

*Светлой памяти моей мамы –  
учителя начальных классов –  
Александры Григорьевны Елькиной  
посвящаю эту книгу.*



## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.</b> .....	6
<b>Раздел I. Теоретико-методологическое обоснование формирования продуктивного опыта младших школьников.</b> .....	9
1.1 Терминологическое поле «продуктивный опыт младших школьников».....	9
1.2 Становление и развитие проблемы продуктивного опыта (историко-педагогический аспект). .....	22
1.3 Процессуальная характеристика формирования продуктивного опыта младших школьников. ....	37
1.4 Оценка состояния практики формирования продуктивного опыта младших школьников. ....	51
<i>Вопросы для обсуждения</i>	
<b>Раздел II. Содержание и методика формирования продуктивного опыта младших школьников.</b> .....	69
2.1 Методика преподавания элективных курсов по формированию продуктивного опыта младших школьников. ....	69
2.2 Творческая мастерская учителя по созданию педагогических условий формирования продуктивного опыта младших школьников. ....	78
2.3. Особенности профориентационной работы с младшими школьниками в условиях реализации ФГОС в начальной школе. ....	91
<i>Вопросы для обсуждения.</i> .....	100
<b>Послесловие.</b> .....	101
<b>Список литературы.</b> .....	103
<b>Приложения.</b> .....	115

## **ВВЕДЕНИЕ**

Нововведения в системе начального образования, обусловленные сменой образовательных парадигм с традиционной на личностно ориентированную (Е. В. Бондаревская, В. В. Зайцев, И. А. Колесникова, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), происходят в содержании, формах, методах, приёмах, средствах воспитательно-образовательного процесса. Практика современного начального образования свидетельствует, что педагогические инновации получают сегодня широкое распространение.

Имеются основания полагать, что знаниевая парадигма образования исчерпала свои возможности: с одной стороны, объём знаний стал практически непостижимым, с другой стороны, функция образования не сводится к насыщению человека знаниями. Обновление современного школьного образования нацелено на приоритетность форм воспитания и образования личности школьников, которые признаются субъектами деятельности. Акцент в содержании образования делается на формирование системы личностно значимых знаний, а развитие продуктивного опыта школьников рассматривается в качестве одной из ведущих целей начального образования.

Можно утверждать, что начальная ступень образования во многом предопределяет успехи в личностном развитии школьников, совершенствования у младших школьников таких качеств субъекта трудовой деятельности, как целеполагание, планирование деятельности, рефлексия, способность контролировать и оценивать ход и результат деятельности, творческая активность. Формирование продуктивного опыта личности предполагает становление этих важных качеств.

Пониманию сущности продуктивного опыта младших школьников в подготовке к выбору профессии способствовали исследования отечественных психологов. Теоретическое обоснование психологии младшего школьного возраста представлено в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, Н. И. Непомнящей, где рассматриваются особенности продуктивной деятельности учащихся начальной школы. В исследованиях В. В. Давыдова, А. З. Зак, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина содержится теоретическая и экспериментально проверенная характеристика основных новообразований младшего школьного возраста. Проблемы формирования творческого мышления личности разрабатываются в научной школе П. Я. Гальперина (И. П. Калошина, Н. Р. Котик, Я. А. Пономарев, Н. Ф. Талызина, О. К. Тихомиров и др.). В психологических исследованиях признается важнейшая роль опыта в развитии личности (Л. С. Выготский, Д. Дьюи, А. Н. Леонтьев, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.).

Теоретические основы продуктивного обучения разработаны в трудах

зарубежных ученых И. Бёма, М. Вергеймера, Д. Дьюи, С. Френе, Й. Шнайдера, и их российских последователей: М. И. Башмакова, А. Е Веретенниковой, Н. Б. Крыловой, И. Д. Лушникова, Н. Ф. Родичева, В. И. Сахаровой, А. Н. Тубельского, С. Н. Чистяковой и др.

