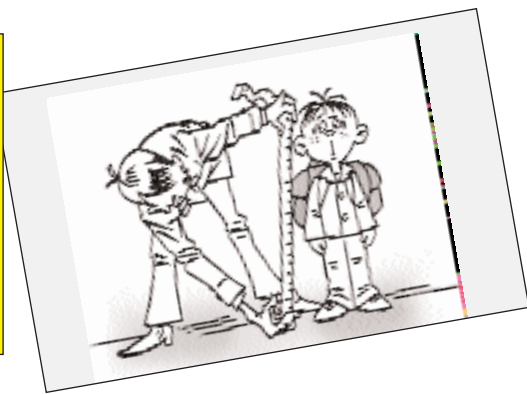


## Учебная ситуация в компетентно-ориентированном обучении младших школьников

М.В. Дубова



Исследовательский интерес к понятию «учебная ситуация» обусловлен актуализацией этого понятия, связанной с внедрением в образование идей компетентного подхода (К-подхода), который определяет практико-ориентированную и результативно-целевую направленность обучения. На присутствие учебной ситуации в технологическом поле К-подхода указывают многие исследователи. Например, И.А. Зимняя отмечает, что формирование компетентностей обучающихся «неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности» [5, с. 25]. Э.Ф. Зеер рассматривает компетенцию «как возможность установления связи между знанием и ситуацией» [4, с. 6]. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская считают категорию ситуации ключевой в дидактических и методических разработках нового содержания образования, проектируемого в логике компетентного подхода [6, с. 131].

Обращение к понятию учебной ситуации в современных педагогических работах, созданных в ходе модернизации образования, зачастую осуществляется в двух вариантах:

1) в теоретических источниках в декларативном контексте без раскрытия его содержания;

2) в практических пособиях в качестве заглавия к разного рода предметным материалам.

Употребление термина в таком ключе представляется недостаточным для разработки концепции компетентно-ориентированного обучения, поэтому мы ставим целью попытку теоретического обоснования понятия, определения его места среди рядоположенных поня-

тий, выявления его целевого предназначения, обоснования типологии учебных ситуаций и описание дидактических условий их применения в практике обучения младших школьников.

Прежде чем перейти к выполнению намеченных задач, необходимо осуществить анализ использования рассматриваемого понятия в педагогических источниках.

Результаты информационного поиска показали, что понятие ситуации является основоопределяющим понятием для инновационных педагогических подходов:

1) **ситуационного**, дидактическая сущность которого состоит в усвоении знаний и умений через анализ конкретных ситуаций;

2) **контекстного**, реализуемого посредством моделирования ситуаций в контексте значимых для учащихся жизненных проблем, дел и отношений;

3) **компетентностного**, в рамках которого практико-ориентированная учебная ситуация является идеальным «механизмом для запуска» формирования компетентностей различного вида – предметных, межпредметных, ключевых.

Как известно, термин «учебная ситуация» использовался в ряде ответственных дидактических работ задолго до появления названных подходов. Исследователи характеризовали учебную ситуацию как интегративное понятие, отражающее комплекс условий протекания учебного процесса в определённом коллективе: «Её (учебную ситуацию. – М.Д.) характеризуют отношение учащихся к целям и содержанию учебной деятельности; отно-

шение учащихся к учителю и между собой в процессе решения учебных задач; условия осуществления учебной деятельности, т.е. субъективные возможности учащихся и учителя и объективные условия организации обучения» [11, с. 39]. Как видно из цитаты, учебная ситуация по большей части сходна с педагогической ситуацией, суть которой составляет система отношений, складывающаяся между субъектами учебного процесса (учителем и учащимися) в процессе обучения. Отсюда и представленная авторами декомпозиция учебной ситуации на адекватную, трудную и конфликтную [Там же].

Инновационный подход в интерпретации понятия «ситуация» осуществил В.В. Сериков, раскрывший её как объект проектирования учебного содержания, планирования педагогических воздействий на учащихся, организации коммуникации между субъектами педагогического процесса. Определяя ситуацию как центральную категорию концепции личностно ориентированного образования, автор указывает, что «модель личностно ориентированной ситуации является фактически обобщённым представлением дидактического средства, стимулирующего проявление личностью её функций в учебном процессе. В состав этого "средства" входят ориентировочная информация, стимулы саморазвития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий...» [9, с. 109].

