

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РБ  
АОУ ДПО РБ «РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ КАДРОВ  
УПРАВЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ»**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ,  
НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Учебно-методическое пособие  
для учителей начальных классов  
общеобразовательных учреждений

Автор-составитель:  
**Н.Б. Ошорова**

Улан-Удэ  
Изд-во БГСХА им. В.Р. Филиппова  
2011

УДК 37.02 (07) (571.54)  
ББК 74.202  
П-24

Рекомендовано к печати  
научно-методическим советом  
АОУ ДПО РБ «РИКУиО»

#### Рецензенты

*Номогоева Е.В.,*

к.п.н., зам. директора по НМР  
МОУ СОШ №32 г. Улан-Удэ

*Батуева Е.А.,*

к.п.н., зав. кафедрой педагогики и психологии  
АОУ ДПО РБ «РИКУиО»

Автор-составитель:

**Н.Б. Ошорова**, к.п.н., ст. преподаватель  
кафедры ДиНО АОУ ДПО РБ «РИКУиО»

**П-24 Педагогические технологии, направленные на формирование универсальных учебных действий у младших школьников:** Учеб.-метод. пособие для учителей начальных классов общеобразовательных учреждений / авт.-сост. Н.Б. Ошорова. – Улан-Удэ: Издательство БГСХА им В.Р. Филиппова, 2011. – 77 с.

В пособии представлены педагогические технологии, адекватные целям формирования универсальных учебных действий у младших школьников, требования к построению образовательной среды начальной школы.

Данное пособие адресовано учителям начальных классов общеобразовательных учреждений, студентам педагогических вузов, сузов.

© Н.Б. Ошорова

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования особую важность приобретает проблема формирования у младших школьников универсальных учебных действий. Данное понятие достаточно ново для массовой школы, однако не является неожиданностью. Последние десятилетия изменений, нововведений, исканий, исследований в области образования логически подвели нас к пониманию необходимости переориентации школы в этом направлении. Ведь именно умение учиться, регулировать собственную деятельность лежит в основе саморазвития, самореализации, самосовершенствования личности.

Бесспорно, положительным является то, что ФГОС НОО четко определил само понятие «универсальные учебные действия» и их комплекс, систему в качестве результатов освоения Основной образовательной программы НОО.

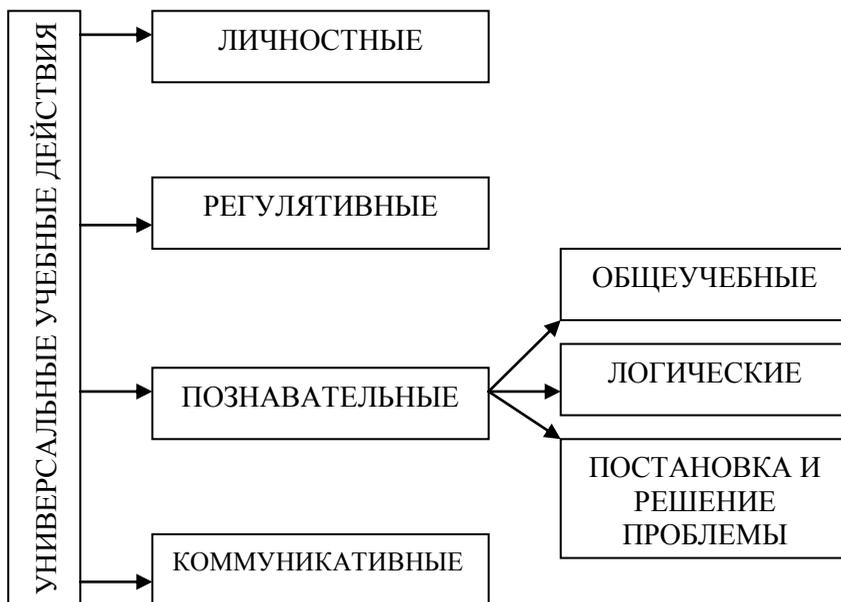
Вместе с тем недостаточно проработанным остается вопрос о путях, способах развития и формирования УУД у младших школьников. Здесь нами видятся несколько возможных направлений: проектирование образовательного процесса на основе применения педагогических технологий; широкое использование возможностей внеурочной и внеучебной деятельности; развитие УУД в формате специализированных курсов, факультативов, занятий. Какой бы способ не выбрали педагоги, главным является формирование субъектной активности и самостоятельности учащегося, когда он - творец и создатель себя и своей деятельности. В связи с этим необходимо включение младшего школьника в такие ситуации, в которых он проявлял бы себя в роли субъекта и приобретал опыт субъективирования компонентов содержания образования.

Подобное включение, активное взаимодействие участников образовательно-воспитательного процесса, способов преобразующей деятельности, на наш взгляд, возможно и наиболее эффективно посредством применения широкого диапазона педагогических технологий, которые мы опишем далее.

## ПОНЯТИЕ, ВИДЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям начального образования, можно выделить четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный*.



**Личностные действия** обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение

выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;

- *смыслообразование*, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? - и уметь на него отвечать;

- *нравственно-этическая ориентация*, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

**Регулятивные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

- *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

**Познавательные универсальные действия** включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

*Общеучебные универсальные действия:*

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

*Логические универсальные действия:*

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

*Постановка и решение проблемы:*

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

**Коммуникативные действия** обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. [13]

## ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Можно выделить несколько подходов к определению понятия «Педагогическая технология». Термин «технология» происходит от греч. *techné* - искусство, мастерство; *logos* - учение, понятие.

«Педагогическая технология» – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

«Педагогическая технология» – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя" (В.М.Монахов).

«Педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б.Т.Лихачев).

«Педагогическая технология – есть область исследований теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» (П. Митчелл).

«...Под дидактической технологией мы понимаем трансформацию абстрактных теоретических постановок и обобщений дидактики и методики преподавания в практическую деятельность (процедуры, операции), перед выполнением которой обязательно ставится определенная дидактическая цель или решается данная дидактическая задача» (И. Кучинов, Д. Шопова).

В современной педагогической литературе существует достаточно много классификаций современных технологий. Наиболее полная классификация педагогических технологий представлена в работе Г.К. Селевко. Вместе с тем следует признать спорными попытками автора рассматривать в качестве технологий целые педагогические системы. Любая классификация существующих технологий является достаточно условной. С позиции гуманистической парадигмы образования наиболее значимыми являются те технологии обучения, которые переводят ученика в позицию субъекта своей деятельности. При этом у него

возникает потребность в саморазвитии, раскрываются личностные смыслы этой деятельности, формируются оценочные суждения.

Е.В. Бондаревская считает, что важнейшими характеристиками педагогических технологий являются диалогичность, направленность на поддержку индивидуального развития обучающегося, предоставление ему возможности проявлять избирательность в выборе содержания, способов проработки учебного материала, форм самоконтроля и самооценки.

Педагогические технологии можно условно разделить на четыре группы:

1. Ценностно-ориентирующие, направленные на развитие ценностно-смысловых отношений (дискуссия, деловые, ролевые игры, социально-психологический тренинг).

2. Адаптивные технологии, создающие комфортные условия для самоутверждения и самореализации личности в учебно-познавательной деятельности (разноуровневое обучение, модульное обучение и др.).

3. Технологии, формирующие основы деятельности, умения учиться, универсальные учебные действия (проблемное обучение, технология поэтапного формирования умственных действий, деятельностный метод, проблемно-диалогическое обучение, метод проектов и др.).

4. Технологии творческого развития личности, обеспечивающие развитие творческого потенциала ученика, его творческого мышления (метод проектов, технология творческих мастерских, научной лаборатории и др.).

Анализ рассматриваемых определений дает нам основание выделить важнейшие характеристики современной трактовки данного понятия:

- технология предполагает совместную деятельность учителя и учащихся, различные формы их личностно-ориентированного взаимодействия, при которых оптимальное воплощение элементов педагогической технологии должно обеспечивать достижение планируемых результатов всеми учащимися;

- педагогические действия, процедуры, операции осуществляются в определенной последовательности и взаимосвязи в целях реализации конкретного педагогического замысла, с учетом специфики учебного содержания, принципов индивидуализации и дифференциации;

- важнейшей частью педагогической технологии является создание коммуникативной среды (диалог, общение, сотрудничество) с целью максимального развития индивидуальных способностей и возможностей учащихся на основе взаимообучения и взаимоконтроля;

- составной органической частью технологии является диагностический инструментарий, который включает критерии, показатели измерения результатов образовательной деятельности.[39]

Согласно точке зрения Е.С. Полат: «Любые технологии, педагогические в том числе, сами по себе еще не гарантия успеха. Необходимо органическое соединение прогрессивных технологий и личности педагога. Поэтому, когда мы говорим о новых педагогических технологиях, необходимо все время иметь в виду, что применять их следует творчески, ориентируясь на основные принципы и положения, характеризующие данную технологию, но, одновременно, ориентируясь на ту культурную ситуацию, с которой приходится сталкиваться педагогу, на особенности собственной личности и личности своих учеников».[21, с.33]

Характеризуя существенные признаки педагогических технологий необходимо остановиться на такой ее ключевой составной части, как «учебная ситуация». Ситуация как наивысшее проявление личностных функций индивида представляет собой динамическую систему взаимоотношений учащихся, которая благодаря ее отраженности в сознании, формирует личностную потребность и стремление к целенаправленной деятельности, активизирует познавательные интересы. Поэтому учебные ситуации мы рассматриваем как основное ядро развития.

Ситуация как система взаимодействия и сотрудничества не возникает произвольно, стихийно. Основой для создания учебной ситуации служат цели предстоящей деятельности как личностно-ориентированного взаимодействия в целостной образовательной системе, структурное строение ее содержания, взаимосвязь различных способов деятельности. А.А. Ламм отмечает, что, целостного проявления, развития и самореализации личности ученика, изменяя те или иные факторы ситуации, можно направлять познавательную деятельность обучающихся. При этом важно иметь четкие представления об инструментариим управления, включающем в себя с одной стороны, компонентный состав, элементы которого

можно изменять, комбинировать, варьировать в разные сочетания, с другой стороны, организацию обучения.[17]

Итак, учебная ситуация представляет собой «клеточку», форму личностно-ориентированной образовательной деятельности, которой присущи: содержательность, иерархичность, эвристичность, коммуникативность, рефлексивность.

Обоснование технологии конструирования образовательно-воспитательной деятельности как системы ситуаций жизнетворчества, субъект-субъектного общения, развития личностных функций обучаемого предполагает рассмотрение важнейшего компонента учебной ситуации – диалога. Именно диалог является способом утверждения, раскрытия внутреннего потенциала личности, развития ее мышления, речи, интеллектуальной, эмоционально-мотивационной, волевой сфер.

Анализ научной литературы дает основание сделать выводы о том, что диалоговое общение предусматривает в качестве последовательных «шагов» следующие:

- совместная ориентировка в личностно значимой образовательной области;
- выявление проблемы, интересующей участников диалога;
- разработка проблемы с позиций значимых для младшего школьника жизненных установок, ценностных отношений;
- использование приобретенных знаний и способов их творческого применения в качестве инструмента, средства межличностного отношения, саморазвития и самореализации;
- самопознание, самоактуализация на основе обоснования своих идей, собственных действий.

Как показывают результаты исследований А.А. Бодалева, Л.А.Венчера, П.Г. Медведева, А.С. Роботовой, С.А. Рябченко, Е.Л.Федотовой и других важными и существенными элементами в организации диалога являются: диагностика готовности учащихся к диалогу; степень сформированности коммуникативных умений и навыков; установка на восприятие и обоснование различных точек зрения; формирование ведущих мотивов, на основе которых развивается личностный смысл изучаемого материала; расстановка акцентов, создание ситуации затруднения, обострения коллизий, выработка оценочных суждений; конструирование способов взаимодействия субъектов диалога, распределение ролей, условий

групповой работы; проектирование различных вариантов сюжетных линий дискуссии, выявление сфер импровизации диалога.

Уровень проведения диалога зависит от уровня подготовки двух сторон: учителя и ученика, от характера их взаимоотношений, способности воспринимать друг друга, высказывать свои мысли, сопереживать, проникать во внутренний мир. Степень эффективности диалогического общения зависит от таких факторов, как:

- рациональное соотношение содержательного, деятельностного, мотивационного, коммуникативного, ценностного, оценочного компонентов образовательного процесса;
- равноправное взаимодействие субъектов диалога, основанного на отношениях доверия и уважения;
- учет различных психофизиологических, индивидуально-личностных и социальных особенностей восприятия и реагирования участников диалога;
- выбор оптимального варианта проблемно-поискового стиля общения;
- способность актуализировать свой познавательный и практический опыт;
- нацеленность всех «шагов» диалога на выявление и развитие смысловых отношений, ценностно-мировоззренческих оснований.

