

*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, объем 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. Вертгеймера, Д. Дьюи, С. Френе, Й. Шнайдера, и их российских последователей: М. И. Башмакова, А. Е. Веретенниковой, Н. Б. Крыловой, И. Д. Лушниковой, 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 (Новокузнецк, 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, отображенными 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», предпринятому М. И. Пантыкиной [129, с.6], позволило установить, что в современной зарубежной литературе (П. Бергер, П. У. Бриджен, 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 поводу 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, аргументированном 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. Лернера, 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-ценностного 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. Лернер, 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*, осуществляемое 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 научения, 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 не востребуемыми 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, рефлексизирующего, 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 (интериоризации), 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. Даль*).

#### 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.

|   |   |
|---|---|
| <p align="center"><b>Процессы:</b><br/>заимствования; накопления; обобщения; обогащения; передачи; присвоения; пополнения; развития; формирования.</p> <p align="center"><b>Отношения:</b><br/>субъект-субъектные, субъект-объектные.</p>   |   |
| <p align="center"><b><u>3. Обучение</u></b></p> <p align="center"><b>Сферы применения → Деятельность:</b><br/>самообслуживание, познавательная, игровая, художественно-эстетическая, спортивная, трудовая, профессиональная, досуговая</p>  |   |
| <p align="center"><b><u>4. Люди</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Взрослый-ребенок:<br/>- родитель-ребенок,<br/>- воспитатель-воспитанник,<br/>- учитель-ученик</li> <li>• Ребенок-ребенок.</li> </ul>   | <p align="center"><b><u>5. Развитие и учение</u></b></p> <p align="center"><b>Этапы формирования</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• интериоризация (присвоение);</li> <li>• идентификация (автономность деятельности);</li> <li>• экстериоризация (передача другим)</li> </ul>                  |
| <p align="center"><b><u>6. Содержание</u></b></p> <p align="center"><b>Виды: <i>социальный</i> (привнесенный извне)<br/><i>личностный</i> (продукт саморазвития)</b></p>  |   |
| <p><b>Подвиды</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• жизненный (витагенный);</li> <li>• субъектный (личный);</li> <li>• регуляторный</li> <li>• <i>по характеру деятельности</i>:<br/>- репродуктивный;<br/>- продуктивный.</li> <li>• <i>по видам деятельности</i>:<br/>- познавательный;<br/>- трудовой;<br/>- нравственный;<br/>- коммуникативный;<br/>- эстетический и т.д.;</li> </ul> | <p><b>Компоненты</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>информационный</i> («я знаю»);</li> <li>• <i>мотивационный</i> («я хочу»);</li> <li>• <i>операционный</i> («я умею»).</li> </ul>   |
|   | <p align="center"><b><u>7. Средства</u></b></p> <p align="center"><b>Пути (источники) пополнения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• содержание образования;</li> <li>• культура;</li> <li>• природа;</li> <li>• деятельность;</li> <li>• общение с людьми;</li> <li>• диалог с собой</li> </ul> |

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 иерархий* (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, ценностность 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 развешаны 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, ценностность 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 «ценностность» – единое синтетическое образование, в котором слито воедино собственно-личностное и внешне объективное. Тип ценностности (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, осмысления ребенком своей позиции, рефлексии, а затем



Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)