Из приведённого фрагмента можно вычленить некоторые структурно-содержательные позиции, необходимые для обоснования учебной ситуации в дидактическом аспекте, а именно:

- 1) определение учебной ситуации как дидактического средства;
- 2) конкретизацию её целевых ориентиров: саморазвитие индивида, развитие ценностно-смысловой сферы учащегося;
- 3) обозначение её внешних структурных компонентов: ориентировочная информация, задача из предметной сферы;

4) указание на необходимость планирования адекватных содержанию ситуации методов и приёмов обучения.

Обратимся к отечественным и зарубежным источникам последних лет. Анализ работ, в которых упоминается исследуемое понятие, позволил выявить ряд интегрированных подходов к его определению:

– личностно-культурологический: учебные ситуации – это проектируемые совокупности, являющиеся главным источником получения личностного опыта учащимися по освоению реальности, его дальнейшему переконструированию в окультуренный (нормативный) опыт [6, с. 98];

– процессуально-результативный: учебная ситуация – это организация учебной деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия и совершают с ним разнообразные учебные действия [7, с. 58];

– проектировочно-ситуационный: учебная (конкретная) ситуация – описание некоторой реальной или специально смоделированной ситуации, близкой к реальной, используемой в целях обучения [12].

Рассмотрение приведённых определений позволяет дополнить выявленный в результате анализа концепции личностно ориентированного обучения перечень характеристик учебной ситуации следующими признаками:

1) проектировочный характер учебной ситуации, содержащийся в необходимости формализации учебного материала в виде целостной дидактической единицы, разработанной с учётом специфических требований;

2) контекстуальный характер учебной ситуации, выраженный в разработке содержания ситуации на реальном или квазиреальном (приближено к реальному) материале;

3) деятельностный характер учебной ситуации, заключающийся в получении учащимися личностного опыта в ходе анализа ситуации и разрешения содержащейся в ней проблемы.

Итак, исследование различных трактовок понятия «учебная ситуация» позволяет яснее понять её современное состояние, которое определя-

ется наличием двух обобщённых подходов к её пониманию. В первом случае учебная ситуация отождествляется с педагогической, её содержание составляют преимущественно субъективные факторы протекания учебного процесса (условия организации обучения, интеллектуальные возможности учащихся, их отношение к учёбе, учителю, между собой и пр.). Во втором – она рассматривается как дидактическая единица, имеющая практическое воплощение на проектируемом и реализуемом этапе разработки содержания образования.

В контексте создания концепции компетентностно-ориентированного обучения в качестве точки отсчёта для дальнейшего исследования целесообразно принять дефиницию учебной ситуации во втором варианте, определяемую как дидактический объект, который фиксируется на двух этапах формирования содержания образования – проектируемом и реализуемом. Причём, рассматривая учебную ситуацию на первом этапе, мы ведём речь о её **модели**, на втором – о **собственно учебной ситуации**.

Ситуации, требующие простого использования имеющихся знаний и воспроизведения известных способов в условиях, не создающих затруднений для учащегося, называют **типовыми**. В качестве альтернативы типовой ситуация, содержащая проблему для учащегося, трактуется как **новая ситуация**, которая в терминах теории проблемного обучения называется, как известно, **проблемной**. Таким образом, объём понятия учебной ситуации состоит из типовых и новых (проблемных) ситуаций. Заметим, что понятия «типовая» и «новая» достаточно условны: то, что для одного учащегося является типовой ситуацией, для другого будет новой. Тем не менее если за критерий проблемности принять не субъективные возможности ученика, а фактическое состояние изученности материала, то такая классификация может быть использована в обосновании категории «учебная ситуация».

Необходимо заметить, что на наличие проблемы в учебных ситуациях, проектируемых с позиций К-подхода, указывают исследовате-

ли А.Г. Бермус [1], Э.Ф. Зеер [4], И.А. Зимняя [5]. Вслед за ними считаем, что проблемность как неизбежный признак реальных жизненных ситуаций должна быть типологическим свойством учебных ситуаций, разрабатываемых в логике компетентностно-ориентированного обучения. В этой связи обращение к теории проблемного обучения является для нашего исследования весьма важным.

