



сов — слушателями курсов повышения квалификации, — по технологии педагогических мастерских. Предмет: литературное чтение, II класс; учебник М.В. Головановой, В.Г. Горещкого, Л.Ф. Климановой «Родная речь» (см. с. 48, 49).

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Окунев А.А. Урок? Мастерская? Или... СПб., 2001.

2. Степихова В.А. Педагогические мастерские в опыте учителей. СПб., 2003.

3. Хижнякова О.Н. Современные образовательные технологии в начальной школе. Ставрополь, 2004.

4. Технология «Педагогических мастерских» // <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/67.htm>.

5. Педагогические мастерские в учебно-методическом кабинете // <http://www.baranovichy.by/teach/metod/5tehnologi.html>.

Учебная деятельность и умение учиться

С.Е. ЦАРЕВА,

Новосибирский государственный педагогический университет

Что значит учиться? От того, как ответят педагоги начальной школы на этот вопрос, как на данной ступени ребенок научится действовать при решении разнообразных учебных, практических, игровых, познавательных и других задач, зависит не только успешность его дальнейшего обучения, но и его развитие, личностное становление, судьба. Именно в начальной школе дети начинают осваивать разнообразные виды и формы деятельности, которые в дальнейшем определяют стиль поведения в учебном процессе (закрепленные в опыте способности действий учащихся). Школа должна так построить свое влияние на ребенка, чтобы этот стиль эффективно помогал каждому учащемуся познавать мир и себя, определять свое место в нем адекватно своим способностям и особенностям.

Уметь учиться — это значит уметь самостоятельно и эффективно выполнять учебную деятельность. Разные толкования понятия *учебная деятельность* обуславливают и разные подходы к пониманию, что значит учиться. В психолого-педагогической литературе существует два основных подхода к характеристике понятия учебной деятельности. Назовем их условно: педагогический и психологический.

В педагогическом толковании учиться — выполнять все то, что предусмотрено образовательным учреждением и (или) обучающим в учебном процессе. Учебная

деятельность ребенка в этом смысле состоит из разных действий или видов и подвидов учебной деятельности, например: выполнение домашней работы; подготовка своего рабочего места к уроку; ведение дневника; написание строчек цифр; решение математических задач; вычерчивание геометрических фигур; самостоятельное знакомство с текстом переместительного свойства умножения на уроках математики; списывание текста или написание изложения на уроках русского языка; выполнение физических упражнений на уроках физкультуры и во время физкультминуток на уроках по другим учебным предметам; заучивание стихотворений; украшение орнаментом закладки для книги на уроках технологии и изобразительной деятельности; игра в математическое домино для запоминания табличного умножения и деления в группе продленного дня; коллективная и индивидуальная разработка и защита проектов «Расходы на образование в семейном бюджете», «Методы и способы решения задач».

Термин *учебная деятельность* в этом смысле иногда заменяют терминами *учебная работа, учебный труд*. При таком подходе утверждение «ребенок учится» охватывает все, что он делает в школе и дома в период обучения в школе, и все, что обусловлено этим обучением. Использование термина *учебная деятельность* в этом



смысле целесообразно при рассмотрении вопросов общей организации учебного процесса в школе, классе, на уроке, при выполнении классных и домашних работ, использовании групповых и индивидуальных, репродуктивных и интерактивных форм обучения. Уместно использование этого термина в рассматриваемом смысле и тогда, когда говорят о рациональной организации в целом той части жизни ребенка, которая обусловлена его обучением в школе. Такая учебная деятельность является характеристикой учебного процесса, а не обучаемого индивида. При таком понимании нет смысла говорить о формировании учебной деятельности учащегося, но можно и нужно говорить о ее организации, обучать самоорганизации, разрабатывать условия и способы организации учебной деятельности учащихся и соответствующей педагогической деятельности учителя. Педагогические исследования по соответствующей тематике в нашей стране активно проводились в 60–80-е годы прошлого века, в частности, академиком Ю.К. Бабанским.

Жизнь современных школьников, их учебная деятельность в рассматриваемом понимании существенно изменились. Уметь учиться в современных условиях — это уметь выбирать виды и формы своей учебы (например, выбирать факультативы, уровень сложности заданий и т. п.); рассчитывать свои силы, планировать свою работу в течение дня и на более долгосрочный период; использовать современные средства и способы получения информации; вырабатывать, проявлять и аргументированно отстаивать собственное мнение и даже уметь отказываться от избытка информации, от участия в мероприятиях, если оно создает угрозу здоровью или по другим основаниям. Сегодня необходимы практико-ориентированные исследования, предметом которых были бы рациональная организация учебной деятельности учащихся в названном нами педагогическом смысле и вопросы обучения умению организовывать свой учебный труд во всех его проявлениях.