Вместе с тем, продуктивный опыт личности остается недостаточно исследуемой педагогической категорией. В исследованиях А. В. Зеленцовой, В. В. Серикова и др. опыт творчества и опыт рефлексии признаются как составные части личностного опыта. С позиций исследования проблемы формирования продуктивного опыта младших школьников представляется значимым положение В. В. Серикова о том, что вхождению опыта в контекст жизненной сферы воспитанника способствуют такие приемы, как показ практической значимости знаний, наблюдение за работой людей различных профессий, создание на уроке ситуаций, когда учащиеся ставятся перед необходимостью решения жизненно-практических задач.

Однако анализ научных публикаций, диссертационных работ и потребностей реальной образовательной практики с позиций современных подходов, свидетельствует о наличии недостатков и трудностей в формировании продуктивного опыта младших школьников. До настоящего времени не сформировано единое терминологическое поле исследуемой проблемы; не в полной мере разработаны теоретические основы, учебно-методическое обеспечение процесса формирования продуктивного опыта младшего школьника в воспитательно-образовательном процессе; недостаточно изучены педагогические условия и средства формирования продуктивного опыта младших школьников. Современный учитель начальных классов в практической деятельности по формированию продуктивного опыта младших школьников испытывает трудности, обусловленные недостаточным вниманием к проблеме в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя.

Выявленные недостатки теории и практики формирования продуктивного опыта младших школьников объективно обусловлены наличием противоречий:

- положительным отношением учащегося к процессу учения и недостаточной осознанностью смысла учения;
- становлением у младшего школьника субъектной позиции в учебном процессе и возможностью применения обучающимися в полной мере опыта постановки собственных учебных целей и их реализации, осуществления рефлексии деятельности;
- способностью младшего школьника к осуществлению собственного выбора деятельности и недостаточно целостными представлениями о своих качествах и возможностях;
- стремлением к проявлению творческого начала личности и недостаточностью имеющихся педагогических условий для его реализации в учебном процессе.

Таким образом, анализ недостатков и противоречий свидетельствует, что с одной стороны в младшем школьном возрасте объективно происходит развитие продуктивного опыта, с другой - недостаточно разработаны процессуальная характеристика и организационно-методические основы

формированию продуктивного опыта учащихся. Необходимость разрешения указанных противоречий побудила автора обратиться к разработке в данной монографии теоретических основ, учебно-методического сопровождения процесса формирования продуктивного опыта младших школьников.

В книге представлены теоретико-методологические основы формирования продуктивного опыта младших школьников. На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы, практики начального образования выявлены этапы становления и развития проблемы формирования продуктивного опыта школьников в истории отечественного образования. Отсутствие в научно-педагогической литературе единого терминологического поля рассматриваемой проблемы потребовало разработки тезауруса понятия «продуктивный опыт младшего школьника». В монографии приводятся результаты оценки практики формирования продуктивного опыта младших школьников, обучающихся в условиях стандартной и вариативных образовательных программ; характеризуется процесс формирования данного опыта учащихся начальной школы. Автор предлагает методику преподавания элективных курсов «Волшебный компас в Океане профессий» и «Путешествие по Галактике профессий» по формированию продуктивного опыта учащихся начальных классов

В монографии представлены результаты десятилетней экспериментальной работы по формированию продуктивного опыта младших школьников. Учебно-методический комплекс педагогического сопровождения продуктивного опыта младших школьников удостоен Дипломов 1 степени на международных (Новосибирск, 2005), всероссийских (Новоокузнецк, 2005) образовательных выставках-ярмарках. В 2005 году за разработку данного комплекса автор признан победителем открытого областного конкурса «Ученые Кузбасса - школе».

Выражаем уверенность, что монография окажется полезной ученым, аспирантам и соискателям, учителям начальных классов и студентам педагогических вузов, осуществляющих теоретическое изучение продуктивного опыта младших школьников и практическую реализацию условий по его формированию.

Мы благодарим учителей начальных классов и младших школьников образовательных учреждений № 4, 47, 89 г. Новокузнецка, которые первыми приняли участие в апробации учебно-методического комплекса по формированию продуктивного опыта младших школьников. Автор выражает признательность первому читателю этой книги – члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору С.Н. Чистяковой – за ценные замечания, конструктивные предложения в работе над монографией.

