**ЕЩЁ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Автор статьи учитель истории

МБОУ «Ливенская СОШ №1»

Красногвардейского района

Белгородской области

Рыжков Сергей Борисович

Всё глубже вклиниваясь в особенности ФГОСа, изучая различную литературу, прихожу к выводу, что разработчики новых стандартов делают акцент на индивидуальную самостоятельную работу обучающихся. Роль учителя – всё ниже и ниже. Оставаясь приверженцем советской системы образования, попытаюсь поделиться с коллегами своими наблюдениями. Они не отходят от новых стандартов, но были сформулированы в 50-е годыН.Г.Дайри.

Передача готовых знаний и самостоятельная работа учащиеся

Сила научного знания — главное начало, развивающее и воспитывающее молодежь. Но в какой мере окажет эта сила свое воздействие, во многом зависит от учителя, от методики урока, характера познавательной деятельности учащихся

Нынешний этап развития методики и цели этой статьи тре­буют сосредоточить внимание на раскрытии принципиального различия между познавательной деятельностью: а) при переда­че готовых знаний и б) при формировании знаний на основе самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся.

Передача готовых знаний преобладала в школе, в том числе и на уроках истории, в недалёком прошлом. Вот как она выглядит.

В 6 классе учитель рассказывает о «Русской правде»: «Для защиты интересов бояр и дружинников князь Ярослав издал сборник законов, который получил название «Русская правда». Она защищала интересы феодалов, устанавливала жестокие наказания для смердов, закупов и холопов, которые покушались на имущество феодалов или расправлялись с их слугами».

Изложение носит догматический характер: в нем нет фак­тов, приведенных хотя бы для иллюстрации и позволяющих именно так оценить «Русскую правду», нет и рассуждений, связанных с оценкой. Главным же видом познавательной деятельности обучающихся являлось запоминание, к тому же ограни­ченной силы, при слабом проявлении мыслительной активности, самостоятельности.

Вот изложение другого учителя. Рассказав об укреплении феодальных отношений и обострении классовой борьбы в Киев­ской Руси, он продолжает: «При Ярославе Мудром появился сборник законов «Русская правда». Сыновья Ярослава допол­нили ее новыми законами.

Была запрещена кровная родовая месть — теперь за убий­ство платили денежный штраф. «Русская правда» охраняла частную собственность, в первую очередь собственность фео­далов. Кто перепашет чужую межу, платит штраф в 12 гривен. За убийство смерда полагался штраф 5 гривен, а за убийство княжеского слуги или старшего дружинника 80 гривен, т. е. в 16 раз больше! Закон охранял прежде всего собственность феодала, его жизнь и жизнь его слуг, а создание законов по­могало феодалам подчинять народные массы».

Это живое изложение, где оценка учителя опирается на фак­ты. И все же перед нами передача готовых знаний: учитель сам изложил факты и сам оценил «Русскую правду», не раскрыв при этом способа своего рассуждения. Такое изложение можно назвать объяснительно-иллюстративным.

Вот изложение третьего учителя. «Мы знаем, что важней­шим источником, позволяющим установить ход событий, яв­ляются исторические документы. Сейчас мы разберем важный документ, получивший название «Русская правда». Обычно при­нято выяснять, когда появился документ и чему он посвящен. «Русская правда» — это сборник законов. Впервые они были записаны при Ярославе Мудром, а затем дополнялись другими князьями.

Давайте попробуем установить, почему сборник законов был издан и о каких изменениях в жизни Киевской Руси он свидетельствует. «Русская правда» запрещает кровную родо­вую месть за убийство и назначает денежный штраф. И вот, читаем мы, за убийство мечника или купчины штраф составля­ет 40 гривен, за убийство огнищанина или тиуна — 80 гривен, а за убийство смерда или холопа — 5 гривен! Видимо, положение этих людей в обществе неодинаковое. Кто же они? Куп­чина — купец, мечник — княжеский дружинник, огнищанин — старший княжеский дружинник, главный управитель хозяйства, тиун — управитель дома, отрасли хозяйства, холоп — раб, смерд — крестьянин.