В психологии в рамках деятельностной парадигмы выработалось другое со-

держание понятия *учебной деятельности*. Оно возникло в трудах Л.С. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман и других, основано на психологическом понятии деятельности (А.Н. Леонтьев) и оформилось в виде концепции учебной деятельности в начале 80-х годов прошлого века. Коротко, содержательно и конструктивно эта концепция представлена в статье В.В. Давыдова и А.К. Марковой «Концепция учебной деятельности» [1]¹, а более детально — во многих трудах вышеназванных и других авторов.

Смысл психологического понятия *учебная деятельность* происходит от понимания деятельности, представленного в работе А.Н. Леонтьева «Деятельность, сознание, личность» [2], и связан с классификацией видов деятельности.

С.Л. Рубинштейн писал: «Существует два вида учения или, точнее, два способа научения, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности, в которую он включен» [3]. Первый из этих способов научения есть собственно учебная деятельность. Основное отличие этого вида деятельности от других в его цели. По мнению Д.Б. Эльконина: «Учебная деятельность — это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... Результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, является изменение самого ученика, его развитие...» [4].

Таким образом, учебная деятельность в психологическом смысле — это деятельность субъекта, в которой главной и осознаваемой целью субъекта является получение знаний (о мире, человеке, себе, математике, числе, правилах орфографии, животном

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — Ред.



мире, способах анализа литературного произведения, способах изготовления изделий из бумаги и т.д.), овладение соответствующими знаниями, умениями и навыками, овладение способами получения знаний.

Деятельность, целью которой является получение продукта вне субъекта деятельности, в психологии называют *конкретно-практической*. Например, деятельность учащегося при решении математической задачи, цель которой учащийся видит в получении ответа на ее вопрос, является конкретно-практической. Она заканчивается, как только ответ получен. Образовательный эффект такой деятельности весьма мал. И совсем иное дело, когда работа с задачей (а это может быть не только ее решение [5]) выполняется для того, чтобы открыть новый способ, чтобы научиться использовать определенный прием при решении задачи, чтобы учиться умению выполнять определенный этап или шаг решения, например, учиться преобразовывать текст задачи в повествовательный путем введения переменной или учиться переводить полученный повествовательный текст на язык математических выражений, чтобы в дальнейшем уметь решать задачи алгебраическим методом и т.д.

Структуру учебной деятельности в психологическом смысле составляют: *учебная задача*, состоящая из учебной цели и наличных условий ее достижения; *учебные действия*, направленные на решение учебной задачи; *действия контроля и оценки степени достижения учебной цели*.

Для организации учебной деятельности в психологическом смысле важным является различение учебной задачи как компонента учебной деятельности обучающегося и учебной задачи как задачи из некоторой предметной области, используемой в процессе обучения. Задача математическая, орфографическая, экологическая не является компонентами учебной деятельности субъекта. Предметная задача может войти в состав такой учебной задачи, представляя часть ее условия, если субъект деятельности осознанно использует предметную задачу для достижения учебной цели. Например: «Для того чтобы учиться работать со словарем, я выполню это упражнение, так

как в нем требуется вставить в слова пропущенные буквы и проверить правильность по словарю». В этом случае задача по русскому языку входит в условие учебной задачи как компонента учебной деятельности учащегося. Условие этой учебной задачи состоит из письменного текста упражнения, содержащего слова с пропущенными буквами, указания вставить пропущенные буквы, проверить правильность по словарю, и внутреннего состояния учащегося. Требование учебной задачи с данным условием — научиться (учиться) работать со словарем, т.е. изменить внутреннее состояние ученика.

Обучение умению учиться или процесс формирования учебной деятельности понимается при этом как «управление взрослым... процессом становления учебной деятельности школьника. Полноценное управление процессом предполагает отработку у школьника каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя» [1]. Уметь учиться — значит уметь эффективно выполнять учебную деятельность: ставить учебные цели, выявлять и выбирать условия для их достижения, выбирать или конструировать учебные действия, адекватные учебным целям, осуществлять рефлексию своих действий, самоконтроль и самооценку степени достижения принятой цели, коррекцию или дополнение учебных действий (если это необходимо), умение выполнять все действия сначала в специально организованных учителем условиях и под его руководством, а затем самостоятельно в сотрудничестве с учителем и одноклассниками.

