



**Н. В. ЧЕРНЕНКО**

**СОЗДАНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ  
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ  
В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЁННОСТИ**

*Методические рекомендации  
для педагогов организаций дополнительного и общего образования*



Рекомендовано к печати  
методическим советом МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи  
(протокол № 2 от 18.12.2018 г.)

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,  
доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования  
ФГБУ ВО «Сочинский государственный университет»  
*М. А. Мазниченко;*

канд. педагогических наук, методист МБУ ДО Центр творческого развития  
и гуманитарного образования г. Сочи  
*Н. И. Нескоромных*

Автор:

канд. пед. наук, педагог дополнительного образования  
МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи  
*Н. В. Черненко*

**Черненко Н. В.**

**Создание и преодоление учебно-познавательных барьеров в обучении младших школьников с признаками одарённости:** метод. рекомендации. Изд. 2-е испр. и доп. – Сочи: МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи, 2019. – 33 с.

Раскрыта система работы педагога по применению авторской технологии создания и преодоления учебно-познавательных барьеров в обучении младших школьников с признаками интеллектуальной одарённости.

Для педагогов организаций дополнительного и общего образования, работающих с детьми младшего школьного возраста.

© МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи, 2019  
© Оформление. МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Педагогическая технология использования в обучении младших школьников учебно-познавательных барьеров .....</b>	<b>6</b>
1.1. Учебно-познавательные барьеры в учебно-познавательной деятельности младших школьников .....	6
1.2. Проблемные ситуации на различных этапах учебного занятия .....	8
1.3. Построение учебно-познавательной деятельности младших школьников с опорой на барьеры проблемных ситуаций .....	11
<b>2. Педагогическое управление созданием и преодолением учебно-познавательных барьеров .....</b>	<b>22</b>
2.1. Дидактические приёмы постановки и преодоления учебно-познавательных барьеров .....	22
2.2. Дидактический приём «ловушка» как средство постановки учебно-познавательных барьеров .....	27
<b>Заключение .....</b>	<b>30</b>
<b>Список использованной литературы .....</b>	<b>31</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**З**начительные социокультурные и экономические преобразования, происходящие сегодня в России, сопровождаются становлением новой парадигмы образования, в основе которой – воспитание творческой, социально адаптированной личности, готовой к жизненному самоопределению, самореализации и самоутверждению. В этой связи происходит переосмысление традиционного понимания учения как процесса воссоздания и усвоения прошлого опыта.

Проблемно-развивающее обучение, в основе которого лежат проблемные ситуации, обеспечивает положительные сдвиги в умственном развитии обучающихся. В работах педагогов и психологов (В.В. Давыдов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.) обосновываются преимущества проблемно-развивающего обучения и вместе с тем отмечается, что в существующей сегодня системе образования преобладает репродуктивная деятельность учащихся, рассчитанная на запоминание и воспроизведение полученной информации. Особенно негативно такая тенденция отражается на младших школьниках с признаками интеллектуальной одарённости, препятствуя формированию у них творческих способностей, устойчивой мотивации учения, общей положительной направленности к обучению.

Исследователи со времён К.Д. Ушинского, анализируя учебную деятельность и выявляя основные условия её успешного осуществления, приходили к выводу, что её неотъемлемым элементом является познавательный барьер (или, в других трактовках, – «затруднение», «трудность», «препятствие»), поскольку именно в нём заключается развивающий эффект. М.А. Данилов подчёркивал, что задачи дидактики как теории обучения «заключаются в том, чтобы изучать реальные процессы обучения, раскрывать *трудности*, испытываемые учащимися, выяснить условия их возникновения, находить *способы самостоятельного преодоления* учащимися трудностей, которые содействовали бы их умственному развитию» [9] (*выделено нами – Н. Ч.*). И далее: «... важна не всякая трудность, а та система трудностей, которая сочетается с условиями, благоприятствующими преодолению их школьниками, и ведёт к овладению научными знаниями и развитию познавательных сил учащихся» [там же, с. 43].

Возникающие в процессе обучения трудности становятся движущей силой развития и формирования личности ребёнка (М.А. Данилов, Л.В. Занков, М.Н. Скаткин и др.). В этой связи проблема педагогической систематизации трудностей (барьеров), их целенаправленного построения и применения в учебном процессе представляется весьма актуальной.