Таким образом, мы подошли к **определению учебной ситуации, рассматриваемой в рамках компетентностно-ориентированного обучения**. Обобщив результаты анализа источников и собственную точку зрения, предлагаем определять учебную ситуацию как целостную интегрированную дидактическую форму воплощения содержания образования, имеющую свою практическую реализацию на двух его уровнях формирования: уровне проектируемого содержания (модель учебной ситуации) и уровне реализуемого содержания (собственно учебная ситуация). По отношению к ученику учебная ситуация представляет собой единицу учебной деятельности, в результате овладения которой школьники получают специфические комплексные результаты предметного, межпредметного и метапредметного характера.

Далее попытаемся вынести определение дидактической цели использования учебных ситуаций в обучении школьников, обращаясь к сущности смыслообразующих категорий подхода – компетенции и компетентности, которые рассматриваются применительно к педагогическим объектам и поэтому выделяются среди прочих смысловым уточнением «образовательные».

Исследование этих понятий на теоретическом уровне позволило установить, что первая входит в состав второй и выполняет функцию нормативной модели описания образовательных результатов (знаний, умений, способов деятельности). Вторая в свою очередь представляет собой личностное образование, включающее наряду с компетенцией также мотивационно-ценностный компонент, метакачества и компетентностный опыт. Среди перечисленных

составляющих компетентности особое значение для индивида имеет компетентностный опыт, отсутствие которого даже при наличии всех других компонентов свидетельствует о незавершённости процесса формирования компетентности, а значит о её несостоятельности.

**Компетентностный опыт** может трактоваться как минимально необходимый для формирования определённой компетентности опыт деятельности школьника по применению и/или овладению новыми знаниями и способами действий, составляющими компетенцию (нормативный компонент компетентности), в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Отсюда следует, что получение опыта деятельности учащимися в рамках формирования образовательной компетентности может происходить двумя путями:

- традиционным – от изучения знаний и способов действий к их **применению** на практике в рамках учебной ситуации;

- компетентностным – от решения учебной ситуации к **овладению** новыми знаниями и способами действий.

Многие исследователи К-подхода рассматривают в своих работах только второй вариант, считая его «идеальным механизмом для запуска» компетентностей. Например, А.Г. Бермус пишет: «В компетентностном подходе образовательный цикл разворачивается вокруг ситуаций, которые являются подлинно проблемными для учащихся...» [1, с. 47]. Мы склоняемся к мнению, что в сложившейся к настоящему времени логике организации учебного материала в общем образовании оба обозначенных варианта могут иметь место в учебной деятельности учащихся. Поясним сказанное.

Насущная потребность в обновлении содержания образования в русле идей К-подхода и в то же время понимание, что сегодня разработка теории и практики компетентностно-ориентированного обучения находится на стартовых позициях, приводит к мысли о **встраивании** компетентностного подхода в существующий традиционный (предметоцентристский).

В этом случае К-подход не «нарушит ту систематичность материала» и не «снизит тот уровень фундаментальности образования, которые существуют на сегодняшний момент в школе» [6, с. 103]. Такое встраивание может быть осуществлено, как уже говорилось, двумя путями.

**Первый путь:** через активизацию этапа применения, входящего в общепринятый в дидактике состав полного цикла усвоения учебного материала наряду с восприятием, осмыслением, запоминанием, обобщением и систематизацией. Как показывает школьная практика, этап применения знаний вследствие излишней «рафинированности» учебного материала по большей части утратил своё реальное предназначение и нивелировался до тренировочных упражнений. «Вдохнуть жизнь» в «запущенное» звено помогут специально разработанные учебные ситуации, спроектированные согласно **трём уровням применения:**

- в знакомой ситуации, т.е. по образцу (**уровень воспроизведения**);

- в видоизменённой ситуации, когда известное знание нельзя применить непосредственно, а требуется его переосмысление в новых связях (**уровень формирования**);

- в новой, незнакомой, нестандартной ситуации (**уровень субъективации**, когда ученик является субъектом собственных знаний).

В обозначенных позициях чётко проявляются уровни проблемности учебной ситуации. Очевидно, что уровень воспроизведения не предполагает присутствия проблемы, тогда как уровни формирования и субъективации, характеризующиеся разной степенью изменения условий применения, определяют её наличие. Уровень трудности проблемы (объём расходуемых ресурсов на её решение) объективно должен быть выше в ситуациях, относимых к последнему уровню.

Поразмышляем на тему соотносённости отмеченных уровней применения и компетентностного опыта, приведя пример из небольшого эксперимента, проведённого нами в начальной школе. Все учащиеся 2-го класса, в котором проводился эксперимент,

после знакомства на уроках математики с квадратом (как прямоугольника с равными сторонами) и практических построений разных квадратов на клетчатом листе легко смогли по нашему заданию построить квадрат с заданным числовым параметром длины стороны в своих тетрадях.