Таким образом, широкое использование педагогических технологий позволяет создавать развивающую образовательно-коммуникативную среду, как базу для целостного проявления, развития и самореализации личности младшего школьника на основе формирования универсальных учебных действий. Далее охарактеризуем некоторые педагогические технологии, применение которых способствует актуализации потенциальных возможностей, выявлению социально и личностно значимых смыслов познавательной и предметно-преобразовательной деятельности учеников начальной школы.

## ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Одной из технологий гуманистического направления в педагогике является метод обучения в сотрудничестве. Обучение в малых группах используется в педагогике довольно давно. Как технология обучения в сотрудничестве, она была детально разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славин (университет Джона Хопкинса), Р. Джонсон и Д. Джонсон (университет Миннесоты), группой Дж. Аронсона (университет Калифорнии). Идея обучения в сотрудничестве носит гуманный характер, так как она обращена к личности ученика и использовалась во многих странах мира (Австралия, Великобритания, Германия, Израиль, Нидерланды, Япония и др.).

Анализ научной литературы, практики работы школ показывает, что значительными возможностями в обеспечении сотрудничества в учебном процессе, осознании ценности осуществляемой деятельности обладают малые и большие группы. Их деятельность осуществляется с учетом типа выполняемого задания, специфики содержания учебного материала, характера межличностного взаимодействия и т.д.

Варианты организации работы обучаемых в таких группах могут быть разными:

1. Малые группы получают одно и то же задание, выполняют и представляют полученные результаты в устной или письменной форме. Ценность этого способа деятельности заключается в том, что учащиеся соотносят итоги работы с результатами деятельности других групп, дополняют друг друга, задают вопросы, отвечают на них, оценивают эффективность совместной работы.

2. Группам предлагаются разные задания. После выполнения задания группы переходят к общему обсуждению полученных результатов.

3. Группы получают разные задания, но в рамках одной темы, раздела, проблемы. Результаты, полученные в ходе работы, интегрируются в одно целое, далее осуществляется групповое взаимообучение.

4. Работа группы сменного состава представляет собой синтез первого и третьего способов организации деятельности обучаемых, при этом не только группам, но и каждому учащемуся дается разное задание.

5. Организация работы групп по принципу «вертушки» позволяет каждой группе проработать систему заданий, осуществляя переход от одного стола к другому, на каждом из которых дано новое задание или часть общего задания.

6. Работа групп по методу «творческая группа» представляет собой способ организации групповой работы 1,2,3-го типов в условиях постановки и решения творческих учебных задач. Этот метод применяется с целью осознания и разработки проблем, целеполагания, поиска, реализации и рефлексии каждого этапа решения задачи и перехода к новым способам деятельности, формирования способности к саморазвитию, самоорганизации, сотрудничеству и сотворчеству. Метод «творческая группа» ориентирован на организацию исследовательской деятельности младших школьников, координацию их творческих усилий, продуктивное освоение способов взаимодействия.

В педагогической литературе описывается несколько вариантов реализации данной технологии: обучение в команде (индивидуально-групповая и командно-игровая формы), «пила», «учимся вместе».

## МЕТОД ПРОЕКТОВ

Одной из эффективных образовательных технологий, обеспечивающей активизацию поисково-исследовательской деятельности обучающихся на всех этапах обучения является технология учебного проектирования. В ее основе лежат идеи Дж. Дьюи о построении обучения на базе активной целесообразной деятельности ученика в соответствии с его личным интересом, познавательной самостоятельностью, творческим потенциалом.

Ведущим мотивом при этом становится стремление решать конкретную проблему, осуществлять собственное открытие, разрабатывать практические рекомендации. Проектная деятельность предполагает развитие познавательных УУД, умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную или групповую, которую они выполняют на основе интегрирования знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих сфер.

Педагогическая ценность метода проектов определяется образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом; возможностью включить учащихся в разнообразные виды деятельности, обеспечивающие расширение их кругозора, овладение способами исследовательской, творческой деятельности.

В качестве основных требований к использованию метода проектов рассматриваются:

- постановка значимой в исследовательском плане проблемы, предусматривающей применение интегрированных знаний, творческий поиск для ее решения;
- познавательная, теоретическая и практическая ценность предполагаемых результатов;
- структурирование содержательной части проекта;
- организация самостоятельной деятельности учеников;
- постановка целей и задач исследования, выдвижение гипотезы, проверка ее, анализ полученных данных, обобщение, выводы. [21, с.58-59]

К типологическим признакам проектов относятся: метод, доминирующий в проекте, характер координации проекта, характер контактов, продолжительность проекта, количество участников

проектной деятельности. В соответствии с этим признаками выделяют следующие типы проектов.

Исследовательские проекты предполагают четко продуманную структуру, обоснование актуальности предмета исследования, продуманный выбор методов экспериментальной работы, методов обработки полученных результатов. Данные проекты включают формирование цели, объекта, предмета исследования, определение методологии исследования, выдвижение гипотезы решения обозначенной проблемы, определение путей ее решения, выводы и обобщения, оформление проведенного исследования, формулирование новых направлений дальнейших исследований.

Игровые проекты имеют целью имитацию социальных, деловых, профессиональных отношений, обусловленные содержанием и характером проекта. В качестве определенных ролей, которые принимают на себя участники проекта, выступают литературные герои, персонажи приключенческих произведений. Особенностью данных проектов является их высокая степень творчества. Результаты проектной деятельности могут быть обозначены либо в начале проекта, либо в ходе его выполнения и вырисовываться только к его концу.

Творческие проекты могут быть представлены в форме видеофильма, праздника, драматизации, экспедиции, альманаха и других, но при этом следует иметь в виду, что такие проекты зачастую не имеют конкретно разработанной структуры предстоящей совместной деятельности участников. В каждом отдельном случае осуществляется договоренность о цели намеченного сотрудничества, планируемых результатах, форме их представления. Структура же совместной деятельности только формируется и далее развивается в соответствии с интересами участников проекта, избранным жанром, логикой осуществляемой деятельности.

Практико-ориентированные проекты характеризуются социальной направленностью и представляют собой разработанные рекомендации, программу действий, справочный материал, документ, созданный на основе полученных результатов исследования. Эти проекты отличает четко продуманная структура, хорошая организация координационной работы, коррекция индивидуальных и совместных способов достижения результатов и

внедрения их в практику, участие в оформлении конечного продукта и его оценка.

Информационные проекты играют важную роль в развитии младших школьников. В ходе выполнения проекта участники знакомятся с информацией о каком-либо явлении, предмете, анализируют факты, обучаются и делают выводы. Цель такого проекта – сбор информации, ее обработка, анализ, сопоставление с известными фактами, выявление причинно-следственных связей. В конечном результате деятельности появляются доклад, реферат, статья, обобщающая таблица, структурированная схема и др. Проекты данного типа актуальны методами получения информации, среди которых средства массовой информации, литературные источники, электронные базы данных, анкетирование, метод «мозгового штурма» и др.

В самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы:

1. Погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществление деятельности.
4. Презентация результатов.

Первый этап осуществления проекта – погружение в проект – самый короткий, но очень важный для получения ожидаемых результатов от проектной технологии. На этом этапе учитель пробуждает в учащихся интерес к теме проекта, очерчивает проблемное поле, расставляя акценты значимости, предлагая тот или иной ракурс рассмотрения темы, формулирует проблему проекта. Из проблемы проекта, сформулированной в общем виде, выделяется ряд подпроблем, ее уточняющих (проблематизация). В результате проблематизации, дети определяют цель и задачи проекта, способы решения проблемы проекта.

На втором этапе организуется деятельность детей. Если проект групповой, то необходимо организовать детей в группы, определить цели и задачи каждой группы. Если это необходимо, определить роль каждого члена группы. Объединение в группы учитель может поручить ученикам, однако если в классе есть «изгои», требуется вмешательство учителя. Как показывает опыт, всегда найдется ученик, который предпочел бы индивидуальную работу. Для него найдем такую работу в проекте, которую он мог бы выполнить один. Если по замыслу проекта учитель определяет одного или

нескольких участников группы, свобода выбора у учащихся несколько меньше. И все-таки, хотя работа контролируется учителем, это самостоятельное дело детей.

На этом же этапе происходит планирование работы по решению задачи проекта. Безусловно, необходимо понимать, что, когда планируется проектная деятельность, может возникнуть нетривиальная ситуация, поскольку проекты весьма разнообразны. Они бывают очень и не очень продолжительными, могут предполагать разнородную деятельность. Например, сначала ученикам необходимо познакомиться с информацией по теме проекта, найти статьи в журналах и посмотреть, что об этом говорят ученые. Затем – сделать собственные замеры, поставить опыты, понаблюдать за объектами и т.д. Далее следует обобщить и то, и другое, оформить и представить результаты исследования и пр.

Такая деятельность может осуществляться последовательными этапами или идти параллельно и одновременно – в разных группах своя.

На этапе осуществления деятельности ребята все делают сами. Однако степень самостоятельности зависит от того, как мы их подготовили. Если дети должны провести какое-либо исследование в рамках проекта, они должны владеть методами и технологиями данного исследования (биологического, физического, социологического и т.д.). Учить этому необходимо заранее, до начала работы над проектом. Когда детям не хватает знаний, каких-то умений, наступает благоприятный момент для предъявления нового материала. Учитель постоянно контролирует деятельность: отслеживает, нормально ли она продвигается, каков уровень самостоятельности, но находится в позиции наблюдателя и консультанта.

Этап презентации, как одна из целей проектной деятельности, и с точки зрения ученика, и с точки зрения учителя обязателен. Он необходим для завершения работы, для анализа проделанного, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов. Очень важно, чтобы каждое дело было законченным, поскольку незаконченность работы действует на личность разрушительно. Ощущение законченности появляется на презентации, когда подходит время анализировать, подводить итоги проделанной работы. Эта ситуация штатная, ученики готовы к ней, о том, что им

предстоит делать, они знают уже в начале работы над проектом, учитывают при планировании.

Результатом работы над проектом является найденный способ решения его проблемы. О нем и надо рассказать, прежде всего, но не просто рассказать, а доказательно, поясняя, как была поставлена проблема, какими были цель и задачи проекта, кратко охарактеризовать возникшие и отвергнутые, побочные способы ее решения и показать преимущество выбранного способа. Внешней формой выражения результата работы будет продукт проектной деятельности (рисунки, плакаты, слайд-шоу, газета, альманах, костюмы, макеты, сценарии и пр.). Но главным результатом является ход мыслительной деятельности детей, собранная ими информация, приобретенные знания, умения, общение с одноклассниками, порожденные и отвергнутые по тем или иным причинам варианты решения проблемы и, наконец, найденный конструктивный замысел. Этим и отличается учебный проект от коллективно подготовленного мероприятия или групповой работы с предъявлением наглядных результатов.

Для успешной работы на этапе презентации нужно научить учащихся сжато излагать свои мысли, логически связно выстраивать сообщение, готовить наглядность, выработать структурированную манеру изложения материала.

## ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Проблемное обучение – это особая структура познавательной деятельности младших школьников по овладению системой универсальных учебных действий и научных знаний. Учебные действия учащихся в ходе проблемного обучения носят поисковый характер. Развивая познавательную самостоятельность и активность учащихся, данный вид обучения формирует нестандартное мышление, опыт творческой деятельности. Одной из основных особенностей проблемного обучения является новое соотношение индукции и дедукции, оптимальное соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний, обеспечивающих глубину, прочность, полноту усваиваемого содержания.

Знание становится достоянием личности школьника, если оно проверено практикой, если осуществляется связь обучения с жизнью. С точки зрения выработки личностных отношений учащихся к изучаемым идеям и понятиям, подведение их к научным обобщениям, наиболее эффективным средством выступает сочетание различных видов и форм самостоятельных работ, как на этапе усвоения новых знаний, так и на этапе овладения способами деятельности. В ходе их выполнения создаются ситуации, максимально стимулирующие активность и самостоятельность учащихся. При этом деятельность школьников представляет собой процесс самостоятельного «открытия» сущности изучаемых предметов, выявления ценности приобретаемых знаний, развития рефлексивного мышления.

Необходимым условием выработки творческого мышления является не только активное включение учащихся в процесс обучения, полноценное усвоение знаний, но и выявление противоречивых сторон рассматриваемого объекта, постижение внутреннего единства различных сторон на базе поиска неизвестного, отражающего необходимые и существенные связи данного объекта. Понятие, сформированное подобным образом, отличается от понятия того же субъекта, полученного на основе эмпирических данных, а также с помощью формально-логических рассуждений. Понятие, полученное посредством диалектического мышления, есть отражение сущности предмета в целостности его свойств. Иначе говоря, предмет рассматривается в совокупности его необходимых внутренних и существенных связей,

обуславливающих его происхождение, становление и развитие. Важно то, что здесь присутствуют одновременно и отражение предмета, и мыслительная операция, ибо знание предмета есть и знание способа его мыслительного воспроизведения и оперирования им.

