

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

М.А. Мкртчян, Н.М. Горленко, Т.Ф. Ушева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

КРАСНОЯРСК
2019

ББК 74.00
М 719

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, доцент

Е.А. Галкина

(Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева)

Доктор педагогических наук

Л.Н. Орлова

(Омский государственный педагогический университет)

Мкртчян М.А., Горленко Н.М., Ушева Т.Ф.

М 719 Проектирование и анализ учебных занятий при реализации
ФГОС общего образования: учебно-методическое пособие /
Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск,
2019.– 170 с.

ISBN 978-5-00102-354-8

Рассматриваются методические и технологические аспекты проектирования, организации и анализа учебных занятий с учетом требований федерального государственного стандарта общего образования. Представлена методология командных форм организации педагогической деятельности. Даны рекомендации и примеры организации учебных ситуаций. Содержание пособия направлено на формирование профессиональной готовности студентов к организации и руководству индивидуальной и групповой учебной и проектной деятельностью обучающихся на основе применения инновационных методов и технологий, а также на формирование рефлексивной компетентности для реализации профессиональной деятельности.

Учебно-методическое пособие рекомендуется обучающимся по программам бакалавриата направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки); по программам магистратуры направлений подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Может быть использовано студентами как дневной, так и заочной форм обучения, а также всеми, кто интересуется вопросами организации проектной и учебной деятельности.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-354-8

© Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2019

© Мкртчян М.А., Горленко Н.М.,
Ушева Т.Ф., 2019

Содержание

Предисловие	5
Глава 1. Нормативно-правовое обеспечение учебного процесса	8
Особенности ФГОС общего образования	8
Планирование учебного процесса на основе требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования	12
Рабочая программа	33
Тематический план. Технологическая карта урока	35
Глава 2. Планирование и организация учебных занятий	45
Формы организации учебной деятельности обучающихся	47
Организация учебной работы в парах	51
Самостоятельная работа учащихся в группе	59
Интеграция предметного и надпредметного содержания	63
Дидактический материал, способствующий формированию универсальных учебных действий	66
Задания, направленные на развитие коммуникативных учебных действий	67
Задания в тестовой форме открытого и закрытого типа	70
Алгоритмы, памятки, инструкции	73
Деформированные тексты	74
Задания, направленные на развитие познавательных учебных действий	75
Задания, направленные на развитие регулятивных учебных действий	78
Диагностика универсальных учебных действий	92
Деятельность учителя при формировании универсальных учебных действий	101
Глава 3. Анализ учебных занятий	105
Глава 4. Управление становлением системы обучения, соответствующей требованиям ФГОС	114
О необходимости создания школьных команд преобразователей	114
Школа методологического и игротехнического мастерства	116

Схема 1. Субъект преобразования	116
Схема 2. Программно-организованная деятельность.....	117
Методология проектирования	121
Схема 3. Проект, прожект, прогноз	122
Естественное и искусственное воздействие в социальных процессах	124
Позиции и функции игротехника	126
Позиция организатора понимания в коммуникации	127
Организатор понимания ситуаций.....	128
Организатор группового мышления.....	130
Схематизация как один из способов и средств игротехника	132
Библиографический список	137
Приложение 1. Диагностика уровня сформированности общих умений коммуникации.....	141
Приложение 2. Примеры учебных занятий	155
Приложение 3. Рефлексивные материалы для работы с обучающимися.....	168

Предисловие

Целью современного образования становится развитие личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознание себя как субъекта образовательного процесса.

При планировании и реализации учебного процесса учителя сталкиваются с содержательными и организационными вопросами, которые требуют методической поддержки. Методическая помощь учителю является основой слаженной работы всего педагогического коллектива и обеспечивает качество образовательных результатов учащихся, образовательных программ и образовательной среды. В условиях перехода на новый федеральный государственный образовательный стандарт в методическом сопровождении начинают нуждаться даже опытные учителя. Это происходит в первую очередь не из-за недостатка специфических знаний и умений, а из-за необходимости совместного поиска оптимальных средств и форм обучения в изменившейся ситуации. К сожалению, большинство педагогов оказываются не готовыми к различным формам кооперации друг с другом, не владеют приемами и способами, обеспечивающими совместное планирование и проектирование учебного процесса.

Еще в большей помощи в научно-методическом сопровождении по вопросам планирования и организации анализа учебных занятий нуждаются студенты и молодые специалисты.

Учебно-методическое пособие рекомендуется обучающимся по программам бакалавриата направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02

Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки); по программам магистратуры направлений подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование.

Логика содержания материалов пособия выстроена на основе базовых процессов развития. Базовые развивающие процессы: проектирование, коммуникация, рефлексия.

Проектирование сочетает теоретическое познание и реализацию идеи. Проектная подготовка предполагает использование междисциплинарного подхода, интегративной аналитики и техник коммуникации. В процессе проектирования у организатора учебного процесса оформляются ценностные ориентации, осознаются принципы деятельности, благодаря чему интенции поведения переходят в цели, таким образом, деятельность становится целенаправленной и осознанной.

Пособие содержит схемы, способы, формы совместного программирования деятельности, представлены нормативно-правовые основы проектирования учебного занятия, примеры учебных планов уроков и схемы их анализа.

Особое внимание уделяется методологическим и концептуальным вопросам организации учебного занятия, соответствующего требованиям ФГОС ОО, так как именно эти уровни обобщения педагогического знания позволяют увидеть все многообразие учебных ситуаций и получить разнообразные варианты учебных занятий.

В пособии представлены результаты работы коллектива ученых и педагогов, которые длительное время работали в условиях внедрения новой образовательной практики в общеобразовательных школах Иркутской области,

Красноярского края Российской Федерации и Республики Армения¹.

Научной базой исследования стали: лаборатория методологии и технологии коллективного способа обучения Красноярского института повышения квалификации, кафедре физиологии человека и методики обучения биологии КГПУ им. В.П. Астафьева, кафедра социальной педагогики и психологии Иркутского государственного университета, Красноярская региональная общественная организация по развитию коллективного способа обучения.

Авторы заинтересованы в сотрудничестве со специалистами, работающими по данным вопросам, и заранее благодарны всем читателям за отзывы, пожелания, описания опыта, критические замечания по данному пособию.

¹ Научное руководство становлением новой образовательной практики осуществлялось коллективом педагогов-ученых научно-методологической школы М.А. Мкртчяна. В пособии используются материалы, полученные на организационно-деятельностных играх, курсах повышения квалификации, семинарах, стажировках и экспертизах. Особый вклад в разработку представленных материалов сделали В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская, О.В. Запятая, Г.В. Клепец и авторы данного пособия.

Глава 1.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Особенности ФГОС общего образования

Учебно-воспитательный процесс организуется на основе документов, регламентирующих содержание образования, формы и условия его реализации. Правовой базой образовательного процесса является закон РФ «Об образовании» и федеральный государственный образовательный стандарт. На основе этих документов разрабатываются Устав школы, образовательные программы, локальные акты и положения.

Нормативно-правовое обеспечение в современной школе претерпевает значительные изменения (ФГОС ОО скорректирован от 31 декабря 2015, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обновлен 4 января 2013). Категория «содержание образования» перестает быть статичной и неизменной. По-видимому, это обусловлено не только постоянным обновлением научных областей и появлением новых направлений в экономике и социальной жизни, но и необходимостью изменения системы образования. Современное образование начинает ориентироваться не на научные достижения, а на достижения, запросы других сфер мышледеятельности. Задачей образования становится трансляция способов мышледеятельности, реализуемых в различных общественных сферах (политика, управление, экономика и др.), а не только в научной области.

Рассмотрим особенности действующего ФГОС ООО. Этот документ представляет систему трех видов требова-

ний: к образовательным результатам обучающихся, к образовательным программам и образовательной среде. В отличие от предыдущего стандарта в новом федеральном государственном образовательном стандарте ключевым понятием является «результаты образования», которые разделяются на три группы:

- предметные – освоенный опыт, специфический для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, система основополагающих элементов научного знания, лежащего в основе научной картины мира;

- метапредметные – освоенные универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и межпредметные понятия;

- личностные – готовность и способность учащихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностные установки обучающихся, социальные компетенции, личностные качества.

Под универсальными учебными действиями идеологами стандарта нового поколения понимается, в широком смысле, умение учиться, а в узком – совокупность способов действий, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия обеспечивают учащимся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности, а тем самым обеспечивают успешное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Выделяется четыре вида универсальных учебных действий:

- личностные (личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование; нравственно-этическая ориентация);

- регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция);

- познавательные (общеучебные универсальные действия; логические универсальные действия; постановка и решение проблемы);

- коммуникативные (учет позиции собеседника либо партнера по деятельности; действия, направленные на кооперацию, сотрудничество; коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии).

Личностные универсальные учебные действия выделены от остальных действий и представлены в ФГОС отдельной группой. Другие универсальные учебные действия, а именно познавательные, коммуникативные и регулятивные объединяются в группе метапредметных результатов.

В разделе «Требования к структуре основной образовательной программы основного общего образования» определяется структура образовательной программы. Современные программы основного общего образования должны включать четыре типа программ:

- программу развития универсальных учебных действий (программу формирования общеучебных умений и навыков) на ступени основного общего образования, включая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности;

- программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе интегрированных;

- программу воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования, включающую

щую такие направления, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, их социализация и профессиональная ориентация, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни;

- программу коррекционной работы.

В разделе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования» определены кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия реализации требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Так, образовательная среда должна обладать следующими качествами:

- обеспечивать достижение целей основного общего образования, его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;

- гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся;

- учитывать особенности организации основного общего образования, а также специфику возрастного психофизического развития обучающихся на данной ступени общего образования и обеспечивать преемственность по отношению к начальному общему образованию [27; 28].

Таким образом, перед каждым педагогом в независимости от предмета стоят задачи интеграции предметного содержания с универсальными учебными действиями и разработки учебно-методических средств, обеспечивающих целенаправленное формирование и развитие предметных знаний и универсальных учебных действий. Требования ФГОС должны отражаться в программе формирования универсальных учебных действий, а затем преломляться в рабочих программах педагогов.

Планирование учебного процесса на основе требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального и основного общего образования, утвержденными приказами Министерства образования и науки России от 06.10.2009 № 373 и от 17.12.2010 № 1897, компонентом основной образовательной программы школы должна стать программа формирования универсальных учебных действий.

Программа формирования универсальных учебных действий отражается в рабочих программах всех учебных предметов и в программе организации внеурочной воспитательной работы. В настоящий момент педагогическому сообществу предлагается примерная образовательная программа (ред. от 2015 г.), включающая программу формирования универсальных учебных действий [27; 28].

Педагогический коллектив самостоятельно разрабатывает свой вариант образовательной программы с опорой на примерную программу, внося в нее необходимые изменения и дополнения.

