

Дидактика усвоения знаний: от репродукции к творчеству

Е.Л. Мельникова

кандидат психологических наук, доцент,
лауреат премии Правительства РФ в области образования

Аннотация

На основе междисциплинарной категории научного творчества дается авторская интерпретация дидактических категорий обучения применительно к процессу усвоения знаний, в результате чего противопоставляются проблемно-диалогический и традиционный типы обучения.

Ключевые слова

Творческий и репродуктивный типы усвоения знаний, проблемно-диалогические и традиционные методы обучения, продуктивные и репродуктивные задания, типология видов содержания, связи типов содержания с методами обучения.

Knowledge learning didactics: from reproduction to creativity

Melnikova E. L.

Ph.D. in Psychology, Associate professor,
Russian government Prize Laureate in category Education

Abstract

On the basis of the interdisciplinary category of scientific creativity, the author's interpretation of didactic learning categories is given in relation to the process of knowledge learning, consequently to that problem-dialogical and traditional types of teaching are opposed.

Keywords

Creative and reproductive types of knowledge learning, problem-dialogical and traditional methods of teaching, productive and reproductive tasks, content types typology, connections of content types with teaching methods

Актуальность исследования

Статья посвящена дидактике усвоения знаний. Теоретическая задача исследования заключалась в системной разработке центральных дидактических категорий обучения (учебная деятельность, обучающая деятельность, содержание обучения, результаты обучения) применительно к процессу усвоения знаний. Данная задача вполне созвучна требованию методологов «выстроить относительно четкий понятийно-категориальный аппарат педагогики и ее логическую структуру» [1, с. 5], потому что «вариться в прежней трехсотлетней педагогике – многословной, расплывчатой и бессистемной – уже невозможно» [1, с. 200].

Практическая задача исследования заключалась в том, чтобы противопоставить сложившейся дидактике «объяснения материала» дидактику «открытия знаний», разработанную на трех уровнях: понятийном, технологическом и методическом. Иными словами, исследование дает практикам средство реализации развивающего образования и достижения нового результата, соответствующего требованиям ФГОС.

Дидактические категории в контексте научного творчества

В рамках данной статьи значимо выделить три направления исследований, разрабатывавших дидактические категории обучения в контексте представлений о научном творчестве.

Исследования мышления и обучения. Концепция мышления как продуктивного процесса (С.Л. Рубинштейн) стимулировала становление психолого-педагогического направления, общая логика которого – от мышления к обучению – была заявлена в названиях основных публикаций.

Одни исследователи раскрывают полную структуру творческого (продуктивного) мышления. Например, А.М. Матюшкин рассматривает мышление как цикл, включающий звенья: постановка проблемы (формулирование вопроса в условиях проблемной ситуации), поиск решения (открытие неизвестного знания); обоснование решения (выражение нового знания другому человеку) [2, с. 15].

Другие исследователи углубленно анализируют отдельные творческие звенья. Например, В.В. Заботин рассматривает постановку («усмотрение») проблемы как мыслительные действия по осознанию противоречия проблемной ситуации и формулированию проблемы; Д.В. Вилькеев характеризует поиск решения как выдвижение и проверку гипотез.

Общим педагогическим следствием этих работ стало понимание учебной деятельности как аналога научного творчества: обучение должно обеспечивать полный цикл творческого мышления учащихся (А.М. Матюшкин), учащиеся должны выполнять творческие действия (В.В. Заботин, Д.В. Вилькеев).

Таким образом, исследования мышления и обучения разрабатывали категорию учебной деятельности на основе представлений о процессе научного творчества, в результате чего обозначился новый предмет исследования – творческий тип усвоения знаний (структура, звенья, учебные действия). Однако с современных позиций (актуальных представлений о научном творчестве, структуре учебной деятельности) названный предмет подлежит дальнейшей разработке.

Исследования проблемных методов обучения. Данное направление исследований наиболее ярко представлено научными школами М.И. Махмутова и И.Я. Лернера.

