

Представим материал по самостоятельной познавательной деятельности лицеистов. Определение понятия «*Самостоятельная работа*».

•Б.П. Есипов: "Самостоятельная работа лицеиста, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя современного муниципального лицея, но по его заданию, в специально представленное для этого время, при этом лицеисты стремятся сознательно достигнуть поставленной цели, употребляя свои силы и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий или тех и других вместе".

•П.И. Пидкастый рассматривал самостоятельную работу как дидактическое явление, выступающее в своем двуедином качестве, с одной стороны – это учебное задание..., это объект деятельности лицеиста, с другой – это форма проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, творческого воображения при выполнении лицеистом учебного задания, которая, в конечном счете, приводит лицеиста либо к получению нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действий уже полученных знаний.

•Н.Г. Дайри: "Самостоятельная работа – сильнейшее средство эффективности обучения. При правильной методике она исключает возможность отсутствовать в классе, присутствуя на уроке".

•А.В. Усова: "Самостоятельная работа предполагает активные умственные действия лицеистов, связанные с поисками рациональных способов выполнения предложенных учителем современного муниципального лицея заданий с анализом результатов работы".

•Р.М. Микельсон: "Выполнение лицеистами заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя современного муниципального лицея".

Р.Б. Срода: Под самостоятельной работой лицеистов понимал... «такую их деятельность, которую они выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельность суждения, инициативы».

Функции самостоятельной работы:

- обеспечить организацию активной учебно-познавательной деятельности;
- развивать интеллектуальные и нравственные силы лицеистов.

Самостоятельная работа может выполнить эти функции, если содержание заданий и их методический аппарат будут отвечать с определенным требованиям:

- содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям обучения и воспитания;
- содержание и методический аппарат заданий должны обеспечить учебно-познавательную деятельность на всех уровнях познавательной самостоятельности.

Для итого необходимо:

- усложнять задания, как по содержанию, так и по способам деятельности на всех этапах учебного познания, с учетом специфики каждого этапа;
- составлять задания с учетом в них интеллектуального или практического затруднения (или того и другого), преодоление которого способствует развитию познавательной самостоятельности;
- использовать все возможности для введения вариантовых заданий.

Условия успешного протекания самостоятельной работы (из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова»):

- самостоятельная работа должна быть осознана и принята каждым лицеистом, выполняющим ее;
- самостоятельная работа должна вырабатывать потребность в выполнении данной работы для достижения цели;
- лицеист должен иметь определенный запас знаний, владеть способами самостоятельного их добывания и приложения к конкретной действительности.

Признаки самостоятельности лицеистов в учении:

- стремление их включиться сразу в самостоятельную деятельность при получении задания без специальных мер стимулирования – поощрения или порицания;
- привычка выполнять задания без посторонней помощи;
- стремление решать одну и ту же задачу разными способами;
- умение привести при ответе свои собственные примеры, иллюстрирующие существенные признаки вводимых понятий;
- элементы рационализации при выполнении учебных заданий;
- умение самостоятельно планировать, контролировать ход своей учебной деятельности;
- умение критически подходить к изученному материалу, доказывать, спорить, отстаивать свои убеждения;
- умение аналитически подходить к фактам, дополнять, уточнять;
- умение оценивать факты (рецензировать ответы товарищей);
- умение ставить вопросы учителю современного муниципального лицея в ходе объяснения;
- степень сформированности системы отношений: к себе, обществу, общечеловеческим ценностям.

Для изучения характера самостоятельных работ на определенных этапах познания и установления уровня самостоятельности лицеистов, были созданы технологические карты ко всем этапам уроков. Данные карты свидетельствуют о том, что на уроке доминирует репродуктивная деятельность лицеистов, независимо от этапа познания, что влияет на степень самостоятельности лицеистов. Так, например, только 42% лицеистов выполняют задание без посторонней помощи, хотя стремление включиться в самостоятельную деятельность у лицеистов есть; лицеисты затрудняются привести при ответе собственные примеры, ставить вопросы учителю современного муниципального лицея в ходе объяснения.

пального лицея в ходе объяснения, оценивать факты, рецензировать ответы товарищ, планировать и контролировать ход своей деятельности.

С целью выявления уровня самооценки лицеистов к разработанной технологической карте была составлена анкета следующего содержания:

- Всегда ли ты справляешься с заданиями, требующими самостоятельного выполнения? Всегда, иногда, никогда.
- Как ты оцениваешь свою работу на уроке? Активен, пассивен, иногда активен, иногда пассивен.

Ответы на первый вопрос распределились следующим образом: всегда справляюсь – 63% – 5 классы; 32% – 9 классы; 37% – 10 классы; 42% – 11 классы. Ответы на второй вопрос: активен - 84% пятиклассников; 45% – 9 классы; 37% – 10 классы; 42% – 11 классы; пассивен – 6% пятиклассников; 30% – 9 классы; 32% – 10 классы; 18% – 11 классы.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большой процент лицеистов не причисляет себя к активным участникам педагогического процесса, а те, которые причисляют, как нам удалось установить в ходе бесед с ними, часто оценивают не результаты своего труда, а психофизические затраты (часто поднимаю руку..., но не всегда правильно отвечаю, много времени трачу на выполнение задания..., но не всегда получаю правильное решение и т.д.).

В ходе исследования удалось выяснить некоторые причины такого положения дел, а именно:

- большинство лицеистов отмечает, что на уроке не интересно, плохо готовит их к жизни;
- задания, предлагаемые для самостоятельной работы, порой громоздки и непосильны;
- учитель современного муниципального лицея не проявляет заинтересованности в успехе лицеистов, не оказывает своевременную помощь, не помогает советом, постоянно предъявляет только требования. Суммируя все результаты, полученные в ходе исследования, можно сказать, что истинными причинами выявленных недостатков являются: низкая мотивация учения, в результате чего только 40% лицеистов мотивированы к действиям, недостаточно высокое качество знаний, умений и навыков, определяющих готовность лицеистов к самостоятельной деятельности, неумение составлять задания для самостоятельной работы с учетом реальных возможностей и индивидуальных особенностей лицеистов, усложнять эти задания по содержанию и увеличивать по объему.

Это побудило нас принять в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» развернутое управленческое решение в виде комплексно-целевой программы "Самостоятельная работа – средство формирования ведущих знаний, умений, навыков", реализация которой и позволит современному муниципальному лицей развернуть работу по формированию умений, определяющих готовность лицеистов к самостоятельной деятельности. Так как мы ограничены рамками статьи и у нас нет воз-

можности привести полностью всю программу, представим фрагмент этой программы, характеризующий организационную деятельность руководителей современного муниципального лицея.

Система организационных мер по усвоению программы

Сентябрь

Административное совещание с приглашением учителей, лицеистов, родителей.

Сообщение директора современного муниципального лицея: перевод лицея в режим развития. Организация учения в современном муниципальном лицее.

Октябрь – ноябрь

Оформление методического стенда «Самостоятельная работа – средство формирования ведущих учебных умений» (список литературы по изучаемой проблеме, понятие «самостоятельная работа», ее функции, условия успешного протекания, признаки, характеризующие степень самостоятельности лицеистов).

Цель: оказать помощь учителям в овладении теорией (самостоятельная, работа лицеистов).

Декабрь

1. Реферирование учебников по дидактике, статей, монографий по избранной проблеме (обратить внимание на мотивацию). Пополнение методического стенда новыми материалами, по проблеме мотивации (приемы мотивации, перевод лицеистов с одного уровня мотивации на другой).

Цель: оказать помощь учителям в овладении теорией (формирование мотивации учения в современном муниципальном лицее).

2. Составление технологических карт по сбору информации о мотивации учения и организации самостоятельной работы на каждом этапе познания.

Цель: собрать достоверную информацию о мотивации учения в современном муниципальном лицее и организации самостоятельной работы на каждом этапе познания.

Январь

Посещение уроков. Анализ материалов по проблеме, отражающей опыт практической работы учителей современного муниципального лицея (по мотивации и самостоятельной работе лицеистов на разных этапах познания).

Цель: изучение опыта работы учителей по проблеме, выявление группы учителей, способной возглавить работу по проблеме, а также учителей, которые потребуют помощи от администрации, коллег по работе.

Февраль – март

Проведение недели нестандартного урока, ярмарки идей.

Цель: сформировать систему приемов, обеспечивающих мотивацию учения на каждом этапе познания; обработать механизм создания заданий для самостоятельной работы на каждом этапе урока с учетом реальных возможностей лицеистов, их индивидуальных особенностей.

Апрель – май

1. Сформировать банк информации по проблеме "Самостоятельная работа – средство формирования ведущих учебных умений" (отобрать теоретический журнал, технологические карты сбора информации, анкеты для лицеистов, учителей, родителей; обобщить имеющийся опыт работы современного муниципального лицея по проблеме).

Цель: обобщить опыт работы современного муниципального лицея по управлению ходом опытно-экспериментальной работы в лицее.

2. Сформировать комплексно-целевую программу по использованию инноваций в современном муниципальном лицее.

Цель: разработать систему мер по формированию мотивации учения и организации самостоятельной познавательной деятельности лицеистов.

Совокупность предложенных мер позволяет руководителям охватить своим вниманием все структурные элементы концепции лицеиста, привести констатирующий эксперимент, наметить систему мер, позволяющую формировать мотивы учения и организовывать деятельность лицеистов на каждом этапе познания.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Способность человека к постановке новых вопросов и проблем занимает центральное место в творчестве. Корни этой способности лежат в природной любознательности лицеиста в тех ситуациях общения и деятельности, в которых осуществляется его развитие. Первоначально вопросы ребенка возникают в общении и для общения, и лишь затем они приобретают познавательную направленность. В разные возрастные периоды вопросы детей отличаются по своему характеру и содержанию.

В первый период – от 1 года до 2 лет 6 мес. – характерны вопросы о названиях вещей и об их местонахождении. Эти вопросы еще тесно связаны с практическими потребностями ребенка и имеют скорее коммуникативную, чем познавательную направленность. Для второго «возраста вопросов» – от 2 лет 6 мес. до 6-7 лет – характерны вопросы о причине и времени. На этом этапе уже ярко проявляется познавательная направленность вопросов ребенка.

Первый кризис в развитии вопросов у детей приходится на начальные годы обучения в современном муниципальном лицее. Жесткая ориентация младшего лицеиста на поиск ответов, а не на порождение вопросов, преобладание на уроках вопросов, адресованных к памяти, а не мышлению лицеистов, приводят к критической ситуации в развитии любознательности ребенка: дети перестают задавать вопросы. В то же время при благоприятных условиях – наличии проблемы и подлинного диалога, когда позиции ребенка и взрослого равноправны, младшие лицеисты обнаруживают высокую любознательность.

По своему содержанию вопросы младших подростков затрагивают проблемы прошлого и будущего, жизни и смерти, нашего познания мира. Исключительная напряженность и стремительное расширение сферы любознательности в этом возрасте подобны взрыву. И как взрыв сменяется затишьем, так и пик любознательности младших подростков сменяется ее спадом у значительной части старших подростков. Это второй кризис в развитии вопросов, в ходе которого резко возрастают индивидуальные различия между детьми: выделяются две крайние группы лицеистов – активные, творческие и пассивные, нетворческие. У первых наблюдается рост избирательности вопросов, изменяется их структура – они приобретают гипотетический, т. е. исследовательский, и подлинно творческий характер, у других – активность в постановке вопросов резко снижена, а сами вопросы носят шаблонный, нетворческий характер. Что же приводит к таким негативным явлениям?