Примерная программа, одобренная федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию, включает целевой, содержательный и организационный разделы. Особого внимания заслуживают подробный перечень образовательных результатов, программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности, примерный учебный план основного общего образования, примерный календарный учебный график, примерный план внеурочной деятельности, система условий реализации основной образовательной программы.

Планирование учебного процесса начинается с разработки программы формирования универсальных учебных действий, которая должна стать результатом совместной работы педагогов и руководителей школы. Особенности построения, порядок разработки и принятия образовательной программы регламентируется образовательной организацией (далее – ОО) самостоятельно. Содержание программы развития УУД во многом зависит от социокультурной специфики, статуса конкретной ОО и амбиций педагогического коллектива, используемых учебно-методических систем, контингента обучающихся, опыта учителей по формированию УУД. ОО имеет право корректировать и расширять перечень планируемых результатов, делать бóльший акцент на ту или иную группу УУД. В связи с этим в программу обязательно должны вноситься необходимые изменения.

Представим фрагмент программы развития УУД, разработанной под руководством В.Б. Лебединцева [13]. Программа состоит из следующих разделов:

- Пояснительная записка.
- Планируемые результаты, наименование типовых задач, форм и методов формирования универсальных учебных действий у обучающихся.
- Основные направления учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.
- Формирование и развитие ИКТ-компетенций.
- Условия, обеспечивающие развитие универсальных учебных действий у обучающихся.
- Методика и инструментарий мониторинга успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий.
- Система оценки деятельности образовательного учреждения по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся.

В пояснительной записке раскрывается цель и задачи программы, даны основные понятия. Основу программы составляет раздел «Планируемые результаты, наименование типовых задач, форм и методов формирования универсальных учебных действий у обучающихся», в котором представлена динамика формирования умений от одного года обучения к другому (с 5 по 9 класс). Курсивом выделены результаты, которые могут быть достигнуты только отдельными обучающимися, имеющие более высокий уровень мотивации и обладающие более развитыми способностями. Представим фрагмент программы по каждому из видов универсальных учебных действий (табл. 1). Из таблицы видно, из каких умений складывается образовательный результат, как должны прирастать умения от одного к другому году обучения, а также какие типы заданий и формы работы будут обеспечивать формирование этих умений.

Кроме этого, в программе представлены основные направления научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также формы и продукты организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений. Самостоятельным разделом обозначено направление по формированию и развитию ИКТ-компетенций.

Остальные разделы программы регламентируют деятельность всего педагогического коллектива в области системы мониторинга, контроля и оценки уровня сформированности универсальных учебных действий и создании единых требований к организации учебно-воспитательного процесса.

Таблица 1

Планируемые результаты, наименование типовых задач, форм и методов формирования универсальных учебных действий у обучающихся

№	Сформированность УУД на начало 5 класса	Планируемые результаты формирования УУД в 5–6 классах (на 1 этапе)	Планируемые результаты формирования УУД в 7–8 классах (на 2 этапе)	Планируемые результаты формирования УУД в 8–9 классах (на 3 этапе)	Образовательная деятельность (связь УУД с содержанием учебных предметов, внеурочной и внешкольной деятельностью) ²
1	2	3	4	5	6
<p>1. Личностные УУД</p> <p>Цели:</p> <p>п. 9 (1) ФГОС: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;</p> <p>п. 9 (4) ФГОС: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;</p> <p>п. 9 (5) ФГОС: освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;</p> <p>п. 9 (10) ФГОС: осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи</p>					

² Типовые задачи: методы и формы организации учебной работы школьниками.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
1.	<p>Называет основные исторические факты поселка (города), страны</p>	<p>Показывать на карте территорию и гра- ницы России и края, называть отдельные исторические собы- тия развития России и края, культурно- исторические тради- ции и памятники горо- да (района, поселка)</p>	<p>Показывать на кар- те территорию и гра- ницы России и края, выделять их геогра- фические особен- ности, перечислять основные историче- ские события разви- тия российской го- сударственности и истории края, до- стижения, историче- ские и культурные традиции и памятни- ки края</p>	<p>Показывать на карте территорию и гра- ницы России и края, выделять их геогра- фические и эконо- мические особен- ности, перечислять основные истори- ческие события раз- вития российской государственности и исто- рии края, достиже- ния, исторические и культурные тради- ции и памятники</p>	<p>Посещение музеев; подго- товка рассказов о том, ка- кую экспозицию видел. Участие в праздниках клас- са, ОО, поселения (города, села, т. п.). Совместная разработка планов мероприятий и их сценариев. Тематические классные часы. Уставные уроки. Дискуссии по вопросам истории РФ, региона (по- селка, города, края и т. п.). Викторины, конкурсы, олимпиады, образователь- ные экспедиции и квесты различного уровня. Проекты и исследования краеведческого характера. Обзоры событий в стра- не и мире (на материалах средств массовой инфор- мации)</p>
2.	<p>Отличает сим- волику России, края. Воспроизво- дит гимн России</p>	<p>Называть и характе- ризовать символи- ку (герб, флаг, гимн) и праздники России</p>	<p>Называть и харак- теризовать государ- ственное устрой- ство, символику (герб, флаг, гимн) и праздники России</p>	<p>Называть и ха- рактеризовать государственное и социальное политическое устройство, сим- волику (герб, флаг, гимн) и праздники России</p>	

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
3.	<p>Выполняет правила поведения обучающегося. Различает формы поведения, допустимые на уроке, перемене, на улице, в других общественных местах. Договаривается со сверстниками о правилах поведения в различных ситуациях</p>	<p>Выполнять нормы и требования школьной жизни и обязанности ученика; перечислять права и обязанности учащихся и руководствоваться ими в школе; разрабатывать со сверстниками правила и нормы поведения в различных ситуациях</p>	<p>Выполнять нормы и требования школьной жизни и обязанности ученика; перечислять права и обязанности учащихся и руководствоваться ими. Характеризовать основные правовые положения демократических ценностей, закрепленных в Конституции РФ</p>	<p>Выполнять нормы и требования школьной жизни, права и обязанности ученика. Характеризовать основные правовые положения демократических ценностей, закрепленных в Конституции РФ, перечислять и выполнять основные права и обязанности гражданина</p>	<p>Проигрывание и обсуждение разных ситуаций поведения в ОО. Разработка вместе с другими обучающимися стратегии, правил поведения и этикета в различных ситуациях. Обсуждение выполнения правил, качественная оценка своих поступков и поступков других учащихся. Ролевые игры, дискуссии, классные часы</p>
4.	<p>Выделяет свою национальную принадлежность</p>	<p>Выделять и эмоционально принимать свою этническую идентичность, рассказывать о традициях своего народа и других этнических групп России</p>	<p>Выделять и эмоционально принимать свою этническую принадлежность, рассказывать о ценностях и традициях своего народа и других этнических групп России</p>	<p>Выделять и эмоционально принимать свою этническую принадлежность, составлять ценностные и традиционные этнические группы России</p>	<p>Посещение музеев; подготовка рассказов о том, какую экспозицию видел. Участие в праздниках класса, ОО, муниципального образования (поселка, города и т. п.), посвященных сохранению культурных традиций (например, праздниках национальных культур).</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
					<p>Инсценировка характерных фрагментов произведений по изучаемым темам (в т. ч. фрагментов произведений национальных культур).</p> <p>Составление и решение задач на актуальные общественные темы.</p> <p>Дискуссии, классные часы</p>
5.	<p>В играх и учебе избегает конфликтов на национальной и религиозной почве</p>	<p>Сотрудничать в играх и учебе со сверстниками любых национальностей, этнических групп, вероисповедания.</p> <p>Сопоставлять поступки свои и других относительно понятий добра и зла</p>	<p>Сотрудничать и вести диалог со сверстниками любых национальностей, этнических групп, вероисповедания в школе, внеучебных видах деятельности.</p> <p>Проявлять нетерпимость к любым видам насилия</p>	<p>Равноправно сотрудничать и вести диалог со сверстниками и взрослыми любых национальностей, этнических групп, вероисповедания.</p> <p>Противостоять любым видам насилия</p>	<p>Прогнозирование поступков и их последствий.</p> <p>Групповая работа со смежной ролей, командные соревнования.</p> <p>Столкновение и обсуждение мнений: формулирование, аргументация и отстаивание своей точки зрения.</p> <p>Проигрывание конфликтных ситуаций с целью их конструктивного разрешения. Ведение диалога на основе равноправных отношений и взаимного уважения</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
6.	<p>Проявляет заботу о членах семьи, товарищах</p>	<p>Проявлять уважение и заботу о членах семьи, окружающих. Осознавать роль и место семьи в своей жизни</p>	<p>Проявлять уважение и заботу о членах семьи, окружающих. Осознавать роль и место семьи в жизни человека и общества</p>	<p>Проявлять уважение и заботу о членах семьи, окружающих. Осознавать роль и место семьи в жизни человека и общества, принимать ценности семейной жизни</p>	<p>Изучение родословной, выполнение и презентация творческих работ (составление древа семьи, эскизов гербов семьи, ОО, поселка и т. п., оформление альбомов). Посещение музеев; подготовка рассказов о том, какую экспозицию видел. Участие в праздниках класса, ОО, муниципального образования (поселка, города и т. п.). Совместная с другими обучающимися разработка планов мероприятий и их сценариев. Инсценировка характерных фрагментов произведений по изучаемым темам (о мамах, детях, войне и т. д.). Составление и решение задач на актуальные семейные темы</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
7.	Ориентируется на образец хорошего ученика. Осознанно выбирает поручения в классе	Ориентироваться на образец активного ученика. Выбирать поручения в классе, аргументируя свой выбор	Стремиться к самовыражению, самореализации и социальному признанию среди сверстников в разных сферах деятельности (спорте, искусстве и др.). Осознанно выполнять и выполнять поручения в классе и в школе	Стремиться к самовыражению и самореализации, социальному признанию	Чередование и исполнение различных поручений (дежурного в ОО и классе и т. п.). Создание ситуации успеха, использование системы поощрения, поддержка ребенка в случае его неудачи. Проигрывание и обсуждение разных ситуаций поведения в ОО. Участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций. Участие в детских и молодежных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
					Участие в общественной жизни (благотворительные акции, посещение культурных мероприятий, театров, музеев, библиотек). Мероприятия по реализации установок здорового образа жизни. Конкурсы, соревнования, олимпиады
		2. Регулятивные УУД			
	<p>Формирование регулятивных УУД осуществляется на всех учебных предметах и во внеурочной работе в процессе многократного выполнения соответствующих операций: вначале под непосредственным руководством учителя, потом в коллективной деятельности с другими обучающимися, а затем – самостоятельно.</p> <p>Обязательно организуется рефлексия выполнения этих операций. Результаты обсуждаются фронтально (в тех случаях, когда это корректно) или индивидуально с учащимся.</p> <p>Также организуется описание своего опыта для передачи другим людям в виде технологии решения практических задач определенного класса</p>				
	<p>Цели: п. 10 (1) ФГОС: формирование и развитие умения самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности</p>				