Поэтому выделение на основе анализа содержания конкретной предметной ситуации, раскрывающей сущность учебной проблемы, нахождение способов ее решения, представляет собой метод универсального постижения действительности, способ развития научного стиля мышления. Разрешение проблемы – это «скачок» от старых знаний к принципиально новым, это творческий процесс. В этом процессе теоретическое мышление представляет собой интеллектуальную деятельность, которая наполняет старое знание новым содержанием и придает ему новые формы. При этом происходит осмысление новых зависимостей, осуществляется перенос знаний в измененные условия. Оперирование понятиями, их взаимными связями в процессе практического освоения объективной реальности – основа становления и развития универсальных учебных действий.

Анализ научной литературы, результаты опытно-экспериментальной работы дают основание считать, что важнейшим компонентом в содержании проблемного обучения, средством развития нелинейного мышления выступает учебно-проблемная задача (учебная проблема). Эта задача является отражением логико-психологического противоречия предмета усвоения, разрешение которого состоит в преобразовании заданных условий, анализе факторов, определении связи между известным и неизвестным. Учебно-проблемная задача включает в себя элементы, находящиеся в противоречивых отношениях между собой, а также с наличным уровнем знаний и практическим опытом школьников. Ее особенность заключается в том, что она должна быть логическим следствием предшествующих результатов познавательной деятельности учащихся и содержать предпосылки для своего разрешения. Поэтому проблемная задача должна соответствовать познавательным возможностям школьников, должна основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет ученик.

Решение учебно-проблемной задачи ведет к усвоению нового понятия или нового способа действия, что расширяет сферу познания, формирует систему ценностных отношений к явлениям

окружающего мира. Вместе с тем учебная проблема должна быть тесно связана с содержанием конкретного учебного предмета. В связи с этим основная исследовательская задача заключается в раскрытии специфических закономерностей познавательного процесса данной дисциплины. Умение решать учебно-проблемные задачи состоит из следующих этапов:

- предварительный анализ условий задачи: семантический анализ, постановка вопросов, выделение смысловых опорных пунктов, построение структуры задачи;

- перевод условий задачи на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами; построение модели: материализация *структуры* задачи с помощью использования знаково-символических средств для всех его составляющих в соответствии с последовательностью изложения информации в задаче; материализация *логической схемы анализа* текста задачи, начиная с символического представления вопроса и всех данных (известных и неизвестных), необходимых для ответа на него;

- работа с моделью: достраивание схемы, исходя из логического вывода, расшифровки данных задачи; видоизменение схемы, ее переконструирование;

- соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью.

Опыт показывает, что реализация проблемного обучения позволяет выработать у учащихся научный стиль мышления, развивать умения, доказательно, аргументировано излагать свою точку зрения, оценочные суждения. Выполнение учебных проблем предполагает поисковую деятельность учащихся, способствует развитию познавательной активности, формирует навыки самостоятельной работы.

В основе проблемной ситуации – конфликт между наличием потребности в решении проблемы и отсутствием средств, способных ее разрешить. Поиск содержания исследуемого объекта или способа действия представляет для субъекта познавательную потребность, предметом которой является выявление связей и отношений, позволяющих решить поставленную проблему.

Следует отметить, что только на базе активного взаимодействия субъекта и объекта познавательного процесса создается проблемная ситуация. Она не возникает при пассивном отношении субъекта к

объекту. И вообще понятие «проблемность» по отношению к объекту лишено всякого смысла, так как последний не заключает в себе ничего, кроме реальных вещей и связей между ними.

Основной элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, что должно быть открыто в процессе выполнения задания или нахождения способа действия. Следует иметь в виду, что характерной особенностью неизвестного является то, что оно обладает определенной мерой обобщения, всегда содержит общее, присущее целому классу родственных заданий. Степень обобщенности искомого неизвестного выступает важнейшим показателем уровня трудности решаемой проблемы.

При постановке практического или теоретического задания, необходимо учитывать учебные возможности учащихся, уровень их знаний и субъективного опыта. Причем усвоение знания и умения должны быть достаточными для понимания учеником поставленного задания и условий его выполнения. Процесс поиска неизвестного способа деятельности и его конструирования содержит элемент творчества, которое определяется специфическими приемами логического мышления. Как определенный тип преобразовательной деятельности, творчество формирует структуру мыслительного процесса человека, в результате которого осуществляется перевод знаний в убеждения. Поэтому развитие индивидуальных познавательных возможностей учащихся, путем раскрытия в учебном процессе противоречий самого процесса познания, путем усвоения и применения знаний как двух сторон целостного процесса познания, составляет важнейшее звено в становлении мировоззрения личности, ее самоопределении и формировании нравственно-этических ориентаций.

Одним из направлений осуществления проблемности в обучении является проблемный эксперимент. Используют этот метод на уроках как средство организации эвристической деятельности учащихся. При этом ученик ставится в позицию исследователя: выдвигает различные гипотезы, привлекает теоретический материал, составляет план опытной проверки гипотезы, самостоятельно формулирует выводы. Однако следует иметь в виду, что, во-первых, некоторые учащиеся не способны обучаться на таком уровне сложности, что, безусловно, предусматривает реализацию уровневой дифференциации на уроке.

Разноуровневые задания, предлагаемые школьникам с учетом их индивидуальных, учебных возможностей, приобщают ребят к поисковой работе на отдельных этапах. Характер их деятельности усложняется по мере развития логического мышления, выработки умения сопоставлять, наблюдать, обобщать полученные данные.

Как показывают исследования, одним из способов создания проблемной ситуации является постановка проблемного вопроса. Он может выступать в качестве самостоятельной формы мысли, в виде отдельного проблематичного высказывания, требующего ответа. С другой стороны, проблемный вопрос может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования. Проблемный вопрос всегда обращен к мышлению учащихся. Поиск ответа на него ведет школьников к постижению сущности явлений, обеспечивает восхождение к абстрактному и от него к конкретному. Использование проблемных вопросов в образовательно-воспитательной деятельности побуждает школьников к поиску неизвестного, нового знания. Но не следует смешивать проблемные вопросы с информационными. Отличие проблемного вопроса от информационного в том, что он ориентирован на противоречивую ситуацию, имеющиеся знания у ученика, наличие полученной информации не дают ответа на него.

Главная особенность проблемного вопроса в том, что он содержит в себе не раскрытую проблему, успешность решения которой зависит от определенного интеллектуального действия, целенаправленного мыслительного процесса. Так, на обобщающих уроках математики перед учащимися можно поставить следующие вопросы: "Какова роль математики в научном познании?"; "Могут ли с помощью математики решаться проблемы в сфере культуры, экологии, социальной жизни?"; "В чем заключается ценность математической науки?"; "Можно ли использовать гипотезы в математике?"; "Чем отличается математическое доказательство от доказательств в других областях науки?" и др. Поиск ответов на поставленные вопросы позволяют школьникам оценивать полезность и ограниченность знаний, понимать важность научных знаний, их взаимосвязь, как средство объяснения объектов реального мира, проявлять творческую активность в учебной, трудовой деятельности, повседневной жизни.

Особой познавательной направленностью обладает воспроизводимая в образовательной деятельности учащихся

объективная логика становления результатов науки. Рассматриваемые в историческом развитии системы знаний как целостное воспроизведение предмета науки предусматривают раскрытие его с присущими ему противоречиями. Учащиеся приобретут подлинные знания только при творческом овладении учебным содержанием, прослеживая путь возникновения того знания, которое подлежит усвоению. В связи с этим очень важно, чтобы учащиеся осознали логику развития науки, процесс становления ее категорий, законов, теорий как разрешение теоретических и практических проблем человеческой цивилизации. Познание истории развития науки, ее содержания, отражающее развитие мировоззренческих идей и понятий, способствует формированию у учащихся целостной картины мира.

Итак, использование проблемного обучения учащихся позволяет:

- осуществлять самостоятельный выбор учащимися того или иного способа решения учебной проблемы, познавательной задачи;
- использовать проблемные ситуации как средство развития рефлексивных умений;
- формировать эмоционально-ценностное отношение к действительности: к природе, обществу, познанию, труду;
- развивать представление о содержании учебной дисциплины не как о наборе готовых истин, а как о диалектическом единстве исторически развивающихся объектов и явлений, отражающих эволюцию научной картины мира;
- творчески применять полученные знания в практической деятельности, повседневной жизни;
- производить перенос знаний и субъективного опыта в их единстве в разнообразные сферы окружающей действительности.

Таким образом, проблемное обучение, являясь неотъемлемым компонентом образовательно-воспитательного процесса в школе, выступает важнейшим средством становления универсальных учебных умений учащихся.

## ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОНЯТИЙ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА

Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями.

Эта система включает **три подсистемы**:

- 1) условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия;
- 2) условия, обеспечивающие «отработку», т. е. воспитание желаемых свойств способа действия;
- 3) условия, позволяющие уверенно и полноценно переносить выполнение действий из внешней предметной формы в умственный план.

Основное назначение **первой подсистемы** условий заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником объективную структуру материала и действия; выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев – систему объективных условий, позволяющих ученику с первого раза и каждый следующий раз правильно выполнять все задания. Эта система условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия, в теории получила название схемы ориентировочной основы действия. Она включает в себя: характеристику и функции продукта (результата), содержание и операциональный состав действия; характеристику материала, орудий и средств действия, в том числе и средств контроля.

**Вторая подсистема** – это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых свойств, форму выполнения действия (материальная/материализованная, речевая, умственная), полноту или сокращенность действия; меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность,

сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия.

**Третья подсистема** условий обеспечивает перенос действия в идеальный (умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его становления. Выделены **шесть этапов** интериоризации действия.

На **первом этапе** усвоение начинается с *создания мотивационной основы действия*, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика.

На **втором этапе** происходит становление *схемы ориентировочной основы действия*, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

На **третьем этапе** происходит *формирование действия в материальной (материализованной) форме*, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

**Четвертый этап** – внешнеречевой. Здесь происходит *преобразование действия* – вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи. Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает; ее содержание полностью отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия.

На **пятом этапе** (*действие во внешней речи «про себя»*) происходит дальнейшее преобразование действия – постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план.

На **шестом этапе** действие совершается в *скрытой речи* и приобретает форму собственно умственного действия.

П.Я. Гальперин подчеркивал, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском

некоторых этапов данной шкалы; причем в ряде случаев такой пропуск является психологически вполне оправданным, так как учащийся в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования (действия с предметами или их заместителями, речевые формы и т. д.). Вместе с тем П.Я. Гальперин обращал внимание на то, что суть не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно определить и ход процесса, и его результат.

Анализ существующих подходов к оптимизации системы начального образования позволяет заключить, что при их значительном разнообразии признается необходимость реализации общего образования в единстве функций обучения и воспитания, познавательного и личностного развития учащихся на основе формирования общих учебных умений, обобщенных способов действия, обеспечивающих высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития учащихся. [13]

## ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА М.И. ЛУКЬЯНОВОЙ

Личностно-ориентированный подход к образованию, с одной стороны, предполагает осознанную ориентацию учителя на личность учащегося, что является условием его развития, с другой стороны, сама личностная ориентация как процесс взаимодействия учителя и ученика является сущностью их развития.

Е.В. Бондаревская отмечает, что образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству, что предполагает вовлеченность в этот процесс самого ребенка. Обратим внимание на то, что речь идет не о формировании каких-либо качеств, заранее заданных педагогом, не о преобразовании ребенка в направлении, определенном педагогом, а о помощи ребенку в развитии качеств, способностей, возможностей, заложенных в нем изначально.

Можно считать, что цель ЛОО состоит в том, чтобы создать условия развития механизмов самореализации, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и других, необходимых для становления самобытного личностного образа и диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. (М.И. Лукьянова)

Характеристика ЛОО не может быть полной, если не раскрыты его содержательные аспекты. Содержание ЛОО призвано помочь ребенку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

В соответствии с этим содержание личностно-ориентированного обучения должно включать в себя следующие компоненты:

- аксиологический (имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентиров);
- когнитивный (обеспечивает учащихся системой научных знаний о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития);

- деятельностно-творческий (имеет целью формирование у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей);

- личностный (обеспечивает самопознание, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования и самоопределения, формирования жизненной позиции).

Сами по себе содержательные аспекты образования, безусловно, важны, несут в себе значительный потенциал развития учащихся. Однако считать, что они исчерпывающим образом определяют возможности и характер развития, было бы неверно. Не меньшую, а может быть большую роль, играют процессуальные аспекты образования, раскрывающие и определяющие отношения участников образовательного процесса.

В этом направлении принципиально важными являются три составляющие:

1. Личностно-ориентированная позиция педагога.
2. Субъектная позиция ученика в образовательном процессе.
3. Характер взаимоотношений между учителем и учеником в учебном процессе.

