Министерство образования и науки Челябинской области

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

Развитие универсальных учебных действий у обучающихся на уровне основного общего образования

Методические рекомендации

Челябинск
ЧИППКРО
2017

УДК 37.02
ББК 74.023
Р17

Рекомендовано к изданию решением ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО

Авторский коллектив:
Л. Н. Чипышева, И. С. Алексеева, И. Д. Борченко,
Е. Г. Боровкова, А. В. Ильина, Е. Г. Коликова. Ю. Г. Маковецкая,
Д. И. Никитин, Г. В. Серебренникова, Т. В. Уткина,
Н. Ю. Хафизова, А. А. Чивилев

Рецензенты:

Ф. А. Зуева, профессор кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент

Е. В. Морозова, доцент кафедры гуманитарных, естественно-научных и математических дисциплин Уральского социально-экономического института (филиала) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений», кандидат педагогических наук

Р17 **Развитие универсальных учебных действий у обучающихся на уровне основного общего образования** [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Л. Н. Чипышева, И. С. Алексеева, И. Д. Борченко, Е. Г. Боровкова и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 168 с.

Методические рекомендации предназначены для руководителей общеобразовательных организаций и посвящены вопросам разработки, корректировки и реализации программы развития универсальных учебных действий при получении основного общего образования. В рекомендациях представлено определение понятия «типовая задача», дается описание типовых задач, обеспечивающих формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, приведен алгоритм разработки программы, описание подходов к организации методической работы, обеспечивающей усовершенствование профессиональной компетентности педагогов, реализующих данную программу.

Методические рекомендации включены в модельную региональную образовательную программу основного общего образования Челябинской области.

УДК 37.02
ББК 74.023

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2017

Содержание

Введение.....5

Раздел 1.
Типовые задачи применения универсальных учебных действий как механизм реализации системно-деятельностного подхода

1.1. Определение понятия «типовая задача применения универсальных учебных действий 8
1.2. Типовые задачи как средство обеспечения преемственности между основными образовательными программами начального общего и основного общего образования 13
1.3. Типовые задачи применения универсальных учебных действий, обеспечивающие достижение обучающимися метапредметных результатов на уровне основного общего образования 18
1.3.1. Постановка и решение учебных задач 19
1.3.2. Поэтапное формирование умственных действий.....23
1.3.3. Организация учебного сотрудничества.....26
1.3.4. Технология формирующего (безотметочного) оценивания 30
1.3.5. Учебные задания, обеспечивающие формирование логических универсальных учебных действий.....40
1.3.6. Применение ИКТ 41
1.3.7. Стратегии смыслового чтения.....54
1.3.8. Дискуссия 70
1.3.9. Метод ментальных карт 78
1.3.10. Эколого-образовательная деятельность.....79
1.3.11. Учебно-познавательные / учебно-практические задачи 97
1.3.12. Метод проектов.....104
1.3.13. Учебно-исследовательская деятельность.....122
1.3.14. Дебаты.....132
1.3.15. Кейс-метод.....134

Раздел 2.
Проектирование программы развития универсальных учебных действий: методический и организационный аспекты

2.1. Технология проектирования и реализации программы развития универсальных учебных действий 140
2.2. Планирование методической работы образовательной организации на основе программы развития универсальных учебных действий 156

Введение

В 2016 году в Челябинской области начата разработка информационных систем – модельных региональных основных образовательных программ. Создание информационных систем позволяет решить ряд наиболее сложных задач, которые возникли в период введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Нормативная база сегодня предоставляет образовательным организациям достаточный уровень свободы в определении содержания общего образования, это связано с тем, что федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования задают рамки, но наполнение этих «рамок» содержанием – задача общеобразовательной организации, которая решается в процессе проектирования основной образовательной программы. Данный подход к определению содержания достаточно часто критикуется в публикациях на педагогические темы, однако необходимо констатировать, что он имеет не только отрицательные, но и положительные аспекты.

Главный положительный аспект «рамочного» подхода в проектировании стандартов – возможность создания уникальных основных образовательных программ с учетом специфики общеобразовательной организации. Каждая школа уникальна по своей сути, у нее есть традиции, касающиеся учебной и воспитательной деятельности, особый контингент обучающихся, кадровый состав, возможности сетевого взаимодействия с учебными и социальными организациями. Создать на уровне страны единую программу, которая сможет учесть все эти особенности невозможно. Можно только определить планируемые результаты, содержание учебных предметов, общие подходы к проведению итоговой аттестации. Именно эти позиции и зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования.

Реализация ФГОС общего образования, а, следовательно, и проектирование общеобразовательными организациями основных образовательных программ начались с 2010 года. За это время появились положительный опыт разработки и реализации программ, эффективные механизмы включения педагогов в

данный процесс, наблюдается рост профессиональной компетентности педагогов, в том числе в области развития у обучающихся универсальных учебных действий. Однако говорить полном воплощении идеи ФГОС общего образования в практику школы преждевременно. Анализ основных образовательных программ (ООП), проводимый в ходе аккредитации общеобразовательных организаций, а также в ходе контроля качества, позволил выявить затруднения, которые возникают при проектировании основных образовательных программ:

– недостаточное отражение в содержании основных образовательных программ национальных, региональных и этнокультурных особенностей;

– отсутствие системности в представлении части, формируемой участниками образовательных отношений, и как следствие, появление программ, не раскрывающих уникальность конкретной школы;

– рассогласованность позиций между отдельными частями программы, что в значительной мере снижает возможность ее реализации;

– недостаточная проработанность содержательного раздела.

Следует отметить, что содержательный раздел является ключевым. Именно в нем должны быть предложены ответы на главный вопрос «Как учить, чтобы обеспечить достижение трех групп планируемых результатов всем обучающимся?» Иными словами, программы содержательного раздела должны предлагать учителю перечень эффективных способов развития универсальных учебных действий, согласованные с этими способами методические советы по изучению отдельных предметов, конкретные рекомендации по организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, подходы к организации духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, их социализации.

Модельные региональные основные образовательные программы призваны решить обозначенные выше проблемы. Во-первых, модельные программы содержат тексты структурных компонентов, составленные с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей, а также содержащие рекомендации по включению в тексты компонента общеобра-

зовательной организации. Во-вторых, все компоненты модельных региональных программ взаимосвязаны и взаимообусловлены, что обеспечивает реализуемость программы на практике. При этом программы содержат методический шлейф, помогающий педагогам и руководителям преодолевать профессиональные дефициты в применении системно-деятельностного подхода.

Представленные методические рекомендации посвящены проектированию и реализации одного из системообразующих структурных компонентов содержательного раздела – программе развития универсальных учебных действий.

В структуре методических рекомендаций два раздела: первый предназначен для педагогических работников и знакомит их с типовыми задачами применения универсальных учебных действий, второй в большей степени посвящен руководителям школы, специалистам, организующим методическую работу по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, реализующих программу развития универсальных учебных действий.

Методические рекомендации позволяют выявить преемственность в формировании/развитии универсальных учебных действий у обучающихся на уровнях начального общего и основного общего образования, рассмотреть общие способы развития универсальных учебных действий на уровне основного общего образования, предложить формы организации методической работы по вопросам развития универсальных учебных действий у обучающихся.

Методические рекомендации включены в репозиторий модельной региональной основной образовательной программы основного общего образования Челябинской области и являются дополнением к программе развития универсальных учебных действий.

Раздел 1.
Типовые задачи применения универсальных учебных действий как механизм реализации системно-деятельностного подхода

1.1. Определение понятия «типовая задача применения универсальных учебных действий

Компонент «типовые задачи» в соответствии с требованиями ФГОС общего образования включен в структуру программ формирования/развития универсальных учебных действий на всех уровнях образования. Однако определение этого понятия в стандартах не дается, поэтому типовые задачи формирования/применения универсальных учебных действий представляются в примерных основных образовательных программах и в основных образовательных программах школ по-разному.

На этапе апробации ФГОС общего образования типовые задачи рассматривались как методы диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий, такое понимание было предложено А. Г. Асмоловым[1]. Однако в требованиях ФГОС общего образования контекст использования данного понятия изменяется. Типовые задачи появляются в содержательном разделе основной образовательной программы, и, следовательно, должны раскрывать технологию формирования/развития универсальных учебных действий, а не их оценки. В результате на первых этапах введения ФГОС начального общего образования в данном разделе программ чаще всего повторялся перечень метапредметных результатов (не всегда полностью совпадающий с целевым разделом). Такой подход не отвечал на ключевой вопрос: «Как реализовать на практике системно-деятельностный подход?».

---

[1] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.

Описание задач, обеспечивающих формирование универсальных учебных действий, появилось в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения, разработанной для уровня основного общего образования. Представленные в программе учебно-познавательные и учебно-практические задачи не назывались типовыми, но предлагали учителю конкретные способы действия по формированию/развитию всех групп универсальных учебных действий[2]. Перечень учебно-познавательных и учебно-практических задач, включающий задачи на приобретение и интеграцию знаний, решение проблем, сотрудничество, коммуникацию, самоорганизацию и саморегуляцию, рефлексию, использование ИКТ для обучения остается актуальным и сегодня, несмотря на то, что в настоящее время в Примерной основной образовательной программе основного общего образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, типовые задачи рассматриваются иначе: «Задачи на применение УУД могут строиться как на материале учебных предметов, так и на практических ситуациях, встречающихся в жизни обучающегося и имеющих для него значение (экология, молодежные субкультуры, бытовые практико-ориентированные ситуации, логистика и др.). Различаются два типа заданий, связанных с УУД: задания, позволяющие в рамках образовательного процесса сформировать УУД, и задания, позволяющие диагностировать уровень сформированности УУД»[3]. Данный подход с одной стороны не ограничивает учителя в выборе средств развития универсальных учебных действий, с другой стороны ориентирует его на разработку отдельных заданий, которые могут предлагаться учащимся бессистемно. Отсутствие целенаправленного и планомерного процесса развития УУД не может обеспечить достижение метапредметных результатов всем обучающимся.

Поясним, почему мы особое внимание уделяем понятию «типовая задача». Структура программы развития универсальных учебных действий включает 11 компонентов:

---

[2] Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011. 342 с.

[3] Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosreestr.ru/.

«Программа должна содержать:

1) цели и задачи программы, описание ее места и роли в реализации требований стандарта;

2) описание понятий, функций, состава и характеристик универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) и их связи с содержанием отдельных учебных предметов, внеурочной и внешкольной деятельностью, а также места отдельных компонентов универсальных учебных действий в структуре образовательной деятельности;

3) типовые задачи применения универсальных учебных действий;

4) описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений;

5) описание содержания, видов и форм организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКТ-компетенций;

6) перечень и описание основных элементов ИКТ-компетенций и инструментов их использования;

7) планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, подготовки индивидуального проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе;

8) виды взаимодействия с учебными, научными и социальными организациями, формы привлечения консультантов, экспертов и научных руководителей;

9) описание условий, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий у обучающихся, в том числе информационно-методического обеспечения, подготовки кадров;

10) систему оценки деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся;

11) методику и инструментарий мониторинга успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий»[4].

В приведенной выше структуре можно выделить целевой блок, в котором должно быть приведено описание универсальных учебных действий, их функции и структура, а также роль программы развития универсальных учебных действий в целом. Организационный блок включает описание подходов к организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, формированию ИКТ-компетентности, сетевое взаимодействие с другими организациями, а также вопросы, связанные с системой оценки и созданием условий. Остается один вопрос, если программа должна определять содержание и технологии реализации системно-деятельностного подхода, то в каком компоненте это должно быть отражено? Очевидно, что это компонент «типовые задачи», которые можно представить способами, указанными ранее:

– повторить перечень метапредметных планируемых результатов;

– включить в программу примеры типовых заданий, которые обеспечивают развитие УУД;

– определить комплекс способов организации образовательной деятельности, обеспечивающий обучающимся достижение универсальных учебных действий.

При разработке данного компонента программы мы отказались от фрагментарности первых двух подходов и остановились на третьем. «Типовые задачи применения универсальных учебных действий» – это структурный компонент программы развития УУД, который должен раскрыть механизмы реализации программы в практической деятельности учителей-предметников, в том числе классных руководителей и педагогических работников, реализующих программы курсов внеурочной деятельности, программу воспитания и социализации.

---

[4] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/.

При таком подходе типовые задачи становятся системообразующим компонентом программы развития универсальных учебных действий, характеризующим способы деятельности педагогических работников общеобразовательной организации, обеспечивающие обучающимся достижение метапредметных результатов. Мы предлагаем следующее определение понятия «типовая задача».

Типовые задачи – это способы организации деятельности обучающихся (в том числе методы, приемы, методики и/или технологии, учебно-познавательные и учебно-практические задачи, стратегии, задания, требующие использования средств ИКТ и т. п.), органичное сочетание которых обеспечивает обучающимся достижение метапредметных и личностных результатов.

Следует отметить, что оптимальное сочетание типовых задач повышает и уровень достижения обучающимися предметных результатов.

При отборе типовых задач разработчики модельной региональной основной образовательной программы основного общего образования руководствовались следующими принципами:

1) типовая задача должна обеспечивать обучающимся достижение комплекса метапредметных и личностных результатов, оказывать положительное воздействие на освоение предметных результатов;

2) типовая задача должна быть широко апробирована в практической деятельности педагогов, то есть критерий выбора не в новизне, а в проверенной практической ценности;

3) типовые задачи должны органично сочетаться, то есть быть взаимосвязанными и взаимообусловленными, требовать от педагогов реализации единого стиля руководства, центрации, коммуникативной стратегии и т. п.;

4) перечень типовых задач должен быть необходимым и достаточным, обеспечивающим обучающимся достижение всех метапредметных результатов;

5) применение комплекса типовых задач должно обеспечивать реализацию системно-деятельностного подхода.

В результате были выбраны следующие типовые задачи:

– постановка и решение учебных задач;

– поэтапное формирование умственных действий;

– организация учебного сотрудничества;

– технология формирующего (безотметочного) оценивания;

– учебные задания, обеспечивающие формирование логических универсальных учебных действий;

– применение ИКТ;

– стратегии смыслового чтения;

– дискуссия;

– метод ментальных карт;

– эколого образовательная деятельность;

– учебно-познавательные (учебно-практические) задачи на приобретение и интеграцию знаний, решение проблем, коммуникацию, использование ИКТ для обучения, саморегуляцию и самоорганизацию, формирование рефлексии;

– метод проектов;

– дебаты;

– кейс-метод;

– учебно-исследовательская деятельность.

Общеобразовательная организация может взять перечень полностью или, используя свой опыт реализации ФГОС общего образования, внести коррективы, или, взяв за основу предложенную идею, создать свою систему типовых задач.

Реализация комплекса типовых задач будет эффективной только в том случае, если они применяются на всех учебных предметах, а также во внеурочной деятельности. Наряду с этим реализация типовых задач на уровне основного общего образования должна быть преемственна с уровнем начального общего образования.

В следующем параграфе рассмотрим, как с учетом ведущей деятельности осуществляется преемственность в реализации программ формирования / развития универсальных учебных действий на уровнях начального общего и основного общего образования.

1.2. Типовые задачи как средство обеспечения преемственности между основными образовательными программами начального общего и основного общего образования

Типовые задачи обеспечивают преемственность между уровнями начального общего и основного общего образования, а

также позволяют выявить специфику каждого уровня с учетом возрастных особенностей обучающихся (табл. 1).

Таблица 1

Особенности типовых задач на уровнях начального общего и основного общего образования

Основания для сравнения	Начальное общее образование	Основное общее образование
Место в структуре ООП	Структурный компонент программы **формирования** универсальных учебных действий у обучающихся при получении начального общего образования	Структурный компонент программы **развития** универсальных учебных действий (программы формирования общеучебных умений и навыков) при получении основного общего образования
Характеристика УУД	УУД формируются, т. е. являются новообразованиями, результатом реализации новой для обучающего учебной деятельности	УУД развиваются, т. е. происходит их совершенствование, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему
Функции типовых задач	Определение необходимого и достаточного комплекса методических средств организации **учебной деятельности** обучающихся, который обеспечивает **формирование** (новообразование) универсальных учебных действий	Определение необходимого и достаточного комплекса методических средств организации деятельности обучающихся, который обеспечивает **применение** универсальных учебных действий в **учебной, проектной и учебно-исследовательской** деятельности

В таблице 2 показаны различия в реализации системно-деятельностного подхода на уровнях начального и основного общего образования, которые связаны с изменением ведущей деятельности подростков.

Таблица 2

Ведущая деятельность в различных возрастах

	Игровая	Учебная	Проектная
Дошкольный возраст	**Ведущая**		
Младший школьный возраст		**Ведущая**	
Подростковый возраст			**Ведущая**

Рассматривая проектную деятельность как ведущую деятельность подростков, мы опирались на исследования К. Н. Поливановой: «Словосочетание «ведущая деятельность» означает, что эта деятельность является абсолютно необходимой для нормального хода развития именно подростков. Каждый новый прожитый ребенком возраст добавляет к списку его способностей новые. Но это происходит лишь при условии, что в данном возрасте формируется соответствующая ведущая деятельность. Именно овладевая такой деятельностью, ребенок параллельно приобретает и новые способности»[5].

ФГОС общего образования разработаны с учетом психологических особенностей обучающихся, в них соблюдается принцип самоценности каждого возрастного этапа, так во ФГОС дошкольного образования особое внимание уделяется игровой деятельности и другим специфическим видам деятельности ребенка, отсутствует требование к раннему обучению. К сожалению, на практике этот принцип часто нарушается, ребенок изучает материал первого класса несколько раз до начала обучения в школе, что создает проблемы при формировании учебной деятельности у младшего школьника.

Стандарт начального общего образования ориентирует на освоение учебной деятельности, которая задается жесткой логикой подачи учебного материала, освоением правильных способов действий, например, проверка парных по глухости-

[5] Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. 192 с. С. 67.

звонкости согласных или деление столбиком. Формирование таких действий – это освоение ребенком правильного алгоритма. При условии реализации системно-деятельностного подхода в этот момент происходит и формирование универсальных учебных действий. Например, действие целеполагания происходит в момент осознания «разрыва» – «я не знаю, как выполнить задание» – и в ходе поиска нового правильного алгоритма действий. Если же ученику предлагается просто запомнить последовательность действий и повторить, пропускается момент осознания своего незнания, то формируются только предметные результаты. Правильная организация учебной деятельности на уровне начального общего образования – это гарантия способности к самообразованию на протяжении всей жизни.

Для подростка учебная деятельность остается актуальной, при изучении различных предметов, он также осваивает предметные понятия и способы действия с ними, но ему нужен выход в область «авторского действия» (по К. Н. Поливановой), поэтому учебная деятельность дополняется проектной и учебно-исследовательской. В этих видах деятельности главным является не столько продукт, сколько деятельность по его задумыванию, созданию, представлению. За счет этих действий подросток выходит за жестко регламентированные рамки, получает свободу деятельности, возможно самореализации, поэтому учитель только инициирует эту работу, но не может ее жестко регламентировать, так как при жестких ограничениях проектная деятельность для подростка обесценится.

Еще один важный аспект, на который необходимо обратить внимание. На уровне начального общего образования могут формироваться только элементы проектной деятельности, целесообразно использовать проектные задачи, которые решаются в урочной деятельности в групповой работе. В 5–7 классах также будут использоваться групповые мини-проекты, которые обеспечат подросткам освоении элементов проектной деятельности. А вот полноценные самостоятельные проекты обучающиеся будут выполнять уже в 8–9 классах.

С учетом ведущей деятельности и специфики возрастного этапа мы предложили разделить типовые задачи на три группы:

– типовые задачи, применяемые в рамках учебной деятельности (используются на уровнях начального и основного общего образования);

– типовые задачи, применяемые в рамках учебной, проектной и учебно-исследовательской деятельности (используются на уровне основного общего образования);

– типовые задачи, применяемые в рамках учебной, проектной и учебно-исследовательской деятельности (используются с учетом возрастного уровня).

Распределение типовых задач на 3 группы представлено в таблице 3.

Таблица 3

Типовые задачи применения универсальных учебных действий

Группы типовых задач	5–7 классы	8–9 классы
Типовые задачи, применяемые в рамках учебной деятельности (используются на уровнях начального и основного общего образования)	Постановка и решение учебных задач. Поэтапное формирование умственных действий. Организация учебного сотрудничества. Технология формирующего (безотметочного) оценивания. Учебные задания, обеспечивающие формирование логических универсальных учебных действий. Применение ИКТ	
Типовые задачи, применяемые в рамках учебной, проектной и учебно-исследовательской деятельности (используются на уровне основного общего образования)	Стратегии смыслового чтения. Дискуссия. Метод ментальных карт. Эколого образовательная деятельность. Учебно-познавательные (учебно-практические) задачи на приобретение и интеграцию знаний, решение проблем, коммуникацию, использование ИКТ для обучения, саморегуляцию и самоорганизацию, формирование рефлексии	
Типовые задачи, применяемые в рам-	Метод проектов (групповые ≈70%,	Метод проектов (групповые ≈30%,

Группы типовых задач	5–7 классы	8–9 классы
ках учебной, проектной и учебно-исследовательской деятельности (используются с учетом возрастного уровня)	индивидуальные ≈30%) Учебно-исследовательская деятельность (освоение элементов исследовательской деятельности, в том числе в групповой работе)	индивидуальные ≈70%) Дебаты. Кейс-метод. Учебно-исследовательская деятельность (выполнение индивидуальных учебных исследований)

Описание типовых задач применения универсальных учебных действий, обеспечивающих достижение обучающимися метапредметных результатов на уровне основного общего образования представлено в следующем параграфе.

1.3. Типовые задачи применения универсальных учебных действий, обеспечивающие достижение обучающимися метапредметных результатов на уровне основного общего образования

Типовые задачи, обеспечивающие преемственность с уровнем начального общего образования (1 группа)

Типовые задачи, использующиеся на уровнях начального и основного общего образования, применяются в рамках учебной деятельности, то есть при освоении предметного содержания, системы предметных понятий и обобщенных способов действий с данными понятиями. К ним относятся:

– постановка и решение учебных задач;

– поэтапное формирование умственных действий;

– организация учебного сотрудничества;

– технология формирующего (безотметочного) оценивания;

– учебные задания, обеспечивающие формирование логических универсальных учебных действий;

– применение ИКТ.

Применение данных задач будет эффективным, если они применялись на уровне начального общего образования и будут использоваться всеми учителями-предметниками. Приведем описание данных типовых задач.

1.3.1. Постановка и решение учебных задач

Формируемые универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, контроль и коррекция, познавательная рефлексия.

Учебная задача – термин введенный Д. Б. Элькониным. Учебная задача не простое задание для учеников, а точка знакомства с совершенно новым предметным материалом. Учебная задача предлагается учащимся в тот момент, когда им нужно освоить новое предметное понятие и действие с ним.

Ключевым моментом для постановки и решения учебных задач является «понятие»: «Понятие – это целостная совокупность суждений, в которых что-либо утверждается о наиболее общих и в то же время существенных объектах. В конечном итоге, наука, основы наук, которые изучаются в школе, суть не что иное, как определенная система взаимосвязанных теорий, каждая из которых складывается из системы понятий.

Научное понятие отражает не внешние опознавательные признаки предмета, а его внутреннюю сущность.

С точки зрения теории развивающего обучения, «понятие – это закон, описывающий способ действия с предметом и дающий его обоснование: почему, на основании каких средств предмета мы должны действовать с ним таким способом.

Понятие здесь выступает не как форма словесного описания, а как основание его практического преобразования. Ученики все время оперируют характеристиками»[6].

Учебная задача – это такая задача, решая которую обучающиеся открывают наиболее общий способ действия для целого класса задач.

Важно! Учебную задачу мы можем предложить только в момент знакомства с новым понятием (словообразующая мор-

---

[6] Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ. Псков : ПОИПКРО, 2012. 400 с.

фема, географическая карта, дробь и т. п.) или способом действия (словообразовательный анализ слова, определение географических координат различных объектов, сложение и вычитание дробей и т. п.).

Технология постановки и решения учебной задачи достаточно проста, она включает четыре этапа:

– ситуация «успеха» – выполнение задания на хорошо известный учащимся способ действия;

– ситуация «разрыва» – выполнение внешне похожего задания, но требующего применения нового способа действия с новым понятием, помогающее ученикам осознать границы между «знаю» и «не знаю»;

– решение учебной задачи (высказывание и проверка гипотез, приведение доказательств, участие в учебном диалоге или групповой работе, поиск информации в различных источниках и т. п.);

– моделирование (создание пиктограмм, схем-опор, кратких записей, таблиц, ментальных карт и т. п.).

В логике системно-деятельностного подхода учитель должен добиться того, чтобы ребенок принял на себя эту задачу, сформулировал ее сам для себя, а для этого его необходимо столкнуть с такой ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих способностей. Очень важно выдержать паузу, чтобы ученик мог осмыслить и своими словами высказать, что у него что-то не получается. Процесс осознания границ своего знания становится отправной точкой для постановки целей. Таким образом, учебная задача становится одним из главных способов развития у обучающихся целеполагания.

Следует отметить, что процесс постановки целей не имеет ничего общего с называнием темы.

Важно! Требование сформулировать тему урока, а также назвать цели с помощью памятки, это признаки формального подхода, который не только не развивает действие целеполагания, но и в значительной степени снижает интерес учеников к познавательной деятельности. Высказывания учеников при постановке учебной задачи должны быть свободными по форме, а по содержанию включать формулировку затруднений, мысль о том, что привычный способ выполнения заданий перестал работать, запрос о поиске новых понятий и способов.

Цель постановки и решения учебной задачи и ее результат состоит в изменении самого ученика, т. е. действующего субъекта, которое заключается в овладении им определенными способами действия, а не в изменении предметов, знаний, с которыми действует ученик.

Итак, на этапе освоения нового материала ставится учебная задача на основе соотнесения того, что известно (общий алгоритм решения задачи), и того, что еще неизвестно (изменение отдельных условий).

Цель этапа решения учебной задачи – моделирование ситуации, в которой учащиеся самостоятельно определяют способ действия с понятиями в конкретных условиях, то есть пытаются отыскать неизвестное в известном. Анализируя условия, учащиеся разрабатывают принципиально новый способ решения, осознают алгоритм деятельности, фиксируют его с помощью моделирования.

Модель – искусственно созданный объект или образ (мысленный или условный), которые упрощенно отображают самые существенные свойства объекта, процесса или явления исследования с точки зрения цели моделирования.

Материальная модель – реальные предметы, в уменьшенном или увеличенном виде, воспроизводящие внешний вид, структуру или поведение объекта моделирования.

Информационная модель – совокупность информации об объекте, описывающая свойства и состояние объекта, процесса или явления, а также связи и отношения с окружающим миром.

Информационные модели различаются по форме представления информации:

Информационные модели	
графические (образные)	знаковые
– рисунки; – схемы; – диаграммы; – плакаты; – фотографии	– тексты; – таблицы; – модели, записанные на специализируемых языках (на языках программирования, на математическом языке и т. д.)

Например, урок русского языка, 5 класс, тема «Правописание корней с чередующейся гласной».

Учащимся предлагаются слова, в которых нужно найти безударный гласный в корне и проверить его.

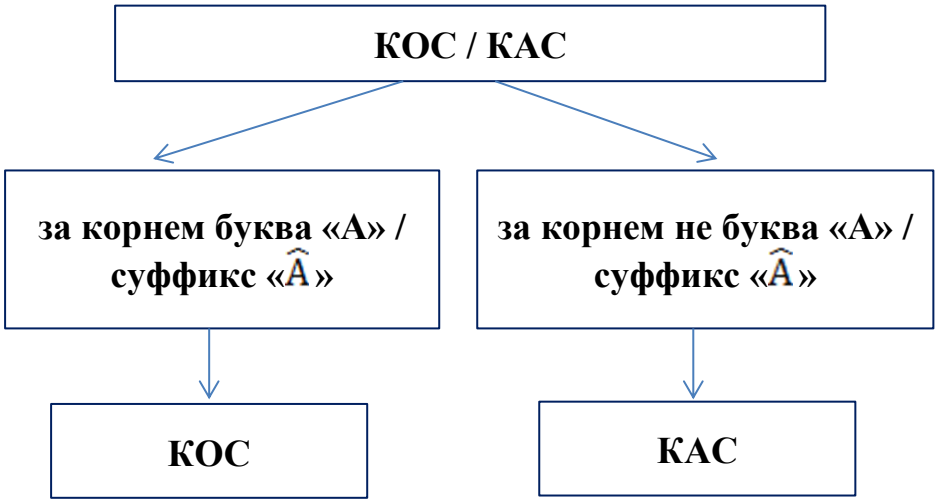
Коса, косить, прикосновение, касаться.

Первые два слова создают ситуацию успеха, проверяются с помощью известного с начальной школы алгоритма. Далее следует ситуация разрыва, написание корней с чередованиями связано с ударением, но не всегда им обусловлено. Обнаружение несоответствия в ходе использования алгоритма правописания безударных гласных в корне приведет учащихся к осознанию «проблемного поля». Не нужно требовать, чтобы ученики назвали тему «Корни с чередованием гласных». Важно, чтобы ученики в свободной форме высказали мысль, эти слова «нельзя проверить старым способом», «мы еще не учили это правило».

Далее учащиеся в ходе сравнительного анализа написания слов с данной орфограммой определяют причинно-следственные связи выбора правильного написания, определяют ориентировочные основы действия, на основе которой затем формируют алгоритм выбора написания корня.

В ходе решения поставленной учебной задачи учащиеся формулируют алгоритм действий, определяют круг задач, которые нужно решить для достижения главной цели: выбора правильного написания.