Обычно в теории и практике обучения преодолеваемые в процессе самостоятельного творческого поиска барьеры рассматриваются в непосредственной связи с понятием «проблемная ситуация». При этом подчёркива-

ется, что проблемная ситуация берёт своё начало с возникновения психического состояния затруднения, осознаваемого индивидом в процессе практической или познавательной деятельности в момент столкновения с каким-либо препятствием, пути преодоления которого надо искать. Основным фактором, способствующим возникновению в процессе учебно-познавательной деятельности такого рода барьеров, является невозможность выполнения обучающимися поставленного перед ними задания известным им способом, с использованием имеющихся в наличии знания. Для преодоления возникшего барьера необходимо найти новый способ, новые знания, новые способы действия, т. е. нужна активная, преобразующая мыслительная деятельность.

Исследователи рассматривают познавательный барьер в качестве структурного элемента творческой деятельности (Б.М. Кедров, Г.А. Балл, Я.А. Пономарёв, М.А. Менчинская), основного элемента и сущностной характеристики учебно-познавательной деятельности (Д.Н. Богоявленский, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Р.Х. Шакуров), критерия выделения проблемной ситуации (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь). Проведены дидактические исследования, раскрывающие взаимосвязь познавательных затруднений, проблемных ситуаций и психолого-педагогических результатов их разрешения (М.М. Балашов, С.И. Высоцкая, Н.Ю. Посталюк и др.). Разработаны методики варьирования определённости условий задачи, т. е. совокупности её ограничения; методика «подсказок и помех» – планомерного положительного (стимулирующего) воздействия на процесс решения проблемных ситуаций (Л.А. Гурова, А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин и др.).

Вместе с тем, педагоги, работающие с детьми младшего школьного возраста с признаками одарённости, к сожалению, всё ещё не используют на должном профессиональном уровне учебно-познавательные барьеры в обучении, затрудняются идентифицировать и структурировать такие барьеры с учётом уровня обученности и познавательных возможностей обучающихся, выстроить педагогическое управление самим процессом постановки и преодоления барьеров. Настоящее издание призвано помочь педагогам дополнительного и начального общего образования в преодолении перечисленных профессиональных затруднений.

Автор благодарит доктора педагогических наук, профессора Ю.С. Тюникова за помощь и поддержку в проведении исследования, на основе которого составлены научно-методические материалы настоящего издания.

# 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ

## 1.1. УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Раскроем в этом разделе содержание понятия «учебно-познавательные барьеры» (УПБ). Представим их общую характеристику. Перечислим признаки, указывающие на процесс возникновения и преодоления УПБ.*

**И**сследователи, говоря о барьерах в учебно-познавательной деятельности используют термины «преграда», «препятствие», «затруднение», «трудность», «противоречие», «рассогласование», «несоответствие», «конфликт» (Л.М. Фридман, В.Н. Пушкин, В. Оконь, А.М. Матюшкин, Г.С. Костюк и др.).

Характеризуя барьеры, следует различать две категории. К первой относятся: *затруднение, преграда, барьер*. Как отмечают многие авторы (например, В.М. Казилецкий, В.Н. Максимова и др.), именно они являются предпосылкой и исходной точкой возникновения проблемной ситуации. Ко второй категории относятся *факторы, обуславливающие возникновение затруднения, барьера, преграды*. В данном случае, имеются в виду противоречия, рассогласования, несоответствия, конфликт, которые и выступают причиной возникновения барьера.

Итак, барьеры возникают вследствие некоторого рассогласования процесса выполнения учебной деятельности, в том или ином её звене. **Барьер** – препятствие, преграда, возникающая в процессе деятельности в результате действия каких-то причин (недостатка или несоответствия знаний, средств и способов их применения, противоречия в знаниях и т. д.). Эти причины при определённых условиях вызывают барьеры, преодоление которых требует напряжения памяти, воображения, мышления, воли, чувств и т. д.

**Учебно-познавательный барьер** (УПБ) представляет собой дидактическую конструкцию, применение которой приводит к развитию интеллектуальных качеств детей, к положительным изменениям их эмоционально-волевой и мотивационной сфер.

*УПБ несут на себе отпечаток тех особенностей, которые присущи учебно-познавательной деятельности в системе развивающего обучения.* Они так или иначе связаны с содержательным обобщением (а значит, с теоретической системой знаний); познавательными противоречиями перехода от общего к конкретному (данные противоречия определяют особенности получения знаний и формируют определённый стиль мышления); методами решения учебных задач (в них преобладают продуктивные действия: преоб-

разование исходных условий, моделирование выделенных отношений, контроль, оценка, рефлексия).

Барьеры могут возникать *произвольно (спонтанно)* и создаваться *педагогически целенаправленно*. Вполне очевидно, что последние создают более весомый развивающий эффект при осуществлении учебно-познавательной деятельности.