*Личностно-ориентированная позиция педагога* характеризуется новыми функциями:

- учитель как собеседник (функция эмоциональной поддержки), речь идет о способности и умении педагога центрировать на ученике, на том, что для него значимо, что проявляется в заинтересованности, озабоченности интересами ребенка, готовности поддержать беседой, обсуждением, помощью;

- учитель как исследователь (исследовательская функция), она выражается в трех аспектах:

- 1) умение учителя проводить анализ динамики взаимоотношений во время обучения, отслеживать личное продвижение каждого ребенка в учебном взаимодействии,

- 2) использование учителем в процессе обучения психодиагностических методов и процедур, что способствует получению информации о развитии ребенка, о его успехах и трудностях,

- 3) применение учителем в учебном процессе развивающих «технологий» личностного роста, заключающихся в способности корректировать и направлять процесс развития ученика в учебном

общении с ним, точно и адекватно контролируя ход его продвижения в освоении знаний, компетенций;

- учитель как человек, создающий условия для учения (фасилитаторская функция), построение взаимоотношений с учеником на основе безоценочного положительного принятия ребенка, эмпатического понимания, открытого выражения своих чувств, создания комфортных для развития ребенка условий;

- учитель как эксперт (экспертная, консультативная функция), она вырастает из потребности учащихся в учителе, обладающем глубокими, систематическими знаниями, разносторонними практическими навыками и умениями. Доброжелательный и компетентный учитель располагает учащихся к тому, чтобы они воспользовались его знаниями и опытом.

*Субъектная позиция ученика в образовательном процессе* характеризуется активным и творческим отношением к учебе, когда учащийся, осознавая личностный смысл своего учения, создает себе условия для успешной деятельности, сам ищет пути для достижения лучших результатов, обретает себя как личность.

Конечно же, субъектная позиция ученика должна «выращиваться» учителем, подкрепляться соответствующими педагогическими действиями, поведением, организацией деятельности на уроке. В этом случае становятся важными:

- организация сотрудничества учеников между собой;
- создание атмосферы заинтересованности в работе друг друга;
- акцентирование внимания на мнении каждого ученика в деятельности группы;
- использование форм учебной работы, когда результаты групповой и индивидуальной деятельности зависят от деятельности каждого ученика;
- инициирование и уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов учащихся.

*Характер взаимоотношений между учителем и учеником в учебном процессе* определяется субъект-субъектной схемой взаимодействия. Ее в самом общем виде можно описать следующим алгоритмом партнерства:

- взаимоопределение – педагог предлагает ребенку соотнести личные смыслы и позиции по поводу какого-либо образовательного объекта;

- самостоятельное доопределение – педагог и ребенок автономно определяют в личных смыслах и позициях с учетом заявленного смысла партнерства, формулируют личную цель, выбирают способ деятельности;

- собственно творческий акт, который может происходить как во взаимодействии, так и автономно;

- самоопределение по поводу результата деятельности – педагог и ребенок самостоятельно соотносят цель и результат совершенного акта;

- взаимоопределение ребенка и педагога – совместная рефлексия ребенка и педагога, поиск общих смыслов и ценностей совершенного;

- самоопределение – автономная глубокая личная рефлексия ребенка и педагога, эмоциональное реагирование;

- взаимная реабилитация – сорадование, сострадание;

- личная реабилитация – индивидуальное переживание, утверждение или переоценка личных ценностей;

- достройка «Я» ребенка и педагога (как результат).

Наиболее полно особенности личностно-ориентированного обучения представлены в следующих психолого-педагогических характеристиках:

1. Формирование и стимулирование субъектной позиции учащихся:

- инициирование и позитивное, уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов ученика;

- создание ситуации выбора;

- организация индивидуальной деятельности по осмыслению и проработке заданного материала;

- стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения задания;

- приоритетность индивидуальных и самостоятельных работ школьников.

2. Создание условий для проявления и развития индивидуальности, самобытности и уникальности учащихся:

- опора на субъектный личностный опыт учеников;

- активное принятие оригинальности, своеобразие предложений и мнений учеников, их выводов и оценок;
- применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид, действия с учебным материалом;
- формирование внимательного, позитивного отношения к мнению других;
- создание ситуаций, позволяющих ученикам проявить собственные способности, возможности, интересы.

3. Ориентация на формирование учебной деятельности школьников (а не на передачу учебной информации):

- развитие мотивационной сферы учащихся;
- создание условий для освоения учащимися компонентов учебной деятельности, учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки;
- повышение степени самостоятельности в учебной деятельности школьников;
- поощрение проявлений учениками инициативы и активности в образовательном процессе.

4. Знание и учет психофизиологических особенностей учащихся:

- использование приемов внешней и внутренней дифференциации;
- выбор методических приемов, типа (вида) урока в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- использование тренировочных и проблемных заданий различной трудности;
- обеспечение дозированной помощи взрослому ученикам (в соответствии с зоной ближайшего развития).

5. Ориентация на развитие внутренних мотивов учения, стимулирование и становление собственного (личностного) смысла учения:

- ориентация учащихся на освоение процесса обучения, а не стремление к заданным извне результатам;
- обучение целеполаганию (приемам, последовательности, классификации);
- создание ситуации успеха;
- помощь в осознании мотивов собственных действий, поведения, деятельности;

- создание ситуации нравственного выбора.
6. Организация развивающего пространства, ориентация на развитие познавательных (интеллектуальных) способностей:
- постановка и организация разрешения проблемных ситуаций;
  - поощрение творческой активности учащихся;
  - ориентация на развитие интеллектуальных умений, а не только на запоминание учебной информации;
  - использование сюжетно-ролевых игр, элементов тренинга, анализ ситуаций и их моделей;
  - разнообразие используемых методов и приемов деятельности;
  - повышение доли учебных заданий продуктивного (творческого) характера.
7. Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, познанию, окружающим, себе:
- создание положительного эмоционального настроя на работу всех учеников в ходе урока;
  - формирование опыта и стремления определять собственное отношение к явлениям, событиям, людям;
  - стремление к обогащению образовательного процесса позитивными эмоциями (ситуации успеха, доброжелательность, благоприятный психологический климат и т.д.);
  - формирование стремления к достижению успеха, а не к избеганию неудач;
  - создание ситуаций включенности учеников в общественно полезную деятельность, их причастность к процессам и явлениям, значимым для них, коллектива, общества.
8. Организация равноправного партнерского общения в ходе учебного взаимодействия:
- приоритет диалогических форм учебной деятельности;
  - организация сотрудничества учителя и учеников;
  - организация сотрудничества учеников между собой (в том числе – обеспечение взаимопомощи, организация групповых самостоятельных работ);
  - оптимальное соотношение фронтальных и индивидуальных форм организации учебной деятельности;
  - доброжелательность в общении.

9. Создание атмосферы взаимной заинтересованности в работе друг друга:

- поощрение инициативы и активности учащихся;
- акцентирование важности участия и мнения каждого в деятельности группы;
- использование таких вариантов организации учебной работы, обеспечивающих зависимость результатов групповой или индивидуальной работы от деятельности партнеров;
- подробные инструкции к выполнению домашних и самостоятельных работ с целью обеспечения их успешности;
- поощрение познавательной активности детей.

10. Обеспечение обратной связи в педагогическом процессе:

- «считывание» учителем эмоциональной информации у учеников и реагирование на нее;
- обучение учеников рефлексии, самооценке действий, усилий, результатов;
- открытость и незакомплексованность как учителя, так и учеников;
- возможность задавать вопросы и поощрение учителем данной формы активности;
- взаимность обратной связи;
- заинтересованная реакция учителя на предложения, пожелания и замечания учеников.

11. Личностно-ориентированная позиция педагога:

- установка на ученика как на субъект образовательного процесса, как на личность, индивидуальность;
- признание самобытности и уникальности каждого ученика;
- безоценочная позиция – принятие учеников и ситуации как данности;
- приоритетность конструктивной функции учителя (обеспечивающей собственную активность ученика) в противовес контролирующей;
- доверительная позиция, склонность выражать собственное мнение;
- умение быть эмоциональным и откликаться на эмоции детей. [18]

## РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Как показывает анализ научной литературы, практики массовых школ, одним из основных путей развития личности младших школьников является разноуровневое обучение.

Реализация разноуровневого обучения опирается на концепцию развивающего обучения (Б.Г. Ананьев, Л.Г. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). В качестве ее важнейших положений выделяются:

- обучение – основа развития личности;
- развитие не происходит вне различных видов деятельности;
- обучение носит развивающий характер при условии опоры на зону ближайшего развития ученика;
- ученик как субъект образовательно-воспитательной деятельности осуществляет самоактуализацию, самореализацию и самоконтроль;
- формирование у учащихся навыков оценочной деятельности, умений осуществлять самоконтроль и самооценку, выступает обязательным условием их дальнейшего индивидуального развития.

Цель разноуровневого обучения – создать максимально разнообразную развивающую образовательную среду, выявить и использовать субъектный опыт учащихся, раскрыть индивидуальные способности школьника в динамике его личностного развития. Разноуровневое обучение можно рассматривать как образовательную систему, предоставляющую учащимся возможность выбора приоритетных для них направлений в развитии познавательных способностей ценностных ориентаций. Избирательность в определении уровня обучения каждым учеником позволяет говорить о гуманизации образовательного процесса.

Как средство развития универсальных учебных действий разноуровневого обучения предполагает:

- создание на основе содержания образования вариативных программ, курсов, пособий и т.п.;
- индивидуализацию обучения путем свободного выбора содержания образования, способов деятельности;
- применение форм личностно-ориентированного взаимодействия субъектов познавательного процесса;

- различный уровень предъявления содержания обучения в образовательно-воспитательной системе. [31]

При этом учителю необходимо акцентировать внимание на стимулировании учебно-познавательной деятельности школьника; широком использовании парных, групповых и коллективных форм организации образовательного процесса; организацию самостоятельной, поисковой, исследовательской работы с учетом уровня подготовки и развития каждого ученика; создание благоприятной психологической обстановки для развития субъект-субъектного общения; вводный, текущий и итоговый контроль с организацией коррекционной работы для учащихся, не справившихся с ключевыми заданиями.

Следует отметить, в условиях разноуровневого обучения с целью обеспечения полной ориентировочной основы познавательной деятельности учащихся, на учебном занятии им сообщается цель, объем обязательной и дополнительной частей работ, критерии оценивания, информация с указанием этапов домашней самостоятельной работы. Объяснение нового учебного материала дается в сжатой, компактной форме, позволяющей перейти на самостоятельную работу основной части класса. Для учащихся со слабой подготовкой проводится повторное объяснение с применением разнообразных средств обучения. После чего учащиеся включаются в обсуждение, самостоятельно прорабатывают учебную информацию, задают вопросы, отвечают на вопросы товарищей. На этапе закрепления осуществляется само- и взаимопроверка. Дополнительная часть работы зачастую вначале проверяется учителем. Примечательно то, что в оценивании результатов деятельности участвует каждый ученик. Так, участвуя в само- и взаимоконтроле итогового теста, школьники подсчитывают баллы и оценивают свою работу на уроке.

Разноуровневое обучение отражает продвижение учащихся, темп их личностно-ценностного развития. При этом предусматривается обязательное прохождение каждым учеником учебной программы, разноуровневые же задания имеют целью:

- предупреждение и устранение пробелов в усвоении знаний, способов действий;
- расширение и углубление знаний;
- индивидуализация формирования универсальных учебных действий;

- всесторонний охват изучаемых понятий, явлений, требующих ознакомления школьников с различными источниками;
- развитие творческого мышления.

Рассматривая разноуровневость обучения детей, мы имеем дело чаще всего с внутренней дифференциацией на основе индивидуализации в рамках класса. С одной стороны, осуществляется ориентация на уровень достижений личности школьника, с другой, ориентация на процессуальные способности его деятельности. Главное здесь то, что школьное образование опирается не столько на достигнутый уровень интеллектуального развития, сколько на те познавательные способности, которые еще отсутствуют, но для возникновения которых уже имеются предпосылки.

Особую педагогическую ценность представляет возможность перехода ученика от того, что он умеет делать, к тому, что он умеет делать самостоятельно и на высоком качественном уровне. В связи с этим большое внимание необходимо уделять мотивам, потребностям, нравственной и эмоциональной сфере личности ребенка, оказывающим влияние на формирование ценностных ориентаций, изменяющих их ключевые характеристики.

С этой целью важно:

- преднамеренно выявлять в сознании школьника противоречия между фактическими знаниями и умениями и новыми, которыми подлежит овладеть самостоятельно;
- стимулировать интерес ученика к образовательной деятельности, выявлять его склонности, задатки;
- создавать в процессе обучения благоприятную атмосферу, способствующую развитию у школьника системы ценностно-мировоззренческих ориентаций;
- знакомить с рациональными способами самостоятельного приобретения знаний, развивать умения осознавать, принимать ценности, культурные аспекты различных видов учебной, исследовательской, творческой деятельности;
- создавать ситуацию успеха на основе разрешения умственных затруднений при самостоятельном овладении системой знаний, побуждать чувство радости и удовлетворения;

- формировать убеждения в важности самостоятельно приобретаемых знаний, в их роли для реализации жизненных планов, саморазвития и самотворчества.