Написание корня -КОС-/-КАС- зависит от отсутствия/наличия за корнем суффикса «А». Для записи алгоритма проверки безударного гласного в корне с чередование целесообразно использовать схему (модель):



Далее учащиеся отрабатывают учебное действие, используя алгоритм. Пошаговый взаимоконтроль при работе с алгоритмом позволит своевременно устранить затруднения учащихся.

Таким образом, метод постановки и решения учебной задачи позволит учащимся:

– идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему;

– выдвигать версии решения проблемы, формулировать гипотезы, предвосхищать конечный результат;

– определять необходимые действия и составлять алгоритм их выполнения.

Перечисленные действия являются основой успешной профессиональной деятельности, которая требует постоянного обновления знаний и умений.

Метод постановки и решения учебных задач может применяться на всех учебных предметах. Постановка и решение учебных задач взаимосвязаны со следующей типовой задачей – теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

1.3.2. Поэтапное формирование умственных действий

Формируемые универсальные учебные действия: планирование, контроль и коррекция, моделирование.

Выбор данной теории в качестве учебной задачи связан с необходимостью снятия важного противоречия, возникшего на этапе введения ФГОС начального общего образования, которое сегодня проявляется и на уровне основного общего образования. При выдвижении новых требований, определяющих учащегося как субъекта учебной деятельности, который участвует в целеполагании, планировании, контроле, оценке своей деятельности, появилось ошибочное мнение, что ученик должен стать самостоятельным, поэтому отработка полученных на уроках навыков, не является обязанностью учителя. Несмотря на абсурдность этого утверждения, время на формирование действий с основными предметными понятиями на уроках сократилось. Однако формирование предметных действий (умений и навыков) остается одной из самых главных задач обра-

зования. Как при реализации системно-деятельностного подхода обеспечивается формирование устойчивых предметных умений и навыков? Ответ на данный вопрос предлагает теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.

Данная теория основывается на теории деятельности: «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»[7].

Следует обратить внимание, что первая подсистема условий связана с постановкой и решением учебных задач, так как в ходе решения учебной задачи проектируется новый способ действия, который фиксируется с помощью модели.

Далее начинается процесс интериоризации умственного действия, который можно сопоставить с отработкой навыков. Отличие между данными процессами заключается в том, что при отработке навыка на первый план выходит выполнение большого количества упражнений, как правило, однотипных. Постепенно навык формируется, но при изменении формулировок заданий, появлении незнакомых слов возникают ошибки, связанные с недостаточным уровнем сформированности навыка.

---

[7] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с. С. 17–18.

Это связано с тем, что учащимся не были пройдены основные этапы формирования умственного действия:

Первый этап – формирование ориентировочной основы будущего действия, включает в себя знакомство с составом действия, требованиями к нему. Важный момент этого этапа составление модели действия. Этап совпадает с решением учебной задачи и созданием модели.

Второй этап – практическое освоение действия с опорой на реальные предметы или использование модели.

Третий этап характеризуется отказом от использования предметов или моделей в связи с переходов действия во внутренний план, на этом этапе используется внешняя речь.

Четвертый этап – внешняя речь заменяется внутренней, исчезает необходимость в проговаривании действия.

Пятый этап – действие интериоризируется, то есть переходит из сферы сознания в интеллектуальное умение.

Учет данной теории позволяет грамотно организовать процесс освоения сложных предметных умений. Например, освоение алгоритма определения безударных гласных в корнях с чередованиями, который мы привели при описании предыдущей типовой задачи, пройдет успешно, если при работе с составленным алгоритмом будут учитываться все этапы интериоризации действия. Составление понятных схем и алгоритмов действий с предметными понятиями исключает необходимость механического запоминания правил, которое не обеспечивает их применение.

На этапе освоения действия учащиеся всегда имеют перед собой модель, которая помогает правильно выполнять действие с предметным понятием. Отказаться от использования модели должен сам учащийся, это произойдет в тот момент, когда ему будет достаточно проговаривания, затем он будет правильно выполнять действие, уже не проговаривая в уме. Переход с этапа на этап индивидуален, кто-то будет осваивать действия быстро, пропуская этапы, кому-то требуется время на освоение каждого этапа.

Понимание теории поэтапного формирования умственных действий позволяет учителю учесть названные индивидуальные особенности обучающихся. Если учащийся уже может прогова-

ривать действие без опоры на модель, он должен быть освобожден от проговаривания правильного действия по модели для обучения одноклассников, этот ученик должен уже работать самостоятельно, чтобы перейти на следующий уровень. А вот ученики, которым трудно проговорить действие по модели, напротив должны это выполнить под руководством учителя (или одноклассника), так как временные затраты на такое проговаривание сокращают время для выполнения тренировочных упражнений.

На практике этот подход часто нарушается, спрашивают чаще тех, кто может быстро и правильно ответить, искусственно замедляя освоение предметных умений и навыков у всех групп учащихся, демонстрирующих различную скорость освоения знаний, умений и навыков.

Эффективность применения данной теории повышается, если в урочной деятельности используются технологии, формирующие самооценку учащихся.

Учет данной теории необходим в процессе закрепления предметных способов действий (умений и навыков). Наряду с этим применение данной технологии в сочетании с заданиями на формирование познавательной рефлексии обучающихся является эффективным способом подготовки к государственной итоговой аттестации.

1.3.3. Организация учебного сотрудничества

Формируемые универсальные учебные действия: учебное сотрудничество, коммуникация, целеполагание, планирование, контроль и коррекция, оценка и прогнозирование, познавательная рефлексия.

Учебное сотрудничество (по определению И. А. Зимней) – это многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.

Учебное сотрудничество – это не метод или прием, это принцип взаимодействия учащихся класса и учителя между собой, своего рода коммуникативная стратегия, обеспечивающая достижение планируемых результатов.

Учебное сотрудничество предполагает свободу в выражении своего мнения, умение не только слушать, но и слышать собе-

седника, запрашивать информацию, отстаивать свою точку зрения, признавать свои ошибки. С одной стороны, это свободное общение, с другой – общение, ограниченное рамками взаимного уважения мнения всех участников диалога. Следовательно, учебное сотрудничество можно охарактеризовать как обязательное условие реализации системно-деятельностного подхода. Так, при решении учебной задачи ученики высказывают различные гипотезы, они могут быть правильными и ошибочными, в атмосфере учебного сотрудничества любое высказывание принимается, учитель не дает сразу резких отрицательных оценок, ошибочность определяется в ходе учебного диалога. Отсутствие отрицательных словесных оценок позволяет в будущем не бояться выдвижения гипотез, уходит страх перед неправильными ответами, что положительно сказывается на формировании коммуникативных универсальных учебных действий.

Выделяют 3 формы учебного сотрудничества:

– сотрудничество со сверстниками (предполагает непосредственное обращение учащихся друг к другу за советом и помощью, обеспечивает освоение таких действий, как обращение за помощью друг к другу, формулировка своей точки зрения, выяснение точек зрения своих партнеров, обнаружение разниц между точками зрения, разрешение разногласий с помощью аргументов);

– сотрудничество с учителем (возникает, когда учащийся / группа учащихся при решении поставленной учителем практической задачи замечает причины своей некомпетентности и формулирует вопрос о конкретной помощи, которая ему/им необходима для решения задания и обращается к учителю);

– сотрудничество с самим собой (предполагает умение фиксировать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний и умений).

Формы организации сотрудничества:

– работа в парах;

– работа в группах;

– фронтальная работа с классом;

– индивидуальная работа.

Наиболее сложными формами организации сотрудничества являются парная и групповая работа, при использовании которых в практике допускаются серьезные ошибки.

Сравним две учебные ситуации, выявим, в каком случае осуществляется учебное сотрудничество.

1. Учащиеся работают в группе. Им предложено выполнить задание похожее на те, которые они выполняли в течение нескольких уроков, при этом в задании отсутствуют какие-либо «ловушки», противоречия, новые проблемы, которые необходимо решить.

2. В классе идет фронтальное обсуждение учебной задачи, учащиеся ищут новый способ действия, предлагая и обсуждая различные гипотезы.

Учебное сотрудничество осуществляется только во второй учебной ситуации, так как найти правильный способ действия самостоятельно обучающиеся не могут, но условия для проявления познавательной активности, высказывания предложений, формулирования вопросов созданы. Первая учебная ситуация учебного сотрудничества не требует, так как задание вполне может выполнить один учащийся. Однако на практике достаточно часто учебное сотрудничество приравнивается к групповой и парной работе.

Учебное сотрудничество	$\neq$	Групповая и парная работа

Рис. 1. Учебное сотрудничество и групповая и парная работа

Соотношение учебного сотрудничества групповой и парной работы можно представить следующей схемой.

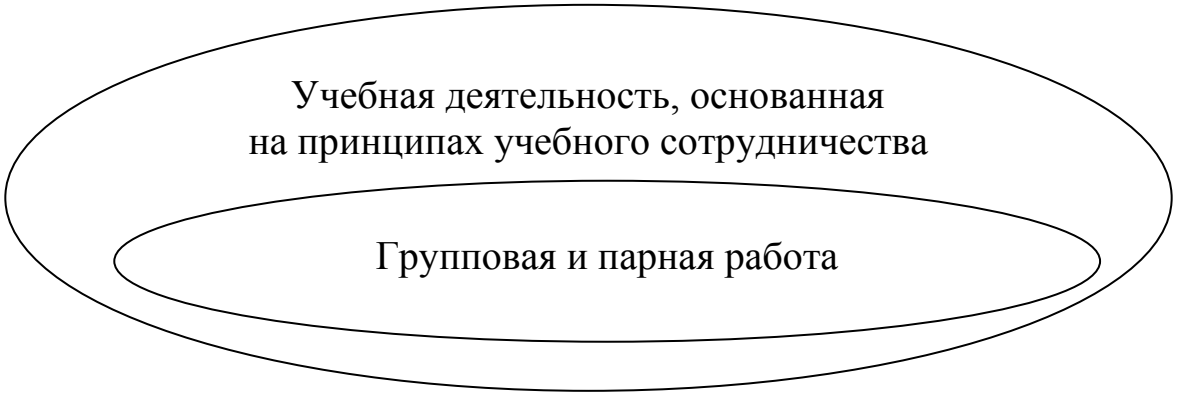


Рис. 2. Соотношение учебного сотрудничества
групповой и парной работы

Предлагая учащимся групповую и парную работу, следует помнить, что ее цель решение учебных задач – поиск новых способов деятельности (чаще используется групповая форма работы), взаимопомощь при закреплении новых способов действий (чаще используется парная форма работы), решение проектных задач. Групповая и парная работа обязательно включают этап рефлексии, связанный с обучением способам организации групповой и парной работы.

Сформулируем требования к заданиям, предлагаемым для групповой и парной работы. Задания, предлагаемые обучающимся в рамках парной и групповой работы, требуют совместной работы с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат.

Задание требует:

1) личного вклада от каждого ученика;

2) зависимости как результата работы (конечного продукта), так и процесса его выполнения каждым участником группы от вклада других участников.

Основные принципы обучения в сотрудничестве:

Взаимозависимость членов группы (класса), которую можно создать на основе:

– единой цели, которую можно достичь только сообща;

– распределенных внутригрупповых ролей, функций;

– единого учебного материала;

– общих ресурсов;

– одного поощрения на всех.

Личная ответственность каждого. Каждый участник группы отвечает за собственные успехи и успехи товарищей.

Равная доля участия каждого члена группы. Совместная учебно-познавательная, учебно-практическая, творческая и другая деятельность учащихся в группе на основе взаимной помощи и поддержки достигается, как правило, либо выделением внутригрупповых ролей, либо делением общего задания на фрагменты.

Рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования.

Учебное сотрудничество во фронтальной работе и при выполнении обучающимся индивидуального задания возникает, если учитель:

а) создает ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ученика способов действия;

б) организует учебный материал так, чтобы учащийся мог обнаружить объективную причину своей некомпетентности и указать ее взрослому;

в) вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает все возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, в виде гипотез о недостающем знании (по Г. А. Цукерман).

Учебному сотрудничеству посвящено большое количество пособий, тема достаточно сложная, но интересная и необходимая, поэтому предлагаем обратиться к работам А. Б. Воронцова, Г. А. Цукерман, С. Т. Танцорова, И. А. Зимней и др.

1.3.4. Технология формирующего (безотметочного) оценивания

Формируемые универсальные учебные действия: целеполагание, контроль и коррекция, оценка и прогнозирование, познавательная рефлексия, учебное сотрудничество.

Технология формирующего (безотметочного) оценивания обеспечивает включение обучающихся в контрольно-оценочную деятельность, в ходе которой они осваивают способы контроля и оценки, выявление критериев, соотнесение результата и действия с образцом, поиск причин появления ошибок и выстраивание траектории по их устранению.

Приемы формирующего (безотметочного) оценивания:

– заполнение листов самоконтроля и самооценки;

– проведение прогностической и ретроспективной оценки в ходе выполнения самостоятельных работ;

– самоанализ пошаговых контрольных работ, с целью определения индивидуального маршрута по устранению причин возникающих ошибок и достижению планируемых результатов;

– гибкая система балльной отметки;

– комментирование устных ответов.

Условием эффективного применения технологии формирующего (безотметочного) оценивания является реализация данной технологии на уровне начального общего образования.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 28) разработка «Системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы» и осуществление на ее основе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения относятся к компетенции образовательной организации.

Чаще всего образовательная организация выбирает пятибалльную шкалу для оценивания предметных результатов (в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.02.2014 № 115 «Об утверждении Порядка заполнения, учета и выдачи аттестатов об основном общем и среднем общем образовании и их дубликатов» при оценке предметных результатов должна использоваться 5-балльная шкала). Однако ФГОС общего образования расставляют несколько иные акценты: во-первых, оценка должна определяться на основе «принципа сложения», то есть отражать достижение планируемых результатов, а не на количество допущенных ошибок; во-вторых, обучающиеся должны быть субъектами контрольно-оценочной деятельности, так как при таком подходе будет обеспечиваться формирование/развитие универсальных учебных действий контроля, коррекции, оценки и познавательной рефлексии. Новый подход помогает уйти от устаревшего требования к «накоплению отметок», требующего обязательного выставления определенного количества отметок за урок. Накопление отметок за работу на уроке далеко не всегда позволяет объективно зафиксировать уровень достижения конкретных планируемых результатов и зачастую приводят к тому, что отметки в разных школах выставляются по различным (иной раз субъективным) критериям.

Недостатки 5-балльной системы педагоги отмечали уже в конце XIX века, указывая, что отметка недостаточно информа-

тивна, не позволяет проследить индивидуальные успехи ребенка, служит средством поощрения и наказания, но не является основой для появления учебной самостоятельности, так как ученик находится в зависимости от оценок взрослого.

Следует обратить внимание, что мы не используем термин «безотметочное обучение», так как он часто приводит к искаженному пониманию сути данной технологии, воспринимается как отказ от оценивания, но контроль и оценка – это важнейшие и неотъемлемые составляющие любой деятельности человека, особенно учебной деятельности. Поэтому мы используем термин «формирующее (безотметочное) оценивание», показывающий, что оценивание присутствует, но не сводится к выставлению отметок учителем, а раскрывает перед учеником способы контроля и оценки, выявление критериев, соотнесение результата и действия с образцом, поиск причин появления ошибок и способов их преодоления.

Приемы безотметочного оценивания, складывающиеся в стройную систему, появились в XX веке в рамках развивающего обучения, но не стали обязательным компонентом образовательной деятельности, так как главными результатами образования оставались знания, умения и навыки. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, изменив понимание образовательных результатов, сделали приемы формирующего (безотметочного) оценивания востребованными.

Приемы включения учащихся в контрольно-оценочную деятельность представлены в работах Г. А. Цукерман, А. Б. Воронцова, О. Б. Логиновой и др.

Существуют обязательные условия применения формирующего (безотметочного) оценивания. Во-первых, приемы должны использоваться системно, то есть применяться на всех уроках и во внеурочной деятельности, совпадать с оценочной политикой семьи, при этом принципы оценивания результатов на разных уровнях образования – в дошкольном, начальном общем и основном общем образовании – должны быть преемственны. Во-вторых, у всех участников образовательных отношений должна возникнуть потребность в применении приемов формирующего (безотметочного) оценивания, обеспечива-

ющих развитие умения учиться на протяжении всей жизни. Г. А. Цукерман определяет роль учебной самостоятельности следующим образом: «Самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами – это основной вектор взросления. Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения педагоги могут вырастить (но в большинстве случаев не выращивают) в школьниках УЧЕБНУЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ (или УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ) как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе.

Как должно с самого начала строиться обучение, чтобы в основе учебной самостоятельности была именно детская инициатива (а не покорное безразличие или уничтоженная в зародыше способность что-то сметь, желать и мочь в сфере познания и самоизменения)? В общем виде на этот вопрос ответил Сократ: «Познай, кто ты есть, и стань им!» Применительно к обучению речь идет о выращивании привычки и умения перед любым действием задавать себе вопрос: «Я это могу? Что мне надо сделать, чтобы смочь? (как мне себя научить?)»[8].

Наиболее значимым этапом для формирования учебной самостоятельности является начальная школа, но чтобы учебная самостоятельность появилась, а применение приемов безотметочного оценивания не стало формальностью необходимо соблюдать «правила оценочной безопасности». К ним можно отнести следующие: как можно чаще хвалить исполнителя, при оценивании критиковать исполнение; ставить перед учеником конкретные цели, при этом перед первоклассниками не более одной задачи; уметь находить в элементы успеха даже в больших неудачах.

При оценке в первом классе не используются готовые шкалы, они должны быть построены вместе с учениками, самооценка должна предшествовать учительской оценке, а несовпа-

---

[8] Цукерман Г. А. Оценочная самостоятельность [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/cukerman-g-a-ocenocnaa-samostoatelnost.

дение этих оценок обсуждаться, и это обсуждение становится основой для выработки критериев. Критерии могут быть только объективными (высота буквы соответствует строке), но не субъективными (красивое написание буквы). Самооценка должна быть дифференцирована, то есть любая выполненная работа оценивается как сумма элементарных критериев, а не как «правильность выполнения задания в целом».

Эти требования общеизвестны, но далеко не всегда применяются на практике. Например, распространенное задание – в конце урока первоклассников просят оценить свою работу с помощью знака – противоречит правилам оценочной безопасности, так как оценка в данном случае будет недифференцированной, критерии оценки ученику не предлагаются, получается формальное действие, не обеспечивающее формирование действий контроля и оценки. Оценить в полном объеме работу на уроке может только ученик четвертого класса, который в ходе урока оценивал каждое задание, сравнивая выполнение с эталоном и сопоставляя результат с критериями оценки. Чтобы это действие стало привычным необходимо с первого класса на каждом уроке использовать задания, обеспечивающие формирование действий контроля и оценки.

Цель применения технологии формирующего (безотметочного) оценивания – развитие у младших школьников рефлексивной самооценки. «Основой рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях – являются две способности: 1) способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной; 2) способность анализировать собственные действия»[9].

Мы осознанно остановились на характеристике особенностей контрольно-оценочной деятельности младшего школьника, так как только продолжение данной работы на уровне основного общего образования, при условии, что в начальной школе приемы формирующего (безотметочного) оцени-

[9] Цукерман Г. А. Оценка без отметки [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/1382841/.

вания применялись регулярно и целенаправленно, может создать условия для достижения обучающимися метапредметных результатов (регулятивные универсальные учебные действия).

Прогностическая и ретроспективная самооценка письменных работ

Ретроспективная самооценка – это оценка выполненной работы, в первом классе ее необходимо начинать с использования «линеечек успеха» – инструмента небаллированной оценки, разработанной Г. А. Цукерман на основе классического метода измерения самооценки, созданного Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн. Работа с «линеечкой успеха» включает несколько этапов: учитель проверяет письменную работу, исправляя ошибки, на полях рисует «линеечку успеха», затем ученикам предлагается оценить себя, учитель либо соглашается с самооценкой, обводя крестик поставленный ребенком, либо корректирует – выставляя свой вариант.

Следует обратить внимание, что использование этого приема будет эффективным, если соблюдается правило оценочной безопасности – самооценка предшествует учительской оценке, в противном случае «линеечка успеха» превратится в аналог балльной оценки, которую выставляет учитель, не раскрывая критерии оценки.

Прогностическая самооценка формируется на основе ретроспективной самооценки. Перед проведением самостоятельной работы учитель предлагает оценить свои возможности, ученики на полях записывают условный знак. Например, при использовании знаков «?», «!» ученики уверенные, что выполнят задание без ошибок ставят на полях «!», сомневающиеся – знак «?».

Прогностическую самооценку целесообразно сопровождать ретроспективной самооценкой, сравнение двух самооценок позволяет учащимся научиться адекватно оценивать свои возможности.

Если в начальной школе проведена работа по формированию универсальных учебных действий контроль, коррекция, оценка, познавательная рефлексия, то задания, требующие самооценки работы, выполняются быстро.

В основной школе «линеечки успеха» целесообразно заменить на другие знаки, которые учитель с учащимися могут выбрать в ходе учебного диалога.

Целесообразно применять данный прием в начале уроков решения частных задач на основе общего способа действия (в традиционной педагогике – уроки закрепления), самооценка уровня сформированности предметного умения поможет каждому ученику поставить не формальную, а реальную цель на урок, а учителю дифференцировать работу с учащимися с учетом уровня освоения предметных результатов.

Самоанализ пошаговых контрольных/самостоятельных работ, с целью определения индивидуального маршрута по устранению причин возникающих ошибок и достижению планируемых результатов

Прием позволяет выявить причины возникновения ошибок при освоении обучающимися сложных предметных умений, которые включают несколько действий, например, правописание безударных гласных в корнях с чередованием, умение включает несколько действий – постановка ударения, поиск звука в слабой позиции, определение части слова, определение принадлежности орфограммы к корням с чередованием, знание способа проверки. При составлении пошаговой контрольной работы ученику предлагаются задания на проверку каждого действия в алгоритме проверки, после выполнения задания проводится проверка посредством сличения работы с эталоном, затем учащиеся выявляют проблемные действия, которые являются причиной ошибок, определяют способы преодоления ошибок. Одному ученику необходимо будет выучить все корни с чередованием, а другому освоить поиск слабых позиций.

Данный прием способствует развитию не только действия пошагового контроля, но познавательной рефлексии, так как позволяет обучающимся научиться действовать в ситуации неуспеха.

Гибкая система балльной оценки

При проведении письменных работ, в том числе самостоятельных, учитель совместно с учениками определяет максимальное количество баллов, которые можно получить за вы-

полнение того или иного задания. При оценке работы учащийся выставляют максимальное количество баллов за работу и через дробь количество набранных баллов. Гибкая система балльной оценки открывает ученику критерии выставления оценки (это не всегда возможно при использовании фиксированной балльной шкалы), а также позволяет продолжить работу, с целью выявления проблемных зон.

Гибкая система балльной оценки позволяет осуществлять контроль и оценку планируемых результатов на основе критериального подхода, условиями применения являются наличие эталона и критериев оценки (в том числе вырабатываемых коллективно).

Пример. Учащиеся выполняли самостоятельную работу, включающую 3 грамматических разбора – разбор слова по составу, морфологический разбор глагола и синтаксический разбор.

После выполнения задания учитель и учащиеся определяют, что:

– разбор слов по составу был легким, поэтому за выполнение задания можно поставить 2 балла – если правильно разобраны 6 слов; 1 балл – 4 слова, 0 баллов – менее 4-х слов;

– морфологический разбор глагола выполнять было сложно, поэтому за правильный разбор можно поставить 3 балла – если нет ни одной ошибки, 2 балла – допущена 1 ошибка, 1 балл – допущены 3 ошибки, 0 баллов – более 3-х ошибок;

– за синтаксический разбор 2 балла – если дана правильная характеристика предложения и подчеркнуты подлежащее и сказуемое, 1 балл – если дана правильная характеристика предложения или подчеркнуты подлежащее и сказуемое, 0 баллов – если ошибки допущены и в характеристике и в определении подлежащего и сказуемого.

Всего за работу можно набрать 7 баллов. После этого ученики сравнивают свою работу с правильными ответами на экране (доске), ставят себе оценку, определяют, какие грамматические разборы получается выполнять без ошибок, и что нужно еще повторить.

Комментирование устных ответов

Данный прием используется в тех случаях, когда учащимся необходимо представить развернутое речевое высказывание

или рассуждение по алгоритму. Требования к речевым высказываниям должны быть предложены учащимся заранее, в модельной региональной основной образовательной программе основного общего образования для этой цели разработаны оценочные материалы «Устный ответ».

Данный прием включает несколько этапов: ответ учащегося, индивидуальное заполнение «речевых карт» всеми учениками класса, обсуждение полученных результатов. Выход на учебный диалог обязателен, так как итоговая оценка ответа ученика появляется в ходе коллективного обсуждения.

Заполнение листов самоконтроля и самооценки

Данный прием имеет возможность широкого применения, с незначительной корректировкой исходных параметров.

Например, урок русского языка, 5 класс, по теме «Правописание корней с чередующейся гласной». В процессе формирования умственного действия (освоения предметного действия) учащиеся получают карточки с порядком выполнения проверки своих действий (информационная часть содержит разъяснение того, каким образом учащийся должен контролировать свои действия и их результат):

<table>
<tr><td>КАРТОЧКА-ВОПРОС
Заполни пропуски:
К...сание, к...сой, неприк...сновенный, к...снуться, к...сательная, к...сить, прик...сновение, к...са, прик...саться</td><td rowspan="2">ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТОЧКА
Чтобы определить написание, необходимо:
1. Определить место орфограммы (выделить морфему, поставить ударение).
2. Посмотреть «работает ли проверочное слово?»
Если проверочное слово «не работает», рассуждать по алгоритму:
– за корнем нет суффикса «А», пишем «О»;
– за корнем есть суффикс «А», пишем «А»</td></tr>
<tr><td>КАРТОЧКА-ОТВЕТ
Касание, косой, неприкосновенный, коснуться, касательная, косить, прикосновение, коса, прикасаться</td></tr>
</table>

Листы самоконтроля такого типа фиксируют алгоритм действий, позволяя каждому учащемуся устранить «проблемные поля» в индивидуальном режиме. Использование листов самоконтроля позволит учащимся:

– работая по своему плану, вносить коррективы в текущую деятельность на основе анализа изменений ситуации;

– определять критерии правильности выполнения учебной задачи;

– обосновывать применение соответствующего инструментария для выполнения учебной задачи;

– определять критерии правильности выполнения учебной задачи.

Вместе с тем использование листов самооценки позволяет учащимся:

– осознанно анализировать процесс и результат своей деятельности, оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата;

– свободно пользоваться выбранными критериями оценки и самооценки;

– оценивать продукт своей деятельности по заданным или самостоятельно определенным критериям в соответствии с целью деятельности.

Листы контроля данного типа можно использовать и в процессе взаимопроверки, что позволит учащимся наблюдать и анализировать собственную учебную и познавательную деятельность и деятельность других обучающихся в процессе взаимопроверки.

После выполнения задания целесообразно предложить обучающимся следующие вопросы:

– Какова была цель задания?

– Удалось получить результат (решение, ответ)?

– Правильно или с ошибкой?

– Самостоятельно или с чьей-то помощью?

Следует отметить, что применение приемов формирующего (безотметочного) оценивания требует от учителя умения выделять в предметном материале умения, которые должны освоить обучающиеся, а также умение выделять в каждом умении отдельные действия, составлять алгоритм решения учебных задач.

1.3.5. Учебные задания, обеспечивающие формирование логических универсальных учебных действий

Формируемые универсальные учебные действия: логические универсальные учебные действия.

Учебные задания, выполнение которых требует применения логических универсальных действий, том числе:

– умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии;

– подведение под понятие, выведение следствий;

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

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

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

– установление причинно-следственных связей;

– построение логической цепочки рассуждений, умозаключений (индуктивное, дедуктивное, по аналогии), анализ истинности утверждений, умение делать выводы;

– доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование.

В современных учебниках представлено достаточное количество заданий, обеспечивающих формирование логических универсальных учебных действий. В связи с этим мы кратко охарактеризуем данную типовую задачу, предложив определение мыслительных операций, которые должны быть сформированы у обучающихся. Определения помогут выявить в учебниках задания, обеспечивающие формирование универсальных учебных действий.

Мыслительные операции

Понятие – логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений в группы по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования

Аналогия – сходство в каком-н. отношении между явлениями, предметами, понятиями.

Следствие – то, что следует, вытекает из чего-нибудь, результат чего-нибудь, вывод.

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними.

Сериация – упорядочивание объектов по какому-либо признаку.

Классификация – выделение оснований классификации (признак для выделения групп) и разбиение на классы (группы) на основе родовидовых отношений.

Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части, выделение в нем отдельных частей, признаков и свойств.

Синтез – это мысленное соединение отдельных элементов, частей и признаков в единое целое.

Причина – явление, вызывающее, обусловливающее возникновение другого явления.

Умозаключение – утверждение, являющееся выводом из чего-нибудь.

Доказательство – система умозаключении, путем которых выводится новое положение.

Гипотеза – научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-нибудь явлений; предположение, требующее подтверждения.

1.3.6. Применение ИКТ

Формируемые универсальные учебные действия: ИКТ-компетентность.

Формирование ИКТ-компетентности обучающихся происходит в процессе применения инструментов ИКТ и источников информации для решения познавательных и коммуникативных задач. В образовательной деятельности на уровне основного общего образования используются следующие инструменты и источники информации: электронные учебники, учебные, обучающие тренажеры и тесты, виртуальные лаборатории и музеи, специально-разработанные программы для обучения, интерактивная доска, мультимедийные презентации и цифровые образовательные ресурсы, интернет-технологии.

Формулировка заданий, обеспечивающих формирование ИКТ-компетентности, должна помочь обучающимся осознать, что приобретение новых знаний или освоение новых компетенций (в рамках данного задания) невозможно или затруднительно без применения ИКТ.