## ***РАЗДЕЛ I. Теоретико-методологическое обоснование формирования продуктивного опыта младших школьников***

### **1.1 Терминологическое поле «продуктивный опыт младшего школьника»**

Реализация концептуальных положений модернизации общего образования на период до 2010 года требует внимания к проблеме становления школьника как субъекта образовательной деятельности [93]. В связи с этим особую значимость приобретает процесс формирования продуктивного опыта младших школьников.

Важность разработки теоретико-методологического обоснования продуктивного опыта младших школьников обусловлена дефицитом научных данных по проблеме подготовки будущего учителя к формированию исследуемого опыта с учетом современных требований к качеству профессионально-педагогической подготовки специалистов для начальной школы.

Для решения данной задачи, прежде всего, необходимо сформировать единое терминологическое поле изучаемой проблемы, что потребовало уточнения и конкретизации понятий: «опыт деятельности», «продуктивный опыт младших школьников». Для этого в нашем исследовании применялась модифицированная нами технология описания тезаурусов в информационных системах (авторы М.Х. Нгуен, А.С. Аджиев, Вычислительный Центр РАН, Москва) [119]. В целом ряде научных исследований четко определяется назначение тезауруса как информационно-поискового словаря терминов и как системы понятий какой-либо области знаний. Для описания каждой предметной области всегда используется определенный набор терминов, каждый из которых обозначает или описывает какое-либо понятие или концепцию. Применение модифицированного варианта данной технологии позволяет структурировать и систематизировать научную информацию понятийного поля «продуктивный опыт», сделать ее доступной для исследовательского поиска.

Созданию терминологического поля «продуктивный опыт» предшествовал поиск определения понятия «тезаурус». В энциклопедической и лингвистической литературе [147; 158; 160] понятие *тезаурус* (от греч. *thesauros* – сокровищница) имеет несколько значений. В нашем исследовании, основываясь на первичном значении этого термина «сокровищница», придерживаемся определения данного понятия: «тезаурус» - словарь с указанием семантических отношений (связей) между понятиями, поэтому основное применение тезауруса - классификация и поиск информационных ресурсов.

Анализ справочных источников [130; 189] и теоретических исследований В. М. Полонского, О. Н. Шиловой [134; 175], в которых раскрывается содержание термина «тезаурус», позволил выявить основные функции тезаурусов:

1. Поиск информации по определенной теме, разделу, предмету и т.д.
2. Установление семантических отношений между словами языка, отобранными либо в результате анализа текстов, либо на основе действия каких-либо лингвистических законов.
3. Хранение определенных знаний, информации индивидуумом.

Указанные функции определяют назначение тезауруса как словаря терминов, как системы определенных понятий, однако, не учитывается сам процесс создания тезаурусов с точки зрения мыслительной деятельности человека и то, какую роль играет данный процесс в развитии познавательной деятельности.

Построение модели тезауруса регламентируется стандартами. В нашем исследовании мы руководствовались стандартом ГОСТ 7.25 - 2001 – Тезаурус информационно-поисковый одноязычный. Данный стандарт устанавливает правила разработки, структуру, состав и форму представления тезаурусов, ориентированных на использование лексики русского языка.

В структуре тезауруса в качестве лексической единицы выступает термин (*дескриптор*), который включает связанные между собой понятия. Дескрипторы наполняют лексико-грамматические группы (*фасеты*), которые располагаются в семантических полях. Одни и те же дескрипторы могут входить в состав различных групп и находиться в иерархической связи с другими понятиями, между которыми установлены отношения и связи.

Уточнение понятий: «опыт деятельности», «продуктивный опыт», «формирование продуктивного опыта» явилось начальным этапом разработки терминологического поля проблемы и потребовало теоретического анализа философской, психолого-педагогической литературы.

Обращение к философскому анализу понятия «опыт», предпринятым М. И. Пантыкиной [129, с.6], позволило установить, что в современной зарубежной литературе (П. Бергер, П. У. Бриджмен, Б. Вальденфельс, Х.-Г. Гадамар, Т. Лукман, П. Рикер и др.) интерпретации данного понятия лишены логической выверенности; а их семантическое многообразие не поддается однозначной систематизации.