Итак, основными путями и средствами развития младшего школьника в условиях разноуровневого обучения, на наш взгляд являются:

- изучение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их учет в различных видах деятельности;
- выявление мировоззренческой направленности изучаемых понятий, закономерностей, теорий;
- формирование универсальных учебных действий в урочной и внеурочной деятельности;
- создание ситуации успеха, формирование познавательной активности и самостоятельности;
- стимулирование реализации учащимися учебных действий в познавательной деятельности и повседневной жизни.

## КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ

Коллективный способ обучения (КСО) является новым этапом развития в организационной структуре познавательной деятельности. Включая в себя все четыре организационные формы учебных занятий (индивидуальную, парную, групповую, коллективную), КСО означает принципиально новые личностно-ориентированные способы взаимодействия педагога и учащегося в целостном развивающем образовательном пространстве.

Основой КСО является организация общения между обучающими и обучаемыми. Поэтому обучение – это, прежде всего, общение между теми, кто имеет знания и практический опыт, и теми, кто их должен приобрести. [9, с.157] В ходе обучения как средстве реализации общения осуществляется освоение различных видов человеческой деятельности. Главным при этом является то, что учащиеся вступают в диалог, овладевая коммуникативными УУД. Общаясь в парах сменного состава, они задают друг другу вопросы, отвечают на них, доказывают, спорят, исправляют, оценивают выполненную работу. Цель и смысл коллективного способа обучения состоит в том, чтобы знания и опыт одного обучающего становилось достоянием всего коллектива.

Каковы же признаки коллективной работы? К ним можно отнести:

- постановку для всех учащихся единой общей цели;
- распределение функций и обязанностей;
- привлечение учащихся к управлению своей деятельностью, к контролю и оценке ее результатов;
- создание благоприятных, объективных условий для каждого ученика.

Коллективный способ обучения обладает следующими особенностями:

- минимальное количество учащихся в группе – четыре человека;
- в конкретный момент обучения половина учащихся говорит, половина – слушает;
- каждый ученик выступает в роли и обучаемого, и обучающего;

- основная цель каждого школьника – учить других всему, что знаешь и умеешь сам;
- совпадение коллективных и личностных интересов;
- деятельность каждого школьника имеет общественный и личностный характер, так как он не только учится сам, но и постоянно обучает других.

Организация обучения посредством коллективных занятий обеспечивает гуманистическую направленность всего образовательно-воспитательного процесса. Своеобразие деятельности всех школьников проявляется в том, что они реально становятся субъектами самообразования, самовоспитания, самоуправления. При такой системе работы активизируется познавательная деятельность, мотивационные установки. У учащихся развиваются диалектическое мышление, умение анализировать, сравнивать, конкретизировать. Каждый ученик продвигается своим темпом, но может при необходимости получить консультацию учителя.

Следует отметить, что при таком подходе к процессу обучения вырабатываются навыки самостоятельной работы, умение планировать, распределять время, концентрировать внимание на главном, выбирать рациональные, эффективные способы учебной работы. Коллективная работа предлагает и индивидуальную форму занятий (написание изложений, сочинений, чтение художественных произведений, первоисточников, решение задач и т.д.). Сочетание индивидуальной и коллективной работы открывает для каждого ученика возможность формировать личностное отношение к действительности. Самостоятельная, индивидуальная работа, осуществляемая в рамках КСО, проявляется в выборе школьником способов переработки учебного материала, в способности соединить теоретические знания с практическим опытом.

Учебно-познавательный процесс направлен на создание оптимальных условий для развития каждого школьника, его способностей. При этом содержание, методы, средства обучения тесно связаны и решают главную задачу образовательной деятельности – познание учеником явлений окружающего мира, формирование отношения к нему и поиски своего места в нем.

В условиях КСО создается благоприятная атмосфера общения на уроке, каждый школьник проявляет инициативу, самостоятельность. В ходе урока учащиеся анализируют свои

способы и способы работы других учеников, высказывают свое мнение, отношение к процессу достижения конечного результата. При этом у школьников формируются умения выявлять существенные признаки и свойства изучаемых объектов, обосновывать выработанные взгляды, найденные варианты решения поставленной проблемы. Они проходят к убеждению о том, что мир познаваем, явления окружающей действительности взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии.

Все это свидетельствует о той внутренней работе, которая происходит в сознании школьников под влиянием преподавателя. А это означает, что только внешних воздействий недостаточно, нужно творческое самосовершенствование самой личности, мобилизация ее интеллектуальных и эмоционально-волевых сил, так как знания становятся убеждениями только тогда, когда они переработаны, критически осмыслены, практически проверены, эмоционально освоены... [9, с.120]

При традиционном обучении, как показывает практика, учитель прилагает максимум усилий на преподавание своего предмета, он сам всех обучает, организует познавательную деятельность учащихся, всех проверяет, оценивает, воспитывает. Вне сомнения, он может изменить ход урока, порядок изучения учебного материала, применяя комплекс разнообразных методов, приемов и средств обучения. Но он не может изменить в корне всей учебно-воспитательной работы.

Жесткая регламентация учебного процесса, чрезмерная загруженность учителя на уроке не дают возможности организовать образовательно-воспитательную деятельность так, чтобы каждый ученик стал активным участником этого единого, взаимосвязанного процесса, сам стремился максимально проявлять свои способности, склонности, свой творческий потенциал. При такой системе работы ничтожно мал процент проявления учащимися инициативы, самостоятельности в мышлении, в выборе форм переработки учебного материала, в поиске рациональных и эффективных способов учебной деятельности.

Переход к КСО означает научную организацию деятельности каждого школьника, причем работа ученика строится в соответствии с его возможностями, интересами и определенной дозой помощи со стороны одноклассников и педагога. Так, например, учитель составляет планы изучения раздела, темы

совместно с учащимися класса, успех осуществления которого зависит не только от результатов учебной работы отдельного ученика, но и от итогов деятельности всего коллектива (класса, группы).

При реализации КСО как ведущей формы работы ближайшая цель у каждого школьника изменяется. Главным становится не ответ учителю и получение отличной отметки, а стремление к мастерству, к красоте, желание докопаться до истины, поделиться знаниями, потребность в самосовершенствовании. При этом каждый ученик достигает эффективных результатов в соответствии с его индивидуальным потенциалом, продвигаясь в обучении различными темпами в зависимости от своих способностей, трудолюбия, предшествующей подготовки, получения своевременной помощи. [9, с.121]

В условиях КСО формируются умение работать самостоятельно, приемы исследовательской деятельности, умение добывать знания, делать обобщение и выводы. Важным является то, что процесс обучения носит динамический характер, учитель использует широкий арсенал средств в обучении: объяснение новой темы, рассказ, демонстрацию опытов, показ, иллюстрацию наглядных пособий и т.д. При этом мастерство учителя проявляется в активизации мыслительных процессов, в применении проблемности, творческих заданий, в реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Как показывает практика, в рамках КСО создаются условия для коллективной деятельности, общения, при которой учащиеся могут излагать свою точку зрения, свое отношение к объектам познания. Вся атмосфера процесса обучения при переходе к КСО пронизана возможностями ориентации на конкретного ученика в русле коллективного обучения. Именно в КСО создаются благоприятные предпосылки для адаптации к индивидуальным особенностям и возможностям учащихся в различных видах деятельности. От урока к уроку учитель сокращает, изменяет фронтальные формы работы; увеличивая время на самостоятельную работу школьников, включает их в активную творческую деятельность.

Следует обратить внимание на тенденцию укрепления блоков учебного содержания, прохождение его со значительным опережением. При этом необходимо ориентировать учащихся на осмысление и анализ информации, а не на запоминание, обучать

школьников умению свертывать полученную информацию и представлять ее в виде логической схемы. Желательно, чтобы учащиеся не получили готовых схем, а составляли их одновременно с учителем под его руководством.

Основой КСО является взаимообучение, взаимодоверие, взаимоконтроль. Переход к КСО означает качественно новый этап в развитии школы. При этом сохраняются и используются традиционные формы организации учебного процесса, их рациональные сочетания. Главное в том, что виды и способы деятельности имеют содержательное наполнение, обеспечивают творческое преобразование изучаемого объекта. Важное место в организации обучения отводится восприятию и конструированию оценочных суждений, поиску различных вариантов ответов, их логической обоснованности и доказательности.

Разнообразие, сочетание форм организации познавательной деятельности способствуют формированию у школьников эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности, выработке устойчивых взглядов и убеждений. Созданные благоприятные условия обеспечивают становление таких качеств личности, как взаимопонимание, гуманность, чуткость, ответственность. Общение, сотрудничество в условиях КСО воспитывают у учащихся чувство справедливости, терпимость, скромность, способность к адекватной самооценке, восприимчивость к разным эстетическим проявлениям.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что от успешной организации КСО зависит, какой опыт социального общения приобретут учащиеся в ходе обучения. В частности, важную роль в формировании личностной сферы играет общение школьников друг с другом, стиль коммуникативной культуры между учителем и учащимися, между учащимися, между обучающими и обучаемыми в условиях организации общественно полезной деятельности, производительного труда.

Следует отметить, что развитие универсальных учебных действий у учащихся наиболее эффективно осуществляется на основе взаимодействия различных уровней личностного и социального опыта, который отражается в социальной, мировоззренческой позиции индивида. На данный процесс оказывают влияние:

- научный, художественный, творческий обобщенный опыт, заключенный в содержании обучения и воспитания;
- внеучебный и внешкольный опыт, сфокусированный в образовательно-воспитательном процессе субъектами педагогического взаимодействия;
- опыт ценностного отношения, сформированный в ходе реализации личностно-ориентированных технологий познания и деятельности.

Таким образом, анализ учебно-воспитательной деятельности учащихся показывает, что при КСО осуществляется высокоорганизованный труд на принципах уважения, доверия и сотрудничества. Участвуя в коллективной познавательной, общественно полезной деятельности, каждый участник выполняет посильную для него работу в соответствии со своими возможностями и способностями. При этом обеспечивается полноценное воспитание, так как в процессе совместной деятельности у учащихся складываются отношения взаимной ответственности, формируются коммуникативные, познавательные УУД, нравственный опыт.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА «ШКОЛА 2000...» Л.Г. ПЕТЕРСОН**

Формирование умений как личностных новообразований, в том числе и общеучебных умений, возможно только в процессе активной самостоятельной деятельности (Л.С. Выготский). Для этого необходимо:

- 1) сформировать первичный опыт выполнения этого действия при изучении различных учебных предметов и мотивацию;
- 2) основываясь на имеющемся опыте, сформировать понимание способа (алгоритма) выполнения соответствующего УУД (или структуры учебной деятельности в целом);
- 3) сформировать умение выполнять изученное УУД посредством включения его в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организовать самоконтроль его выполнения и при необходимости - коррекцию;
- 4) организовать контроль уровня сформированности данного УУД.

Для того чтобы организовать прохождение учащимися этапов 1 и 3 на уроках по разным учебным предметам авторским коллективом Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» построена теоретически обоснованная общая структура учебной деятельности, и на ее основе разработана технология и дидактическая система деятельностного метода обучения как конкретизация данной структуры. Для организации прохождения этапов 2 и 4 формирования УУД в настоящее время предусмотрена система работы в рамках курса математики «Учусь учиться» программы «Школа 2000...» и классных часов, а также разрабатывается надпредметный курс «Мир деятельности (МИД)».

Организация образовательной среды в учебном процессе по ТДМ обеспечивается **системой дидактических принципов**, построенных также теоретическим способом, а именно:

- 1) Принцип *деятельности* заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует успешному формированию его

общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2) Принцип *непрерывности* означает преемственность между всеми этапами обучения на уровне технологии, содержания и методики с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3) Принцип *целостности* предполагает формирование у учащихся обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности).

4) Принцип *минимакса* заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования (в том числе и УУД) на максимальном уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума.

5) Принцип *психологической комфортности* предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6) Принцип *вариативности* предполагает формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) Принцип *творчества* означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

Отметим, что технология деятельностного метода обучения и система дидактических принципов модифицируются в зависимости от возрастных и психологических особенностей развития учащихся. Так, что при организации деятельности учащихся 1 класса ведущим является *принцип психологической комфортности*, поскольку мотивация к учебной деятельности может быть достигнута только при условии ее благоприятного эмоционального сопровождения. Для учащихся 2-6 классов ведущим становится *принцип деятельности*, так как мотивация к учебной деятельности в это время уже, в основном, сформирована, и приоритетное значение для выполнения поставленных на данном этапе целей образования приобретает формирование универсальных учебных действий и умения учиться в целом. В 7-9 классах в связи с предпрофильным обучением акцент делается на формирование у учащихся целостного представления о

мире, умения проанализировать свои способности и сделать осознанный выбор. Поэтому ведущими здесь становятся принципы *целостности* и *вариативности*. На старших ступенях в условиях профильного обучения, а затем в системе среднего и высшего профессионального образования важно создать условия для раскрытия творческого потенциала личности, поэтому акцент делается на реализацию принципов *минимакса* и *творчества*.