Что же произошло, когда это же предметное действие мы предложили осуществить в несколько других условиях?

Детям было предложено построить квадрат, который являлся частью будущей поделки, с заданной числовой характеристикой длины стороны, но только на листе нелинованной бумаги на уроке ручного труда. Из 25 учащихся класса лишь трое (12% от общего числа школьников) построили квадрат, который достаточно близко отвечал требуемым характеристикам. Стороны фигуры были практически равны между собой и соответствовали заданному числовому показателю длины (разница между требуемой и фактической длиной сторон была менее 2 мм), углы квадрата можно было отнести к прямым. Одинадцать детей (44%) построили четырёхугольники, напоминающие (из-за полного или частичного отсутствия прямых углов) квадраты, с длиной трёх сторон, отличной от требуемой (разница между требуемой и фактической длиной сторон составляла от 2 до 7 мм). Шесть человек из класса (24%) построили фигуры, не являющиеся квадратами. Это были прямоугольники с противоположно равными сторонами, где только одна пара сторон соответствовала заданному числовому показателю. Пятеро второклассников (20%) не приступили к выполнению задания и просили помощи учителя. Необходимо заметить, что при вычерчивании фигуры ни один из учащихся не использовал угольник для построения прямых углов и не построил квадрат, принимая смежные края прямоугольного листа соответственно за две смежные стороны квадрата. Все начерченные детьми фигуры были построены с отступом от края листа или в его центре.

Описанная ситуация наглядно отражает реальное состояние дел по применению знаний на уровнях

воспроизведения (в знакомой ситуации по образцу) и формирования (в видоизменённой ситуации). Видоизменение ситуации состояло лишь в одном, но, как оказалось, непреодолимом препятствии для большинства детей: привычный для них лист в клетку был заменён нелинованным листом. Учащиеся утратили знакомую опору! Клетка, кстати, делает излишним использование угольника при построении прямых углов. Предметный опыт вычерчивания фигур никак не трансформировался в новых условиях: все чертежи были построены с отступом от края листа, т.е. так, как ученики делали это в тетрадях, никто не воспользовался угольником, поскольку образ прямого угла при построении прямоугольников на уроках математики принимается, как говорится, «по умолчанию». Некоторые дети оказались в такой растерянности, что забыли о существенном признаке квадрата – равенстве сторон, – и вместо него пытались начертить прямоугольник с неравными по длине смежными сторонами.

Теперь представим себе ситуацию, где потребовалось применение третьего уровня, т.е. выполнение задания в новой, нестандартной ситуации. Если прежде дети находились в привычной среде, а именно в классной комнате, за своими партами, с ориентировочной основой для выполнения действия – клетчатым или нелинованным листом и необходимыми чертёжными инструментами, то сейчас «переместим» второклассников на пришкольный участок и предложим им разбить квадратную клумбу с заданной числовой характеристикой длины сторон. Очевидно, что это задание в качестве самостоятельной, не управляемой педагогом деятельности для младших школьников невыполнимо.

Таким образом, логическим итогом вышеизложенного стал вывод о необходимости реализации последовательного применения всех трёх уровней соответствующих учебных ситуаций с целью осуществления полного цикла формирования компетентного опыта учащихся. Учебные ситуации, проектируемые в контексте применения изученного материала, можно соответственно назвать учеб-

ными ситуациями применения знаний. Важно подчеркнуть, что здесь речь идёт о реальном применении знаний, в результате которого происходит качественное или количественное изменение объекта или его характеристик. Анализ дидактических материалов, составляющих содержание учебников для начальной школы, показывает, что задания, связанные с применением знаний, устремлённых на предмет, либо минимизированы, либо отсутствуют вовсе. Учебные ситуации сконструированы таким образом, что ребёнок, выполняя «безопасное» учебное действие, не осуществляет «пробы своего продуктивного действия», которое «представляет собой модель полного (нередуцированного), родового человеческого действия» [7, с. 161]. При такой организации обучения учащийся останавливается в лучшем случае на этапе формирования нормативного набора компетентностей, в худшем – на этапе его воспроизведения.