Приступая к содержательному анализу понятия «опыт», следует указать, что его философская трактовка рассматривается В. А. Коневым, В. Г. Пановым, А. П. Чорным в связи с деятельностью [92; 128; 172]. По мнению А. П. Чорного, опыт – всегда есть опыт деятельности, взятой со стороны реальных проявлений субъекта [172, с.8]. С позиций нашего исследования представляется важным положение о том, что опыт закрепляет потенциал практически действующего и мыслящего субъекта, придает и процессу, и результату деятельности ценностный характер. Будучи результатом повторяющейся деятельности, опыт аккумулирует в себя не только эмоциональные и интеллектуальные переживания по проводу деятельности, но и содержит в себе ее схему.

Мы руководствуемся положением о том, что опыт является ипостасью деятельности, но он не сводим ни к одному отдельно взятому ее виду. Но так как он реализуется посредством деятельности, то в соответствии с названием ее вида ему присваиваются предикаты – практический, теоретический,

социальный, продуктивный и др. На основании данного положения можно заключить, что понятие «продуктивный опыт» коррелируется с понятием «продуктивная деятельность» не непосредственно, а через понятие «форма практического и духовно-теоретического освоения действительности». Из данного положения делаем важный вывод: сутью опыта является накопление, обработка и распространение практических знаний. Понятие «практическое освоение» означает реализацию деятельностных качеств субъекта в предмете, «одухотворение», очеловечивание его материальных свойств, поэтому духовно-теоретическое освоение связано с исследовательской деятельностью и характеризуется определением цели данной деятельности – производством нового знания.

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет опыт как: «1) отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практики, полученные в результате их активного практического сознания; 2) совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений» [123, с. 456].

Обратимся к рассмотрению в педагогическом аспекте первого лексического значения понятия «опыт». Трудно не согласиться с мнением, аргументировано представленном в исследовании Н. Ф. Талызиной, что, определяя дефиницию «опыт», необходимо делать акцент на активности субъекта в постижении законов мира и социальной практики. [157, с.8]. Второе лексическое значение понятия «опыт» понимается обычно как жизненный опыт человека. Данный опыт появляется как бы автоматически в процессе жизни по мере ее проживания, количество и качество опыта пропорционально прожитым годам, то есть включает все пережитое человеком. Это и есть понимание опыта в широком смысле.

В ходе теоретико-экспериментального исследования мы выявили характеристики нескольких видов опыта, которые классифицировали по нескольким основаниям: 1) *по источнику возникновения*: социальный опыт (привнесенный извне) и личностный опыт (продукт саморазвития); 2) *по виду деятельности*, в которой опыт развивается: познавательный, трудовой, нравственный, эстетический, коммуникативный и др.; 3) *по характеру деятельности*: репродуктивный и продуктивный. В научной литературе выделяется несколько подвидов личностного опыта: жизненный, витагенный, личный (субъектный), регуляторный.

Анализ определений данных понятий позволит определить наличие принадлежности понятия «продуктивный опыт» к какому-либо виду опыта. Наиболее общим понятием, включающим в себя все виды опыта личности, является социальный опыт, который в научно-педагогической литературе имеет множество дефиниций.

В работах В. С. Леднева, И. Я. Лernera, В.В. Краевского, понятие «социальный опыт» представлено как основа для конструирования содержания образования [105; 159]. Элементы социального опыта, представленные в модели: знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценостного отношения человека к миру, взаимосвязаны, взаимообусловлены и одинаково значимы. Однако, на наш

взгляд, данная модель представляет обобщенную структуру социального опыта, подлежащего усвоению, нежели структурную модель социального опыта индивида, на что и указывают сами авторы. А для социального опыта личности значимость имеют не столько элементы программного содержания, сколько сами личностные особенности.