Концепция проблемного обучения М.И. Махмутова на основании теории научного творчества рассматривает обучение как процесс постановки и решения проблем и классифицирует методы обучения по уровням проблемности: монологический (объяснение материала в условиях проблемной

ситуации), рассуждающий (постановка и решение проблемы учителем), диалогический и эвристический (постановка и решение проблемы учащимися с большей или меньшей помощью учителя), исследовательский (самостоятельная постановка и решение проблемы учащимися) [3, с. 133].

Концепция методов обучения И.Я. Лернера на основании теории социального опыта дифференцирует репродуктивную и творческую деятельность учащихся (понимаемую как решение проблем и задач) и классифицирует методы обучения по характеру учебной деятельности: объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обеспечивают репродуктивное усвоение знаний и умений/навыков, проблемное изложение представляет собой решение проблемы учителем, при частично-поисковом и исследовательском методах «ученик добывает субъективно новые знания в результате творческой деятельности» [4, с. 207].

В рамках данных концепций выполнен ряд исследований, которые конкретизируют различия проблемных методов, оценивают их эффективность. Например, Н.М. Мочалова более четко дифференцирует диалогический и эвристический методы (по М.И. Махмутову); С.И. Брызгалова сопоставляет проблемное изложение и эвристическую беседу (вариант частично-поискового метода И.Я. Лернера) и доказывает более высокую эффективность последней.

Таким образом, исследования проблемных методов разрабатывали категорию обучающей деятельности на основании представлений о процессе научного творчества. При этом центральным предметом являлась классификация методов обучения, а в качестве производной наметился новый предмет – проблемно-диалогические методы, обеспечивающие творческий тип усвоения знаний. Однако с современных позиций представленные классификации признать адекватными нельзя: в характеристике проблемно-диалогических методов отсутствует однозначное указание взаимных действий учителя и учащихся. Это не только затрудняет теоретическое исследование указанных методов, но и делает невозможной разработку технологии обучения, обеспечивающей творческое усвоение знаний.

Исследования видов и типов содержания. В рамках общей дидактики содержание обучения дифференцируется на основе представлений о формах научного знания. Одни авторы предлагают типологию видов содержания. Например, у В.А. Онищука последняя включает: научные факты, представления и понятия; законы, закономерности и принципы; теории и идеи; методы и правила [5, с. 64]. Другие авторы глубоко анализируют отдельные виды содержания. В частности, А.Н. Усова изучает понятия как центральный компонент содержания.

Так или иначе исследователи указывают на две характеристики видов содержания: качество (наличие первичного обобщения) и структуру (наличие вторичного обобщения или систематизации). Например, А.Н. Усова различает общие понятия (обобщаются существенные признаки) и единичные понятия (описываются разные признаки) и рассматривает классификацию как способ упорядочения понятий.

В рамках дидактики развивающего образования содержание обучения дифференцируется по критерию качества или структуры. Одни исследователи устанавливают связи типов содержания с методами обучения. Например, М.И. Махмутов указывает, что обобщенный тип содержания (основные понятия, законы, правила и др.) дает возможность реализации проблемных методов, а конкретный тип (термины, даты, названия и т.д.) - нет [6, с.278]. Другие исследователи требуют изменения качества или структуры содержания для достижения новых образовательных результатов. В.В. Давыдов, Л.В. Занков существенно увеличивают долю теоретического содержания в сравнении с эмпирическим. П.М. Эрдниев более рационально структурирует исходные формы содержания («дидактические единицы»).

Таким образом, исследования видов и типов содержания разрабатывали категорию содержания обучения на основе представлений о результатах научного творчества, вследствие чего центральным предметом выступила типология видов содержания, а производным – типы содержания (по критериям структуры и качества) в их связях с методами обучения. Однако с современных позиций существующие типологии видов содержания признать адекватными нельзя: прежде всего они не отвечают требованию полноты. Это не только затрудняет теоретическое исследование связей типов содержания с методами обучения, но и делает невозможной разработку методики урока, обеспечивающего творческое усвоение знаний.

