Киселева М.А.
(Бирск)

Проблема формирования навыков и умений школьников в современной российской школе

Российская школа на современном этапе претерпевает серьезные изменения. Сейчас по разным направлениям уже многое сделано, но некоторые вопросы остаются вне поля зрения или являются спорными. Одной из таких спорных и проблемных тем является так называемая ЗУНная система, направленная на формирование знаний, умений, навыков школьников. В последнее время вместо нее водятся новые характеристики, такие, например, как компетентность. Данная проблема представляется достаточно важной: не определившись чему учить учеников, вряд ли можно вообще чему-то их научить, не говоря уже о том, каким образом это делать. Между тем, анализ методической литературы за последние 15-20 лет позволил сделать вывод, что проблемы содержания, классификации, формирования и развития умений очень редко поднимались в педагогической литературе.

Пока ученые и методисты спорят, тысячи российских детей после школы выходят в большую жизнь. Современный мир очень многолик, поэтому выпускникам российских школ нужно многое знать, а главное – уметь. В то же время анализ сформированности учебных умений отечественных и зарубежных школьников приводит к неутешительным выводам. Очень настораживают выводы международных исследований PISA относительно того, что «российская школа учит, но не развивает наших школьников. Фактически, обладая большим арсеналом предметных умений и умея их применять в предметных заданиях (прямой результат обучения), наши школьники не могут строить самостоятельных гипотез и проверять их (непрямой результат обучения). Таким образом, мы можем с сожалением констатировать, что отечественная школа,

обучая, препятствует нормальному развитию интеллекта учащихся» (1). Все это позволяет сделать вывод об актуальности проблемы формирования навыков и умений школьников, как специальных, так и общеучебных.

Сравнительный анализ терминов «навык» и «умение» в различной справочной литературе позволяет сделать определенные выводы о том, что эти понятия являются сходными по содержанию, но различаются по значению.

Навык – в различных словарях определяется как:

- *действие*,
- *действие*, доведенное до автоматизма,
- *система действий*, которые эволюционизируются,
- *способ* выполнения действий и операций, ставший автоматизированным,
- не контролируемая автоматизированная *реакция* или действие.

В то время как умение – определяется как:

- освоенные человеком *способы* выполнения действия,
- *возможность* эффективно выполнять действие (деятельность),
- *подготовленность* к практическим и теоретическим действиям,
- освоенный субъектом *способ* выполнения действия,
- *способность* человека выполнять определенные действия с высоким качеством (2).

Сравнительный анализ также позволяет сделать вывод о том, «навык» здесь определяется как *неосознаваемое действие,* производимое, чаще всего, автоматизировано, без необходимости использовать знания, выходящие за рамки тех, которые необходимы для его воспроизведения. Термин «умение» почти всегда употребляется во множественном числе и требует использования не только знаний из различных областей жизни, но и применения уже освоенных навыков, причем в новой, нестандартной обстановке.

Если проанализировать авторские подходы к определению данных терминов, то можно увидеть, что педагоги-исследователи анализируют умения с психологической точки зрения.

Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Лошкарева Н.А. считают, что умение – это сознательное владение каким-либо приемом

деятельности. Умение, доведенное до автоматизма, - это навык. Умения постепенно перерастают в навыки (умение читать формирует навык беглого чтения). Чтобы приобрести умение, надо знать способ деятельности, упражняться (3).

Кабанова-Меллер Е.Н. считает, что умение – владение знанием о способе деятельности, начальная ступень формирования навыка (4).

Запорожец Н.И. определяет *умение* как подготовленность к сознательным, точным действиям или способность сознательно достигать поставленной цели в изменяющейся обстановке (5).

Гора П.В. определяет познавательные *умения* как способность ученика последовательно применять всю совокупность учебных и умственных действий при изучении нового, отличающегося от ранее изученного, материала или при решении незнакомых познавательных вопросов и заданий(6).