Представленная система дидактических принципов обеспечивает передачу детям культурных ценностей общества в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной школы (принципы наглядности, доступности, преемственности, активности, сознательного усвоения знаний, научности и др.). При этом в ней отражены идеи об организации развивающего обучения ведущих российских педагогов и психологов – В.В. Давыдова (принцип деятельности), Л.В. Занкова (принцип минимакса), Ш.А. Амонашвили (принцип психологической комфортности).

Дидактическая система «Школа 2000...» позволяет учителю на уроках по разным учебным предметам системно включать учащихся в учебную деятельность, где протекают процессы мотивации, построения и коррекции способов действий, реализации нормы и рефлексии, самоконтроля и самооценки, коммуникативного взаимодействия и др.

При этом в зависимости от целей выделяются четыре типа уроков:

- уроки «открытия» нового знания;
- уроки рефлексии (тренинг, самоконтроль);
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля.

На уроках «открытия» нового знания организуется процесс самостоятельного построения детьми нового знания. На уроках рефлексии они закрепляют полученные знания и умения, и одновременно учащиеся учатся выявлять причины своих ошибок и корректировать их. Уроки общеметодологической направленности посвящены структурированию и систематизации изучаемого материала, а также освоению алгоритмов обобщенных способов действий. Целью уроков развивающего контроля является не только контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов, но и формирование умения контролировать собственную деятельность.

Технология проведения уроков каждого типа реализует деятельностный метод обучения. Так, технология деятельностного

метода (ТДМ) для организации «открытия» нового знания в развитом варианте включает в себя следующие шаги.

### *1. Мотивация к учебной деятельности.*

Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности по «открытию» нового знания.

С этой целью организуется его мотивирование к учебной деятельности, а именно:

1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»);

2) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);

3) устанавливаются тематические рамки урока («могу»).

### *2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.*

На данном этапе организуется подготовка учащихся к надлежащему фиксированию индивидуального затруднения в пробном учебном действии. Соответственно, данный этап предполагает:

1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;

2) самостоятельное выполнение пробного учебного действия (или его актуализацию, если выполнение пробного учебного действия было организовано на предметном уроке);

3) фиксирование учащимися индивидуальных затруднений в выполнении или обосновании пробного учебного действия.

Завершение этапа связано с организацией выхода учащихся в рефлексию пробного учебного действия.

### *3. Выявление места и причины затруднения.*

На данном этапе учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения. Для этого учащиеся должны:

1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (в речи и знаково) *место* – шаг, операцию, – где возникло затруднение;

2) соотнести свои действия с используемым способом (алгоритмом, понятием и т.д.), и на этой основе выявить и зафиксировать в речи *причину* затруднения – те конкретные универсальные знания, которых недостает для решения поставленной задачи и задач такого типа вообще.

#### *4. Построение проекта выхода из затруднения (проектирование).*

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают *проект* будущих учебных действий: ставят *цель* (целью всегда является устранение возникшего затруднения), строят *план* достижения цели, определяют *сроки*, выбирают *способ* и *средства*. Этим процессом руководит учитель (подводящий диалог, побуждающий диалог и т.д.).

#### *5. Реализация построенного проекта.*

На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта. Полученное знание фиксируется в языке вербально и знаково в форме эталона. Далее построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение, уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения. В завершение, организуется рефлексия построенного проекта, и намечаются следующие шаги, направленные на усвоение нового способа действий.

#### *6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.*

На данном этапе учащиеся в ходе предметных уроков решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма нового способа действия вслух.

#### *7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.*

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение, организуется рефлексия хода реализации контрольных процедур.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к дальнейшей самостоятельной учебной работе.

#### *8. Включение в систему знаний и повторение.*

На данном этапе уточняются существенные особенности нового знания, его роль и место в системе изученных ранее знаний.

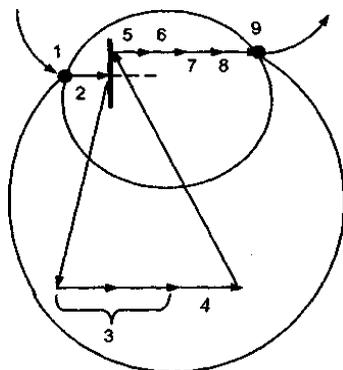
#### *9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.*

На данном этапе фиксируется изученное новое знание и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение, соотносятся поставленная цель и

результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности.

Данная структура урока графически может быть изображена с помощью схемы (рис. 1), помогающей учителю соотнести между собой этапы учебной деятельности. Эта схема представляет собой опорный сигнал, который в адаптированном виде описывает структуру учебной деятельности, построенную на базе общей теории деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.).

## Технология деятельностного метода «Школа 2000...» (ТДМ)



1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.
3. Выявление места и причины затруднения.
4. Построение проекта выхода из затруднения.
5. Реализация построенного проекта.
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8. Включение в систему знаний и повторение.
9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

Рис. 1

Приведенная структура урока, сохраняя общие закономерности включения в учебную деятельность, модифицируется в зависимости от типа урока (урок рефлексии, общеметодологической направленности, обучающего контроля знаний). Использование ТДМ в учебном процессе позволяет системно формировать общеучебные умения, зафиксированные в госстандартах образования второго поколения. Так,

- на этапе 2 у детей формируется умение *фиксировать затруднение* в индивидуальной деятельности;
- на этапах 3-4 они *выделяют существенные признаки явлений действительности, устанавливают причинно-следственные связи,*

*определяют цели и задачи собственной учебной деятельности, выбирают средства и способы реализации целей, выдвигают и проверяют гипотезы, осваивают навыки коммуникации, принятия решений и работы с информацией, систематизируют и обобщают и др.;*

- *на этапе 5 они взаимодействуют с другими людьми в достижении поставленных общих целей, формулируют собственную позицию, осваивают навыки решения проблем;*

- *на этапе 6 проводят самоконтроль, а на этапе 9 – самооценку достигнутых результатов;*

- *на этапах 1-5, 7, 9 учащиеся учатся ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей, осваивают структуру учебной деятельности в ее целостности и др.*

Таким образом, предложенная дидактическая система не отвергает традиционную дидактику, а продолжает и развивает ее в направлении реализации современных образовательных целей. Одновременно она является саморегулирующимся механизмом разноуровневого обучения, обеспечивая возможность выбора каждым ребенком индивидуальной образовательной траектории при условии гарантированного достижения им социально безопасного минимума.

Важно и то, что данная система обучения обеспечивает сохранение и поддержку психического здоровья детей в соответствии с требованиями, предъявляемыми сегодня к здоровьесберегающим технологиям. [30]

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

Огромную роль в формировании основ деятельности учащихся играет самостоятельная работа.

Самостоятельная работа способствует:

- осознанию и принятию мировоззренческих оснований;
- стимулированию познания, общения, деятельности в соответствии с принятыми ценностями;
- овладению способами деятельности на эвристическом и творческом уровне;
- творческому применению полученных знаний;
- раскрытию субъектного опыта учащихся.

Как средство развития самосознания школьников, формирования активной познавательной деятельности необходимо, чтобы содержание различных типов самостоятельных работ:

- включало фундаментальные идеи и понятия по данному разделу, предмету;
- развивало у учащихся методы научного мышления;
- способствовало формированию универсальных учебных действий;
- знакомило школьников в доступной форме с методами науки, экспериментальными исследованиями.

При использовании различных типов самостоятельных работ должны учитываться поставленные цели и задачи обучения, уровень подготовки и развитие учащихся класса и каждого ученика в отдельности, наличие оборудования, дидактических материалов, наглядных и технических средств обучения. Особенно следует обратить внимание на характер и направленность этих работ в решении задач формирования универсальных учебных действий у учащихся. В связи с этим необходимо выделять ряд самостоятельных работ, соответствующих отдельным этапам их формирования. Так, к первому типу относятся самостоятельные работы, в ходе выполнения которых осуществляется накопление знаний о фактах и явлениях действительности. Эти работы предусматривают как восприятие, осмысление учебного содержания, так и его воспроизведение. Самостоятельные работы этого плана могут носить и обзорный характер.

Самостоятельные работы второго типа расширяют знания учащихся об оценке людьми явлений и событий окружающей действительности и предлагают самостоятельную деятельность школьников, которая требует определенного интеллектуального напряжения, мыслительных операций.

На этом этапе учащиеся углубляют знания, приобретают умения анализировать, сравнивать, конкретизировать, делать обобщения. Задания, направленные на поисковую деятельность, логические рассуждения, способствуют выработке умения оперировать усвоенными понятиями, идеями, органически соединять полученные знания с субъектным опытом.

Третьим этапом в становлении УУД является овладение школьниками способами учебной работы, формирование системы оценочных суждений, развитие умения осуществлять перенос знаний в новую ситуацию. Для достижения указанной цели можно рекомендовать самостоятельные обучающие творческие работы. Это может быть научный доклад, реферат, сочинение, рецензия и т.д.

Результатом успешной самостоятельной работы является высокий уровень развития учебно-познавательной деятельности ученика, ее самоорганизация. Деятельность основывается на самостоятельной постановке цели, умении отобрать способы действий, способности осуществлять самоконтроль и самооценку.

Организация самостоятельной работы, ориентируясь на развитие аксиосферы личности, предполагает обязательность мотивационного этапа. Формирование положительных мотивов предстоящей работы – одно из важнейших условий формирования в процессе изучения знаний универсальных учебных действий. Деятельность, осуществляемая учащимися в ходе самостоятельной работы на адекватном уровне сложности учебного материала, обеспечивает глубину и прочность усвоения, способствует приобретению навыков самоуправления, саморегуляции.

При организации самостоятельной работы, включающей разные виды деятельности, по мнению Б.Е.Есипова, важно учитывать этапы развития познавательного процесса, личностно-ориентированные цели образования.

В связи с этим выделяются такие типы самостоятельных работ:

- источник знаний;
- средство получения и закрепления знаний и умений;

- способ практического применения полученных знаний и умений;
- средство диагностирования результатов обучения;
- способ развития познавательной самостоятельности и активности.

Как средство развития ценностных установок, универсальных учебных действий, различные типы самостоятельной работы используются для выполнения заданий на: отождествление; анализ; синтез; различение; абстрагирование; конкретизацию; обобщение.

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально отведенное для этого время. При этом школьники осознают поставленные в задании цели, проявляют самостоятельность в выборе приемов и способов деятельности, мобилизуют свои усилия для достижения принятой цели.

Самостоятельная работа предусматривает органический синтез самостоятельной мысли ученика с самостоятельным выполнением им умственных, физических действий. Большим достоинством самостоятельной деятельности учащихся является то, что в процессе ее выполнения применяется субъектный опыт и знания школьника для установления новых фактов, явлений, закономерностей. Ученик самостоятельно осуществляет поиск нового способа решения учебно-познавательной задачи. В ходе самостоятельной работы учащиеся приобретают опыт поисковой деятельности, овладеют элементами творчества.

Принимая за основу классификации характер заданий, формирующих познавательную самостоятельность, П.И.Пидкасистый выделяет следующие виды:

- воспроизводящие самостоятельные работы по образцу;
- реконструктивно-вариативные;
- эвристические;
- творческие (исследовательские).

Различные виды самостоятельной работы тесно связаны между собой и содержат целый ряд элементов, составляющих содержание познавательной деятельности школьника. К этим элементам относятся: решение задач; выполнение упражнений; проведение наблюдений, лабораторных работ и опытов; отбор и систематизация учебного материала и др.

Приобщение учащихся к выполнению реконструктивно-вариативных самостоятельных работ формирует умение воспроизводить не только отдельные функциональные характеристики знаний, но и структуру этих знаний в целом. С этих позиций расширяются границы применения усвоенных знаний, мышление школьников поднимается на уровень продуктивной деятельности.

Поиск способов применения полученных знаний составляет основу самостоятельных эвристических работ. В ходе их выполнения школьники приобретают умения решать учебно-познавательные задачи, высказывать собственные суждения, проявлять элементы творческой деятельности.

При выполнении творческих (исследовательских) самостоятельных работ учащиеся на основе всестороннего анализа исходных данных поставленной задачи самостоятельно разрабатывают методику экспериментальной работы, формулируют проблему, выдвигают гипотезу ее решения, составляют план действий и др.

Самостоятельная работа, организованная в разнообразных формах (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной), способствует интенсивному развитию школьника, его ценностного отношения к миру, себе. Личностно-ориентированная направленность самостоятельной работы: учет уровня обучаемости учащихся, их работоспособности, интереса к предмету, степени сформированности общеучебных умений и навыков позволяет максимально использовать познавательные возможности ученика в решении учебно-воспитательных задач.

Различное соотношение, варьирование форм и видов самостоятельной работы на базе личностного подхода обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения в зависимости от конкретной учебной ситуации на уроке, дидактической цели и содержания изучаемого материала.

Успех развития универсальных учебных действий школьников обеспечивается оптимальным сочетанием организационных форм организации самостоятельной работы и требует выявления критериев, по которым данное сочетание возможно.