Обобщение результатов. Данные направления исследований разрабатывают дидактические категории обучения на основе представлений о процессе и результатах научного творчества, вследствие чего процесс усвоения знаний отделяется от процесса усвоения умений/навыков и выступает самостоятельным объектом исследования. При этом для категорий учебной и обучающей деятельности центральными предметами становятся типы усвоения знаний (творческий и репродуктивный) и классификация методов обучения, а производным предметом выступают проблемно-диалогические методы обучения, обеспечивающие творческий тип усвоения знаний. Для категории содержания обучения центральным предметом становится типология видов содержания, а производным предметом выступают типы содержания (по структуре и качеству) в их связях с методами обучения. Категория результатов рассматривается как производная категорий учебной деятельности, обучающей деятельности, содержания обучения. Таким образом, исследования задают методологический подход к построению дидактики усвоения знаний.

Логика статьи. Вышесказанное определяет следующую логику статьи: 1) представить междисциплинарную категорию научного творчества; 2) рассмотреть дидактические категории обучения (учебная деятельность, обучающая деятельность, содержание обучения, результаты обучения) применительно к процессу усвоения знаний; 3) противопоставить типы обучения; 4) раскрыть прикладное значение исследования.

Междисциплинарная категория научного творчества

Творчество - деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Научное творчество – это вид творческой деятельности, сущностным результатом которого являются объективно новые знания.

Процесс научного творчества включает четыре звена: постановку проблемы, поиск решения, выражение решения, реализацию продукта. Каждое звено характеризуется собственными действиями и результатом (табл.1).

Постановка проблемы начинается с возникновения проблемной ситуации, содержанием которой является противоречие, а признаком - эмоциональное переживание. Выход из проблемной ситуации состоит в осознании ее противоречия и формулировании проблемы. Результатом звена становится проблема - вопрос, схватывающий противоречие проблемной ситуации, поставленный для разрешения. Поиск решения представляет собой выдвижение и проверку гипотез и завершается нахождением решения, т.е. пониманием (открытием) нового знания. Далее знание выражается соответствующим научным языком в общественно принятой форме, и результатом становится продукт - рукопись статьи, книги, доклада, диссертации. Завершает творческий процесс звено реализации продукта, т.е. его публичное представление посредством устного выступления или публикации.

Таблица 1. Процесс научного творчества

Звено деятельности	Действия звена	Результат звена
Постановка проблемы	Возникновение проблемной ситуации. Осознание противоречия. Формулирование проблемы	Проблема - вопрос, схватывающий противоречие проблемной ситуации, поставленный для разрешения
Поиск решения	Выдвижение гипотез. Проверка гипотез	Решение - понимание нового знания
Выражение решения	Выражение нового знания научным языком в принятой форме	Продукт - рукопись (статьи, книги, доклада, диссертации)
Реализация продукта	Публичное представление продукта	Реализованный продукт - публикация (книги, статьи), выступление с докладом, защита диссертации

Результат научного творчества - новые знания о мире, высшей формой организации которых является теория. Теория дает целостное представление об определенной области действительности и имеет сложную структуру. Компонентами теории обычно являются исходная эмпирическая основа и основной массив теоретического знания. Эмпирическая основа содержит факты, а теоретический массив может быть представлен разными формами знания: от элементарных (понятия, правила, закономерности) до сложных (классификации, типологии и др.).

Категория учебной деятельности

Представления о процессе научного творчества позволяют рассмотреть учебную деятельность по усвоению знаний (табл.2).

Структура деятельности включает четыре звена: постановку учебной проблемы, поиск решения, выражение решения, реализацию продукта. Первые два звена приходятся на этап введения содержания, остальные – на этап воспроизведения. Каждое из звеньев может быть организовано по творческому или репродуктивному типу.

При *творческом типе усвоения* постановка проблемы и поиск решения характеризуются активными (творческими или логическими) учебными действиями, результатом которых является проблема как субъективно значимая тема урока (или вопрос для исследования) и решение как субъективно открытое знание. Выражение решения и реализация продукта характеризуются активными учебными действиями, результатом которых является субъективно значимый продукт.

При *репродуктивном типе усвоения* постановка проблемы и поиск решения характеризуется воспринимающими учебными действиями, в результате которых сообщаемые учителем тема и знание не становятся для учащихся субъективно значимыми. Выражение решения и реализация продукта характеризуются репродуктивными учебными действиями и отсутствием субъективно значимого продукта.