Формирование информационно-коммуникационной компетентности начинается на уровне начального общего образования, поэтому в рамках мероприятий, обеспечивающих преемственность при переходе с уровня начального общего на уровень основного общего образования, целесообразно выяснить, каких планируемых результатов обучающиеся уже достигли. В модельной региональной основной образовательной программе начального общего образования приведен перечень планируемых результатов в области ИКТ, с которыми должны познакомиться младшие школьники, а также примеры заданий, которые они выполняли (Р2.1)[10].

Приведем перечень и описание основных элементов ИКТ-компетенции и инструментов их использования, который зафиксирован в программе развития универсальных учебных действий модельной региональной основной образовательной программы основного общего образования:

Обращение с устройствами ИКТ:

– соединение устройств ИКТ (блоки компьютера, устройства сетей, принтер, проектор, сканер, измерительные устройства и т. д.) с использованием проводных и беспроводных технологий;

– включение и выключение устройств ИКТ;

– получение информации о характеристиках компьютера;

– осуществление информационного подключения к локальной сети и глобальной сети интернет;

– выполнение базовых операций с основными элементами пользовательского интерфейса: работа с меню, запуск прикладных программ, обращение за справкой;

---

[10] Формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий [Электронный ресурс] : сборник типовых задач / Л. Н. Чипышева, И. Д. Борченко, Ю. Г. Маковецкая и др. Челябинск : ЧИППКРО, 2016. С. 53–91 // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. Режим доступа: http://ipk74.ru/upload/iblock/ac2/ac2b9c3775cbd110a81eaa8b7a0af582.pdf (дата обращения: 28.11.2017).

– использование программ-архиваторов;

– вход в информационную среду образовательной организации, в том числе через интернет, размещение в информационной среде различных информационных объектов;

– оценивание числовых параметров информационных процессов (объем памяти, необходимой для хранения информации; скорость передачи информации, пропускная способность выбранного канала и пр.);

– вывод информации на бумагу, работа с расходными материалами;

– соблюдение требований к организации компьютерного рабочего места, техника безопасности, гигиены, эргономики и ресурсосбережения при работе с устройствами ИКТ.

Фиксация и обработка изображений и звуков:

– выбор технических средств ИКТ для фиксации изображений и звуков в соответствии с поставленной целью;

– осуществление фиксации изображений и звуков в ходе процесса обсуждения, проведения эксперимента, природного процесса, фиксации хода и результатов проектной деятельности;

– создание презентаций на основе цифровых фотографий; осуществление видеосъемки и монтажа отснятого материала с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов;

– осуществление обработки цифровых фотографий с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов;

– осуществление обработки цифровых звукозаписей с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов;

– понимание и учет смысла и содержания деятельности при организации фиксации, выделение для фиксации отдельных элементов объектов и процессов, обеспечение качества фиксации существенных элементов.

Поиск и организация хранения информации:

– использование приемов поиска информации на персональном компьютере, в информационной среде организации и в образовательном пространстве;

– использование различных приемов поиска информации в сети интернет (поисковые системы, справочные разделы, предметные рубрики);

– осуществление поиска информации в сети интернет с использованием простых запросов (по одному признаку);

– построение запросов для поиска информации с использованием логических операций и анализ результатов поиска;

– сохранение для индивидуального использования найденных в сети интернет информационных объектов и ссылок на них;

– использование различных библиотечных, в том числе электронных, каталогов для поиска необходимых книг;

– поиск информации в различных базах данных, создание и заполнение баз данных, в частности, использование различных определителей;

– формирование собственного информационного пространства: создание системы папок и размещение в них нужных информационных источников, размещение информации в сети интернет.

Создание письменных сообщений:

– создание текстовых документов на русском, родном и иностранном языках посредством квалифицированного клавиатурного письма с использованием базовых средств текстовых редакторов;

– осуществление редактирования и структурирования текста в соответствии с его смыслом средствами текстового редактора (выделение, перемещение и удаление фрагментов текста; создание текстов с повторяющимися фрагментами; создание таблиц и списков; осуществление орфографического контроля в текстовом документе с помощью средств текстового процессора);

– оформление текста в соответствии с заданными требованиями к шрифту, его начертанию, размеру и цвету, к выравниванию текста;

– установка параметров страницы документа;

– форматирование символов и абзацев;

– вставка колонтитулов и номеров страниц;

– вставка в документ формул, таблиц, списков, изображений;

– участие в коллективном создании текстового документа;

– создание гипертекстовых документов;

– сканирование текста и осуществление распознавания сканированного текста;

– использование ссылок и цитирование источников при создании на их основе собственных информационных объектов.

Создание графических объектов:

– создание и редактирование изображений с помощью инструментов графического редактора;

– создание графических объектов с повторяющимися и (или) преобразованными фрагментами;

– создание графических объектов проведением рукой произвольных линий с использованием специализированных компьютерных инструментов и устройств;

– создание различных геометрических объектов и чертежей с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов;

– создание диаграмм различных видов (алгоритмических, концептуальных, классификационных, организационных, родства и др.) в соответствии с решаемыми задачами;

– создание движущихся изображений с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов;

– создание объектов трехмерной графики.

Создание музыкальных и звуковых объектов:

– использование звуковых и музыкальных редакторов;

– использование клавишных и кинестетических синтезаторов;

– использование программ звукозаписи и микрофонов;

– запись звуковых файлов с различным качеством звучания (глубиной кодирования и частотой дискретизации).

Восприятие, использование и создание гипертекстовых и мультимедийных информационных объектов:

– «чтение» таблиц, графиков, диаграмм, схем и т. д., самостоятельное перекодирование информации из одной знаковой системы в другую;

– использование при восприятии сообщений содержащихся в них внутренних и внешних ссылок;

– формулирование вопросов к сообщению, создание краткого описания сообщения;

– цитирование фрагментов сообщений;

– использование при восприятии сообщений различных инструментов поиска, справочных источников (включая двуязычные);

– проведение деконструкции сообщений, выделение в них структуры, элементов и фрагментов;

– работа с особыми видами сообщений: диаграммами (алгоритмические, концептуальные, классификационные, организационные, родства и др.), картами и спутниковыми фотографиями, в том числе в системах глобального позиционирования;

– избирательное отношение к информации в окружающем информационном пространстве, отказ от потребления ненужной информации;

– проектирование дизайна сообщения в соответствии с задачами;

– создание на заданную тему мультимедийной презентации с гиперссылками, слайды которой содержат тексты, звуки, графические изображения;

– организация сообщения в виде линейного или включающего ссылки представления для самостоятельного просмотра через браузер;

– оценивание размеров файлов, подготовленных с использованием различных устройств ввода информации в заданный интервал времени (клавиатура, сканер, микрофон, фотокамера, видеокамера).

Анализ информации, математическая обработка данных в исследовании:

– проведение естественно-научных и социальных измерений, ввод результатов измерений и других цифровых данных и их обработка, в том числе статистически и с помощью визуализации;

– проведение экспериментов и исследований в виртуальных лабораториях по естественным наукам, математике и информатике;

– анализ результатов своей деятельности и затрачиваемых ресурсов.

Моделирование, проектирование и управление:

– построение с помощью компьютерных инструментов разнообразных информационных структур для описания объектов;

– построение математических моделей изучаемых объектов и процессов;

– разработка алгоритмов по управлению учебным исполнителем;

– конструирование и моделирование с использованием материальных конструкторов с компьютерным управлением и обратной связью;

– моделирование с использованием виртуальных конструкторов; моделирование с использованием средств программирования;

– проектирование виртуальных и реальных объектов и процессов, использование системы автоматизированного проектирования.

Коммуникация и социальное взаимодействие:

– осуществление образовательного взаимодействия в информационном пространстве образовательной организации (получение и выполнение заданий, получение комментариев, совершенствование своей работы, формирование портфолио);

– использование возможностей электронной почты для информационного обмена;

– ведение личного дневника (блога) с использованием возможностей интернета;

– работа в группе над сообщением;

– участие в форумах в социальных образовательных сетях;

– выступления перед аудиторией в целях представления ей результатов своей работы с помощью средств ИКТ;

– соблюдение норм информационной культуры, этики и права;

– уважительное отношение к частной информации и информационным правам других людей.

Информационная безопасность:

– осуществление защиты информации от компьютерных вирусов с помощью антивирусных программ;

– соблюдение правил безопасного поведения в интернете;

– использование полезных ресурсов интернета и отказ от использования ресурсов, содержание которых несовместимо с задачами воспитания и образования или нежелательно.

Приведем описание содержания, видов и форм организации учебной деятельности, обеспечивающих развитие у обучающихся ИКТ-компетентности.

Во-первых, образовательная среда основной школы в современных условиях формируется как информационная среда, т. е. такая среда, которая обеспечивает активную интеграцию информационных технологий в образовательную деятельность и создает условия для развития информационной компетентности всех участников образовательного процесса.

Для формирования ИКТ-компетентности в рамках программы используются следующие технические средства и программные инструменты:

– технические: персональный компьютер, мультимедийный проектор и экран, принтер монохромный, принтер цветной, фотопринтер, цифровой фотоаппарат, цифровая видеокамера, графический планшет, сканер, микрофон, музыкальная клавиатура, оборудование компьютерной сети, цифровой микроскоп, доска со средствами, обеспечивающими обратную связь и др.;

– программные инструменты: операционные системы и служебные инструменты, музыкальный редактор, редактор подготовки презентаций, редактор видео, редактор звука, виртуальные лаборатории по предметам предметных областей, среды для дистанционного онлайн сетевого взаимодействия, среда для интернет-публикаций и др.

Условием формирования ИКТ-компетентности обучающихся является насыщенная информационно-образовательная среда образовательной организации.

Основная образовательная программа предполагает три основных уровня развития информационной среды образовательной организации:

– пользовательский уровень – обеспечение доступа к различным информационным ресурсам школьников, учителей, родителей, администрации образовательного учреждения;

– ресурсный уровень – формирование информационной ресурсной базы образовательного процесса в медиацентре, пред-

метных информационных центрах (учебных кабинетах и лабораториях), в специальном хранилище на сервере образовательного учреждения;

– регламентирующий уровень – формирование системы накопления и распределения ресурсов внутри информационной среды организации, обеспечение общего доступа к внешним информационным ресурсам.

Во-вторых, нацеленность педагогических работников на формирование ИКТ-компетентности подростков. ИКТ-компетентность – это способность учащихся использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи/распространения, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях становящегося информационного общества.

Формирование и развитие ИКТ-компетентности обучающихся включает в себя становление и развитие учебной (общей и предметной) и общепользовательской ИКТ-компетентности, в том числе: способности к сотрудничеству и коммуникации, к самостоятельному приобретению, пополнению и интеграции знаний; способности к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению решений в практику с применением средств ИКТ.

В ИКТ-компетентности выделяются элементы, которые формируются и используются в отдельных предметах, в интегративных межпредметных проектах, во внепредметной активности. В то же время, освоение ИКТ-компетентности в рамках отдельного предмета содействует формированию метапредметной ИКТ-компетентности, играет ключевую роль в формировании универсальных учебных действий. Например, формирование общих, метапредметных навыков поиска информации происходит в ходе деятельности по поиску информации в конкретных предметных контекстах и средах: в русском и иностранных языках, истории, географии, естественных науках происходит поиск информации с использованием специфических инструментов, наряду с общепользовательскими инструментами. Во всех этих случаях формируется общее умение поиска информации.

В процессе применения ИКТ педагоги должны соблюдать этические и правовые нормы при работе с информацией, а также создавать условия, в которых обучающиеся будут осваивать эти нормы.

Информация не отличается от объекта собственности, например машины, дома, мебели и других материальных вещей.

Право собственности состоит из трех важных компонентов:

– Право распоряжения – субъект-владелец информации имеет право определять, кому эта информация может быть передана.

– Право владения – информация, принадлежащая субъекту-владельцу должна храниться в неизменном виде

– Право пользования – субъект-владелец информации имеет право использовать ее только в своих интересах.

Таким образом, любой субъект-пользователь обязан приобретать эти права, прежде чем воспользоваться интересующим его информационным продуктом.

Существуют **правовые акты**, которые **обеспечивают**:

– Охрану прав производителей и потребителей информационных продуктов и услуг.

– Защиту населения от вредного влияния отдельных видов информационных продуктов.

– Правовую основу функционирования и применения информационных систем, интернета, телекоммуникационных технологий.

Правовое регулирование Российской Федерации

Закон «О правовой охране программ для ЭВМ и баз данных» регламентирует юридические вопросы, связанные с авторскими правами на программные продукты и базы данных.

Закон «Об информации, информатизации и защите информации» позволяет защищать информационные ресурсы (личные и общественные) от искажения, порчи, уничтожения.

В Уголовном кодексе Российской Федерации имеется раздел «Преступления в сфере компьютерной информации». Он предусматривает следующие наказания:

– за неправомерный доступ к компьютерной информации;

– за создание, использование и распространение вредоносных программ для ЭВМ;

– за умышленное нарушение правил эксплуатации ЭВМ и их сетей.

Формирование ИКТ-компетентности обучающихся на уровне основного общего образования будет успешным при условии участия в этом процессе всех педагогов, работающих с обучающимися. В таблице 4 приведены предметные области, которые должны обеспечить формирование ИКТ-компетентности обучающихся.

Таблица 4

Развитие ИКТ-компетентности обучающихся в рамках различных предметных областей

Планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий	Предметные области, в которых достигаются результаты
Планируемые результаты в рамках направления «Обращение с устройствами ИКТ»	«Технология», «Информатика», внеурочная деятельность
Планируемые результаты в рамках направления «Фиксация и обработка изображений и звуков»	«Искусство», «Русский язык», «Иностранный язык», «Физическая культура», «Информатика», внеурочная деятельность
Планируемые результаты в рамках направления «Поиск и организация хранения информации»	Все предметные области, внеурочная деятельность
Планируемые результаты в рамках направления «Создание письменных сообщений»	«Литература», «Русский язык», «Иностранный язык», «История», «Информатика», внеурочная деятельность
Планируемые результаты в рамках направления «Создание графических объектов»	«Технология», «География», «Обществознание», «История», «Информатика», «Математика», внеурочная деятельность
Планируемые результаты в рамках направления «Создание музыкальных и звуковых объектов»	«Искусство», «Информатика», внеурочная деятельность

Планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий	Предметные области, в которых достигаются результаты
Планируемые результаты в рамках направления «Восприятие, использование и создание гипертекстовых и мультимедийных информационных объектов»	Все предметные области, внеурочная деятельность
Планируемые результаты в рамках направления «Анализ информации, математическая обработка данных в исследовании»	Предметные области «Математика и информатика», «Естественно-научные предметы», учебный предмет «Обществознание», внеурочная деятельность по соответствующим предметным областям
Планируемые результаты в рамках направления «Моделирование, проектирование и управление»	Предметные области «Математика и информатика», «Естественно-научные предметы», учебные предметы «Технология», «География», «Обществознание»
Планируемые результаты в рамках направления «Коммуникация и социальное взаимодействие. Информационная безопасность»	Все предметные области, внеурочная деятельность

В таблице 5 приведены виды и формы организации учебной деятельности, обеспечивающие обучающимся формирование ИКТ-компетентности.

Таблица 5

Виды и формы организации учебной деятельности по развитию ИКТ-компетентности обучающихся

Виды и формы организации учебной деятельности	
5–7 классы	8–9 классы
Виды учебной деятельности: игровая, исследовательская, проектная, ре-	Виды учебной деятельности: исследовательская,

Виды и формы организации учебной деятельности	
5–7 классы	8–9 классы
флексивная, оценочная, творческая, практическая. Формы учебной деятельности: групповая, парная, индивидуальная, фронтальная. Виды уроков: урок с использованием интернет-ресурсов, урок с использованием творческих заданий, урок с использованием мультимедийных ресурсов, урок-конкурс, урок-заседание, урок-экскурсия, урок с элементами диспута, урок с элементами дискуссии, урок – творческая мастерская, урок-проект, урок «Патент на открытие», урок-концерт, урок-практикум, урок с элементами исследования, урок с элементами творческого отчета, урок с элементами изобретательства, урок с элементами эксперимента и др.	проектная, рефлексивная, оценочная, творческая, практическая. Формы учебной деятельности: групповая, парная, индивидуальная, фронтальная. Виды уроков: урок с использованием интернет-ресурсов, урок с использованием творческих заданий, урок с использованием мультимедийных ресурсов, урок-заседание, урок-экскурсия, урок-диспут, урок-дискуссия, урок – творческая мастерская, урок-проект, урок-практикум, урок-исследование, урок – творческий отчет, урок изобретательства, урок – учебный эксперимент и др.

Типовые задачи, применяемые на уровне основного общего образования (2 и 3 группы)

Типовые задачи, применяемые в рамках учебной, проектной и учебно-исследовательской деятельности, учитывают возрастные особенности подростков. К ним относятся:

– стратегии смыслового чтения;

– дискуссия;

– метод ментальных карт;

– эколого образовательная деятельность;

– учебно-познавательные (учебно-практические) задачи на приобретение и интеграцию знаний, решение проблем, коммуникацию, использование ИКТ для обучения, саморегуляцию и самоорганизацию, формирование рефлексии;

– метод проектов;

– учебно-исследовательская деятельность;

– дебаты;

– кейс-метод.

Приведем описание данных типовых задач данной группы.

1.3.7. Стратегии смыслового чтения

Формируемые универсальные учебные действия: смысловое чтение.

Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, направлено на восприятие и понимание письменного текста. Цель чтения – понимание речевого произведения, представленного в письменном (или электронном) виде. Как отмечает Н. Н. Сметанникова, автор пособия для учителей «Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС», «читательская компетентность имеет деятельностную составляющую и основывается на междисциплинарных, межпредметных знаниях». Инструментом оценки деятельностной составляющей читательской компетентности является читательская грамотность, которая включает себя умения, связанные с поиском информации в тексте, его пониманием и интерпретацией, оценкой и формированием суждений о тексте.

Смысловое чтение рассматривается как универсальное учебное действие. Именно поэтому формирование и развитие читательских навыков является задачей не только учителя русского языка и литературы, но и всех учителей-предметников, которые должны объединить усилия, нацеленные на достижение этого образовательного результата. В начальной школе закладываются основы читательской грамотности, уровень которой продолжает совершенствоваться в основной школе. Как отмечает Г. А. Цукерман, «при переходе из начальной школы в

основную заканчивается обучение чтению и начинается чтение для обучения – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования, получения нового знания с помощью информационных текстов». Умение читать служит базой для формирования универсальных учебных действий, поэтому на занятиях по всем школьным предметам должна вестись целенаправленная работа для достижения данного образовательного результата.

Одним из путей совершенствования читательской грамотности является стратегиальный подход к обучению смысловому чтению. Читательская грамотность предполагает осознание цели чтения, овладение различными видами и стратегиями чтения. Под стратегиями чтения понимают способы действий читателя по обработке различной информации текста. Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей и приводящий к определенным результатам (Дж. Брунер). Основное условие отнесения действия к стратегиям – наличие одинакового способа работы с материалом при изменении самого материала.

Стратегии чтения можно разделить на три группы в зависимости от того, в какой момент читатель работает с текстом: до чтения, во время чтения, после чтения текста.

1. Предтекстовая (ориентировочная) деятельность готовит читателя к встрече с текстом. Действия, направленные на мотивацию читателя к работе с текстом:

– постановка цели чтения;

– актуализация предшествующих знаний;

– просмотр заголовка и подзаголовков;

– предположение о цели написания текста, то есть замысле автора.

2. Текстовая (деятельность во время чтения) позволяет управлять процессом чтения:

– выдвижение гипотез;

– размышление во время чтения о том, «насколько хорошо я понимаю прочитанное»;

– постановка вопросов к тексту и ответ на них («диалог с текстом»);

– самоконтроль во время чтения.

3. Послетекстовая деятельность направлена на включение полученной информации в систему понятий, знаний и умений читателя. Такая деятельность включает обдумывание текста и выполнение задания (репродуктивного, продуктивного, творческого).

При описании стратегий мы будем предлагать вам инструкции по их применению и примеры заданий, которые помогут разрабатывать собственные задания для обучающихся в рамках различных учебных предметов, предусматривающих работу с текстами.

Стратегии предтекстовой деятельности

Предтекстовые стратегии нацелены на постановку задач чтения, актуализацию предшествующих знаний и опыта, понятий и словаря текста, а также на создание мотивации к чтению.

1. «Глоссарий»

Цель стратегии – актуализация и повторение словаря, связанного с темой текста.

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: находить в тексте требуемую информацию, ориентироваться в содержании текста.

Пример использования стратегии

1. Мы будем читать информационный текст «Создатель самого известного толкового словаря русского языка».

Посмотрите на слова и отметьте те, которые могут быть связаны с текстом.

датчанин
неологизмы
С. И. Ожегов
этнография
четыре тома
врач
В. И. Даль
энциклопедия
диалектные слова
лингвист
собиратель

орфография
толкование
алфавит
пословицы и поговорки

Примечание: данная стратегия нацелена на актуализацию имеющихся знаний, связанных с темой текста.

2. Прочитайте текст.

Текст 1

Создатель самого известного толкового словаря русского языка

Современные толковые словари русского языка обычно составляет большая группа специалистов-филологов. Самый же известный словарь XIX в., который до сих пор пользуется большим авторитетом, создал – в одиночку! – не филолог-языковед. Автор словаря – Владимир Иванович Даль (1801–1872). Он служил морским офицером, врачом, чиновником, но прежде всего был талантливым и трудолюбивым человеком, пронесшим через всю жизнь любовь к русскому слову. По происхождению Даль датчанин: его отец приехал на службу в Россию.

Свой грандиозный четырехтомный «Толковый словарь живого великорусского языка» Даль составлял почти полвека, причем всюду, в любых ситуациях не переставал записывать слова. Из многих краев России добровольные корреспонденты присылали ему местные слова и толкования. Словарь вобрал в себя почти 200 тыс. слов, около трети из них – слова диалектные. Так, например, в статье «Картофель» приведены такие областные синонимы: «…картофля, картохля, картыши, картоха».

Словарь Даля – прекрасное собрание не только лексического, но и этнографического материала. Словарные статьи содержат самые разнообразные сведения о жизни народа: быт, способы ведения хозяйства, нравы, суеверия, приметы и т. д. В словаре множество слов и выражений, связанных с промыслами, ремеслами, играми. Поэтому его называют энциклопедией народной жизни XIX в.

Даль приводит в словарных статьях много пословиц и поговорок.

Конечно, этот интересный и информативный словарь не может быть использован как справочник по современному

русскому языку: он отражает состояние языка XIX в. С тех пор значение многих слов изменилось. Словарь не свободен от неточностей, связанных с лингвистическими взглядами автора.

И все же ценность словаря В. И. Даля со временем не уменьшается – это неисчерпаемая сокровищница для всех, кто интересуется историей русского народа, его культурой и языком.

(По материалам энциклопедии для детей «Языкознание. Русский язык», изд-во «Аванта+»)

3. Закончив чтение текста, вернитесь к данным словам и посмотрите на значение и употребление слов в тексте (это будет уже послетекстовый этап).

Инструкция по применению стратегии

1. Подберите информационный текст. Определите его тему.
2. Осуществите отбор слов, которые тематически могут относиться к данному тексту. Для составления глоссария необходимо отобрать слова из текста, а также включить слова, не относящиеся к данному тексту.

2. «Ориентиры предвосхищения»

Целью этой стратегии является актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста.

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: находить в тексте требуемую информацию, ориентироваться в содержании текста, критически оценивать содержание текста.

Пример использования стратегии

1. Прочитайте суждения и отметьте те, с которыми вы согласны:

До чтения текста	Суждения	После чтения текста
	Создатель самого известного толкового словаря – Владимир Иванович Даль. В. И. Даль – известный лингвист, переводчик.	

До чтения текста	Суждения	После чтения текста
	Словарь Даля состоит из нескольких томов. Основу словаря составляют диалектные слова. Словарь В. И. Даля можно назвать энциклопедией народной жизни, т. к. он содержит самые разнообразные сведения о жизни народа. Словарные статьи включают пословицы и поговорки русского народа. Словарь В. И. Даля можно использовать как лингвистический справочник по современному русскому языку.	

2. Отметьте их еще раз после чтения текста. Если ваш ответ изменился, объясните, почему это произошло.

Инструкция по применению стратегии

1. Подберите информационный текст. Определите его тему.
2. Составьте на основе текста суждения:

1) соответствующие содержанию текста,
2) ложные, не соответствующие информации текста.

3. Подготовьте таблицу для заполнения.

Текстовые стратегии

1. «Чтение с остановками» («Диалог с текстом»)

Цель стратегии: научить читать текст вдумчиво, видеть в нем скрытые вопросы, находить ответы на них как в самом тексте, так и в собственной голове (обращение к фоновым знаниям, собственному опыту). Стратегия позволяет управлять процессом чтения. Суть применения стратегии заключается в чтении фрагмента текста и поиска ответов на вопросы к нему до чтения следующего отрывка. Вопросы направлены на контроль общего понимания прочитанного фрагмен-

та и прогнозирование содержания последующего. При чтении следующего фрагмента читатель сравнивает свое предположение с содержанием текста, оценивает, подтвердилось ли его предположение.

Инструкция по применению стратегии

На этапе освоения данной стратегии учитель предварительно разбивает текст на смысловые фрагменты и готовит к ним вопросы. После того как обучающиеся освоят стратегию «Чтение с остановками», они могут самостоятельно членить текст на смысловые отрезки и задавать свои вопросы к тексту.

Покажем применение данной стратегии на примере текста о В. И. Дале (текст 1):

Текст (фрагменты)	Вопрос
Современные толковые словари русского языка обычно составляет большая группа специалистов-филологов. Самый же известный словарь XIX в., который до сих пор пользуется большим авторитетом, создал – в одиночку! – не филолог-языковед	Кто является создателем самого известного толкового словаря русского языка?
Автор словаря – Владимир Иванович Даль (1801–1872)	Кем был этот человек? (из предыдущего фрагмента мы узнали, что этот человек не был ученым-филологом)
Он служил морским офицером, врачом, чиновником, но прежде всего был талантливым и трудолюбивым человеком, пронесшим через всю жизнь любовь к русскому слову. По происхождению Даль датчанин: его отец приехал на службу в Россию	Как долго Даль в одиночку работал над созданием толкового словаря?
Свой грандиозный четырехтомный «Толковый словарь живого великорусского языка» Даль составлял почти полвека, причем всюду, в любых ситуациях не переставал записывать	Сколько слов содержит словарь? Если Далю присылали «местные слова и толко-

Текст (фрагменты)	Вопрос
слова. Из многих краев России добровольные корреспонденты присылали ему местные слова и толкования	вания», значит, словарь содержит диалектную лексику?
Словарь вобрал в себя почти 200 тыс. слов, около трети из них – слова диалектные. Так, например, в статье «Картофель» приведены такие областные синонимы: «…картофля, картохля, картыши, картоха»	
Словарь Даля – прекрасное собрание не только лексического, но и этнографического материала	Какой этнографический материал содержит словарь?
Словарные статьи содержат самые разнообразные сведения о жизни народа: быт, способы ведения хозяйства, нравы, суеверия, приметы и т. д. В словаре множество слов и выражений, связанных с промыслами, ремеслами, играми. Поэтому его называют энциклопедией народной жизни XIX в. Даль приводит в словарных статьях много пословиц и поговорок	
Конечно, этот интересный и информативный словарь не может быть использован как справочник по современному русскому языку: …	Почему словарь В. И. Даля нельзя использовать как справочник по современному русскому языку?
…он отражает состояние языка XIX в. С тех пор значение многих слов изменилось. Словарь не свободен от неточностей, связанных с лингвистическими взглядами автора	Значит ли это, что словарь не представляет ценности в наше время?
И все же ценность словаря В. И. Даля со временем не уменьшается – это неисчерпаемая сокровищница для всех, кто интересуется историей русского народа, его культурой и языком	

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: находить в тексте требуемую

информацию, ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий и явлений.

Послетекстовые стратегии

1. «Таблица исследования»

Стратегия может быть использована как предтекстовая, так и послетекстовая. Она делает чтение активным и интерактивным, способствует организации ведения записей по ходу чтения, развивает общеучебные умения. Цель данной стратегии – сформулировать вопросы исследования, найти на них ответы и структурировать полученный материал.

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты; систематизировать, сопоставлять, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных текстах.

Пример применения стратегии.

До чтения текста

1. Преподаватель называет область и тему исследования. Например, «Создатель толкового словаря русского языка».

2. Обучающиеся, работая в группах, предлагают по 2–3 вопроса для исследования, из которых всей группой выбираются лучшие. Они записываются в таблицу (4–5 вопросов).

3. Запись лучших вопросов в таблицу.

Во время чтения текста

4. Во время чтения обучающиеся находят ответы на вопросы в тексте и записывают их в таблицу, если ответа нет, ставят прочерк.

5. Поиск дополнительной информации, фиксация ее в строке «Дополнительные факты».

После чтения текста

6. Обсудите вопросы и ответы. Еще раз прочитайте дополнительные факты. Запишите новые вопросы. Найдите ответы на поставленные вопросы, используя для этого различные источники информации (энциклопедии, интернет-ресурсы).

7. Найдите еще один текст по данной теме.