Несмотря на то что психологическое понятие учебной деятельности стало общепринятым и за более чем двадцатилетнее существование с ним знакомо большинство учителей, потенциал его применения в практике все еще реализован недостаточно. Работа учащихся в режиме учебной деятельности на уроках и дома все еще редка. Направленность обучения на формирование учебной деятельности — один из резервов повышения его эффективности.



Если на уроке учитель сообщает тему и цель урока, говорит, что, когда и как нужно делать, то учащиеся являются только исполнителями указаний педагога. Цель учащегося в таком обучении — сделать то, что велел учитель. Здесь только учитель знает (да и то не всегда), почему и зачем дается задание, почему его нужно выполнять так, а не иначе, чему может научиться школьник. По этой причине ученик в этом случае не может быть инициативным в учении. В результате уже к середине первого года обучения у детей складывается твердое убеждение, что учиться — это выполнять задания учителя. Нет заданий — нет и учения. Между тем младший школьный возраст обладает огромным потенциалом детской самостоятельности и инициативы, в том числе и в учении. Обеспечение на уроке возможности выполнения ребенком учебной деятельности в психологическом смысле, направленность урока на формирование учебной деятельности реализуют этот потенциал, повышают показатели обучения, развития и воспитания.

Заметим, что в зависимости от содержания учебного материала, места урока в системе уроков, особенностей конкретной ситуации могут быть полезны уроки с преобладающей игровой конкретно-практической деятельностью. Однако наряду с ними должны быть и уроки, которые условно названы нами *уроками формирования учебной деятельности* или *уроками учебной деятельности*. На этих уроках дети работают под влиянием лично принятой учебной цели «научиться...», «узнать и знать...», а само принятие цели мотивировано стремлением понять мир, понять других и себя, стремлением стать более умелым и знающим. На таких уроках педагог должен обеспечить каждому школьнику: а) понимание и принятие или самостоятельную постановку учебной цели как лично значимой; б) выбор и выполнение адекватных учебной цели учебных действий; в) самоконтроль и самооценку степени достижения учебной цели, коррекцию и (или) пополнение (в случае необходимости) учебных действий. Все указанные компоненты учебной деятельности для одной цели могут быть реализованы либо на одном

уроке, либо на нескольких. Приведем примеры таких уроков.

Пусть, например, учитель поставил перед собой педагогическую цель, реализуемую на уроке математики: учить строить чертежи к задачам (как средство, помогающее понять и решить задачу). Соответствующую учебную цель деятельности учащихся можно сформулировать так: «Научиться строить чертежи к задачам, так как чертеж помогает понять и решить задачу» или: «Узнать, какие действия и в какой последовательности нужно делать, чтобы построить чертеж к задаче, помогающий понять и решить задачу. Научиться выполнять действия в этой последовательности». Формулировки учебных целей учащихся продумываются учителем заранее, но на уроке они должны возникнуть в результате обсуждения.

Цель урока определяет его результаты. Для урока с названной целью результатом может быть умение учащихся строить чертежи к задачам с опорой на памятку, составленную в коллективной работе. Признаком такого умения является самостоятельное построение чертежа к любой задаче. Отметим, что урок с названными и осознаваемыми учащимися целями и результатами может проводиться лишь тогда, когда ученики уже имеют некоторый опыт работы с чертежами, например, они строили при решении задач чертежи по прямым указаниям учителя, решали задачи, опираясь на готовые чертежи, но темой урока построение чертежа еще не было.

Первым этапом урока должно быть создание условий, при которых учащиеся захотели бы научиться строить чертежи к задачам, что и означает принятие данной цели как лично значимой. Достичь этого можно несколькими способами. Опишем их.

Способ 1. Учитель так организует диалог по поводу содержания изученных и еще неизученных вопросов темы, чтобы в результате учащиеся сами сформулировали и приняли требуемую учебную цель.

