

Развивающее обучение (в системе Эльконина – Давыдова) **как современная образовательная технология**

А.В. Дорохова, к.пед.н.
Ю.Г. Юдина, к.пед.н.

В настоящее время российская начальная школа, являющаяся важнейшим звеном в системе школьного образования, переживает качественно новый этап в своем развитии. Он связан с кардинальным изменением приоритетов начального обучения, на первый план которого все более отчетливо выдвигается становление личности младшего школьника, развитие его сознания и способностей. Концепция модернизации российского образования, Федеральный компонент государственного стандарта (2004), Проект госстандарта общего образования второго поколения (2007)¹ выдвигает, прежде всего, новые социальные требования к системе школьного образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, инициативны и самостоятельны, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны². Школа должна способствовать созданию в России «свободного общества свободных людей».

Постановка такого рода задач требует существенных изменений не только в требованиях стандарта, но и в организации образовательного процесса в целом, включая систему управления, систему базовых педагогических установок и ценностей и подготовку педагогов. Проведению подобных изменений во многом препятствуют ряд противоречий между сложившейся образовательной практикой и новыми требованиями к системе образования.

Противоречие между знаниевым и компетентностным подходами в образовании.

До сих пор неявно признается тождественность между тем, что изучают школьники и тем, что они в результате этого учения приобретают. Все, что может пригодиться в жизни учащимся должно быть обязательно заблаговременно изучено всеми. Возможность учащегося самому определять, какие именно и в каком объеме знания ему необходимы, и в соответствии с этим выстраивать работу по их получению не признается. Это многократно подвергнутая критике идеология и практика так называемого *знаниевого подхода*. Принципиально важно обратить внимание на две особенности такого подхода, которые препятствуют осознанию его ограниченности широкой общественностью, в том числе, педагогической:

- знаниевый подход сегодня является наиболее операционализированным – именно под него разработаны системы оценивания, классно-урочная система, учебные книги, методический аппарат, система подготовки педагогических кадров и т.д.;
- знаниевый подход продолжает обеспечивать образование, востребованное индустриальным обществом.

Стандарт, ориентированный на такое образование, касается регламентации номенклатуры учебных предметов и наполняющих их дидактических единиц. Важнейшим элементом такого стандарта является перечень обязательных к изучению фрагментов научного содержания, т.е. обязательного минимума содержания. При таком подходе предметом стандартизации является содержание образования – наполнение учебных программ и обеспечивающее освоение программы единственное условие – базисный учебный план.

¹ Стандарт общего образования: требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ / под общей ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова, РАО, 2007 (проект)

² Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2001, с. 3.

Компетентностный подход ориентирован на современное постиндустриальное общество, где единицей измерения потенциала выпускника является не столько номенклатура знаний, умений и навыков, сколько круг задач, потенциально решаемых выпускником, опыт их решения и способность к самостоятельному приобретению такого опыта. При таком подходе на первый план, наряду с общей грамотностью и предметными знаниями могут выступать такие качества выпускника, как, например, способность выдвижения и проверки гипотез, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и т.п. Именно эти и ряд других способностей в большей степени востребованы в постиндустриальном обществе. При таком подходе именно они и должны стать одним из значимых ожидаемых результатов образования. А для этого определенным образом должно быть выстроено начальное образование, которое сможет заложить фундамент, позволяющий в основной и старшей школе получить новые образовательные результаты.

Противоречие между вариативностью образования, заявленной в Законе «Об образовании», и набором обязательных учебных дисциплин и примерных учебных программ.

Профессиональное сообщество, в целом декларируя приверженность ценностям вариативного образования, на деле (в том числе и в стандарте 2004 года) в большинстве своем отдает предпочтение жестким нормативным документам и решениям, не допускающим различных трактовок и вариаций. Существующий федеральный учебный план, существующий минимум обязательного содержания, примерные учебные программы по всем дисциплинам фактически свели вариативность школьного образования к нулю. Переход к вариативной системе образования нашел отражение преимущественно в научно-методических разработках и лишь отчасти в образовательной практике.

Необходимо сделать так, чтобы образовательные учреждения, отдельные школьники имели возможности реально строить свои индивидуальные образовательные траектории как внутри отдельных учебных дисциплин, так и в построении межпредметных отдельных образовательных модулей, включающих как учебные, так и внеучебные виды деятельности. А для этого необходимо внедрить в школу такие педагогические технологии, которые позволят эту задачу школе, детям решить.

Общепринятым мнением психологов и педагогов можно считать то, что в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления и личности. Однако ключевой особенностью традиционного обучения является ориентация на передачу готовых знаний, воспроизводство эмпирического мышления. В Стратегии развития образования до 2010 года подчеркивается, что «важнейшим условием достижения новых целей образования является усиление личностной направленности образования..., изменение методов и технологии обучения на всех ступенях...». Относительно начальной школы главными проблемами названы перегруженность, формальное усвоение большого объема информации, лишь в малой степени отвечающее задачам реального развития базовых способностей и компетентностей.

Современная социальная ситуация характеризуется как ситуация с высокой степенью изменчивости и неопределенности, поэтому важнейшим аспектом результативности становится способность использовать свои знания в нестандартных ситуациях, самостоятельность и инициативность детей в выборе необходимых средств для достижения результата.³ С этой точки зрения актуальным становится вопрос о развитии таких компетентностей школьников, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. В психологическом отношении это означает способность учащихся к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности. Это означает, что младший школьник осознает важность получения знаний, умеет ставить

³ Н.Ф.Виноградова, Нач.шк. №1, 2000

простые гипотезы и находить доказательства для их защиты, элементарно анализирует свою деятельность, оценивает успехи, определяет причины неудач и ошибок. Но такое возможно, если у школьника формируют учебную деятельность, если процесс обучения делает его ее субъектом.

Итак, с одной стороны, реформирование системы образования в целом, выработка новых целевых ориентиров, учет макротребований развития человеческого потенциала требует, прежде всего, современных педагогических технологий обучения и учения. С другой стороны, сложилась и функционирует хорошо отлаженная традиционная педагогическая система. Она обеспечена материальными, финансовыми, техническими ресурсами, на нее работает система подготовки и переподготовки кадров. Эта система объективно препятствует разработке и принятию принципиально нового стандарта, получению новых образовательных результатов. Стандарт 2004 года не смог разрешить вышеуказанного противоречия. Последние изменения в Закон «Об образовании» (ноябрь-декабрь 2007) дают возможности (основания) для принципиального изменения идеологии, прежде всего, Стандарта. Однако требуются серьезные изменения в содержании образования, в его способах осуществления, подготовки и переподготовки кадров, учебно-методического оснащения и т.п. Отсюда одна из задач, стоящих перед российском образовании, изменить идеологию, содержание и технологию подготовки учителей для начального образования.

Технологизация процесса предполагает выстраивание определенной последовательности действий с использованием необходимых средств и условий. «Технология – 1) совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката в процессе производства; 2) наука о способах воздействия на сырье, материалы или полуфабрикаты соответствующими орудиями производства» (Словарь иностранных слов). Применяемые методы реализуются в строго определенной последовательности, обеспечивая тем самым достижение основной цели - получение конкретной продукции. «С учетом этого под **технологией можно понимать определенную последовательность применения методов в процессе преобразования исходных материалов, позволяющим получить продукт с заданными параметрами**». (**Технология воспитания**) При этом весьма важное значение придается оценке точности достижения установленных характеристик (формы, качества и т.д.) полученного продукта.