Текст
«Создатель самого известного толкового словаря русского языка»

Вопросы	Кто был создателем первого толкового словаря русского языка?	Когда был создан данный словарь?	Есть ли у этого словаря какие-то особенности?	Актуален ли материал данного словаря сейчас?
Ответы	Владимир Иванович Даль	В XIX веке	Словарь Даля – прекрасное собрание не только лексического, но и этнографического материала. Словарные статьи содержат самые разнообразные сведения о жизни народа. В словаре множество слов и выражений, связанных с промыслами, ремеслами, играми. Поэтому его назы-	Словарь не может быть использован как справочник по современному русскому языку: он отражает состояние языка XIX в. С тех пор значение многих слов изменилось. Словарь не свободен от неточностей, связанных с лингвистическими взглядами автора. И все же ценность словаря В. И. Даля со временем не уменьшается – это неисчерпаемая сокровищница для

			вают энциклопедией народной жизни XIX в.	всех, кто интересуется историей русского народа, его культурой и языком
Другие факты	Он служил морским офицером, врачом, чиновником. По происхождению – датчанин	Даль трудился над словарем больше полувека	Даль приводит в словарных статьях много пословиц и поговорок	
Новые вопросы	В. И. Даль не был лингвистом. Но был ли он как-то связан с литературой, языком?	Когда вышло первое издание словаря?	Сколько пословиц и поговорок содержит словарь?	Был ли труд автора признан при жизни?
Ответы	В. И. Даль был писателем. Публиковал свои произведения под псевдонимом «Казак Луганский»	1-е издание Общества любителей Российской словесности, М., в типографии А. Семена, 1863 (т. 1), в типографии Лазаревского института восточных языков, 1865 (тт. 2, 3), в типографии Т. Рис, 1866 (т. 4)	30 тысяч пословиц, поговорок, загадок	За первые выпуски словаря Даль получил в 1861 году Константиновскую медаль, а в 1868 году он был избран почетным членом Академии наук и удостоен Ломоносовской премии

Текст 2

Владимир Иванович Даль (1801–1872) был человеком необычной судьбы. Имя его встретишь в учебниках русской литературы и трудах по фольклористике, в книгах по этнографии и по истории медицины, даже в руководствах по военно-инженерному делу. Но для нас В. И. Даль прежде всего создатель знаменитого и в своем роде непревзойденного «Толкового словаря живого великорусского языка».

Даль не просто словарь живого языка составлял – толковый словарь. Даль, кажется, первый и применил к словарю определение «толковый»: «Толковый словарь – дающий какое-либо толкованье, объясняющий производство слов». Даль шутил: словарь не потому назван толковым, что мог получиться и бестолковым, а потому, что слова растолковываются, словарь их растолковывает – «объясняет подробности слов и понятий, им подчиненных».

Объяснять слова – нелегкое занятие. Даль боялся пустых мудрствований и навязчивой назидательности: «При объяснении и толковании вообще избегались сухие и бесплодные определения...».

«Общие определения слов и самих предметов и понятий», по суждению Даля, «тем мудренее, чем предмет проще, обиходнее»...

Даль выстраивал ряды синонимов – «однословов», «тождесловов»; ему указывали, что у каждого тождеслова свой оттенок значения, – Даль это и сам понимал: «Перевод одного слова другим очень редко может быть вполне точен и верен; всегда есть оттенок значения, и объяснительное слово содержит либо более общее, либо более частное и тесное понятие; но это неизбежно и отчасти исправляется большим числом тождесловов на выбор читателя».

Тонкий оттенок значения слова трудно, а подчас невозможно выявить и в широко развернутом определении; цепочка тождесловов поневоле зовет читателя к сопоставлению – тончайший оттенок, который трудно высказать, объяснить вслух, подчас ощущается в сопоставлении... Слово, объясненное «десятком других», оттенок каждого из которых для русского читателя (Даль говорил: для «русского уха») ощутим, становится словно бы объемным.

(В. Порудоминский)

Задание: прочитайте текст, сравните его с предыдущим текстом. Что объединяет эти тексты? Что нового вы узнали о В. И. Дале и его толковом словаре из второго текста?

2. «Отношение между вопросом и ответом»

Данная стратегия обучает процессу осмысления текста, умению задавать вопросы разного типа (вопросы, связанные с фактуальной, концептуальной и подтекстовой информацией текста).

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: находить в тексте явную и скрытую информацию, устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов, резюмировать главную идею текста.

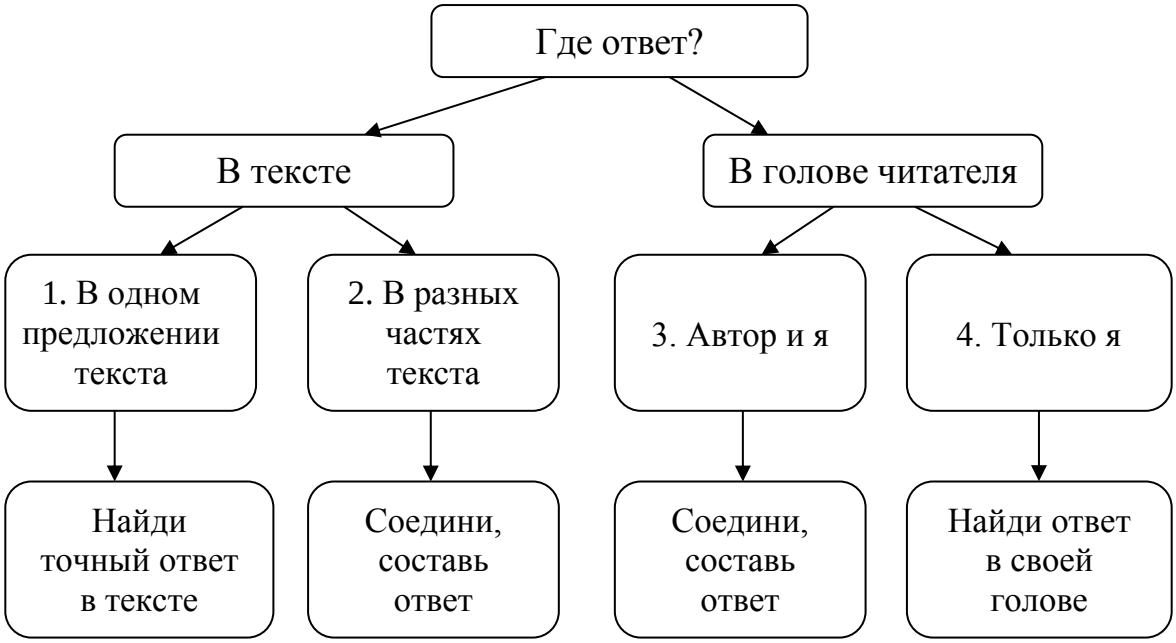
Цель стратегии – обучение пониманию текста.

Пример использования стратегии

Текст

«Создатель самого известного толкового словаря русского языка»

1. Рассмотрите схему «Где ответ?»



2. Прочитайте вопрос и скажите, к какой группе он относится. После этого дайте на него ответ. Ответ на вопрос может быть в тексте: в конкретном предложении текста (1) или в не-

скольких его частях (2). В этом случае для того чтобы ответить на вопрос, нужно найти необходимую информацию. Ответ на вопрос может находиться в голове читателя. В одном случае читатель находит его, соединяя то, что автор говорит между строк или косвенно, и то, как сам читатель интерпретирует слова автора (3). В другом случае, если на вопрос нет прямого ответа в тексте, т. е. ответ содержится за пределами текста, читатель должен обратиться к своему жизненному и читательскому опыту, фоновым знаниям (4).

Вопросы к тексту 1:

1. Какое название дал автор словарю?
2. Сколько слов содержит толковый словарь В. И. Даля?
3. Каким образом В. И. Даль собирал слова для толкового словаря?
4. Какой этнографический материал содержит словарь?
5. Почему словарь называют «энциклопедией народной жизни»?
6. Как вы думаете, почему словарь, созданный в XIX веке, до сих пор пользуется большим авторитетом?
7. Как вы думаете, что помогло Далю в одиночку создать четырехтомный словарь?
8. Какие еще толковые словари вам известны? Назовите их авторов.
9. Что такое *«диалектные слова»?*

Ключи

1-1, 2; 2-3, 4, 5; 3-6, 7; 4-8, 9.

Примечание. Работу по применению данной послетекстовой стратегии можно усложнить, если предложить читателю не распределять готовые вопросы по группам, а самостоятельно составить вопросы к тексту таким образом, чтобы они относились к разным группам (в тексте, в голове читателя). Такая работа нацелена на поиск, отбор информации, ее интерпретацию и анализ.

Инструкция по применению стратегии

1. Подобрать информационный текст.
2. Разработать разноплановые вопросы к тексту, направленные на поиск информации, ее интерпретацию и оценку.
3. Подготовить ответы на предложенные вопросы.
4. Заполнить схему «Где ответ?»

3. Стратегия «Восстановление текста»

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов; ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл, структурировать текст; определять временные, причинно-следственные и логические связи в тексте; сопоставлять информацию из разных частей текста.

Пример использования стратегии

1. Прочитайте текст.

Путешествие по Таганаю подтвердит – здесь страна камня. Каменные вершины и склоны, каменные долины и реки.

Каменных достопримечательностей в парке больше всего. Среди них Круглица и Откликной Гребень. Он высится как гребень окаменевшего ящера. Гигантская скала! Кликни с его вершины, и эхо раздразнится, повторит тебя несколько раз. Есть здесь и причудливые скалы – Три Брата, Перья и Чертовы ворота. Большая каменная река длиной более 5 км со средней шириной 100–200 м состоит из глыб кварцита.

Если подняться на самую высокую точку Таганая – гору Круглица (1178 м), то взору откроется величественная панорама горных хребтов, украшенных каменными гребнями. На западе, в широкой долине, угадывается река Большая Тесьма и река Куса, по которой проходит западная граница парка. К югу, к пригороду Златоуста, протянулись главные хребты: Большой и Малый Таганай. Между ними – Средний Таганай. Восточная граница парка проходит по Уральскому хребту и замыкается на севере, огибая гору Юрма (1003 м).

В дождливую погоду, а на Таганае она не редкость, можно воочию увидеть еще одну достопримечательность парка: как растекаются таганайские ручьи в разные стороны света. По уральским горам проходит водораздел двух крупнейших речных бассейнов России: Волжско-Камского и Обь-Иртышского.

2. Подумайте, в какой части текста должны находиться следующие фрагменты:

– Даже муравейники можно встретить каменные. Трудолюбивые насекомые используют крупные зерна кварцита в качестве строительного материала, отчего муравейники сверкают на солнце.

– О ней поэтично писал выдающийся металлург и геолог П. П. Аносов: «Текут неизмеримой глубины каменные реки, коих твердые капли составляют огромной величины глыбы».

3. Какой заголовок из предложенных ниже можно дать данному тексту? Докажите, что из предложенных вариантов правильным будет только один:

– Каменные реки

– В стране камней

– Причудливые скалы

– Малый Таганай

4. Есть ли в тексте информация о том, почему Откликной Гребень так называется?

Ответ

1. Путешествие по Таганаю подтвердит – здесь страна камня. Каменные вершины и склоны, каменные долины и реки. *Даже муравейники можно встретить каменные. Трудолюбивые насекомые используют крупные зерна кварцита в качестве строительного материала, отчего муравейники сверкают на солнце.*

2. Каменных достопримечательностей в парке больше всего. Среди них Круглица и Откликной Гребень. Он высится как гребень окаменевшего ящера. Гигантская скала! Кликни с его вершины, и эхо раздразнится, повторит тебя несколько раз. Есть здесь и причудливые скалы – Три Брата, Перья и Чертовы ворота. Большая каменная река длиной более 5 км со средней шириной 100–200 м состоит из глыб кварцита. *О ней поэтично писал выдающийся металлург и геолог П. П. Аносов: «Текут неизмеримой глубины каменные реки, коих твердые капли составляют огромной величины глыбы».*

3. Заголовок «В стране камней».

4. Откликной Гребень называется так потому, что у подножия скалы возникает многократное эхо («Кликни с его вершины, и эхо раздразнится, повторит тебя несколько раз»).

Преобразование текста

Метапредметные результаты, достижение которых обеспечивает применение стратегии: преобразовывать текст, переводя его в другую модальность.

Задание

Преобразуйте предложенный текст, представленный в печатном виде, в электронный с целью размещения его в Википедии или на сайте, посвященном достопримечательностям Южного Урала. Какие внетекстовые элементы вы добавите?

Ответ: в текст будут введены гиперссылки, при использовании которых будут открываться фотографии природных объектов (например, горных вершин), дополнительная информация. Электронный текст может быть дополнен картой парка, топонимическим словариком.

1.3.8. Дискуссия

Формируемые универсальные учебные действия: логические действия, учебное сотрудничество, коммуникация, смысловое чтение.

Использование данной технологии как технологии группового взаимодействия, обладающей особыми возможностями в обучении, развитии и воспитании учащихся, обеспечивает развитие логических и коммуникативных универсальных учебных действий, в том числе следующих метапредметных результатов:

– подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства;

– выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов;

– выделять общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объяснять их сходство;

– сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;

– выделять явление из общего ряда других явлений;

– определять обстоятельства, которые предшествовали возникновению связи между явлениями, из этих обстоятельств выделять определяющие, способные быть причиной данного явления, выявлять причины и следствия явлений;

– строить рассуждение от общих закономерностей к частным явлениям и от частных явлений к общим закономерностям;

– строить рассуждение на основе сравнения предметов и явлений, выделяя при этом общие признаки;

– излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;

– самостоятельно указывать на информацию, нуждающуюся в проверке, предлагать и применять способ проверки достоверности информации;

– вербализовать эмоциональное впечатление, оказанное на него источником;

– объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности (приводить объяснение с изменением формы представления; объяснять, детализируя или обобщая; объяснять с заданной точки зрения);

– выявлять и называть причины события, явления, в том числе возможные / наиболее вероятные причины, возможные последствия заданной причины, самостоятельно осуществляя причинно-следственный анализ;

– делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными.

Дискуссия (от лат. discussio – рассмотрение, исследование) – способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы. Дискуссия обеспечивает активное включение учащихся в поиск истины; создает условия для открытого выражения ими своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме и обладает особой возможностью воздействия на установки ее участников в процессе группового взаимодействия.

Дискуссию можно рассматривать как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия активно используется для организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности учащихся в других технологиях и методах обучения: социально-психологических тренингах, деловых играх, анализе различных ситуаций и решении задач.

Дискуссия с коммуникативной точки зрения всегда полилогична, но характер этого полилога может быть разным:

Полилог – разноголосие – разногласие, защита каждым своей позиции, своей точки зрения – спор.

Полилог – многоголосие – согласие, взаимодополнение, совместное решение проблемы – диалог.

Использование того или иного типа дискуссии зависит от характера обсуждаемой проблемы и целей дискуссии.

Дискуссия-диалог чаще всего применяется для совместного обсуждения учебных проблем, решение которых может быть достигнуто путем взаимодополнения, группового взаимодействия по принципу «индивидуальных вкладов» или на основе согласования различных точек зрения, достижения консенсуса.

Дискуссия-спор используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения даже в науке, социальной политической жизни. Она построена на принципе «позиционного противостояния» и ее цель – не столько решить проблему, сколько побудить учащихся задуматься над проблемой, осуществить «инвентаризацию» своих представлений и убеждений, уточнить и определить свою позицию; научить аргументированно отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью.

К условиям эффективного проведения дискуссии в общем виде можно отнести следующие:

– информированность и подготовленность учащихся к дискуссии, свободное владение материалом, привлечение различных источников для аргументации отстаиваемых положений;

– правильное употребление понятий, используемых в дискуссии, их единообразное понимание;

– корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента;

– установление регламента выступления участников;

– полная включенность группы в дискуссию, участие каждого учащегося в ней, для чего необходимо:

1) привлечь учащихся к определению темы дискуссии, предоставив им возможность выбора темы из нескольких альтернативных;

2) проблемно сформулировать тему дискуссии так, чтобы вызвать желание ее обсуждать;

3) расположить группу так, чтобы устранить преграды, затрудняющие общение;

4) предоставить каждому учащемуся возможность высказаться:

– обучение учащихся умению вести дискуссию, совместная выработка правил и норм групповой коммуникации;

– особая позиция учителя как руководителя дискуссии, которая заключается в стимулировании обсуждения, консолидации мнений, подведении результатов работы. Личная позиция учителя по обсуждаемой проблеме не должная доминировать, хотя он может выступить в роли рядового участника дискуссии, не навязывая учащимся свою точку зрения.

По степени управления различают свободные (не контролируемые ведущим) и направляемые дискуссии. Дискуссии, применяемые в процессе обучения, являются преимущественно управляемыми учителем или учащимся (при условии его готовности к ее организации).

При подготовке к дискуссии необходимо обращать внимание на следующие аспекты:

– На обсуждение учащихся выносятся темы, имеющие проблемный характер, содержащие в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки обучающихся. Целесообразно предлагать учащимся на выбор несколько вариантов проблем, связанных с конкретной учебной темой. В ситуации выбора происходит принятие темы как значимой для себя, возникает мотивация к ее активному обсуждению.

– Тема разбивается на отдельные вопросы, которые сообщаются учащимся заранее; указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии; организуется самостоятельная работа учащихся.

При проведении дискуссии выделяется несколько этапов:

1. Введение в дискуссию: на данном этапе происходит формулирование проблемы и целей дискуссии; создается мотивация к обсуждению – определяется значимость проблемы, указывается на нерешенность и противоречивость вопроса и т. д.; устанавливается регламент дискуссии и ее основных этапов;

вырабатываются общие правила дискуссии; согласуется единство понимания темы дискуссии, используемых в ней терминов, понятий.

К приемам введения в дискуссию можно отнести:

– предъявление проблемной ситуации / постановка проблемных вопросов;

– демонстрация видеосюжета;

– демонстрация материалов (статей, документов);

– ролевое проигрывание проблемной ситуации;

– анализ противоречивых высказываний – столкновение противоположных точек зрения на обсуждаемую проблему;

– альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

2. Обсуждение проблемы: данный этап предполагает обмен участниками мнениями по каждому вопросу. Цель этапа – собрать максимум мнений, идей, предложений, соотнося их друг с другом.

При организации данного этапа необходимо:

– следить за соблюдением регламента;

– обеспечить возможность высказаться каждому участнику дискуссии, поддерживать и стимулировать работу наименее активных участников с помощью вопросов («А как вы считаете?», «Вы удовлетворены таким объяснением?», «Вы согласны с данной точкой зрения?», «Нам очень бы хотелось услышать ваше мнение» и т. д.);

– не допускать отклонений от темы дискуссии;

– предупреждать переход дискуссии в спор ради спора;

– следить за тем, чтобы дискуссия не переходила на уровень межличностного противостояния и конфликта;

– стимулировать активность участников в случае спада дискуссии.

К приемам, повышающим эффективность группового обсуждения проблемы, можно отнести использование:

– уточняющих вопросов, которые побуждают участников дискуссии четче оформлять и аргументировать мысли («Что вы имеете в виду, когда говорите, что…?», «Как вы докажете, что это верно?»);

– приема «Парафраз» – повторение ведущим высказывания, чтобы стимулировать переосмысление и уточнение сказанного («Вы говорите, что…?», «Я так вас понял?»);

– демонстрации непонимания – побуждение учащихся повторить, уточнить суждение («Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста»);

– приема «Сомнение», который позволяет отсеивать слабые и непродуманные высказывания («Так ли это?», «Вы уверены в том, что говорите?»);

– приема «Альтернатива», когда предлагается другая точка зрения, акцентируется внимание на противоположном подходе;

– приема «Доведение до абсурда», когда ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы;

– приема «Задевающее утверждение», когда высказывается суждение, заведомо предполагающее резкую реакцию и несогласие участников, стремление опровергнуть данное суждение и изложить свою точку зрения;

– приема «Нет-стратегия», предполагающего отрицание высказывания участников без обоснования отрицания («Этого не может быть»).

3. Подведение итогов обсуждения: на данном этапе предполагается:

– выработка учащимися согласованного мнения и принятие группового решения;

– обозначение ведущим аспектов позиционного противостояния и точек соприкосновения в ситуации, когда дискуссия не привела к полному согласованию позиций участников;

– совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы и в достижении педагогических целей, позитивного вклада каждого в общую работу.

Частным случаем дискуссии может выступать прием «ПОПС»:

П – позиция (в чем заключается ваша точка зрения) – Я считаю, что…

О – обоснование (на чем вы основываетесь, довод в поддержку вашей позиции) – …потому, что…

П – пример (факты, иллюстрирующие ваш довод) – … например…

С – следствие (вывод, что надо сделать, призыв к принятию вашей позиции) – …поэтому…

Описание вариантов организации дискуссии размещено на портале открытый урок[11]. Приведем некоторые из них.

«Круглый стол»

Дискуссия направлена на обсуждение какой-либо актуальной темы, требующей всестороннего анализа. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему, они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу. Поскольку дискуссия организуется в прямом смысле за круглым столом, в ней могут принять участие 15–25 человек.

«Эстафета»

Дискуссия направлена на организацию последовательного обсуждения предложенных вопросов и аспектов одной темы в малых группах с последующим анализом и согласованием различных подходов и принятием коллективного решения.

Алгоритм дискуссии:

1. Группы располагаются в пространстве аудитории по кругу. Каждой группе выдается лист бумаги с вопросом, проблемой и дается время на обсуждение данной проблемы. Дискуссия в микрогруппе заканчивается записью общего решения на листе бумаги с вопросом (проблемой).

2. Затем каждый такой лист передается по часовой стрелке следующей группе, которая обсуждает новый вопрос, также фиксируя свое мнение на этом листе. Процедура повторяется столько раз, сколько предложено вопросов, проблем и сколько создано групп.

3. По окончании работы каждой группе возвращается выданный первоначально лист и дается время на анализ и консо-

---

[11] Материалы размещены на портале: http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/582172/.

лидацию (согласование) записанных на нем точек зрения или решений.

4. Группы озвучивают результаты своей работы.

5. Подводятся итоги, анализируется работа групп учащимися и преподавателем.

Конференция

Вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развернутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Прогрессивная дискуссия

Ее цель – групповое решение проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Этот вид дискуссии состоит из 5 этапов:

1) зарождение идеи (участникам дается время на выдвижение идей о путях решения данной проблемы);

2) все предложения выписываются на доске;

3) обсуждается каждый предложенный вариант;

4) рассматриваются наиболее подходящие варианты, затем они располагаются по степени значимости, т.е. осуществляется верификация идей;

5) руководитель организует дискуссию, в результате которой остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, из них и выбирается окончательное.

Подобная форма дискуссии помогает вырабатывать умение быстро и эффективно принимать групповое решение.

Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу (Panel Debate)

Эта форма дискуссии совмещает в себе преимущества лекции и дискуссии в группе.

Группа из 3–5 человек ведет дискуссию на заранее выбранную тему в присутствии остальных участников.

Зрители вступают в обсуждение позже: они высказывают свое мнение или задают участникам вопросы.

Не следует забывать, что основные участники обсуждения должны быть достаточно компетентны в данной области и хорошо подготовлены к конкретной беседе. Важно также, чтобы

личные качества основных действующих лиц не отвлекали внимания от темы дискуссии и чтобы все участники имели равную возможность высказать свою точку зрения (выступление не должно продолжаться более 3–5 минут).

Ведущий должен следить за тем, чтобы участники дискуссии не отклонялись от заданной темы. Продолжительность дискуссии не должна превышать 1,5 часа.

Можно использовать «талоны на выступление» – каждый имеет право на 1–2–3 выступления, каждый раз отдавая ведущему специальный талон.

1.3.9. Метод ментальных карт

Формируемые универсальные учебные действия: логические действия, моделирование, смысловое чтение.

Метод ментальной карты – это способ изображения процесса мышления с помощью графических элементов. Ментальная карта создается в виде разветвленной схемы, на которой помещаются слова, идеи или понятия, связанные линиями, отходящими от центрального понятия или идеи. Итоговым результатом могут являться как логически структурированные схемы, так и творческие красочные рисунки.

Принципы создания ментальной карты:

1. Главный объект изучения располагается в центре.
2. Главные «ветви» соединяются с объектом изучения, нижестоящие «ветви» соединяются только с главными «ветвями».
3. На каждой «ветви» фиксируется только одно слово.
4. Приветствуется использование цветных карандашей и ручек, фломастеров. Одинаковым цветом необходимо выделять элементы, относящиеся к одной главной «ветви» ментальной карты.
5. Поощряется использование знаков и пиктограмм, позволяющих обозначать взаимосвязи между элементами ментальной карты, а также использование рисунков, позволяющих ученикам лучше запоминать изучаемый материал.

Приведем пример использования метода ментальной карты на уроке обществознания в 8 классе (рис. 3).

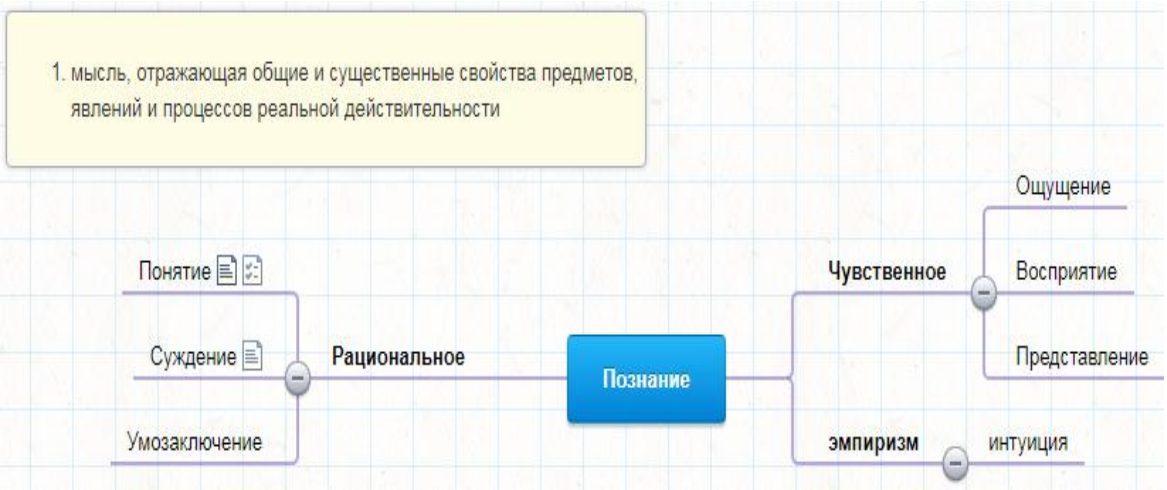


Рис. 3. Пример ментальной карты

При создании ментальных карт целесообразно использовать ИКТ. Так, приведенная выше ментальная карта создана с помощью сайта https://mind42.com.

1.3.10. Эколого-образовательная деятельность

Формируемые универсальные учебные действия: экологическое мышление, логические действия, познавательная рефлексия, целеполагание.

Экологическое образование является одним из компонентов подготовки учащихся к осознанию правил экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды, пониманию значения профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы. Целью экологического образования является формирование у учащихся экологического мышления.

Экологическое мышление является продуктом эколого образовательной деятельности учащихся, обеспечивающей формирование такого качества личности ученика, которое позволяет ему самостоятельно анализировать экологическую ситуацию, выделять проблемы, находить способы решения этих проблем и осуществлять рефлексивно-оценочные действия. Существенной особенностью экологического мышления является отыскание нескольких вариантов решения экологической задачи и их обязательная «фильтрация» с использованием общечеловеческих приоритетов.

Для формирования экологического мышления учащихся необходимо выстроить векторы проектирования содержания образования, обеспечивающего этот процесс. Один из векторов проектирования связан с ответом на вопрос «Чему хотим научить?», следующий – какие основные виды деятельности планируется у учащихся формировать, и соответственно, в какие виды деятельности их следует вовлекать.

Определимся с вопросом «Чему хотим научить?», так как сформировать мышление без наличия необходимого минимума теоретических знаний невозможно. Для ответа на второй вопрос – «В какие виды деятельности следует вовлекать учащихся?» – необходимо определить, какие логические операции и действия нужно осуществлять при решении конкретных экологических и эколого-социальных задач. Для этого выделим логические операции, которые должен уметь выполнять эколог, а именно: умение предвидеть результат воздействий на экосистему; умение устанавливать скрытые взаимосвязи между наблюдаемым явлением и экологическими событиями, которые происходили в прошлом, и, наоборот, на основании наблюдаемых явлений прогнозировать экологическую ситуацию; умение представить экологическое явление в целом на основе анализа его отдельных элементов; умение разделить общее явление на частные проблемы, отдельные экологические ситуации.

На основании перечисленных умений можно определить основные универсальные учебные действия, которые необходимо использовать для достижения поставленной цели – формирование экологического мышления:

– выбор наиболее эффективных способов решения экологических задач в зависимости от конкретных условий;

– рефлексия способов и условий действия, оценка процесса и результатов деятельности человека;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении экологических проблем;

– прогнозирование конечного результата;

– выдвижение гипотезы и выбор из множества возможных вариантов наиболее приемлемого;

– установление причинно-следственных связей.

Наряду с содержанием и универсальными учебными действиями, необходимо выделить те качества личности, без которых невозможно сформировать экологическое мышление и на приобретение которых учащимися должен ориентироваться учитель:

1) знания из смежной дисциплины (биологические, физические, химические, математические и др.);

2) умение выявлять причинно-следственные отношения между природными и антропогенными явлениями;

3) умение моделировать экологические ситуации;

4) умение оценивать явления антропогенного характера с позиции приоритета общечеловеческих интересов над другими.

Именно эти характеристики экологического мышления в дальнейшем могут быть использованы в качестве показателей экологического мышления в диагностических исследованиях.

Поскольку формирование экологического мышления предполагает достижение глубоких изменений в способе мировосприятия учащихся, их отношении к окружающему миру, образование должно быть не предметным, а проблемным. Потребность внедрения такого похода в процесс обучения обусловлена тем, что существенными признаками экологического мышления являются критичность (оценка соответствия установленным критериям), альтернативность (нахождение различных путей и вариантов решения задачи), прогностичность (предвидение будущего), продуктивность (способность к выработке нестандартных решений).