В самом общем виде *на процесс возникновения и преодоления УПБ* указывают следующие *признаки*:

1) в процессе учебно-познавательной деятельности индивид сталкивается с каким-то неожиданным препятствием (нехваткой знаний, их несоответствием, недостатком средств, непригодностью способов для выполнения данного действия и др.), т. е. с барьером, что квалифицируется как ситуация «незнания»;

2) психологически это столкновение с препятствием (барьером) в процессе выполнения деятельности переживается как вынужденная остановка, и как трудность, вызванная непонятной ещё причиной, тормозящей процесс её выполнения;

3) развивается ориентировочная реакция, направленная на анализ барьера, причин его породивших, поиски путей и способов выхода из него; при этом ориентировочная реакция переживается как вопрос, недоумение;

4) УПБ становятся таковыми (т. е. собственно учебными познавательными), если процесс их преодоления сопровождается позитивными изменениями познавательной сферы обучающегося (развиваются интеллектуальные качества, расширяется кругозор, формируются умения, навыки и т. п.), мотивационной сферы (формируются познавательные интересы, устойчивые мотивы), волевой сферы (воспитываются волевые качества, связанные с преодолением трудностей) и т. д.

## 1.2. ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

*Сравним в данном разделе содержание этапов урока в традиционном и развивающем обучении, проиллюстрируем место УПБ на каждом из этапов. Покажем, как виды проблемных ситуаций связаны со структурными компонентами учебных занятий.*

**Р**ассмотрим сначала структуру учебного занятия, а потом связи структурных компонентов с проблемными ситуациями различных видов.

В нашей работе мы будем придерживаться структуры урока, которая определяется обобщёнными дидактическими задачами его основных этапов. М.И. Махмутов выделяет три таких относительно самостоятельных этапа урока: актуализацию прежних знаний и способов действий учащихся, формирование новых понятий и способов действия, применение/формирование умений и навыков [26].

*Этап актуализации знаний* является базовым для последующего формирования новых знаний и способов действий. Актуализация предполагает воспроизведение ранее усвоенных знаний, применение их в новой ситуации. Сюда также включается психологическая подготовка обучающихся: пробуждение интереса к теме, создание определённого эмоционального настроения, оценка степени готовности к восприятию нового материала, создание «ситуации успеха».

*Этап формирования новых понятий и способов действия* – это центральный этап учебного занятия, включающий усвоение детьми новых знаний и способов учебной деятельности.

*Этап применения/формирования умений и навыков* включает применение только что усвоенных знаний и способов действия, их обобщение и систематизацию, а также проверку на практике правильности решения учебно-познавательных задач [26, с. 100–109].

Данная трёхэтапная структура урока в своё время была выстроена в связи с концепцией проблемного обучения, именно поэтому дидактические задачи её основных этапов в целом хорошо соотносятся с логикой формирования и развития учебно-познавательной деятельности. Проиллюстрируем это на примере сопоставления традиционной и развивающей систем обучения (табл. 1)

Определим далее *виды проблемных ситуаций* и соотнесём их с трёхэтапной структурой проблемного занятия/урока.

В исследовании Ю.С. Тюнникова применительно к трёхэтапной структуре проблемного урока предложены различные варианты дидактического конструирования проблемных ситуаций. Им определена общая педагогическая направленность таких ситуаций, показана их целевая, содержательная,



дидактическая специфика [31, с. 158]. Такая же структура возможна на учебных занятиях по дополнительным общеобразовательным программам (математическим, лингвистическим и др.).

Таблица 1

**Варианты содержания этапов урока/учебного занятия**

<i>Традиционное обучение</i>	<i>Развивающее обучение</i>
<i>1. Актуализация знаний и способов действий</i>	
Репродуктивное воспроизведение опорных знаний и способов действий	Постановка УПБ, которые преодолеваются за счёт имеющихся опорных знаний и способов действий
<i>2. Формирование новых понятий и способов действий</i>	
Репродуктивное формирование знаний и способов действия	Постановка учебной задачи через проблемное формирование знаний и способов действия на материале содержания образовательной программы. Постановка УПБ, для преодоления которых дети приобретают новые знания и способы действия, выходят на новый предметный уровень
<i>3. Применение/формирование умений и навыков</i>	
Репродуктивное применение сформированных знаний с целью развития собственно «предметных» умений	Проблемное применение усвоенных знаний с целью обобщения «предметных» умений и способов решения учебных задач

**Вид 1.** Проблемная ситуация последовательно воспроизводится и полностью решается на этапе актуализации, выполняя функцию некоторого опорного материала для последующего формирования новых понятий.

**Вид 2.** Проблемная ситуация последовательно воспроизводится на первом и втором этапах занятия. Эмпирическая часть решения осуществляется на этапе актуализации, а теоретическая – на этапе формирования понятий и способов действия.