**Второй путь** формирования компетентностного опыта более затрачен по времени, но, как правило, более результативен. В процессе поиска выхода из учебной ситуации, построенной по компетентностному типу, дети как бы повторяют путь становления научного знания. В.В. Давыдов со ссылкой на Э.В. Ильенкова писал: «...Обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно в сжатой, сокращённой форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний» [2, с. 172]. Такой тип действий авторы учебных материалов системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова называют квазиисследовательской деятельностью и соответственно метод обучения – квазиисследовательским.

Овладение новыми знаниями и способами действий происходит в результате решения учебных ситуаций на основе предметно-практических действий учащегося, его собственных логических обобщений и обращений к разного рода информационным источникам, в качестве которых могут выступать как «неодушевлённые» средства (учебник, справочные издания, Интернет), так и реальные люди (педагог, одноклассники).

Уровень проблемности ситуаций, смоделированных по компетентностному типу, является самым высоким из всех видов учебных ситуаций. Практика их применения на уроках показывает, что усвояемость и запоминание материала учениками резко повышается.

Использование в начальной школе компетентностного пути формирования опыта деятельности имеет определённые ограничения, зависящие от следующих факторов:

- от возрастных возможностей школьников (наглядно-действенная и наглядно-образная стадии мышления, присущие ученику 1–2-го классов, позволяют использовать в этом возрасте в основном учебные ситуации применения знаний);
- от уровня развития универсальных действий учащихся (видение проблемы, анализ исходных и поиск недостающих данных, планирование деятельности и т.д.);
- от характера изучаемого материала (часть учебного материала может подаваться только репродуктивно, компетентностная форма обучения может иметь место при наличии проблемы в изучаемом материале).

Однако при всех ограничениях реализации второго пути формирования компетентностного опыта **учебные ситуации овладения новыми знаниями** должны занять своё место в практике начальной школы.

Итак, мы подошли к формулировке **главного целевого предназначения** учебных ситуаций, спроектированных в рамках компетентностно-ориентированного обучения. Оно состоит в создании дидактических условий для

- 1) последовательной реализации полного цикла применения имеющихся знаний и способов действий на уровнях воспроизведения, формирования и субъективации;
- 2) овладения новыми знаниями и способами действий в процессе непосредственного разрешения учебной ситуации.

В ходе выявления целевого предназначения учебных ситуаций довольно чётко обозначились их основные типы: ситуации применения и ситуации овладения новым знанием. Анализ создаваемых в последнее вре-

мя учебных материалов показывает, что налицо значительный перевес в использовании ситуаций, спроектированных по типу применения. Полагаем, что оптимальное соотношение между двумя типами будет найдено в процессе принятия педагогическим сообществом новых тенденций развития образования в русле К-подхода.

Учебный материал, составляющий содержание учебной ситуации, облекается в доступную и привлекательную для восприятия учащимися форму с помощью определённого **сюжета**.

Исследователи компетентностного подхода указывают на придание сюжету учебных ситуаций **жизненно-го характера**: «Основу содержания учебника должно составлять решение практических задач и жизненных ситуаций, развивающее личностный опыт каждого ученика» [10, с. 10]. Однако за констатацией значимости «жизненности» ситуации зачастую стоит интуитивное, стихийно сложившееся понимание сущности термина, которое делает его свободным от толкования в источниках, его использующих. В исследуемой нами проблеме конкретизация смысла данного термина имеет важное значение в связи с определением границ «жизненности» содержания учебных ситуаций, проектируемых для начальной школы. С целью раскрытия значения понятия «жизненность» используем методологический приём расщепления понятия (на два или большее число) в соответствии с различными возможными оттенками смысла.

Общепринятое понимание жизненности сюжета подразумевает описание бытовой, социальной, производственной или иной ситуации, соотносящейся с реальной действительностью. Из общепринятого смысла можно выделить **первое значение** понятия «жизненный», т.е. непосредственно соотносящийся с действительностью.

Соотнесение ситуации с реальностью выдвигает требование к её содержательному оформлению: «Именно ситуация, описание которой не выхолощено и не освобождено от информационного шума, как это принято в наших учебниках, и обеспечивает применение знаний и уме-

ний в новой ситуации» [3, с. 35]. Заметим, что наряду с «зашумленностью» (понимаемой как информационная избыточность) исследователи указывают и на недоопределённый характер (отсутствие необходимых для решения данных) текста. Таким образом, **второе значение** понятия жизненности раскроет его содержательную наполненность, которая выражается в стремлении к достоверному отражению фрагмента действительности, предполагающему информационную избыточность и/или недоопределённость данных, необходимых для анализа и решения ситуации.