Этими критериями являются:

- учебное содержание, его объем и особенности;
- уровень подготовки и развития учащихся;

- мотивационная сфера учебной деятельности;
- познавательный интерес к учению;
- сформированность определенных умений и навыков выполнения работы в той или иной форме;
- учебно-методическое обеспечение.

Проведенные исследования позволяют нам сформулировать основные требования к организации самостоятельной работы школьников:

- соответствие содержания самостоятельной работы поставленным целям и задачам образовательной деятельности;
- посильность и системность в организации различных типов самостоятельной работы;
- подготовка детей к выполнению самостоятельной работы;
- оказание учителем психолого-педагогической поддержки учащимся;
- развитие навыков самоконтроля, взаимоконтроля у учащихся в ходе выполнения работы;
- осознание и принятие ценностно-мировоззренческих ориентаций в качестве регулятора познания и деятельности обучающихся;
- установление оперативной обратной связи, отражающей итоги самостоятельной работы.

При этом необходимо:

- прививать навыки самостоятельной работы, постепенно усложняя виды самостоятельных работ;
- самостоятельную работу ученика на уроке, во внеклассной и внешкольной деятельности рассматривать не только как средство приобретения и закрепления, но и как средство развития УУД;
- использовать самые разнообразные виды и формы самостоятельной работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей школьников на основе личностно-ориентированного подхода;
- применять самостоятельную работу как способ самопознания, саморазвития и самореализации индивидуальных способностей школьников;
- использовать самостоятельную работу как средство актуализации потенциальных возможностей учащихся в реализации их ценностно-мировоззренческих ориентаций.

## ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Интеграция как цель должна дать ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как целостной системы, в которой все элементы находятся во взаимосвязи и взаимодействии. Интеграция как средство получения новых понятий, представлений на стыке предметных областей (знаний) направлена на преодоление узкой специализации в обучении, воплощение межпредметных связей на качественно новой ступени.

Основой интегративного обучения являются концепции, которые непосредственно своим предметом имеют интеграционные процессы в педагогической деятельности в достижении образовательно-воспитательных целей и задач. К числу таких концепций относятся: концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания (В.И. Загвязинский), концепция интегративной картины образования (Г.Н. Сериков); концепция синтеза дидактических систем (Л.А. Артемьева, М.И. Махмутов), концепция интеграции и дифференциации форм организации обучения (И.Г. Ибрагимов), концепция интеграции воспитательных сил общества, концепция интегративной картины образования и др.

Концепция интеграции воспитательных сил общества базируется на идеях и взглядах Дж. Дьюи, П. Наторпа и др. В отечественной педагогике этой проблеме посвящены труды Ю.С.Бродского, В.Д. Семенова и др. В частности, ими разработан понятийно-категориальный аппарат обозначенной проблемы. Так, понятие «целостность среды» рассматривается как совокупность взаимодействий, обеспечивающих жизнь и деятельность индивида в соответствии с его интересами, установками, мировоззренческой позицией, а также как комплекс условий, обеспечивающих реализацию личностных потребностей, самоактуализацию, самореализацию сущностных сил субъекта. При этом социально-педагогический комплекс интегрирует воспитательные силы микрорайона в единый механизм взаимодействующих компонентов, образуя открытую динамичную систему.

В монографии Г.И. Ибрагимова «Формы обучения в педагогике и школе» рассматриваются ведущие тенденции в развитии форм организации обучения. Автор детально анализирует основные тенденции развития интеграции форм организации обучения, в частности, усиление интеграционных начал в разработке урока,

формирование рассредоточенных во времени комплексных форм организации обучения конкретному предмету и др.

Определенную педагогическую ценность представляет концепция интегративной картины образования, разработанная Г.Н.Сериковым. В центре этой концепции целевой заказ. Важное место в такой картине занимает образовательный процесс, интегрирующий преподавание и учение, репродуктивный и творческий характер деятельности. Интеграция присваиваемой образованности с образовательными процессами в рамках интегративной картины образования обеспечивает развитие самостоятельности учащихся, универсальных учебных действий на основе освоения социокультурного опыта, системы нравственных отношений.

Особый интерес представляет концепция витагенного обучения с голографическим методом проекций, разрабатываемая А.С.Бекиным. Технология голографического метода имеет глубоко интегративный смысл. «Голографический метод обучения с максимальной адекватностью способен отразить многомерную сущность человека, модульным выражением которой могут послужить пять инвариантов структуры». [6, с.184] Это пространственно-временные ориентации; потребностно-волевые переживания; содержательные направленности личности; уровни усвоения различных видов деятельности; способы и формы осуществления деятельности.

Голография, составленная на базе корневого слова (греч. holos-целый, весь), характеризуется таким понятием, как многомерность.

Интегративная сущность витагенного обучения с голографическим методом направлена на актуализацию субъектного опыта ученика, его интеллектуально-творческого потенциала, развитие мировоззренческих ориентаций. При этом субъектный опыт рассматривается как витагенная информация, синтез идей, чувств, мотивов, поступков, оценок индивида, представляющих для него ценность. В соответствии с данной концепцией целью образовательно-воспитательной системы является воспитание у учащихся многоплановых навыков адаптации к изменяющимся условиям жизни, готовности и способности к саморазвитию и самоорганизации.

Ключевая идея витагенного обучения основана на ретроспективном анализе жизненного опыта личности с

раскрытием его связей в образовательном процессе. При этом витагенно-образовательный синтез отражает глубинную интеграцию, эквивалентную многомерному охвату различных сторон окружающей действительности не только «по горизонтали», но и «по вертикали».

Голографический метод способствует формированию интегративно-рефлексивного мышления, пронизывающего все уровни и формы познавательной и предметно-преобразовательной деятельности учащихся. Выступая важным средством развития многомерной личности, данный метод как объемное раскрытие содержания изучаемых явлений и объектов, состояний, включает в себя «три проекции с целенаправленными векторами:

- витагенную проекцию – витагенную информацию, востребованную учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания;
- стереопроекцию – информацию, идущую от учителя, использующего витагенную информацию учащихся;
- голографическую проекцию – информацию, идущую от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства»... [6, с.185]

Анализ исследований по данной проблеме дает основание выделить важнейшие характерные признаки интегрированной системы обучения, к которым относятся:

- синтез различных областей знаний, способствующий усвоению программного материала на более высоком уровне обобщенности;
- интеграция учебного материала по ведущим теоретическим идеям и понятиям;
- предъявление ценностно-мировоззренческих идей и понятий на основе внутрипредметных и межпредметных связей, включения в различные виды деятельности;
- интегрирование широкого арсенала методов и форм организации обучения, их сочетание и варьирование, направленные на развитие личностно-познавательного потенциала учащихся, их эмоционально-ценностного отношения к себе, людям, миру;
- гуманизация образовательной системы, включающей научный поиск, проектную и исследовательскую деятельность;

- активизация и стимулирование познавательного интереса к изучаемым явлениям, объектам на основе интегративного подхода к обучению;
- формирование регулятивных и познавательных универсальных учебных действий;
- создание развивающей интегративной образовательно-воспитательной среды как основы для осознания и принятия ценностно-мировоззренческих ориентаций, развития оценочных суждений, навыков самоконтроля и самооценки.

Важное место в системе интегративного обучения отводится уроку. «Интегративный урок – это тип урока, характерной особенностью которого является "синтез содержания изучаемого материала, ... предметов общеобразовательного цикла между собой, синтез деятельности двух и более педагогов». [6, с.181] В основе таких уроков осуществляется интеграция содержания ведущих тем разных предметов и их логическая взаимосвязь.

Своеобразие интегративного урока предполагает адекватность действий учителя и действий учащихся. Оба вида деятельности имеют общую структуру: цель, мотивы, содержание, приемы и средства, коррекция, контроль. На этапе целеполагания учитель формирует цель, задачи обучения. Учащиеся же должны осмыслить межпредметный характер поставленной цели, принять ее в качестве цели предстоящей собственной деятельности. Осуществить отбор необходимых знаний из различных предметов, акцентируя внимание на усвоение обобщенных понятий, развитие познавательных интересов и активности. На этапе формирования мотивационно-потребностной сферы проводится работа по предъявлению мировоззренчески значимых идей, категорий посредством создания их деятельности по осознанию ценностных аспектов изучаемых объектов, понятий.

На этапе содержательной стороны деятельности учитель знакомит учащихся с опорными понятиями, комплексными проблемами, актуализирует личностно-ценностные отношения, формирует навыки оценочных суждений. Использование разнообразных приемов и средств обучения, форм личностно-ориентированного взаимодействия создает благоприятные условия для развития способности анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы. На этапе контроля осуществляется диагностика достигнутых результатов обучения и воспитания.

## **ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Интерактивное обучение – важный фактор становления ценностно-мировоззренческих ориентаций, основ деятельности школьников. Этот тип обучения представляет собой ценностно-ориентированное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в рамках групповой совместной деятельности. Особенность этой деятельности состоит в том, что специально конструируемая развивающая образовательная среда служит средством интеграции системы знаний, умений и навыков в опыт каждого участника группы. Преимуществом данного вида обучения является его направленность на формирование социально значимых качеств личности ученика, его ценностно-смысловых ориентаций, ключевых компетенций.

Интерактивное обучение базируется на взаимодействии учащихся с учебной средой. В качестве учебной среды или учебного окружения выступает реальность, в которой субъекты совместной деятельности находят сферу осваиваемого опыта.

Эмпирические наблюдения, совокупность жизненных установок, эмоционально-ценностное отношение к себе, людям, миру, субъектный опыт учащегося-участника служат главным источником учебного познания. В таком обучении школьники являются не пассивными «обучаемыми», а полноправными участниками. При этом они не получают готовых знаний, а осуществляют самостоятельный поиск на основе анализа полученной информации, овладения новыми способами деятельности, взаимодействия с опытом.

Задача учителя-фасилитатора – направлять процесс обмена информацией, привлекать собственный опыт участников, на его базе вовлекать учащихся в активный процесс приобретения и переработки знаний, вырабатывать систему устойчивой мировоззренческой позиции. Функция ведущих заключается в том, чтобы поддержать («фасилитировать») процесс выработки нового опыта, вооружить участников инструментами для эффективной творческой работы.

Слово «фасилитация» происходит от латинского корня, обозначающего «помощь». Фасилитатор – это наставник, консультант, ведущий. В интерактивном обучении задача

фасилитатора – ориентировать процесс взаимодействия участников групповой совместной деятельности. В этом основное отличие роли фасилитатора – ведущего от роли эксперта, цель которого состоит в представлении информации, выстраивании и организации поиска решения поставленной проблемы. Иначе говоря, задача эксперта – прокладывать маршрут, задача фасилитатора – помогать движению.

### **Экспертная позиция:**

#### **Достоинства:**

Раскрытие теории.  
Четкая структура, логика.  
Организация алгоритмической деятельности.  
Отшлифованность методики.  
Готовые решения выводы.  
Охват большой аудитории.

#### **Недостатки:**

Пассивность участников.  
Не всегда используется их опыт.  
Жестко регламентированная деятельность.  
Однообразие методики.  
Заранее данные параметры.  
Утомленность участников.  
Навязывание мнения. Отсутствие рефлексии. Низкий уровень индивидуализации и дифференциации.

### **Фасилитаторская позиция:**

#### **Достоинства:**

Обращение к субъектному опыту участников.  
Активность участников.  
Интеграция теории с практикой.  
Взаимообогащение опыта участников.  
Возможность использовать новый опыт.  
Осознанность восприятия, усвоения.  
Творческая самореализация.  
Возможность развития ценностных ориентаций учащихся.  
Многообразие точек зрения.  
Навыки самоконтроля и самооценки.

#### **Недостатки:**

Низкая возможность вносить готовую структуру в опыт.  
Сужено изложение теории.  
Нарушены временные рамки.  
Большие затраты труда ведущего при подготовке.  
Сложность точного планирования.  
Высокие энергозатраты ведущего.

Важную роль в осуществлении рассматриваемого типа обучения играют интерактивные способы организации учебно-воспитательной деятельности. Основой этих способов работы является диалог, заинтересованное отношение участников к обсуждаемой проблеме, актуализация личностно-ценностной позиции учащихся.

Как показывает практика, к методам интерактивного обучения относятся работы в группах: «круглый стол», «сократические диалоги», «дебаты», «ролевая дискуссия», «мозговой штурм», «судебное заседание» и др.