Активность лицеиста в постановке вопросов блокируется сложившейся формой общения в процессе обучения: «спрашивающий» учитель современного муниципального лицея – «отвечающий» лицеист. Кроме того, именно в этом возрасте сказывается и практика отрицательного оценивания детей по их вопросам: формируются мотивационно-личностные барьеры, приводящие к тому, что подростки боятся задавать вопросы. Обращение к диалогическим формам обучения, организации дискуссий, про-

блемного диалога, затрагивающего подлинные запросы подростков, позволит не только сохранить творческую активность лицеистов, но и значительно повысить интерес к учению в условиях современного муниципального лицея.

Приложение 2

Активность лицеиста

Проявление и развитие творческой активности лицеистов во многом зависит от окружения, в котором находится ребенок в современном муниципальном лицее. Творчески активные лицеисты склонны задавать вопросы, высказывать сомнения, не соглашаться с учителем и, как результат, они зачастую психологически отвергаются учителями и сверстниками.

Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе принадлежит учителю современного муниципального лицея.

Если учитель современного муниципального лицея будет против проявления творческой активности лицеиста, то творческое начало ребенка может быть подавлено.

Поддержка и развитие творческой активности лицеистов могут осуществляться разными путями. Одни приемы и методы будут пригодны для одних детей, другие — для других. Учитель должен быть свободен в выборе пути для развития творческой активности своих лицеистов.

Учитель современного муниципального лицея поддерживает и улучшает самооценку и самоуважение каждого лицеиста в проявлении творчества. Показывает лицеистам, что оригинальность является важной чертой творчества. Поощряет успехи и не задерживает внимания на неудачах. Ошибки лицеиста рассматривает, скорее, как накапливаемый им опыт, а не повод для наказания или осмеяния. Климат в классе должен сводить к минимуму страх лицеиста делать ошибки и поддерживать их попытки и старания проявить творческую активность даже при неудаче.

Поощрение творческой активности может осуществляться путем отступления от жесткого плана урока, когда большинство лицеистов проявили интерес к какой-то проблеме или вопросу.

Учитель современного муниципального лицея сам может ставить вопросы, стимулирующие творческое мышление, используя так называемые «открытые» вопросы, на которые можно найти несколько ответов. Вопросы с одним правильным ответом («закрытые» вопросы) необходимы для выявления знания фактов, но они не стимулируют творческую активность.

Атмосфера в классе должна обеспечивать свободу выражения, вопросы и взаимодействие лицеистов. Необходимо планирование учебных ситуаций, вопросов, дискуссий, когда дети знают, что их участие приветствуется и ценится.

Важным моментом является умение выслушать другого. Сопоставление различных точек зрения позволяет лицеистам развивать свою творческую активность в условиях позитивного познавательного конфликта.

Приложение 3

Самовоспитание способностей лицеиста

Потребность в познании – это особая потребность, имеющая определенные закономерности. Главные из них:

• **ненасыщаемость**, т. е. принципиальная невозможность полностью удовлетвориться результатом познания;

• **процессуальность**, т. е. ориентация главным образом на процесс, а не на результат познания;

• **тесная связь с положительными эмоциями**, т. е. с эмоциями радости, интереса;

Чрезвычайно существенным является тот факт, что развитие способностей лицеиста происходит лишь при условии «включения» познавательной потребности. Именно поэтому является заблуждением представление о том, что способности лицеиста могут развиваться в любой деятельности. Лишь деятельность, тесно связанная с положительными эмоциями, может привести к развитию способностей лицеиста. Во всех других случаях деятельность приводит, в лучшем случае, лишь к формированию у лицеиста соответствующих знаний, умений и навыков.

Развитие способностей лицеиста, т.е. качественное и количественное изменение всей структуры возможностей лицеиста, происходит за счет усложнения способов удовлетворения познавательной потребности. В ходе исследований выяснилось, что сам лицеист, выбирая более трудную познавательную деятельность и выполняя ее не по принуждению, а в силу познавательной потребности, т. е. с радостью, фактически сам развивает свои способности. В этом случае происходит именно *самовоспитание способностей лицеиста*.

Оптимальными условиями для самовоспитания способностей являются следующие (из опыта МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова»):

• обстановка в семье и лицее, способствующая высокой самооценке;

• радость и удовольствие от выполнения умственной деятельности;

• возможность выбора самим лицеистом своих занятий, а в конечном итоге тех способов исследовательской деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют его интересам, степени подготовленности, личности лицеиста в целом.

Невозможно «со стороны» развивать способности лицеиста (по крайней мере, уже с лицейского возраста). Свои способности он развивает сам, и главным «инструментом» в этой деятельности является именно познавательная потребность. А дело воспитателя (педагога, родителей) создать для этого все необходимые условия, в т.ч. и в современном муниципальном лицее.

Приложение 4

Познавательный интерес

Все познавательные интересы начинаются с внимания. Внимание, по образному выражению педагога К. Д. Ушинского, есть та дверь, через которую проходит все, что только входит в сознание человека из окружающего мира. Не имея своего собствен-

ного содержания, внимание проявляется в эффективности других познавательных процессов как необходимое условие успешности, выполнения любого дела.

Внимание – это самый первичный познавательный процесс, с которым рождается ребенок, это начальная форма проявления исследовательской активности, обеспечивающая возможность обнаружения нового.

На ранних этапах развития ребенка эта активность выступает как непроизвольное внимание, составляющее предпосылку интуитивного понимания и непроизвольного запоминания. Так происходит первоначальный этап обучения ребенка, закрепления в его опыте первых знаний об окружающем мире. Это обучение определяется общением ребенка с близкими людьми и той средой, которую они ему создают.

Развитие внимания тесно взаимосвязано с развитием других познавательных процессов, включено в развитие единой структуры познавательной системы. В своем развитии внимание вбирается развивающимся мышлением как его компонент, все более и более интеллектуализируется, становится личностным, и на этой основе развиваются высшие формы любознательности и творчества. В процессе обучения важно сохранить и закрепить устойчивую бескорыстную любознательность ребенка, его удивление новизне окружающего мира, его стремление к экспериментированию и исследованию. И, кроме того, необходимо научить лицеиста владению способами произвольного управления вниманием, оснастить его набором целостных стратегий организации внимания, выработать умение их гибкого использования в зависимости от целей и условий выполняемой деятельности.

Внимание всегда избирательно и обеспечивает усвоение подлинных осмысленных заданий не только на уроке, но и в реальной жизни. Поэтому наряду с развитием волевой, произвольной регуляции внимания, не менее важную задачу составляет сохранение и развитие непроизвольного внимания, основанного на интересе, увлеченности.

Для детей дошкольного и младшего лицейского возраста учение должно быть максимально занимательным, эмоционально насыщенным, с применением яркого и красивого материала. Очень важно использовать действия с предметами, их наглядными изображениями или символами, сравнивать их между собой, искать сходство и различия между ними. Самостоятельные задания должны быть простыми, выполняться в одно-два действия и занимать не более 5-7 мин. Очень важна при этом роль внешних опор внимания – простейших схем-подсказок, поэлементного предъявления и выполнения заданий. В этом возрасте для тренировки внимания эффективно повторение последовательности физических упражнений за учителем современного муниципального лицея, что можно использовать во время паузы для отдыха на уроке. Хорошо помогают также различные варианты корректурной пробы, задания на запоминание нескольких предметов и на сравнение.

По мере взросления лицейников внешняя занимательность урока должна уступать место осознанности его целей и задач. Лицеисты должны четко и ясно сознавать, что они изучают, как этот материал связан с усвоением ранее и для чего он послужит в будущем. Лицеисты средних классов современного муниципального лицея также

нуждаются во внешних опорах для организации внимания, но эти опоры должны быть более опосредованными, т. е. использовать словесный и символический материал. Начиная с младшего лицейского возраста и, особенно в средних классах, лицеисты овладевают умением действовать в уме – во внутреннем плане. В этом случае внешние опоры должны становиться все более обобщенными, отражая уже не все, а лишь узловые моменты материала.

В период развития ребенка от младшего до среднего лицейского возраста (с 6-7 до 12-13 лет) усиливается взаимовлияние внимания и интеллекта. В этот период особенно важно стимулировать развитие творческого, нешаблонного мышления: поиск проблем, их анализ и решение. При этом учитель современного муниципального лицея должен направлять и поощрять исследовательскую активность лицейцев с помощью вопросов, создания проблемных ситуаций на уроках, уроков свободного творчества.

Особенно важно развитие самостоятельного творческого мышления в старшем лицейском возрасте, так как к этому возрасту внимание уже интеллектуализировано, т. е. тесно взаимосвязано с интеллектом, личностно осмыслено и произвольно регулируемо. Тренировка наблюдательности и свойств внимания может играть вспомогательную роль для коррекции отдельных дефектов внимания. Но основной путь развития – это самостоятельный поиск проблем и противоречий, их решение в сотрудничестве с друзьями и учителем, развитие интересов и увлеченности любимым делом, экспериментирование и творчество.

Для организации внимания лицейцев на уроке учителю современного муниципального лицея следует соблюдать ряд условий:

- поддерживать хороший темп урока, не допуская случайных «простоев». В то же время согласовывать его с индивидуальным темпом работы лицейцев. Более быстрым лицейцам можно предлагать дополнительные задания, давая возможность более медлительным догнать класс;
- все пояснения, инструкции и указания необходимо давать четко, кратко и доступно до начала (а не во время) работы;
- постоянно активизировать мыслительную деятельность всех лицейцев с помощью вопросов и заданий, как при объяснении учителя, так и при индивидуальных ответах лицейцев;
- не отвлекать лицейцев посторонними разговорами, хождениями по классу и громкими замечаниями отдельным лицейцам, когда весь класс работает;
- разнообразить виды и формы работы, подчиненные общей цели урока, а также использовать вспомогательные пособия и технические средства обучения (плакаты, модели, схемы и т. д.);
- использовать различные стратегии организации внимания при анализе предметов и явлений: рассмотрение их с разных точек зрения, выявление их взаимосвязей, объяснение причин и следствий, выделение главного и т. д.

Приложение 5

Понимание

Понимание является активным процессом. Оно протекает как поиск связей между элементами материала, объединяющими его в целое, и выделение в нем существенных с точки зрения решаемой задачи отношений. Это требует обнаружения обычно скрытых, неявных свойств предметов, обеспечивающих их взаимодействие друг с другом.

Понимание опирается на использование прежних знаний и опыта, расширяющих имеющуюся информацию и позволяющих определенным образом ее интерпретировать, выразить с помощью известного. Интерпретация материала может не совпадать у разных людей из-за различий в их опыте, стоящих перед ними задачах и ситуациях, в которых осуществляется понимание.

Понимание служит одним из основных регуляторов познавательной деятельности: наше познание движется от непонимания к пониманию. Оно предваряет решение любых задач, определяя ход последующих действий. Правильно или неправильно будет решена проблема или задача, зависит от того, что будет в ней признано главным, основным. При этом понимание выступает как показатель усвоенных знаний и умения творчески применять усвоенное в новых условиях. Свидетельством понимания служит возможность самостоятельно объяснить рассматриваемые факты и зависимости, раскрыть их содержание, выявить нерешенные вопросы и проблемы.

Активная мыслительная работа по анализу материала, его интерпретации, выявлению главного, связанная с пониманием, обеспечивает неформальное усвоение нового и его лучшее запоминание.

Пониманием завершается процесс мышления – полученные результаты нуждаются в осмыслиении, включении их в систему уже сложившегося знания. В этом отношении развитие понимания отражает путь формирования у учащихся системы понятий, начиная от непосредственно наблюдаемых свойств предметов и явлений, к содержанию абстрактных понятий.