Понятие «технология» относится не только к промышленным производственным процессам, но и к социальным специально организованным процессам, в том числе и к педагогическому. Однако у многих педагогов понятие «педагогическая технология» связана прежде всего с методикой применения технологических средств в процессе обучения. В большинстве же исследований педагогическая технология рассматривается как «совокупность и последовательность реализации педагогических методов, приемов и средств, позволяющих придать конкретному педагогическому явлению (объекту воздействия) заданные ранее свойства и качества». (там же)

В зарубежной педагогике педагогическая технология определяется как «выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых материалов» (International Yearbook Of Educational And Instructional Technology, 1978 – *цит. по Кларин М.В., 1999*)

Как пишет М. Кларин, «понятие «педагогическая технология» в отечественной педагогике - одно из часто употребляемых и вместе с тем недостаточно проясненных»⁴. Обращение к данному понятию в зарубежной и отечественной педагогике основано, прежде всего, на идее воспроизводимости педагогической деятельности. В отечественной

⁴ Кларин М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) / М. Кларин // Инновационное движение в российском школьном образовании // Под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – 416 с.

педагогике более строгое понимание педагогической технологии следующее: «построение образовательного процесса с заданными, диагностируемыми результатами»⁵.

Существенными признаками любой технологии являются стандартизация процесса, его унифицирование, а также возможность его воспроизводства. В применении к педагогической технологии это означает такую организацию педагогического процесса, при которой он становится управляемым, воспроизводимым и гарантирующим достижение поставленных целей. Таки образом ключевыми признаками педагогической технологии являются следующие: диагностичность описания цели, характеристика этапов и соответствующих им целей, предписание этапов и характера деятельности обучающего и обучаемых.

М. Кларин обнаружил и обосновал наличие двух типов педагогических технологий в зарубежной и отечественной педагогике, которые отличаются по идее воспроизводимости, основному признаку технологичности: «жесткие» педагогические технологии и «гибкие» педагогические технологии. Жестким педагогическим технологиям свойственны диагностичность и воспроизводимость по отношению как к процессу, так и к результатам обучения, последовательность построения учебного процесса, строго ориентированного на достижение учебных целей. Гибкие педагогические технологии содержат признак воспроизводимости хода учебного процесса, но не включают строгой диагностичности описания учебных результатов. Это объясняется тем, что в гибких технологиях в отличие от жестких степень диагностичности описания результатов не может быть заведомо полной и всегда требует экспертных суждений, потому что:

- характер мотивации участников учебного процесса преимущественно внутренний, а не внешний;
- предметом организующих действий педагога является целостная учебная деятельность учеников, а не отдельные учебные действия.

Гибкие педагогические технологии относятся согласно анализу, проведенному М. Клариним, к современным педагогическим технологиям, потому что адекватны целям современной педагогики конца 20 века, ориентированной на создание условий в учебном процессе для решения учениками проблем, т.е. для продуктивных видов деятельности в отличие от репродуктивных.

Классификационные параметры ⁶	«Жесткие» технологии	«Гибкие» технологии
По уровню применения:	Общепедагогическая	Общепедагогическая
По философской основе	Педагогика принуждения	Педагогика сотрудничества
По основному фактору развития	Социогенная, с допущениями биогенного фактора	Когнитивная
По концепции усвоения	Ассоциативно-рефлекторная с опорой на суггестию	Деятельностная, конструктивистская
По ориентации на личностные структуры	Информационная, ЗУН	Компетентностная
По характеру содержания	Светская, технократическая, общеобразовательная, дидактоцентричная	Светская, гуманитарная, центрированная на ребенке
По типу управления	Традиционная, классическая	Инновационная
По организационной форме	Класно-урочная, академическая	
По подходу к ребенку	Авторитарная	Демократическая

⁵ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько // М., 1989.

⁶ Параметры классификации и характеристики ТО взяты из работы Г.К. Селевко «Современное традиционное обучение»,

По преобладающему методу	Объяснительно-иллюстративная	Дискуссионная, учебно-исследовательская
По категории обучаемых	Массовая	Массовая

Различение технологий по философской основе («педагогика принуждения» - «педагогика сотрудничества») влечет за собой и различия в типе центрации содержания и в позиции педагога по отношению к ребенку. Термины «педагогика принуждения», «авторитарный подход» приобрели слишком одиозное звучание и нередко создают образ палочной дисциплины, сурового педагога, не признающего в детях личности, что далеко не всегда соответствует действительности. С точки зрения технологии ключевым является основание для общего подхода к построению образовательного содержания (учебных программ) и позиции ребенка в этом содержании. В случае «жестких» технологий за основание берется содержание учебного предмета, система понятий (знаний, умений), которые необходимо освоить ученику. Ученик в таком подходе рассматривается как объект учения, для которого необходимо подобрать условия и методы, обеспечивающие максимальное усвоение предметного материала. При этом собственно стилевые характеристики учителя могут быть вполне либеральными, атмосфера учебного процесса доброжелательной, рабочей и т.д. В «гибких» технологиях учебный процесс выстраивается относительно особенностей развития ученика, а не предметного содержания. Ученик является субъектом учения, а условия и методы подбираются не для заранее заданного результата единого для всех учащихся, а относительно индивидуальной траектории развития ученика.

Параметр «концепция усвоения» является базовым не только для различия образовательных технологий, но и образовательных теорий (концепций). «Своеобразие данной теории (теории деятельностного обучения – прим. наше) состоит в том, что она стремится объяснить процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений, не репродукцию готовых знаний, а творческое овладение генетическими истоками, происхождением знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач определенного класса, связанных с проблемными ситуациями. Эта теория противостоит ассоциативно-рефлекторной теории обучения».⁷ Следует отметить, что педагогика высшей школы продолжает основываться на ассоциативно-рефлекторной теории обучения, как в содержании, так и в способах обучения будущих педагогов. Именно это обстоятельство становится первоочередным фактором, препятствующим распространению технологии развивающего обучения в массовую практику, поскольку требует от педагога переосмысления основ его профессиональной подготовки и педагогической деятельности. Концепции усвоения соответствует в каждом случае свой преобладающий метод: объяснительно-иллюстративный, если речь идет об усвоении и воспроизведении готовых знаний; учебно-исследовательский, в случае «открытия» знаний и их происхождения в собственной деятельности. Отсюда логически возникает следующее различие по ориентации на личностные структуры ученика (т.е. по образу результата) – информационный или компетентностный подход. . Представления о выпускнике школы, как о человеке, обладающем не набором знаний, умений, навыков, а определенных компетентностей, достаточно прочно закрепилась в сознании нашего общества в целом, а не только педагогического сообщества. Однако до сих пор ни одна образовательная теория не предъявила сколько-нибудь значимых претензий на свое соответствие данной идеологии.

Различия по типу управления, прежде всего с концепцией усвоения, поскольку инновационное управление в любой сфере (не обязательно образовательной) опирается на принципы деятельностного подхода. Но первоначальное значение, на наш взгляд, имеет тот факт, что специальная подготовка школьных управленцев в традиционном подходе вообще не имела места. И это обстоятельство является проблемным для школы любого типа. В этой связи необходимость специальной подготовки управленцев для школ развивающего

⁷ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Просвещение, 1996. С. 258

обучения, может оказаться перспективным и стратегически значимым для всего российского образования в целом.

Согласно вышеназванным видам педагогических технологий, технологию развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова можно отнести к современным (гибким) педагогическим технологиям. Основной целью данной технологии является «формирование у учащихся в процессе специально организованной совместной, коллективно-распределенной учебной деятельности основ теоретического мышления и сознания»⁸. Данный вид учебной деятельности имеет продуктивный, поисково-преобразующий характер, когда ученики для решения учебно-предметных проблем ориентируются не на непосредственно наблюдаемые свойства вещей, а на общий принцип их построения. Это требует проведения содержательно-теоретических обобщений, что способствует формированию теоретического мышления и сознания учеников.

В психолого-педагогической литературе гибкие технологии часто обозначают как «инновационные модели обучения» (М. Кларин) или «процессуальноориентированное обучение» (Э. де Боно, Д. Брунер, М. Ноулз, Д. Шваб и другие). Инновационность в отличие от традиционности понимается как организация условий для «надпредметной поисковой учебной деятельности учеников, т.е. деятельности по построению учениками собственного учебного познания», а процессуальная ориентация как «курс на обучение мышлению»¹, а не готовым знаниям, умениям и навыкам.