Авторы западной технологии обучения взрослых case-study method (кейс-стади метод) используют в качестве обучающих ситуации из реальной жизни. Например, в японских школах бизнеса слушатели не только анализируют и решают конкретную ситуацию, описанную в документации или даже в исторических источниках, но и заучивают наизусть около 30 типовых способов вывода предприятия из кризиса. Осмысление сущности кейс-стади метода даёт возможность обнаружить **третий важный оттенок смысла** понятия «жизненность» – это обобщённость в описании одного фрагмента действительности ряда похожих, имеющих тенденцию к повторению ситуаций.

Следующее содержание исследуемого понятия вытекает из его отнесённости, предполагающей учёт характеристик субъектов, для которых разработана ситуация: возрастных, профессиональных, личностных. Речь идёт об очевидных вещах: например, сюжет учебной ситуации, используемый для обучения студентов, трудно применить в обучении младших школьников. Отношение соотнесённости между сюжетом ситуации и субъектом, для которого эта ситуация предназначена, рождает **четвёртый смысл** жизненности, заключающийся в актуальности описанного в ситуации сюжета для обучаемого. На выявлении признаков актуальности сюжетов, используемых для начальной школы, остановимся подробнее.

Определение «статуса» актуальности состоит в ответе на вопрос: какое знание для младшего школьника

можно считать актуальным? Полагаем, что поиск ответа на этот вопрос необходимо искать в рассмотрении мотивационной сферы, активное развитие которой происходит у младшего школьника в двух направлениях – утилитарного («нужно, полезно») и познавательного («интересно»). Каждое направление по отдельности и их интеграционный вариант должны быть учтены в процессе создания актуального для младшего школьника сюжета при проектировании учебных ситуаций.

Актуальный сюжет как фактор мотивационной регуляции реализуется через непосредственную связь контекста ситуации с жизнью младшего школьника. Можно обозначить два признака актуального сюжета для школьника:

1) если объект ситуации напрямую сопряжён с потребностями и личностными смыслами ребёнка данной возрастной категории;

2) если учащийся включён в процесс решения ситуации в качестве действующего лица.

В первом случае речь идёт о лично значимой для учащегося ситуации, задуманной таким образом, что процесс и результат её решения непосредственно обращены к личности ребёнка. Одним из вариантов такой ситуации являются практико-ориентированные ситуации, содержание которых отражает практическую необходимость использования определённых знаний и умений в жизни школьника. Сюжеты практико-ориентированных ситуаций направлены на реализацию утилитарного мотива учащегося.

Сюжеты, отнесённые ко второму пункту, не затрагивают личностные потребности школьника, но продуманы таким образом, что их решение возможно при непосредственном участии ребёнка. В ходе решения ситуации школьник должен стать участником некоего коллективного действия, направленного на получение искомого результата. Как правило, подобные сюжеты нацелены на реализацию познавательного мотива учащихся.

Проиллюстрируем сказанное двумя примерами учебных ситуаций соответственно к каждому пунк-

ту. В примере 1 приведена практико-ориентированная для школьника ситуация определения массы школьного ранца в соответствии с собственной массой тела. Ситуация выбора «правильного» ранца является действительно личностно значимой для ребёнка, поскольку от этого зависит в дальнейшем его здоровье.

**Пример 1.** Специалисты из Института возрастной физиологии РАО установили, что масса ранца не должна превышать  $1/10$  часть от массы тела школьника. Выполнив ряд расчётов, можно определить, соответствует ли масса твоего ранца нормативам.

Определи массу собственного тела.

Измерь массу пустого ранца, учебников, тетрадей, письменных принадлежностей и других предметов, которые находятся в твоём ранце.

Предметы	Масса
Пустой ранец	
Учебники	
Тетради и дневник	
Письменные принадлежности	
Дополнительная литература	
Другое	
<b>Всего</b>	

Пользуясь полученными данными, рассчитай массу ранца, которая соответствовала бы норме. Собери такой ранец. Попробуй его «на руку». Запомни это ощущение. Старайся собирать в школу ранец, не превышающий «нужную» массу.