Наиболее интересными нам представляются точки зрения Бабанского Ю.К. и Талызиной Н.Ф.

Бабанский Ю.К. определяет «умение» не просто как «совокупность определенных операций», считая, что это - *прием* деятельности, а как «*сознательное* владение каким-либо приемом деятельности» (7). Однако Бабанский Ю.К. умение считает первичным элементом, на основе которого в результате доведения его до автоматизма формируется навык, он считает, «что в учебном процессе одновременно формируется какое-то умение и соответствующий навык» (8).

Талызина Н.Ф. определяет умения как «действия», но действия осознанные, т.к. именно «действия являются ведущими компонентами в процессе усвоения опыта. Без овладения ими мир вещей (материальных и идеальных) остается закрытым для человека» (9). Доказательством сознательности действий является то, что «любое действие человека представляет собой как бы своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), исполнительный, «рабочий орган» (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия)» (10).

Оба автора выделяют специальные (предметные) умения. Они считают, что предметные умения характерны для какого-либо предмета или конкретной предметной области, и составляют важную часть *умения учиться (11).*

Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что, несмотря на огромную роль умений (как общеучебных, так и специальных) как в учебном процессе, так и в жизни человека в целом, отсутствует общепризнанная классификация умений. Одновременно существует проблема определения соотношения понятий «навыки» и «умения».

Приведем некоторые подходы к классификации умений.

Студеникин М.Т. все учебные умения подразделяет на следующие категории:

– *учебно – организационные*: планирование деятельности, рациональное выполнение заданий, самооценка, режим дня;

– *речевые* (письменные и устные): умение отвечать на вопросы, пересказывать текст, связно излагать, рецензировать;

– *учебно-информационные:* работа с книгой, справочниками, библиографией, каталогом;

– *учебно-интеллектуальные* (связаны с развитием мышления): мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задач, восприятие и воспроизведение, самоконтроль (12).

Вяземский Е.Е. и Алексашкина Л.Н. дают классификации предметных умений по истории.

Вяземский Е.Е. подразделяет умения на три группы:

а) *образные*: образно описывать исторические факты, создавать образы и картины прошлого и т.д.;

б) *логические*: выявлять причинно-следственные связи, сопоставлять объекты прошлого, называть основные черты и характерные признаки, объяснять понятия, делать сравнения и т.д.;

в) *оценочные:* давать аргументированные оценки историческим фактам, раскрывать своеобразие событий и явлений, выявлять иерархию причин и следствий, новизну в развитии социально-экономических, политических и культурных процессов (13).

Алексашкина Л.Н. выделяет следующие предметные умения: хронологические, работа с источниками, описание, анализ, версии и оценки (14).

Автор данной работы придерживается мнения о первичности навыков по отношению к умениям, считая, что умение – это более высокая ступень овладения определенной совокупностью действий. В то время как навык – «это действия, выполняемые с высокой долей автоматизма», умение всегда является сознательным действием и представляет собой совокупность действий, можно даже сказать,

определенную деятельность (15). Согласимся с Талызиной Н.Ф., которая считает, что для того, чтобы «виды познавательной деятельности стали достоянием обучаемых, их надо провести через ряд качественно своеобразных состояний по всем основным характеристикам. Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным и освоенным, проходит через переходные состояния. Основные из них и составляют этапы усвоения действия, каждый из которых характеризуется совокупностью изменений основных свойств (параметров) действия» (16).