	2	3	4	5	6
8.	В сотрудничестве с учителем ставит новые учебные цели на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимися, и того, что еще ему не известно. Формулирует познавательную цель. Преобразует практическую задачу в познавательную	Формулировать частные цели по усвоению готовых знаний и действий с ориентацией на процесс (под руководством учителя или <i>самостоятельно</i>)	Формулировать цели относительно организационных отношений и общения со сверстниками, а также спорта и др. Формулировать цели относительно новых учебных задач, исходя из анализа условий, способа действий и оценки его выполнения и акцента на результат (под руководством учителя или самостоятельно)	Формулировать цели своего обучения на основе анализа проблем, образовательных результатов (существующих и предполагаемых) и возможностей (в сотрудничестве со сверстниками и взрослыми). Обосновывать свои целевые приоритеты на основе оценки своих возможностей, общечеловеческих ценностей, планов на будущее	Рефлексия с целью установления связи, разрывов между своими образовательными результатами и актуальными качествами. Выдвижение версий решения проблемы своего обучения, предвосхищение конечного результата. Сопоставление разных целевых ориентиров и приоритетов, в основе которых лежат отличающиеся ценности
9.	–	Соотносить цель и задачи, корректировать задачи в соответствии с целью (под руководством учителя)	Соотносить цель и задачи, корректировать задачи в соответствии с целью (совместно со сверстниками)	Формулировать учебные задачи как шаги по достижению поставленной цели	

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
		3. Познавательные УУД			
	Цели: п. 10 (6) ФГОС: формирование и развитие умения определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы				
10.	Анализирует объекты, проводит сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям или самостоятельно выбирая для этого основания и критерии. Устанавливает аналогии	Выделять существенные признаки объектов, сравнивать и классифицировать по заданным и самостоятельно выбранным критериям, устанавливать аналогии (на материале соответствующей сложности)	Выделять существенные и несущественные признаки объектов, сравнивать и классифицировать по заданным и самостоятельно выбранным критериям, устанавливать аналогии (на материале соответствующей сложности)	Объединять предметы и явления в группы по определенным признакам (различая существенные и несущественные), сравнивать, классифицировать, устанавливать аналогии	Выделение признака двух или нескольких предметов или явлений и объяснение их сходства. Нахождение общего и различного в объектах, явлениях, процессах, событиях. Выделение явления из общего ряда других явлений. Нахождение аналогий среди предметов, явлений, процессов. Распределение предметов и явлений на группы (по признакам, назначению). Выбор критериев для сравнения двух объектов. Сравнение объектов по заданным критериям.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
					<p>Дополнение группы предметов однородными. Составление подобной группы предметов</p>
11.	<p>Обобщает (объединяет объекты, выделяя их специфические признаки, сущностные знаки, сущностную связь). Подводит под понятие (распознает объект, выделяет его существенные признаки и на их основе определяет принадлежность объекта к тому или иному понятию)</p>	<p>Обобщать факты и явления; давать определение понятиям с помощью учителя (по образцу)</p>	<p>Обобщать факты и явления; давать определение понятиям (в сотрудничестве со сверстниками)</p>	<p>Обобщать факты и явления, процессы; давать определение понятиям (самостоятельно)</p>	<p>Выделение явления из общего ряда других явлений. Нахождение общего в явлениях, процессах, системах. Выделение признаков двух или нескольких предметов или явлений и объяснение их сходства. Нахождение аналогий среди явлений, процессов. Подбор слов, соподчиненных ключевому слову, определяющих его признаки и свойства. Выстраивание логической цепи ключевого слова и соподчиненных ему слов. Толкование понятий с помощью словаря. Формулирование понятий</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
12.	Устанавливает причинно-следственные связи и зависимости (отношения, закономерности) на изучаемом круге явлений	Устанавливать причинно-следственные связи и зависимости (отношения, закономерности) на материале соответствующей классу сложности	Устанавливать причинно-следственные связи и зависимости (отношения, закономерности) на материале соответствующей классу сложности Выявлять следствия этих связей	Устанавливать причинно-следственные связи (в том числе определять обстоятельства, которые предшествовали возникновению связей между явлениями и следствия этих связей)	Составление вопросов к тексту. Установление причин (в том числе наиболее вероятных причин) событий, действий, результатов (включая поступки героев и события произведений). Выдвижение гипотез по изучаемой теме, обоснование своего выбора. Определение возможных последствий каких-либо событий, действий. Моделирование событий, явлений с указанием причинно-следственных связей и отношений. Использование речевых клише для выявления, обоснования причин и следствий. Оформление выводов по итогам наблюдений за объектами. Выявление взаимосвязи описываемых в тексте событий, явлений, процессов

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
13.	<p>Строит рассуждение, связывая простые суждения об объекте, его строении, свойствах и связях</p>	<p>Строить рассуждение, связывая простые суждения об объекте, его строении, свойствах, опираясь на причинно-следственные связи и зависимости, отношения, закономерности (под руководством учителя)</p>	<p>Строить рассуждение, связывая простые суждения об объекте, его строении, свойствах, опираясь на причинно-следственные связи и зависимости, отношения, закономерности (в сотрудничестве с одноклассниками)</p>	<p>Строить рассуждение и делать вывод, подтверждая собственную или самостоятельную позицию данными</p>	<p>Выбор верного варианта умозаключения из предложенных. Вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждающая вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными. Выстраивание доказательства (прямого, косвенного, от противного). Использование графических моделей разного вида суждений. Использование речевых клише для построения суждений, связывания их в рассуждение. Составление рассуждений по плану. Анализ истинности утверждений и рассуждений. Нахождение лишних или недостающих данных в рассуждении.</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
					<p>Построение рассуждения от общих закономерностей к частным явлениям и от частных явлений к общим закономерностям.</p> <p>Построение рассуждения на основе сравнения предметов и явлений, выделения их общих признаков</p>
		4. Коммуникативные УУД			
	<p>Цели: п. 10 (9) ФГОС: формирование и развитие умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение</p>				
14.	<p>Определяет цели, составляет план совместной работы, распределяет функции участников, следует правилам и способам взаимодействия (под руководством учителя и на основе внешних средств: папьянок, сигнальных карточек и т.п.)</p>	<p>Определяет цели, способности и план взаимодействия, распределяет функции и роли участников, создавая правила взаимодействия (под руководством учителя и на основе предварительного обсуждения и выбора в группе)</p>	<p>Определяет цели, способности и план взаимодействия. Создавать правила взаимодействия, распределять функции и роли участников (на основе предварительного обсуждения и выбора в группе)</p>	<p>Определяет цели, способности и план взаимодействия. Создавать правила взаимодействия. Распределять функции, роли, позиции участников</p>	<p>Формулирование, разработка, обсуждение морально-этических и психологических принципов и норм общения и сотрудничества.</p> <p>Определение цели, функций участников, способов взаимодействия при работе в паре (группе) с распределением ролей, заданий.</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
					<p>Совместное изготовление изделий (поделок, моделей и др.) с распределением ролей.</p> <p>Соревнование, групповая и парная работа со сменой ролей, распределением заданий</p>
15.	<p>Руководствуется заданными правилами взаимодействия</p>	<p>Придерживаться ролей в совместной деятельности (под руководством учителя и на основе внешних средств: памяток, сигнальных карточек и т.п.).</p> <p>Занимать позицию руководителя в учебном взаимодействии</p>	<p>Придерживаться ролей в совместной деятельности (на основе внешних средств: правил, памяток, сигнальных карточек и т.п.).</p> <p>Занимать позицию руководителя в учебном взаимодействии</p>	<p>Придерживаться ролей в совместной деятельности, сохраняя собственную линию поведения.</p> <p>Занимать позицию руководителя в учебном взаимодействии</p>	<p>Работа в паре (группе) с распределением ролей, заданий.</p> <p>Разработка правил и норм взаимодействия внутри групп детей.</p> <p>Рефлексия позиционирования своего социального действия как действия «среди других» и «для других».</p> <p>Разработка правил совместной деятельности и общения со взрослыми и рефлексия их выполнения</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
16.	<p>Осуществляет взаимный контроль и оказывает в сотрудничестве необходимую помощь. Оценивает действия партнера на основе заданных критериев. Контролирует и корректирует действия партнера на основе совместно определенных критериев</p>	<p>Осуществлять взаимный контроль, коррекцию, оценку действий партнеров, оказывать необходимую помощь (под руководством учителя и на основе внешних средств: памяток, алгоритмов и т.п.). Разрабатывать критерии оценки действий партнеров (под руководством учителя)</p>	<p>Осуществлять взаимный контроль, коррекцию, оценку действий партнеров, оказывать необходимую помощь (на основе распределения обязанностей, аспектов в группе). Разрабатывать критерии оценки действий партнеров (совместно со сверстниками)</p>	<p>Осуществлять взаимный контроль, коррекцию, оценку действий партнеров на основе критериев, оказывать необходимую помощь. Самостоятельно разрабатывать критерии оценки действий партнеров</p>	<p>Обсуждение и оценивание поступков героев литературных произведений. Проигрывание ситуаций. Рефлексия деятельности группы (пары) и каждого участника в аспекте контроля, коррекции, оценки действий друг друга. Разработка критериев оценки действий партнеров</p>
17.	<p>Задаёт собеседнику вопросы на понимание его действий и выяснение необходимых сведений от партнера по деятельности (самостоятельно или под руководством учителя)</p>	<p>Задавать собеседнику вопросы на понимание его действий и выяснение необходимых сведений от партнера по общению (самостоятельно)</p>	<p>Выделять цели, посылки участников общения, различать в его речи тип содержания (предположение, аксиому, доказательство, факты и др.) и адекватно на них реагировать (под руководством учителя)</p>	<p>Анализировать ситуацию общения (выделять цели и мотивы действий партнера; различать в его речи тип содержания: предположение, аксиому, доказательство, факты и др.; квалифицировать действия) и адекватно на нее реагировать.</p>	<p>Рефлексия ситуаций непонимания при работе в парах и группах. Проигрывание ситуаций общения и их рефлексия. Квалифицирование действий участников общения (например, различение действий «дополняет», «противопоставляет», «проблематизирует», «информирует» и т.п.)</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
18.	Допускает существование у собеседников различных точек зрения, выделяет их основания (отличающиеся от собственных), уважительно относится к их мнению, даже если не согласен с ним	Задавать вопросы, необходимые для организации совместной деятельности с партнером (под руководством «учителя»)	Задавать вопросы, необходимые для организации совместной деятельности с партнером (на основе внешних средств: памяток, алгоритмов и т.п.) Сравнивать различные точки, обсуждать их в дискуссии. Прогнозировать возможные мнения других людей	Задавать вопросы, необходимые для организации совместной деятельности с партнером	Формулирование вопросов типа «Правильно ли я тебя понял...», «Ты имеешь в виду...?», «Что ты сейчас будешь делать?», «Твои действия с каким пунктом нашего плана соотносятся?»
		Сравнивать разные точки зрения, соотносить мысли, чувства, стремления и желания участников взаимодействия (под руководством учителя)		Сравнивать разные точки зрения; принимать мнение (точку зрения), доказательство собеседника Обсуждение оснований спорных вопросов по разным темам учебных предметов. Прогнозирование ситуаций и нахождение альтернативных способов кооперации усилий (мнений) в целях ухода от конфликта. Построение понятных для партнера высказываний на основе выявления того, что партнер знает или нет	Высказывание и согласование разных мнений при распределении поручений, ролей (определение комиссионного варианта) Рефлексия совместных действий. Обсуждение оснований спорных вопросов по разным темам учебных предметов. Прогнозирование ситуаций и нахождение альтернативных способов кооперации усилий (мнений) в целях ухода от конфликта. Построение понятных для партнера высказываний на основе выявления того, что партнер знает или нет