Таблица 2. Учебная деятельность по усвоению знаний

Этапы усвоения знаний	Звенья деятельности	Творческий тип		Репродуктивный тип	
		учебные действия	результат	учебные действия	результат
В в е д е н и е	Постановка учебной проблемы	Творческие или логические	Проблема как субъективно значимая тема или вопрос	Восприятие темы	Тема субъективно не значима
	Поиск решения	Творческие или логические	Решение как субъективно открытое знание	Восприятие знания	Знание субъективно не открыто
В о с п р.	Выражение решения	Выражение знания	Субъективно значимый продукт	Заучивание знания	Отсутствие субъективно значимого продукта
	Реализация продукта	Реализация продукта		Проговаривание знания	

Категория обучающей деятельности

Учебная деятельность по усвоению знаний организуется учителем посредством методов обучения (способов введения содержания) и заданий на воспроизведение.

Классификация методов обучения. Представления о процессе научного творчества позволяют дифференцировать методы обучения по трем основаниям (табл. 3).

По основанию «звено деятельности» методы обучения делятся на две группы. *Методы постановки проблемы* обеспечивают формулирование темы урока или вопроса для исследования. *Методы поиска решения* обеспечивают формулирование нового знания.

По основанию «результат звена» методы обучения делятся на две группы. *Проблемные методы* обеспечивают учебную деятельность, результаты которой аналогичны результатам научного творчества, т.е. являются субъективно значимыми для учащихся: методы постановки проблемы обеспечивают формулирование проблемы как субъективно значимой темы или вопроса; методы поиска решения обеспечивают субъективное открытие знания. *Традиционные методы* обеспечивают репродуктивную учебную деятельность, результаты которой не аналогичны результатам научного творчества, т.е. не являются субъективно значимыми для учащихся. Постановка проблемы сводится к сообщению учителем темы, которая не становится субъективно значимой проблемой. Поиск решения редуцирован до сообщения учителем готового знания, которое не становится субъективным открытием.

По критерию «действия звена» проблемные методы делятся на две группы. При *классических методах* осуществляются действия, аналогичные действиям научного творчества. К классическим методам постановки проблемы относятся: постановка проблемы учителем от проблемной ситуации; постановка проблемы учеником от проблемной ситуации; побуждающий от проблемной ситуации диалог. К классическим методам поиска решения относятся: выдвижение и проверка гипотез учителем; выдвижение и проверка гипотез учеником; побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог. При *сокращенных методах* осуществляются действия, не идентичные действиям научного творчества. Постановка проблемы организуется подводящим к теме урока диалогом или сообщением темы с мотивирующим приемом. Поиск решения организуется подводящим к знанию диалогом, который может разворачиваться как от поставленной проблемы, так и без нее.

Таблица 3. Классификация методов обучения

	Проблемные					Традиционные
	Классические			Сокращенные		
Постановка проблемы	постановка проблемы учителем от проблемной ситуации	постановка проблемы учениками от проблемной ситуации	побуждающий от проблемной ситуации диалог	подводящий к теме диалог	сообщение темы с мотивирующим приемом	сообщение темы
Поиск решения	выдвижение и проверка гипотез учителем	выдвижение и проверка гипотез учениками	побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог	подводящий от проблемы диалог	подводящий без проблемы диалог	сообщение знания

Понятие проблемно-диалогических методов. Характеристика творческого типа усвоения знаний позволяет определить проблемно-диалогические методы обучения и дифференцировать два вида диалога.

Проблемно-диалогические методы - способы введения содержания, обеспечивающие постановку и решение проблемы учениками. *Побуждающий диалог* обеспечивает творческие учебные действия. При постановке проблемы он представляет собой сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих осознание противоречия и формулирование проблемы, при поиске решения - сочетание специальных вопросов, стимулирующих выдвижение и проверку гипотез по поводу сформулированной проблемы. *Подводящий диалог* обеспечивает логические учебные действия и представляет собой систему посильных для учеников вопросов и заданий.

Классификация заданий на воспроизведение. Характеристика типов усвоения знаний дает возможность дифференцировать задания на воспроизведение (табл. 4). *Продуктивные задания* обеспечивают выражение содержания учениками, т.е. создание и представление простого продукта. По форме выражения можно различить следующие задания: формулирование темы, знания, вопросов, создание опорного сигнала, создание художественного образа. *Репродуктивные задания* обеспечивают заучивание и проговаривание учениками готовых формулировок и текстов.