Развитие понимания как познавательного процесса связано с умением воспринимать материал целостно, отделять понятое от непонятого, проверять, согласуется ли даваемая интерпретация с исходными условиями. Это означает формирование активного понимания, направленного на полный учет имеющихся сведений, анализ их взаимосвязей и обобщение получаемых результатов. С этой целью необходимо в условиях современного муниципального лицея вовлекать лицеистов в поисково-исследовательскую деятельность по установлению непонятного, обнаружению проблем, постановке вопросов к новому материалу и по разрешению возникших неясностей и противоречий.

Приложение 6

Память

Память – это процесс запоминания, сохранения и воспроизведения какой-либо информации. Способность человека к запоминанию и воспроизведению запомненного является основой продуктивной человеческой деятельности. Человек, владеющий своей памятью, – это не просто обладатель хорошей от природы способности к запечатлению, а прежде всего человек, у которого выработаны навыки организации своей мнемической деятельности. Поэтому лицеисты должны знать закономерности работы памяти. Самое главное, вне зависимости от вида и типа памяти, хорошо запоминается то, что хорошо понято. Не всегда лицесту бывает легко разобраться в материале, поэтому следует предложить ему схему для самостоятельной работы с большим или сложным текстом. К небольшой части текста ставится два вопроса: «О чем или о ком говорится?» и «Что об этом говорится?» Ответ на второй вопрос подтверждает правильность ответа на первый. Затем эти вопросы задаются до конца текста. И если главное выделено правильно, то получается короткий план-рассказ про основное. В процессе такой активной работы текст практически бывает усвоен. А если нет, то запомнить основное теперь не представляет труда. Следует также обратить внимание на то, что воспроизводить текст надо вслух, чтобы активизировать специфический вид памяти – речедвигательную, которая у младших лицестов и подростков используется недостаточно. Все это отвечает другой закономерности работы памяти: чем больше использовано разных видов памяти, тем лучше сохраняется запоминаемый материал.

Следующей закономерностью работы памяти является предупреждение забывания: распределение повторений во времени, подготовка уроков «по горячим следам», чередование близких по содержанию предметов с предметами другого цикла. Когда же приходится учить предметы одного цикла, нужно начинать с более трудного для себя предмета, затем переходить к более легкому. При переходе от одного материала к другому нужно делать небольшой перерыв. При проведении уроков очень важна организация непроизвольного запоминания и использование разных видов памяти.

Знание закономерностей работы памяти, умение организовать свою мнемическую деятельность делают человека хозяином своей памяти.

Приложение 7

Роль учителя в современном муниципальном лицее

О труде учителя написано много. И если мы касаемся этой темы еще раз, то только для того, чтобы подчеркнуть, насколько возросла роль учителя в современном муниципальном лицее, усложнились его функции в обучении и воспитании лицестов.

Введение нового содержания образования, постоянное совершенствование методов обучения, всевозрастающие требования к качеству знаний лицестов, усложнение форм организации урока – все это требует от учителя современного муниципального

лицея непрерывного накопления и обновления знаний, повышения квалификации и методического мастерства. Сами лицеисты постоянно предъявляют к учителю все новые и новые требования. Они ищут и ждут от учителя современного муниципального лицея глубоких и обстоятельных ответов на все волнующие их вопросы. Сотни и тысячи «почему» и «отчего», не предусмотренные лицеистскими курсами и стабильными учебниками, встречают учителя в классе. Учитель современного муниципального лицея – это и руководитель факультативных занятий, где более углубленно изучаются отдельные предметы, и организатор различных олимпиад, конкурсов, кружков, клубов по интересам, и классный руководитель, обязанный хорошо знать своих лицеистов, ибо, по словам К. Д. Ушинского, прежде чем воспитывать человека во всех отношениях, надо его всесторонне изучить тоже во всех отношениях.

Мы много говорим сейчас о необходимости самообразования, постоянном пополнении знаний. Без этого немыслим ни один современный специалист, и тем более учитель современного муниципального лицея. Постоянное совершенствование своих знаний, непрерывное самообразование есть внутреннее содержание профессии учителя, а ее непосредственный стимул – лицеист.

При постоянном возрастании объема научно-технической информации, относительно быстром ее обновлении трудно следить за всеми новейшими фактами, имеющими отношение к предмету. Лицеисты часто спрашивают о том, что они получают из самых разных источников информации: книг, научно-популярных журналов, кино, радио, телевидения. Нередко те сведения, которые они излагают, неизвестны учителю современного муниципального лицея. Но не надо этого бояться. Можно с интересом выслушать ту информацию, которую излагает лицеист в виде постановки вопроса, поощрить его за это, отнести к ней уважительно и с доверием (а не с предубеждением) и выразить свое отношение к излагаемому лицеистом факту. Ведь в конечном итоге важно не то, знает или не знает учитель современного муниципального лицея о том единичном факте, о котором спрашивает лицеист, а то, как он к нему отнесется, как он будет вместе с ним размышлять, искать и находить ответы на поставленный вопрос, насколько он может включить эти сведения в общую систему знания предмета, проанализировать их с научных позиций. Именно поиски решения поставленного вопроса подчас являются для лицеиста более существенными, чем готовый ответ на заданный вопрос. Это приучает думать, мыслить, искать, самостоятельно оценивать научное значение конкретных фактов. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что обучение тогда способствует развитию ума, когда оно руководит самостоятельными поисками лицеистов. Надо не бояться этих вопросов, не гасить их, а уважать и использовать для того, чтобы развивать в лицеистах пытливость, любознательность, гибкость в обращении со знаниями. Лицеист, задающий вопрос, должен иметь уверенность в том, что к нему учитель серьезно отнесется, и вместе будет размышлять над поставленным вопросом, причем для учителя современного муниципального лицея неважно, будет ли задавать вопрос троичник Вася или отличница Маша. Оба они, независимо от успеваемости, хотят думать, искать, находить, хотя средства для решения возникающих у них вопросов будут разные. Хорошо известно, сколько самых разных вопросов зада-

ют лицеисты своему учителю современного муниципального лицея. Младшие лицеисты просто изнывают под бременем одолевающих их «зачем» и «почему». С возрастом вопросы становятся сложнее и серьезнее. И не на все можно ответить сразу. От того, как учитель современного муниципального лицея будет реагировать на вопросы лицеистов, во многом будет зависеть подлинный (а не мнимый) авторитет учителя, именно авторитет, а не авторитарность. Ведь доверие рождает успех, а успех возбуждает желание работать.

Акселерация наших детей проявляется и в том, что неизмеримо возросли их познавательные возможности. Они располагают многими знаниями, постоянно их накапливают и обновляют. И они очень нуждаются в общении с учителем современного муниципального лицея – умным, знающим, понимающим и уважающим их человеком. Ведь при существующих программах далеко не все родители могут оказать детям действенную помощь, удовлетворить их познавательные интересы. От учителя они ждут серьезного разговора по поводу прочитанного, найденного ими самостоятельно, систематизации накопленных ими фактов, их оценки.

Учитель должен располагать резервом образованности. Это вовсе не сводится только к объему знаний. Резерв образованности проявляется в том, что учитель современного муниципального лицея обладает более совершенными методами познания, более развитыми формами мышления, более богатым жизненным опытом. Все это он может передать лицеистам, анализируя вместе с ними учебный материал, решая задачи, отвечая на поставленные вопросы.

Таким образом, основная функция учителя в современном муниципальном лицее существенно усложнилась. Она не сводится только к передаче знаний и обеспечению условий их усвоения. Учитель средствами своего предмета должен сформировать у лицеистов метод мышления, способы самостоятельного усвоения и применения знаний; он должен вооружить лицеистов научным методом анализа и оценки знаний, т. е. сформировать *научное мировоззрение*. Отсюда вытекают и те требования, которые предъявляются к личности учителя современного муниципального лицея. Он должен быть не просто эрудированным специалистом в своей области знаний, а сам, в совершенстве, владеть приемами самостоятельной работы, обладать навыками исследователя, по выражению В. А. Сухомлинского, отдавать сердце и ум детям.

Воспитание мышления – это не просто передача научных знаний (какими бы совершенными ни были формы их изложения). Это формирование качеств ума, приемов и методов умственной работы. А это не задается никаким учебником. Сформировать (развить, усовершенствовать) в лицеисте эти качества может только педагог современного муниципального лицея, сам обладающий ими.

Важная задача воспитания мышления – обучение способам учебной работы. Надо обучать реальному процессу поиска и нахождения неизвестного. И здесь учитель должен сам, исследуя задачу, показать, как организуются поиски путей решения. Лицеисты на этих примерах учатся оценивать и анализировать собственные действия, видеть свои ошибки и трудности. Они становятся участниками совместного и очень увлекательного исследования, которое воспитывает их мышление во много раз эф-

фективнее, чем неоднократное воспроизведение готовых образцов. А для этого учитель современного муниципального лицея должен быть настоящим исследователем, владеть соответствующими методами мышления.

Он должен сам вести научную работу, быть исследователем в той области знаний, которую преподает. Трудно не согласиться с мнением одного из учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» И.И. Потворовым, который пишет, что если преподаватель старших классов современного муниципального лицея способен удовлетворять лишь запросы слабо, и в лучшем случае средне занимающихся лицеистов, то он явно не соответствует своему предназначению, невзирая на формально высокий процент успеваемости, на количество всевозможных мероприятий, на аккуратнейшим образом выписанные планы, отчеты и ведомости. Без учителей высокого теоретического уровня и общей культуры не может быть полноценного современного лицея.

Приложение 8

Практикум для учителя

Задание 1

Хорошим средством поддержания и развития исследовательской активности дошкольника и младшего лицеиста может служить игра «Вопрошайка». В качестве материала к игре можно использовать любую сюжетную картинку, имеющую проблемное содержание – неизвестную для ребенка ситуацию, событие.

Предложите лицеисту поиграть в игру, в которой ему показывают интересные картинки, а он может спрашивать взрослых обо всем, что непонятно, обо всем, что ему хочется узнать. Можно предлагать разные условия игры в зависимости от обстоятельств. Например, можно условиться, что если взрослый сможет ответить на все вопросы лицеиста, то ребенок проиграл, если нет – выиграл. Лицеисты с удовольствием принимают такое условие, а взрослый получает возможность значительно усилить желание лицеиста самому ответить на «трудный» вопрос (ведь даже взрослый не может на него ответить!).

После того, как лицеист спросил все, что мог, полезно попросить его составить небольшой рассказ по этой картинке и обратить внимание на то, на какие вопросы лицеист дал ответы в своем рассказе, а на какие – не дал. Те вопросы, которые остались нерешенными, постараитесь адресовать ребенку, например: «Мне кажется, что волку кто-то подстроил ловушку. А как ты думаешь, почему волку прищемило хвост? Как это могло случиться?».