Однако сами по себе усвоенные знания ничего не значат. Педагог, используя эти знания, должен сформировать у учащегося тот или иной подход к объекту изучения, т. е. экологическое мышление формируется с помощью соответствующих приемов умственной деятельности, тем самым у учащегося вырабатывается определенная направленность сознания на восприятие окружающей действительности.

Исходную основу развития экологического мышления составляют экологические проблемы современности как новая социальная реальность. К ним относятся рост численности населения Земли, обеспечение растущего населения продовольствие, защита здоровья людей от особо опасных заболева-

ний и негативных последствий научно-технического прогресса, обеспечение растущих потребностей мировой экономики в энергии и природных ресурсах, охрана природной среды от разрушительного антропогенного воздействия. Экологические проблемы проявляются в загрязнении биосферы, изменении физических, химических, биологических параметров планеты и космического окружения Земли, изменении экосистемы и ухудшения здоровья человека.

Именно глобальность масштаба проблем, в том числе и экологических, является одним из наиболее ярких и убедительных примеров взаимосвязи естественно-природных и общественных процессов, происходящих на нашей планете.

Анализ глобальных экологических проблем развивает интеллект учащихся: они учатся определять основные противоречия, породившие проблему, его истоки и возможность решения. Основные противоречия проявляются в таких явлениях, как ускоренный темп преобразования среды жизни и медленный темп естественной эволюции; потенциальная беспредельность прогресса человека в духовном отношении на основе социальной программы и сравнительная ограниченность его изменения в физическом отношении на базе генетической программы; беспредельность изменения природы и ограниченность биологических возможностей человека приспосабливаться к изменениям природной среды.

Для каждого из учебных предметов можно выделить проблемы, которые являются составной частью глобальных экологических проблем. Они включены в содержание конкретных учебных предметов, однако представлены в них с различной степенью полноты и конкретизации. Например, понятие «природа» и «окружающая среда» представлены в программах различных учебных предметов разными компонентами (табл. 6).

Таблица 6

Межпредметный характер понятия «природа» («окружающая среда»)

Учебный предмет	Содержание понятия
История	Природные условия и богатства той или иной страны; одна из основ возникновения религии

Учебный предмет	Содержание понятия
Обществознание	Материальный мир, существующий объективно; совокупность процессов, протекающих вне воздействия человеческой деятельности; законы развития материального мира
География	Совокупность естественных и измененных деятельностью человека природных условий, оказывающих в свою очередь влияние на человека; природные ресурсы, их использование и восстановление; географическая среда как сфера взаимодействия общества и природы
Русский язык и литература	Художественные картины природы конкретной местности; пейзаж (описание природы)
Физика	Физические параметры окружающей среды; некоторые явления природы и объяснение их физической сущности (кипение, образование росы, электрические разряды в атмосфере и т. д.); сложная пространственная организация окружающей среды
Химия	Химические показатели (качественный и количественный состав воздуха, воды, почвы); круговорот веществ, его закономерности
Биология	Живое вещество; царства живого; генофонд, биосфера как среда жизни человека

При анализе окружающей природной среды как среды жизни человека принято рассматривать гигиенические, экологические, эстетические параметры среды. Раскрытие межпредметного характера понятий «природа» и «окружающая среда» в образовательной деятельности дает возможность убедительно показать множество взаимосвязей реального мира.

На примере раскрытия понятий «природа» и «окружающая среда» можно констатировать, что каждый учебный предмет призван выполнять в системе экологического образования свою специфическую функцию, внести определенный вклад в развитие экологического мышления учащихся.

Предметная область «Общественно-научные предметы»

В рамках рассматриваемого вопроса ФГОС основного общего образования ориентирует изучение предметной области «Общественно-научные предметы»:

– на понимание основных принципов жизни общества, роли окружающей среды как важного фактора формирования качеств личности, ее социализации;

– на овладение экологическим мышлением, обеспечивающим понимание взаимосвязи между природными, социальными, экономическими и политическими явлениями, их влияния на качество жизни человека и качество окружающей его среды.

Общественно-научные предметы развивают преимущественно нравственность учащихся, способствуя усвоению норм, правил и идеалов отношения человека, отдельных социальных групп и общества в целом к природе и окружающей среде, знакомят с историческим опытом человечества в освоении и преобразовании природы. Эти предметы раскрывают цели, которые преследует человек, используя природу, зависимость решения экологических проблем от характера производственных отношений, выявляют те социальные последствия, которым приводит тот или иной способ природопользования.

Произведения искусства, изучаемые в школе должны знакомить учащихся с образным воплощением этико-эстетической ценности природы и идеалов отношений к ней, характерных для разных эпох и народов.

Развивая экологическое мышление учащихся важно дать им представление о влиянии природных условий, в которых жили наши предки и живут современные люди, на особенности национального характера и выбор той или иной хозяйственной деятельности, прокомментировать приведенные в учебниках примеры преобразований природы не только с точки зрения их социально-экономической значимости, но и их экологических последствий.

При развитии экологического мышления необходимо учитывать, что во *«Всеобщей истории»*, с одной стороны, сохраняется тенденция изолированного рассмотрения природных усло-

вий изучаемых стран, что способствует дублированию материала с курсом географии. С другой стороны, в отдельных темах практически всех курсов всеобщей истории заложено взаимосвязанное рассмотрение вопросов общественного развития и преобразования природы.

Поэтому для осуществления поставленной во ФГОС основного общего образования цели – формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления можно использовать два подхода. В первом варианте взаимосвязь предполагается как вытекающая из содержания вопроса, но прямо не формулируется, и поэтому от учителя зависит характер ее раскрытия и особенно степень ее конкретизации (например, «Древнейшие земледельцы и скотоводы: трудовая деятельность, изобретения» – История Древнего мира, «Аграрное производство. Феодальное землевладение» – История средних веков, «Технический прогресс в промышленности и сельском хозяйстве» – История Нового времени, «Страны Европы и США в 1900–1914 гг.: технический прогресс, экономическое развитие» – Новейшая история и т. д.). Значительно в большей степени способствует развитию экологического мышления второй вариант, при котором в программе подчеркнута взаимосвязь, существующая между поступательным развитием общества и изменениями в окружающей природной и социальной среде. Здесь можно выделить две тенденции. С одной стороны, программа обращает внимание на положительные изменения в природе в результате хозяйственной деятельности человека. С другой стороны, указываются негативные изменения в природе в результате хозяйственной и особенно политической деятельности общества в разные эпохи.

Для курса *«История России»* характерны те же тенденции в освещении экологических проблем. Как правило, в формулировках вопросов отсутствует прямое указание на взаимосвязанный процесс развития общества и природы, хотя фактический материал позволяет обнаружить эту взаимосвязь (например, «Повседневная жизнь, сельский и городской быт», «Наш регион в древности и средневековье», «Строительство заводов и мануфактур, верфей», «Индустриализация и урбанизация» и

т. д.). И только при характеристике социального и культурного развития страны можно осветить вопросы здоровья и окружающей среды.

Организуя работу по формированию и развитию экологического мышления на уроках истории учителю важно решить следующие задачи:

1. Органичность включения экологических вопросов в изложение исторического материала.

2. Сбалансированность примеров позитивного решения экологических вопросов и показа негативных последствий вмешательства общества в ход развития природных процессов.

3. Взаимосвязанное раскрытие характера природных условий с особенностями хозяйственной и политической деятельности данного общества.

4. Установление межпредметных связей как один из путей совершенствования экологического образования учащихся в процессе обучения истории.

В учебном предмете *«Обществознание»* экологическое мышление получает высокую степень развития. Содержание этого предмета должно быть направлено на формирование системы взглядов на окружающий мир, на познание законов развития природы и общества в их взаимосвязи. Обществознание должно дать учащимся методологическую основу для научного понимания исторических причин противоречий между природой и обществом как конкретного проявления всеобщего закона единства и борьбы противоположностей.

Организуя работу по развитию экологического мышления учащихся на уроках обществознания, учителям необходимо обратить внимание на рациональное сочетание сообщения учащимся знаний о наиболее общих законах развития природы, общества, мышления с научением применять полученные знания в практической деятельности. В качестве одного из важных областей применения экологических знаний в программе является рассмотрение вопроса экологических кризисов и путей его разрешения. Тем самым в содержании образования определена задача на формирование отношений учащихся к природе. Этому может способствовать нацеленность программы на рассмотрение процесса развития общества не только как закономерно-

го, но и как естественноисторического, что позволяет реализовать в практике преподавания задачу, поставленную перед учебным предметом «Обществознание»: раскрыть взаимообусловленность истории природы и истории общества. Важно, чтобы трактовка процесса развития общества была предложена учащимся под этим углом зрения и в соответствующих понятиях и законах (например, экологические знания в программе представлены на уровне понятий: «гражданская ответственность», «экологический кризис»).

Содержание учебного предмета *«География»* позволяет предъявлять учителю высокие требования к осуществлению целенаправленной и систематической работы экологического содержания на уроках, так и во внеурочной деятельности. Учителю важно учесть, что в программах экологические знания и умения нашли отражение как в отдельных вопросах, темах, так и в разделах курса. Кроме того, изучение географического материала (общая циркуляция атмосферы, движение вод в океане, круговорот воды в природе и т. д.) способствует пониманию экологических проблем и научных основ их решения.

Следующей отличительной чертой школьного курса географии является то, что данный предмет опережает изучение вопросов взаимодействия природы и общества в других предметах (физика, химия, обществознание и др.). В силу этого экологические знания, формируемые в курсе географии, с одной стороны, являются опорными для данных предметов. С другой стороны, они углубляются и приобретают комплексный характер за счет включения в них новых (химических, физических и др.) показателей.

На уроках географии необходимо обратить внимание на раскрытие взаимосвязей между геосферами Земли, компонентами природы, их значением для жизни и хозяйственной деятельности человека. Важность этих знаний обусловлена тем, что они дают возможность показать учащимся целостную картину развития природы Земли, единство процессов ее формирования, естественную связь с ней человека, подчеркнуть мысль о том, что любая хозяйственная деятельность человека и его проведение в природе должны быть соизмеримы с ее зако-

нами, развивать ценностные ориентации учащихся. С этой целью необходимо обратить внимание на то, насколько интересные и разнообразные примеры влияния хозяйственной деятельности населения своей местности, бережного отношения к ее природе приводит учащийся.

Особое внимание следует обратить на раскрытие раздела «Географическая оболочка как среда жизни». При этом важно развить мысль о целостности и неделимости природы и на этой основе подводить учащихся к выводу о необходимости международного сотрудничества в деле охраны природы.

Развитию экологического мышления способствует изучение темы о Мировом океане. При ее изучении учитель должен раскрыть роль Мирового океана в жизни и хозяйственной деятельности человека, причины его загрязнения и меры охраны.

В процессе изучения природы материков важно определить степень понимания учащимися роли заповедников и национальных парков в охране природы, отличительных особенностей данных видов охраняемых территорий. На завершающем этапе изучения географии материков и океанов учащиеся должны понимать значение природных богатств для жизни и хозяйственной деятельности человека, изменений природы под воздействием хозяйственной деятельности населения различных материков.

При изучении природно-территориальных комплексов возрастает роль нравственных, правовых, эстетических, ценностных и практических аспектов экологического образования. При этом теоретические знания углубляются, но не за счет введения новых понятий, а путем переосмысления ранее изученных на более высоком научном уровне.

Организуя деятельность учащихся по развитию экологического мышления в процессе изучения природно-территориальных комплексов, необходимо обратить внимание на формирование у учащихся чувств рачительных хозяев своей страны. Программой курса предусмотрено немало вопросов, направленных на раскрытие необходимости бережного, экономного отношения к природным богатствам. В этом плане особо следует обратить внимание на уроки, посвященные компонентам природы нашей страны, а также изучению проблемы рационального использования и пре-

образования природы России («География важнейших отраслей хозяйства», «Рекреационное хозяйство», «Особенности территориальной структуры хозяйства, специализация», «Сельское хозяйство», «Агропромышленный комплекс», «Лесной комплекс» и т. д.). На современном этапе развития российского общества с его качественными изменениями в экономике и управлении повышаются требования к эколого-экономической подготовке подрастающего поколения, поэтому при изучении учебного предмета «География» важно обратить внимание учащихся на трактовку проблем освоения, перспектив развития крупных регионов и экономических зон страны.

Предметная область «Русский язык и литература»

Литература как учебный предмет обладает большими, но не всегда реализуемыми возможностями воздействия на процесс формирования отношений учащихся к природе. Включенные в программу чтения художественные произведения позволяют раскрыть преимущественно нравственно-эстетические аспекты проблемы взаимоотношений человека и общества с природой.

В процессе преподавания литературы принципиальное значение имеет формирование знаний не только об обществе, но и о природе – как мире, соотнесенном с человеком, его деятельностью, мыслями, чувствами, переживаниями, и раскрытие многогранных отношений человека не только к людям, но и к природе. Эти отношения в художественном произведении проявляются преимущественно в оценочных суждениях писателя и его представлениях об идеале и нормах поведения в природной среде. Именно поэтому вклад литературного образования в развитие экологического мышления учащихся определяется его возможностями в формировании главным образом ценностных и нормативных представлений учащихся, в первую очередь знаний о ценности природы и нравственных и правовых нормах отношения к окружающей среде.

В ходе чтения художественного произведения важно проводить широкие аналогии, сопоставления, анализ многообразия типов отношения людей к природе, воссозданных писателем.

В процессе анализа важно с учетом возраста учащихся и требований программы акцентировать экологический аспект изучаемого произведения (при характеристике героя, его идеалов, поведения в природе и окружающем мире; особенностей конфликта; мастерства писателя в создании пейзажа); охарактеризовать гражданскую позицию писателя, его убеждения, идеалы, в том числе в отношении к природе; сформировать или закрепить знания по теории литературы (понятия «пейзаж», «художественный образ», «изобразительно-выразительные средства в художественном произведении»); отрабатывать умения анализировать художественный образ, в том числе образ-пейзаж. Такая работа способствует формированию у учащихся чувства прекрасного, ценностных ориентаций и представлений о нормах поведения в природной среде.

Важными средствами развития экологического мышления у учащихся являются: непосредственное восприятие природных объектов в их эстетически-характерной определенности; углубление личного опыта эмоционального, духовного общения с природой; соотнесение этого опыта с восприятием художественного отражения природы, оценка его как источника глубоких духовных переживаний и помыслов, а также как образа реального, эстетически значимого объекта, художественно интерпретированного мастером. Чрезвычайно важна роль пробуждения эстетического видения природных явлений на всех этапах развития, затем активизация эстетических эмоций и оценок восприятия художественного отражения образов природы и одновременно осознание необходимости действий по сохранению природы, ее улучшения как реализации нравственно-эстетического идеала учащихся.

Русский язык способствует развитию экологического мышления у учащихся, с одной стороны, как средство приобретения знаний, с другой – как учебный предмет, формирующий виды речевой деятельности. К ним относятся, во-первых, осмысленное и точное восприятие чужой речи, в том числе учебной информации, которая может иметь экологическое содержание; во-вторых, свободное выражение своих мыслей в разных условиях общения.

Для реализации первой задачи принципиальное значение имеют межпредметные связи. Во ФГОС основного общего образования подчеркнуто, что изучение предметной области «Русский язык и литература» должно обеспечить обогащение активного и потенциального словарного запаса для достижения более высоких результатов при изучении других учебных предметов. Поэтому в процессе развития экологического мышления на уроках русского языка важно обратить внимание на использование в качестве дидактических материалов учебной, научной, публицистической и художественной литературы (текстов), содержащей экологическую информацию, и организовать общее средство того, как она привлекается на уроке.

Работа по формированию видов речевой деятельности предполагает, во-первых, знакомство учащихся со стилями и функционально-смысловыми типами речи и учением о тексте. Во-вторых, отработку умений пересказывать, анализировать и создавать письменные и устные тексты, содержащие повествование, описание (места, состояния природы, человека), рассуждение (на морально-этическую, публицистическую тему), дающие оценку явлений или поступку. При подготовке таких текстов (изложений, сочинений или устных высказываний) учитель может влиять на ценностные ориентации учащихся, формируя ответственное отношение к природе. Перечисленные умения носят коммуникативный характер. Являясь универсальными учебными действиями, они облегчают труд учащихся по усвоению и воспроизведению экологических знаний.

Обогащение активного и потенциального словарного запаса за счет терминов экологического содержания будет способствовать развитию их общей языковой культуры, акцентировать внимание на такой важной проблеме современности, как взаимодействие общества и природы, а также служить дополнительным средством стимулирования познавательной деятельности.

Овладение нормами речевого этикета, приобретение опыта его использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний позволяет учителю при выборе текстов для изложений и тематики сочинений учитывать их обу-

чающую и воспитывающую значимость в плане формирования отношения учащихся к проблемам экологии, развития у них оценочных экологических суждений о результатах деятельности человека об окружающей среде.

Предметная область «Иностранные языки»

Иностранный язык способствует развитию экологического мышления учащихся через обобщение экологических знаний, получаемых при изучении других предметов, углубить и конкретизировать их при прохождении тем, предусмотренных программой обучения.

Привлечение для развития речи и чтения проблем, связанных с охраной природы и окружающей среды, возможно в ходе обобщения по темам: «Здоровый образ жизни», «Выбор профессии», «Окружающий мир», «Страны изучаемого языка и родная страна» и т. д.

Задача учителя на уроках иностранного языка состоит не столько в том, чтобы сообщить новые сведения по экологической проблеме, сколько в том, чтобы помочь учащимся обобщить имеющиеся у них знания и использовать их как средство формирования гражданской позиции в отношении окружающей среды, понимания природы как незаменимого источника материальных и духовных ценностей общества.

Таким образом, организуя деятельность по развитию экологического мышления у учащихся учителям предметных областей «Русский язык и литература», «Иностранный язык» необходимо ориентироваться на решение следующих задач:

1. Привлекать знания учащихся по вопросам современной экологии, полученные ими при изучении других предметов, на занятиях по русскому и иностранному языкам с учетом изучаемой тематики и требований программы, предусмотренных для каждого этапа обучения.

2. Активно использовать экологический материал для формирования речевых навыков и умений учащихся.

3. Воспитывать у учащихся любовь к родной природе, формировать у них умение понимать и ценить ее красоту, стремление к практическому участию в деятельности по защите окружающей среды.

4. Связывать социально-политические проблемы с экологическими при характеристике условий жизни, труда, быта в странах, язык которых изучается.

В дневнике русского прозаика и философа М. М. Пришвина есть интересная мысль: «Гораздо важнее увидеть жизнь, чем изменить, потому что она сама изменяется с того мгновенья, как мы ее увидали»[12]. Значит, изменить отношение к слову и культуре можно только в том случае, если знаешь, что это такое. Изучение художественной литературы, таким образом, преследует не только просветительско-образовательную цель, но и эколого-воспитательную.

Предметная область «Естественно-научные предметы»

В содержании образования на современном этапе именно естественно-научные предметы содержат все элементы экологического образования. Они характеризуют человека как биологический вид и социальное существо, физическую, химическую, биологическую организованность мира природы.

Основным компонентом экологического мышления является *биологическая* подготовка учащихся и развитие у них биологического мышления. Экологическое мышление невозможно сформировать без овладения учащимися трех блоков знаний: о биологических системах, среде обитания, взаимовлиянии факторов среды и систем. Однако сами по себе усвоенные знания ничего не значат. Педагог, используя эти знания, должен сформировать у учащегося тот или иной подход к объекту изучения, т.е. экологическое мышление формируется с помощью соответствующих приемов умственной деятельности, тем самым у учащегося вырабатывается определенная направленность сознания на восприятие окружающей действительности.

Учитель биологии, осуществляя деятельность по развитию экологического мышления, должен ориентироваться на работу в трех направлениях.

Первое связано с формированием и развитием понятий, которые выражают гуманистическую сущность биологии и сферы ее влияния на социальные судьбы человека: «здоровье»,

[12] Пришвин М. М. Дневники. М. : Правда, 1990.

«окружающая природная среда», «антропогенные факторы», «охрана здоровья», «охрана природы», «устойчивое развитие», как составные элементы понятий «человек», «природа», «ноосфера».

Второе связано с расширением понятия «царства живого» и усилением полицентрического подхода, что позволяет равномерно распределять время на изучение биологических систем всех уровней организации; представить естественный отбор как одно из проявлений саморегуляции биоценоза, показать опасность обеднения генетического разнообразия биосферы под влиянием антропогенных факторов.

Третье предполагает усиление ценностных и нормативных компонентов содержания, введение правил, норм, предписаний и запретов экологического характера, освоение которых предусматривает создание учебных, использование реальных ситуаций морального выбора и принятия экологически целесообразных решений.

При развитии экологического мышления на уроках *физики* учителям необходимо обратить внимание на раскрытие не только значения физической науки в преобразовании природы, но и на использование ее достижений в деле охраны окружающей среды, рационального природопользования. Так как во ФГОС основного общего образования предметные результаты изучения учебного предмета «Физика» должны отражать:

– понимание физических основ промышленных технологических процессов, их влияния на окружающую среду;

– осознание возможных причин техногенных и экологических катастроф;

– осознание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования;

– развитие умения планировать в повседневной жизни свои действия с применением полученных знаний законов механики, электродинамики, термодинамики и тепловых явлений с целью сбережения здоровья;

– формирование представлений о нерациональном использовании природных ресурсов и энергии, загрязнении окружающей среды как следствие несовершенства машин и механизмов.

Поэтому учащиеся, знакомясь с достижениями физической науки в технике (использование ядерной энергии, космические полеты, создание термоядерных ректоров и т. д.), должны сознавать, что обладание столь мощными силами накладывает на всех ответственность за свои действия.

Анализ программ позволяет сориентировать внимание учителей на экологически значимом материале в курсе физики и классифицировать его следующим образом:

1. Вопросы энергетики и охрана окружающей среды.

2. Физические и связанные с ними химические и биологические параметры среды. Важнейшие биосферные процессы и явления, имеющие физическую основу, антропогенное воздействие на них.

3. Физические принципы действия приборов очистки и контроля за состоянием окружающей среды.

Организуя работу учащихся по развитию экологического мышления учителя физики должны сосредоточить особое внимание на вводных и обобщающих уроках по темам, посвященным раскрытию отдельных сторон научной картины мира и роли в физики в развитии техники. Например, «Физика и техника», «Громкость и высота тона звука», «Преобразования энергии в тепловых машинах (паровая турбина, двигатель внутреннего сгорания, реактивный двигатель)», «Ядерная энергетика» и др.

Объективно содержание учебного предмета *«Химия»* позволяет организовать серьезную работу по развитию экологического мышления. Во ФГОС основного общего образования определены требования к предметным результатам:

– развитие умения анализировать и планировать экологически безопасное поведение в целях сохранения здоровья и окружающей среды;

– сформировать представления о значении химической науки в решении современных экологических проблем, в том числе в предотвращении техногенных и экологических катастроф.

Развитие экологического мышления на уроках химии возможно через характеристику химических аспектов взаимодействия природы и общества, которые раскрываются через

следующую систему знаний: химические показатели природной среды; процессы, обеспечивающие динамическое равновесие в биосфере (круговорот веществ); возможные пределы их изменения; цели и последствия химической деятельности человека; экологически приемлемые способы воздействия на природу и ее объекты. Учителю необходимо довести до сознания учащихся необходимость регулирования взаимодействия общества и природы: продукты жизни общества должны полностью ассимилироваться, не должны накапливаться и отрицательно влиять на человека и природу; создаваемые вещества должны обладать избирательными свойствами по отношению к природным объектам, вступать в естественный круговорот веществ; совершенствование химического производства может обеспечить гармоническое развитие взаимодействия общества и природы.

Таким образом, можно выделить три основных направления работы учителя химии по развитию экологического мышления учащихся.

Первое направление работы связно с обеспечением процесса усвоения учащимися экологических знаний: о двойственной роли химической промышленности по отношению к природе; об особенностях различных видов химической деятельности человека и ее влиянии на среду обитания.

Второе направление организации работы по развитию экологического мышления учащихся – развитие умений, направленных на изучение природы и ее охраны, учет химической природы вещества для предупреждения опасных для человека явлений.

Третье направление – формирование знаний учащихся о нормах и правилах индивидуального и профессионального поведения в природе. Учащиеся должны осознавать, что эти правила диктуются природными и социальными причинами и соблюдение их является общественно необходимым.

Развитие экологического мышления в рамках описанных предметных областей будет эффективным в том случае, если названные выше знания и способы деятельности будут вплетаться во все сферы сознания – научную, нравственную, эстетическую, практическую. Тем самым перед учителем возникает

задача переориентирования преимущественно познавательных установок обучения на их сочетание с ценностными и нормативными.

Вовлечение учащихся в разнообразную теоретическую и практическую деятельность является условием развития экологического мышления, становления ответственности как черты личности. Развитие экологического мышления возможно как в рамках предметной системы обучения, так и через интеграцию учебных предметов с целью формирования обобщений социальной экологии в рамках межпредметных форм организации образовательной деятельности.

1.3.11. Учебно-познавательные / учебно-практические задачи

Формируемые универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, контроль и коррекция, оценка и прогнозирование, познавательная рефлексия, саморегуляция, логические действия, знаково-символические / моделирование, смысловое чтение, активное использование словарей и поисковых систем, учебное сотрудничество (групповые), коммуникация, ИКТ-компетентность.

Классы учебно-познавательных и учебно-практических задач были определены в Примерной основной образовательной программе основного общего образования (2011 г.). Успешное выполнение этих задач требует от обучающихся овладения системой учебных действий (универсальных и специфических для учебных предметов) с учебным материалом, служащим основой для последующего обучения.

Выделяются следующие виды учебно-познавательных и учебно-практических задач, направленных:

1) на формирование навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний как результата использования знаково-символических средств и/или логических операций;

2) формирование навыка разрешения проблем / проблемных ситуаций, требующие принятия решения в ситуации неопределенности;

3) формирование навыка сотрудничества, требующие совместной работы в парах или группах с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат;

4) формирование навыка коммуникации, требующие создания письменного или устного текста/высказывания с заданными параметрами: коммуникативной задачей, темой, объемом, форматом;

5) формирование навыка самоорганизации и саморегуляции, наделяющие обучающихся функциями организации выполнения задания: планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении задания, соблюдения графика подготовки и предоставления материалов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполненной работы;

6) формирование навыка рефлексии, что требует от обучающихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания и/или самостоятельной постановки учебных задач;

7) формирование ценностно-смысловых установок, что требует от обучающихся выражения ценностных суждений и/или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, а также аргументации своей позиции или оценки;

8) формирование ИКТ-компетентности, требующее педагогически целесообразного использования ИКТ в целях повышения эффективности процесса формирования всех перечисленных выше ключевых навыков.

О. Б. Логинова предлагает следующие схемы оценки учебных заданий, которые помогают выделить учебно-познавательные и учебно-практические задачи, а также скорректировать формулировки учебных заданий, превращая их в задачи.

1. Самостоятельное приобретение, перенос и интеграция знаний.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание стимулирует учащихся приобретать новое знание, и на какой основе строится это новое знание?

Общее описание «хорошего» задания: задание требует продвижения от воспроизведения известного образца к самостоятельному выполнению знания. В таком задании предлагается создать или исследовать новую для учащихся информацию на основе имеющихся знаний.

Учащиеся могут сделать это с помощью:

– создания модели объекта/процесса, схемы решения задачи путем преобразования или использования новой формы представления информации;

– использования логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения, интерпретации, оценки, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, соотнесения к известным понятиям.

Интеграции знаний способствует использование содержания, идей и/или методов других предметов; поэтому «хорошее» задание, как правило, междисциплинарное.

2. Разрешение проблем / проблемных ситуаций.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание требует использования навыков и способов решения проблем и воплощения найденных решений в практике?

Общее описание «хорошего» задания: задание требует поиска и разработки новых, не изучавшихся ранее подходов к анализу незнакомой проблемы или ситуации, требующей принятия решения в ситуации неопределенности, при этом разрешение проблемы или ситуации может иметь практическое значение, или представлять личностный, социальный и/или познавательный интерес.

Разрешение проблемы может потребовать от учащихся:

– анализа возможных вариантов решения и обоснованного выбора или разработки оптимального или наиболее эффективного решения;

– анализа какого-либо незнакомого объекта (например, ситуации, произведения искусства, взаимодействия и т. д.) или «нового взгляда» на известный объект с целью построения модели объекта, реконструкции событий прошлого или прогнозирования возможных результатов взаимодействия, установления закономерностей или выявления «болевых точек» и планирования системы мер по их устранению и т. п.;

– нахождения нового способа решения задачи, конструирования изделия или макета изделия, отвечающего поставленным требованиям, создания иного объекта, например, сценария, прибора, каталога и т. д., или подбора физических упражнений, направленных на решение конкретной задачи в рамках заданных условий;

– всесторонней критической оценки и проверки найденного решения, его реализации на практике или представления экспертам или заинтересованным лицам.

«Хорошее» задание, как правило, предполагает деятельность в ситуации как недостающей, так и избыточной информации; позволяет учащимся проявить имеющиеся предпочтения, предоставляя возможность выбора тематики, способа решения или его оформления.

3. Сотрудничество.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание требует сотрудничества учащихся между собой и(или) с другими людьми, и требуется ли при этом создание общего продукта?

Общее описание «хорошего» задания: задание требует совместной работы учащихся хотя бы на одном из этапов и предполагает координацию усилий и разделение ответственности за конечный результат (например, модель, макет, текст, схема, продукт, идея, ответ на сложный составной вопрос и т. п.).

Учащиеся могут выполнять задание в парах и группах с распределением ролей/функций внутри группы.