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
19.	<p>Формулирует и высказывает собственное мнение и позицию. Отстаивает собственную точку зрения</p>	<p>Обосновывать и отстаивать собственную точку зрения</p>	<p>Выражать и обосновывать собственную точку зрения, соотнося с разными мнениями других людей. Давать оценки действиям, мнениям исходя из разных оснований</p>	<p>Аргументировать и выражать собственное мнение (позицию), критически относиться к нему критически к нему относиться, с достоинством признавая ошибочность</p>	<p>Формулирует и высказывает собственное мнение и позицию. Обоснование собственной точки зрения. Соотношение разных мнений, выявление их оснований. Рефлексия</p>
20.	<p>Договаривается и приходит к общему решению в совместной учебной (под руководством учителя) и игровой деятельности, в т. ч. в ситуации столкновения интересов</p>	<p>Выбирать оптимальный путь совместного выполнения работы из предлагаемых вариантов в целях обеспечения доверительных отношений. Выделять причины конфликта и договариваться по поводу его разрешения (под руководством учителя)</p>	<p>Проигрывать разные конфликтные ситуации, ситуации столкновения интересов, находя пути их решения. Предлагать способы продуктивного разрешения конфликтов</p>	<p>Продуктивно решать конфликты, учитывая интересы и позиции всех участников, договариваться и приходить к общему решению в ситуации столкновения интересов</p>	<p>Работа в паре (группе) с распределением ролей, заданий. Выявление проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и отслеживание его реализации в урочной и внеурочной деятельности. Проигрывание и прогнозирование конфликтных ситуаций</p>

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6
–		Формулировать оценочный вывод о достижении цели коммуникации непосредственно после ее завершения на основе критериев, предложенных учителем	Формулировать оценочный вывод о достижении цели коммуникации непосредственно после ее завершения	Формулировать и обосновывать оценочный вывод о достижении цели коммуникации непосредственно после ее завершения	Проигрывание ситуаций и их рефлексия

Таким образом, программа формирования универсальных учебных действий является документом, на основании которого должны согласовывать свою работу все педагоги образовательного учреждения не только на этапе планирования, но и этапах организации учебного процесса, анализа и коррекции. Программа формирования универсальных учебных действий конкретизируется в рабочих программах педагогов.

Рабочая программа

Рабочая программа – нормативно-управленческий документ образовательного учреждения, характеризующий систему организации образовательной деятельности. Рабочая программа и примерная программа имеют отличия. Так, примерная программа определяет базовые знания, умения, навыки и отражает систему ведущих мировоззренческих идей, общие рекомендации методического характера. Рабочая программа конкретизирует соответствующий образовательный стандарт с учетом необходимых требований к ее построению, а также описывает национально-региональный уровень, учитывает возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовки учащихся, отражает специфику обучения в данном образовательном учреждении.

Таким образом, рабочая программа – это учебная программа, разработанная педагогом на основе примерной для конкретного образовательного учреждения и определенно-го класса (группы), имеющая изменения и дополнения в содержании, последовательности изучения тем, количестве часов, использовании организационных форм обучения и т.п.

Согласно ФГОС рабочая программа по предмету должна содержать:

1) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса, дисциплины;

2) тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы.

Такие разделы, как пояснительная записка, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса, включаются в образовательную программу по желанию образовательной организации и регламентируются внутришкольным положением.

В рабочей программе интегрируется предметное и метапредметное содержание образования: указывается, на каких темах учебного предмета будут осваиваться метапредметные умения, какие будут использованы задания, формы контроля, к каким результатам это приведет. В настоящий момент недостаточно еще методических представлений о построении программ формирования УУД, об их преломлении в программах учебных предметов, о необходимых для этого учебных материалах, формах учебной деятельности, типовых задачах формирования.

Учитель имеет большую свободу в оформлении своей рабочей программы по предмету. Вместе с тем при оформлении рабочей программы необходимо обратить внимание на следующие особенности.

Пояснительная записка должна быть лаконичной. В тексте пояснительной записки указывается: название, автор и год издания конкретной программы (примерной, авторской), на основе которой разработана рабочая программа; цели и задачи данной программы обучения в области формирования системы знаний, умений (задачи формулируются в соответствии со стандартом и с учетом данного образовательного учреждения); изменения, внесенные в примерную и авторскую программу, учебно-методический комплект (учебник, рабочая тетрадь, тетрадь для контрольных работ, атлас, контурная карта и др. согласно перечню учебников, утвержденных приказом Минобрнауки РФ), используемый для до-

стижения поставленной цели в соответствии с образовательной программой учреждения (пособия, входящие в учебно-методический комплект, обозначаются с указанием их названия, класса, Ф.И.О. автора, издательства, года издания); количество учебных часов, на которое рассчитана рабочая программа, в т.ч. количество часов для проведения контрольных, лабораторных, практических работ, экскурсий, проектов исследований; особенности, предпочтительные формы организации учебного процесса и их сочетание, а также преобладающие формы текущего контроля знаний, умений, навыков.

Тематический план. Технологическая карта урока

Обязательным компонентом рабочих программ являются тематические планы. Тематический план отражает последовательность изучения разделов и тем программы, показывает распределение учебных часов по разделам и темам, определяет проведение зачетов, контрольных, практических и других видов работ за счет времени, предусмотренного максимальной учебной нагрузкой. Составляется тематический план на учебный год и оформляется в виде таблицы. Примерная форма тематического плана представлена в табл. 2.

Для целенаправленного формирования УУД формат традиционного тематического плана нужно расширить перечнем универсальных учебных действий заданиями, направленными на их формирование, формами контроля и рефлексии.

Из такого плана должно быть видно, какие умения будут актуализироваться на уроке, какие для этого понадобятся средства (специальный дидактический материал, рабочая тетрадь или учебник), в каких формах организации учебной деятельности будут реализовываться эти задачи, как подводится итог работы. Конкретизируется содержание урока и виды деятельности учащихся и учителя в технологической карте урока.

Тематический план

№	Тема урока	Система понятий	УУД, формируемые на уроке	Задания, направленные на формирование знаний и УУД	Средства обучения	Формы контроля и рефлексии										
1	Химический состав растений	Химический состав растений, органические вещества, неорганические вещества, макро- и микроэлементы, протисты и сложные вещества	Составлять схемы; передавать содержание текста в сжатом или развернутом виде; выделять части в целом; выбирать способ выполнения задания, оценивать свою работу на основе эталона	Задания, направленные на формирование знаний и УУД 1. Заполнить дневник наблюдений по результатам демонстрационных опытов. 2. Заполнить схему «Состав растения», опираясь на текст параграфа. 3. Используя схему «Состав растения», подготовить краткий пересказ (письменно) и развернутый пересказ (устно), обогатив краткий текст примерами. 4. Определить правильность и полноту составленной схемы, используя эталон ответа. 5. Д/з по выбору обучающихся: 1) подготовить доклад о роли микроэлементов (или макроэлементов) в жизни растений; 2) заполнить таблицу «Макро- и микроэлементы растений»	Таблица «Химический состав растений»; видеозапись фильма «Роль макро- и микроэлементов в жизни растений»; лабораторное оборудование (горелка, набор реактивов)	Подготовка исследования по результатам наблюдений. Составление схем. Рефлексия учащаяся в группах: – какие приемы позволяют обогатить устный текст										
				<table border="1"> <thead> <tr> <th>Элемент</th> <th>Предназначение в организме растения</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Макроэлементы</td> <td>А от</td> </tr> <tr> <td>Фосфор</td> </tr> <tr> <td>Сера</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Микроэлементы</td> <td>Бор</td> </tr> <tr> <td>Цинк</td> </tr> <tr> <td>Марганец</td> </tr> </tbody> </table>	Элемент	Предназначение в организме растения	Макроэлементы	А от	Фосфор	Сера	Микроэлементы	Бор	Цинк	Марганец		
Элемент	Предназначение в организме растения															
Макроэлементы	А от															
	Фосфор															
	Сера															
Микроэлементы	Бор															
	Цинк															
	Марганец															

В системе общего образования для планирования учебных занятий используются разные виды технологических карт. Отсутствие единого шаблона технологической карты, на наш взгляд, объясняется недостатком временного периода для теоретического осмысления новых подходов к организации обучения, а также продолжающимся периодом активного пересмотра и дополнения содержания образования фактически на всех ступенях. Однако общие структурные элементы наблюдаются в большинстве технологических карт. Рассмотрим несколько шаблонов.

Шаблон 1

Технологическая карта урока

Класс:

Тема:

Тип урока:

Цель урока:

Задачи направлены на достижение следующих планируемых результатов:

Предметных:

Познавательных УУД:

Регулятивных УУД:

Коммуникативных УУД:

Оборудование:

Этапы, формы организации	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Планируемые результаты	
			Предметные	УУД
1.				

Шаблон 2

Технологическая карта урока

Класс:

Тема:

Тип урока:

Цель урока:

Задачи:

Формирование УУД:

Этапы урока	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задания, выполнение которых приведет к достижению запланированных результатов	Методы и приемы работы	Планируемые результаты	
					Предметные	УУД
1.						