На основании проведенного нами далее сопоставительного анализа воспроизводимость технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова заключена, прежде всего, в учебно-процессуальной воспроизводимости, предполагающей ориентацию на развитие мышления и понимания учеников в процессе коллективно-распределенной учебной деятельности. Это позволяет считать технологию развивающего обучения инновационной моделью обучения или обучением процессуальноориентированного типа.

Система Эльконина-Давыдова, являясь инновационной образовательной системой, способна эффективно решить поставленные перед российским образованием задачи.

Так, стратегической целью *развивающего школьного образования в системе Эльконина – Давыдова* является обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для становления ребенка как *субъекта учебной деятельности*, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. На каждой ступени образования эта общая цель развивающего образования конкретизируется, выступая как особая педагогическая задача, в соответствии с которой видоизменяются все основные характеристики учебного процесса, т.е. его содержание, формы учебной активности учащихся, методы и формы ее организации, характер взаимодействия между участниками учебного процесса, особенности их общения.

Основной целью начального этапа развивающего образования является *формирование психологических механизмов учебной деятельности*, т.е. механизмов, позволяющих ученикам ставить перед собой очередную учебную задачу и находить средства и способы ее решения. Важнейшим условием достижения этой цели является включение в деятельность учащихся *понятия*, т.е. той особой формы знания, в которой фиксируется общий способ построения определенного класса действий с изучаемым объектом.

Для достижения основной цели начального образования образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова может решить следующие задачи:

1. Сформировать класс как учебное сообщество, способное учиться вместе, т.е. определять содержание очередной учебной задачи и находить средства и способы ее решения в групповой работе.
2. Сформировать действия контроля и оценки как индивидуальные способности младших школьников. Разработать технологию безотметочной системы

⁸ Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. – 303 с.: ил.

- оценивания как условия для формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника.
3. Выделить возрастные этапы («ритмы») жизни в условиях младшего школьного возраста и разработать педагогическую технологию организации образовательного процесса на выделенных этапах. Создать условия для организации непрерывного образования детей с выделением переходных этапов в образовании школьников (1, 5 классы).
 4. Выстроить предметное содержание учебных дисциплин на деятельностной основе через систему решения учебных задач.

С помощью данной образовательной системы можно к концу начальной школы в классах можно получить следующие образовательные результаты:

- высокую познавательную активность и устойчивость познавательного интереса у младших школьников;
- направленность на поиск общего способа решения широкого класса задач, а не попытки найти результат решения каждой конкретной задачи;
- способность к анализу и критической оценке собственных действий и точки зрения партнеров, действующих иначе;
- инициативность при столкновении с новой задачей, которая проявляется в поиске недостающей информации, в экспериментальной проверке собственных гипотез, в самостоятельной организации взаимодействия с учителем и другими учениками. Эти способности и составляют подлинное умение учиться.

Выполнить поставленные выше задачи и достичь соответствующих образовательных результатов способен педагог особого типа - мыслящий, мобильный, не только владеющий новым предметным содержанием, но и опирающийся в своей педагогической деятельности на психологические особенности ребёнка, - педагог, прошедший специальную подготовку по освоению системы развивающего обучения.

Проведенный нами анализ требований к образовательным программам подготовки и переподготовки современного педагога⁹ показал необходимость выполнения следующих условий:

- ориентацию педагога на процессы профессионального развития в отличие от процессов функционирования;
- сочетание процессов освоения педагогом новых способов деятельности (в контексте инновации) и целостного развития всех структур личности педагога;
- ориентация программ подготовки и переподготовки на деятельностный и компетентностный подходы.

В соответствии с названными требованиями технология Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова приобретает особую значимость.

В проведенном исследовании М. Каминской¹⁰ доказано, что «ситуация построения профессионального действия учителя в дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является *катализатором его профессионального развития*».

Результаты исследований Давыдова В.В., Дусавицкого А.К., Кудрявцева В.Т., Рубцова В.В., Слободчикова В.И., Цукерман Г.А., Эльконина Б.Д. показывают, что специфика предметного содержания совместного действия учителя и ученика в развивающем обучении заключается в «организации ориентировки в способе ориентировки». Это предполагает исследование оснований мыслей и действий другого, выбор из альтернативы возможных действий, переход от преобразования чего-либо к преобразованию самой ситуации. Предметное содержание такой ситуации строится учителем в учебном диалоге с учеником как договаривание и взаимоприятие, что

⁹ Образовательная программа подготовки и переподготовки педагогов РО // ИППР, 2008.

¹⁰ М.В. Каминская. Проблематизация, проектирование и экспертно-консультативное сопровождение деятельности учителя развивающего обучения // Всероссийская научно-практическая конференция "Профессиональное развитие педагога: проблемы и перспективы", 07.07.2006

исключает для педагога возможность пользоваться любыми профессиональными стереотипами и выводит его в режим свободного профессионального действия.

Таким образом, профессиональное развитие педагога РО обусловлено, прежде всего, базовым инновационным процессом в его деятельности – содержательным встраиванием деятельности учителя в общую с учеником учебную деятельность. Учитель, опираясь на «представление о двуединой предметности учебной деятельности как целостности – предметности осваиваемого действия и предметности осмысления и организации собственного действия» (М. Каминская), меняет принципы «целеполагания, осуществления и оценки результатов собственной деятельности».

Встраивание в учебную деятельность «осуществляется через способы рефлексивной деятельности учителя над собственной деятельностью (исследование, проектирование и управление)» (там же). А это и обеспечивает указанное нами выше требование подготовки современного педагога - *сочетание процессов освоения педагогом новых способов деятельности (в контексте инновации) и целостного развития всех структур личности педагога. Таким образом, педагог может становиться компетентным не только в своей деятельности - как педагог-практик, но и в таких видах деятельности как управление, проектирование и исследование.*

И, наконец, *важность и значимость деятельностной подготовки педагога РО* совместно с более опытными профессионалами-коллегами подчеркивал сам автор технологии развивающего обучения - В.В. Давыдов¹¹: «Суть подготовки педагога РО состоит в том, что новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным образом, как и его ученики. А именно, формирование у детей полноценной учебной деятельности возможно только в процессе реализации их общения и диалогов, что обеспечивает интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращает ее в индивидуальную». В.В. Давыдов писал, что «подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в рамках реально функционирующей этой системы и лишь в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с методистами), уже умеющими решать такие задачи» (там же).

В исходной форме эта работа представляет сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. При такой переподготовке, как писал В.В. Давыдов, «опыт показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий)».

Согласно представленным выше в тексте политическим основаниям современная образовательная технология должна как минимум обеспечивать сочетание знаниевого компетентностного подходов. Технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова позволяет достигать данной цели.

В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных целей, сколько средств, в процессе развития ребенка. Практически в этом заключается основная идея теории развивающего обучения. Обращение к ней массового учительства сделает процесс модернизации школы более продуктивным как во времени, так и в содержании и организационных формах, а главное – в достижении результата – ключевых компетентностей учеников, требующих значительного интеллектуального развития: теоретического мышления, рефлексии, самооценки.

¹¹ В.В. Давыдов (Российская Академия образования) Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Вестник № 7, 2000. - 40-ЛЕТИЕ СИСТЕМЫ РО

Можно выделить следующие компетентности, формированию которых должно способствовать обучение детей уже на начальном этапе получения образования: информационная (умение учиться), коммуникативная, исследовательская, социальная. Особое место среди характеристик такой личности занимает *способность самостоятельно ставить перед собой цели и достигать их, применяя наиболее адекватные средства*. И эта способность обеспечивает формирование перечисленных выше компетентностей.

Рассмотрим подробно далее в тексте как технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова обеспечивает формирование вышеназванных компетентностей учеников.

Согласно теории системогенеза деятельности, цель является системообразующим фактором любого вида деятельности, в том числе и учебной. По своей специфике учебная деятельность - это совместная деятельность ученика и педагога: и ребенок, и взрослый являются ее полноправными субъектами.