«Хорошее» задание, как правило, требует (1) личного вклада от каждого ученика и (2) зависимости как результата работы (конечного продукта), так и процесса ее выполнения каждым участником группы от вклада других участников.

4. Коммуникация

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание требует развернутой коммуникации – устного или письменного высказывания на определенную тему и с определенной целью, хорошо структурированного, аргументированного, логичного и последовательного?

Общее описание «хорошего» задания: задание предполагает создание письменного или устного связного высказыва-

ния, например, текста-описания или текста-рассуждения, устного или письменного заключения, комментария, пояснения, описания, отчета, формулировки и обоснования гипотезы, сообщения, оценочного суждения, аргументированного мнения, призыва, инструкции и т. п., с заданными параметрами: тематикой, коммуникативной задачей, объемом, форматом.

Учащиеся могут выполнять данное требование путем создания текста, построения устного монологического высказывания или участвуя в диалоге или общем обсуждении.

«Хорошее» задание, как правило, предполагает активное и осознанное использование речевых средств для решения конкретной коммуникативной и(или) познавательной задачи; явно определяет четкие рамки коммуникации.

5. Самоорганизация и саморегуляция.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание требует от учащихся управления своей деятельностью и обеспечивает для этого необходимые условия?

Общее описание «хорошего» задания: задание наделяет учащихся функциями организации выполнения задания: планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении задания, соблюдения графика подготовки и предоставления материалов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполнения работы.

Эти требования могут быть реализованы, если выполнение задания достаточно объемно: рассчитано на относительно длительный срок (не менее недели) и предусматривает ряд этапов. Формирование умения распределять между собой обязанности возможно только при выполнении коллективного задания. Формированию умения контролировать качество выполнения работы способствует заблаговременное предъявление учителем требований к качеству создаваемого продукта, например, подробных критериев оценки результатов выполнения задания.

«Хорошее» задание, как правило, – это долгосрочный проект, с заранее известными требованиями, предъявляемыми к качеству работы, или критериями ее оценки; в ходе выполне-

ния задания контролирующие функции учителя сведены к минимуму.

6. Рефлексия.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание позволяет учащимся осознавать мотивы, содержание, способы действий, успешность/неуспешность своей учебной деятельности, ее причины?

Общее описание «хорошего» задания: задание требует самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов целям и способам действий, т. е. задание предполагает ответ учащихся на вопрос типа: «Все ли получилось так, как вы задумали? Что не получилось? Почему?».

Выполнение такого рода заданий может потребовать от учащихся:

– соотнести результаты выполнения задания со своим пониманием учебной задачи;

– соотнести результаты выполнения задания с самостоятельно разработанными или предоставленными учителем критериями оценки;

– установления причинно-следственных связей между результатами и способом выполнения.

«Хорошее» задание, как правило, требует выявления позитивных и негативных факторов (например, что помогает/мешает, или что полезно/вредно, что нравится/не нравится и т. п.) и/или самостоятельной постановки учебных задач (например, что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т. п.).

7. Ценностно-смысловые установки.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание стимулирует и позволяет учащимся выразить и аргументировать свою жизненную позицию по отношению к обсуждаемой проблеме?

Общее описание «хорошего» задания: задание требует выражения своей позиции к обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации своей позиции.

Выразить собственную позицию (ценностное суждение) учащиеся могут:

– выбрав из предложенных одно или несколько ценностных суждений, которые они разделяют, или противопоставив имеющимся ценностным суждениям собственное;

– оценить степень своего согласия с тем или иным ценностным суждением (по шкале от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»);

– прямо высказав свою позицию в свободной форме по отношению к конкретному наблюдаемому факту (например, к просмотренной сцене, прочитанному эпизоду, полученному или выполненному заданию и т. д.).

В «хорошем задании» учащимся, как правило, предлагается аргументировать (пояснить, прокомментировать) свою позицию/выбор/оценку.

8. ИКТ-компетентность.

Основной вопрос для оценки задания: В какой мере учебное задание поощряет учащихся использовать ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач и способствует формированию их ИКТ-компетентности, открывая им новые возможности использования ИКТ?

Общее описание «хорошего» задания: задание предполагает разумное и оправданное использование ИКТ в целях повышения эффективности процесса формирования всех ключевых навыков (самостоятельного приобретения и переноса знаний, сотрудничества и коммуникации, решения проблем, самоорганизации, а также навыков использования ИКТ).

Для выполнения заданий учащиеся обращаются к персональным компьютерам, интернету, различным цифровым устройствам и приборам, позволяющим фиксировать, обрабатывать и анализировать изображения, звуки, тексты, преобразовывать и представлять информацию, использовать и создавать медиа-объекты, вести коммуникацию и т. д.

«Хорошее» задание, как правило, ненавязчиво способствует общему развитию способностей детей, так и развитию отдельных учебных умений (универсальных и специальных), а также позволяет более эффективно использовать все ресурсы, включая временные.

1.3.12. Метод проектов

Формируемые универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, контроль и коррекция, оценка и прогнозирование, познавательная рефлексия и саморегуляция, логические действия, знаково-символические / моделирование, смысловое чтение, активное использование словарей и поисковых систем, учебное сотрудничество (групповые), коммуникация, ИКТ-компетентность.

Сущность метода проектов состоит в самостоятельном приобретении знаний учащимися в процессе решения актуальных для них проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Использование метода проекта предоставляет учителю возможность построить образовательную деятельность с учетом интересов ребенка, его способностей и возможностей. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического мышления.

Под учебным проектом подразумевается комплекс поисковых, исследовательских расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно (в парах, группах или индивидуально) с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Основа метода проекта – его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи[13].

Выделяют четыре уровня владения учащимися проектными умениями. При характеристике уровня владения учащимися проектными умениями следует обратить внимание, что более сложным этапом проектирования является учебно-

[13] ГОСТ Р 54869-2011 «Требования к управлению проектом».

исследовательская деятельность. При описании следующей типовой задачи мы рассмотрим их различия, а этой части акцентируем внимание на этапе развития умений проектной деятельности.

Нулевой уровень. Учащиеся работают по готовой инструкции, в которой прописаны цель и порядок выполнения работы. Работа учащихся носит репродуктивный характер. Более того, они зачастую на опыте определяют то, что им уже известно и приведено в учебнике.

Первый уровень. Учащиеся знакомятся с постановкой проблемы, принимают цель исследования, выполняют работу по готовому плану, сами интерпретируют полученные результаты.

Второй уровень. Учащиеся знакомятся с поставленной проблемой, ставят цель, сами планируют работу, выполняют практические действия и объясняют полученные результаты.

Третий уровень. Учащиеся сами обнаруживают проблему, формулируют цель, предполагают возможные результаты, планируют, деятельность и интерпретируют полученные результаты. Здесь им принадлежит ведущая роль в выборе способов работы с изучаемым материалом.

Каждый учащийся самостоятельно изучает, описывает и интерпретирует те сведения и наблюдения, которые он получил в ходе учебного исследования. Процесс формирования исследовательских умений учащихся на протяжении всей основной школы проходит в несколько этапов (табл. 7).

Таблица 7

Этапы формирования проектных умений у обучающихся

Этапы, класс	Деятельность обучающегося	Проявление проектных умений
Переходный (5–6 кл.)	– учится способу проектирования через специально разработанные задания; – включается в реальную возможность организации взаимодействия	– рефлексировать (видеть проблему); – анализировать сделанное: почему получилось, почему не получилось; – формулировать цели; – планировать; – моделировать, представлять способ действия в ви-

Этапы, класс	Деятельность обучающегося	Проявление проектных умений
		де схемы, модели, выделяя все существенное и главное; – проявлять инициативу при поиске способа решения задач; – вступать в коммуникацию, взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других
Развивающий (7–9 кл.)	– приобретают навыки: планирования, целесообразного действия, оформления проектов, их презентации и т. п.	– умения выбирать тему исследования и выполнять исследование

Учебный проект, как комплексный и многоцелевой метод, имеет большое количество типов и видов. На каждом этапе развития навыков проектирования у учащихся учитель сталкивается с проблемой целесообразности выбора того или иного типа проекта. Рассмотрим классификацию типов проектов:

1. По продолжительности: краткосрочные (1–3 урока), среднесрочные (месяц), долгосрочные (четверть, год).

2. По использованию дидактических средств: классические и информационные.

3. По способу преобладающей деятельности: познавательные, игровые, практико-ориентированные.

4. По количеству участников в проекте: индивидуальные, коллективные.

5. По уровню интеграции: предметные и межпредметные.

6. По специфике их содержания: социальные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые.

Приведем характеристику видов проектов по специфике их содержания:

– Социальный проект нацелен на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Палитра разнообразна – от учебного пособия для кабинета физики до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России. Важно оценить реальность использования продукта на практике и его способность решить поставленную проблему.

– Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и другие.

– Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Выходом такого проекта часто является публикация в СМИ, в том числе в интернете. Результатом такого проекта может быть и создание информационной среды класса или школы.

– Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т. п.

– Ролевой проект: участвуя в нем, проектанты берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т. п. Результат проекта может оставаться открытым до самого окончания.

В условиях поэтапного формирования навыков проектной деятельности возникает необходимость ранжировать типы проектов и формы продуктов проектной деятельности в зависимости от уровня развития соответствующих компетенций.

Таблица 8

Ранжирование типов и форм проектов

Класс	Тип проекта	Форма продукта проектной деятельности
5–6 классы (нулевой уровень)	Краткосрочные Информационные Познавательные, практико-ориентированные Коллективные Предметные и межпредметные	Газета Игра Макет Модель Серия иллюстраций
7 класс (первый уровень)	Среднесрочные Классические Практико-ориентированные, игровые Коллективные, индивидуальные	Выставка Журнал Игра Карта Коллекция Костюм Мультимедийный продукт Праздник Путеводитель Сценарий
8–9 классы (второй уровень)	Долгосрочные Индивидуальные, групповые Межпредметные	Атлас Бизнес-план Выставка Журнал Коллекция Костюм Праздник Прогноз Путеводитель Спектакль Чертеж

Проектная деятельность включает следующие этапы:
– мотивационный этап;
– выбор темы;
– постановка целей и задач, составление плана работы;
– сбор информации;
– выполнение проекта;

– оформление результатов;
– защита проекта;
– рефлексия.

Проектная деятельность предполагает создание обстановки доверия и открытости, выявления и применения интересов и увлечений ученика, помощи учителя в выборе идеи проекта, исследования. На этапе запуска проекта, необходимо заинтересовать и замотивировать учащихся на дальнейшую работу. Мотивационный этап – это важнейший этап процесса обучения творческой деятельности. Одним из способов осуществления мотивации может служить исходная (мотивирующая задача), которая должна обеспечить «видение» учащимися более общей проблемы, нежели та, которая отражена в условии задачи.

Формулирование проблемы – один из самых сложных компонентов мыслительного процесса. Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащийся в результате решения мотивирующей задачи самостоятельно сформулировал проблему. Однако в реальной школьной практике такое случается далеко не всегда: для большинства учащихся самостоятельное определение проблемы затруднено; предлагаемые ими формулировки могут оказаться неправильными. Учителю необходимо во время всего процесса обучения постоянно уделять внимание развитию у учащихся умений видеть проблему. Проблема – это затруднение, неопределенность. Чтобы устранить проблему, требуются действия, направленные на всестороннее исследование проблемной ситуации. Выполняя эту часть исследовательской работы с учащимся, следует проявить гибкость и не стоит непременно требовать ясного осознания и формулирования проблемы, четкого обозначения цели. Вполне достаточно ее общей, приблизительной характеристики.

Несмотря на то, что проект предоставляет учащимся определенную свободу действий, необходимо оговорить конкретные сроки предоставления готового проекта и определенных его частей и озвучить критерии оценки работы. Следует отметить, что проектная работа может служить инструментом оценивания как предметных, так и метапредметных результатов. Проектная деятельность как оценочная процедура рассматривается в

структурном компоненте «Система оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования». В качестве типовой задачи выполнение проектов рассматривается как способ формирования отдельных умений проектной деятельности. Но и в том и в другом случае главным в проектной деятельности выступает не получение продукта, а деятельность обучающегося, создающего продукт.

Выбор темы. На начальном этапе необходимо сформировать у учащихся внутреннюю мотивацию для участия в проектной деятельности. Для этого можно использовать уже имеющийся позитивный опыт, здесь уместен показ наиболее успешных завершенных проектов и выступления старших учащихся. Важно продемонстрировать детям какую пользу они смогут извлечь при выполнении проекта. Главное для учителя – увлечь детей, вселить уверенность в своих силах.

На этапе запуска проекта индивидуальные возможности детей следует учитывать через выбор тем, направлений и видов проектной деятельности. Выбор тем проектов осуществляется от простого к сложному. При знакомстве с проектной деятельностью темы проектов должны находиться в зоне ближайшего развития и касаться того, что ребенку уже знакомо. Тема проекта должна мотивировать его на решение той или иной проблемной ситуации и быть посильной для выполнения. Если у учащихся отмечается отсутствие устойчивой познавательной активности, то на начальном этапе целесообразно использовать краткосрочные проекты.

Рассмотрим несколько примеров проектов в 5 классе по математике: «Вычисление площади квартиры», «Моделирование клумбы для сада в виде правильного многоугольника», «Бюджет моей семьи», «Планирование затрат на покраску пола в комнате».

По мере знакомства учащихся с проектными технологиями, тематика проектов может расширяться и углубляться: «Симметрия в природе», «Мир чисел», «Влияние продолжительности сна на работоспособность человека».

При выборе темы можно использовать «банк проектов», который можно разместить на стенде в виде рекламы. Стенд дол-

жен быть красочным, привлекать внимание детей. Каждый лист с темой проекта может сопровождаться пустым списком для того, чтобы учащиеся смогли вписать свою фамилию для участия в том или ином проекте. Списки можно заменить цветными стикерами, которые дети после написания своего имени могут наклеить на тот или иной проект. Таким образом, учитель может определить составы групп для групповых проектов и при необходимости выделить индивидуальные проекты.

Выбор темы проекта может быть осуществлен посредством постановки какой– либо проблемы, для выявления сути и способов решения которой целесообразно использовать метод «мозгового штурма». В результате обсуждения формируются определенные направления деятельности, которые могут преобразовываться в полноценные проекты. Например, учитель химии на уроке может продемонстрировать учащимся ржавый гвоздь и попросить их сказать, что они думают об этом предмете. В ходе описаний и рассуждений могут возникнуть следующие проблемы: способы защиты металлических изделий от коррозии, сравнительная характеристика коррозионной стойкости металлов, проблемы утилизации металлических отходов, виды коррозионных покрытий и т. д. В случае необходимости учитель может задавать наводящие вопросы, для того чтобы продолжить обсуждение или направить его в другом направлении. По мере выявления, проблемы записываются на доске. Таким образом, формируются темы межпредметных проектов, объединяющих несколько учебных предметов.

При определении объектов проектной деятельности необходимо учитывать степень подготовленности учащихся к самостоятельной творческой работе, возможность использования в проекте полученных знаний и умений, соответствие выбранного объекта индивидуальным возможностям детей, необходимые материально-технические условия. Учитывая перечисленные условия, учителю необходимо помочь учащимся в определении продукта проектной деятельности, его объема и глубины, которые зависят от образовательных потребностей ребенка.

Коллективные проекты могут содержать как основные формы, так и вспомогательные. Например, рассмотрим групповой

проект по математике «День числа π». Основной формой представления будут являться сценарий праздника и сам праздник, а вспомогательными формами – мультимедийная презентация, изготовление брошюр, костюмы, торт с изображением числа π. При таких условиях каждый учащийся может выбрать для себя интересную и посильную работу.

В старших классах необходимо связать проектную деятельность с выбором профессии, которая соответствует индивидуальным наклонностям и способностям ребенка. Проект в данном случае становится некой профессиональной пробой. При решении проектных задач, учащийся либо укрепляется в своем выборе, либо принимает решение о продолжении профессионального поиска.

В процессе запуска проекта у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Регулятивные УУД

Анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты.

Идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему.

Выдвигать версии решения проблемы, формулировать гипотезы, предвосхищать конечный результат.

Определять совместно с педагогом и сверстниками критерии планируемых результатов и критерии оценки своей учебной деятельности.

Коммуникативные УУД

Определять возможные роли в совместной деятельности.

Играть определенную роль в совместной деятельности.

Принимать позицию собеседника, понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты; гипотезы, аксиомы, теории.

Определять свои действия и действия партнера, которые способствовали или препятствовали продуктивной коммуникации.

Строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности.

Постановка целей и задач является одним из самых сложных этапов в проектировании. Некоторые категории детей за-

трудняются в их формулировке, потому что для них сложно устанавливать причинно-следственные связи, поэтому учителю необходимо объяснить разницу между целью и задачей на примере бытовой ситуации, понятной каждому и совместно с детьми постараться поставить цели и задачи.

Например, рассмотрим следующую проблемную ситуацию: у вашего друга день рождения, нужно сделать для него что-то приятное. Учитель задает детям вопрос: как решить эту проблему? Ученики предлагают выход: приготовить сюрприз. Это и будет целью данного проекта. На подобном примере учитель может объяснить детям, что цель – это то, к чему стремятся, чего хотят достичь, что способствует решению определенной проблемы. Цель формулируется кратко и предельно точно, и состоять из одного предложения. Чтобы научить детей ставить цель, можно предложить им воспользоваться вспомогательными словами: для творческого проекта – изготовить, выполнить, разработать, подготовить, создать; для исследовательского – выявить, установить, обосновать, уточнить, разработать, доказать.

На том же примере мы можем рассмотреть, что такое задачи и как они формируются. Учитель может задать учащимся следующий вопрос: «Что вы будете учитывать при подготовке сюрприза?» Опираясь на собственный опыт, дети могут предложить следующие варианты ответов: характер друга, его увлечения, какой подарок для него подойдет, где и в какое время друг должен получить сюрприз и т. д. Из ответов учащихся посредством беседы формулируем задачи. Таким образом, опираясь на метод индуктивных умозаключений, совместно приходим к выводу, что задачи определяют действия, которые направлены на достижение цели. Для формулировки задач можно предложить следующие вспомогательные слова: «проанализировать», «изучить», «подобрать», «найти», «собрать информацию», «выяснить», «выявить особенности», «подготовить», «придумать», «рассказать», «составить», «создать», «нарисовать», «определить роль» и т. д. Задачи могут решаться в различной последовательности. В групповых проектах различные задачи распределяются между участниками проекта и выполняются параллельно.

На данном этапе у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Регулятивные УУД

Ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей.

Формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели деятельности.

Обосновывать целевые ориентиры и приоритеты ссылками на ценности, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов.

Составление плана работы над проектом. Каждая задача дробится на шаги, которые выставляются в определенном порядке. Это обусловлено тем, что некоторые действия не смогут быть выполнены без определенной последовательности. План работы над проектом составляется сообща, но следует учесть, что он не является постоянным, так как в процессе выполнения проекта могут вноситься определенные коррективы.

На данном этапе у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Регулятивные УУД

Определять необходимые действия в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения.

Обосновывать и осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач.

Определять/находить, в том числе из предложенных вариантов, условия для выполнения учебной и познавательной задачи.

Выстраивать жизненные планы на краткосрочное будущее (заявлять целевые ориентиры, ставить адекватные им задачи и предлагать действия, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов).

Выбирать из предложенных вариантов и самостоятельно искать средства/ресурсы для решения задачи/достижения цели.

Составлять план решения проблемы (выполнения проекта, проведения исследования).

Определять потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задачи и находить средства для их устранения.

Сбор информации. Сбор фактического материала может осуществляться при изучении соответствующей учебной или специальной литературы либо посредством проведения испытаний, всевозможных проб, измерения, каких-либо параметров и т. д.

При сборе информации основная задача учителя – сориентировать учащихся на различные источники информации: словари, журналы, книги, документальные фильмы, фотографии, литературные произведения, музыкальные произведения, материалы музеев, выставок, источники сети интернет и др. Необходимо учитывать, что подбор информации и методы ее поиска зависят от вида проекта и его темы. При организации поиска информации следует обратить внимание детей на то, что им уже известно по обозначенному вопросу, что они смогут узнать от других людей. Важной технологией, которой необходимо обучить детей, является технология интервьюирования, способствующая развитию коммуникативных способностей детей.

В настоящее время одним из основных источников информации является интернет, который предоставляет возможность увидеть различные видеоматериалы, виртуальные эксперименты, мастер-классы и т. д. Компьютер помогает строить математические модели, готовить тексты, чертежи, схемы, рисунки.

Одним из способов добычи информации является наблюдение. Для наблюдений можно использовать различные приспособления: лупы, бинокли, телескопы, микроскопы.

При работе с печатными изданиями изначально следует обратить внимание детей на справочную литературу: энциклопедии, словари, пособия. Особое внимание при этом следует уделить поиску понятий и определений. При рекомендации тех или иных литературных источников учитываются индивидуальные особенности детей. Постепенно необходимо подводить учащихся к самостоятельному поиску информации из различных дополнительных источников.

На данном этапе у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Познавательные УУД

Находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности).

Ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст.

Устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов.

Резюмировать главную идею текста.

Преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction).

Критически оценивать содержание и форму текста.

Систематизировать, сопоставлять, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах.

Выделять главную и избыточную информацию, выполнять смысловое свертывание выделенных фактов, мыслей; представлять информацию в сжатой словесной форме (в виде плана или тезисов) и в наглядно-символической форме (в виде таблиц, графических схем и диаграмм, карт понятий – концептуальных диаграмм, опорных конспектов).

Заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты.

Определять необходимые ключевые поисковые слова и запросы.

Осуществлять взаимодействие с электронными поисковыми системами, словарями.

Формировать множественную выборку из поисковых источников для объективизации результатов поиска.

Соотносить полученные результаты поиска со своей деятельностью.

Коммуникативные УУД

Организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т. д.).

Целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы, необходимые для решения учебных и практических задач с помощью средств ИКТ.

Выполнение теоретической и практической части проекта. На следующем этапе учащиеся должны научиться классифицировать основные предметы, процессы, явления и события. При

этом учителю необходимо обратить внимание на выявление и обозначение всех особенностей и закономерностей по проводимому исследованию. При выработке суждений и умозаключений по проекту необходимо оказание помощи посредством наводящих вопросов, составления схем, так как многие учащиеся испытывают в этом затруднения. Поэтому необходима помощь в установлении причинно-следственных связей посредством применения наглядности.

Каждый проект должен завершаться получением какого-либо продукта. Используя полученные теоретические знания, учащиеся должны выполнить соответствующие макеты, схемы, чертежи, и эскизы.

При подведении итогов проектной деятельности необходимо вернуть учащихся к началу проекта, еще раз проанализировать поставленную цель и задачи и ответить на вопрос, все ли поставленные задачи выполнены, достигнута ли цель, если нет, то пояснить причину неудачи. Выделить, что в исследовании является особенно ценным, что особо впечатлило и удивило в ходе выполнению проекта. В чем заключались трудности в работе над проектом? Чему научились и что узнали нового?

На данном этапе у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Регулятивные УУД

Описывать свой опыт, оформляя его для передачи другим людям в виде технологии решения практических задач определенного класса.

Находить достаточные средства для выполнения учебных действий в изменяющейся ситуации и/или при отсутствии планируемого результата.

Работая по своему плану, вносить коррективы в текущую деятельность на основе анализа изменений ситуации для получения запланированных характеристик продукта/результата.

Устанавливать связь между полученными характеристиками продукта и характеристиками процесса деятельности и по завершении деятельности предлагать изменение характеристик процесса для получения улучшенных характеристик продукта.

Познавательные УУД

Объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности (приводить объяснение с изменением формы представления; объяснять, детализируя или обобщая; объяснять с заданной точки зрения).

Делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данным.

Коммуникативные УУД

Выбирать, строить и использовать адекватную информационную модель для передачи своих мыслей средствами естественных и формальных языков в соответствии с условиями коммуникации.

Выделять информационный аспект задачи, оперировать данными, использовать модель решения задачи.

Использовать компьютерные технологии (включая выбор адекватных задаче инструментальных программно-аппаратных средств и сервисов) для решения информационных и коммуникационных учебных задач, в том числе: вычисление, написание писем, сочинений, докладов, рефератов, создание презентаций и др.

Оформление проектной папки. При изложении материала целесообразно отразить следующие аспекты:

– определить, уточнить используемые в работе термины и понятия;

– изложить основные подходы, направления исследования по изучаемой проблеме, выявить, что известно по данному вопросу в науке, а что нет, что доказано, но недостаточно полно и точно;

– обозначить виды, функции, структуру изучаемого явления;

– перечислить особенности формирования (факторы, условия, механизмы, этапы) и проявления изучаемого явления.

Систематизация и анализ полученного материала устанавливает определенный порядок. Она разбивает рассматриваемые объекты на группы, чтобы упорядочить рассматриваемую область, сделать ее обозримой. Систематизация и анализ полученного материала придает мышлению строгость и точность.

Удобно это осуществлять с помощью таблиц, схем, графиков и т. п. – они позволяют визуально определить необходимые связи, свойства, соотношения, закономерности, которые должны быть отражены в проектной папке.

Проектная папка (пояснительная записка) – это одна из составляющих проекта, позволяющая учащемуся грамотно структурировать полученную информацию и четко организовать свою работу. Благодаря ее содержанию учитель может объективно оценить ход работы над проектом и судить о достижениях и росте участников проекта на протяжении его выполнения.

Проектная папка состоит из титульного листа, введения, содержащего проблему, цели и задачи, план проекта и способы ее решения. В основной части помещается вся собранная информация, результаты исследования и анализа, эскизы, чертежи, наброски, социологические исследования, графики и т. д. В заключительной части подводятся итоги, делаются выводы о том, что удалось, а что нет. В ходе рефлексии учащиеся.

Написание вывода. При написании вывода необходимо учитывать следующие правила: выводы должны соответствовать поставленным задачам и должны формулироваться лаконично, не иметь большого количества цифрового материала.

На данном этапе у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Познавательные УУД

Излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи.

Определять логические связи между предметами и/или явлениями, обозначать данные логические связи с помощью знаков в схеме.

Создавать абстрактный или реальный образ предмета и/или явления.

Строить модель/схему на основе условий задачи и/или способа ее решения.

Создавать вербальные, вещественные и информационные модели с выделением существенных характеристик объекта для определения способа решения задачи в соответствии с ситуацией.

Преобразовывать модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое, и наоборот.

Строить схему, алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм.

Анализировать/рефлексировать опыт разработки и реализации учебного проекта, исследования (теоретического, эмпирического) на основе предложенной проблемной ситуации, поставленной цели и/или заданных критериев оценки продукта/результата.

Регулятивные УУД

Наблюдать и анализировать собственную учебную и познавательную деятельность и деятельность других обучающихся в процессе взаимопроверки.

Соотносить реальные и планируемые результаты индивидуальной образовательной деятельности и делать выводы.

Принимать решение в учебной ситуации и нести за него ответственность.

Защита проекта. Для многих учащихся публичное выступление, защита проекта является неким барьером, вследствие низкого уровня коммуникативных способностей, поэтому им необходима помощь в составлении доклада. Он должен быть кратким, и для удобства следует предложить некоторые фразы-клише, дополнив которые ребенок получит текст выступления.

Данная тема выбрана потому что…

Поставленная мною цель такова…

Согласно цели были сформулированы следующие задачи…

В ходе проведения исследования мною (нами) была проверена гипотеза…

Для работы был составлен план…

Я начал свою работу с того, что…

Потом я приступил к…

Я завершил работу тем, что…

В ходе работы я столкнулся с такими проблемами…

Я отклонился от плана, потому что…

По окончании работы были получены следующие результаты…

По итогам исследования сделан вывод, что…

Мне удалось достичь цели проекта, потому что…

При подготовке к защите проекта необходимо стремиться к тому, чтобы речь ребенка была точной, не сбивчивой, выразительной. Для того чтобы добиться такого результата учащимся необходима психологическая поддержка перед защитой проекта. Выверенный вместе с учителем текст может быть разбит на карточки подсказки, к которым ребенок может обращаться во время выступления. Репетиция презентации может проходить как в школе, так и дома перед зеркалом. Защита проекта является важнейшим этапом во всей проектной деятельности. При успешной защите учащиеся получают положительные эмоции, ощущение победы, внутреннюю мотивацию к дальнейшему развитию, поэтому данному этапу следует уделить особое внимание.

На данном этапе у обучающихся формируются следующие метапредметные результаты.

Коммуникативные УУД

Определять задачу коммуникации и в соответствии с ней отбирать речевые средства.

Отбирать и использовать речевые средства в процессе коммуникации с другими людьми (диалог в паре, в малой группе и т. д.).

Представлять в устной или письменной форме развернутый план собственной деятельности.

Соблюдать нормы публичной речи, регламент в монологе и дискуссии в соответствии с коммуникативной задачей.

Высказывать и обосновывать мнение (суждение) и запрашивать мнение партнера в рамках диалога.

Принимать решение в ходе диалога и согласовывать его с собеседником.

Использовать невербальные средства или наглядные материалы, подготовленные/отобранные под руководством учителя.

Перечисленные нами метапредметные результаты, которые формируются в процессе выполнения проекта, показывают, что проектная деятельность является ключевой составляющей образовательной деятельности подростка, обеспечивающей формирование всех групп универсальных учебных действий.

Подводя итог, можно сказать, что метод проектов имеет большое значение в работе по формированию универсальных учебных действий у обучающихся и ориентирован на реальный практический результат. Направленность обучения посредством метода проектов на значимую цель открывает возможность формирования собственного жизненного опыта ребенка. В процессе работы над проектом расширяется кругозор учащихся, возрастает интерес к учебным предметам. Работа над проектом помогает учащимся проявить себя с лучшей стороны, у ребенка появляется возможность продемонстрировать и развить скрытые возможности и талант.