Шаблон 3

Технологическая карта урока

Ф.И.О. учителя:

Класс:

УМК:

Предмет:

Тема:

Тип урока:

Место и роль урока в изучаемой теме:

Цель:

Планируемые результаты по типам:

№	Название этапа урока	Задача, которая должна быть решена (в рамках достижения планируемых результатов урока)	Формы организации деятельности учащихся	Действия учителя по организации деятельности учащихся	Действия учащихся (предметные, познавательные, регулятивные)	Результат взаимодействия учителя и учащихся по достижению планируемых результатов урока	Диагностика достижения планируемых результатов урока
1							

Переход к технологическим картам урока позволяет планировать процесс формирования УУД и установить соответствие формируемого умения с видом деятельности обучающихся. Педагогу необходимо научиться обеспечивать целенаправленность процесса формирования универсальных учебных действий для каждого учащегося, а не только в отношении всего учебного коллектива в целом. Одной из основных ошибок педагога является представление, что технологическая карта отличается от конспекта урока только формой.

Во-первых, учитель должен видеть не только деятельность учащихся, например, работу с учебником, но и понимать, какие умения будут актуализироваться при выполнении этого задания. Следовательно, само задание иначе формулируется для учащихся: «Прочитайте текст параграфа и составьте вопросы, направленные на понимание текста», или «Прочитайте текст и выберите верные и неверные утверждения». Для решения этой задачи учитель должен хорошо представлять состав универсальных учебных действий, а также зависимость умений друг от друга. Состав умений и последовательность их формирования прописывается в программе формирования универсальных учебных действий.

Во-вторых, формирование умений проходит в несколько этапов. Один из подходов отражен в теории «этапов процесса усвоения» Н.Ф. Талызиной и П.Я. Гальперина. По мнению авторов, первый этап – этап составления схемы ориентировочной основы действий, в котором учащиеся знакомятся с действием и условиями его успешного выполнения. Второй этап – этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде, на котором учащиеся выполняют действия с разворачиванием всех входящих в него операций. Третий – этап формирования

действий как внешнеречевого. На этом этапе все действия представлены в форме внешней речи, т.е. каждое действие проговаривается учеником. Четвертый – этап формирования действий во внешней речи про себя. На этом этапе действия выполняются беззвучно и без прописывания, но с проговариванием про себя. Заключительный, пятый этап – формирование действий во внутренней речи, где действие сворачивается до акта мысли, скрыт процесс, а доступен лишь продукт этого процесса [5]. Опираясь на положения этой теории, учитель должен планировать разные виды учебной деятельности, понимать, на каком этапе находятся учащиеся, как обеспечить системность и последовательность формирования умений.

Нередко учитель предлагает учащимся сделать анализ какого-либо объекта. Однако большинство из них не акцентируют внимание на самом способе умственного действия «анализ», поэтому учащиеся, выполняя задание, руководствуются интуицией или личным опытом. При этом если предметная часть задания оказывается правильной, это не означает, что ученик понял или уточнил для себя структуру умственного действия.

При составлении технологической карты урока учитель определяет этап формирования умения и подбирает соответствующие ему задания. Например, если ученики только приступают к освоению умственного действия, то они нуждаются в детальном представлении этого умения. Учитель может продемонстрировать это действие, дать алгоритм его выполнения, который первое время может быть распечатан в качестве памятки для каждого учащегося. Если же умение уже освоено учащимися, то необходимо усиливать процессы рефлексии, которые позволяют повышать качество выполнения умения и расширять спектр его применения.

В-третьих, в связи с тем, что природа формирования умений деятельностна, учителю необходимо использовать такие формы и методы работы, которые позволят каждому ученику включиться в деятельность и выполнить необходимые универсальные учебные действия. Пожалуй, именно эта задача наиболее плохо понимается и решается педагогами. Как правило, в технологических картах можно встретить такой вид деятельности, как беседа с учащимися. В графе «формируемые УУД» обозначены следующие умения: слушать учителя, формулировать вопрос, формулировать собственное мнение и т.д. Однако в ситуации группового общения эти умения смогут проявить лишь единицы учащихся, даже при умелой организации беседы учитель не может позволить, чтобы каждый ученик ответил на вопрос.

Необходимость использования деятельностных форм обучения кардинально меняет и структуру учебного процесса, и способы организации учебной деятельности учащихся. Подробно эти вопросы будут рассматриваться в параграфе «Планирование учебных занятий».

Важным аспектом планирования учебного занятия становится сущностное понимание таких процессов, как целеполагание, рефлексия и самоконтроль [6]. Для осуществления этих процессов на уроке учителю необходимо владеть системой методических приемов. Считается, что истинное целеполагание, то, которое является одним из условий личностного роста и развития, основано только на внутренних ценностях. Поэтому постановка цели должна отвечать главному требованию – быть осознанной. Само целеполагание – это система действий, этапов: определение цели, постановка цели, ее достижение. Именно эти этапы определяют структуру, так как, выстраивая урок, можно на них опираться. Этапы целеполагания согласуются с этапами урока любого типа. Возможный вариант представим в таблице.

Таблица 3

Реализация этапов целеполагания на уроке

Этапы целеполагания	Этапы урока
Определение цели	Ориентация в поле своих знаний и незнаний (что я уже знаю, а что еще нет)
Постановка цели	Мотивация (почему нам нужно это узнать, научиться делать и т.д.). Формулирование цели (сегодня мы научимся делать, что-то или узнать что-то)
Достижение цели	Предъявление плана (составленного учителем или детьми) оформляем на доске. Осуществление плана (разные виды деятельности по каждому пункту). Рефлексия (проверка, достигнута ли поставленная цель)

Рефлексия – это этап, на котором в результате выполнения определенных действий учащиеся будут иметь возможность определить, достигнут ли они лично поставленной цели или нет. Реализация этого этапа будет зависеть от того, каково было содержание урока. В табл. 3 мы отразили возможные варианты реализации этого этапа.

Таблица 4

Реализация этапа целеполагания на уроке

Содержание урока	Формы организации этапа целеполагания
1	2
Освоение содержания (сумма некоторых знаний, подведение под понятие, изучение терминов и т.д.	Заполни текст с пропусками (восстановление теоретической части правила). Собери определение понятия из представленных предложений (даны разрезанные предложения, есть лишние). Составь рассказ об изучаемом явлении с помощью иллюстраций. Составь таблицу, которая описывает какое-то понятие или явление

1	2
Алгоритм действий (как делается что-то)	Выполни алгоритм и сверь с ключом. Выполни анализ данного алгоритма, объясни ошибки или докажи правильность. Составь задание, которое поможет проверить свой алгоритм
Нормативное отношение (уважение к кому-то или чему-то, гражданская позиция и т.д.)	Приведи примеры ситуаций из жизни, когда, на твой взгляд, было проявлено что-то. Назови художественные произведения, в которых герои проявили что-то и докажи. Оцени данную ситуацию, выскажи свое мнение. Ситуация иллюстрирует что-то...

Самоконтроль – этап, который позволит учащимся понять, правильно он выполнил задание или нет, и по возможности ответил на вопрос «Почему он сделал так?». На данном этапе, на наш взгляд, появляется понимание того, что обучающимся должны быть предложены разные формы самоконтроля, которые впоследствии он сможет использовать сам. И еще один важный момент: результат любого самоконтроля должен быть осмыслен и, если это необходимо (например, поиск смысловых ошибок при решении примеров), определит дальнейший вектор деятельности. Приведем примеры организации этапа самоконтроля на уроке.

Таблица 5

Реализация самоконтроля на уроке

Содержание	1 вариант	2 вариант	3 вариант
Выполнение арифметической операции или решение орфографической задачи	Есть подробный ключ, который повторяет все действия, ученик может сравнить свой ход решения и увидеть, есть ли у него ошибка и на каком этапе	Есть ряд промежуточных результатов, по которым можно увидеть, на каком этапе решение учебной задачи пошло неправильно	Есть только ответ. Учащийся может найти ошибку сам

В заключение отметим, что форма технологической карты обязывает планировать метапредметные результаты на каждом этапе урока в соответствии с дидактической задачей: постановка цели, изучение нового, повторение и закрепление изученного, контроль и оценка результатов.

Таким образом, современный инструментарий планирования учебного процесса значительно отличается от своего предшественника и призван обеспечить целенаправленный и последовательный характер формирования универсальных учебных действий.

Глава 2.

ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Формирование универсальных учебных действий у учащихся общеобразовательных школ является основной задачей каждого учителя как начальной, так и основной школы. В настоящий момент удалось решить ряд организационных, управленческих и методических задач, связанных с переходом на новый федеральный государственный стандарт начального и общего образования. Учеными и методистами разработаны программы формирования универсальных учебных действий, переработаны учебники и рабочие тетради по разным дисциплинам, подготовлены методические рекомендации по организации и проведению уроков в соответствии с требованиями ФГОС. Практиками апробированы различные технологии и методики работы с учащимися, разработаны дидактические материалы и средства учета уровня сформированности отдельных универсальных учебных действий.

Контроль уровня сформированности отдельных универсальных учебных действий все чаще становится объектом государственных форм экспертизы и аттестации. Итоговая контрольная работа в начальной школе включает задания, направленные на выявление уровня сформированности отдельных универсальных учебных действий. С каждым годом в ЕГЭ сокращается часть «А» и возрастает количество заданий части «В» и «С», выполнение которых опирается не только на определенный багаж предметных знаний и умений, но и на универсальные способы мышления

и деятельности. Во многих школах разработаны и используются авторские диагностические материалы по выявлению уровня сформированности УУД у учащихся.

Безусловно, совместная работа разных специалистов по становлению нового содержания образования в общеобразовательных учреждениях приводит к повышению уровня овладения универсальными учебными действиями учащимися. Однако дальнейшее повышение качества образования будет определяться качеством подготовки педагогов и их умением обеспечить целенаправленное развитие УУД у учащихся.

Для формирования каждой группы универсальных учебных действий требуются специфические организационные и методические условия, в том числе и характер деятельности учителя на уроке. Реализация этих условий зависит от мастерства педагогического коллектива и от используемых технологий в учебном процессе.

Многие педагогические коллективы выстраивают образовательный процесс на основе одной или нескольких технологий обучения, средствами которых решаются задачи формирования универсальных учебных действий. Например, технология критического мышления развивает познавательные учебные действия, технология развивающего обучения – регулятивные учебные действия и т.д. Такой подход к планированию учебного процесса, с одной стороны, позволяет выстроить систему работы всего педагогического коллектива. С другой стороны, любая технология обучения имеет особую образовательную значимость, которая может лишь частично совпадать с образовательными результатами стандарта. Поэтому при планировании учебных занятий в первую очередь необходимо определить образовательный результат каждого учащегося, и лишь затем подбирать образовательные средства.

Универсальные учебные действия становятся компонентом содержания образования, следовательно, должны проявляться на разных этапах учебного процесса (целевом, содержательном, организационном, контрольно-оценочном). Целевой блок мы рассмотрели в первой главе. Представим основные моменты организации учебных занятий, соответствующие требованиям ФГОС.

Формы организации учебной деятельности обучающихся

Реализация системно-деятельностного подхода в образовании предполагает сокращение доли фронтальности и увеличение вариативности и самостоятельности деятельности учащихся. Решение этой задачи связано с использованием парных и коллективных форм работы учащихся.