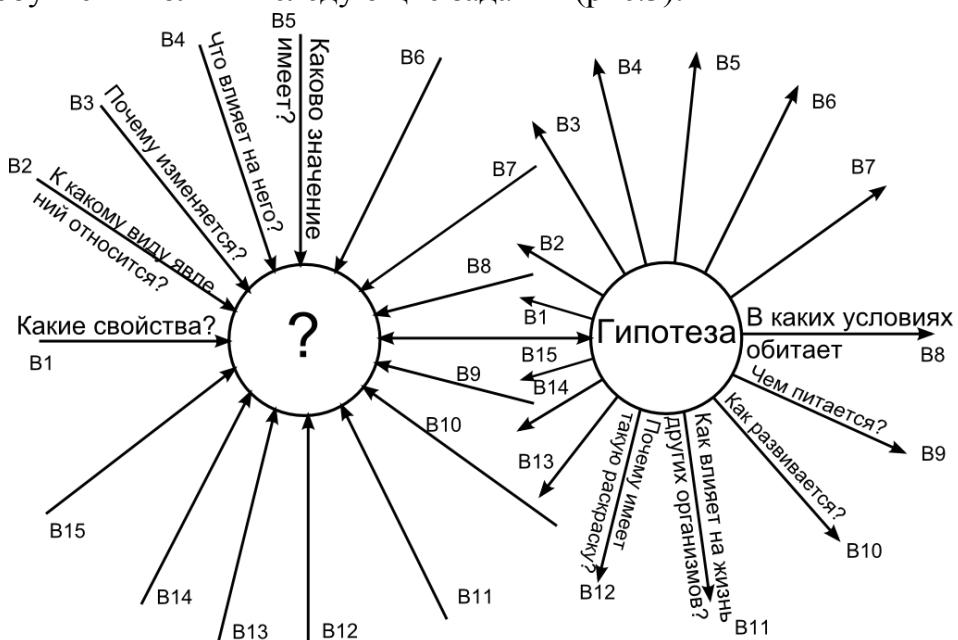
Обратите внимание на то, насколько разносторонне лицеист исследует ситуацию. Если лицеист задает однотипные вопросы, спросите его о чем-либо, используя вопросы других типов (что? когда? как связано? влияет ли? может быть, это...? и т. п.). Это поможет ему преодолеть склонность к стереотипизации, глубже исследовать ситуацию. Полезно также уточнить смысл нечетких вопросов, помочь лицеисту точнее сформулировать вопрос, найти более адекватную форму его выражения.

Такие игры-занятия можно проводить как индивидуально, так и с группой детей, с целым классом, используя для этого занятия по развитию речи. Немного фантазии и воображения, внимания, желания выслушать и понять ребенка не только доставят ему огромную радость, но и позволят подняться его познавательной активности на новую ступень.

Интересный вариант обучения и стимулирования постановки вопросов у детей младшего лицейского возраста разработан американскими психологами. Детям предлагаются отгадать, что спрятал в руке учитель. Для этого они могут задавать вопросы, а учитель будет отвечать. Учитель современного муниципального лицея объясняет, что вопросы как бы ключи от дверей, за которыми открывается что-то неизвестное. Каждый такой ключ открывает определенную дверь. Этих ключей много. На каждом таком занятии (можно использовать как 5-минутную-разминку на любом уроке) предлагаются по 2- 3 «ключа», на которых записаны ключевые слова для вопросов (например: «виды», «свойства», «влияния», «изменения» и т. п.). Лицеисты должны задавать вопросы, используя эти ключевые слова: к какому виду относится? Какие у него свойства? и т. п. Так можно освоить все многообразие вопросительных форм, каждая из которых позволяет открыть что-то новое.

Для лицеистов более старшего возраста (от 10 лет и старше) вместо каких-то предметов учитель может использовать фотоснимки или рисунки. Хорошим материалом могут служить фотографии, сделанные с большим увеличением. Это могут быть как микро-, так и макрообъекты. Главное заключается в том, чтобы они по внешнему виду напоминали какие-то известные предметы или явления, но, в то же время, содержали в себе ряд противоречивых деталей, которые не позволяют легко установить, что изображено.

Попробуйте выполнить следующие задания (рис.3):



1. Представьте, что перед вами изображение совершенно непонятного объекта. Какие вопросы вы можете задать, чтобы понять, что это? Постарайтесь задать как

можно больше разных вопросов и заполнить схему А: каждая стрелочка соответствует новому типу вопроса с новым ключевым словом (В₁- В₁₅).

2. Исследование неизвестного ведет к формулированию гипотезы о нем. После этого открывается новый круг вопросов, направленный уже на расширение знаний об этом неизвестном. Заполните этими вопросами теперь схему Б, предположив, что неизвестный объект – это а) фотоснимок пузырьков воздуха, вмерзших в лед; б) необычная водоросль, снятая под большим увеличением.

Задание 2

I. Каким образом учителю современного муниципального лицея, стремящемуся «держать руку на пульсе жизни» своего класса, узнать о каждом лицеисте, как он относится к самому себе, как чувствует себя в среде одноклассников, как ощущает себя в своей семье, в конце концов, как он расценивает свои взаимоотношения с учителем? Поговорить с каждым из 25-30 своих лицеистов и выяснить это в индивидуальной беседе? Весьма сложная процедура и по затрате времени, и по получению желаемой информации. Не каждый младший лицеист еще способен четко сформулировать в словесной форме свое понимание отношений, ощущений, чувств. Тем не менее, получить некоторую информацию «к размышлению» учитель современного муниципального лицея может буквально в считанные минуты.

Это можно сделать с помощью небольшого рисуночного теста, которым довольно широко пользуются американские педагоги. Познакомившись с этим тестом, наши учителя современного муниципального лицея также весьма охотно брали его на вооружение. Для объяснения рештак правил его выполнения можно для начала выбрать классный час, а затем использовать тест тогда, когда учителю удобно, поскольку лицеисты будут его выполнять очень быстро.

Итак, учитель современного муниципального лицея на доске рисует шесть схематических рожиц (рис. 4). Любой ребенок, даже не умеющий рисовать, сможет легко их изобразить. Эти схематические изображения будут служить лицеистам ответами на ваши вопросы.

Объяснение лицеистам сути задания может быть следующим: «Посмотрите, какие рожицы я нарисовала. Скажите мне, пожалуйста, они одинаковые или разные?» Ответы детей следуют незамедлительно.



Очень нравится



Нравится



Не нравится



Очень не нравится

Рис.4. Тест на определение эмоционального отношения ребенка

Уточните: «А в чем они разные?» Обычно следуют ответы: «Одни из них веселые, другие – грустные», «Одни улыбаются, а другие – нет» и т. п. Задайте ребятам еще один вопрос: «Как вы считаете, какие чувства испытывает человек, когда лицо у него радостное, улыбающееся, вот как это (указывает на изображение)? А что чувствует, когда лицо грустное, печальное?» Если лицеисты испытывают затруднение в ответах, можно пояснить доступными лицеистам словами содержание эмоциональных переживаний, условно переданных в нарисованных рожицах. Разбудите воображение детей, которым они всегда так богаты. Затем можно перейти к выполнению задания. «Давайте договоримся. Две веселые рожицы в нашем задании будут означать, что человек испытывает очень приятные и радостные чувства, он очень доволен. Две грустные рожицы означают, что человеку очень грустно, у него плохое настроение или он чем-то сильно недоволен. Одна радостная рожица означает, что человек испытывает хорошие чувства, но не в сильной степени. А одна грустная рожица будет означать, что человеку скорее грустно, чем радостно, но мрачных чувств он все же, не испытывает. Каждый учитель современного муниципального лицея, зная ребят своего класса, может объяснить это, прибегнув к другому тексту, здесь важно, чтобы дети поняли различное содержание, различную степень эмоций, выражаемых в рисунках,

Далее лицеистам говорится, что учитель будет называть слова, означающие что-то знакомое, известное лицеистам, а они в свою очередь, подумав, какие чувства у них при этом возникают (очень хорошие, очень неприятные, просто хорошие или не очень хорошие), будут рисовать на листочке те рожицы, которые наиболее точно отражают их чувства.

Явления, отношение к которым ребят учитель современного муниципального лицея хочет выяснить, могут быть самыми разными. Например, сам лицеист, когда учитель называет слово «Я», необходимо пояснить, что речь идет о самом лицеисте. Попросите их произнести «про себя» или шепотом: «Я» – и выразить свои чувства соответствующей картинкой: двумя веселыми рожицами или двумя грустными, одной веселой или одной печальной.

Учитель современного муниципального лицея может таким же образом попросить ребят ответить рисунком на слова «мой класс» или «мои одноклассники», «моя семья», «мой учитель». Лицеисты быстро уясняют суть задания и выполняют его охотно и быстро.

Какую же информацию получает учитель, собрав ответы лицеистов? При одноразовом использовании этого теста можно сказать, какие чувства испытывает ребенок по отношению к тому или иному явлению в настоящий момент. Эти чувства могут быть и ситуативными, т. е. отражающими его сиюминутное эмоциональное состояние. Но за этими ответами могут стоять и давние глубокие переживания лицеиста. Поэтому целесообразно использовать этот тест регулярно, чтобы получить некоторую динамику эмоциональных отношений ребенка. Так, например, если лицеист постоянно передает учителю современного муниципального лицея листочки с одними унылыми рожицами – это уже серьезный повод задуматься и попытаться выяснить причины такого состояния. Картинки лицеистов могут дать учителю информацию о том,

что кто-то из ребят «не в ладах» с самим собой, у кого-то трудно складываются отношения с товарищами по классу, у другого неблагоприятные, травмирующие отношения в семье, а кто-то из лицеистов не удовлетворен взаимоотношениями с учителем современного муниципального лицея... Имея даже такую информацию, которую дает этот незатейливый тест, педагог может более целенаправленно строить индивидуальную работу с каждым лицеистом.

Ранее мы говорили о том, что создание дружного коллектива в классе малышей осуществляется очень непросто. Лицеисты зачастую грубы друг к другу, резки, недоброжелательны, недружелюбны. В оценках своих товарищеских весьма субъективны, склонны делать акцент, прежде всего, на проявлении негативных сторон. Некоторые лицеисты принимаются товарищами, попадая в изоляцию в коллективе. Обладая хорошими творческими возможностями, но оказываясь в такой ситуации, эти дети замыкаются, подавляют под натиском обстоятельств свою активность. Нетрудно представить чувства и переживания такого лицеиста, который должен каждый день идти в класс, где товарищи оценивают его негативно, видят в нем только плохое, отказываются играть, общаться. Естественная потребность в положительной оценке, которая так необходима лицеисту, не удовлетворяется. И вот ему уже не хочется не только полно и ярко проявить свои возможности и дарования как лицеиста, личности, но и вообще учиться.

Как можно помочь лицеистам научиться видеть, замечать положительные стороны друг друга, выработать более глубокие критерии взаимных оценок?

П. Учитель современного муниципального лицея на классном часе может воспользоваться вот таким игровым приемом. Обращаясь к классу, он говорит: «Дети, я хочу предложить вам одну интересную игру, мне кажется, что она вам понравится». (Название игры может придумать учитель.) «Кто из вас любит отгадывать загадки и распутывать загадочные ситуации?» Выбирается один из лицеистов. «Теперь он на минутку выйдет за дверь, а мы с вами загадаем того, кто будет играть роль «неизвестного». Потом мы позовем «отгадывающего», и с нашей помощью он будет отгадывать, кого из ребят мы задумали. Помощь ему с нашей стороны будет заключаться в том, что каждый желающий будет называть такие черты «неизвестного», по которым «отгадывающий» мог бы узнать, кто же это».

В игре есть одно самое главное правило. «Вы можете называть только *хорошие, положительные* его черты. Если мы назовем как можно больше и точнее такие черты нашему «отгадывающему» и он узнает, кого мы задумали, значит, мы все выиграли». Здесь при объяснении правил игры учителю важно подчеркнуть лицеистам, что характеристики и оценки, которые они будут давать, должны быть только положительные. Для первого раза, может быть, целесообразно выбрать достаточно колоритную личность на роль «неизвестного», чтобы у лицеистов было больше возможности потренироваться в назывании черт и характеристик. Повторяя эту игру, на роль «неизвестного» полезно выбирать лицеистов, которые, как считает учитель, обладают заниженной самооценкой, у которых трудно складываются межличностные отношения с товарищами. Услышав от одноклассников позитивные оценки (при точном соблю-

дении правил игры) в свой адрес, дети испытывают глубокое чувство удовлетворения, радости. Это помогает им самоутвердиться в классе, окрыляет, дает возможность не бояться, полнее и ярче раскрыться их личности, а товарищам – увидеть в другом такие черты, которые ранее ими не замечались. В этом им может помочь и учитель современного муниципального лицея, приняв участие в игре наравне с классом.