**Вид 3.** Проблемная ситуация воспроизводится и решается на втором этапе занятия с целью объяснения научных понятий и их формирования.

**Вид 4.** Проблемная ситуация, поставленная и решённая на этапе формирования, на завершающем этапе «проигрывается» с различными изменениями при сохранении принципиальной структуры решения. В таком варианте проблемная ситуация преследует цель применения и обобщения знаний и способов действий и их систематизации.

**Вид 5.** Проблемная ситуация создаётся и решается на завершающем этапе занятия с целью получения обобщающих выводов. При этом ведущими являются функции формирования знаний, обогащённых новым содержанием ранее усвоенных понятий, обобщение способов действий.

**Вид 6.** Проблемная ситуация фрагментарно воспроизводится в течение всего занятия, определяет его логико-психологическую структуру. На первом этапе ставится проблема, формулируется цель решения, намечаются действия и способы их реализации, последовательность движения к цели.

На втором этапе в процессе решения проблемы формируются новые знания и способы действия. На завершающем этапе ситуация получает своё полное решение. Далее на различных примерах практического применения достигается требуемый уровень обобщения анализируемой ситуации.

Приведём схему, иллюстрирующую взаимосвязь структуры учебного занятия/урока с различными вариантами проблемных ситуаций (рис. 1).

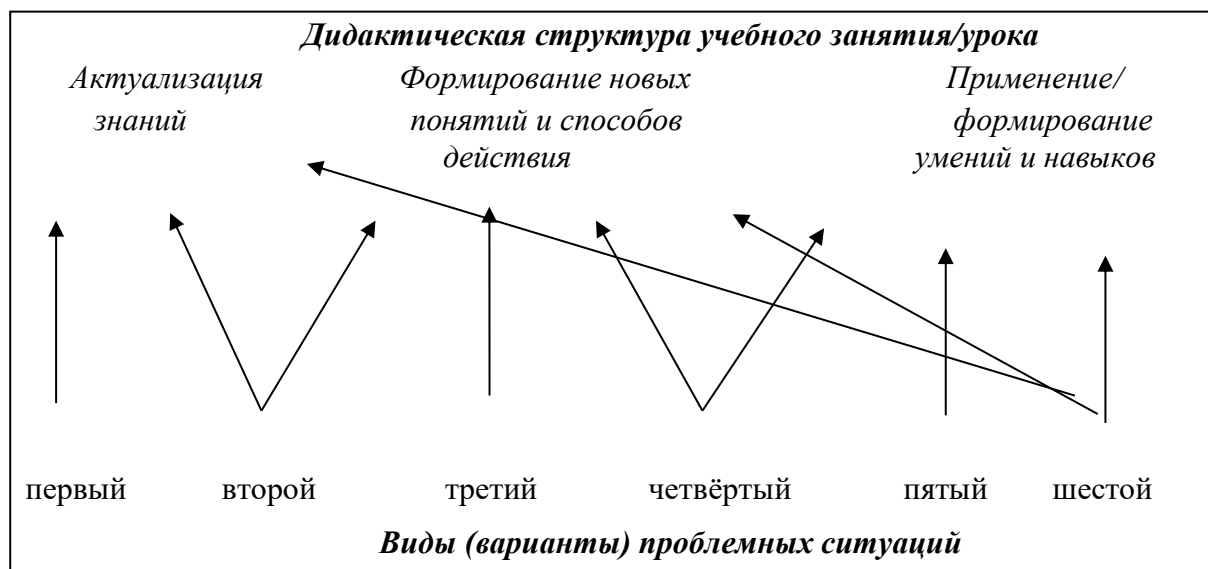


Рис. 1. Взаимосвязь дидактической структуры учебного занятия/урока с различными видами проблемных ситуаций (по Ю.С. Тюнникову [31])

Роли проблемных ситуаций разных видов не тождественны. Так, *первый вид проблемной ситуации* менее значим для формирования учебно-познавательной деятельности младших школьников, поскольку он воспроизводится только на этапе актуализации и «работает» главным образом на мотивацию познавательной сферы детей, а не на формирование новых структур деятельности. *Шестой вид проблемной ситуации* фрагментарно воспроизводится в течение всего занятия/урока и представляется достаточно сложным прежде всего с точки зрения его разработки на материале образовательных программ по русскому языку и математике. Поэтому учитывая возможности начальной ступени общего и дополнительного образования, мы ограничились ситуациями *второго, третьего, четвёртого и пятого видов* (в нашей нумерации, соответственно, первая, вторая, третья и четвёртая) как наиболее полно отвечающими требованиям и особенностям системы развивающего обучения.

**КОНЕЦ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ФРАНМЕНТА**