Младший школьник может начать осваивать учебную деятельность и стать подлинным ее субъектом, только приняв цель, поставленную педагогом. Учитель ставит цель и знакомит ученика с действиями, необходимыми для ее решения (составом, очередностью, способами выполняемых действий). Так как цель - это идеальное отражение результата во всех его параметрах (качественных и количественных) до начала деятельности, то все признаки, параметры результата должны быть отражены в цели, только в этом случае цель будет выступать действительно как системообразующий результат деятельности.

Цель является тем психологическим фактором, который объединяет учителя и ученика в учебной деятельности и делает учебную деятельность совместной. Основным механизмом целеполагания в младшем школьном возрасте выступает принятие цели учебной деятельности, поставленной учителем. Следовательно, для того чтобы ученик стал активным субъектом собственной учебной деятельности, необходимо решить проблему постановки цели таким образом, чтобы она стала личностно значимой и направляла бы его активность.

Структура урока РО строится в парадигме субъект-субъектных отношений и непременно включает этап постановки цели для учащихся. Урок начинается с постановки цели, отражающей результат. Чем четче и подробнее описана цель, тем больше у ученика возможностей соотносить, сверять свои действия с результатом, тем эффективнее результат достигается и, следовательно, тем эффективнее школьник выстраивает свою учебную деятельность. В качестве цели на уроке могут выступать знания, способы действий (умственных или физических), которыми необходимо овладеть, нравственные качества, которые необходимо сформировать. При постановке цели учитель переводит ее в учебные задачи, которые конкретизируют, детально описывают достижение результата.

Контроль соответствия полученного результата изначальной цели осуществляется за счёт *рефлексии*, развитию которой в системе РО также отводится особое внимание.

Формирование способности к рефлексии также способствует приобретению ребёнком значимых компетентностей, из которых, в частности, можно выделить *исследовательскую и информационную*. Проведение исследования требует наличия теоретического мышления.

По Давыдову В.В. «самый главный показатель теоретического мышления - это способности ребёнка проводить рассмотрение оснований своих предметно-умственных действий». Поэтому, фиксируя уровень развития рефлексии (рефлексия - осознание оснований собственных действий) у школьника от класса к классу, можно проследить, как развивается мышление учащегося в процессе решения им учебных задач.

Основная задача современной начальной школы - воспитание человека, способного в будущем совершенствовать самого себя, принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути их реализации, то есть, человека самостоятельного в широком смысле этого слова. Становлению этих качеств способствует рефлексия. *Рефлексия младшего школьника – это обращённость субъекта на свой способ действия, способность субъекта к выделению своего образа действия в особый предмет преобразований, к рассмотрению его оснований, его вариативных возможностей и обоснованному выбору адекватного способа, т. е. к действенному пониманию смысла и цели своей деятельности*. Становление рефлексии школьника должно

происходить уже в начальной школе, где закладывается «фундамент» школьной жизни, создаются условия для развития личности ребенка, закладываются основы умения учиться. Становление рефлексии младшего школьника способствует его становлению как субъекта учения, превращает ученика в учащегося, способного самостоятельно осуществлять учебную деятельность

В системе РО рефлексия является неизменным компонентом урока. Рефлексия учебных действий предыдущего материала позволяет учащимся на основе предметного содержания самоопределиться в продвижении личностного развития (могу - не могу, умею - не умею). Промежуточная рефлексия выявляет в ходе урока текущие затруднения. Итоговая рефлексия применяется при подведении общих итогов, анализе основных затруднений и их причин, определении перспективы дальнейшей работы, внесении корректив. Она позволяет обобщить имеющийся опыт и вычленив процедуру диагностических методов и анализа конкретных проблем в учебной теме.

Показатели реальных результатов при этом: открытость учащихся в осмыслении своих действий и самооценке, прогнозирование способов саморегуляции и сотрудничества. Об уровне рефлексивных умений можно судить и по сочетанию уровня самооценки (самооценка - это оценка самого себя, своих достижений и недостатков), успешности выполнения учебных заданий и уровня оценки учителем.

В классах развивающего обучения системы Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова учебная деятельность и отдельные её компоненты (контроль - процедура получения информации о деятельности и её результатах, то есть обратная связь и оценка - мнение о ценности, уровне или значении кого или чего-нибудь) осуществляются благодаря такому основополагающему качеству человеческого основания, как рефлексия, то есть выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований с точки зрения требуемого задачей результата.

Учебный процесс в этом случае строится как цепочка последовательных шагов: рефлексия —> самооценка и самоанализ —> действие —> рефлексия —> реконструкция действия —> рефлексия. При этом этапами диагностики рефлексивных умений будут: этап умений и потребностей, этап самооценки и самоанализа, этап корректировки и этап проектирования индивидуального развития.

Согласно «Концепции школы развивающего обучения», к концу 5 класса должны быть заложены способности к рефлексии как основе теоретического мышления и сознания в сфере контрольно-оценочных действий и при решении учебных задач (при анализе условия и поиске соответствующих им средств и способов действий). Шестиклассникам присуща предметная рефлексия; рефлексия знаний за курс неполной средней школы либо по определённой теме учебного предмета характерна для 7 - 9-х классов. А для старшекласников рефлексия рассматривается как необходимое условие самообразования и самосовершенствования, как индивидуальная способность человека, основа его сознательного поведения. Как видим, в основе учебного процесса в классах развивающего обучения лежит принцип выращивания способностей к саморазвитию.

Одним из условий становления рефлексии младшего школьника в учебной деятельности является ориентация на дедуктивное построение содержания образования.

В законе «Об образовании» сказано: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации...». Авторы теории развивающего обучения в качестве содержания обучения выбрали теоретические знания. По мнению И. С. Якиманской в концепции учебной деятельности необходимо особое внимание уделить организации учебного материала в соответствии с логикой и методологией научного познания. Г.А. Цукерман считает, что содержание учебного материала является «основой, способствующей формированию определённых понятий, законов, закономерностей, научных взглядов, суждений, отношений и ценностей» - является материальной основой урока. Данное понятие напрямую связано с учебной деятельностью, подтверждает

предположение о системных связях между компонентами учебной деятельности в структуре процесса обучения. Л.В. Трубайчук понимает под содержанием учебного материала фактический материал и теоретические положения, которые подлежат усвоению учащимися; оно (содержание) выступает в качестве своеобразной материальной основы урока, на базе которой осуществляется учебная деятельность школьников. Усвоение содержания учебного материала происходит на этапе решения учебных задач посредством содержательных учебных действий. Результат этих действий и есть усвоение научных теоретических понятий, культурных и социальных ценностей. Данные действия являются по своей сути, обобщенными теоретическими способами решения практических задач, а сам факт усвоения - развитие теоретического мышления. При указанном подходе к содержанию учебного материала необходимо уточнить, что все осуществляемые действия предполагают движение от абстрактного к конкретному.

Сущность дедуктивного построения состоит в движении от общего к единичным предметам и явлениям и в том, что выводы относительно единичных предметов делаются на основе объяснения их соответствующими известными правилами и законами. Учебная деятельность младшего школьника, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, «строится» в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному». В процессе учебной деятельности, при таком построении содержания образования, мышление младших школьников имеет нечто общее с мышлением учёных, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций путём восхождения от абстрактного к конкретному. При этом следует отметить, что мышление учащихся нельзя отождествлять с мышлением учёных. Ученики не создают понятий, образов, ценностей, а присваивают их посредством учебной деятельности. Но в процессе выполнения учебной деятельности они осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически выработались продукты духовной культуры.

Рассмотрим соответствие (дедуктивного) способа восхождения мысли от абстрактного к конкретному процессу становления рефлексии учеников.

По В.В. Давыдову, приступая к овладению каким-либо предметом, ученики с помощью учителя «анализируют содержание учебного материала, выделяют в нём некоторое сходное общее отношение, обнаруживая, что оно проявляется во многих частных отношениях, имеющих в данном материале. Фиксируя в какой-либо знаковой форме, выделяемой исходное общее отношение, учащиеся «строят содержательную абстракцию изучаемого предмета». Продолжая анализ учебного материала, они раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение предмета. Содержательную абстракцию и обобщение дети используют для последовательного выведения более частных абстракций и для объединения их в целостном учебном предмете. При использовании исходной абстракции и обобщения учащиеся по утверждению В.В. Давыдова «превращают эти исходные мыслительные операции в понятия, фиксирующие некоторую «клеточку» учебного предмета. «Клеточка» в последующем служит, общим принципом их ориентации во всём многообразии фактического учебного материала, который они должны усвоить в понятийной форме путём восхождения от абстрактного к конкретному».