Нужно всегда помнить, что общество развивается. В ка­ком же направлении, судя по документу, происходит развитие? Может быть, укрепляется родовой строй? Нет. Перед нами уже не родовое общество, а общество классовое, где существует эк­сплуатация. Неравенство людей уже закреплено законом и выражено очень ярко: за убийство огнищанина штраф в 16 раз больше, чем за убийство смерда!

Зачем понадобилось издавать такие законы? Возникает предположение: не потому ли, что смерды и холопы, трудовые люди городов поднимались на восстания? И мы действи­тельно узнаем об этом из многих источников. Значит, в Киев­ской Руси обострилась классовая борьба, а обострение классо­вой борьбы связано с развитием феодальных отношений». Учи­тель рассуждает о том, чьи же интересы защищали законы, и легко показывает; в первую очередь интересы феодалов — их имущество, их жизнь и жизнь их слуг.

Мы видим, что это изложение существенно отличается от двух предыдущих: учитель ставит какую-то задачу, проблему, сообщает факты и, вслух рассуждая перед классом, приходит к выводам; значение документа для изучения жизни общества, его датирование, определение его общего содержания, анализ его конкретных статей, высказывание предположений, которые они вызывают, соображения за и против, определение того но­вого, что мы узнаем о развитии общества, — все это органически слито.

Значение такого изложения очевидно: оно вызывает боль­шую мыслительную деятельность, учит рассуждать, учит под­ходу к анализу явлений общественной жизни, возбуждает лю­бознательность. Условно мы называем его размышляющим, развивающим. Но, при всей своей необходимости и ценности, оно все еще не выходит за рамки передачи готовых знаний. Это учитель ставит проблемы и сам их решает, а обучающиеся лишь пользуются плодами его мышления.

Обучение по способу передачи готовых знаний хорошо раз­работано, давало и сейчас дает значительные результаты. Но, по мере того как росли требования нашего общества к шко­ле, все больше выявлялась недостаточность самих его возмож­ностей.

При передаче готовых знаний оказываются явно ущемленными самостоятельность учащихся , стимулирование их позна­вательной активности и творчества, развитие мышления, эф­фективность усвоения, само использование познавательных воз­можностей.

В 50-х годов и до настоящего времени шли значительные поиски более эффективных форм обучения. Они шли по нескольким линиям.

Одна из них — увлечение беседой: чем больше времени на нее отводится (и 20, и 30 минут!) и чем больше обучающиеся при­влекается к беседе, тем будто бы активнее класс и лучше урок. Однако выяснилось, что подобные парады активности не достигают цели, так как отнимают много времени и этим исключают возможность сообщить обучающимся необходимые об­ширные знания, а поэтому малосодержательны. Это особенно актуально сейчас, когда идёт тотальное сокращение часов при увеличении материала.

Другие учителя пришли к выводу, что наиболее эффектив­ным источником знаний будто бы является текст учебника и документ. Их стали широко изучать на уроке в ущерб изложе­нию учителя. Однако выяснилось, что и этот путь не ведет к цели. *Живое слово учителя имеет много преимуществ* перед текстом учебника, и учебник не может его заменить.

Некоторые учителя попытались повысить эффективность обучения, отыскав одну, будто бы наиболее совершенную, структуру урока. Однако и практикой и исследованием было доказано, что урок любой структуры может быть и хорошим и плохим. Структура урока, взятая сама по себе, не определяет его качества. Она важна лишь потому, что может соответство­вать или не соответствовать педагогическому замыслу и, сле­довательно, содействовать или затруднять его реализацию. Само стремление к уроку одной структуры или к использова­нию одного источника принципиально ошибочно: объективно необходимы уроки разных структур и многообразие источников.

Указанные выше поиски не оправдали себя прежде всего потому, что касались производных явлений педагогического процесса, а коренной вопрос — о характере познавательной деятельности обучающиеся — обходили.

Но вскоре был предложен познаватель­ный процесс, при котором знания формируются на основе са­мостоятельной мыслительной деятельности учащихся.