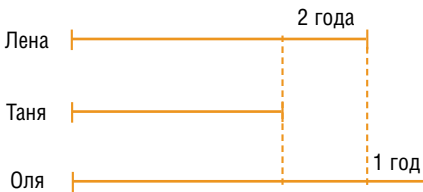
Способ 2. Учитель создает проблемную ситуацию, в результате которой школьники обнаруживают свое незнание соответствующих способов действий, эмоционально проживают полезность владения ими. При таком способе постановки



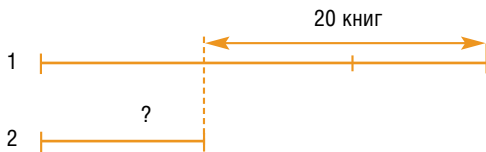
учебной цели и учебной задачи новый способ действий может стать точкой удивления, а учащиеся ставятся в позицию «учебного незнания» [6], что является сильным мотивом познания и учения.

На рассматриваемом уроке для принятия учащимися учебной цели можно поступить, например, следующим образом. Предлагаем ученикам решить задачу, которую без чертежа они решить не могут, а по чертежу она решается очень легко, например: «Лена старше Тани на 2 года, но младше Оли на 1 год. Кто из девочек старше и на сколько лет?» или: «На первой полке книг на 20 больше, чем на второй, а на второй в 3 раза меньше, чем на первой. Сколько книг на каждой полке?» Выждав некоторое время, учитель спрашивает: «Кто может ответить на вопрос задачи?» Таких учащихся нет. Тогда учитель говорит: «Я повторю задачу еще раз». Читая текст во второй раз, он в это же время на доске строит чертеж к задаче.

Для первой задачи чертеж может выглядеть так:



Для второй задачи чертеж может быть таким:



По чертежам дети видят, что: а) Таня младше Оли на 3 года; б) на второй полке 10 книг, а на первой 30. Учитель удивляется: «Что с вами случилось? Только что никто не мог решить задачу, а теперь все знают ответ на ее вопрос?» Выясняется, что причина получения ответа на вопрос задачи заключается в чертеже: «Так это чертеж сделал вас такими умными?! Это чертеж превратил трудную задачу в легкую?! Значит, если научиться строить чер-

тежи к задачам, то многие трудные задачи станут легкими!» Дети эмоционально пережили сначала невозможность решения задачи, а затем — его необычайную легкость. Эти переживания становятся достаточно сильным побуждением для стремления научиться представлять содержание задач на чертеже с помощью отрезков. Кроме того, представленная ситуация наполняет математическое действие, а именно построение геометрической модели задачи гуманитарными, лично значимыми смыслами.

От характера последующих действий учителя существенно зависит, будет ли дальнейшая деятельность учащихся учебной, или они вновь станут исполнителями его указаний. Слова учителя: «Я вижу, что вы хотите научиться строить чертежи к задачам. Сегодня мы и будем это делать. Откройте тетради. Запишите... Прочитайте задачу... Что известно...» перечеркивают эмоциональную готовность к самостоятельному учению.

Если же учитель сделает желание детей учиться осознаваемым, если у них возникнет вопрос: «Как научиться представлять содержание задачи на чертеже с помощью отрезков или других геометрических фигур?» и педагог обеспечит поиск ответов на него, то школьники будут в состоянии включиться в выполнение последующих структурных компонентов учебной деятельности: выбора и выполнения учебных действий, адекватных цели; выбора и выполнения действий самоконтроля и самооценки степени достижения цели.

Опишем один из вариантов продолжения урока.

— Я вижу, вы хотите научиться строить чертежи к задачам, передавать содержание задачи с помощью отрезков. (Да.) Тогда приступайте к делу — учитесь.

Возникает пауза.

— Как вы думаете, что вам нужно делать, чтобы научиться строить чертежи к задачам?

В результате диалога намечается первое учебное действие. Для названной цели это может быть: «Коллективно (или в группах) построить чертеж к задаче, которую может предложить учитель или которую могут



найти школьники в учебнике, выделяя и запоминая те шаги, последовательное выполнение которых привело к удобному представлению данной задачи на чертеже и может помочь при построении чертежа к любой задаче». Цель данного учебного действия: изобрести, открыть способ построения чертежа к любой задаче и описать его в виде памятки.

Так как в процессе работы с конкретной задачей возможна подмена учебной цели *научиться* практической целью *построить чертеж* или *решить задачу*, то в процессе работы необходимо периодически возвращать учащихся к учебной целевой установке — Вы хотели научиться... То, что вы уже сделали, продвинуло вас к этой цели? Что из того, что вы сейчас делали при построении чертежа к этой задаче, можно применить к построению чертежа к другой задаче такого же вида, к любой другой задаче?