Обычно лицеисты указывают на внешние признаки «неизвестного», отмечают поведенческие характеристики. Помощь учителя может заключаться в том, что он неизвестно обращает внимание ребят на позитивные характеристики «неизвестного» в учебе (хорошо умеет считать, аккуратно пишет, хороший почерк, выразительно умеет читать, добросовестно выполняет задания и т. п.), в спорте (здраво бегает, прыгает), отмечает особенности его интересов (любит животных, машины, хорошо рисует и т. п.), обращает внимание лицеистов на более глубокие, но доступные оценки ребят черты (отзывчивый, готов прийти на помощь, вежливый, сообразительный, с чувством юмора, сочувствует товарищам в беде, скромный и т. п.). Как правило, на роль «неизвестного» очень много претендентов, в этом отражается глубокое желание лицеистов быть положительно оцениваемыми в классе, принятыми другими.

Для стимулирования положительных поступков лицеистов по отношению друг к другу, для создания благоприятных межличностных отношений в классе учитель может воспользоваться такими событиями, как дни рождения лицеистов. Ребят можно попросить написать очередному имениннику письма «Что мне нравится в тебе, и что я тебе советую». Такие письма красиво оформленные, вручаются лицейству в день его рождения. Учителю важно здесь проследить, чтобы пожелания и советы не задевали достоинство ребенка. Поэтому необходимо всякий раз подчеркивать, что они должны носить очень доброжелательный характер.

III. Проанализируйте межличностные отношения лицеистов вашего класса. Постарайтесь ответить на следующие вопросы:

- Кто из лицеистов пользуется среди своих товарищей наибольшей популярностью и уважением и почему?
- Кто наименее популярен и почему?
- Укажите самого большого «индивидуалиста» в классе;
- Постарайтесь выделить группы лицеистов, связанных более близкими отношениями. Что может их связывать?

Проверьте свои наблюдения. Дайте ребятам простейшее задание. Каждый лицеист получает от классного руководителя три карточки с номером (три права выбора). Этот номер – шифр данного лицеиста. На партах раскладываются конверты с фамилиями одноклассников. Задание может иметь такие девизы: «Выбери себе надежного друга», «Выбери себе товарища, чьим мнением ты дорожишь» или «Скоро мы идем в поход; выбери товарища, с которым ты хочешь жить в одной палатке». Каждый лицеист заходит в класс (в нем никого нет) и раскладывает номерки по конвертам с фамилиями одноклассников в соответствии со своим выбором. Проанализируйте эти выборы. Не придавая им абсолютного значения, вы все же сопоставьте их со своими

наблюдениями. Это позволит вам оценить свое умение анализировать межличностные отношения лицеистов, увидеть так называемых «звезд» класса, «отверженных», проанализировать причины, обеспечивающие одному положение лидера, другому – «изолированного», понять, как это положение отражается на поведении лицеиста, что следует предпринять, чтобы изменить это положение. Многие учителя современного муниципального лицея считают, что результаты такого задания дают богатую пищу для размышлений.

IV. Посетите уроки ваших коллег. Охарактеризуйте поведение учителей на уроках. Воспользуйтесь следующей схемой:

- доброжелателен, держится ободряюще или недоброжелателен;

- стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение лицеистов или авторитарен, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает ребят и все время держит их под жестким контролем;

- заинтересован, активен или безразличен;

- открыт, не боится выражать свои чувства, показывать свои недостатки или думает только о престиже, носит «маску», старается, во что бы то ни стало, держаться за свою социальную роль;

- динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, «тушит» возможные конфликты или негибок, не видит проблем и не замечает намечающегося конфликта;

- вежлив и приветлив с лицеистами, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными лицеистами или общается только «сверху вниз», одинаково со всеми, не дифференцируя своего общения;

- может поставить себя на место лицеиста, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего лицеиста чувство, что правильно его понимает, или все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимает;

- активен, все время находится в общении, держит класс в «тонусе» или пассивен, пускает общение «на самотек». Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной шкале. Вспомните, какие отдельные слова, высказывания, поступки привели вас к тому или иному мнению.

V. Попробуйте записать на магнитофон несколько своих уроков в классе. Пролушайте их и проанализируйте. Это позволит вам увидеть себя несколько со стороны и даст материал для размышлений.

VI. Проанализируйте свою речь и речь вашего коллеги на уроке. Обратите внимание на следующее:

- Сколько раз прозвучала похвала или вообще поощрение лицеистов, класса или кого-либо одного?

- Сколько раз было высказано недовольство или порицание?

- Равномерно ли они распределялись или "одним – похвала, другим – замечания"?

• Сколько раз учитель современного муниципального лицея повторял (точно или переформулируя) высказывания лицеистов?

• Сколько вопросов было задано классу или отдельным лицеистам?

• Сколько было дано приказов и прямых указаний?

• Сколько вопросов (по существу урока) было задано лицеистам учителю?

• Сколько раз лицеисты отвечали по собственной инициативе, а не по требованию учителя? Чтобы удобнее было фиксировать ваши наблюдения, можно начертить табличку и в соответствующих графах ставить точки.

VII. Попросите лицеистов вашего класса кратко (одним-двумя абзацами) обрисовать, в письменной форме, способ поведения и взаимодействия в классе различных учителей современного муниципального лицея, не называя их по именам и отчествам (включая вас). Листочки с такими «характеристиками» (по одному на учителя с просьбой их перетасовать) подписывать не следует, и вообще это задание для лицеистов должно быть проверкой их наблюдательности и знания людей. Для них это будет интересной игрой, а для вас – «информацией к размышлению». На всех ли «ваших» листочках вы узнаете самого себя? Всех ли знакомых вам учителей вы узнаете по характеристикам?

VIII. Некоторые правила поведения учителя современного муниципального лицея для организации благоприятных межличностных отношений сформулированы Л. С. Роботовой. Учителю они могут пригодиться в повседневной работе:

• Отказаться от частого подчеркивания способностей одних и неуспехов других.

• Отказаться от прямого противопоставления друг другу.

• Не «пилить» и не ругать лицеиста при всем классе, говорить чаще наедине, замечать даже маленькие успехи «слабых», но не подчеркивать это как нечто неожиданное.

• Называть всех по имени и добиваться этого в обращении лицеистов друг к другу.

• Постоянно подчеркивать, что отношения в классе определяются не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершают человек для других.

• Чаще разговаривать с замкнутыми, «неинтересными» лицеистами, так как поведение лицеистов во многом подражательно, и, когда они видят, как учитель о чем-то говорит с их одноклассником и учителю интересно, они тоже начинают проявлять интерес к этому «неинтересному».

• Все, что всерьез происходит с лицеистами, принимать всерьез.

• Внимательно относиться ко всем внешним проявлениям личности лицеистов.

• Изучить свойства каждой личности, взятой изолированно или в соприкосновении с другими.

• Определять мотивы поведения, выяснять причины каждого «отклонения» в поведении лицеиста.

• Изучать круг интересов лицеистов, выяснить, чем может быть интересен каждый для других.

Задание 3.

I. Предложите лицеистам такой несложный тест на самооценку.

На линии, представленной на рисунке, лицеист должен проранжировать по умственным способностям сначала своих соучеников, а потом и самого себя. (Вместо умственных способностей лучше использовать слова «сообразительность», «смекалка» или другие, более нейтральные, слова.)



II. Дайте лицеисту какую-нибудь из этих четырех задач и предложите дать ответ сразу же, как только лицеист об этом попросит. Посмотрите, сколько времени ребенок будет решать задачу, не требуя ответа. Если попытки решить задачу не превышают 3-4 мин., сам процесс умственной деятельности недостаточно привлекает лицеиста.

•*Задача 1.* Разместите 10 стульев в одной комнате так, чтобы у каждой из 4 стен (на дверь не обращаем внимания) было размещено одинаковое их число. Конечно, надо пользоваться рисунком.

•*Задача 2.* Девочка и мальчик пошли в магазин покупать альбом. Девочке при этом не хватило 1 копейки, а мальчику - 29 копеек. Когда они сложили свои деньги, то их все равно не хватило. Сколько стоит альбом? Сколько денег было у мальчика и сколько – у девочки?

•*Задача 3.* В стеклянной банке сидит микроб. Каждую минуту он делится пополам. Новые микробы, в свою очередь, через минуту снова делятся пополам – и так до бесконечности. Известно, что через 5 ч. банка будет полна. Спрашивается: через какое время после начала деления микробы займут половину банки?

•*Задача 4.* Та же самая ситуация, но в банку с самого начала поместили не один микроб, а два. Через сколько времени та же самая банка наполнится? .

III. Поиграйте с лицеистами в игру «Не может быть». Любой из ребят называет что-нибудь невероятное: вещь, явление природы, необычное животное, рассказывает случай. Выигрывает тот, кто придумает 5 таких сюжетов подряд, и никто ни разу ему не скажет: «Бывает». Посмотрите, кто не хочет играть в эту игру – у этих лицеистов может быть снижена именно познавательная потребность.

IV. Поиграйте с лицеистами в ситуацию «Что было бы, если бы...». Кто-нибудь из ребят придумывает самые фантастические ситуации, а другие должны найти наиболее возможные решения.

Например: «Если каждый человек с рождения приобретет свойство читать мысли другого, как изменится жизнь на Земле».

«Если бы вдруг исчезла сила притяжения на Земле, т. е. все предметы и существа полностью потеряли свой вес, то...». «Если бы все люди вдруг потеряли дар речи, то...» и т. д.

Очень важно, чтобы детям было интересно играть в такие игры.

Задание 4.

Для исследования и тренировки внимания лицеистов могут использоваться задания на восприятие, память, понимание закономерностей и другие виды мыслительной деятельности, в том числе и творческие. С помощью приведенных ниже заданий учитель сможет больше узнать об индивидуальных особенностях, внимания своих учеников и помочь им стать внимательнее.

1. Часто лицеисты не понимают, что значит быть внимательным. Для того чтобы дать им «почувствовать» состояние человека, сосредоточенного на выполнении определенной деятельности, а также для определения свойств внимания можно предложить лицеистам задание – как можно скорее и точнее вычеркнуть в колонке любого текста какую-либо часто встречающуюся букву, например о или е. Успешность, выполнения теста оценивается по времени его выполнения и количеству допущенных ошибок – пропущенных букв: чем меньше величина этих показателей, тем выше успешность.

Эта же проба может использоваться для тренировки внимания в виде игры-соревнования ребенка со взрослым или сверстниками. При этом обязательно надо поощрять даже самые незначительные успехи лицеистов, стимулировать их интерес к соревнованию.

2. Для тренировки переключения и распределения внимания задачу следует изменить: предлагается зачеркивать одну букву вертикальной чертой, а другую – горизонтальной или по сигналу чередовать зачеркивание одной буквы с зачеркиванием другой. Со временем задание можно усложнить. Например, «одну букву зачеркивать, другую – подчеркивать, а третью – обводить кружком.