Покажем изучение «Русской правды» на уроке четвертого учителя. Его изложение в общем совпадает с размышляющим, развивающим изложением (урок третьего учителя). Но поста­вив проблему «Почему сборник законов был издан и о каких изменениях в жизни Киевской Руси он свидетельствует», учи­тель привлекает к решению проблемы учащихся. Его изложе­ние чередуется с беседой, к которой он прибегает 2—3—4 раза. Сообщив размер штрафов — 80, 40 и 5 гривен — учитель спра­шивает: «Чем объяснить такое различие в штрафах?» — и, ру­ководя беседой, достигает того, что обучающиеся самостоятельно делают правильные выводы (конечно, они подтверждаются, а при необходимости уточняются учителем).

Такой урок принципиально отличается от урока передачи готовых знаний. Здесь мыслят сами обучающиеся, здесь они уста­навливают связи между фактами, они оценивают их и в конеч­ном счете решают проблему. А это положительно влияет (о чем будет сказано ниже) на все стороны их познавательной дея­тельности.

Замечательная черта такого, коллективного решения проб­лемы в том, что мысли одних обучающиеся, высказанные в беседе, обогащают мысли других, и класс в целом освещает проблему так, как это не удается сделать ни одному обучающемуся в отдель­ности. Но даже в самой лучшей беседе участвуют не все обучающиеся, а ответы многих не вполне самостоятельны.

Но вот мы еще на одном уроке. После нескольких слово значении документа в истории, учитель говорит: «Представьте себе, что мы работаем в архиве и обнаружили в нем новый до­кумент. Он называется «Русская правда». Оказывается, что это первый сборник законов, появившийся в Киевской Руси при Ярославе Мудром. Я познакомлю вас с «Русской правдой», а вы самостоятельно установите... (указывается задание). Ответ должен быть письменным.».

Форма сообщения может быть различной — и рассказ учи­теля, и чтение вслух текста документа, и раздаточный мате­риал. Можно сразу поставить три связанные между собой зада­ния: 1) Чьи интересы в первую очередь защищала «Русская правда»? 2) Почему оказалось необходимым издание законов? 3) О каких изменениях в жизни общества свидетельствует по­явление «Русской правды». Эти формулировки облегчают ре­шение, в какой-то мере его расшифровывая. Труднее задания: «Что нового о жизни Киевской Руси мы узнаем из «Русской правды?» (или его вариант: «Укажите на основе анализа «Рус­ской правды», какие изменения происходили в жизни Киевской Руси»). Далее следует проблемное изложение.

Очень важно письменное выполнение заданий. Однако, в своей деятельности пришёл к выводу, что в 5—6 классах их не следует практиковать часто. Есть вариант замены на тестирование.

Описанные выше уроки позволят сравнить передачу готовых знаний с формированием знаний на основе самостоятельной умственной деятельности обучающиеся и показать преимущества последнего:

1) главное из них — формирование самостоятель­ности обучающиеся, развитие их мышления, стремления и способ­ности к творческой деятельности. А отсюда вытекает и ряд других;

2) мыслительная деятельность, связанная с выполне­нием задания, неизбежно вызывает устойчивое внимание, пре­красное восприятие, отличное запоминание, т. е. высокую ак­тивность и эффективность всех познавательных процессов;

3) фактическое содержание «Русской правды» усваивается от­лично, ибо без этого задание выполнить нельзя;

4) здесь, бе­зусловно, работает каждый обучающийся к этому побуждает интерес, вся организация урока, при этом важную роль играет проверка выполнения задания на этом же уроке;

5) проверка немедленно обнаруживает уровень усвоения фактов и связей, уровень умений, а письменные ответы позволяют сравнительно оценить успехи всех обучающиеся;

6) у учащихся формируются элементы исследовательского подхода, научного метода позна­ния явлений общественной жизни. Поэтому есть все основания сказать: урок без самостоятельной работы обучающиеся, без высокой активности их познавательных процессов — это урок вчерашнего дня. Вместе с тем передача готовых знаний не ис­ключается из арсенала методики. Она необходима, хотя и теряет прежнее господствующее положение. Следовательно, готовя урок, учитель прежде всего решает, какая самостоятельная активная деятельность обучающиеся целе­сообразна на данном уроке. А затем он выбирает формы учеб­ной работы, способные вызвать к жизни именно эту деятель­ность.