Таблица 4. Классификация заданий на воспроизведение

Продуктивные задания			Репродуктивные задания
Формулирование темы, знания, вопросов	Создание опорного сигнала	Создание художественного образа	Заучивание формулировок, пересказ текстов

Связи методов и заданий с формами обучения. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность широко варьировать формы обучения, в том числе - применять групповую и парную работу. Традиционные методы реализуются только фронтально, а репродуктивные задания - индивидуально.

Связи методов и заданий со средствами обучения. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают ряд возможностей: создавать опорный сигнал; интенсивно применять наглядные и технические средства; использовать учебник и как источник информации, и как средство самоконтроля. Традиционные методы и репродуктивные задания используют только готовую опору, менее интенсивно применяют наглядные и технические средства обучения, используют учебник только как источник информации.

Категория содержания обучения

Типология видов содержания. Представления о результате научного творчества позволяют предложить типологию видов содержания, включающую два уровня (рис. 1).

Уровень дидактической единицы. Дидактическая единица - отдельное знание, изучаемое как единое целое.

Исходная дидактическая единица представляет собой минимальное отдельное знание и бывает эмпирической или теоретической.

Эмпирические единицы не содержат обобщения. К ним относятся: факт, простое понятие-описание, сложное понятие-описание. Фактом называется единичная информация, выражаемая утверждением. Понятие, раскрываемое описанием (текстом), представляет собой по возможности полное приведение внешних признаков предмета и выражается термином. Понятие с неупорядоченными признаками называем простым. Понятие с систематизированными (разбитыми по группам и изучаемыми по стандартному плану) признаками называем сложным.

Теоретические единицы содержат обобщение. К ним относятся: простое понятие-определение, сложное понятие-определение, понятие-характеристика, правило, закономерность. Понятие, раскрываемое определением, представляет собой обобщение существенных признаков предмета и выражается термином. Понятие с одним признаком называем простым. Понятие с несколькими систематизированными (изучаемыми по стандартному плану) признаками называем сложным. Понятие, раскрываемое характеристикой, представляет собой перечень наиболее отличительных признаков предмета. Правило представляет собой обобщение способа действия и выражается формулировкой. Закономерность представляет собой обобщение связей между понятиями и выражается формулировкой.

Исходные дидактические единицы могут подвергаться дальнейшему структурированию. Единицы одного типа подлежат обобщению - объединению в группу по общему признаку (т.е. объединению видов в род).

Единицы разного типа подлежат систематизации – объединению в группу по принадлежности к одному объекту.

Укрупненная дидактическая единица представляет собой обобщение исходных единиц одного типа. При обобщении фактов, правил, закономерностей образуется *перечень* – группа, объединенная по родовому признаку без указания видовых отличий. При обобщении понятий образуется *классификация* – группа, объединенная по родовому признаку с указанием видовых отличий. Исключение составляет понятие-характеристика, которое обобщению не подлежит: оно либо само является родовым понятием и заменяет понятие-определение, либо изучается после понятия-определения и расширяет его. Таким образом, различаем следующие укрупненные дидактические единицы: перечни фактов, правил, закономерностей и классификации понятий (простых понятий-описаний, сложных понятий-описаний, простых понятий-определений, сложных понятий-определений). Укрупненные дидактические единицы подлежат дальнейшему структурированию посредством систематизации.

Уровень системы знаний. Система знаний – взаимосвязанные дидактические единицы, изучаемые совместно. В системе знаний дидактические единицы могут быть как исходными, так и укрупненными, а их количество варьирует от двух и более. **Теорией** называется целостная система знаний, которая изучается по стандартному плану. Несколько теорий одного типа, подобно исходным дидактическим единицам, могут подвергаться обобщению, т.е. получается **классификация теорий**.