На первом этапе формирования умение воспроизводится как *совокупность осознаваемых* учеником *операций*. Впоследствии большая часть деятельности переносится на бессознательный уровень сразу после того, как ученик определяет для себя, какое умение он должен воспроизвести. Поскольку умения формируются на основе знаний о способах (т.е. о средствах и приемах) познавательной деятельности, ученику требуется некоторое время для осознанной тренировки выявления этих средств и приемов, составляющих определенное умение, т.е. ученик должен научиться «видеть» умение и осознавать, что ему необходимо сделать для его осуществления. С этой целью учителя используют тренировочные задания, различные по содержанию, но одинаковые по набору операций. Сформированность умений характеризует уровень владения приемами учебной деятельности. Говорить о владении учеником тем или иным умением можно только тогда, когда он самостоятельно может не только «увидеть» умение (иногда даже не зная данного термина) и воспроизвести его в привычной учебной ситуации, но и использовать умение в нестандартной для него ситуации. Только в таком смысле и можно говорить о том, что учителю удалось научить, а ученику удалось овладеть определенным умением, или точнее сказать умениями, т.к. в школьной практике учащиеся овладевают совокупностью умений, определяющих вместе с определенным объемом знаний уровень обученности определенному учебному предмету.

Поскольку под обученностью понимается «система знаний, умений и навыков, соответствующая ожидаемому результату обучения», можно сделать вывод о том, что формирование умений – это одна из главных целей процесса обучения (17). В разное время значимость данной цели понималась по-разному: от зазубривания в XVIII –XIX веках при отсутствии каких-либо других умений до

умения использовать свои знания в любой жизненной ситуации в начале XXI века. В настоящее время необходимость формирования учебных умений признается не только учеными-педагогами, методистами. Это осознается на государственном уровне, т.к. современному обществу необходим человек, умеющий быстро ориентироваться в меняющейся ситуации. От этого часто зависят судьбы многих людей. Можно даже говорить о более высокой значимости формирования умений по сравнению со знаниями, т.к. полезными человеку и обществу могут быть только знания, используемые людьми в жизни, особенно в современную эпоху – время торжества рационализма и полетов в космос. С этим фактором связан поворот от советской системы обучения, направленной на получение знаний, к системе развивающего обучения, где роль сформированности умений очень высока, т.к. именно это позволяет развивать молодого человека и учить его самостоятельно действовать в любой жизненной ситуации.

Данная направленность четко просматривается в последнем варианте нового нормативного документа, появившегося в постсоветском образовательном пространстве – государственных образовательных стандартах. Тщательное изучение этого документа позволяет сделать вывод о том, что формирование как общеучебных, так и специфических (т.е. предметных) умений должно продолжаться в течение всего учебного процесса, на разных его этапах. Именно умения, опирающиеся на знания, являются вышей степенью обученности ученика и позволяют ему легко адаптироваться в современном мире.

В советской школе разрабатывались авторские программы и методики формирования умений и навыков (Гора П.В., Запорожец Н.И., Лернер И.Я., Бабанский Ю.К). В 90-е годы XX века основным нормативным документом становится стандарт, содержащий не только минимальный объем знаний по определенному предмету, но и требования к уровню подготовки выпускников, в который были включены и познавательные умения (18).

Анализ требований, предъявляемых к умениям учащихся основной и полной школы в стандартах, дает возможность сделать следующие выводы:

- при детальном анализе ***документа*** можно увидеть как ***преемственность*** между умениями учащихся основной и полной школы, так и их ***развитие***: если учащиеся **основной школы** должны

уметь *использовать текст* исторического *источника при ответе* на вопросы, *показывать на исторической карте, определять* на основе учебного материала *причины и следствия, то* учащихся ***средней школы*** должны уметь *критически анализировать источник, анализировать историческую информацию*, представленную *в разных знаковых системах* (текст, карта, таблица, схема, аудиовизуальный ряд), *устанавливать причинно-следственные связи*.

- анализ ***требований к использованию приобретенных знаний и умений*** в практической деятельности и повседневной жизни также позволяет увидеть ***преемственность, системность и развитие***: от *понимания* исторических *причин и значения* событий и явлений *современной жизни* учащиеся основной школы должны перейти к *определению собственной позиции* по отношению *к явлениям современной жизни* в старшей школе и т.д.