Описывая проектную деятельность, мы говорили и об учебно-исследовательской деятельности обучающихся, так как эти виды деятельности неразрывно связаны между собой, имеют общий алгоритм организации, но при этом имеют и свои особенности, чтобы не происходило смешения данных типовых задач, рассмотри особенности организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

1.3.13. Учебно-исследовательская деятельность

Формируемые универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, контроль и коррекция, оценка и прогнозирование, познавательная рефлексия, саморегуляция, логические действия, знаково-символические / моделирование, смысловое чтение, активное использование словарей и поисковых систем, учебное сотрудничество (групповые), коммуникация, ИКТ-компетентность.

Учебно-исследовательская деятельность предполагает вовлечение обучающихся в решение творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства, включающая основные этапов, характерные для научного исследования. В ходе исследования организуется поиск в какой-то области, формулируются отдельные характеристики итогов работ.

Логика построения исследовательской деятельности включает:

– формулировку проблемы исследования;

– выдвижение гипотезы (для решения этой проблемы);

– последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений;

– представление результатов работы;

– рефлексию.

Опыт организации учебно-исследовательской деятельности появился в рамках метода проектов, поэтому у них много общих элементов, но есть и существенные отличия, которые педагогу необходимо учитывать. Приведем сравнительную характеристику проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Проектная деятельность обучающихся в значительной степени ориентирована на получение практического результата, обеспечивающего решение конкретной задачи прикладного характера и имеющего конкретное выражение.

Исследовательская деятельность – деятельность обучающихся, связанная с решением творческих, исследовательских задач с заранее известным решением (в соответствии с научной методикой), имеющие полученный на основе данной методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления.

Исследование преимущественно понимается как процесс выработки новых знаний, одним из видов познавательной деятельности, проект – процесс, направленный на решение конкретной практической задачи. Разработка проекта – творческий процесс, реализуемый на репродуктивном уровне, в то время как исследование – творческий процесс, не ограниченный рамками, схемами и алгоритмами.

Обязательным условием проектной деятельности является наличие четких представлений о конечном продукте, этапов проектирования и реализации проекта. Обязательным же условием исследования является гипотеза, и именно рамки гипотез позволяют регламентировать исследование. Таким образом, исследование строится на гипотезе, в проекте наличие гипотезы – вариативно. Проект может быть реализован как самостоятельный элемент, так и в качестве этапа исследования (как средство

доказательства/опровержения гипотезы). Сравнительный анализ проектной и учебно-исследовательской деятельности представлен в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительный анализ проекта и исследования

Проект	Исследование
Определение	
Проект – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта	Исследование – проведение определенной работы по поиску информации, ее обработке, анализ полученных результатов
Цель, особенность	
Создание какого-либо заранее планируемого объекта, модели или прототипа; воплощение известной идеи в практику, подтверждающей практическую значимость, применимость, имеющую весомый социальный эффект)	Интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленную в стандартном виде (не практическая значимость, применимость результатов исследования, характеристика социального эффекта исследования)
Гипотеза	
Вариативно (творческие, социальные, информационные проекты могут не содержать гипотезу)	Обязательно выдвижение гипотез и теорий, их экспериментальная и теоретическая проверка
Метод	
Репродуктивный, эвристический, исследовательский и пр.	Исследовательский
Этапы деятельности	
– определение темы проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта, выбор названия проекта;	– формулирование проблемы, обоснование актуальности выбранной темы;

Проект	Исследование
– обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов, сбор и изучение информации, определение формы продукта и требований к продукту, составление плана работы, распределение обязанностей; – выполнение запланированных технологических операций, внесение необходимых изменений; – подготовка и защита презентации; – анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта	– выдвижение гипотезы; – постановка цели и конкретных задач исследования; – определение объекта и предмета исследования; – выбор методов и методики проведения исследования; – описание процесса исследования; – обсуждение результатов исследования; – формулирование выводов и оценка полученных результатов
Субъектные отношения	
Развитие «субъект-субъектных» отношений («коллега-коллега», «наставник – младший товарищ») в ходе передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением деятельности	
Характер аналитической деятельности	
Процесс анализа информации	
Характер творческой деятельности	
Творчество «по плану»	Максимально выражена «свобода творчества»
Результат	
Достижение запланированных результатов, создание уникального продукта с учетом запланированных ресурсов и изначально продуманных требований	Неопределенность результата, который могут дать исследования; процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний; создание нового интеллектуального продукта

В соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования проектная и учебно-исследовательская деятельность должны быть организованы по следующим направлениям.

1. Исследовательское направление.

К исследовательским творческим работам относятся работы, выполненные с помощью корректной с научной точки

зрения методики, имеющие полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления. Учебно-исследовательский проект по структуре напоминает научное исследование и включает: обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и другие.

2. Инженерное направление.

Инженерные творческие работы, ориентированы на изобретение, разработку, создание, внедрение, ремонт, обслуживание и/или улучшение техники, материалов или процессов.

3. Прикладное направление.

Прикладные проекты – проекты, основной целью которых является изготовление средства, пригодного для разрешения какой-либо проблемы прикладного характера. Работы, направленные на практическую деятельность, например, по охране окружающей среды, воспитанию активной жизненной позиции.

4. Информационное направление.

Информационные проекты (поисковые) – проекты, направленные на сбор информации о каком-то объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Продуктом такого проекта часто является публикация в средствах массовой информации, в том числе в интернете.

5. Социальное направление.

Социальные проекты – это проекты, предполагающие своей целью нахождение решения какой-либо социальной проблемы, создание нового социального продукта, развитие идеи, улучшение процесса или ситуации для жизни общества или его групп, проект нужный социуму. Представлены широким тематическим спектром: оздоровительные проекты; проекты историко-культурной направленности; ориентированные на проблемы и интересы конкретной этнической группы (или какой-либо мо-

лодежной субкультуры); социально значимые для определенной местности, района, города; образовательные и профориентационные.

6. Игровое направление.

Игровые (ролевые проекты) – проекты, в которых изначально определены лишь роли участников и правила взаимоотношений между ними, тогда как структура, форма продукта и результаты остаются открытыми до самого конца. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержание проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуации. Результаты этих проектов либо намечаются в начале их выполнения, либо вырисовываются в самом конце. Степень творчества очень высокая, но ролево-игровой вид деятельности является доминирующим.

7. Творческое направление.

Творческие проекты – проекты, центром которых является творческий продукт – результат самореализации участников проектной группы. Виды работ подчиняются жанру конечного результата (газета, спектакль, сочинение, эссе, видеофильм, праздник и т. п.), но оформление результатов проекта требует четкой, продуманной структуры в виде сценария праздника, плана сочинения, статьи, эссе, дизайна рубрик газеты, альбома и т. п.

Результаты проектной и учебно-исследовательской деятельности могут быть разнообразными, в соответствии с планируемыми результатами, а также с учетом исходных ресурсов:

– тематическая выставка;

– рекламный буклет (например, Визитная карточка литературного героя);

– сценарий праздника;

– видеофильм (например, Трейлер литературного произведения);

– фантастический проект (например, «Город будущего»);

– костюм (показ собственных моделей);

– музыкальное произведение (собственного сочинения);

– оформление кабинетов (например, проект стендов);

– конкретные предложения по улучшению какой-то ситуации (например, краеведческий уголок в кабинете);

– прогноз развития ситуации (например, экологический проект) и пр.

– макеты, модели, рабочие установки, схемы, план-карты;

– постеры, презентации;

– альбомы, брошюры, книги;

– реконструкции событий;

– эссе, рассказы, стихи, рисунки;

– результаты исследовательских экспедиций, обработки архивов и мемуаров;

– документальные фильмы, мультфильмы;

– выставки, игры, тематические вечера, концерты;

– веб-сайты, программное обеспечение, компакт-диски (или другие цифровые носители) и др.

Формы организации в урочной деятельности:

– Применение на уроке исследовательского метода обучения или решение проектных задач. Исследовательский метод можно определить как самостоятельное (без пошагового руководства учителя) решение учащимися новой для них проблемы с применением таких элементов научного исследования, как наблюдение и самостоятельный анализ фактов, выдвижение гипотезы и ее проверка, формулирование выводов, закона или закономерности. Применение исследовательского метода возможно в ходе решения сложной задачи, анализа первоисточников, разрешения поставленной учителем.

– Проведение нетрадиционных уроков, предполагающих выполнение учебного исследования: урок-исследование, урок-лаборатория, урок-творческий отчет, урок изобретательства, урок фантастического проекта, урок-рассказ об ученых, урок-защита проектов, в том числе исследовательских, урок-экспертиза и т. п.

– Проведение учебного эксперимента позволяет организовать освоение таких элементов исследовательской деятельности, как планирование и проведение эксперимента, обработка и анализ его результатов. Учебный эксперимент может включать в себя все или несколько элементов настоящего научного исследования (наблюдение и изучение фактов и явлений, выявле-

ние проблемы, постановка исследовательской задачи, определение цели, задач и гипотезы эксперимента, разработка методики исследования, его плана, программы, методов обработки полученных результатов, проведение пилотного эксперимента, корректировка методики исследования в связи с ходом и результатами пилотного эксперимента, собственно эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов, защита результатов экспериментального исследования).

– Домашнее задание исследовательского характера может сочетать в себе разнообразные виды, причем позволяет провести учебное исследование, достаточно протяженное во времени.

Формы организации во внеурочной деятельности:

– исследовательская практика учащихся;

– образовательные экспедиции – походы, поездки, экскурсии с четко обозначенными образовательными целями, программой деятельности, продуманными формами контроля;

– факультативные занятия, предполагающие углубленное изучение предмета, дают большие возможности для реализации на них учебно-исследовательской деятельности старшеклассников;

– школьные научно-технические общества – форма внеклассной работы, которая сочетает в себе работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций и др., а также встречи с представителями науки и образования, экскурсии в учреждения науки и образования, сотрудничество с УНИО других школ;

– олимпиады, конкурсы, конференции, в т. ч. дистанционных, предметных неделях, интеллектуальных марафонах предполагает выполнение ими учебных исследований или их элементов в рамках данных мероприятий.

В современной мировой и отечественной педагогике существует несколько десятков детально разработанных технологий организации учебно-исследовательской деятельности. Наибольший интерес представляют те, которые апробированы в школах и на практике доказали свою жизнеспособность.

Модель № 1: предложенная ниже схема работы заимствована из практики работы научных обществ учащихся (НОУ), которые получили широкое распространение в отечественной школе в XX веке.

1. Определение предмета, темы, цели и задачи исследования (проекта), выбор руководителя (1–2 месяца).
2. Выполнение работы (2–3 месяца).
3. Предзащита работы в своем или другом классе с целью выявления уровня понимания и владения материалом, а также выработки умения понимать вопросы и отвечать на них (1 месяц).
4. Собственно защита на экспертном совете школы (2 месяца).
5. Подведение итогов: общешкольная конференция по итогам года.

Модель № 2: в течение учебного года выполняется 4 масштабных, долгосрочных и, как правило, межпредметных исследования (проекта). В течение учебной четверти реализуется одно исследование / один проект. Приведем циклограмму работы в каждой четверти.

1. Педсовет, посвященный проектной работе. Выбор направления и тем. Уточнение руководителей проектов. Планирование проектной работы школы на четверть (для административного контроля) (1-я неделя четверти).
2. Формирование состава проектных групп. Обсуждение принципов работы в творческих группах. Постановка исследовательских задач, планирование работы в группах (2-я неделя четверти).
3. Информационный этап работы над проектами. Выбор формы продукта (3-я неделя четверти).
4. Выполнение практической части проектов, оформление продукта и портфолио проекта (4-я и последующие недели четверти).
5. Презентация проектов. Торжественный заключительный вечер, на котором демонстрируются фрагменты презентаций лучших проектов четверти (предпоследняя неделя четверти).

6. Оценка преподавателями деятельности участников проектных групп и составление рейтинга участия учащихся в проекте (по 100-балльной шкале.) Педсовет по подведению итогов проектной работы в данной четверти. Общешкольная линейка с вынесением благодарности активным участникам проекта (последняя неделя четверти).

Модель № 3[14]: базируется на «технологии проектной деятельности», разработанной Е. С. Полат, и включает:

1. Установочное занятие: цели, задачи проектных работ, основной замысел, примерная тематика и формы продуктов будущих проектов.
2. Стендовая информация о проектной работе.
3. Выдача письменных рекомендаций будущим авторам (темы, требования, сроки, графики консультаций и проч.).
4. Консультации по выбору тематики учебных проектов, формулирование идей и замыслов.
5. Формирование проектных групп.
6. Групповое обсуждение идей будущих проектов, составление индивидуальных планов работы над проектами.
7. Утверждение тематики проектов и индивидуальных планов работы над ними.
8. Поисковый этап.
9. Промежуточные отчеты учащихся.
10. Индивидуальные и групповые консультации по содержанию и правилам оформления проектных работ.
11. Обобщающий этап: оформление результатов.
12. Предзащита проектов.
13. Доработка проектов с учетом замечаний и предложений.
14. Формирование групп рецензентов, оппонентов и «внешних» экспертов.
15. Подготовка к публичной защите проектов.
16. Генеральная репетиция публичной защиты проектов.

---

[14] Пункты 3, 14, 16 настоящей циклограммы не могут являться общеобязательными. Привязка данной схемы к недельным или к долгосрочным проектам требует ее коррекции.

17. Координационное совещание лиц, ответственных за мероприятие.

18. Заключительный этап: публичная защита проектов.

19. Подведение итогов, анализ выполненной работы.

20. Итоговый этап. Благодарности участникам, обобщение материалов, оформление отчетов о выполненной работе.

1.3.14. Дебаты

Формируемые универсальные учебные действия: учебное сотрудничество, коммуникация, смысловое чтение, логические действия.

Использование технологии «Дебаты» не только позволяет развивать коммуникативные универсальные учебные действия, но и стимулирует самостоятельную работу школьников с литературой и источниками. Технология «Дебаты» относится к дискуссионным технологиям обучения. Указанная технология может использоваться с различной целевой установкой:

1) *содержательная*

– освоение нового содержания;

– осознание трудностей, противоречий, связанных с обсуждаемой проблемой;

– актуализация ранее полученных знаний, творческое переосмысление возможностей их применения);

– стимуляция творческой, поисковой деятельности в условиях состязания;

2) *коммуникационная*

– выполнение коллективной задачи;

– согласованность в обсуждении проблемы и выработка подхода к ее решению;

– соблюдение специально принятых правил и процедур совместной деятельности);

3) *ценностно-смысловая*

– воспитание толерантности к различным мнениям;

– развитие критического мышления;

– воспитание социально осведомленных граждан;

– развитие интереса к текущим событиям;

– развитие умения переработки информации для убедительного изложения;

– обучение эффективному представлению своей позиции, ее аргументации;

– формируют стиль публичного выступления;

– приобретение лидерских качеств.

Дебаты – игровая технология, предполагающая определенный уровень состязательности. Достижение целей и результатов основано на соблюдении трех основных принципов дебатов:

1. Дебаты не могут быть направлены против личности, можно атаковать аргументы оппонентов, но не самих оппонентов.

2. Основа дебатов – честность. Иногда быть честным сложно, это может быть связано с признанием отсутствия аргументов или ошибочности логических построений.

3. Дебаты предназначены для обучения, а не для состязания. Это обучение, облеченное в состязательную форму.

При формулировании темы дебатов необходимо учесть следующие аспекты:

1) тема должна затрагивать значимые проблемы;

2) тема должна представлять интерес (быть актуальной);

3) тема должна быть пригодной для спора;

4) тема должна давать одинаковые возможности командам;

5) тема должна иметь четкую формулировку;

6) тема должна иметь положительную формулировку для утверждающей команды;

7) тема должна стимулировать исследовательскую работу.

Содержание дебатов определяется целевой установкой:

1) *содержательная*

– освоение нового содержания;

– осознание трудностей, противоречий, связанных с обсуждаемой проблемой;

– актуализация ранее полученных знаний, творческое переосмысление возможностей их применения);

– стимуляция творческой, поисковой деятельности в условиях состязания;

2) *коммуникационная*

– выполнение коллективной задачи;

– согласованность в обсуждении проблемы и выработка подхода к ее решению;

– соблюдение специально принятых правил и процедур совместной деятельности);

3) *личностная*

– воспитание толерантности к различным мнениям;

– развитие критического мышления;

– воспитание социально осведомленных граждан;

– развитие интереса к текущим событиям;

– развитие умения переработки информации для убедительного изложения;

– обучение эффективному представлению своей позиции, ее аргументации;

– формирование стиля публичного выступления;

– приобретение лидерских качеств.

Приведем несколько примеров тем, которые могут обсуждаться на различных учебных предметах: «НЛО существует», «Использование животных в научных целях аморально», «Жить в большом городе лучше, чем в маленькой деревне».

1.3.15. Кейс-метод

Формируемые универсальные учебные действия: логические действия, знаково-символические / моделирование, смысловое чтение, учебное сотрудничество.

Кейс-метод – это метод активного обучения, основой которого является коллективное решение реальных проблемных ситуаций.

Залогом эффективного применения метода является творческая работа преподавателя по разработке кейса (проблемной ситуации) и вопросов для его анализа. Содержание кейса должно опираться на социальный опыт учеников, быть актуальным (например, указывается реальный уровень цен, используются географические топонимы и т. п.). Необходимо, чтобы кейс предполагал наличие нескольких вариантов решения проблемы.

Кейс-метод обучения возник в США в школе бизнеса Гарвардского университета. Студенты рассматривали сложные

ситуации, в которых оказывались реальные организации в своей практике и обдумывали способы выхода из них. В дальнейшем, оказавшись в аналогичной ситуации, студенты легко находили пути решения проблемы. В 1920 году был издан сборник кейсов, после чего вся система обучения менеджменту в Гарвардской школе была переведена на case-study – обучение на основе реальных ситуаций. В России кейс технологии называют еще методом анализа конкретных ситуаций (АКС), ситуационными задачами. Возможно применение кейс-метода и в 8–9 классах.

Название метода произошло от латинского casus – запутанный необычный случай, а также от английского case – портфель, чемоданчик. Происхождение терминов отражает суть метода. Обучающиеся получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Т. С. Панина дает следующее определение: «Кейс (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. case – «случай»). Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации в фирме, например, история образования, организационное становление компании, ее развитие, результаты в бизнесе. Обучающихся просят проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них»[15].

Кейс представляет собой единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Исходя из этого, он должен соответствовать следующим требованиям:

– иметь четко поставленную цель;
– содержать соответствующий уровень трудности;
– иллюстрировать несколько аспектов проблемы;
– вызывать интерес к рассматриваемой проблеме;
– иллюстрировать типичные ситуации;

[15] Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие. М. : Академия, 2008. 176 с.

– провоцировать дискуссию;

– иметь нескольких решений.

Приведем примерную структуру кейса:

1) введение – первые несколько абзацев, представляющее собой вводную часть, содержащую вызов – небольшое вступление, интригующее ученика;

2) основная часть, включающая:

– краткое описание структуры проблемной ситуации, содержащее:

а) контекст (значимые данные о внешних факторах, которые помогают понять и интерпретировать проблемную ситуацию);

б) случай (актуальное явление, процесс или событие, требующее разрешения);

в) факты, выраженные в явной интерактивной форме и представленные в виде объективной информации, необходимой для анализа и оценки проблемной ситуации, которая может быть представлена статистическими данными, отрывками из документов, результатами анкетирования, экспертными мнениями, фотоматериалами и пр. (материал, необходимый для решения каждого конкретного кейса, самостоятельно определяется автором);

г) решения (вариативная часть кейса, которая может содержать рефлексию, комментарии, сценарий).

4) заключение – завершающая часть кейса, имеющая вариативный характер и содержащая дополнительную информацию, которая позволит лучше разобраться в ситуации.

Приведем пример использования кейс-метода обучения на уроках по предмету «Обществознание» в 8–9 классах.

В Челябинске живет студент Иван Сидоров. Он учится в Челябинском государственном университете, а вечерами работает официантом в ресторане. Однажды произошла с ним неприятная ситуация, закончились деньги, которые у него были рассчитаны на месяц. Иван решил, что нужно расписать свои расходы и доходы на следующий месяц, чтобы понять, почему так произошло.

Родители высылают Ване по 8000 рублей на месяц. Сам он получает повышенную стипендию в сумме 2200 рублей в месяц. Зарплата в ресторане составляет 12 000 рублей. За месяц, в

среднем, выходит около 2500 рублей «чаевых». В этом месяце Иван отдал долг 3500 рублей, которые он занимал в прошлом. За проездной с неограниченным числом поездок на автобусе, троллейбусе и трамвае приходится отдавать 450 рублей в месяц. На продукты у Вани уходит по 2500 рублей в неделю. Пять раз он приглашал свою девушку на прогулку, в сумме потратил 3200 рублей. А еще они три раза ходили в кино, где оставляли по 950 рублей за каждый поход. Каждую неделю наш герой ходит отдыхать со своими друзьями, на что уходит по 2000 рублей. А также он посещает тренажерный зал, стоимость студенческого абонемента на месяц составляет 1600 рублей. Еще Иван каждый месяц платит за общежитие по 550 рублей.

Помогите Ивану разобраться, что происходит с его деньгами? Почему он влезает в долги? Как вы думаете, что делать нашему герою в данной ситуации?

Доходы	Расходы

Пример образовательного кейса по учебному предмету «Биология» по теме «Туберкулез. Источник инфекции и пути передачи»[16].

Основной источник инфекции – человек, больной легочной формой туберкулеза, редко – животные. За 1 год больной открытой формой туберкулеза может заразить 10–15 человек. Кашляя, чихая, смеясь, он выбрасывает в воздух мелкие ка-

[16] Проектирование типовых задач применения универсальных учебных действий (на материале естественно-научного и технологического образования) [Электронный ресурс] : методические рекомендации для педагогических работников / авт.-сост.: А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, Л. Б. Хуснутдинова. Челябинск : ЧИППКРО, 2017. Режим доступа: http://ipk74.ru.

пельки мокроты, содержащие микобактерии туберкулеза, которые рассеиваются вокруг на расстоянии до 1,5 метра и держатся в воздухе в виде взвеси до 30 минут, а в плохо проветриваемых помещениях – еще дольше. С воздухом они проникают в легкие находящихся поблизости от больных детей и взрослых. Это воздушно-капельный путь передачи. Возможен и воздушно-пылевой путь передачи инфекции. Капельки мокроты больного попадают на пол, стены помещения, где больной находится, окружающие его предметы, высыхают, длительно оставаясь жизнеспособными. При недостаточно тщательно проводимой уборке помещения воздух в нем загрязняется частичками высохшей мокроты и вместе с заключающимися в них микробами с пылевыми частичками проникает в дыхательные пути лиц, находящихся в данном помещении. Таким образом, заражение возможно и при отсутствии непосредственного контакта с больным. Заражение туберкулезом возможно также при поцелуе, докуривании чужих сигарет. Заражение воздушно-капельным и воздушно-пылевым путем возможно в производственных, культурно-развлекательных учреждениях, в общественном транспорте.

Задания группе:

1. Выберите свойства возбудителя туберкулеза, которые ему соответствуют, пометь их (+) в квадрате:

чрезвычайно агрессивный	может попасть в организм человека с пищей
попав в окружающую среду сразу погибает	способен длительное время выживать в окружающей среде
является антропозоонозом	в настоящее время не представляет опасности
передается воздушно-капельным путем	устойчив по отношению ко многим дезинфицирующим средствам

Проблема, требующая решения. Как уберечься от туберкулеза?

Предметы, на которых целесообразно использовать кейс-метод обучения: история, обществознание, география, биология, основы безопасности жизнедеятельности.

Вывод. В данном параграфе мы привели описание методов, приемов, технологий, систематическое использование которых обеспечивает обучающимся достижение метапредметных результатов. Для эффективной реализации программы развития универсальных учебных действий педагогам необходимо изучить представленные типовые задачи и в рамках содержания преподаваемых предметов разработать и использовать конкретные учебные задания для обучающихся.

Раздел 2.
Проектирование программы развития универсальных учебных действий: методический и организационный аспекты

2.1. Технология проектирования и реализации программы развития универсальных учебных действий

Определение технологии проектирования и реализации программы развития универсальных учебных действий необходимо начать с определения места и роли данной программы в основной образовательной программе общеобразовательной организации, а также целей ее реализации. В процессе разработки модельной региональной основной образовательной программы основного общего образования цель, роль и место программы были определены следующим образом:

– Целью реализации программы развития универсальных учебных действий (УУД) является создание организационно-методических условий для реализации системно-деятельностного подхода, обеспечивающего обучающимся достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

– Программа развития УУД является структурным компонентом содержательного раздела основной образовательной программы. Содержательный раздел определяет общее содержание основного общего образования и технологии, обеспечивающие достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Программа развития УУД является системообразующим структурным компонентом содержательного раздела, обеспечивая отбор способов (методов, технологий) реализации системно-деятельностного подхода в урочной, внеурочной и воспитательной деятельности.

– Роль программы развития УУД в реализации требований стандарта – обеспечение комплексного подхода к развитию универсальных учебных действий.

Полноценное формирование и развитие универсальных учебных действий у обучающихся возможно при реализации системно-деятельностного подхода на всех без исключения учебных предметах, курсах внеурочной деятельности и при проведении воспитательных мероприятий. Вместе с тем освоенные предметные результаты (знания, умения и компетенции) рассматриваются как поле для применения сформированных универсальных учебных действий обучающимися для решения широкого круга практических и познавательных задач. В программе развития УУД общеобразовательная организация должна определить методики формирования/развития универсальных учебных действий (типовые задачи), подходы к организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, использованию средств ИКТ, которые будут применяться всеми педагогами, обеспечивая обучающимся достижение личностных, метапредметных и предметных результатов.

В рамках разработки модельной региональной основной образовательной программы начального общего образования мы уже рассматривали структуру основной образовательной программы и определяли функции каждого раздела, данные материалы размещены в репозитории (Р 2.1)[17], поэтому в данных методических рекомендациях мы не рассматриваем общую структуру основной образовательной программы, а акцентируем внимание на специфических особенностях программы развития универсальных учебных действий, которые появляются на уровне основного общего образования.

Во втором параграфе первого раздела мы уже отмечали, что перечни универсальных учебных действий, представленные в ООП начального общего и основного общего образования, с одной стороны обеспечивают преемственность между уровнями, с другой стороны ориентируют на учет возрастных особен-

[17] Проектирование программы «Формирование универсальных учебных действий у обучающихся при получении начального общего образования» [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Л. Н. Чипышева, И. Д. Борченко, Ю. Г. Маковецкая, А. Е. Котлярова, Л. Р. Уторова ; под ред. М. И. Солодковой // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. Челябинск, 2016. Режим доступа: http://ipk74.ru/upload/iblock/cf1/cf17ffffa9f5fbd021b8a89e50fe39db.pdf (дата обращения: 28.11.2017).

ностей обучающихся. В таблице 10 приведен сопоставительный анализ универсальных учебных действий на двух уровнях образования.

Таблица 10

Универсальные учебные действия на уровнях начального общего и основного общего образования

	Начальное общее образование	Основное общее образование
Развитие УУД (обеспечивают преемственность с начальным общим образованием)	*Личностные* – самоопределение; – смыслообразование; – нравственно-этическая ориентация (оценивание) *Регулятивные* – целеполагание; – планирование; – прогнозирование; – контроль, коррекция, оценка; – познавательная рефлексия; – саморегуляция *Познавательные* – логические; – знаково-символические, в том числе моделирование; – смысловое чтение *Коммуникативные* – учебное сотрудничество; – ИКТ-компетентность	
Формирование УУД (являются новообразованиями для уровня основного общего образования)		*Познавательные* – формирование и развитие экологического мышления; – мотивация к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем; – освоение умений проектной и учебно-исследовательской деятельности *Коммуникативные* – коммуникация

В таблице наглядно показано, что формирование большинства универсальных учебных действий начинается на уровне начального общего образования, поэтому для эффективной реализации программы развития универсальных учебных действий учителям-предметникам, работающим на уровне основного общего образования, необходимо знать, каким образом обеспечивалось их первичное формирование в начальной школе. Этот аспект должен быть учтен при организации методической работы с педагогами.

При этом следует обратить внимание, что в отличие от уровня начального общего образования, на котором ответственность за уровень сформированности универсальных учебных действий у обучающихся возлагается преимущественно на учителя начальных классов, в основной школе эта ответственность должна быть распределена между всеми специалистами, работающими с классом, в том числе между учителя-предметниками, специалистами, ведущими курсы внеурочной деятельности, осуществляющими классное руководство. Необходимость координации действий многих специалистов, а также создание среды, позволяющей обучающимся осуществлять не только учебную, но и проектную, и учебно-исследовательскую деятельность, значительно усложняют структуру программы развития универсальных учебных действий.

В таблице 11 приведен сопоставительный анализ структуры программ формирования и развития универсальных учебных действий.