Рисунок 1. Типология видов содержания

УРОВЕНЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ		
ТИПЫ ЕДИНИЦ		ВИДЫ ЕДИНИЦ
исходные	эмпирические	факт простое понятие-описание сложное понятие-описание
	теоретические	простое понятие-определение сложное понятие-определение понятие-характеристика правило закономерность
укрупненные	перечень	фактов; правил; закономерностей
	классификация	простых понятий-описаний простых понятий-определений сложных понятий-описаний сложных понятий-определений
УРОВЕНЬ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ		
система знаний	теория	классификация теорий

Связи типов содержания с методами обучения. Представленные в типологии виды содержания дифференцируются по двум критериям: качеству (наличию первичного обобщения) и структуре (наличию вторичного обобщения или систематизации).

По критерию качества содержание бывает эмпирическим или теоретическим. Оба типа содержания дают возможность применения любых методов постановки проблемы, но только теоретическое содержание дает возможность применения проблемно-диалогических методов поиска решения. Иными словами, качество содержания определяет качество методов поиска решения.

По критерию структуры содержание бывает неструктурированным или структурированным (в перечень, систему, классификацию). Неструктурированное содержание требует двух методов обучения: одного для постановки проблемы и одного для поиска решения. Структурированное в перечень содержание требует одного метода постановки проблемы и нескольких методов поиска решения. Структурированное в систему или классификацию содержание требует двух наборов методов обучения: первый необходим для установления самой структуры, а второй - для изучения каждого компонента структуры. Иными словами, структура содержания определяет количество методов обучения и порядок их применения.

Категория результатов обучения

В соответствии с концепцией развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов) и требованиями ФГОС результаты обучения делятся на три группы. Под предметными результатами далее понимаем усвоение знаний, которое является необходимой основой для последующего формирования умений и навыков. Метапредметные результаты рассматриваются как познавательные, коммуникативные и регулятивные учебные действия. Личностные результаты представляют собой ценностно-мотивационные образования, такие как внутренняя учебная мотивация и позиция исследователя (Н.Б. Шумакова).

Результаты учебной деятельности. *Предметным результатом* учебной деятельности по усвоению знаний должно стать понимание и воспроизведение содержания учащимися.

При творческом типе усвоения каждое звено выполняет определенную функцию. Постановка проблемы обеспечивает субъективную значимость темы или вопроса для исследования, т.е. учебную мотивацию (интерес к изучению нового содержания). Поиск решения обеспечивает субъективное открытие знания, т.е. понимание содержания. Выражение решения и реализация продукта организуют такое воспроизведение содержания, которое углубляет его понимание. Таким образом, творческий тип усвоения обеспечивает одновременное достижение учащимися понимания и воспроизведения

содержания, т.е. качественное усвоение знаний. На этой основе эффективно осуществляется дальнейшее формирование умений и навыков.

При репродуктивном типе усвоения постановка проблемы сводится к восприятию сообщаемой учителем темы и не обеспечивает учебной мотивации. Поиск решения редуцирован до восприятия сообщаемого знания и не гарантирует понимания содержания. Выражение решения и реализация продукта сводятся к заучиванию и проговариванию готовых формулировок и текстов, что не требует их понимания. Иными словами, конечным результатом бывают как понимание содержания без воспроизведения, так и воспроизведение без понимания (зазубривание). Таким образом, репродуктивный тип усвоения не обеспечивает качественных знаний, что затрудняет формирование умений и навыков.

Метапредметным результатом учебной деятельности по усвоению знаний должно стать освоение структуры деятельности, т.е. развитие регулятивных действий.

При творческом типе усвоения каждое звено формирует определенное регулятивное умение. Постановка проблемы развивает целеполагание, поскольку проблема и есть цель. Поиск решения развивает планирование и самоконтроль, т.к. процесс открытия можно планировать, а результат (ученическую формулировку знания) необходимо сличать с учебником. Выражение решения и реализация продукта развивают оценивание, потому что собственный продукт учащихся нуждается в оценивании по разным критериям. Кроме того, творческое усвоение знаний развивает рефлексию, поскольку каждое звено характеризуется активными учебными действиями, которые можно анализировать.

При репродуктивном типе усвоения постановка проблемы сводится к восприятию темы, что не развивает целеполагания. Поиск решения редуцирован до восприятия готового знания, что не развивает планирования и самоконтроля. Выражение решения и реализация продукта сводятся к проговариванию готовых формулировок и текстов, что не дает возможности оценивания по разным критериям. Кроме того, репродуктивное усвоение знаний не способствует развитию рефлексии, поскольку каждое звено характеризуется пассивными учебными действиями, которые нет необходимости анализировать.