Сюжет ситуации, приведённой в примере 2, содержит задания на вычисление количества школьников, которые смогут обхватить ствол мамонтова дерева и дуба. Процесс решения предполагает непосредственное участие школьников в данной ситуации в качестве действующих лиц. Поясним сказанное при помощи краткого описания. Для организации эффективной работы целесообразно разделить учащихся на группы примерно по 10 человек. Для осуществления вычислений дети должны сообща выполнить ряд действий: несколько учеников должны взяться за руки для образования незамкнутой цепи, другие должны измерить получившу-



юся цепочку и вычислить средний размах рук одного школьника. Затем полученные данные учащиеся используют в последующих арифметических расчётах в рамках индивидуальной работы. Таким образом, результатом проведённой работы будет знание о новом способе действия: измерение длины при помощи размаха рук. Знания, полученные путём собственного участия в их «производстве», приобретают личностно значимый характер, и соответственно сюжет ситуации будет являться актуальным для школьников.

**Пример 2.** Мамонтово дерево получило своё название из-за больших размеров (оно достигает 120 м в высоту, 20 м в диаметре) и внешнего сходства его огромных свисающих ветвей с бивнями мамонта. В одном из заповедников США есть пень мамонтова дерева с устроенной на нём танцплощадкой и дуэло, превращённое в небольшой ресторан. В России самым могучим деревом считается дуб – до 50 м в высоту со стволом до 2 м в диаметре.

Посчитай, сколько примерно школьников должны взяться за руки, чтобы обхватить ствол мамонтова дерева. Сколько человек понадобится, чтобы обхватить ствол дуба?

Итак, придание сюжету учебной ситуации жизненного характера обеспечат:

- описание объекта, явления или процесса, непосредственно соотносящееся с реальной действительностью;
- включение избыточных и/или исключения необходимых для анализа и решения ситуации данных;
- обобщённый характер похожих, имеющих тенденцию к повторению ситуаций;
- актуальное содержание ситуации для ребёнка определённой возрастной группы, имеющее воплощение в обеспечении связи между сюжетом и потребностями и личностными смыслами ребёнка; вовлечении ученика в процесс решения ситуации в качестве действующего лица.

Выявленные позиции, выполняющие функцию критериев отбора жизненных сюжетов ситуаций для определённой возрастной категории учащихся, также могут

быть продуктивно использованы в классификации сюжетов ситуаций вообще. Приняв в качестве основания классификации содержательную характеристику «жизненность», можно, исходя из степени «наполненности» ею содержания сюжетов, соответственно декомпозировать их на жизненные (соответствующие в полной мере выделенным выше критериям), квазизжизненные (частично соответствующие), учебные (характеризующиеся отсутствием сюжета).

К ситуациям **квазизжизненного** (приближенного к жизненным) **сюжета** отнесём ситуации, содержание которых соответствует перечисленным ниже критериям:

- описание объекта, явления или процесса является моделью реальной или вымышленной действительности;
- описанный сюжет может включать избыточные и/или исключать необходимые для анализа и решения ситуации данные;
- сюжет может иметь как обобщённый характер похожих, имеющих тенденцию к повторению ситуаций, так и случайных, неповторяющихся;
- сюжет должен быть адаптирован для понимания учащимися той возрастной группы, для которой он предназначен, а также находиться в поле субъектного жизненного опыта ребёнка.

Эти позиции содержательно соотношены с выделенными выше критериями жизненного сюжета, но при этом имеют свои отличительные особенности. Введение в первый пункт понятия «вымышленная действительность» подразумевает возможность использования наряду с реальными сюжетами сюжетов сказочных и фантастических. Второй и третий пункты расширяют области аналогичных позиций жизненности формулировкой «может», что предполагает как наличие, так и отсутствие критерияльных элементов. Последняя позиция содержит требование доступности сюжета ситуации для её полноценного восприятия и понимания школьниками определённой возрастной группы. Важно отметить, что в ходе проектирования предпочтение должно отдаваться сюжетам, каким-либо образом связанным с витаген-

ным опытом ребёнка познания окружающей действительности.

Приведём пример модели ситуации квазизжизненного характера, предназначенной для учащихся 3-го класса.

**Пример 3.** Чтобы насытиться, рыжей лисице нужно поймать и съесть не менее двух десятков мышей в день, лисёнку достаточно половины от нормы взрослой лисицы. В местах, где кормится лисица, грызунов гораздо меньше, чем там, где лисиц нет. Площадь её кормового участка в среднем 10 км в диаметре.

Поскольку фёнок – пустынный житель, то площадь его кормового участка значительно больше: 15 км в диаметре. При этом пищи ему нужно в 2 раза меньше, чем рыжей лисице.