«Таким образом, - как пишет Л.В. Трубайчук, - указанный путь усвоения знаний имеет две характерные черты:

- 1) мысль детей целенаправленно движется от общего к частному;
- 2) такое усвоение направлено на выяснение условий *происхождения* содержания усваиваемых понятий».

Учащиеся первоначально выделяют исходное общее в некоторой области, строят на его основе содержательное обобщение и, благодаря этому, определяют содержательные «клеточки» изучаемого предмета, превращая его в средство более частных отношений, то есть в понятие. Учёными В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним, Л.М. Фридманом и др. установлено, что дедукция обеспечивает классификацию в виде отнесения единичных объектов к соответствующему роду

или классификацию отдельных случаев как выражения соответствующих законов или правил. Совершаясь посредством анализа, синтеза и сравнения, она составляет конструирующий элемент конкретизации, определения причинно-следственных связей, усвоения понятий.

Анализ особенностей организации дедуктивного обучения позволяет нам выделить его основные преимущества, состоящие:

- 1) в ориентации не только на ознакомление учащихся с отдельными фактами, но и на установление причинно-следственных связей, обеспечивающих системность знаний детей;
- 2) в выделении и объяснении школьниками единичных фактов на основе их соответствия общим положениям, способствующем формированию знаний теоретического характера;
- 3) в развитии умения детей применять известные знания к усвоению новых, а также решать новые задачи на основе известных законов и правил, т. е. в развитии способов умственной деятельности учащихся.

Таким образом, *дедуктивное содержание образования необходимо, прежде всего, для формирования общих способностей ученика к становлению рефлексии и в дальнейшем к самообразованию и самосовершенствованию, т.е. умению учиться.* При таком построении содержания образования у младшего школьника формируется относительно широкая ориентация на основные, фундаментальные отношения, существующие в той или иной области действительности; в результате осуществляется постепенное движение от общего к частному, от абстрактного к конкретному.

Такое содержание позволяет в полной мере сформироваться исследовательской компетентности. Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением. А.И. Савенков статье «Детские исследования в домашнем обучении» отмечает, что путей развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка существует много, но собственно исследовательская практика, бесспорно, - один из самых эффективных. Важно помнить и то, что самые ценные и прочные знания не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий.

Для обоснования *воспроизводимости технологии развивающего обучения* с точки зрения ключевых признаков любой педагогической технологии проведем сопоставительный анализ существующих в современной педагогике, «гибких» технологий¹² и технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.

Согласно ключевым признакам любой педагогической технологии необходимо в сопоставительном анализе использовать следующие характеристики: диагностичность описания цели, характеристика этапов и соответствующих им целей, предписание этапов и характера деятельности обучающего и обучаемых.

Кроме диагностичности учебного процесса и результатов с той или иной степенью полноты для разных технологий, о которой мы скажем позже в данном тексте, основным или технологообразующим признаком М. Кларин называет «деятельность учащихся, т.е. ту преобладающую, стержневую деятельность, которую строит учитель в рамках того или иного подхода»¹. В связи с этим для нашего анализа нам необходимо вычленив более подробные критерии, которые позволили бы представить «развернутое во времени» (М. Кларин), поэтапное описание взаимодействия ученика и педагога в процессе их деятельности по поводу предметного материала для достижения поставленных в рамках технологий целей.

Таким образом, для сопоставительного анализа технологий мы будем использовать следующие критерии:

- цели технологии (образ результата по ученику), позиция ученика по отношению к цели и к деятельности;

¹² Технология развивающего обучения Л.В. Занкова, технологии на основе теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина, проблемное обучение

- подход к построению педагогом содержания учебного предмета, логика разворачивания учебного предмета педагогом;
- способы усвоения учащимися предметного материала в деятельности;
- перспективы интеллектуального развития учеников;
- способы взаимодействия педагога и учеников, формы и методы их взаимодействия, характер коммуникации;
- способы контроля и оценки, диагностические процедуры.

Для проведения сопоставительного анализа различных технологий с технологией развивающего обучения мы применяли материалы работ А.Б. Воронцова, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова¹³, Э.В. Ильенкова, И.Ф. Исаева, В.Т. Кудрявцева, В.А. Лекторского¹⁴, Г. Селевко¹⁵, В.А. Сластенина, Н.Я. Чутко¹⁶, Е.Н. Шиянова¹⁷, С.Г. Яковлевой¹⁸, В.К. Дьяченко¹⁹

Были рассмотрены и сопоставлены следующие технологии:

- развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова
- поэтапное формирование умственных действий П.Я. Гальперина
- развивающее обучение Л.В. Занкова
- проблемное обучение
- коллективный способ обучения

Цели технологии, образовательные результаты.

Перспективы интеллектуального развития учеников

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Формирование у учащихся в процессе специально организованной педагогом совместной, коллективно-распределенной учебной деятельности основ теоретического мышления и сознания. Перспективой являются универсальные возможности учеников в овладении интеллектуальным опытом и креативным потенциалом человечества.
Технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	Формирование глубины, прочности, фундаментальности системы знаний, умений и навыков через развитие способов умственных действий в процессе индивидуальной деятельности ученика . Умственные действия, особенно сформированные при опоре на высший способ ориентировки, обладают устойчивостью к изменениям условий и, что самое существенное, обнаруживают почти неограниченную способность к переносу.
Технология развивающего обучения Л.В. Занкова	Высокое общее развитие личности, создание основы для всестороннего гармонического развития. Перспективой являются большие возможности учеников для успешной самореализации в различных видах деятельности: творческой, исследовательской, коммуникативной.
Проблемное обучение	Поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать

¹³ Занков Л.В. Беседы с учителями // Л.В. Занков / Избранные педагогические труды. – М., Педагогика, 1990.

¹⁴ Лекторский В.А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // В.А. Лекторский / Развивающее образование. Т 1. Диалог с В.В. Давыдовым (сборник статей) – М.: АПК и ПРО, 2002. – 254 с.

¹⁵ Селевко Г. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий / Г. Селевко // © «Учительская газета» №49 (10078) / 2005-12-06

¹⁶ Чутко Н.Я. Учебная деятельность: знакомая и незнакомая. От теории – к практике обучения. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2005. – 128 с.

¹⁷ Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.; Кудрявцев В.Т. Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов: логико-психологические основы становления мышления в обучении / В.В. Кудрявцев // Развивающее образование. Том 1. Диалог с В.В. Давыдовым (сборник статей) – М.: АПК и ПРО, 2002. – 254 с.; Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах /Э.В. Ильенков // М.: Политиздат, 1968.

¹⁸ Яковлева С.Г. Специфика урока в системе Л.В. Занкова / С.Г. Яковлева // Практика образования (журнал для учителей школы и методистов). - № 4 (15) / 2007. – 48 с.

¹⁹ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование», 2001

	его не отдельным операциям, а системе умственных действий, которая характерна для решения нестереотипных задач, требующего применения творческой мыслительной деятельности. Формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций. Ученик приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения.
КСО	Развить навыки логического мышления и понимания, мыследеятельности, память; мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний Адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений Позволяет осуществить переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям в образовательном процессе

По целевым установкам, рассматриваемые технологии относятся к когнитивному подходу, поскольку все они основной целью ставят развитие мыслительных действий ребенка. Некоторое различие можно обнаружить в приоритетах (степени сочетания, акцентах) между компетентностным и знаниевым подходом. Так, например, технология поэтапного формирования умственных действий и технология КСО подчеркивают важность формирования фундаментальности системы знаний, умений и навыков.