Целью такой тренировки является выработка привычных, доведенных до автоматизма действий, подчиненных определенной, четко осознаваемой цели. Сходство с игрой помогает понять и принять правила и требования задания. В зависимости от возраста варьируется время проведения таких занятий: для лицеистов младших классов – не более 15 мин, для более старших – до получаса. Материалом может служить любой текст с хорошим шрифтом.

3. Можно проверить наблюдательность детей, предложив им подробно описать по памяти лицейский двор, путь из дома в лицей – то, что они видели сотни раз. Такие описания малыши могут сделать устно, а их одноклассники дополнят пропущенные детали. Более старшие дети могут записать свои описания, а затем сравнить их между собой и с реальной действительностью. Это задание поможет и учителю современного муниципального лицея и лицеистам сравнить эффективность непроизвольного и произвольного внимания, оценить взаимосвязь внимания и зрительной памяти.

4. Проверить наблюдательность лицеиста можно также, предложив ему сравнить между собой различные предметы и понятия. Для младших лицеистов это сравнение хорошо знакомых предметов: молоко и вода, корова и лошадь, самолет и поезд, – при этом можно использовать и их наглядное изображение. Для более старших детей понятия могут быть сложнее: картина и фотография, утро и вечер, упрямство и настой-

чивость. Отметьте общее число правильных ответов, количество ошибок (в том числе и сравнение понятий по разным основаниям), соотношение отмеченных признаков сходства и различия. Эти занятия можно проводить и индивидуально и с группой, они направлены на развитие не только наблюдательности, но и умения сравнивать – основной мыслительной операции.

5. Особую трудность представляет выявление скрытых, новых, необычных свойств предметов. Это уже один из основных начальных этапов творческого мышления, связанный с необходимостью преодоления привычного взгляда на предмет, стереотипов действия. Внимание при этом должно быть узконаправленным и одновременно широким, улавливающим как внешнее, так и внутреннее – смысл и взаимосвязь явлений. Например, спичка не только горит и светится, но и уменьшается при этом в размере и весе; вода жидкая, но может при замерзании служить строительным материалом.

Предложите лицеистам открыть необычные свойства самых обычных предметов: полиэтиленовых крышечек, использованных стержней от шариковых ручек, гвоздей, пенопласта, мороженого и т.п. Отметьте наиболее оригинальные (редко встречающиеся), многочисленные и разнообразные ответы. Такие развивающие творческие задания можно использовать на уроке в паузах для отдыха начиная с младшего подросткового возраста (с 5-10 лет), поощряя и стимулируя интерес лицейцев. Эти задания, можно использовать для групповой работы лицейцев. Сначала дети высказывают все предложения без их критики, и лишь когда все ответы иссякнут, можно начать общую дискуссию об их правильности. Если работа проводится по группам, различные группы могут выполнять разные роли: одни выдвигают идеи, другие оценивают их правильность. Для стимуляции активности детей учителю современного муниципального лицея необходимо пользоваться вопросами типа: как это можно изменить? А если это увеличить или уменьшить? А если это соединить с чем-либо? И т. д.

Учитель должен всегда помнить о том, что внимание лицейцев можно и нужно воспитывать постоянно, на всех уроках, во всех видах деятельности, но делать это нужно без назидательности и принуждения, поддерживая естественный интерес детей ко всему новому, неизвестному, сохраняя радость познания и самостоятельных открытий, стимулируя стремление к исследованию, экспериментированию и творчеству.

Задание 5

Развитие понимания, в первую очередь, означает формирование активного понимания. Для этого есть два основных пути, которые лучше использовать одновременно. Первый путь связан с активизацией мыслительной деятельности лицейцев, стимулированием их познавательного интереса к содержанию учебного материала, развитием стремления не только заучить, но и понять то, что дети узнают на уроке или из книг, с чем сталкиваются на практике. Второй путь – обучение приемам понимания: умению вычерпывать из текста содержащуюся в нем информацию. Каждый из этих путей одинаково важен для развития понимания. Активная работа лицейцев с материалом всегда облегчает его усвоение, и одновременно лицасты приобретают

необходимые навыки познавательной деятельности. Формирование приемов понимания, в свою очередь, является более эффективным, если с этой целью используются увлекательные интересные задачи, требующие активности лицеистов.

Повышение активности лицеистов достигается разными средствами. Это может быть введение диалогических или коллективных форм деятельности, которые вовлекают в работу каждого лицеиста. Совместная работа группы лицеистов, от двух человек и больше, (обычно до четырех – шести) полезна не только при решении разного вида учебных и познавательных задач. Любой материал считается понятым, когда можно изложить его другому так, чтобы он тоже понял. Работая в группе или в парах, лицеисты учатся осознавать свое понимание, выяснять неизвестное, оценивать свои и чужие ответы.

Как видно из исследования процесса понимания, большинство ошибок при усвоении знаний у лицеистов всех возрастов, и у взрослых вызвано ориентацией на субъективную понятность материала без последующей проверки того, насколько даваемая интерпретация согласуется с сообщаемой информацией. Поэтому для развития понимания важно не ограничиваться кажущейся понятностью материала. Известно, что усвоение знаний опирается на их воспроизведение. При воспроизведении становится очевидным реально понятое. За исключением особых случаев, когда материал требуется заучить дословно (стихи, формулы, некоторые правила и т. п.), воспроизведение не должно превращаться в многократное повторение материала. Основная задача состоит в изложении своего осмысливания материала и его интерпретации. Увидеть, как понят материал, лучше всего, рассказав его другому, например товарищу или родителям. Учитель современного муниципального лицея в конце урока может специально дать небольшое задание каждому лицеисту: изложить кратко в письменной форме, о чем шла речь на уроке, и что теперь стало об этом известно. Такие задания можно варьировать: что было нового, что кажется непонятным и почему, что осталось неизвестным и т. п.

Существенным условием активизации познавательной деятельности лицеистов, в том числе и в процессе понимания, является создание обстановки доверительного общения, в которой поощряются вопросы лицеистов, выдвижение ими гипотез и предсказаний по поводу свойств изучаемого предмета, явления, хода процесса и т. д. Спокойные, доброжелательные отношения в классе освобождают детей от боязни, ошибок и, придавая уверенность в своих силах, стимулируют познавательную, творческую активность.

Желание понять возникает, когда человек сталкивается с проблемой, нерешаемой задачей, с чем-то непонятным и интересным. Специальная организация, учебного материала позволяет привлечь интерес лицеистов путем, создания проблемных ситуаций, в которых лицеисты сталкиваются с противоречием новых знаний и своего прошлого опыта или с противоречащими, на первый взгляд, друг другу фактами. Возникает задача установить, истинное ли это противоречие, почему оно возникло, как его разрешить. Тем самым дети вовлекаются в поисково-исследовательскую деятельность, связанную с активным преобразованием материала, привлечением имею-

щихся знаний и поиском новых, необходимых для решения проблемы. Примером могут служить задания на поиск неизвестного в известном: «Объясните, почему бумажный змей взлетает вверх, когда его тянут за бечевку вперед?», «Почему на простом табурете сидеть жестко, в то время как на стуле, тоже деревянном, нисколько не жестко?». Виды проблемных ситуаций и способы их создания рассматриваются в книге А. М. Матюшкина.

С целью создания проблемных ситуаций в учебном материале могут использоваться пропуски информации, которые должны заполнить сами лицеисты. Явные смысловые разрывы в тексте служат исходной точкой для развертывания познавательной активности – поиска необходимых для понимания сведений. Неожиданный переход от одной темы к другой привлекает интерес к новому материалу, с помощью которого может быть заполнен смысловой разрыв. Вместе с тем полезно предвидеть и неявную, скрытую неполноту. С одной стороны, это позволяет прогнозировать, что доступно пониманию лицеистов в объясняемом материале, учитывая имеющиеся у них знания. С другой – неполнота, например, обобщающего материала, даваемого после усвоения какой-либо темы, может, быть использована для проверки усвоенного: лицеистам предлагается самим объяснить, почему те или иные явления, исторические события, свойства предметов, понятия и т.д. связаны определенными отношениями, раскрыть причины этих отношений.

Для примера попробуйте найти смысловые пробелы в следующем тексте и определить, насколько он будет понятен вашим лицеистам и как они смогут расширить его с помощью своих знаний.

Попробуйте проделать такую работу вместе со своими лицеистами. Это даст им пример смыслового анализа читаемого материала, которому надо учиться.

Найти, где в изложении материала есть разрыв, неоправданный переход от одних фактов к другим, и подумать, что можно добавить к этому самому, – также по-своему увлекательное занятие. Такие задания во время объяснения нового материала привлекают лицеистов к активному восприятию. Не ограничивайте здесь фантазию детей. Если они будут не точны или не правы, предложите им самим проследить связь того, что они сказали, с рассматриваемым материалом, не давая оценки, правильно это или нет.

Пусть лицеисты увидят это сами. Может быть, они предложат оригинальное объяснение, не совсем то, что вы ждете, но вполне возможное, или их пример позволит вам более подробно объяснить материал, покажет причины возникающего непонимания. Если такую работу нет времени провести на уроке, ее можно предложить на дом.

Обучение приемам понимания направлено на овладение смысловым анализом учебного материала, включающим целый ряд умений: выделять непонятное, ставить вопросы и искать на них ответы, прогнозировать продолжение и возможные следствия описываемых и рассматриваемых событий, явлений, выделять и кратко формулировать главное. При этом важно направить внимание лицеистов на мысленное воссоздание рассматриваемой ситуации и прослеживание существующих, между ее эле-

ментами, связей (если это отвлеченный материал, то – отношений между понятиями). Используя имеющиеся знания, дети должны раскрыть, т. е. объяснить на основе своих знаний и своего опыта, содержание материала, подумать, какие более сложные понятия или правила этот материал конкретизирует, разъясняет. Сопоставляя разные высказывания друг с другом и со своими знаниями, они смогут выделить основные моменты содержания и связи между ними. Обязательно следует проверить, всю ли информацию они учили и согласуется ли их интерпретация с исходным материалом, не возникает ли при этом противоречий.

Более подробные задания, направленные на формирование отдельных приемов анализа текста – работу с заголовком, диалог с читателем, – можно посмотреть в специальных разработках для учителей, выполненных группой психологов под руководством Г.Г. Граник.

Развитию понимания способствует также рассмотрение учебного материала в его целостности: темы – во взаимосвязи ее подтем, подтемы – как структуры составляющих ее элементов. Такой целостный взгляд на раскрываемое в теме понятие и его связи с другими понятиями особенно важен при объяснении нового: эти связи послужат опорой понимания при более подробном изучении отдельных подтем, закономерностей, свойств предметов при последующем их объяснении. На этапе, завершающем усвоение темы, ее представление в целостном виде способствует формированию обобщения.

Задание 6

1. Учитель современного муниципального лицея сам может порекомендовать лиценисту, какой вид памяти лучше использовать для усвоения материала и какой вид памяти ему необходимо тренировать. Для этого учитель может воспользоваться предлагаемым заданием. В задании выявляются слуховой, зрительный и смешанный типы памяти. Для определения смешанного типа памяти используются комбинированные способы запоминания, которые заключаются в том, что дети слышат, видят и пальцем в воздухе пишут или проговаривают слово.

В задании тип памяти выявляется методом воспроизведения по-разному воспринятых слов: зрительно, со слуха и комбинированными способами.

В качестве материала для запоминания используются 4 ряда слов, записанных на отдельных карточках.