Выбери удобный масштаб и начерти кормовые участки обеих лисиц. Во сколько раз площадь кормового участка одной лисицы больше другого? Каким инструментом можно воспользоваться для измерения площадей круга? Обрати внимание на то, что ты получил(а) приблизительный результат.

Сюжетная линия этой ситуации смоделирована на сравнении по разным основаниям (внешний облик, параметрические показатели, образ жизни и пр.) существующих в реальности объектов – лисицы рыжей обыкновенной, обитающей на большей части России, и самой маленькой лисицы – фенека. Его сравнение с рыжей лисицей является специально моделируемой ситуацией, носящей характер неповторяемости, случайности. Данный приём введён для достижения дидактической цели создания условий для применения в новой ситуации изученных математических и естественно-научных знаний и способов действий. В тексте использованы известные учащимся к моменту решения задачи понятия из областей учебных предметов «Математика» и «Окружающий мир».

К ситуациям **учебного сюжета** отнесём ситуации, содержание которых лишено какого-либо реального или вымышленного сюжета.

**Пример 4.** Учащимся показывают три одинаковых сосуда с кубиками одного размера, в одном из которых находится 30 кубиков, в другом – 60, а в третьем – 90. Учащиеся могут оценить,

сколько кубиков находится в каждом из сосудов, и объяснить, как они делали оценку [8, с. 175].

Учебный сюжет – это своего рода «лабораторный» сюжет, применяемый в ситуациях, разработанных для достижения одной конкретной цели. Например, модель ситуации, описанная в примере 4 и относящаяся к виду ситуаций применения, выполняет контролирующую функцию. Кроме того, учебный сюжет может быть использован в проектировании ситуаций применения, относящихся к первому уровню – уровню воспроизведения изученного материала. Исполнительскую часть моделей ситуаций такого рода составляют упражнения по применению изученного материала, представленные в большом количестве в учебниках по разным предметам: «Найди значения выражений», «Вставь пропущенные буквы», «Ответь на вопросы по содержанию текста». Очевидно, что в связи с отсутствием в учебном сюжете жизненного или квазизжизненного контекста отпадает необходимость описания его критериев.

По моему мнению, в дидактической модели компетентно-ориентированного обучения должны найти место сюжеты всех трёх видов: жизненные и квазизжизненные – в проектировании актуальных для младших школьников ситуаций применения (на этапе формирования и субъективации) и овладения новым знанием; учебные – в ситуациях применения (на этапе воспроизведения).

Специфика учебных ситуаций, конструируемых в рамках компетентно-ориентированного обучения, состоит в их результативно-целевой направленности. В содержание ситуаций закладывается комплексный планируемый **результат**, состоящий из **компетенций трёх уровней: ключевой** учебно-познавательной компетентности средствами создания дидактических условий для формирования системы универсальных учебных действий; **межпредметной** средствами создания дидактических условий для освоения знаний и способов действий, лежащих в межпредметной плоскости различных учебных предметов; **предметной** средствами создания дидактических условий для применения

учащимися освоенных предметных ЗУНов в нестандартных ситуациях, а также для овладения новыми предметными знаниями и способами действий.

### Литература

1. Бермус, А.Г. Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании / А.Г. Бермус // Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. тр. ; под ред. А.В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 45–53.

2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Демидова, М.Ю. Диагностика учебных достижений по физике : Особенности подготовки учащихся к ЕГЭ и ГИА / М.Ю. Демидова, Г.Г. Никифоров, Е.Е. Камзеева // Педагогический университет «Первое сентября» : Физика. – 2009. – № 23. – С. 33–40.

4. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.

5. Зимняя, И.А. Компетентностный подход : Каково его место в системе современных подходов к системе образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

6. Иванова, О.Е. Теория обучения в информационном обществе / О.Е. Иванова, И.М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.

7. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников : пос. для учителя / К.Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.

8. Примерные программы начального общего образования ; в 2-х ч. ; ч. 1. – М. : Просвещение, 2008. – 317 с.

9. Сериков, В.В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

10. Трубайчук, Л.В. Каким быть учебнику нового поколения? / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 4. – С. 9–13.

11. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пос. для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.

12. Зобов, А. Метод изучения ситуаций (case study) в образовании : его история и применение [Электронный ресурс] / А. Зобов. – <http://www.ipnpu.ru/article.php?idarticle=002139>

*Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*