В результате выполнения первого учебного действия дети узнают, как строить чертеж к задаче. Но знать мало, нужно уметь, поэтому учитель возвращает детей к цели.

— Вы хотели научиться строить чертежи к задачам. Теперь вы знаете, как это делать, у вас есть даже памятка. Значит ли это, что вы уже умеете строить чертежи к задачам? (Нет. Мы только знаем, что делать, чтобы построить чертеж, но еще не умеем.) Что еще вам нужно делать, чтобы научиться выполнять чертежи к задачам? (Нужно потренироваться, построить чертежи к нескольким задачам.) Да, вы правы. Мало знать, как строить, нужно еще и уметь. Где вы можете взять задачи? (В учебнике.) Я советую вам построить чертежи к задачам.

Учитель может назвать номера задач из учебников или предложить их тексты на карточках.

— Вы можете работать в паре, группой или индивидуально. Времени на эту работу у вас десять минут.

Итак, второе учебное действие — построение чертежей к нескольким задачам с опорой на памятку, в которой после первого учебного действия указано, что, в какой последовательности нужно делать для

построения чертежа. Обращаем внимание на то, что учитель регулирует только время.

Завершением «целостного акта учебной деятельности» (Л.М. Фридман) являются действия самоконтроля и самооценки. Их особенностью является то, что предметом самоконтроля и самооценки является не ответ на вопрос задачи, не способ решения или, как в приведенной ситуации, чертеж к задаче и способ его построения, а собственное внутреннее состояние. В приведенном примере предмет самоконтроля и самооценки — степень владения умением строить чертежи к задачам. После тренировочной работы по построению чертежей к задачам педагог вновь возвращает учащихся к цели их деятельности.

— Вы хотели научиться строить чертежи к задачам для того, чтобы «превращать» задачи из непонятных в понятные, из трудных в легкие. Кто считает, что научился этому или, наоборот, не научился? Почему вы так считаете? Как вы могли бы проверить, действительно ли вы умеете строить чертежи к задачам, и как хорошо вы это делаете? Что для этого нужно сделать? (Самостоятельно построить чертеж к новой, незнакомой задаче. Если удастся сделать это правильно, то, значит, я научился. Если удастся сделать правильно и быстро, без затруднений, значит, хорошо научился, если с затруднениями и не очень быстро — то не очень хорошо научился.) Времени на самоконтроль и самооценку у вас десять минут. Проверьте, как хорошо вы научились. На карточках, которые лежат перед вами, записано несколько задач. Отметьте знаком плюс те задачи, чертежи к которым вы сможете построить. К одной из этих задач или к нескольким, как успеете, постройте чертеж.

По окончании времени, отведенного на самоконтроль и самооценку, учитель просит школьников поделиться выводами относительно приобретенного умения.

Описанную работу можно планировать на несколько уроков; так, в описываемом примере организацию самоконтроля и самооценки можно перенести на следующий урок. Вообще самоконтроль и самооценку степени освоения учебного материала по-



лезно организовывать после изучения каждой дидактической единицы. Они могут проводиться в форме самостоятельной письменной работы или работы в парах. Например, в парах удобно проводить самоконтроль и самооценку выученного наизусть стихотворения или табличных случаев умножения и деления, умения читать математические выражения или читать выразительно литературное произведение и т.п. Особенностью организации самостоятельной работы с целью самоконтроля и самооценки является то, что дети сами выбирают или конструируют задания, выполнение которых будет показателем степени владения учебным материалом, их работа не оценивается учителем. Если такой самоконтроль и самооценка проходят на уроке, то учитель обеспечивает, если это необходимо, учащихся «банком» заданий для самоконтроля, регламентирует время на эту работу, помогает выбрать задания в случае затруднения, помогает выработать критерии оценки.

Например, на одном из открытых уроков, проводимых в чужом классе на курсах повышения квалификации, учитель построил эту работу следующим образом.

— Чему вы учились на прошлом уроке? (Мы учились по равенствам с умножением составлять равенства на деление.) Как вы узнаете, хорошо ли вы этому научились? (Нужно взять равенство с умножением, например, $3 \cdot 4 = 12$, и по нему составить все равенства с делением. Если составлю их правильно, то, значит, я научился составлять равенства на деление по равенствам на умножение.) Приступайте к работе. Проверьте, умеете ли вы по равенствам на умножение составлять равенства на деление. У вас есть пять-семь минут. Потом поделитесь своими выводами.