Учителям приходилось ориентироваться на эти требования, но суть их не была расшифрована, т.е. не было трактовки умений, описания их критериев, ранжирования умений, поэтому каждый учитель сам определял (определяет и в настоящее время) степень сформированности конкретного познавательного умения.

Второй уровень нормативных документов – программы – в 90-е годы чаще всего главную цель видели в разработке содержательного компонента, не представляя компонента умений. Возможно, это связано с проведением реформы образования в целом (и исторического образования в частности), главной целью которой было пересмотреть структуру и содержание исторического образования. До остального просто не доходили руки, тем более что предыдущие разработки, в том числе и в области формирования умений, позволяли учителям использовать их и на новом этапе. Но с разработкой и использованием новых педагогических технологий и систем в этом появилась насущная необходимость.

Анализ периодической печати за последние годы позволяет говорить о том, что проблемы формирования умений не часто поднимались в педагогических журналах. Появились новые подходы к обучению истории, но проблема умений рассматривалась в основных периодических педагогических журналах: «Преподавание истории в школе», «Преподавание истории и обществознания в школе», «Народное образование», «Педагогика», - всего несколько раз (19). При этом теоретические вопросы формирования умений рассматриваются только в двух статьях (Ткаченко Д., Воровщиков

В.С., Лазукова Н.Н.). Наиболее серьезный анализ общеучебных умений дают авторы в статье «Развитие общеучебных умений школьников». Выделяя три группы умений, авторы дают подробную схему формирования общеучебных умений, а также критерии их сформированности в начальной и основной школе. Анализ предложенной программы действий по формированию общеучебных умений позволяет увидеть авторскую позицию о первичности общеучебных умений по сравнению с предметными.

Лазукова Н.Н. в своей работе выделяет общеучебные и специальные умения, подразделяя последние на две группы: информационные и интеллектуальные. Автор признает условность данной классификации. Отталкиваясь от специфики формирования предметных умений по истории, автор предлагает характеристику информационных и мыслительных умений по курсу истории древнего мира в 5 классе, программу поурочного развития умений, а также этапы формирования умений.

Две остальные статьи посвящены методике отработки конкретных исторических умений - работе с историческими источниками и формированию хронологических умений.

В настоящее время перечень познавательных умений можно встретить не только в стандартах. Появилась программа, авторский коллектив которой разработал систему познавательных умений с поэтапной характеристикой уровня сформированности определенных умений по концентрам (20).

В данной программе авторами представлены предметные умения по истории, приведенные в определенную систему как для основной, так и для старшей школы.

Анализ умений, представленных в программе, позволяет увидеть, что требования к уровню подготовки учащихся старшей школы авторами программы разделены на группы: *информационные умения, интеллектуальные умения*, - и конкретизированы. Каждый вид умений имеет развернутое описание действий, которые необходимо осуществить для его реализации. Авторы не дают ранжирования умений по степени их значимости, но по структуре и содержанию таблицы можно понять, что для авторов первичными являются информационные умения, а более сложными и важными - интеллектуальные умения, которые должны формироваться на основе первых. Анализ таблицы позволяет увидеть возрастающую сложность умений от 10-го класса к 11-му, как это заложено в стандарте.

К сожалению отсутствуют конкретные критериальные характеристики каждого умения в отдельности или хотя бы группы умений.

Деятельность по разработке подходов к формированию умений должна продолжаться, т.к. требования к умениям на разных уровнях образовательной системы отличается: в старшей школе эта работа имеет определенные особенности, она становится сложнее за счет усложнения содержания учебного материала и все большего возрастания требований к подготовке старшеклассников по истории.