Сущность самостоятельной работы

Раньше главным видом самостоятельной работы признавалась подготовка обучающимися домашних заданий. Поче­му? Ведь там нет педагога, который побуждает учиться и не­посредственно руководит учением. Но многие учителя справед­ливо ставили вопрос: неужели всякая домашняя работа само­стоятельна? Даже заучивание текста учебника без достаточно­го его осознания?

В 11 классе на доске написаны 4 темы эссэ, и учитель сам их распределяет. Можно ли признать работу учащихся самостоятельной? Одни отвечают: если требуется лишь пере­сказать заученное, то нет, а если предстоит найти неизвестное решение какого-то вопроса, то самостоятельная. Другие ут­верждают: раз нет добровольности в выборе тем, то нет и са­мостоятельной работы.

Не только при обсуждении уроков, но и в средствах массовой информации шли и еще идут такие споры. И ошибка здесь, на наш взгляд, состоит в том, что самостоятельная работа рассматривается узко, с позиций какого-то одного качества, и это качество противопо­ставляется всем другим. Одни утверждают, что самостоятель­ность и формирующая ее самостоятельная работа определяют­ся только мыслительной деятельностью учащихся, другие — только мотивами их деятельности, ее добровольностью, третьи— только чертами поведения, характера, четвертые — только ис­точниками приобретения знаний, пятые — только формами ор­ганизации обучения и т. д.

Возникает вопрос: а правильны ли эти «только», эти «или — или»? Ведь деятельность человека многогранна, и мы обязаны формировать самостоятельность во всех проявлениях его дея­тельности, самостоятельность человека в целом. В обучении истории мы обязаны по крайней мере различать:

1) самостоятельность мышления: она проявляется при рас­смотрении существа явлений (событий, процессов) и ведет к формированию убеждений; с ней тесно связана и самостоятель­ность в использовании навыков и умений, приемов умственного труда, метода познания.

1. самостоятельность характера, поведения, личности, вы­ражающаяся в умении поступать в соответствии со своими взглядами, в том или ином отношении к окружающему;
2. самостоятельность побуждения к деятельности, её моти­вов: для нее важны проявления интереса, инициативы, твор­чества;
3. самостоятельность в практической деятельности: хотя в ней и проявляются все указанные выше черты, но ее все же следует выделить особо.

Поэтому, оценивая указанные выше споры, мы можем ска­зать: если обучающийся, преодолев соблазны и трудности, заучил до­ма текст учебника, однако не осознал его положений, то са­мостоятельность проявлена в поведении и не проявлена в мыш­лении. Во втором случае не было добровольности как мотива деятельности, но характер заданий поставил обучающиеся перед необходимостью проявить самостоятельность мышления и для этого был достаточный простор. Без конкретного анализа об­суждение вопроса о наличии или отсутствии самостоятельной работы непродуктивно.

На уроках истории ведущим началом самостоятельной ра­боты является самостоятельность мышления. В чем она выра­жается и каковы ее признаки? Самый общий и самый важный признак состоит в том, что учащийся без посторонней прямой помощи *разбирается в явлениях общественной жизни, раскры­вает их сущность.*

Со студенческих лет из лекций по методике преподавания истории, нам известно, что явление — это исходный пункт нашего познания, это то, что мы узнаем о вещах, людях, событиях, процессах с помощью наших органов чувств. Мы воспринимаем их такими, какими они нам кажутся, при этом со всеми их признаками — важными и неважными, необходимыми и случайными, устойчивыми и мимолетными и т. д. При этом восприятие явления далеко не всегда позволяет правильно познать действительность, напри­мер, нам кажется, что Солнце передвигается вокруг Земли с Востока на Запад, а в действительности Земля вращается во­круг своей оси.

Чтобы правильно разобраться в явлении, отделить кажу­щееся от действительного, необходимо проникнуть в сущность явления. Эту задачу выполняет мышление, логическое позна­ние. Явление и сущность не существуют раздельно. Явление и сущность выражают единство процессов объективной действительности, их внешней (явление) и внутренней (сущ­ность) сторон, но единство противоречивого характера. Главная задача науки (и важнейшая задача практики) состоит в рас­крытии сущности явлений, их скрытой, внутренней стороны.

Изучение любой науки означает не только ознакомление обучающиеся с явлениями, но обязательно и раскрытие их сущно­сти. Познание движется от явления к сущности, а от сущности снова к явлению, но теперь постигает явление полнее, глубже; ярче, точнее.