I (для запоминания на слух)	II (для запоминания при зрительном восприятии)
дирижабль	самолет
лампа	чайник
яблоко	бабочка
карандаш	ноги
гроза	хомут
утка	бревно
обруч	свеча
мельница	тачка
попугай	журнал
листок	

III (для запоминания при моторно-слуховом восприятии)	IV (для запоминания при комбинированном восприятии)
пароход	волк
собака	бочка
парта	коньки
сапоги	самовар
сковородка	пила
калач	весло
роща	загадка
гриб	кафтан
шутка	прогулка
воротник	книга

Учитель современного муниципального лицея читает вслух I ряд слов (интервал между словами – 5с). После 10-секундного перерыва лицеист записывает запомнившиеся слова и отдыхает 10 мин., затем учитель показывает лицеисту слова II ряда, которые он должен записать по памяти. Дав 10-минутный отдых, учитель читает вслух слова III ряда, а лицеист шепотом повторяет каждое из них и «записывает» рукой в воздухе, после чего записывает на листке запомнившиеся слова. Спустя 10 мин учитель современного муниципального лицея показывает слова IV ряда и читает их вслух. Глядя на слово, лицеист повторяет его шепотом, «пишет» в воздухе, затем записывает на листке запомнившиеся слова этого ряда.

После проведения опыта заполняется таблица.

Вид памяти	Кол-во слов в ряду (a)	Кол-во удержанных в памяти слов (b)	Коэффициент памяти $c = \frac{b}{a} \times 100\%$
Слуховой			
Зрительный			
Моторно-слуховой			
Комбинированный			

Если результаты запоминания какого-либо материала превышают 80%, то этот тип памяти хорошо выражен у испытуемого; 60-79% - средне; объем запоминания меньше 50-60% - тип памяти выражен незначительно.

Для тренировки можно использовать различные игры, направленные на развитие определенного типа памяти.

2. Например, для тренировки зрительной и слуховой памяти можно рекомендовать игру типа «Трудное – запомни!». Учитель современного муниципального лицея показывает лицеистам на 25-30 с. 10 слов с трудным написанием и убирает их. Затем под диктовку лицеисты пишут эти слова на листке. Зрительная память в этом случае как бы «подстраховывает» слуховую. Выигрывает тот, кто записал все слова правильно.

3. Игра «Кто больше?» тренирует моторно-слуховую память или речедвигательную. Ведущий произносит какое-нибудь словарное слово так, как оно пишется, и указывает на кого-нибудь из играющих. Тот должен повторить это слово и добавить

свое, указывая на следующего лицеиста. Он повторяет те слова, что были уже произнесены, и добавляет свое и т. д. Все слова произносятся так, как пишутся. Слова добавляют до тех пор, пока они удерживаются в памяти. Игра повторяется 3-4 раза. Выигрывает тот, кто сумел удержать больше слов в памяти.

4. Плохая работа памяти бывает обусловлена слабым развитием внимания. Игры типа «Корректура» направлены на развитие внимания и зрительной памяти. Ведущий пишет на листке бумаги несколько предложений с пропуском и перестановкой букв в некоторых словах. Лицеисту разрешается прочесть этот текст только один раз, сразу поправляя ошибки цветным карандашом. Затем он передает листок второму лицеисту, который исправляет оставленные ошибки карандашом другого цвета. Играют несколько соревнующихся пар.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трудность в решении проблем обучения в современном муниципальном лицее непосредственно связана с психологическими закономерностями и условиями развития всей системы познавательных процессов – восприятия и понимания, памяти и мышления.

Психология пока что очень мало используется в практике обучения. Именно поэтому процесс обучения, включающий сложные методические вопросы учебной работы с классом, мало ориентирован на каждого лицеиста, его индивидуальные особенности, интеллектуальное и личностное развитие. За усвоением конкретного учебного материала на уроке трудно увидеть и поставить общую цель – достижение более высокого умственного развития лицеиста, определить индивидуальные условия и этапы такого развития, оценить потенциальные возможности лицеиста, ближайшие и отдаленные перспективы.

Учителя современного муниципального лицея и лицеисты почти ничего не знают об особенностях своих познавательных возможностей, условиях их «использования» и развития. Те немногие сведения, которые получил учитель в институте, очень общие и неконструктивные, были лишь иллюстрациями отдельных положений философии и теории отражения. Они стали философско-психологическими и педагогическими стереотипами представлений об абстрактном ребенке и его «формировании». Принципы формирования и управления в обучении заменили полностью все проблемы и задачи развития. Такая замена соответствовала и господствовавшим идеологическим представлениям о бездумном усвоении (а по существу запоминании и воспроизведении) «правильных» знаний, попутном овладении некоторыми навыками на основе тренировки. Контроль и оценка «правильности во всем» стали основными регуляторами и стимулами достижения качества обучения в условиях современного муниципального лицея.

Эта схема, получившая всеобщее распространение не только в обучении, но и во всех сферах нашей жизни, полностью лишала и лишает лицеистов и учителя самостоятельности и активности, инициативы и творчества. В результате такого обучения учитель современного муниципального лицея почти половину рабочего времени уделяет контролю и выступает в роли постоянного ревизора, формирующего у лицеистов нужные стереотипы. Известно, что любые стереотипы, а тем более те из них, которые составляли догмы идеологии нашей жизни, становятся непреодолимыми препятствиями в последующем развитии. Они не позволяют заметить новое, оценить оригинальное, поставить и решить проблему. Жесткие стереотипы не позволяют достигать высоких уровней мастерства в профессиях. Но именно стереотипы рождают иллюзию мастерства и уверенности, иллюзию правильности и истинности усваиваемых знаний и самой жизни.

Так от класса к классу развиваются интеллектуальная инфантильность и выученная беспомощность, отсутствие возможностей к самостоятельной мысли и последующему обучению. Только отдельные лицеисты, не благодаря, а скорее вопреки

сложившейся системе или с помощью творческих учителей современного муниципального лицея обретают возможность дальнейшего творческого роста.

Развитие познавательных возможностей человека в обучении (или самообучении) всегда включает развитие всей системы познавательных возможностей человека, как бы объединенной в интеллекте, и основано на преобразовании неизвестного в известное, непонятного в понятное. Познавательные возможности развиваются на основе личного осмыслиения любых сведений, усваиваемых с помощью учителях или самостоятельно. Понимание «знаний» – это понимание их подлинного смысла в отнесенности к жизни и самому себе. Именно смысл как бы насыщает познавательные процессы, обеспечивает их развитие и создает трамплин к следующему, более высокому этапу – обнаружению более глубоких смысловых отношений, действительно скрытых за усваиваемыми вербальными выражениями, символами и формализованными логическими отношениями.

Развитие познания – всегда большой собственный интеллектуальный труд. Но это не только и не столько труд запоминания, сколько творческая работа, выражающаяся в постановке и решении интеллектуальных задач, в поиске новых способов их решения, в постановке собственных вопросов, задач и проблем.

Процесс познания труден. Он труден не только потому, что предполагает преодоление незнания, но, что еще более трудно, преодоление привычных знаний, точек зрения, сложившихся стереотипов и способов решения. Так, закрепленное недостаточно осмыщенное знание, как и «прочные» навыки, становится как бы препятствием на пути к новому знанию и собственному развитию. Мы часто преувеличиваем значение памяти, и особенно произвольной, в общем познавательном развитии человека. На самом деле и в обучении и в жизни память непроизвольно фиксирует и закрепляет то, что нами хорошо понято и тем более достигнуто самим человеком. Поэтому развитие памяти опосредовано развитием мышления, а понимаемый смысловой контекст обеспечивает возможности запоминания почти без повторения. Развитие непроизвольного запоминания основано на развитии смысловой структуры нашего знания, а не формальных приемов закрепления непонятного или бессмысленного.

Подобно памяти, внимание основано и поддерживается смыслом. Оно «отключается» тогда, когда теряется смысл воспринимаемого. Мышление как бы объединяет все познавательные процессы, обеспечивает их развитие, способствует их участию на каждом этапе мыслительного акта. Да и сами познавательные процессы в необходимых случаях приобретают структуру, похожую на интеллектуальный акт. Задачи на внимание, запоминание, воспроизведение – это по существу преобразованные интеллектуальные задачи, решаемые средствами мышления.

Развитие познавательных процессов всегда опосредовано другими людьми. Познание предполагает, не только усвоение знаний, предлагаемых учителем современного муниципального лицея, но и непременное выражение знаний другому человеку, учителю, сверстнику, группе или обществу. Выше мы отмечали, что понимание составляет как бы итог усвоения, его результат. Таковы и объективное чувство понятости, и учительское впечатление о знаниях лицеистов. На самом деле субъективно по-

нятое знание и собственная мысль нуждаются в выражении их другому понимающему человеку. Таким человеком, конечно, является, прежде всего, учитель современного муниципального лицея, если он стремится и готов понять мысль своего ученика, или сверстник, или взрослый, который готов слушать. Именно поэтому мы начали эту книгу с диалога, который составляет в обучении самое главное условие развития мышления и всей системы познавательных процессов. Мысль лицеиста составляет самый ценный «продукт» интеллектуальной работы. Она не только «отражение», но, скорее, открытие, совершающееся ежедневно, поэтому лицейству так необходимо поделиться с другими людьми и выразить лично созданную мысль. Послушать лицеиста – это значит помочь ему в развитии, принять и поддержать возможности личностного осмыслиения и выдумывания мира.

К сожалению, современная общая психология в исследовании и практике развития познавательных процессов остается функциональной, т. е. изучающей отдельные познавательные процессы (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление). Этот подход сложился в ассоциативной психологии еще в прошлом столетии и до сих пор остается господствующим в наших учебниках. В психологических исследованиях предпринимаются попытки его преодоления, во-первых, на основе определения «связей» (корреляций) между исследуемыми познавательными функциями (этот подход иногда называется системным), а во-вторых, на основе представлений о целостности всей системы познавательных процессов, ранее отчетливо выраженных в гештальтпсихологии, а ныне развивающихся в так называемой когнитивной психологии. Возрастная и педагогическая психология всегда стремилась к интегративным подходам, хотя в начале нашего столетия познавательные функции рассматривались в их онтогенетической последовательности – от ощущений и восприятия у маленького ребенка, до мышления как высшей познавательной функции взрослого человека. Несмотря на кажущуюся правдоподобность такой последовательности развития познания, многие психологические школы – бихевиоризм и гештальтпсихология, генетическая эпистемология (Ж. Пиаже), культурно-историческая школа (П. Жане и Л. С. Выготский) и теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) – предложили новые варианты познавательного развития человека в онтогенезе. В книге мы были вынуждены следовать наиболее устойчивой традиции, закрепленной в вузовских учебниках. Вместе с тем, нарушая общепринятую логику, мы сознательно предлагаем иное понимание познавательного развития – как творческого процесса. Именно поэтому такое большое место мы уделяем поисковой и исследовательской активности, составляющей начальные этапы развития творчества, придаем большое значение познавательным потребностям как внутреннему источнику развития на пути к творчеству, равноправному диалогу как непременному психологическому и педагогическому условию развития творческого звена в познавательной сфере личности.

Так же мы рассмотрели психологические предпосылки развивающего обучения, условия его эффективной организации в современном муниципальном лицее. Учение есть сложный, многоуровневый процесс, в котором, в ходе овладения общественно-историческим опытом, накопленным человечеством в виде системы знаний, умений и

навыков, осуществляется интенсивное развитие личности, становление всех ее психических сил и возможностей, в том числе и умственных.