Многочисленные исследования, проводимые с начала XX в., показывают, что обучение в процессе совместного решения познавательных задач, в том числе и перцептивных, приводит к повышению их эффективности [3]. Взаимодействие учащихся друг с другом создает благоприятные возможности для освоения как надпредметных, так и предметных знаний и умений.

Современный урок должен строиться на основе четырех общих организационных форм обучения: индивидуальная, парная, групповая (фронтальная) и коллективная (по В.К. Дьяченко). Парная и коллективная формы начинают выполнять ведущую роль, следовательно, используются непосредственно для изучения нового. Например, в парах и группах учащиеся могут совместно изучать новый материал, выполнять практические и лабораторные работы, обсуждать гипотезы, результаты опытов и наблюдений, описывать объекты и явления по установленному плану, в некоторых случаях обучать друг друга.

Рассмотрим объективные возможности и ограничения каждой общей организационной формы [14].

Индивидуальной организационной форме соответствует опосредованное общение. Через индивидуальную оргформу выполняются самостоятельные задания: чтение, письмо, решение задач и т.д. Осваивать материал самостоятельно – сложная мыслительная работа, которая требует от ученика сформированных универсальных учебных действий, например, умение читать текст с пониманием, умение анализировать данные учебной статьи, схематизировать содержание текста и др. При низком уровне развития УУД самостоятельные виды деятельности учащихся можно использовать лишь для закрепления, повторения или проверки качества изученного материала.

При организации индивидуальной организационной формы необходимо использовать памятки, алгоритмы, схемы, опорные конспекты и другие вспомогательные средства, направляющие деятельность учащегося, которые будут востребованы в зависимости от уровня их подготовки.

Л.С. Выготский считал, что психические функции (произвольное внимание, мышление, логическая память, воля и другие) формируются первоначально в коллективно распределенной совместной деятельности людей, а лишь затем эти функции, интериоризуясь, превращаются в форму индивидуальной деятельности: « ... всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [4]. Следовательно, виды деятельности, используемые в самостоятельной работе учащегося, должны предшествовать в парных и групповых формах работы.

Общению в постоянной паре соответствует *парная оргформа обучения*. Через нее можно – совместно изучать но-

вый материал, тренировать друг друга, проверять, обучать, обсуждать. Парная работа позволяет «включить» коммуникативный слой у каждого участника учебного процесса; задавать обращенные лично друг к другу вопросы: процесс понимания очень трудно возбудить в каждом ученике, понимание начинается с вопроса, обращенного лично к тебе или волнующего лично тебя. Я начинаю думать над ответом лишь тогда, когда ждут ответа лично от меня, смотрят мне в глаза. Понимание, рассуждение, размышление провоцируется напарником за счет проговаривания, коммуникации, поэтому такую работу лучше проводить через парную оргформу.

Для обеспечения плодотворной работы в паре недостаточно грамотно формулировать учебное задание или призывать учащихся быть терпеливым к своему собеседнику, благодарить за помощь. Здесь нужен четкий и последовательный порядок действий учащихся, обеспечивающий их сотрудничество. Очевидно, его качество во многом зависит от уровня сформированности у учащихся умений действовать совместно (уметь распределить между собой задания, позиции, договориться о способе и темпе работы, брать ответственность за качество совместного продукта и др.). Это означает, что учителю необходимо использовать речевые клеше, алгоритмы работы для обеспечения целенаправленной коммуникации.

Групповая оргформа предполагает общение одного человека с группой. Групповая оргформа (в том числе фронтальная работа как ее разновидность) позволяет каждому (да и то, каждому ли?) лишь воспринять обсуждаемый материал. Понять, обнаружить «что ясно, что нет» могут, как правило, лишь некоторые ученики из класса. Повторное изложение материала позволяет снова его услышать. Но для тех, у кого есть проблема в понимании, пробелы в предыдущих знаниях, у кого нет представления о том, что понятно, а что нет, – повторение мало эффективно. Ученики действу-

ют, скорее, по аналогии, интуитивно понимая, что и как сейчас нужно делать, или просто списывают с доски в надежде, что разберутся дома.

Процесс понимания, размышления над сказанным очень трудно возбудить в каждом ученике. У кого-то в любой ситуации «голова работает», а многим все якобы понятно, у них нет вопросов – и ответов, как правило, нет. Мышление начинается с вопроса. А когда вопрос задается всем, он не обязательно является вопросом для каждого.

Учитель, осознавая возможности и ограничения групповой формы обучения, может целенаправленно и эффективно использовать ее, например, для информирования учащихся (изложить «факультативную» часть содержания); для разворачивания проблемной ситуации занятия; для показа образцов действий или результатов деятельности; для эмоционально-образного выступления; для фиксации учебного текста каждым учеником и обеспечения хотя бы минимального понимания содержания (с предоставлением последующей возможности каждому ученику во время учебного процесса глубоко освоить изложенное содержание) и др.

Обсуждать, делиться мнениями по какому-либо вопросу лучше через групповую форму, когда состав групп небольшой (так называемые малые группы). В таких группах дети более активны.

Коллективная оргформа соответствует общению в парах сменного состава. Предназначение коллективной организационной формы такое же, как у парной, но она позволяет более качественно выполнять учебные задания, так как приходится взаимодействовать с разными по своим качествам участниками учебного занятия.

Чтобы некоторый кусочек текста был человеком освоен глубоко, заложенную в нем мысль он должен выразить по-разному. За счет специальной *организации* учебной рабо-

ты в парах сменного состава обеспечивается *осмысление самой мысли*, оформленной в текст, происходит *переоформление мысли*, т.е. обеспечивается разноаспектное, другого образа, иной глубины понимание мысли или учебного текста. Попутно (т.е. стихийно) за счет взаимодействия с разными партнерами можно углубиться не только в понимании текста, но и «скопировать» способы мышления и деятельности.

Таким образом, в групповой оргформе *стихийно* происходит (и то не всегда) понимание мысли, а *искусственно* организуется взятие ее оформления. В коллективной же оргформе наоборот: *искусственно* организуется взятие мысли, а *стихийно* – ее оформление.

Понятно, что на изложение одного содержательной части через групповую форму потребуется гораздо меньше времени, чем на ее проработку (заметьте, очень глубокую) в парах сменного состава. Но зато на понимание каждым учеником этой же части за счет групповой оргформы потребуется значительно больше времени, чем за счет коллективной.

Систематическое использование парной и групповой работ активизирует познавательную активность школьников, позволяет целенаправленно формировать универсальные учебные действия. Чем богаче учебная среда разными ситуациями взаимодействия между учащимися, тем больше условий для индивидуального прогресса, личностного, коммуникативного и социального развития школьников.

Подробно остановимся на организации парной и групповой работы учащихся.

Организация учебной работы в парах

Учебная деятельность школьников может проходить в постоянных или сменных парах. Выделяют следующие виды учебной работы в паре: обсуждение, совместное изучение, обучение, тренировка и проверка.

Виды работы в паре различаются:

- позициями (ролями) обучающихся;
- целями;
- содержанием;
- техниками взаимодействия;
- результатами.

Обсуждение как форма работы в паре. Обсуждать можно учебный текст, рассказ, вопрос учителя, условие задачи, высказывания друг друга. Позиции обучающихся во время обсуждения равноправны: они на равных углубляются в понимание сложного вопроса.

Прочитав или услышав одно и то же, каждый из напарников что-то понимает по-своему, а в чем-то их мнения совпадают. Во время диалога представления каждого из партнеров по поводу предмета обсуждения расширяются, углубляются, уточняются. Не обязательно, чтобы в результате каждый понял в точности позицию автора. Главное, чтобы обучающийся видел разницу своих и авторских представлений, обосновывал ее, оперируя своим опытом, знаниями.

Таким образом, цель обсуждения – понять, где и в чем мнения совпадают (мнения друг друга, если обсуждаются тексты и соображения самих напарников; мнения автора и каждого из напарников, если обсуждается чужой текст), а затем расширить свои представления. С учетом особенности этого вида работы в паре рекомендуется предлагать учащимся тексты со спорными идеями, с неоднозначным ответом, с логической незавершенностью, требующие субъективной оценки и т.п.

При обсуждении можно использовать следующие приемы.

1. Восстановить то, что сказал учитель или ученик, либо то, что прочитано в книге. Главное – не пересказать дословно, а восстановить мысли автора, их последователь-

ность, факты, доказательства, примеры. При восстановлении желательно удерживаться от собственных комментариев, критики и оценки. На этапе освоения данного приема можно предлагать обучающимся различные планы, опоры, алгоритмы для восстановления текста.

2. Интерпретировать текст, мысли автора, т.е. высказать свое мнение, отношение к этим мыслям, дать свою оценку, озвучить оценки других авторов. При интерпретации помогают такие вопросы: «Что мне понятно, а что нет?», «Почему автор делает такое утверждение?», «Из чего это следует?», «Какой вывод из этого можно сделать?».

3. Задавать друг другу вопросы. Это позволяет обратить внимание на те аспекты, которые остались непонятыми.

Указанные приемы могут использоваться как в комплексе, так и в отдельности. Формулировки заданий для обсуждения зависят от целей, уровня подготовки обучающихся, содержания материала и т.д.

Пример. Для обсуждения дискуссионного материала можно дать следующее задание.

1. Прочитайте текст (или часть текста).
2. Перескажите по очереди прочитанный текст.
3. Дополните, поправьте друг друга.
4. Задайте друг другу по два вопроса.
5. В чем вы с автором согласны, а в чем нет?
6. Выскажите свое отношение к услышанному. Как вы поняли друг друга?

Что же является продуктом обсуждения в паре? С одной стороны, это разница между пониманием учащегося до начала обсуждения текстов (мнений) и после. С другой стороны, важны результаты, по которым можно отслеживать качество парной работы: вопросы, которые учащиеся задавали друг другу, выдвинутые гипотезы, краткое эссе (собственное мнение) по теме.

Совместное изучение учебного материала. При совместном изучении чего-либо в паре оба учащиеся находятся в позиции изучающих. Никто из них еще не знает материала. В результате специально организованной коммуникации должно появиться общее в представлениях обоих учеников (они должны совместно найти это общее), а также в представлениях учеников и автора изучаемого текста. Это общее должно быть материализовано – например, в совместной формулировке пункта плана.

Важно, чтобы заглавие пункта плана в точности отражало то, что сказано в тексте, а не то, как данный вопрос понимает читатель. Операция по озаглавливанию абзаца фиксирует общее поле понимания автора и учащихся. Но при этом необходимо учитывать, что невозможно достичь идеального понимания. Пункт плана – это фраза в свернутом виде, включающая все содержание абзаца («сжатая пружинка»). Чтобы правильно его озаглавить, рекомендуется использовать такие фразы: «перечислено и схематизировано», «вопрос о», «обозначены разные аспекты», «установлена связь между», «указана причина и следствие». Заголовок может быть в форме вопроса.