Нужно ли доказывать, как важно научить молодежь быть наблюдательной, самостоятельно видеть все черты, явления? Мы все еще недостаточно оцениваем слова Песталоцци «правильно видеть и слышать есть первый шаг к житейской мудрости». И очевидно, как исключительно важен «второй шаг» к мудро­сти—умение самостоятельно проникать в сущность увиденно­го и услышанного, в сущность, закономерность явлений.

Вот почему раскрытие сущности исторических событий и процессов представляется нам основной задачей самостоятель­ной мыслительной деятельности обучающиеся, хотя иногда эта деятельность может выражаться только в новой логической ра­боте на уже известном учащимся материале.

Самостоятельное раскрытие сущности явлений органически связано с *применением знаний.* Это исключительно важное об­стоятельство.

Применение знаний требует, чтобы учащийся мыслил, ис­пользовал ряд умений, образно говоря, прошел «курс разви­тия», усвоил своеобразный «курс» формальной и диалектиче­ской логики, психологии — в смысле *овладения всем* тем *ар­сеналом средств умственной работы,* который необходим и для усвоения истории и для общего высокого уровня куль­туры.

Возникает вопрос: применение каких элементов историче­ских знаний наиболее важно и удобно, сочетается с учебным процессом органически, а не механически? Эта проблема еще ждет своего обстоятельного исследования. Но опыт уже позво­ляет дать частичный ответ. Это *общие, широкие исторические понятия, закономерности общественного развития.* Например, закон о прогрессивном, поступательном развитии общества по­зволяет по многим показателям (техника, экономические пока­затели, положение народа, культура и др.) применять знания относительно каждой формации и в отношении всех формаций.

Знания, применяемые обучающимися, укрепляются и являются инструментом развития, воспитания и приобретения новых зна­ний, превращаются в *метод познания явлений общественной жизни.*

Если обучающийся осознал причины английской революции, то это лишь знание о единичном историческом со­бытии, о том, почему *произошла* конкретная революция в конкретной стране. Применение знаний на каком-то этапе ведет к становлению нового качества — пониманию того, почему *во­обще происходят* революции, т. е. какие объектив­ные, необходимые, устойчивые, повторяющиеся связи их вызы­вают, иначе говоря — к пониманию категории закона.

Изучая какую-то битву, учащийся осознает, почему одна из сторон одержала победу. Применение этих знаний в дальней­шем ведет к качественно иному знанию — пониманию *круга факторов,* которые (с учетом своеобразия исторических усло­вий) *могут обусловливать* победы и поражения.

Такие знания выступают как метод познания, позволяют са­мостоятельно ориентироваться при рассмотрении аналогичных явлений.

Итак, какие же признаки доказывают наличие самостоятельной работы, формирующей самостоятельность мышления?

1. Учащийся осуществляет ее сам, без посторонней прямой помощи. Это, конечно, исходное условие. Но «мыслю сам» еще не равнозначно «мыслю самостоятельно».
2. Самостоятельность мышления проявляется там, где уча­щийся действительно применяет собственные знания, умения, жизненный опыт, мировоззрение и правильно раскрывает сущность явления, высказывая собственную аргументацию, прояв­ляя инициативу, творческое начало.

3. Все это может проявиться лишь при ряде условий. Глав­ное из них — полноценное идейное и логическое содержание урока, которое обогащает учащегося знаниями, развивает мыш­ление и воспитывает.

В конечном счете ценность самостоятельной работы в обу­чении истории определяется тем, формирует ли она на основе знаний и умений качества, необходимые новому человеку в жизни.

Иногда учителя считают, что любая самостоятельная рабо­та учащихся — спасение от всех зол. Это глубокая и опасная ошибка. Самостоятельная работа превращается в *пустую фор­мальность,* если рассматривается в отрыве от эффективности обучения. Следует еще и еще раз подчеркнуть, что проблема самостоятельной работы—это в первую очередь проблема полноценности, богатства идейного и логического содержания обучения.

Итак, самостоятельная деятельность представляет особое *качество процесса познания и черту личности* *обучающегося;* вме­сте с тем она должна быть и *формой организации обучения,* позволяющей выявлять его результаты.