В психологии общепризнанным является положение о ведущей роли обучения в умственном развитии. Однако это не означает, что обучение всегда обеспечивает умственное развитие. Между обучением и умственным развитием существуют сложные отношения. Не всякое обучение имеет подлинно развивающий эффект, хотя и не исключает познавательной активности лицеистов. Как мы попытались показать, активность познавательной деятельности только тогда является важнейшим источником умственного развития, когда она становится *самоактивностью*. Формирование этой самоактивности – важнейшая задача развивающего обучения в условиях современного муниципального лицея.

Умственное развитие опосредствуется учебной деятельностью в современном муниципальном лицее, структура которой определяется, с одной стороны, содержанием и методами обучения, а с другой, субъективной готовностью лицеиста к овладению знаниями, его обучаемостью.

Тип обучения (эмпирический или теоретический) определяет содержание учебной деятельности, формируя ее с определенными заданными качествами, и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие. Вместе с тем в рамках одного и того же типа обучения существуют значительные варианты усвоения. Ведь учебный материал, педагогические условия его усвоения одинаковы для всех лицеистов одного и того же класса, а процесс превращения этого содержания в знания, умения и навыки сугубо индивидуален: каждый лицеист учится по-своему. Поэтому управление умственным развитием может быть подлинным только в том случае, если в ходе овладения знаниями (а вне этого нет развития) целенаправленно формируется учебная деятельность, в которой осуществляется реальный процесс присвоения общественного опыта каждым учеником с учетом возрастных и индивидуальных особенностей его развития. Вот почему вне целенаправленного формирования учебной деятельности не может быть подлинно развивающего обучения в современном муниципальном лицее.

Задача формирования учебной деятельности является для современного муниципального лицея в известной мере новой. Учителя привыкли «задавать» знания и оценивать результаты их усвоения. В этих условиях учебная деятельность, конечно, осуществляется (вне ее нет усвоения), но складывается она стихийно, не всегдаrationально, а потому и не способствует, в должной мере, умственному развитию лицеистов. Поэтому современная психология выдвигает как одну из важнейших задач обучения формирование учебной деятельности. Она должна строиться педагогом по определенной программе. Овладев этой деятельностью, лицеисты затем сами начинают ее усовершенствовать, что приводит к *сдвигам* в их умственном развитии.

Формирование учебной деятельности в современном муниципальном лицее предполагает ее специальную *организацию*, обеспечивающую овладение рациональными средствами усвоения. Выделение этих средств, разработка педагогических условий их усвоения и оценки являются важными моментами в формировании учебной деятельности.

Через организацию учебной деятельности удается непосредственно влиять на умственное развитие, ибо, как мы попытались показать, овладение рациональными средствами усвоения приводит к возникновению подлинных учебных мотивов, потребности в самостоятельном приобретении, пополнении и обновлении знаний, к становлению познавательных интересов, превращению их в мощный стимул нравственного и интеллектуального самовоспитания.

В книге, естественно, рассмотрены далеко не все вопросы организации развивающего обучения в современном муниципальном лицее. Главное внимание уделено анализу тех педагогических условий, при которых овладение средствами деятельности (приемами, способами учебной работы) становится самостоятельной задачей. Излагая содержание знаний, учитель, организующий развивающее обучение, систематически формирует рациональные способы учебной работы, проверяет и оценивает уровень овладения ими, стимулирует лицеистов к самостоятельному нахождению оптимальных способов, их гибкому и широкому использованию.

Осуществление этой работы приводит к тому, что лицеисты начинают не только эффективнее усваивать знания, но и требовательнее относиться к результатам учебной деятельности в современном муниципальном лицее, сознательно анализировать ее, критически оценивать свои возможности, *самостоятельно* управлять учебной деятельностью: планировать, регулировать, контролировать ее, систематизировать полученные знания, организовывать свои усилия, избирательно их направлять на решение поставленных вопросов, что и характеризует умственное развитие. В этих условиях обеспечивается не только усвоение, но и формирование качеств ума, метода мышления, что сказывается в целом на развитии личности лицеиста.

Организация развивающего обучения в современном муниципальном лицее предполагает серьезную работу по дальнейшему научно обоснованному отбору содержания знаний, усовершенствованию методов обучения. Это, безусловно, одно из важнейших условий, необходимых, но недостаточных. Для реализации развивающего обучения в современном муниципальном лицее необходимо, чтобы в программах и учебниках были отражены требования не только к качеству усвоения знаний, но и к свойствам умственной деятельности лицеистов, уровню сформированности их учебной деятельности. Это предполагает, тем самым, анализ и оценку двух тесно связанных между собою сторон обучения: результатов усвоения знаний («обученности») и сдвигов в умственном развитии.

Решение этой проблемы связано с принципиально иным подходом к конструированию процесса обучения, способом оценки его результатов, разработкой показателей умственного развития. Серьезная работа должна быть проведена по выработке единых критериев лицейской оценки. В настоящее время в дидактике и психологии разработаны отдельные критерии, но они отражают различные, малосвязанные между собою стороны учебной деятельности, поэтому необходимо разработать критерии уровня трудности учебного задания. В практике современного муниципального лицея степень сложности учебного задания определяется путем анализа его предметного содержания. С нашей точки зрения, этот показатель должен быть дополнен другим,

опережающим качественное своеобразие мыслительной деятельности, обеспечивающей эффективное выполнение задания с учетом не только его информативной, но и развивающей функции.

Определение уровня умственного развития (его возрастных и индивидуальных проявлений) предполагает разработку показателей, позволяющих оценивать не только наличные (к моменту проверки) возможности лицеистов в усвоении знаний, но и характерные для них сдвиги в умственном развитии, возникающие под влиянием обучения в современном муниципальном лицее. Среди показателей могут быть использованы как количественные (быстрота, легкость усвоения учебного материала, выражаемая числом упражнений), так и качественные (своеобразие различных сторон умственной деятельности). Учитывая сложность и высокую компенсируемость разных сторон учебной деятельности, важно выделить показатели, наиболее устойчиво характеризующие личность лицеиста.

Изложенные в книге проблемы далеко не полно отражают условия организации развивающего обучения в современном муниципальном лицее. Здесь еще много трудных и нерешенных теоретических и практических проблем. Касаясь их, мы видели свою задачу в том, чтобы привлечь внимание ученых, учителей современного муниципального лицея, работников образования к разработке актуальных проблем обучения в современном муниципальном лицее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. – М., 1984.
3. Афонин И.А. Современный муниципальный лицей в системе полного среднего образования (теория и практические рекомендации). Учебно-методическое пособие. – Брянск: Изд-во БИПКРО, 2011. – 270 с.
4. Афонин И.А. Психология как наука. Учебно-методическое пособие. – Брянск: Изд-во БИПКРО, 2010. – 103 с.
5. Афонин И.А. Современное лицейское образование и основы психологии. Учебно-методическое пособие. – Брянск: Изд-во БИПКРО, 2012. – 169 с.
6. Афонин И.А. Лицейское образование. Процесс обучения и воспитания в условиях современного муниципального лицея. Учебно-методическое пособие. – М.: ООО «Авторитет», 2012. – 232 с.
7. Афонин И.А., Афонин П.И. Психология воспитания учащихся в современном муниципальном лицее (в схемах и таблицах). Учебно-методическое пособие. – М.:ООО «Информ-Право», 2015. – 136 с. – (Серия: «Лицейское образование»).
8. Афонин И.А., Афонин П.И. Психология обучения учащихся в современном муниципальном лицее (в схемах и таблицах). Учебно-методическое пособие. – М.:ООО «Информ-Право», 2015. – 168 с. – (Серия: «Лицейское образование»).
9. Бардин Л. В. Как научить детей учиться. – М.: Просвещение, 1969.
10. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
11. Божович Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
12. Бондаренко С.М. Учите детей сравнивать. М., 1981.
13. Бerezовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. Минск, 1975.
14. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966.
15. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 1967.
16. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А.А. Смирнова. – М.: Просвещение, 1967.
17. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973.
18. Гальперин П. Я., Кобыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Изд-во МГУ, 1974.
19. Граник Г. Г. Учитель, учебник и школьники. – М.: Знание, 1977.
20. Гельфанд Е.М., Рябинин Б.С. Игры и упражнения для больших и малень-

ких. (Воспитание детей в игре). М., 1969.

21. Граник Г.Г., Бондаренко С. М., Концевая Л.А. Как учить школьников работать с учебником // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». 1987. № 3.
22. Де Бено Эд. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении. – М., 1976.
23. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
24. Доблаев Л.П. Психологические основы работы над книгой. – М.: Книга, 1970.
25. Дональсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1985.
26. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
27. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. – М.: Знание, 1975.
28. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. – М., 1967.
29. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968.
30. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
31. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968.
32. Концевая Л. А. Учебник в руках у школьника. – М.: Знание, 1975.
33. Крутецкий В.А: Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968.
34. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965.
35. Корсаков И. А., Корсакова Н. К. Наедине с памятью. – М., 1984.
36. Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника. – М., 1980.
37. Лёзер Ф. Тренировка памяти. – М., 1979.
38. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1979.
39. Леви В. Л. Нестандартный ребенок. – М., 1988.
40. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971.
41. Липкина А. И. О нравственной жизни школьника. – М.: Знание, 1978.
42. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.; Знание, 1976.
43. Любинская А. А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Просвещение, 1965.
44. Маркова А. К. Психология обучения подростка. – М.: Знание, 1975.
45. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
46. Мудрик А. В. Общение школьников. – М., 1987.
47. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы.- Советская педагогика, 1968, № 6.

48. Николов Н., Нешев Г. Загадка тысячелетий (что мы знаем о памяти). – М., 1988.
49. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании. // Вопросы психологии, 1957, № 4.
50. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967.
51. Применение знаний в учебной практике школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
52. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. – М.: Педагогика, 1975.
53. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Педагогика, 1971.
54. Психологические проблемы учебной деятельности школьников. Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Сов. Россия, 1977.
55. Психология усвоения грамматики и орфографии / Под ред. Д.Н. Богоявленского. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
56. Развитие логической памяти у детей. – М.: Педагогика, 1976,
57. Страхов И.В. Психологические основы педагогического такта. – Саратов, 1972.
58. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1979.
59. Славская К.А. Мысль в действии. – М.: Политиздат, 1968.
60. Структуры познавательной деятельности. – Владимир, 1977.
61. Талызина Н.Ф. Управление познавательной деятельностью учащихся. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
62. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во МГУ, 1968.
63. Фридман Л.М., Логико-психологический анализ процесса решения математических задач. – М.: Педагогика, 1977.
64. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.
65. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения. – В кн.: Обучение и развитие младших школьников / Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1970.
66. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1990.
67. Юркевич В.С. Светлая радость познания. – М., 977.
68. Якиманская И.С. Образное мышление и его место в обучении. // Советская педагогика. 1968. № 2.
69. Якиманская ИС. Основные принципы развивающего обучения. // Среднее специальное образование, 1976, № 1.
70. Якиманская И.С. Индивидуально-психологические различия в оперировании пространственными отношениями у школьников. // Вопросы психологии, 1976, № 3.
71. Якиманская И.С. Воспитание сенсорной культуры труда. – М.: Высшая школа, 1969.

Для заметок

Для заметок

Игорь Анатольевич Афонин

СЕРИЯ «ЛИЦЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**Развивающее обучение в условиях
современного муниципального лицея
(развитие творческой деятельности лицеистов)**

Практическое пособие

Подписано в печать 09.11.2016 г. Бумага офсетная.

Формат 60x84/16. Гарнитура «Times new Roman».

Печать лазерная. Усл. печ. л. 10,75

Тираж 500 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

ISBN 978-5-905935-35-0



A standard linear barcode representing the ISBN number 978-5-905935-35-0. The barcode is positioned on a light pink rectangular background.