Таблица 11

Структура программ формирования и развития универсальных учебных действий

Структурные компоненты программы	Программа формирования УУД на уровне начального общего образования	Программа развития УУД на уровне основного общего образования
Общее	– характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учеб-	1) цели и задачи программы, описание ее места и роли в реализации требований стандарта; 2) описание понятий, функций, состава и характеристик универсальных учебных действий

Структурные компоненты программы	Программа формирования УУД на уровне начального общего образования	Программа развития УУД на уровне основного общего образования
	ных действий обучающихся; – типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; – связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов	(личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) и их связи с содержанием отдельных учебных предметов, внеурочной и внешкольной деятельностью, а также места отдельных компонентов универсальных учебных действий в структуре образовательной деятельности; 3) типовые задачи применения универсальных учебных действий
Специфика	– описание ценностных ориентиров содержания образования при получении начального общего образования; – описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному общему образованию	4) описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений; 5) описание содержания, видов и форм организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКТ-компетенций; 6) перечень и описание основных элементов ИКТ-компетен-

Структурные компоненты программы	Программа формирования УУД на уровне начального общего образования	Программа развития УУД на уровне основного общего образования
		ций и инструментов их использования; 7) планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, подготовки индивидуального проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе; 8) виды взаимодействия с учебными, научными и социальными организациями, формы привлечения консультантов, экспертов и научных руководителей; 9) описание условий, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий у обучающихся, в том числе информационно-методического обеспечения, подготовки кадров; 10) систему оценки деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся

Приведенные в таблице перечни структурных компонентов наглядно показывают, что общим для программ двух уровней является целевой блок, включающий единый подход к описанию универсальных учебных действий их функциям и структуре, определение целей и задач программы.

Появление организационного блока обусловлено расширением видов деятельности подростка и включает описание подходов к организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, формированию ИКТ-компетентности, сетевого взаимодействия с другими организациями. Координация деятельности большего количества специалистов, работающих с подростками, обусловила включение в программу структурных компонентов, определяющих систему условий и систему оценки.

Анализируя программу развития универсальных учебных действий, следует учитывать, что отдельные структурные компоненты основной образовательной программы не являются самостоятельными, основная образовательная программа общеобразовательной организации становится целостным и реализуемым документом только при установлении взаимообусловленных взаимосвязей между отдельными структурными компонентами. Рассмотрим внутренние взаимосвязи программы развития универсальных учебных действий с другими частями основной образовательной программы (ООП) основного общего образования (табл. 12).

Таблица 12

Программа развития универсальных учебных действий как структурный компонент основной образовательной программы общеобразовательной организации

Структурные компоненты программы развития универсальных учебных действий	Структурные компоненты основной образовательной программы, коррелирующие с программой развития УУД
1) цели и задачи программы, описание ее места и роли в реализации требований стандарта	Целевой раздел. Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования (личностные и метапредметные). Рабочие программы учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности (в части планируемых результатов)
2) описание понятий, функций, состава и характеристик универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) и их связи с содержанием отдельных учебных предметов, внеурочной и внешкольной деятель-	

Структурные компоненты программы развития универсальных учебных действий	Структурные компоненты основной образовательной программы, коррелирующие с программой развития УУД
ностью, а также места отдельных компонентов универсальных учебных действий в структуре образовательного процесса	
4) описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений	Целевой раздел. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования в части оценки личностных и метапредметных результатов, в том числе оценка сформированности умений выполнения проектной деятельности. Организационный раздел. Система условий (кадровые и материально-технические)
10) систему оценки деятельности образовательного учреждения по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся	
11) методику и инструментарий мониторинга успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий	
5) описание содержания, видов и форм организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКТ-компетенций	Организационный раздел. Система условий (кадровые, материально-технические и информационно-образовательная среда)
6) перечень и описание основных элементов ИКТ-компетенций и инструментов их использования	
7) планируемые результаты формирования и развития компетент-	Целевой раздел. Планируемые результаты освоения обуча-

Структурные компоненты программы развития универсальных учебных действий	Структурные компоненты основной образовательной программы, коррелирующие с программой развития УУД
ности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, подготовки индивидуального проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе	ющимися основной образовательной программы основного общего образования (метапредметные)
9) описание условий, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий у обучающихся, в том числе информационно-методического обеспечения, подготовки кадров	Организационный раздел. Система условий (кадровые, информационно-методические, материально-технические)

Таким образом, при разработке программы универсальных учебных действий должна быть учтена система условий реализации основной образовательной программы конкретной общеобразовательной организации, а также целевой раздел основной образовательной программы.

Рассмотрим технологию проектирования (корректировки) и реализации программы с учетом вышеизложенного. Более целесообразно говорить о корректировке, так как в общеобразовательных организациях данные программы уже есть, но если в разработке программы не участвовал весь коллектив общеобразовательной организации, то на этапе реализации программы у педагогов могут возникнуть затруднения, при возникновении затруднений в реализации системно-деятельностного подхода целесообразно провести корректировку программы или создать новый вариант программы развития универсальных учебных действий.

В технологии проектирования (корректировки) и реализации программы развития универсальных учебных действий целесообразно выделить 5 этапов:

1 этап – аналитический;

2 этап – мотивационно-целевой;

3 этап – организационно-технологический;

4 этап – процессуальный;

5 этап – результативно-корректирующий.

1–3 этапы раскрывают процесс проектирования или корректировки программы, а 4–5 этапы – реализацию. Рассмотрим содержание деятельности на каждом этапе.

1. Аналитический этап

Наличие данного этапа обусловлено тем, что процесс проектирования основных образовательных программ в общеобразовательных организациях уже завершен. Поэтому до начала работы нужно определить целесообразность внесения изменений в деятельность общеобразовательной организации.

Причины, обуславливающие необходимость внесения корректив или проектирования новой программы могут быть следующими:

– низкие результаты достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, выявленные при проведении внешних мониторинговых процедур или в рамках внутренней системы оценки качества образования;

– выявленные в рамках внутренней системы оценки качества образования низкий уровень мотивации педагогов к освоению современных образовательных технологий, к реализации системно-деятельностного подхода;

– низкий уровень удовлетворенности родителей (законных представителей) обучающихся образовательной деятельностью и ее результатами.

Итак, если есть причины, требующие совершенствования не только локальных нормативных актов, в частности основной образовательной программы основного общего образования, но и самой образовательной деятельности, повышения профессиональной компетентности педагогов, следует обратиться к корректировке или проектированию программы развития универсальных учебных действий, а также к процессу ее реализации на практике.

Сначала необходимо оценить реализуемую в общеобразовательной организации программу. Для этого нужно ответить на один или два вопроса:

1 вопрос: Отражает ли действующая программа развития универсальных учебных действий конкретные технологии, методы, приемы и т. п., обеспечивающие достижение планируемых результатов?

2 вопрос: (ставится, если на первый получен ответ «да»). Насколько качественно педагоги освоили предложенные способы деятельности и применяют их на практике?

Если на первый вопрос ответ положительный, можно приступать к реализации 4 этапа – процессуального. Если в программе развития универсальных учебных действий не представлены методические рекомендации по ее реализации, необходимо продолжить ее анализ.

Целесообразно провести сравнительный анализ материалов модельной региональной основной образовательной программы основного общего образования и основной образовательной программы общеобразовательной организации. В ходе этого анализа необходимо выявить:

1. В достаточной ли мере в программе школы отражены способы развития универсальных учебных действий, или описание типовые задачи не дает педагогам системного представления о способах реализации системно-деятельностного подхода?

2. Достаточно ли четко представлены подходы к организации проектной и учебно-исследовательской деятельности на уровне общеобразовательной организации?

3. Распределены ли полномочия по формированию у подростков ИКТ-компетентности, является ли информационно-образовательная среда школы достаточной для решения задач, определенных в программе развития универсальных учебных действий?

4. Какие виды взаимодействия с учебными, научными и социальными организациями, формы привлечения консультантов, экспертов и научных руководителей осуществляются в общеобразовательной организации? Необходимо ли их расширение для решения задач, определенных в программе?

5. Учитываются ли при описании условий, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий у обучающихся, вопросы подготовки кадров? Отражаются ли мероприятия по освоению педагогами системно-деятельностного подхода в

планах методической работы, направлениях внутрифирменного повышения квалификации, в персонифицированных программах повышения квалификации и программах самообразования педагогов?

Отрицательные ответы на поставленные вопросы помогут определить необходимость внесения изменений в программу развития универсальных учебных действий. При доработке программы целесообразно использовать текст структурного компонента модельной региональной программы.

2. Мотивационно-целевой этап

Программа развития универсальных учебных действий отражает технологический аспект реализации системно-деятельностного подхода, поэтому наличие качественного разработанного структурного компонента не гарантирует его реализацию. Для реализации программы необходимо обеспечить использование определенных в программе способов в повседневной деятельности всех педагогов. Поэтому на втором этапе необходимо мотивировать педагогов на практическое применение программы.

Деятельность побуждается следующей группой мотивов (Б. Додонов):

– удовольствие от самого процесса деятельности;

– прямой результат деятельности (созданный продукт, усвоенные знания и т. п.);

– вознаграждение за деятельность (плата, повышение в должности, слава, отметка);

– избежание санкций (наказания), которые угрожали бы в случае уклонения от деятельности или недобросовестного выполнения.

Используя все группы мотивов, необходимо учитывать, что при освоении системно-деятельностного подхода нужно ориентироваться на «мотивацию успеха», а не на «мотивацию избегания неудачи».

При этом важно правильное начало деятельности, которое должно быть связано с постановкой актуальных для всех целей. По сути, правильное начало – это постановка учебной задачи для педагогов (одна из ключевых типовых задач).

В процессе обсуждения проблем, выявленных при проведении оценочных процедур в рамках внутренней и/или независимой системы оценки качества образования, ставится цель – поиск практических способов повышения качества образования.

Можно начать работу с подбора учебных заданий к каждому метапредметному планируемому результату (их перечень достаточно широк), работу лучше провести в группах, а при подведении итогов попросить систематизировать результаты. Таким образом, мы выявим самую большую сложность в освоении системно-деятельностного подхода – отсутствие системы.

Затем предлагается систематизировать планируемые результаты в соответствии с видами универсальных учебных действий (результат такой работы приведен в региональной модельной основной образовательной программе основного общего образования – разделы «Личностные планируемые результаты» и «Метапредметные планируемые результаты») и уже к универсальным учебным действиям подобрать способы деятельности учителя.

Данную проектировочную работу можно провести на одном из методических объединений педагогов, а затем перейти к следующему этапу.

3. Организационно-технологический этап

Работа на организационно-технологическом этапе будет зависеть от уровня владения педагогами системно-деятельностным подходом и творческой активности коллектива общеобразовательной организации. На этом этапе целесообразно познакомить педагогов с первым разделом данных методических рекомендаций, разработать конкретные задания по различным предметам на основе предложенных типовых задач.

Важно! При работе с типовыми задачами необходимо уйти от формального подхода, акцент необходимо сделать на способах включения подростков в различные виды деятельности, а также при оценке разработанных заданий анализировать, что научились делать обучающиеся. Например, при назывании темы урока с помощью кроссворда, ответ должен быть вполне честным, универсальные учебные действия, да и предметные не формируются и не развиваются. Если такое задание было пред-

ложено педагогами, значит, необходимо вернуться к освоению способов постановки учебных задач.

После знакомства с перечнем типовых задач, которые будут определять деятельность педагогов, осуществляется переход к следующему этапу.

4. Процессуальный этап

Применение в деятельности педагогов типовых задач. Работа будет эффективной при условии постоянного обсуждения и анализа промежуточных результатов.

На процессуальном этапе целесообразно включить вопросы, касающиеся применения типовых задач применения личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, во внутреннюю систему оценки качества образования в части оценки сформированности кадровых условий реализации образовательных программ основного общего образования на основе определения уровня соответствия профессиональной компетентности педагогов требованиям профессиональных стандартов. Управленческие решения, принимаемые в данном направлении ВСОКО, должны быть ориентированы на выявление и распространение позитивного опыта реализации системно-деятельностного подхода.

Эффективным способом распространения позитивного опыта может стать развитие социального капитала организации. Социальный капитал организации – это сотрудничество между коллегами, обеспечивающее достижение общих целей. Такое сотрудничество предполагает образование диад – пар педагогов, объединенных единой целью, в дальнейшем будут появляться триады и более сложные структуры. Принципы организации такого взаимодействия описаны в журнале «Директор школы». В статье К. М. Ушакова приводится организация взаимодействия: «Сотрудничество возникает при осознании общих целей (только не говорите мне, что все эти цели и так осознают). Я ведь имею в виду цели совершенно конкретные. Поскольку мне кажется, что этого сотрудничества, основанного на доверии, существенно не хватает, его придется стимулировать. Вообще, навык сотрудничества возникает в процессе деятельности. И даже в школах, которые вроде бы одобряют идею со-

трудничества, все сотрудничество заканчивается перед дверью в класс.

Тут мы снова вернемся к статусу людей в организации. Вероятность, что диада возникнет из педагогов с примерно равным статусом больше, чем вероятность ее возникновения между людьми с разным положением в организации (в этом случае не будет равенства). При этом вы встретите меньше сопротивления в том случае, если начнете с молодых. Их профессиональный статус в организации невысок, поэтому им нечего терять. Начать можно с простых конкретных задач. Создаете такую пару и ставите перед ними ряд простых конкретных задач. А именно: наблюдение за отдельными аспектами урока друг друга. При этом совсем не обязательно объединять людей, преподающих один предмет. Даже полезнее, если они ведут разные предметы. Собственно задачи, которые необходимо ставить, – это задачи по исследованию урока»[18].

Далее в статье приводится ряд задач для наблюдения, но, на наш взгляд, данный перечень целесообразно расширить, включив в него типовые задачи применения универсальных учебных действий.

Нельзя забывать и о положительном мотиве – удовольствии от самого процесса, который может проявиться при обмене информацией и свободном взаимном обучении педагогов. Принципы организации такого взаимодействия описаны в журнале «Директор школы» (автор – К. М. Ушаков).

5. Результативно-корректирующий этап

Оценка результатов может быть проведена по аналогии с аналитическим этапом:

– результаты достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования;

– повышение уровня мотивации педагогов к освоению современных образовательных технологий, реализации системно-деятельностного подхода;

---

[18] Ушаков К. М. Сотрудничество как работа // Директор школы. 2014. № 6 (189).

– уровень удовлетворенности родителей (законных представителей) обучающихся образовательной деятельностью и ее результатами.

Наряду с этим важно провести рефлексию использования на практике типовых задач, выявить те, которые дают положительные результаты, поделиться практическими наработками.

Подведение итогов может быть проведено в рамках общешкольного мероприятия – педсовета или конференции – полезным будет ознакомление с данным опытом педагогов, реализующих основную образовательную программу основного общего образования.

Выше было отмечено, что задачей программы развития универсальных учебных действий является определение способов (методов, технологий и т. п.), обеспечивающих достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Поэтому включение в содержание программы национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области происходит опосредованно.

Использование типовых задач способствует эффективному освоению не только знаний о национальных, региональных и этнокультурных особенностях Челябинской области, но и мотивирует к их изучению и участию в социально значимых для региона делах, в том числе связанных с реализацией образовательного проекта «ТЕМП». Но содержание этой деятельности определяют другие программы содержательного раздела – программа воспитания и социализации, рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности. Поэтому прямых указаний на реализацию национальных, региональных и этнокультурных особенностей в программе может не быть.

При этом часть, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена компонентом общеобразовательной организации. Компонентом общеобразовательной организации будет являться уточненный и дополненный перечень типовых задач, а также организация работы по преемственности между уровнями начального общего и основного общего образования, основанная на преемственности реализуемых стандартов на данных уровнях образования.

2.2. Планирование методической работы образовательной организации на основе программы развития универсальных учебных действий

Проектирование программы развития универсальных учебных действий как механизма реализации системно-деятельностного подхода особенно актуально в период введения профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Минтруда России от 18.08.2016 № 544н).

Профессиональный стандарт педагога коррелирует с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования в вопросах формирования и развития у учащихся умения учиться (табл. 13).

Таблица 13

Профессиональный стандарт педагога и программа развития универсальных учебных действий

Трудовая функция	Трудовые действий / необходимые умения / необходимые знания, связанные с формированием УУД
Общепедагогическая функция. Обучение	Трудовые действия: Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению. Формирование универсальных учебных действий. Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ). Формирование мотивации к обучению. Необходимые умения: Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Необходимые знания: Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения.

Трудовая функция	Трудовые действий / необходимые умения / необходимые знания, связанные с формированием УУД
	Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий
Воспитательная деятельность	Трудовые действия: Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.). Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка). Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Необходимые умения: Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность. Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися. Необходимые знания: Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки
Развивающая деятельность	Трудовые действия: Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального

Трудовая функция	Трудовые действий / необходимые умения / необходимые знания, связанные с формированием УУД
	поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения. Необходимые умения: Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий. Необходимые знания: Педагогические закономерности организации образовательного процесса

Совершенствование заявленных профессиональных компетенций педагогов может проводиться в рамках проектирования и реализации программы развития универсальных учебных действий. При этом на процессуальном этапе целесообразно использовать различные организационные формы совершенствования профессиональной компетентности педагогов:

– обучение школьных команд;

– работа творческих групп;

– работа методических объединений;

– разработка и реализация персонифицированных программ повышения квалификации педагогов;

– поддержка программ самообразования педагогов;

– профессиональное сотрудничество, «увеличение социального капитала организации»;

– концептуализация эффективного опыта.

Таким образом, на этапе введения профессионального стандарта педагога одним из направлений методической работы в рамках реализации мероприятий по развитию кадрового потенциала в общеобразовательной организации может стать практика выбора эффективных технологий, обеспечивающих учащимся развитие универсальных учебных действий.

В таблице 14 указаны разделы программы развития универсальных учебных действий, освоение которых требует организации целенаправленной методической работы с педагогами.

Таблица 14

Организация методической работы

Структурный компонент	Возможные формы организации работы
Типовые задачи применения универсальных учебных действий	– обучение школьных команд, в том числе в рамках модульных курсов и курсов повышения квалификации по применению модельных региональных основных образовательных программ; – проектные семинары-практикумы по разработке учебных заданий на основе типовых задач, предложенных в рамках модельной региональной программы; – работа творческой группы по совершенствованию/формированию перечня типовых задач; – работа методических объединений по отбору типовых задач и разработке учебных заданий на их основе с учетом специфики, преподаваемых предметов; – профессиональное сотрудничество, «увеличение социального капитала организации» по применению типовых задач в практической деятельности; – концептуализация эффективного опыта, в том числе публикации
Особенности реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов)	– семинары-практикумы по освоению способов организации проектной и учебно-исследовательской деятельности; – работа творческих групп по разработке положения об организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся; – методические объединения по определению примерной тематики проектов в рамках различных направлений с учетом специфики предмета;

Структурный компонент	Возможные формы организации работы
	– разработка и реализация персонифицированных программ повышения квалификации педагогов; – поддержка программ самообразования педагогов; – профессиональное сотрудничество, «увеличение социального капитала организации»; – концептуализация эффективного опыта
Виды и формы организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКТ-компетенций	– внутрифирменное повышение квалификации по вопросам использования средств ИКТ в образовательной деятельности; – разработка и реализация персонифицированных программ повышения квалификации педагогов; – поддержка программ самообразования педагогов; – профессиональное сотрудничество, «увеличение социального капитала организации»; – концептуализация эффективного опыта
Организация взаимодействия с учебными, научными и социальными организациями	– работа методических объединений по организации взаимодействия с учебными, научными и социальными организациями с учетом специфики преподаваемых предметов; – концептуализация эффективного опыта, в том числе публикации по проблеме

При организации методической работы по освоению способов реализации системно-деятельностного подхода необходимо учитывать индивидуальные особенности педагогов, которые могут как способствовать, так и затруднять процесс освоения способов развития универсальных учебных действий. Далее мы

приведем две особенности, которые в значительной степени могут повлиять на мотивацию и процесс совершенствования профессиональных компетенций в этом направлении. Это центрация педагога и используемый им стиль руководства.

Центрация педагога и системно-деятельностный подход

Педагогическая центрация понимается как особым образом построенное взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека, конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, личностного роста в целом. Личностная центрация является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога[19]. Личностная центрация – смысловая иерархия интересов педагога к себе, участникам педагогического процесса (коллеги, администрация, ученики и их родители), а также средствам и способам обучения; центрация очерчивает сферу смысло- и целеобразования профессиональной деятельности педагога, определяет поле интенсивного взаимодействия.

Профессиональная деятельность педагога может быть отражена в его центрации. Назовем шесть типов центраций педагога, предложенных А. Б. Орловым:

1. Бюрократическая центрация – центрация учителя на интересах, требованиях администрации, органов управления, руководителей различного звена и т. д. Наиболее часто проявляется у педагогов с репродуктивным стилем деятельности при нераскрытом потенциале. Актуальна в случаях, когда наблюдаются подавление инициативы со стороны руководства, либо у педагогов с низкой профессиональной самооценкой.

2. Конформная центрация – центрация учителя на интересах и мнениях своих коллег, т. е. педагогического состава образовательной организации.

3. Авторитетная центрация – центрация учителя на интересах родителей. Является типом зависимости и выражает сосре-

---

[19] Орлов А. Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 2. С. 52–56.

доточенность на интересах родителей обучаемых, когда педагог повышенное внимание уделять их запросам.

4. Познавательная центрация – центрация педагога на интересах, требованиях средств обучения и воспитания. Проявляется, когда внимание учителя сосредотачивается на содержании учебного предмета, подходах, средствах и методах преподавания. Основное направление деятельности педагога в этом случае – совершенствование педагогической технологии обучения и воспитания.

5. Эгоистическая центрация – центрация учителя на интересах и потребностях своего «Я». В большей степени характерна педагогам с яркой индивидуальностью, творческими способностями, нешаблонным мышлением. Однако данного рода центрация может являться синдромом профессионального выгорания, признаком снижения профессиональной эффективности, замкнутости личности на себе. Актуальный способ устранения данного синдрома – смена профессиональной деятельности, в противном случае, это может негативно сказаться как на учениках, так и на самом педагоге.

6. Альтруистическая центрация – центрация учителя на интересах учащихся. Характерна для педагогов с ярко выраженной направленностью на нужды и потребности учеников. Приоритетными направлениями являются: индивидуальная работа с воспитанниками, внимание и чуткость, стремление развивать их личности.

7. Гуманистическая центрация – центрация педагога на собственных интересах и интересах других людей: администрации, коллег, учащихся и их родителей. Деятельность педагога направлена на гуманизацию процесса обучения, что определяет ее профессиональную значимость для самого педагога.

Введение в сферу образования системно-деятельностного подхода актуализирует центрацию с направленностью на других, с заложенными в них гуманистическими идеями (особенно наглядно прослеживается при сравнении с направленностью на себя). В результате этого наиболее благоприятными для реализации образовательной деятельности становятся гуманистическая и познавательная центрации. При гуманистической центрации учителю свойственны: внимание, чуткость, стремление

к общению на равных, стремление к достижению единства и предотвращению конфронтации. При познавательной центрации формируются полезные навыки в учебной деятельности, усиливается интерес учеников к предмету, активизируется учебно-исследовательская деятельность и стремление постоянно развиваться.

Наименее полезной с точки зрения системно-деятельностного подхода выступает эгоцентрическая центрация. Педагог с такой центрацией слабо воспринимает чужой взгляд, в результате чего любое несогласие с его мнением блокируется и устраняется. Однако отметим и то, что не стоит резко негативно относиться к направленности педагога на себя, поскольку это может означать его стремление к саморазвитию и самоактуализации, позитивно отражающихся на окружающих.

В современных условиях, когда педагогическая система еще не может дистанцироваться от прежнего стиля авторитарных отношений в школе, у педагогов доминирующими являются эгоистическая и познавательная (в плане сосредоточенности на конкретном предмете) центрации. Негативным фактором является то, что ученики и их родители пребывают вне зоны эмоционального приятия педагогом.

Приходящее новое понимание роли ребенка как активного субъекта образовательной деятельности заставляет отказаться от устаревшего убеждения, что о постоянной правоте учителя и только учителя. Нынешняя психолого-педагогическая теория и практика нуждается в гуманистически ориентированных учителях с педагогическим тактом, коммуникативными компетентностями и способностями к рефлексии. Данные компоненты составляют гуманистическую направленность педагога, следовательно, и его гуманистическую центрацию.

Итак, как мы видим, педагогическая центрация может иметь различную направленность. Основаниями направленности являются доминирующие мотивы, которые могут быть представлены следующим образом:

1. Направленность на себя.
2. Направленность на других.
3. Направленность на дело / конкретную задачу.

Примечательно, что профессиональный рост подталкивает ориентация на все три вышеперечисленные направленности. Но, тем не менее, относительно равномерный уровень направленности учителя на плодотворное взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса приносящее удовлетворение собственных потребностей и, одновременно, результативный процесс обучения – явление крайне редкое. Чаще всего, у педагога преобладает направленность на одну-две стороны педагогической деятельности, что свидетельствует о его конкретных центрациях.

Стиль педагогической деятельности

Педагогическая деятельность учителя характеризуется определенным стилем – устойчивой системой способов и приемов, которые проявляются в разных условиях ее осуществления. Стиль обусловливается спецификой деятельности, а также индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Стили педагогической деятельности можно разделить на три общих вида, выделяя в каждом педагогическое содержание:

1) авторитарный;

2) демократический;

3) либерально-попустительский.

Далее приведем их описание, основанное на текстах А. К. Марковой[20].

Авторитарный стиль

Взаимодействие, как правило, происходит в виде деловых, кратких распоряжений, каждое слово четко проговаривается, тон речи носит безэмоциональный, неприветливый характер. Расстановка запретов происходит без снисхождения, с выраженной угрозой. Порицание и похвала субъективны, решающее значение имеет лишь слово учителя. Основными методами воздействия являются приказ, поучение и наказание. Обучение слабо систематизировано, сам учитель отстраняется от класса.

Планирование целей и заданий происходит заранее и в полном объеме. Для учеников определяются лишь непосредствен-

[20] Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. С. 30–34.

ные, наиболее близкие цели и задачи. Сами ученики не рассматриваются в качестве равноправных партнеров, лишь как объект педагогического воздействия. Все решения принимаются учителем единолично, после чего осуществляется тщательный и жесткий контроль их выполнения. Любые действия не обосновываются перед учащимися. Как результат – ученики имеют заниженную самооценку, проявляют агрессивность, склонны быстро утрачивать активность или демонстрировать ее лишь при непосредственном контроле учителя. Психологические ресурсы учеников сосредоточены на психологической самозащите, что обуславливает заниженный уровень усвоения знаний и личностного развития. Учителю свойственны профессиональная неустойчивость, низкая степень удовлетворенности профессией, внимательное отношение к методической культуре, а также лидирующие позиции в педагогическом коллективе.

Демократический стиль

Инструкции по работе поступают от учителя в форме предложений, речь имеет приветливый, доброжелательный тон, присутствует похвала и порицание (с конкретными советами). Позиция учителя заключена внутри класса, поэтому распоряжения и запреты сопровождаются дискуссиями.

Все мероприятия планируются ко времени их реализации, при этом обсуждения происходят в группе – разделы намеченной работы предлагаются, после чего обсуждаются. За реализацию предложений отвечает каждый ученик.

Все ученики выступают равноправными партнерами в общении, коллегами в коллективном поиске знаний. Весь класс вовлечен в принятие решений, каждое мнение учитывается, особую ценность имеет самостоятельность суждений.

Помимо успеваемости, учитываются личностные качества обучающихся. Основными методами воздействия являются: побуждение к действию, предложение, просьба, совет. При данном стиле педагогической деятельности ученики чаще склонны иметь высокую самооценку, а также испытывать состояния спокойной удовлетворенности от процесса обучения. Учителям характерны: профессиональная устойчивость, удовлетворенность профессией, концентрация на собственных

психологических умениях. Данный стиль наиболее полно соответствует требованиям системно-деятельностного подхода, а потому является необходимым при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Либерально-попустительский стиль

При данном стиле преобладает общепринятый тон взаимодействия с учениками, похвала и порицание отсутствуют, сотрудничество с классом не предполагается. Позиция учителя – в стороне от класса. Учебный процесс на уроках организован слабо, носит неконтролируемый характер, т. к. четких указаний к действиям ученикам не поступает. Работа класса сосредотачивается вокруг наиболее интересных учителю тем или разделов. Основная инициатива и принятие решений возлагается на самих учеников или на коллег. При попытках организовать работу и осуществлять контроль над деятельностью учащихся сказывается отсутствие системности, проявляется нерешительность и колебания в действиях учителя. Микроклимат в классе неустойчивый, проявляются конфликты и непонимание.

Каждый стиль определяет отношение к ученикам, форму и характер взаимодействия: от подчинения – к партнерству. Стили предполагают доминирование монологической, либо диалогической формы общения.

Стиль педагогической деятельности всегда отражает ее специфику и включает в себя:

1) стиль управления;
2) стиль саморегуляции;
3) стиль общения;
4) когнитивный стиль.

Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие трех основных факторов:

– индивидуально-психологические особенности субъекта деятельности (учителя) включающие индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности;

– особенности самой деятельности (особенности обучающихся, характер взаимодействия; характер организации деятельности и т. д.);

– предметно-профессиональную компетентность учителя (характер общения).

Более подробную дифференциацию стилей общения по характеру включенности в деятельность педагога предложил В. А. Кан-Калик[21]:

– стиль увлеченности педагога совместной с учениками творческой деятельностью;

– стиль дружеского расположения (который, однако, может перерастать в неприемлемые образовательному процессу фамильярность и панибратство);

– стиль дистанции, который отражает авторитарный стиль, способствующий высоким внешним показателям дисциплины и организованности обучающихся, а с другой стороны приводящий к конформизму, фрустрации, низкой самооценке, заниженному уровню притязаний и т. п.;

– стили устрашения и заигрывания, свидетельствующие о профессиональном несовершенстве педагога.

Таким образом, при организации методической работы необходимо актуализировать у педагогов знания о стилях руководства и центрации, чтобы помочь в осознании профессиональных затруднений и освоении системно-деятельностного подхода.

[21] Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. С. 97–100.

Учебное издание

Развитие универсальных учебных действий у обучающихся на уровне основного общего образования

Методические рекомендации

Ответственный редактор И. М. Никитина
Ответственный за выпуск Л. Н. Чипышева
Технический редактор Н. А. Лазариди

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88