Самостоятельная мыслительная деятельность обучающиеся мо­жет происходить и происходит независимо от того, проявляет­ся или не проявляется она в каких-то внешних результатах, например в тех или иных ответах обучающиеся. Но если учитель ничего не знает о качестве этих результатов, то он не может достаточно руководить самостоятельной работой. Лишь зная, как та или иная форма самостоятельной деятельности влияет на учащихся, зная ее качества, мы можем целенаправленно руководить становлением знаний, развитием и воспитанием.

При существующих условиях обучения для формирования самостоятельности мышления и самостоятельности учащегося в целом наиболее важны:

1. Беседа, применимая во всех классах.
2. Семинарские занятия, типичные для старших классов.
3. Проблемное изложение учителя при изучении нового ма­териала, применимое (с существенными различиями) в старших и средних классах.
4. Проблемное логическое задание при изучении нового ма­териала (на основе любого источника!) и в других звеньях обу­чения, также применимое во всех классах и также с очень су­щественными различиями.
5. Изучение действительности, непосредственно окружаю­щей учащихся (истории и деятельности промышленных предприятии и колхозов, событий Великой Отечественной и граж­данской войн, революционных, традиций на­рода, истории городов и сел), на основе самостоятельного сбо­ра материала, самостоятельного его анализа и оформления: создания выставок и музеев, написания истории предприятий, боевых действий воинских частей и т. п. Эта деятельность весь­ма многообразна, одни ее формы доступны учащимся всех классов, а другие только учащимся 9 \_- 11 классов.

6. Распространение старшеклассниками исторических знаний, их участие общественной жизни.

Итак, *самостоятельной является деятельность, которую обучающийся осуществляет без посторонней прямой помощи, опи­раясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения, и которая, через обогащение учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует качества самостоятель­ности, представляет качество процесса познания, черту личности обучающегося и форму организации обучения.*

Достаточно активно формирование процесса самостоятельной мыслительной деятельности может проходить на этапе ответов обучающихся при проверке их знаний.

До сих пор в практике преобладает текущая проверка знаний, выявляющая, главным образом, запоминание материала. Она бе­зусловно нужна, и нельзя умалять ее значение. Но ее преобла­дание не оправдано. Совершенно необходима и другая провер­ка— активно развивающая учащихся и формирующая их са­мостоятельность.

Доказано, что задачи текущей проверки отнюдь не ограничиваются выявлением и аттестацией знаний, а также побуждением обучающиеся к учению. Кроме этих функ­ций— *контрольной* и *воспитательной,* ей присущи также *обу­чающая* и *развивающая* функции. Проверка крайне важна для развития речи обучающихся — ведь именно здесь они больше все­го говорят. При проверке обнаруживаются свойства мыш­ления, черты мировоззрения и активно происходит их форми­рование.

Проверка обладает только ей присущими возможностями —-улучшать знания, уже сложившиеся в основном, доводить их до безошибочных и полных. И эта функция не менее специфична, чем контрольная. В самом деле, обучающийся усвоил какой-то ма­териал с ошибками и неполно. Каков самый гибкий и эффек­тивный способ улучшить знания? Отнюдь не общая рекомен­дация — выучи еще раз, а конкретное указание на ошибки и пропуски в ответе. Исправят ли недостатки ответа другие уча­щиеся или учитель, но без этого не обойтись.

Следовательно, необходимо реализовать *все функции* про­верки — контроля и учета, обучения, развития и воспитания. Необходимо организовать проверку знаний так, чтобы она мак­симально содействовала формированию самостоятельности уча­щихся. Какие приемы проверки в сочетании с какими требо­ваниями можно использовать для этой последней цели?