На каждой образовательной ступени есть свои особенности познавательной деятельности учащихся. В настоящее время с введением профилизации школы и принятием закона о всеобщем среднем образовании остро встает вопрос о методах, методиках, системах, которые позволили бы выполнить государственный заказ общеобразовательной школе. На наш взгляд, существует довольно серьезная проблема, связанная, с одной стороны, с повышением требований к выпускникам общеобразовательной школы, введением профильного обучения, ЕГЭ и, с другой стороны, со снижением интереса к образованию, ухудшением общих показателей здоровья молодого поколения, необходимостью каждому ученику освоить программу общеобразовательной школы, пусть и на базовом уровне. Все это накладывает на работающих учителей очень большую ответственность. Необходимо также принять во внимание ситуацию, которая складывается сейчас в системе образования в целом: смена поколений учительского коллектива в целом, низкая заработная плата учителей и очень высокие к ним требования. Соотнесение всего этого приводит к выводу о значимости в настоящий момент различных методик и методических разработок, которые помогают не только учителям честно и добросовестно выполнять свою работу, но и ученикам окончить среднюю общеобразовательную школу и в дальнейшем адаптироваться в современном мире. Одной из таких модернизированных методик является появившаяся в последней трети XX века модульная система обучения (модульная технология или технология модульного обучения), которая является одним из средств, способствующих формированию умений учащихся.

---

1. Оценка качества школьного образования (анализ результатов международных исследований PISA). М., 2007. С. 58.

2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1998.; Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000; Психологический словарь / Автор-составитель В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону, 2003; Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студ. высш. учебн. завед. / Автор-составитель Л.В. Мардахаев. М., 2002; Немов Р.С. Практическая психология: Познай себя: Влияние на людей: Пособие для учащихся. М., 1999.
3. Бабанский Ю.К. Избранные труды. М., 1989; Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976; Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. М., 1982; Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2 .С. 7-10.
4.Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968; Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М.,1962.
5. Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV-VIII кл.). Пособие для учителей. М., 1978.
6. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.
7. Бабанский Ю.К. Избранные труды. М., 989. С. 327.
8. Там же.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 35.
10. Там же, С.57.
11. Бабанский Ю.К. Избранные труды. М., 1989. С. 327; Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя. М., 1988. С. 57.
12. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. С. 89.
13. Теория и методика преподавания истории: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. С. 140.
14. Примерные программы основного общего образования. М., 1999. С. 157-158.
15. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. С. 379.
16. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 104.
17. Педагогический энциклопедический словарь / Гл ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 175.
18. Новые государственные стандарты школьного образования. М., 2004. С. 159-167, 318-327.
19. Панферова Н.Н. О методике формирования учебных умений школьников // Преподавание истории в школе . 2000. № 3. С. 43-45; Лазукова

Н.Н. Формирование учебных умений на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2002. -№ 1. С. 34-40; Ткаченко Д., Воровщиков С. Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование . 2003. № 8. С. 115-126; Манданова Е.С. Развитие познавательных умений учащихся при изучении исторических источников // Преподавание истории и обществознания в школе . 2006. № 10. С. 28-32.
20. История с древнейших времен до наших дней: Программа. 5-11 классы / Под общ. ред. П.А. Баранова, О.Н. Журавлевой. М., 2006.

Клименко И.М.
(Екатеринбург)

Проблемы взаимодействия субъектов в воспитательном процессе

«Tantum possumus, quantum scimus»
Мы можем столько, сколько мы знаем

Семья и школа являются естественными субъектами воспитания юного гражданина. Они соответствуют внутренней логике социальной организации и представляют первичные модели его отношений с обществом, государством. В семье формируется первоначальный опыт межличностных отношений, характер, идеалы, убеждения, опыт преодоления конфликтов. Вместе с тем, в семье в проявляются неизбежные противоречия, которые предопределены различием восприятия социальной действительности различными поколениями. При этом, с одной стороны. старшее поколение не может отказаться от передачи накопленного социокультурного опыта, а с другой, не в состоянии обеспечить рациональное его соотношение с практикоориентированной деятельностью молодежи. Мы редко задумываемся о том, что мы должны оценивать результативность воспитания не столько по тому, как полно нам удалось передать молодежи свои знания и убеждения, сколько по тому, сумеем ли мы