Критерий качества озаглавливания: если человек, не читавший текст, может реконструировать по готовому плану основные его тематические линии, основные разделы, структурные компоненты, то заголовки отражают существо изучаемого.

Техники изучения

1. Изучение по так называемому герменевтическому кругу: вначале формируется первичное представление о целом за счет прочтения всего текста, а потом разбирается каждая часть. В процессе прочтения всего текста либо по его окончании выдвигается гипотеза, о чем хочет сказать автор, какой у него замысел, как структурно представлен текст, как

связаны части друг с другом. Затем прорабатывается каждая часть, устанавливается место части во всем целом, по ходу уточняется структура и содержание всего текста.

2. Изучение по частям (по абзацам, небольшими смысловыми фрагментами):

– сначала абзац (фрагмент текста) надо прочитать: одновременно вслух, про себя или вслух по очереди (в зависимости от возраста детей, их особенностей, задач педагога, умения работать в паре);

– выделяются и объясняются непонятные слова. Особое внимание нужно обратить на многозначные слова, смысл которых в обиходной речи и в научных текстах различается. Это, как правило, термины или понятия, в которых нужно тщательно разобраться, а может быть, записать их значение в тетрадь;

– восстановление абзаца и выражение своего понимания. Часто приходится выяснять предмет речи, его характеристики, смысл словосочетаний, предложений в контексте абзаца. Для этого устанавливаются связи между предложениями: помогает «герменевтический круг», но уже в масштабе абзаца;

– приведение своих примеров к изложенному в абзаце тезису, определению и т.д.;

– обязательный компонент изучения – выражение сути абзаца и оформление ее в заголовке. Этот этап работы – один из самых сложных.

Данные компоненты требуют конкретизации под разные цели, тексты, обучающихся.

Для изучения текстов разных стилей нужны разные техники: научные тексты требуют логической работы, художественные – понимания чувств, образов, ассоциаций автора. В свою очередь, необходимо разрабатывать специфические приемы для изучения разных по типу абзацев тех же научных

текстов – фрагментов, отражающих понятия; абзацев, описывающих процессы или события; текстов-рассуждений.

Обучение. Во время обучения участники выступают в разных позициях: один – обучающий, другой – обучаемый. За счет *организованного* взаимодействия второй участник становится носителем того, чем владеет первый. Таким образом, предмет обучения – информация (знания) или способности действия, которыми владеет напарник.

Одностороннее обучение является элементом взаимобучения. Заметим, что учебный процесс имеет много ограничений и неиспользованных возможностей, если один участник пары всегда обучает другого.

Необходимые **условия** для осуществления взаимобучения:

- ученики, объединившиеся в пару, должны знать разные фрагменты учебного материала. Обеспечить взаимобучение можно только на новом материале;

- эти фрагменты не должны быть логически зависимыми друг от друга;

- обучать нужно малыми порциями.

Обучение другого учащегося складывается из ряда последовательных действий. Сначала обучающий должен нацелить напарника на изучение темы. Для этого он обсуждает с ним ее название, выясняет, что учащийся знает по теме, определяет ее рамки, формулирует знания и умения, которые будут освоены.

Материал излагается небольшими фрагментами, затем проверяется, понят ли он. И лишь убедившись, что фрагмент понятен ученику, учитель переходит к следующему.

Во время объяснения важно фиксировать основные моменты, понятия, схемы и т.п. в тетради обучаемого. Тем самым он получает образцы выполнения задания. И к тому же такое объяснение более понятно.

По ходу изложения нужно задавать обучаемому вопросы на понимание. Позиция обучаемого не должна быть созерцательной. Он должен после каждого изложенного фрагмента задать вопросы, которые позволили бы ему понять неясное. Он может приводить свои примеры.

Важно приучать школьников определять границы собственного незнания, задавать вопросы типа: «Как я могу проверить, что текст мне понятен?». Одним из простых приемов определения границ понимания является восстановление услышанного материала.

После изложения всей темы следует организовать ее закрепление. Можно задать вопросы, направленные на понимание всей темы, выявление причинно-следственных связей между отдельными частями освоенного материала или же на связывание имевшихся знаний и вновь приобретенных. Если предметом обучения была типовая задача, т.е. способ действия, то следует предложить решить с комментированием аналогичную задачу. Если передавалось некоторое знание (информация, понятие и т.п.), то можно, например, после каждого фрагмента темы предлагать его озаглавить.

Тренировка. Работая в парах, можно эффективно закреплять изученный материал, доводить действия до автоматизма.

В паре выделяются две позиции: тренера и тренирующегося. Цель тренировки – инициировать алгоритмичные учебные действия напарника, указывая при этом, верен его ответ или нет.

Задача «тренера» – предложить «тренирующемуся» задачу или задать, а затем сверить ответ напарника со своим. Если «тренер» владеет материалом, то ему достаточно иметь только набор заданий. Однако тренировка удобна тем, что позволяет быть тренером даже тем ученикам, которые пока не могут сами по некоторой теме проверить напарника. Поэтому учащийся-тренер должен иметь готовые ответы.

Техника очень проста, дети ее мгновенно осваивают.

1. Первый ученик озвучивает первое задание своей карточки, второй ученик отвечает. Первый ученик по своей карточке сверяет ответ. Если ответ правильный, то он задает второй вопрос. Если же ответ неправильный, то он предлагает товарищу еще раз на него ответить. Если напарник ошибается, то первый ученик сообщает правильный ответ, а затем переходит к следующему вопросу.

2. Когда первый ученик продиктует все упражнения своей карточки, напарники меняются ролями. Теперь второй ученик задает вопросы своей карточки, а первый на них отвечает. Когда все вопросы продиктованы, пара распадается.

Тренаж можно использовать для закрепления всевозможного материала: упражняться в устном счете, заучивать таблицу умножения, формулы, сведения, факты, находить орфограммы, давать толкования понятиям и т.п. На выполнение таких заданий дается 5–10 мин.³

Проверка. При проверке работа в паре используется с целью обнаружения и исправления ошибок. Различаются две позиции обучающихся: проверяющего и проверяемого.

В отличие от тренировки, предметом проверки является не собственно ответ, а логика и содержание действий по решению задачи, вопроса. За счет проговаривания ученик приходит к осознанию выполняемого им способа действия, а это лежит в основе формирования устойчивых навыков.

Как строится работа в паре? Один обучающийся по памяти восстанавливает другому весь процесс решения какого-либо самостоятельно выполненного задания либо дает развернутый ответ на определенный вопрос. Напарник следит за изложением, за каждым действием, ходом; если необходимо, поправляет и дополняет. Увидев ошибку, тут же ее отмечает и предлагает заново выполнить задание.

² См.: Лебединцев В.Б., Удегова И.В. Парная работа в разновозрастных группах // Управление начальной школой. 2010. № 11.

Отметим два достоинства такой проверки. Во-первых, в ходе комментирования, объяснения своих действий ученик часто сам обнаруживает ошибки. Во-вторых, проверка осуществляется «здесь и сейчас»; если ошибка обнаружена, то исправляется сразу, на месте, а не дома учителем, вдали от ученика.

Конечно, партнер должен быть достаточно компетентен в проверяемой теме, вопросе. Но это вовсе не означает, что он должен знать все «от корки до корки». Главное – «комментированное управление» (термин С.Н. Лысенковой) – точное следование порядку действий каждого из участников пары, а также «придирчивое» отношение.

Самостоятельная работа учащихся в группе

Выделяются три варианта групповой работы учащихся в зависимости от дидактических (чему учить), развивающих (какие личные качества развивать) и воспитательных (какие нормы формировать) задач.

Выполнение независимых заданий целесообразно осуществлять при обобщении знаний по теме, подготовке к контрольным работам. Группе дается комплекс заданий или вопросов, которые могут быть объединены общей темой (например, в теме «Австралия» выделяются такие относительно автономные аспекты, как географическое положение материка, животный мир, климат, население и т.п.) или же подобраны из разных тем. На выполнение заданий должно требоваться примерно одинаковое количество времени. Каждый учащийся отвечает за выполнение части заданий из общего перечня, они обычно распределяются так, чтобы учесть актуальный уровень знаний и умений конкретных детей. Если задания письменные, то ученики выполняют их индивидуально, а затем представляют результат для коллективного оценивания. Если же задания не требу-

ют предварительной подготовки, то школьники по очереди освещают свои вопросы и получают оценочное отношение.

Важно вовлечь каждого обучающегося не только в выполнение своей части заданий, но и в процесс оценки и коррекции ответов друг друга. Для этого рекомендуется установить правило, например, первое слово дается ученику, сидящему слева от отвечающего, а затем – всем желающим.

Подготовка общего продукта за счет распределения заданий и операций. Итог этой работы – изложение какого-либо вопроса, заполнение общей таблицы или контурной карты, составление вопросника по теме, разработка сценария мероприятия, изготовление наглядного пособия, поделки (например, книжки-малышки) и т. д. На первом этапе необходимо совместно обсудить планируемый результат (продукт) и договориться о способе его достижения. Далее каждый ученик автономно выполняет свою часть работы, а потом из частей собирается целый продукт.

По такой схеме можно составлять рассказ по предложенной теме. Учащимся предлагается готовый план предполагаемого рассказа. Они вначале его читают и обсуждают, распределяя пункты между собой. Затем по очереди каждый ученик раскрывает свой фрагмент, а партнеры дополняют и корректируют. Более сложный случай – учащимся дается только тема, а план ее изложения им предстоит выработать самим в результате коллективного обсуждения.

Другой пример – экспертное заключение о целесообразности какого-либо проекта. Для его подготовки между учащимися распределяются разные аспекты экспертизы: экологический, экономический, нравственный, технологический, ресурсный и т. п.

Кроме повторения, закрепления, обобщения материала или применения знаний и умений в новых ситуациях, учебная работа в группе может быть направлена и на изучение нового.

Ученикам предлагается учебный текст объемом 3–5 абзацев. Изучить его помогает комплекс заданий: схематизация, подготовка плана, составление разных типов вопросов (на понимание, рассуждение, проверку, проблематизацию), выделение ключевых слов, интерпретация, сжатие текста, подбор примеров, иллюстрирующих основные идеи. Бесмысленно изучать новый материал, если учащиеся совершают одни и те же учебные действия, поэтому важно соблюдать требование – каждое действие закрепляется за конкретным участником группы.

Распределять можно не только задания, но и операции. Они осуществляются либо независимо друг от друга (разбор предложения по членам), либо в определенном порядке (выполнение арифметических действий, разбор слова по составу). Закрепление за каждым учеником операции и выполнение действий согласно определенному алгоритму позволяет ребенку соблюдать этот порядок в индивидуальной работе.