1. Творческий рассказ (а не механический пересказ) уча­щегося. Его признаки: а) объединение учащимся материалов, почерпнутых из двух или нескольких источников (текста учеб­ника и изложения учителя, исто­рических документов, художественных произведений, местного материала и т. п.); б) улучшение логики изложения учебника, или рассказа учителя; в) оригинальное объяснение каких-то по­ложений, не раскрытых учителем и учебником, собственная ар­гументация.
2. Эссе с указанными выше признаками, а также с вы­бором темы, позволяющей обучающемуся развернуто показать свое личное (обязательно научно обоснованное!) отношение к со­бытию, действующим лицам и т. д.
3. Беседа, дискуссия на уроке, занятие семинарского типа.
4. Ответы на вопросы, требующие не воспроизведения уже

известного, а работы мысли, основанной на знаниях. Так, от­вет о причинах поражения России в Крымской войне — воспро­изводящий, если он почерпнут из учебника. А ответ на вопрос: «Почему Россия разгромила армию Наполеона, но потерпела поражение в Крымской войне?»— позаимствовать неоткуда — его нужно найти самому.

1. Самостоятельное составление таблиц, схем, планов.
2. Разбор учащимися ответа своего товарища.
3. Применение знаний в процессе анализа документов, га­зетных сообщений, археологических данных, различных жиз­ненных ситуаций. Например, в 7 классе зачитывается отры­вок из статьи помещика А. И. Кошелева «Охота пуще неволи» (1847 г.): «Войдите в мануфактуру (где работают крестьяне на барщине). Что вы там найдете? Инструменты непременно в худшем виде, ибо работники их не берегут, они за них не отве­чают; можно этих людей наказать,, но нельзя прогнать. По этой же самой причине работа производится и дурно и не­отчетливо; что же касается до сработанного количества, то ед­ва в половину против вольного работника.

Какая разница войти в мануфактуру, истинно на коммерче­ской ноге устроенную (т. е. с вольнонаемным трудом).Вычет заставляет каждого, строже всякого надсмотрщика, наблюдать за чистотой работы. Собственная выгода бу­дит, его до света и освещает ему вечером. Отчего? Охота пуще неволи». Затем ставятся вопросы: «Имеются ли в документе факты, показывающие, как производственные отношения влия­ют на развитие производительных сил?» Можно добавить: «Ка­кие это отношения?»

Ответ нельзя прочитать в учебнике, его нужно найти, при­меняя знания. Опыт показал, что многие обучающиеся, давшие пра­вильные определения производительным силам и производст­венным отношениям, с анализом документа не справились. Ста­ло ясно, что они лишь заучили определение понятий, а по существу в них не разобрались.

Если учитель по ходу урока располагает значительной информацией об усвоении знаний, то он может оперативно ис­пользовать ее, видоизменить педагогический замысел, приемы его реализации, домашнее задание.

Следовательно, при подготовке урока не просто желательно, а обязательно наметить методические средства, которые позво­лят и учителю и учащимся именно *по ходу* изучения нового ма­териала видеть *результаты* обучения. К числу этих средств от­носятся:

1. Наблюдение учителя за поведением и работой обучающиеся (проявление интереса, внимания, переживаний, факты отвлече­ния, выполнение задания и т. д.).
2. Две-три очень краткие беседы по ходу урока, не подска­зывающие решения самостоятельного задания.
3. Предоставление после ознакомления с новым материалом 2—3 минут для завершения письменного задания; просмотр за это время нескольких работ у учащихся с разными уровнями успеваемости.
4. Выставление отметок обучающиеся за активную самостоятельную работу в классе. В дополнение к этому учитель может дома проверить и аттестовать ра­боты всех обучающиеся, а на следующем уроке разобрать их.

Часто спрашивают: что же именно в этом, случае мы оцени­ваем и аттестуем? На этот вопрос нельзя отвечать отвлеченно: все зависит от характера задания. Предположим, восьмикласс­ники выполнили задание: «Укажите причины поражения вос­стания декабристов». Здесь проверяется: 1) развитие обучающегося, его умение установить причинно-следственные связи; 2) пер­вичное усвоение нового материала — о восстании декабристов. Уровень этого усвоения достаточно высок, и поэтому аттеста­ция знаний оправдана. Но подчеркнем еще раз, что это только *первичное* усвоение, что лишь после домашней работы и в про­цессе последующей проверки знания поднимаются на более высокую ступень и лишь после многократного повторения ста­новятся прочными.

За последние годы были попытки отказаться от проверки как специального звена урока, но они себя, как мы полагаем, не оправдали, так как привели к снижению знаний. Наоборот, подтвердилась необходимость проверки после выполнения до­машнего задания, именно как специального звена урока. Вме­сте с тем наличие самостоятельной работы при изучении нового материала вносит в проверку знаний существенные изменения.