Наиболее значимой и соответствующей нашим представлениям является позиция В. С. Карагодина.[85]. Социальный опыт представляется как единство трех подсистем социальных ценностей: информационной («я знаю»), операционной («я умею») и мотивационной («я хочу»). Состав и структура опыта, по В. С. Карагодину, обусловлена внутренними коллизиями личностного развития, а овладение опытом отражается в форме личностных мировоззренческих установок, а не в предметных знаниях, как на этом настаивают В. С. Леднев, И. Я. Лerner, В. В. Краевский.

Представленная Е. П. Поповой [136] структура социального опыта (элементы: мотивационный, когнитивный, деятельностный) отличается от охарактеризованной В. С. Карагодиным тем, что в содержание социального опыта включает как ценностные ориентации, так и конкретные знания и умения. Разделяя мнение О. Е. Куренковой, утверждаем: данная структурная модель не может расцениваться как обобщенная, она имеет отношение к конкретному этапу личностного становления – вступление индивида в социальную жизнь [103, с.37]. Поэтому, с позиций нашего исследования, в котором делается акцент на формирование продуктивного опыта в *младшем школьном возрасте*, структура социального опыта Е. П. Поповой представляется оптимальной.

Начало школьного обучения - это особый период жизни, специально отведенный для усвоения основ научного, этического, эстетического и других видов опыта человечества. Жизненное самоопределение личности во многом определяется тем, что ею будет усвоено из социального опыта и как это будет востребовано в жизни.

О. Е. Куренкова в структуре социального опыта выделяет четыре элемента: аксиологический, познавательный, действенный и коммуникативный, причем последний элемент выступает в качестве связующего звена. Усвоенные ценности (аксиологический компонент) и полученные знания (познавательный компонент) воплощаются в различных видах деятельности (действенный компонент) [103].

В исследованиях И. Д. Лушникова, Ю. В. Сенько и В. Э. Тамарина подсистемой социального опыта определен жизненный познавательный опыт [111; 153]. В ряде исследований [5; 76; 85; 151] установлено и доказано соотношение категорий «знание» и «опыт», которые базируются на общей структуре человеческой деятельности. В исследовании Ю. В. Сенько и В. Э. Тамарина понятие «опыт» определяется через понятие «знание». Следует признать, что опыт не только узнается, но и переживается. Знания могут стать опытом при применении их личностью. Рассмотрение опыта как чего-то рядоположенного знанию, во-первых, обедняет опыт, сводит его к

совокупности представлений, относящихся к уровню обыденного сознания, во-вторых, игнорирует деятельностную суть человеческого знания.

Анализ научной литературы убеждает, что составной частью жизненного опыта личности выступает ее витагенный опыт, сущность которого определяется как: совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития (А.С. Белкин, В. А. Кривенко [98]). Для нашего исследования значимо определение витагенного опыта О.А. Колесниковой применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту: соотношение знаний, умственных и практических умений, которые ребенок приобретает как в процессе жизнедеятельности, так и при объективном усвоении общественно-исторического опыта прошлого поколения [91, с.9].

Для дальнейшего исследования необходимо дифференцировать понятия «личный и личностный опыт». На основе анализа исследований И. С. Якиманской отметим, что *личный опыт* отождествляется с субъектным и трактуется как *опыт жизнедеятельности, который приобретает ребенок до школы в условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей* [181; с.9]. Анализ определений личностного опыта Ю. О. Бирюковой, А. В. Зеленцовой и В. В. Серикова приводит к выводу о том, что термин личностный опыт имеет философский смысл и отражает соотношение объективности и субъективности в познании. Личностный опыт является продуктом саморазвития ребенка, а не влияния извне, как это свойственно личному опыту [22; 74; 154]. В нашем исследовании мы будем руководствоваться определением, предложенным А. В. Зеленцовой: *личностный опыт - субъективный мир личности, в котором запечатлен опыт выбора, оценивания, принятия решения, упорядочивания переживаний*.