Образ ребенка в образовательной системе. Позиция ученика по отношению к цели и к деятельности

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Ученик - субъект своего учения, открыт к самоизменению и самообразованию; учащийся в отличие от обучаемого. Может выявить искомую закономерность на материале анализа одного-двух случаев, овладевая общим способом решения задач данного типа; Умеет выделить учебную задачу из общего «потока» предлагаемых для решения задач, преобразовать конкретно-практическую задачу в учебно-теоретическую; Вырабатывает гибкую стратегию решения задачи; Анализирует основания своих и чужих действий, а также действий педагога; Способен сам адекватно контролировать и оценивать успешность выполнения учебной деятельности;
Технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	Решающую роль в усвоении учеником опыта имеет ориентировочная основа действий (ООД). Ученик выступает субъектом своего учения. Понятие ориентировки переносится во внутренние психические процессы. Мышление ученика рассматривается как «свернутый в языке» процесс внешней, предметной деятельности (у В.В. Давыдова мышление - «индивидуальное присвоение форм коллективной мыслительной деятельности» (см. В.А. Лекторский)). В деятельности ученик строит свое индивидуальное умственное действие, вступая в «коммуникацию» с ориентировочной основой действия и по отношению к ней. Нет задачи коллективного обсуждения и совместного поиска способа решения проблем.
Технология развивающего обучения Л.В. Занкова	Ученик - субъект совместной с педагогом деятельности (учебной, игровой, дискуссионной), в которые специально вовлекается педагогом посредством определенной системы заданий. Может выявить искомую закономерность на материале анализа одного-двух

	случаев, овладевая общим способом решения задач данного типа; Умеет различать учебные, игровые, конкретно-практические задачи, а также задания и задачи; Вырабатывает разноплановую стратегию решения задачи; Анализирует основания своих и чужих действий, а также действий педагога; Овладевает способами самоконтроля и самооценки благодаря специальным дидактическим играм, либо обращаясь при необходимости за помощью к педагогу.
Проблемное обучение	Позиция ученика активная, деятельностная. Ученик анализирует фактический материал и оперирует им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Не только перерабатывает и усваивает сообщаемую информацию, но переживает процесс познания как субъективное открытие еще неизвестного знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию учебного предмета. При активной интеллектуальной деятельности ученик испытывает сильные положительные эмоции (интерес, удовлетворение).
КСО	Позиция ученика – активная, частично самостоятельная Система знаний по учебному предмету формируется у учеников благодаря самостоятельной работе и общению с товарищами Доминирующий тип взаимодействия «ученик-ученик», либо в группе, либо в парах сменного состава. Каждый из обучаемых может работать согласно своим возможностям и способностям. В результате повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда, отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и понукании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе

Каждая из рассматриваемых технологий заявляет о важности самостоятельной субъектной позиции ученика. Существуют различия в сочетании индивидуальной и коллективной учебной деятельности в разных подходах. Так для технологии КСО и развивающего обучения Эльконина-Давыдова принципиальна специальная организация коллективно-распределенной учебной деятельности для достижения поставленных целей. Технология развивающего обучения Занкова и проблемное обучение не ставят на этом акцент, допуская вариативное сочетание индивидуальной и коллективной видов деятельности. Технология Гальперина рассматривает лишь индивидуальную умственную деятельность ученика.

Позиция учителя

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Учитель должен обладать диалогическим типом профессионализма в отличие от монологического. Особая роль учителя отводится в конструировании и переконструировании учебных задач, способствующих процессу коллективных открытий учащихся на занятиях.
Технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	Учитель должен обладать диалогическим типом профессионализма в отличие от монологического, выступать в роли консультанта, предоставляющего ученику разные способы работы с ориентировочной основой действия. Учитель может предлагать образцы, но это считается низшим способом освоения ориентировки учеником. Особая роль учителя отводится в организации помощи и индивидуальных условий для успешности каждого учащегося в его учебной деятельности.
Технология развивающего	Учитель должен обладать диалогическим типом профессионализма в отличие от монологического.

обучения Л.В. Занкова	Особая роль учителя отводится в конструировании и переконструировании системы учебных действий (задач), позволяющих сочетать разные виды деятельности учеников (учебная, игровая) в процессе проведения занятий.
Проблемное обучение	Скорее руководитель и партнер, нежели источник готовых знаний и директив для учащихся Создает сам или руководя учениками проблемные ситуации Организует активное взаимодействие ученика с проблемно-представленным содержанием Организует поиск и усвоение учениками информации в активной учебно-познавательной деятельности Должен владеть как объяснительным, так и исследовательским методами обучения.
КСО	Учитель – источник информации, организатор работы учеников. Учитель дает образец: как нужно изучать тему, как спрашивать, планировать, чтобы обучение шло успешно, чтобы появился коллектив - вначале образовательный, а потом и самообразовательный. Большая часть работы учителя связана с подготовкой учебного материала

Позиция учителя во всех технологиях заявляется как деятельностьная, не авторитарная; диалого-дискуссионная, а не монологическая. Однако ряд технологий предполагает в том числе и традиционные монологические способы работы, например проблемное обучение. Собственная субъектность учителя в технологии Занкова. Эльконина-Давыдова, Гальперина связана с возможностью конструировать и переконструировать систему учебных действий (учебных задач). Такая работа предполагает освоение педагогом нескольких видов деятельности: исследование, проектирование, анализ, управление, поскольку встраивание в учебную деятельность «осуществляется через способы рефлексивной деятельности учителя над собственной деятельностью (исследование, проектирование и управление)».²⁰ Определенная степень «авторской позиции» имеется у учителя КСО в связи с расчленением учебного содержания на единицы усвоения, что требует овладения проектной деятельностью для построения образовательной программы. При анализе не удалось обнаружить, каким образом осуществляется деятельностьная позиция учителя в проблемном обучении. Подбор предметного содержания и выстраивание проблемных ситуаций возможен и в рамках «жестких» технологий.

Подход к построению педагогом содержания учебного предмета, логика разворачивания учебного предмета педагогом

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Диалектико-логический подход к построению содержания учебного предмета, реализуемый через: - проекцию в программы знаний теоретического типа, которые объективно представлены не столько в словах, сколько в общих способах действия с объектами; - представление учебного содержания в виде системы учебных (учебно-исследовательских задач), где искомыми для учеников, а не данными в готовом виде, являются всеобщие отношения и взаимосвязи изучаемого материала, которые нуждаются в модельном способе презентации; - выстраивание учебного содержания по логике восхождения от абстрактного (всеобщего отношения) к конкретному (многообразное проявление всеобщего)
Технологии, основанные на теории поэтапного	Подход к построению содержания учебного предмета, реализуемый через: - формирование знаний, умений и навыков в соответствии с этапами формирования умственных действий; - разработка педагогом для ученика ориентировочной основы действия (ООД)

²⁰ М.В. Каминская. Проблематизация, проектирование и экспертно-консультативное сопровождение деятельности учителя развивающего обучения // Всероссийская научно-практическая конференция "Профессиональное развитие педагога: проблемы и перспективы", 07.07.2006