Только тогда мы имеем право говорить об эффективном руководстве педагогическим процессом, если своевременно знаем о результатах обучения и можем своевременно на них влиять.

Методика передачи готовых знаний это учитывала и в этих целях предусматривала: *наблюдение,* но оно обнаруживает лишь явно неработающих учащихся и не позволяет разобраться в ка­честве познавательного процесса; *беседу по ходу урока,* но этот прекрасный «педагогический локатор» отнимает много време­ни и нередко снижает интерес к уроку; *закрепление в конце урока,* но оно выявляет уровень усвоения знаний лишь при за­трате большого времени, которого, как правило, нет; *проверку знаний на следующем уроке,* но она лишь в небольшой степени позволяет установить, что же именно усвоено на уроке, а что - дома по учебнику.

Следовательно, при этих средствах сведения об эффективно­сти самого урока оказываются весьма неполными и наиболее весомая их часть поступает с опозданием. Проверка же в кон­це урока самостоятельной работы, выполненной в классе при изучении нового материала, существенно улучшает положение., Она: а) стимулирует деятельность обучающихся; б) позволяет учи­телю осуществлять руководящую роль при рассмотрении сущ­ности явлений; в) *обеспечивает своевременную информацию о результатах обучения;* г) значительно облегчает работу учителя по текущей проверке знаний и экономит расход времени на нее; д) является очень важным элементом в механизме познания.

Обучающийся выполнил самостоятельное задание, но обычно он не убежден (а иногда и сомневается!) в правильности ответа. Как установлено психологическими исследованиями, это обсто­ятельство препятствует формированию знаний, их прочному закреплению. Нужно «снять» неуверенность в знаниях, подтвер­див либо исправив ответ. Это подтверждение или исправление играет роль сигнала, который свидетельствует о достижении познавательной цели и поэтому закрепляет только что получен­ные знания. Этим создается твердая основа для их расширения и углубления в процессе домашней и другой последующей работе.

Итак, проверка самостоятельной работы обучающихся при изу­чении нового материала, проводимая в конце урока, *частично* (но не полностью!) *принимает на себя функции проверки зна­ний.* Почему? Потому что учащиеся при изучении нового мате­риала *применяют* свои знания и умения, и благодаря этому об­наруживается их уровень, а также уровень развития и черты мировоззрения. И эти данные учитель получает по ходу урока! Много споров вызывают вопросы: обязательно ли спраши­вать на каждом уроке? В каких связях? Сколько расходовать времени? Здесь нельзя установить норм, обязательных для всех случаев жизни, и можно указать лишь на принципы.

Все эти три вопроса взаимосвязаны и решаются с учетом следующих факторов: а) объема и трудности материала, кото­рый только что изучен и который предстоит изучать; б) степе­ни усвоения изученного и его связи с новым уроком.

Ни при каких условиях нельзя ущемлять изучение нового материала. И если он сложен и велик, а изученный на преды­дущем уроке сравнительно легок или хорошо усвоен, то от про­верки можно отказаться либо отвести на нее минимальное время.

Можно отказаться от проверки и потому, что на ближайших уроках усвоение материала будет проверено путем применения знаний. Можно в рамках большой темы выделить для провер­ки лишь несколько уроков, а иногда (при письменном выполне­нии проблемных заданий, при большой заинтересованности ка­кой-либо темой и т. п.) текущая проверка может быть заменена зачетной письменной работой на завершающем уроке.

Проблему, как спрашивать: только в тематических связях или и без них — следует решать многообразно.

Наконец укажем, что практика вполне подтвердила целе­сообразность оценки и аттестации знаний старшеклассников за содержательные выступления в школе и за ее пределами с докладами по исторической и политической тематике, за успеш­ный сбор и анализ краеведческого материала, подготовку эк­спозиций выставки и музея и т. п.

Общая задача текущей проверки состоит в том, чтобы при наличии высокой требовательности значительно чаще исполь­зовать те способы проверки, которые ориентируют на примене­ние знаний, метода познания, выявляют не только запомина­ние, но и понимание материала, всемерно содействуют развитию мышления, формированию убеждений, становлению самостоя­тельности учащихся .