Личностным результатом учебной деятельности по усвоению знаний должно стать освоение смыслов деятельности, т.е. развитие внутренней учебной мотивации и становление позиции исследователя.

При творческом типе усвоения каждое звено сопровождается положительными эмоциями: постановка проблемы - бескорыстным интересом к новому, поиск решения - радостью субъективного открытия, выражение решения и реализация продукта – удовлетворенностью своим продуктом. В конечном итоге, процесс познания приобретает для ученика позитивную эмоциональную окраску, что способствует развитию внутренней учебной мотивации и становлению позиции исследователя.

Репродуктивный тип усвоения сопровождается отрицательными эмоциями: отсутствием интереса, скукой, самопринуждением, утомлением. В конечном итоге, процесс познания приобретает для ученика негативную эмоциональную окраску, что ведет к утрате внутренней учебной мотивации и не способствует становлению позиции исследователя.

Таким образом, творческий тип усвоения обеспечивает качественные знания, развитие регулятивных умений, становление внутренней учебной мотивации и позиции исследователя; репродуктивный тип усвоения не обеспечивает качественные знания, развитие регулятивных умений, становление личностных новообразований.

Результаты обучающей деятельности. Метапредметным результатом обучающей деятельности должно стать развитие познавательных (творческих, логических, знаковых, информационных) и коммуникативных умений.

Методы обучения. Побуждающий диалог обеспечивает творческие действия учащихся и поэтому развивает творческие умения: осознавать противоречие, формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог обеспечивает логические действия учащихся и поэтому развивает простые логические умения: анализировать, синтезировать, сравнивать. Оба вида диалога развивают речь. Традиционные методы в определенной мере развивают простые логические умения и речь, но не развивают творческие умения.

Задания на воспроизведение. Продуктивные задания обеспечивают выражение содержания в разных формах (формулировкой, опорным сигналом, художественным образом). Следовательно, они развивают речь и знаковые умения. Репродуктивные задания в определенной мере развивают память и речь учащихся, но не развивают знаковые умения.

Формы обучения. Групповая и парная формы обучения в большей степени развивают коммуникативные умения, чем фронтальная и индивидуальная работа. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность широкого варьирования форм обучения и тем самым способствуют развитию коммуникативных умений. Традиционные методы реализуются фронтально, а репродуктивные задания – индивидуально, что не способствует развитию коммуникативных умений.

Средства обучения. Опорный сигнал углубляет понимание содержания учащимися и развивает знаковые умения. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность создания опорного сигнала и тем самым способствуют развитию знаковых умений. Традиционные методы и репродуктивные задания используют готовую опору, что снижает эффективность развития знаковых умений.

Наглядные и технические средства обучения способствуют развитию разных видов восприятия и формированию информационных умений. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность интенсивного использования наглядных и технических средств обучения и тем самым способствуют формированию информационных умений. Традиционные

методы и репродуктивные задания менее интенсивно используют наглядные и технические средства обучения, что снижает эффективность развития информационных умений.

При проблемно-диалогических методах и продуктивных заданиях учебник используется и как источник информации, и как средство самоконтроля, что способствует развитию информационных и регулятивных умений. При традиционных методах и репродуктивных заданиях учебник используется только как источник информации, что развивает информационные умения, но не развивает регулятивные умения.

Таким образом, проблемно-диалогические методы и продуктивные задания в сочетании с соответствующими формами и средствами обучения эффективно развивают познавательные умения (творческие, логические, знаковые, информационные) и коммуникативные умения. Традиционные методы и репродуктивные задания в сочетании с соответствующими формами и средствами обучения в определенной степени развивают логические, знаковые и информационные умения, но не развивают творческие и коммуникативные умения.

Развивающий потенциал содержания обучения. Метапредметным результатом содержания обучения должно стать развитие познавательных умений учащихся.

Разное по качеству содержание имеет разный развивающий потенциал: теоретическое содержание может развивать умение первичного обобщения, а эмпирическое нет. Теоретическое содержание дает возможность применения любых методов поиска решения, однако при проблемно-диалогических методах первичное обобщение (вывод, умозаключение) делают учащиеся, а при традиционном сообщении знания – учитель. Значит, умение обобщать формируется в разной степени.