формирования умственных действий П.Я. Гальперина	и учебных ситуаций ее применения для формирования умственного действия по принятым этапам. Наивысшим уровнем ориентировки для устойчивого освоения умственного действия с возможностью его дальнейшего переноса учеником в новой ситуации предполагает проведение педагогом с учеником анализа задания на данное действие, а затем предложение ему обобщенной, полной, ориентировочной основы для освоения действия (в виде принципа, правила, модели). Предоставление педагогом образца, пусть даже и с подробными указаниями, не позволяет сформировать устойчивое умственное действие, при переносе происходит дезориентация ученика.
Технология развивающего обучения Л.В. Занкова	Диалектико-логический подход к построению содержания учебного предмета в сочетании с элементами дидактических игр (для обеспечения большей успешности в овладении УД), реализуемый через: - проекцию в программы знаний теоретического типа, которые объективно представлены в общих способах действия с объектами и сопровождаются материалом соответствующих игр на классификацию предметов, их изображений, на обобщение, на активное слушание для развития самоконтроля и самопроверки учащихся; - представление учебного содержания в единстве трех взаимосвязанных блоков учебных действий учеников: информационно-ориентировочного, операционно-исполнительского, контрольно-оценочного и коррекционного, в ходе которых ученик открывает и изучает всеобщие отношения и взаимосвязи предметного материала; - выстраивание учебного содержания по логике восхождения от абстрактного (всеобщего отношения) к конкретному (многообразное проявление всеобщего), подкрепленное игровой деятельностью.
Проблемное обучение	Наиболее оптимальным материалом для моделирования проблемных ситуаций является история науки и техники, но могут быть использованы проблемные ситуации и в контексте будущей для учащихся ПТУ, студентов техникума или вуза трудовой деятельности Структура урока состоит из 3 компонентов: - актуализация опорных знаний и способов действия; - усвоение новых понятий и способов действия; - применение их (формирование умений и навыков).
КСО	<i>Про предмет нет ничего.</i> Подготовка учебного материала состоит в отборе учебных текстов, дополнительной и справочной литературы по теме урока (или цикла уроков), расчленении учебного содержания на единицы усвоения (смысловые абзацы), разработке целевых заданий, в том числе и домашних Конструирование урока по схеме: 1-2 урок – вводная лекция 3 урок – отработка материала лекции 4-5 урок – изучение темы по методике 6 урок – практическое занятие по методике КСО 7 урок – тематический учёт знаний

Построение предметного (учебного) содержания в технологиях Эльконина-Давыдова, Занкова, Гальперина системно организованны, поскольку каждая имеет определенную единицу содержания (учебная задача, учебная задача и дидактическая игра, учебная ситуация) и теоретически обоснованную последовательность этих единиц. Технология проблемного обучения имеет такую единицу – проблемная ситуации, но не предполагает системности и строгой последовательности. Технология КСО в качестве единицы использует содержательные информационные блоки и предполагает их тематическую последовательность, но данная единица связана с расчленением учебного предмета, а не с

учебными действиями учеников. Единственная связь – время перехода от одного блока к другому зависит от самих учеников и степени освоения содержания предыдущего блока.

Способы взаимодействия педагога и учеников, формы и методы их взаимодействия,
характер коммуникации

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Приоритет диалого-дискуссионных, коллективно-распределенных форм организации совместной деятельности педагога и учеников как соответствующих духу исторического и логического развития теоретических знаний. Методы учебной деятельности основаны на педагогике совместной поисково-перобразующей деятельности, среди методов обучения преобладают исследовательские и частично-поисковые методы. Среди форм работы преобладают групповые в сочетании с индивидуальными формами. Наряду с уроком появляется необходимость в дополнительных формах для самоподготовки и самообразования учеников – «учебные занятия» (О.С. Островерх), клубы (Н.А. Фролова).
Технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	Приоритет индивидуальной учебной деятельности ученика и индивидуальных форм организации данной деятельности. Методы учебной деятельности основаны на педагогике организации педагогической поддержки индивидуальной (успешной) учебной деятельности ученика, предполагающей освоение им способов «коммуникации» с предметным посредником – ориентировочной основой действия. Среди методов обучения преобладают исследовательские и частично-поисковые методы.
Технология развивающего обучения Л.В. Занкова	Приоритет диалого-дискуссионных форм организации совместной деятельности педагога и учеников как соответствующих духу становления и развития индивидуальности, личности ученика. Методы учебной деятельности основаны на педагогике совместной, творческой, поисковой деятельности. Среди методов обучения приоритетом считается сочетание, комбинация разных методов в зависимости от «ситуации и интереса» ученика: проблемные, эвристические, частично-поисковые методы. Среди форм работы преобладают групповые в сочетании с индивидуальными формами. Наряду с уроком появляется необходимость в дополнительных, внеурочных формах для развития индивидуальности ученика: дидактические игры, детские организации, клубы занковцев.
Проблемное обучение	Диалогическое общение и взаимодействие педагога и обучающихся Можно говорить о шести дидактических способах организации процесса проблемного обучения, представляющих собой три вида изложения учебного материала учителем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности учащихся. Метод монологического изложения. Рассуждающий метод обучения. Диалогический метод изложения. Эвристический метод изложения. Исследовательский метод. Метод программированных заданий.
КСО	Общение с учителями или с любым взрослым приобретает важнейшее развивающее значение, благодаря ему они обогащаются знаниями о культуре другого, не теряя чувства своей культурной идентичности

Во всех технологиях провозглашается важность диалогового взаимодействия учителя и учеников, однако, анализ используемых форм и методов работы показывает, что

технологии КСО и проблемного обучения допускают использование самых различных методов (включая объяснительно-иллюстративный) и не определяют каких-либо приоритетов или степени значимости этих методов. Технология Занкова и Эльконина-Давыдова говорят о приоритете диалого-дискуссионных, поисково-исследовательских форм и методов. Акцент ставится на диалоге ученика с другими учениками и учителем, а посредником выступает учебный предмет. В технологии Гальперина акцент выстраивается на построении диалога с «учебным предметом», в котором учитель выступает посредником

Способы усвоения учебного материала учениками

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Условия формирования особой учебной, поисково-преобразующей деятельности учеников обеспечивают ориентацию не на внешние чувственно-представленные, непосредственно наблюдаемые свойства вещей, а на общий принцип их построения. Вскрывая этот общий принцип посредством собственных действий, осуществляемых не в словесной, а в предметно-чувственной форме, ребенок обнаруживает всеобщее основание нового понятия, выделяет генетически исходную абстракцию. Ученик проводит содержательно-теоретическое обобщение, которое строится не через сравнение свойств ряда объектов, а через такое преобразование единичного объекта, которое вскрывает его сущность и поэтому позволяет его отождествить с целым классом объектов. Формируется теоретическое, разумное мышление.
Технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	Условия поэтапного формирования умственного действия ученика следующие: 1) представление педагогом ориентировочной основы действия (ООД) для ученика — на высшем уровне ориентировки это текстуально или графически оформленная модель изучаемого учеником действия, включая мотивацию, анализ действия, систему условий правильного его выполнения; 2) применяя и сверяя свои действия с ООД, ученик выполняет материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме; 3) после выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к ООД отпадает, и функцию ориентировочной основы выполняет громкая внешняя речь (образы). В сознании ученика происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться; 4) ученик проговаривает выполняемое действие, операцию про себя; 5) ученик автоматически выполняет отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется (действие интериоризировалось, необходимость во внешней опоре отпала). Формируется обобщенное, сокращенное, автоматизированное и полностью освоенное умственное действие.
Технология развивающего обучения Л.В. Занкова	Условия формирования учебной, поисково-преобразующей деятельности учеников в сочетании с игровой деятельностью как ведущей деятельностью предыдущего возрастного этапа, обеспечивающей «плавное» вхождение, и успешное освоение учениками нового вида деятельности начальной школы — учебной деятельности. Такая комбинация деятельностей обеспечивает мотивацию и интерес учеников, а также ориентацию не на внешние свойства вещей, а на общий принцип их построения. Вскрывая общий принцип посредством собственных действий, ребенок обнаруживает всеобщее основание нового понятия, способа. Формируется абстрактное, словесно-логическое мышление (отвлеченное, теоретическое мышление), выходящее за пределы конкретного, наглядно-образного мышления.
Проблемное обучение	Особенности мыслительного взаимодействия субъекта учения с познаваемым объектом зависят от характеристик учебного материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности, включающей

	диалогическое общение и взаимодействие педагога и обучающихся.
КСО	Основной способ - разделение учебного труда в соответствии с индивидуальным темпом освоения учебного материала. Чем больше разнообразие изучаемых тем, тем богаче общество в целом; с другой стороны значительно легче усвоить тот или иной учебный материал, когда до этого в нем уже разобрался твой товарищ. Ученик имеет право переходить к изучению нового учебного материала, лишь, прочно усвоив предыдущий

Технологии Эльконина-Давыдова и Занкова предполагают работу ученика с объектом изучения: его преобразование или применение, что приводит к развитию универсальных компетентностей. Технология Гальперина и проблемное обучение ориентированы на развитие определенных умственных действий – обобщение или работа с гипотезой. Анализ взаимодействия учеников с предметным материалом в технологии КСО показал, что в данном случае речь идет об усвоении учебного материала, т.е. по сути о знаниевом подходе.