На основе анализа сущности личностного опыта, представленного в данных исследованиях, особо выделим *функции*, которые выполняет данный опыт в развитии школьника:

- *преодоление формализма в обучении* позволяет преодолеть отчуждение результатов познания от личности;
- *индивидуального видения мира* через избирательность субъектом познания личностно-значимых признаков объектов познания и индивидуально предпочитаемых способов переработки информации;
- *становление внутреннего мира и ориентировка в нем* обеспечивает ощущение полноты жизни, возможность проектировать будущее и оценивать прошлое;
- *поддержание статуса «Я» и реализация в учении личностных качеств* позволяет включать учение в контекст целостного жизненного опыта человека;
- *реализация творческого потенциала личности* в образовательном процессе в противовес алгоритмизированному, репродуктивному видам обучения;
- *развитие рефлексивных умений*, осуществляющееся в процессе анализа, оценки собственной деятельности.

Для нашего исследования представляет интерес, выявленная А. В. Зеленцовой, структура личностного опыта как совокупности: 1) опыта субъективирования, наделения личностным смыслом элемента содержания образования; 2) опыта эмоционально-чувственного отношения к миру, людям, объектам, деятельности, к себе; 3) опыта построения личностной картины мира; 4) опыта личностного выбора действия, поступка; 5) опыта личностной рефлексии (Л. И. Божович); 6) опыта творчества [74, с. 69].

Выявление функций продуктивного опыта позволяет утверждать, что он не может сводиться ни к одной из составляющих структуры личностного опыта в силу того, что содержит признаки опыта субъективирования, личностной рефлексии и творчества. Продуктивный опыт проявляется в активности субъекта, направленной на преобразование самого себя и окружающей среды.

Существенным моментом для понимания сущности продуктивного опыта является представление отечественных психологов и педагогов об активном характере усвоения человеком опыта. Однако человек не просто усваивает опыт путем обучения, но в процессе ознакомления с ним преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации, использует в деятельности. В частности, А. К. Осинский убедительно доказывает, что субъектную активность человека обеспечивает регуляторный опыт, который представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний [127].

В качестве другого классификационного признака опыта мы выделяем отсутствие (или наличие) творческого начала. Если овладение опытом идет путем механического выполнения действия, всецело на наглядно-подражательном уровне, то можно выделить *репродуктивный опыт*, который не способствует развитию рефлексии высокого уровня, в нем остаются невостребованными продуктивное мышление и творческое воображение личности. Если овладение опытом основывается на творческом воображении, абстракции, теоретическом обобщении, если оказываются «задействованными» рефлексивные процессы высокого уровня (содержательная рефлексия), то можно выделить *продуктивный опыт*.

Многообразные проявления опыта в жизни человека ведут к неизбежному преобразованию и его обогащению. Следует признать, что мера развития опыта определяется активностью самого человека, его субъектной позицией. Научные результаты А. К. Осинского послужили основанием для выдвижения исходного положения, которое в дальнейшем будем использовать в нашем исследовании: *субъектная позиция определяет направленность и интенсивность переструктурирования опыта, поскольку эта позиция человека активного, целенаправленного, рефлексирующего, готового к преобразовательной деятельности*. С позиций нашего исследования важным является уточнение Е. В. Титова, что системообразующим компонентом субъектной позиции личности выступают ценностные ориентации [161].

Установлена взаимосвязь и взаимозависимость между источниками пополнения опыта и сферой его применения. Связующей единицей выступает деятельность. Следовательно, механизм формирования опыта предполагает

последовательное прохождение этапов: присвоения (интириоризации), автономности деятельности (идентификации) и передачи другим (экстериоризации).

При создании терминологического поля «опыт деятельности» мы руководствовались научными рекомендациями В. М. Полонского и подходами, определенными при составлении тезауруса ЮНЕСКО по образованию [134; 158]. По мнению авторов тезауруса ЮНЕСКО по образованию, терминологическое поле педагогического понятия может быть представлено в виде семи концентрических полей: 1) контекст (определение понятия в широком смысле слова); 2) управление (принципы управления, планирования, процессы, функции, взаимоотношения); 3) обучение (учреждения, организации, разработки программ); 4) люди (субъекты, объекты); 5) развитие и учение (индивидуальное развитие); 6) содержание (структурные компоненты); 7) вещи (средства). Таким образом, результатом нашего теоретического исследования явилось составление терминологического поля понятия «опыт деятельности», представленного в таблице 1.