Разное по структуре содержание имеет разный развивающий потенциал: структурированное содержание может развивать сложные логические умения (обобщать в перечень, систематизировать, классифицировать), а неструктурированное нет. Структурированное содержание требует определенного количества методов обучения и порядка их применения. Однако при традиционных методах структуру содержания устанавливает учитель, а при проблемно-диалогических методах - учащиеся. Значит, сложные логические умения формируются в разной степени.

Таким образом, теоретическое содержание может развивать умение первичного обобщения, структурированное содержание – сложные логические умения (обобщать в перечень, систематизировать, классифицировать). Однако только проблемно-диалогические методы превращают развивающий потенциал содержания в реальный метапредметный результат.

Типы обучения

Представленный выше анализ четырех дидактических категорий позволяет противопоставить два типа обучения (рис.2).

Проблемно-диалогическое обучение - тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний посредством проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий. Проблемно-диалогические методы - способы введения содержания, обеспечивающие постановку и решение проблемы учениками. К методам постановки проблемы относятся побуждающий от проблемной ситуации диалог и подводящий к теме диалог, к методам поиска решения - побуждающий к гипотезам диалог и подводящий к знанию диалог. Продуктивными называются задания на воспроизведение, обеспечивающие выражение учениками содержания в доступной форме и реализацию созданного продукта. К продуктивным относятся задания на формулирование, опорный сигнал, художественный образ. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания позволяют эффективно реализовать развивающий потенциал содержания, варьировать формы обучения, интенсивно использовать средства обучения. Проблемно-диалогическое обучение обеспечивает достижение предметных, метапредметных и личностных результатов, соответствующих требованиям ФГОС.

Традиционное обучение - тип обучения, обеспечивающий репродуктивное усвоение знаний посредством традиционных методов и репродуктивных заданий. Традиционные методы – способы введения содержания, обеспечивающие восприятие учениками готовой темы и знания. Репродуктивными называются задания на воспроизведение, обеспечивающие заучивание и проговаривание учениками готовых формулировок и текстов. Традиционные методы и репродуктивные задания не позволяют эффективно реализовать развивающий потенциал содержания, варьировать формы обучения, интенсивно использовать средства обучения. Традиционное обучение не обеспечивает достижение предметных, метапредметных и личностных результатов, соответствующих требованиям ФГОС.

Рисунок 2. Проблемно-диалогический и традиционный типы обучения

Структурные компоненты		Проблемно-диалогическое обучение	Традиционное обучение
Методы обучения	методы постановки проблемы	побуждающий от проблемной ситуации диалог	сообщение темы
	методы поиска решения	побуждающий к гипотезам диалог	сообщение знания
Задания на воспроизведение		продуктивные задания: формулирование, опора, образ	репродуктивные: заучивание, пересказ

Прикладное значение исследования

Проблемно-диалогическое обучение разработано не только на понятийном, но и на прикладных уровнях: как технология обучения и методика урока.

Технология представляет собой детальное описание проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий в их связях с формами и средствами обучения. Технология носит общепедагогический характер, т.е. может быть реализована на любом учебном предмете и любой образовательной ступени. В то же время технология имеет определенную предметную и возрастную специфику.

Технология проблемно-диалогического обучения реализуется на уроках изучения нового материала. Для каждого вида содержания урока существует устойчивое и эффективное сочетание проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий в их связях с формами и средствами обучения. Таким образом, методика проблемно-диалогического урока представляет собой описание обусловленной содержанием обучающей деятельности.

Список литературы

1. *Новиков, А.М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. - М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.
2. *Матюшкин, А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. - № 4. - С.5-17.
3. *Махмутов, М.И.* Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. - 240 с.
4. *Лернер, И.Я.* Методы обучения / И.Я. Лернер // Дидактика средней школы: учебное пособие / Под ред. М.Н. Скаткина. - М.: Просвещение, 1982. - С.181-215.
5. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А. Онищука. – Киев: Радянська школа, 1987. – 357 с.
6. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. - 368 с.