Способы контроля и оценки, диагностические процедуры

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Разработана и экспериментально обоснована ²¹ педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова ³ . Разработаны критерии количественной и качественной оценки основных компонентов учебной деятельности учеников, сформированности умения и желания учиться, а также знаний, способов их достижения учащимися, уровня развития мышления учащихся. С одной стороны, благодаря многообразным объектам контроля и оценки, ученик получает спектр разных оценок, что позволяет ему и окружающим более адекватно оценивать себя как личность в целом. С другой стороны, в силу многообразия есть трудности в освоении деятельности контроля и оценки педагогом и учеником, а также в способах предъявления результатов оценивания вовне, согласно принятому в школьном образовании стандарту.
Технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	На каждом этапе формирования умственного действия предполагается переход от контроля педагога к самоконтролю ученика за выполнением нового действия за счет следующих условий: - подробное описание педагогом последовательности операций, из которых состоит новое действие; - полный набор ориентиров для каждой из этих операций; - система указаний, как и в каком порядке, пользоваться этими ориентирами и каким способом выполнять каждую операцию. Существует проблема диагностических методик для отслеживания уровня и прогресса учеников в освоении разных способов работы с ориентировочной основой действий.
Технология развивающего обучения Л.В. Занкова	Учитель контролирует овладение способами деятельности учеником в ходе предыдущего обучения, психологические особенности этого процесса и степень осмысления учащимися собственной деятельности. Оказывает педагогическую поддержку для формирования «школьной успешности» ученика (в отличие от успешной успеваемости в традиционном обучении). Особое внимание уделяется выявлению успешности учащихся в овладении учебной деятельностью - по количеству оказываемой ученику со стороны педагога помощи: мера оказываемой помощи и время, необходимое ученику для приобретения самостоятельности в учении.

²¹ В. В. Давыдов, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман, А.И. Тряпцына, В.А. Львовский, В.М. Заславский, С.Н. Колмогорова и другие.

	Для выявления и отслеживания уровня общего развития установлены следующие показатели: наблюдательность, отвлеченное (теоретическое) мышление, практические действия. Разработан пакет тестовых заданий по разным предметам, предусматривающих разноуровневое их выполнение учениками – по критериям правильности и способу мышления – словесно-логическому (отвлеченному или теоретическому) или наглядно-образному (ситуативному или практическому). Существует проблема комплексных диагностических методик для отслеживания уровня общего развития учеников по принятым в технологии показателям.
Проблемное обучение	
КСО	<i>Контроля и диагностики образовательных результатов нет. Есть учебно-предметные:</i> ВИДЫ КОНТРОЛЯ. 1. Понятийный диктант. 2. Зачет по понятиям в группе. 3. Зачет по последней карточке. 4. Взаимозачет в параллельных классах

По результатам проведенного нами анализа психолого-педагогической литературы²² мы обнаружили, что среди существующих современных (гибких) технологий, только в развивающем обучении Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова достаточно полно и целостно разработаны способы качественной и количественной оценки (диагностики) не только учебного процесса, но и достигаемых учениками результатов.

В технологии развивающего обучения в силу ее целей и содержания, как и в любой другой современной (гибкой) педагогической технологии, появляется необходимость рассмотрения «перехода с контроля и оценки педагогом результатов ученика на диагностический, процессуальный контроль и оценку на каждом этапе деятельности как со стороны педагога, так и со стороны самого ребенка»³.

Группой теоретиков и практиков развивающего обучения²³ разработана и экспериментально обоснована *педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова*. Данная технология позволяет отслеживать процесс и результаты формирования основных компонентов учебной деятельности учеников, их умения и желания учиться, знаний и способов их достижения учениками. Также, на сегодняшний день имеется экспериментально обоснованный инструментальный для оценки уровня учебной самостоятельности учеников развивающего обучения и сформированности их индивидуальных учебных действий к концу начальной школы²⁴, прогресса в развитии мышления и понимания учеников²⁵.

Результативность технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в современном ее понимании уже подтверждена данными диагностик в контексте проведенных международных и российских исследований.

По материалам международного исследования PISA можно утверждать, что более высокие результаты во всех странах имели те учащиеся, которые предпочитали активную работу при изучении нового материала. А именно, при описании высокого уровня компетентности (трудность заданий выше 550 баллов) ключевыми словами являются следующие: неопределенность, неоднозначность, противоречивость, недостаточная

²² Работы А.Б. Воронцова, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Э.В. Ильенкова, И.Ф. Исаева, В.Т. Кудрявцева, В.А. Лекторского, Г. Селевко, Н.Я. Чутко, С.Г. Яковлевой

²³ А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, В.М. Заславский, С.Н. Колмогорова, В.А. Львовский, А.И. Тряпицына, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман, и другие.

²⁴ Б.Д. Эльконин, О.С. Островерх, О.И. Свиридова и другие.

²⁵ Диагностический инструментальный проекта «Индивидуальный прогресс». – ИППР, Красноярск. 2006-2007.

надежность информации, наличие альтернативных точек зрения, необходимость перейти от житейской ситуации к её математической или естественнонаучной модели.»²⁶.

При описании «низкого уровня компетентности (трудность задания не выше 450 баллов) используются термины и определения традиционной педагогики: привести пример, выполнить вычисление (в типовой задаче), найти информацию, прямо сформулированную в тексте со знакомым содержанием»¹². В качестве причин невысокого результата российских школьников были названы: неумение работать с информацией, воспроизведение стереотипных способов действия, неумение выдвигать и проверять гипотезы.

Перечисленные выше факты указывают на преимущества развивающего образования, поскольку умения, позволившие российским ученикам успешно решать задачи международного теста, являются заявляемыми результатами обучения в программах развивающего обучения.

Кроме того, пилотное экспериментальное исследование, проведенное в четырех школах г. Москвы, показало, что учащиеся образовательной системы РО (Эльконина-Давыдова) показывают более высокие результаты по ряду задач теста PISA, нежели учащиеся хорошего модернизированного традиционного обучения²⁷.

Другие исследования, сравнивающие эффекты двух образовательных технологий, показали, что:

- старшекласники, прошедшие в начальной школе систему РО, превосходят старшекласников, обучавшихся по традиционной системе по уровню развития осознанной саморегуляции произвольной активности.

- школьники РО обладают большей интегрированностью, целостностью личности: у школьников РО компоненты самосознания больше, чем у школьников ТО связаны с компонентами саморегуляции, особенно это проявляется в отношении ценностных ориентаций и представлений о жизненном пути.

- обнаружен ряд сопутствующих эффектов, выразившихся в развитии у школьников РО большего самоуважения, мотивации достижения, умения жить актуальным моментом и т.д., чем у школьников ТО, которые явились результатом закономерной связи между развитой структурой саморегуляции и развитой структурой самосознания.

- тип самосознания при среднем уровне саморегуляции, названный нами «самоактуализирующимся» можно наблюдать как у школьников развивающего, так и традиционного обучения. Однако у школьников РО он носит преобладающий характер, а у школьников ТО проявляется только в 1/3 случаев.

- другие типы самосознания при среднем уровне саморегуляции в сравниваемых группах имеют существенные отличия. В группе РО – это «активно-результативный» тип, а в группе ТО – «неадекватный» и «приспособительный».

Таким образом, проведенный анализ показывает, что из рассмотренных технологий технология развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова в большей степени соответствует как признакам «гибкой» технологии, так и критериям технологичности в целом.

²⁶ Новый взгляд на грамотность. – М., Логос, 2004. С.200

²⁷ Новый взгляд на грамотность. – М., Логос, 2004