Приемами реализации интерактивного обучения являются [11, с.21]:

- уважение к личности обучаемого, принятие ее как субъекта, способного к саморазвитию и самореализации. Данный прием находит отражение в позитивном отношении к участнику совместной деятельности и выражается в концентрации внимания к нему, психолого-педагогической поддержке, одобрении;
- развитие эмоционально-мотивационного компонента взаимодействия (особенность этого приема проявляется в том, что учитель акцентирует свое внимание и реагирует на скрытые чувства и переживания учащихся, помогая тем самым полнее осознать им глубинные процессы изменения, развития личности);
- приемы, проявляющиеся в педагогическом такте, в избегании негативных оценочных суждений, недопустимости отрицательного отношения к обучаемым из-за невыполнения задания, неуспеваемости и т.д.;
- приемы, направленные на развитие активности участников взаимодействия, преобразования имеющегося опыта, который служит центральным источником познания, поиска решения поставленных задач;
- приемы, ориентированные на создание учебного окружения, развивающей творческой, образовательно-коммуникативной среды, в которой личность собеседника – главная ценность;
- приемы, связанные с освоением вербальных и невербальных средств обеспечения совместного взаимодействия, формированием адекватного механизма оценки своих и чужих чувств, действий, регуляции актов собственного поведения в соответствии с поведением других.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что учитель-фасилитатор должен уметь:

- создавать благоприятную атмосферу для обсуждения, заинтересованное отношение участвующих сторон к предмету и ходу дискуссии;

- развивать рефлексивное мышление, навыки самостоятельной, исследовательской деятельности;

- побуждать активность и самостоятельность в оценочных суждениях, их аргументации;

- стимулировать творческие проявления;

- актуализировать развитие ценностно-мировоззренческих ориентаций;

- фиксировать успехи каждого участника, в целом группы в совместной выработке результатов деятельности;

- помогать учащимся преодолевать возникающие трудности в совместной работе.

Таким образом, интерактивное обучение, устанавливая характер взаимодействия с опытом, развивает творческое мышление учащихся, формирует способность осуществлять перенос знаний и способов деятельности в новую ситуацию, развивает систему ценностно-мировоззренческих ориентаций.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

К числу важнейших средств реализации новой парадигмы образования относятся информационные технологии. Внедрение современных информационных технологий пропагандирует индивидуализированный характер образования, который позволяет принимать возможности каждого конкретного индивида, открывает неисчерпаемые горизонты для всевозможных инноваций в обучении.

Именно информационные технологии, компьютерные, в первую очередь, обеспечивают в полной мере раскрытие педагогических технологий (дистанционное обучение, модульное обучение, программированное обучение и др.). В качестве источников информации все шире используются электронные средства. Сегодня особое место в информационном обеспечении учебной деятельности начинают занимать средства телематики, в первую очередь, глобальная телекоммуникационная сеть Интернет.

Появление и широкое использование технологии мультимедиа и сетевых технологий позволяют использовать информационные технологии в качестве средств общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Так, например, работа в сети Интернет обеспечивает пользователю доступ к отечественным и зарубежным информационным ресурсам, что открывает возможность участвовать в совместных проектах, расширять свой кругозор, повышать культурный уровень, формировать коммуникативные навыки.

Высокой степенью интерактивности доступа к богатейшим информационным ресурсам сетей, возможностью сотрудничества над интересующим проектом с обучающимися других стран обладают компьютерные телекоммуникации.

Электронная почта, телеконференция, мультимедийные технологии позволяют учащимся самостоятельно формировать собственный взгляд на происходящее в мире событие, рассматривать, исследовать их с разных точек зрения, прийти к выводу о том, что обсуждаемые проблемы могут быть решены только совместными усилиями.

Поиск необходимой информации, обмен мнениями по обсуждаемой проблеме, оценка получаемых собственных

результатов формируют положительную мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности обучаемых в группах и индивидуально, развивает их аксиосферу.

Как показывает практика, этот вид информационных технологий способствует:

- организации оперативной консультационной помощи обучаемым;
- использованию многообразия методов и форм самостоятельной познавательной, практической и творческой деятельности;
- расширению сетей дистанционного обучения;
- формированию навыков исследовательской деятельности, позволяющих глубже познавать законы науки, основы техники, технологии, социальные явления в их динамике;
- установлению широких контактов с партнерами, развитию умения вести дискуссию, аргументировано обосновывать свою собственную позицию, уважать мнение других.

Разработка совместных исследовательских проектов, моделирование работы творческой мастерской, технических кружков, конструкторского бюро, научной лаборатории позволяет создавать уникальную учебно-познавательную развивающую среду, которая ориентирована как для коллективного, так и для сугубо индивидуального обучения, самообразования. Конструирование данной среды комбинирующей функции компьютерного обучения с использованием мультимедиа и собственно коммуникации позволяет:

- создавать условия для развития гибкого нелинейного мышления;
- расширять возможности группового и проектного обучения;
- оперативно обмениваться информацией и идеями на личностно и профессиональном уровне;
- формировать целостную картину мира, ценностно-мировоззренческие ориентации;
- развивать познавательную активность, самостоятельность учащихся, универсальные учебные действия.

При этом существенно меняется позиция обучающегося. Он становится субъектом познания, общения, совместной деятельности. Преподавателю же отводится роль координатора,

консультанта, фасилитатора, оказывающего педагогическую поддержку, помощь, направляющего поисковую деятельность учащихся.

Эффективность информационных технологий, применяемых в школьном образовании, по мнению профессора Университета Ривер Фоллс Кэрол Бэгли, зависит от ряда существенных факторов: содержания и характера обучения; взаимоотношения учителя и учащихся в этом процессе; особенностей разнообразных видов творчества в ходе совместной деятельности; оснащения рабочих мест учителя и учащихся.

При грамотном использовании телекоммуникаций возможно осуществление принципиально нового подхода к обучению и воспитанию школьников. Этот подход основывается на стирании границ между отдельными социумами, свободном обмене мнениями, идеями участников совместного проекта, на стремлении познать новое.

Практика показывает, что наиболее эффективной является организация совместных проектов на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран. В качестве основной формы организации образовательного процесса обучающихся выступает учебный телекоммуникационный проект.

Под учебным телекоммуникационным проектом понимают совместную учебно-познавательную, творческую исследовательскую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, проблему, средства и способы деятельности, ориентирована на достижение общего результата деятельности. [21, с. 166-167]

Телекоммуникационные проекты следует рассматривать в контексте обучения и воспитания, раскрытия личностно-творческого потенциала учащихся, организации сотрудничества. Проекты международного, межрегионального уровня расширяют сферу совместных исследований, творческих работ. Их характерной спецификой является то, что решение проблемы, заложенной в проекте, основано на привлечении интегрированных знаний, особенностях мировосприятия и ценностных отношений участников-партнеров.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что в ходе работы над проектом формируются такие качества личности ученика, как:

- умение работать над проектом в коллективе;
- способность брать на себя ответственность за свой выбор, принятое решение;
- умение анализировать результаты деятельности;
- способность ощущать себя членом команды;
- навыки самостоятельной, творческой деятельности;
- умение оценивать свои действия, а также действия соучастников-партнеров.

Образовательные телекоммуникационные проекты, хорошо проработанные с дидактической, методической и организационной стороны, способствуя созданию реальных учебных ситуаций, ставят ученика в позицию ученого-исследователя, усиливает социальную, научную значимость и необходимость решения глобальных проблем человечества.

Возможность отбора информации, дополнительное использование интегрированного материала, актуализация личностно-познавательной позиции, освоение новыми способами деятельности в социокультурной среде составляют важнейшие условия и позитивные предпосылки в развитии духовно-нравственных, мировоззренческих ориентаций личности, формировании активной гражданской позиции, патриотических чувств детей и молодежи.

Опыт показывает, что успех телекоммуникационного проекта во многом зависит от подготовительного этапа, выполненного и учителями, и учащимися, от правильности выбранной методики организации деятельности школьников (цели, содержание и характер сотрудничества, поэтапность, промежуточный и итоговый контроль и т.д.).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников – процесс сложный, многоаспектный и в значительной степени новый для массовой школы, поскольку в условиях введения ФГОС НОО нового поколения УУД одновременно являются и целью образовательной деятельности, и компонентом ее содержания, и новообразованием в структуре личности ребенка. На наш взгляд, наиболее эффективным способом развития УУД является применение учителем в своей работе педагогических технологий.

Мы попытались отобразить и описать технологии, адекватные новым образовательным целям и условиям. Однако необходимо отметить, что деление ПТ достаточно условно, они тесно взаимосвязаны и органически проникают друг в друга. Проблемное обучение не может существовать без технологии КСО, без интеграции, информационных технологий. И, наоборот, организация обучения в сотрудничестве, интегративного обучения, использование метода проектов невозможно без применения проблемности в образовательной деятельности.

В этой связи важно педагогу самостоятельно и творчески с учетом материально-технических, информационных и других условий ОУ, особенностей детей конкретного класса, запросов родителей (законных представителей) проектировать свою уникальную систему педагогической работы на основе представленных материалов. При этом главным является погружение детей в самостоятельную деятельность различной направленности и содержания.

Данное пособие является первой попыткой найти способы решения сложной педагогической проблемы – формирование универсальных учебных действий у младших школьников. Мы находимся лишь в начале долгого пути. Поэтому приглашаем всех педагогов к сотрудничеству и сотворчеству.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. - Минск: Университетское, 1990. - 559 с.
2. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций / Д.А. Белухин. - М.: Изд-во Ин-та практ. психологии - Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.-Ч.1. - 319с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько.- М.: Педагогика, 1989.-192с.
4. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. - М., 1991. Т.1. - 863с.
5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Ученик в структуре личностно-ориентированного образования.- Ростов-на-Дону, 1997. - С.6-21.
6. Буланова-Топоркова М.В. и др. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков. - Ростов н/Д: Издательский центр "Март", 2002. - 320с.
7. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя / А.С. Границкая. - М.: Просвещение, 1991. - 175с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. - 239с.
9. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя / В.К. Дьяченко. - М.: Просвещение, 1991. - 192с.
10. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. - М., 1986.
11. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. - М.: Изд-ий центр АПО, 2002. - 43с.
12. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. - 1996. - №4. - С.105-109.
13. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

14. Караковский В.А. и др. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. - М.: Новая школа, 1996. - 160с.

15. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 23 с.

16. Кучинов И. и др. Разработване и внедряване на някои дидактически технологии в обучението по математике в 4-6 клас на ЕСПУ / И. Кучинов, Д. Шопова // Обучение по математике и информатике. - 1990. Кн.6.

17. Ламм А.А. Особенности межличностного взаимодействия в условиях проблемных ситуаций совместной деятельности / А.А. Ламм // Личность в общении и деятельности. - Ульяновск: УГПИ, 1985. - С.14-21.

18. Лукьянова М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика / М.И. Лукьянова // Завуч. Управление современной школой. – 2006. - №2. – С.4-37.

19. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1985. - 184с.

20. Митчелл П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий / П. Митчелл. – Лондон, 1978.

21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат.- М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 224с.

22. Особенности оценки результатов начального общего образования в условиях компетентностного подхода // [uipk.narod.ru](http://uipk.narod.ru)

23. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.

24. Ошорова Г.С. Становление научного мировоззрения учащихся. Монография / Г.С. Ошорова. - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2001. - 104с.

25. Пасынюк Ю.Ю. Рабочая программа учебного предмета // [www.festival.1september.ru](http://www.festival.1september.ru)

26. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биолетова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с.

27. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
28. Примерные программы начального общего образования: в 2 ч. – М.: Просвещение, 2010.
29. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
30. Реализация деятельностного метода обучения на уроках по разным учебным предметам (ДООУ – школа – педагогический колледж / Под ред. Л.Г. Петерсон. – М.: АПКиППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2010. – 198 с.
31. Рогова Р.М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностные ориентации личности / Р.М. Рогова. - М., 1996. - 144с.
32. Рубинштейн С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 1946.
33. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998.-256с.
34. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепции и технологии: Монография / В.В. Сериков. - Волгоград: Перелина, 1994. -152с.
35. Слостенин В.А. и др. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512с.
36. Третьяков П.И. и др. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова.- М.: Новая школа, 1997. - 352с.
37. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
38. Шамова Т.И. и др. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: Практико-ориентированная монография / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков. – Москва-Тюмень, 1994. - 288с.
39. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М., 1996. - 96с.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Понятие, виды универсальных учебных действий.....	4
Понятие о педагогической технологии.....	8
Обучение в сотрудничестве.....	13
Метод проектов.....	15
Проблемное обучение.....	20
Технология поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.....	26
Технология личностно-ориентированного урока М.И.Лукияновой.....	29
Раноуровневое обучение.....	36
Коллективный способ обучения.....	40
Технология деятельностного метода. Дидактическая система «Школа 2000...» Л.Г. Петерсон.....	46
Самостоятельная работа учащихся.....	53
Интегративное обучение.....	58
Интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса.....	62
Информационные технологии в системе начального образования.....	66
Заключение.....	70
Литература.....	71

Учебное издание

Автор-составитель  
Наталья Баторовна Ошорова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА  
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Редактор  
Н.Б. Ошорова

Подписано в печать Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 4,7. Тираж 100. Заказ № .

Издательство ФГОУ ВПО «Бурятская государственная  
сельскохозяйственная академия им. В. Р. Филиппова»,  
670024, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 8  
e-mail: rio\_bgsha@mail.ru