Таблица 1  
**Терминологическое поле понятия «опыт деятельности»**

### 1. Контекст

**Определения других авторов, которые мы разделяем:**

- знания, умения, привычки, приобретенные путем обучения (*К. Платонов*);
- опыт выполнения одного из видов деятельности и их оценки (*Ю. Бирюкова, В. Сериков*);
- средство успешного и сознательного овладения научными знаниями, активизации учащихся при усвоении содержания образования (*Б. Есипов, М. Данилов, Э. Моносзон, и др.*);
- опыт человека, в котором не только приобретаются или реализуются личностные проявления, присущие человеку как родовому существу: смыслообразование, рефлексия, выбор, ответственность (*А. Зеленцова*).

**Производные:** опытный; опытность; опыт(ч)ливый (*устар*) - любопытный; опытовщик (*устар*) - любознательный (*В. И. Да*ль).

### 2. Управление

#### Функции:

- преодоление формализма познания;
- обеспечение индивидуального видения мира;
- становление внутреннего мира и ориентировка в нем;
- поддержание статуса «Я»;
- реализация в учении личностных качеств;
- ощущение чувства жизни, ее полноты;
- проектирование своего будущего и оценка прошлого;
- самореализация и самооценка.

### **Процессы:**

затмствования; накопления; обобщения; обогащения; передачи; присвоения; пополнения; развития; формирования.

### **Отношения:**

субъект-субъектные, субъект-объектные.

### **3. Обучение**

#### **Сфера применения → Деятельность:**

самообслуживание, познавательная, игровая, художественно-эстетическая, спортивная, трудовая, профессиональная, досуговая

### **4. Люди**

- Взрослый-ребенок:
- родитель-ребенок,
- воспитатель-воспитанник,
- учитель-ученик
- Ребенок-ребенок.

### **5. Развитие и учение**

#### **Этапы формирования**

- интериоризация (присвоение);
- идентификация (автономность деятельности);
- экстериоризация (передача другим)

### **6. Содержание**

**Виды:** *социальный* (привнесенный извне)  
*личностный* (продукт саморазвития)

#### **Подвиды**

- жизненный (витагенный);
- субъектный (личный);
- регуляторный
- по характеру деятельности;
- репродуктивный;
- продуктивный.
- по видам деятельности:
- познавательный;
- трудовой;
- нравственный;
- коммуникативный;
- эстетический и т.д.;

#### **Компоненты**

- информационный («я знаю»);
- мотивационный («я хочу»);
- операционный («я умею»).

### **7. Средства**

#### **Пути (источники) пополнения**

- содержание образования;
- культура;
- природа;
- деятельность;
- общение с людьми;
- диалог с собой

Терминологическое поле понятия «опыт деятельности» послужило теоретико-методологическим основанием для составления поля «продуктивного опыта младшего школьника». Нами использованы, имеющиеся в научной литературе, сведения о том, что термины могут иметь атрибуты: *комментарий к термину* (вербальное пояснение термина, или правила его использования); *признак, выделяющий термин на самом верхнем уровне иерархии* (термины наиболее общих понятий в данной иерархии понятий).

При составлении терминологического поля «продуктивный опыт» были использованы следующие типы связей:

- Полная эквивалентность (продуктивный – плодотворный).

- *Неполная эквивалентность* (значения терминов не совпадают, но пересекаются: продуктивный – производительный, применительно к трудовой деятельности).
- *Частичная эквивалентность* (значение одного термина шире, чем другого) термин «продуктивный опыт» шире, чем термин «опыт творческой деятельности», который является одним из компонентов содержанием образования и не отпечаток субъектности.
- *Эквивалентность «один ко многим»* (значения одного термина соответствуют совокупности значению нескольких терминов). С этих позиций продуктивный опыт соответствует совокупности значений следующих терминов, раскрывающих механизм его формирования: *интериоризация опыта* (присвоение) + *идентификация* (автономность деятельности) + *креативность* + *рефлексия и оценка* результата + *экстериоризация* (передача другим).