Учитель не назвал ни одного равенства. Мы полагали, что дети будут использовать равенство, прозвучавшее в беседе: $3 \cdot 4 = 12$, но это равенство использовал только один ученик. Остальные дети придумали свои равенства. Наибольшее число равенств на умножение, придуманных одним учеником, — 8, наименьшее — 1. Встречались даже равенства с внетабличными случаями умножения, хотя школьники изучили только таб-

личные случаи. Так они проявляли уровень своего умения.

Ярко проходят «уроки учебной деятельности», цель которых — научиться приемам быстрых вычислений или научиться показывать математический фокус (например, умножать двузначное число на 11; находить сумму трех многозначных чисел, два из которых называют другие ученики, и др.). Например, учитель предлагает детям задумать и записать любые четыре числа от 1 до 9, пронумеровав их как первое, второе, третье, четвертое или записав одно под другим в порядке загадывания [7]. Далее ученики выполняют арифметические действия: а) первое число умножают на 8; б) к произведению прибавляют 5; в) сумму умножают на 5; г) к произведению прибавляют 10; д) к сумме прибавляют второе задуманное число; е) сумму умножают на 10; ж) к произведению прибавляют третье задуманное число; з) сумму умножают на 10; и) к произведению прибавляют четвертое задуманное число. Далее учитель вычитает 3 500 из названной учеником суммы. В результате получится четырехзначное число, цифры которого указывают задуманные числа. Например, если были задуманы числа 7, 5, 9, 2, то после правильного выполнения всех арифметических действий получится 7 592. «Угадывание» настолько поражает детей, что они очень хотят понять, почему и как фокусник угадывает числа, и научиться самим быть такими фокусниками.

Основными частями урока, на котором деятельность учащихся организуется как специфически учебная, осознанно направленная на овладение конкретными, понятными детям знаниями и способами действий, являются:

— создание таких условий деятельности учащихся на уроке, при которых учебная цель урока (или уроков) была бы понятна и достижима ими;

— постановка учителем или учащимися учебной цели таким образом, чтобы каждому захотелось научиться, узнать, знать;

— коллективное конструирование или прослушивание, просмотр, чтение образца того, что нужно запомнить, чему нужно научиться на уроке;



– выбор учащимися тех заданий (действий, упражнений), выполняя которые они смогут достичь принятые ими учебные цели (смогут научиться чему-либо, что-то узнать, запомнить и т.п.);

– выполнение обоснованно отобранных заданий (действий, упражнений);

– выбор заданий (действий, упражнений), выполняя которые можно проверить качество своего учения (научения), степень достижения принятых учебных целей;

– самостоятельное выполнение выбранных заданий, проверка правильности их выполнения, оценивание собственного качества, степени освоения знаний и умений в соответствии с принятой учебной целью.

Мы кратко остановились лишь на одном методическом направлении решения проблемы формирования учебной деятельности в психологическом смысле. Примеры организации такой работы представлены во многих наших публикациях, в том числе в журнале «Начальная школа», например, в статьях по обучению решению задач. Несколько иные методические пути решения проблемы формирования учебной деятельности представлены в работах Г.А. Цукерман [8], а также в учебниках Э.И. Александровой [9–12] и методических пособиях к ним. Однако резервы повышения качества и эффективности образования путем реализации идей, заложенных в концепции формирования учебной деятельности, еще не раскрыты и не реализованы в полной мере.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 13–26.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
5. Царева С.Е. Нестандартные виды работы с задачами на уроке как средство реализации современных педагогических концепций и технологий // Начальная школа. 2004. № 4. С. 49–56.
6. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989.
7. Далингер В.А. Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005.
8. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. М.: Педагогика, 1990.
9. Александрова Э.И. Математика: Учеб. для 2 класса нач. школы. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): В 2 кн. М.: Вита-Пресс, 2003.
10. Александрова Э.И. Математика: Учеб. для 1 класса нач. школы. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): В 2 кн. М.: Вита-Пресс, 2003.
11. Александрова Э.И. Математика: Учеб. для 3 класса нач. школы. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): В 2 кн. М.: Вита-Пресс, 2003.
12. Александрова Э.И. Математика: Учеб. для 4 класса нач. школы. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): В 2 кн. М.: Вита-Пресс, 2003.