Кроме общего механизма, на каждом возрастном этапе имеются специфичные предпосылки формирования продуктивного опыта. Анализ теоретических исследований возрастных особенностей младших школьников позволил выделить *психологические предпосылки формирования продуктивного опыта* в данном возрасте:

1. Активность младшего школьника, побуждающая его участвовать в практико-ориентированной деятельности.
2. Наличие новообразований: умение анализировать, способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, умение рефлексировать свою деятельность.
3. Формирование системы базовых оснований личности: личностно-активное отношение к новому, ценность и отношение «Я – другой», произвольная продуктивная деятельность, нравственные качества.

По существу, первая предпосылка (*активность школьника в практико-ориентированной деятельности*) начинает формироваться в дошкольном возрасте (Л. И. Божович, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин [28; 177; 180]). Дошкольник проявляет большую активность и заинтересованность, если поставлена преобразовательная и практическая задача. Для включения в практико-ориентированную деятельность у младшего школьника имеются практические умения (например, умение пользоваться простейшими орудиями труда); знание свойств некоторых материалов; развиты на определенном уровне волевые процессы, интеллектуальные умения, в частности, планирование предстоящей деятельности. В ходе выполнения практической деятельности у большинства младших школьников происходит осознание ее личностной значимости, подкрепляемое социальными мотивами, о чем свидетельствуют ответы младших школьников при изготовлении новогодних украшений: «Мне надо стараться сделать игрушки красиво и аккуратно, потому что они будут размещены в зале, куда придут все дети на праздник», «Каждый из нас вносит свой вклад в оформление праздника, значит, от меня зависит новогоднее настроение ребят на утреннике».

Второй психологической предпосылкой формирования продуктивного опыта младших школьников является наличие в этом возрасте *психических новообразований*: произвольность психических процессов и активность ребенка, а также развитие содержательной рефлексии, теоретического анализа, внутреннего планирования. *Развитие произвольности* проявляется в умении осознанно выдвигать цели действия, целенаправленно находить средства их достижения, настойчиво преодолевая встречающиеся затруднения. *Способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, про себя* развивается посредством самоконтроля младшего школьника в учебной деятельности.

По мнению ведущих психологов Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.З. Зак, Д.Б. Эльконина и др., учащийся учится самостоятельно управлять своими действиями и оперировать представленными в его сознании знаковыми заместителями предметов окружающей действительности (словами, цифрами, понятиями, символами), что способствует развитию *теоретического обобщения*. Значительным новообразованием младшего школьного возраста является *формирование субъектной позиции «Я – учащийся»* и необходимой для этого *содержательной рефлексии*, позволяющей разумно и объективно анализировать суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу [28; 58; 60; 61; 180].

*Формирование базовых оснований личности* (Н.И. Непомнящая [120]) - личностно-активное отношение к новому, ценность как ведущее основание личности, отношение «Я – другой», произвольная продуктивная деятельность, нравственные качества – мы рассматриваем как важнейшую психологическую предпосылку формирования продуктивного опыта в младшем школьном возрасте. Базовое основание, по мнению исследователя, - обобщенное и устойчивое образование, нередко сохраняющееся и в последующие годы [126, с. 102]. Для понимания значимости базовых оснований личности в формировании продуктивного опыта, важно обратить внимание на определение Н.И. Непомнящей категории «ценность» - единое синтетическое образование, в котором слито воедино собственно-личностное и внешне объективное. Тип ценности (деятельности, отношений, сознания и познания) обуславливает особенности других базовых оснований личности: отношения «Я - другой», способности преодоления привычных представлений о мире и себе, сознания и деятельности. Мы обращаем внимание на базовые основания личности, потому что на их основе развивается представление школьника о самом себе как о субъекте активности, как источнике реализации тех видов деятельности, которые желательны школьнику, соответствуют его эмоциональному состоянию, следовательно, продуктивная деятельность становится произвольной. Нравственные качества формируются в процессе осознания себя по отношению к другим, в единстве и взаимосвязи «я» и «другой».

Выявленные психологические предпосылки проявляются сначала в игровой деятельности, которая является источником опыта и творческого поведения, осмысливания ребенком своей позиции, рефлексии, а затем

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)