Сходство первого и второго вариантов – в сочетании индивидуальной и общегрупповой деятельности учащихся. Этим они отличаются от третьего варианта, характеризующегося только совместной деятельностью.

Позиционное разделение труда используется:

- для разработки идеи и содержания какого-либо проекта (мероприятия) и плана его реализации;
- анализа и рефлексии деятельности школьников;
- интерпретации гипотез, сложных для понимания вопросов, точек зрения.

Учащиеся одновременно обсуждают общий вопрос, при этом каждый исполняет свою роль. Это может быть руководство группой, генерация идей, обеспечение понимания учащимися друг друга, фиксация новых идей, сборка общего результата, соблюдение порядка действий, регулирование регламента времени и т. п. В других случаях роли распределяются по социальным аспектам: политик, рабо-

чий, интеллигент, фермер. Каждый участник выполняет две функции: с одной стороны, включается в коммуникацию наравне с остальными, а с другой – направляет других в соответствии со своей ролью. Общий результат во многом определяется качеством исполнения каждой роли.

В помощь учащимся при освоении групповой работы используются два вида учебных материалов (памяток, алгоритмов, вопросников, таблиц). Одни направляют ход мышления (например, памятка по составлению рассказа по теме), другие – порядок взаимодействия участников.

Памятка по подготовке доклада по теме

1. Найдите понятия в формулировках темы. Дайте им определения.

2. Составьте вопросы, позволяющие определить основное содержание темы. Ответьте на них.

3. Выразите главную мысль, которую нужно донести до слушателей.

4. Обсудите последовательность изложения материала. Составьте план рассказа.

5. По каждому пункту плана приведите несколько примеров, подтверждающих основную информацию.

6. Выслушайте доклад в изложении одного из членов группы.

7. Сделайте замечания и скорректируйте доклад.

Групповая работа затратна по времени, поэтому при ее организации следует предлагать основной предметный материал, но не факультативный. Состав группы подбирается однородным по уровню подготовки (скорость чтения и письма, знание одинаковых тем и т. п.), тогда ее работа будет более слаженной и плодотворной. Важно, чтобы предлагаемый материал был доступен для понимания каждому участнику.

Продуктивна деятельность группы с количеством участников от трех до шести.

Интеграция предметного и надпредметного содержания

Любой школьный предмет характеризуется системой понятий и предметных умений. Тип содержания определяет способ его преподавания. Единица содержания образования непосредственно связана с типом учебного процесса. Если единицей содержания образования является знание, то в образовательном процессе реконструируется научная область и ее ведущие виды деятельности, Например, математические знания формируются через решение задач, физические знания – через моделирование, биологические и химические – через наблюдение и экспериментирование. Фронтальные виды работы дают возможность транслировать знаниевый компонент научной области. В сочетании с индивидуальными формами работы достигаются задачи формирования предметных умений и индивидуального развития. При изменении единицы содержания образования необходимо менять и тип учебного процесса.

Дополнение содержания надпредметным компонентом приводит, с одной стороны, к разрушению методики обучения предмета, с другой, остро проявляется дефицит временного ресурса. Нередко приходится сталкиваться с недоумением отдельных педагогов, как в урок, и без того насыщенный содержанием, включить четыре разновидности УУД? Ответ необходимо искать в создании модели общешкольного пространства, максимально учитывающего возможности среды и перераспределений функций и ответственностей между учителями.

Важно определить предназначение школьных предметов с точки зрения универсальных способов мышления и деятельности, заложенных в них. Предметы математического цикла позволяют освоить законы формальной логики, логические приемы мышления (анализ, сравнение, обобщение).

ние и др.). Предметы естественнонаучного цикла формируют естественнонаучное мировоззрение через эмпирические и теоретические приемы познания мира. Освоение предметов гуманитарно-социологического цикла приводит к пониманию законов общественного развития и формированию умений видеть объект (явление) с разных позиций, иметь собственное отношение к событиям, соблюдать правила и нормы общественной жизни. Предметы филологического цикла способствуют формированию речевых норм, пониманию смысла текстов. Освоение предметов художественно-эстетического цикла приводят к развитию эмоциональности и нравственности.

Каждый предмет может быть использован для освоения универсальных учебных действий, вместе с тем стоит учитывать объективные возможности содержания дисциплины и их образовательный потенциал при планировании отдельного занятия.

На разных ступенях образования (начальная, основная, старшая) могут реализовываться разные модели содержания образования. Безусловно, не стоит считать, что на ступени начального образования можно взяться за формирование познавательных учебных действий, а в старшей школе – регулятивных. Вместе с тем каждая из ступеней нуждается в построении целостной системы содержания образования, в которой значимость отдельных компонентов различна.

При построении моделей содержания образования необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся, а также образовательные возможности педагогического коллектива, включающие технологии обучения, ресурсы и традиции. Например, основная задача начальной школы заключается в формировании учебных действий, лежащих в основе всех школьных предметов. Поэтому ведущим компонентом содержания образования могут быть умения ком-

муникации, так как являются основой понимания и воспроизведения учебного материала и предметное содержание, в котором заложены основы всех научных областей. Второстепенное значение можно отдать личностным, регулятивным и познавательным умениям. На основной ступени образования ведущую роль играют познавательные и регулятивные учебные действия, так как начинается освоение различных научных областей, а также возрастает степень самостоятельности обучающихся. Старшая ступень образования характеризуется подготовкой к профессиональной деятельности обучающихся, следовательно, ведущая роль должна быть уделена предметному содержанию и личностным универсальным учебным действиям. Такой подход к определению значимости универсальных учебных действий может быть не единственным. Их ранжирование позволяет получить модель общешкольного пространства.

Для реализации программы формирования универсальных учебных действий необходимо создавать учительские объединения, отвечающие за образование ступени (класса), для совместного планирования и анализа учебной деятельности обучающихся. За счет совместной работы с другими педагогами должны решаться следующие вопросы:

- состав и структура универсальных учебных действий;
- методики и технологии формирования отдельных учебных действий;
- структура дидактического материала, направленного на формирование универсальных учебных действий;
- формы и процедуры текущего контроля за уровнем сформированности универсальных учебных действий.

Анализ образовательного процесса будет иметь значение только с точки зрения всей целостности, действия отдельного учителя можно рассматривать только как элемент этой целостности. В этой ситуации на конкретном уроке могут быть реализованы лишь отдельные УУД.

В заключение отметим, что формирование познавательных универсальных учебных действий напрямую связано с содержанием учебных предметов, способами и логикой преобразования учебного материала. Становление регулятивных и коммуникативных действий осуществляется главным образом посредством различных ситуаций и процедур взаимодействия участников образовательного процесса, использования специальных методов и форм организации учебной работы учащихся. Выбор методов обучения определяется особенностями предметного содержания. Близкие по характеру содержания предметы (например, естественнонаучного цикла) могут базироваться на тех же методах и видах учебной деятельности. Так, например, для биологии, химии, физики характерно большое количество лабораторных и практических работ, осуществление проектной деятельности, проведение конференций, семинаров и других видов учебной деятельности. Учительская кооперация может устанавливать не только общие нормы организации этих видов учебной деятельности, но и определять УУД, формируемые через них. Личностные универсальные учебные действия определяются всем укладом школьной жизни, включающий образовательную среду, стиль общения между одноклассниками и учителями, тип управления в образовательном коллективе, нормы и традиции учреждения.

Дидактический материал, способствующий формированию универсальных учебных действий

Достижение метапредметных результатов должно осуществляться в рамках предметного содержания, а не вместо него или наряду с ним. Освоение содержания предмета необходимо строить через выполнение учеником универсальных

учебных действий, что вынуждает методистов и учителей пересматривать и изменять дидактический материал.

Исследование практики преподавания школьных предметов показывает, что арсенал средств формирования УУД невелик. Чаще всего учащимся предлагается ответить на вопросы, составить таблицы, зарисовать объекты, подписать их, а в редких случаях – составить план или выписать новые понятия в словарь, найти значение этих слов. Эти методические приемы главным образом направлены на освоение предметного материала и лишь частично обеспечивают целенаправленное формирование УУД.

Понимая эту проблему, многие учителя разрабатывают дополнительные дидактические материалы: инструктивные карты, алгоритмы, памятки работы и др. Как правило, делают это по аналогии с удачными образцами, не понимая принципиальных моментов их составления. Такой подход зачастую приводит не только к дидактическим ошибкам, но и играет отрицательную роль в формировании необходимых умений.

Каждая группа универсальных учебных действий имеет специфические учебные средства. Раскроем особенности структуры некоторых заданий, обеспечивающих формирование УУД.

Задания, направленные на развитие коммуникативных учебных действий

Тексты-инструкции

Тексты-инструкции имеют непосредственно текстовую часть и вопросы и задания к тексту. Они эффективны при отработке и промежуточной проверке уровня сформированности умения «адекватно воспринимать прочитанные тексты» и умения «оформлять тексты в сжатом и развернутом виде». Выполнение этих заданий связано с уровнем владения предметным содержанием. Поэтому, с одной стороны, это помо-

гает учащимся, владеющим предметным содержанием, выполнять такие задания, с другой – не позволяет учителю использовать этот тип заданий для диагностики уровня сформированности умений коммуникации.

Особенность текста-инструкции в том, что он состоит из двух частей: непосредственно текста и перечня заданий, которые необходимо выполнить по мере его изучения. Приведем пример одного из заданий.

Тип Жгутиконосцы. Класс Жгутиконосцы.

Эвглена зеленая

Жгутиконосцы – одноклеточные организмы, имеющие в качестве органоидов движения длинные выросты, называемые жгутиками.

Обитает эвглена зеленая в сильнозагрязненных небольших пресных водоемах. Тело у эвглени зеленой веретеновидной формы, покрытое эластичной оболочкой, позволяющее ей вытягиваться и изгибаться. На переднем конце тела эвглена имеет один длинный жгутик. При помощи жгутика эвглена передвигается. В цитоплазме тела эвглени находится ядро, сократительная вакуоль, хлоропласты, клеточный сок и светочувствительный глазок. При помощи светочувствительного глазка эвглена различает изменения освещенности. В цитоплазме содержатся зеленые хлоропласты, несущие зеленый пигмент – хлорофилл.

- 1. Где обитает эвглена зеленая?*
- 2. Каково строение эвглени зеленой?*
- 3. Как передвигается эвглена зеленая?*
- 4. Какой пигмент содержится в организме эвглени?*

Питается эвглена в зависимости от условий среды. На свету она способна сама вырабатывать органические вещества при помощи хлорофилла. В темноте эвглена питается готовыми органическими веществами, растворенными в воде. Поэтому одни ученые относят эвглenu к растениям, а другие относят ее к животным.

- 1. Как питается эвглена?*

Дышит эвглена кислородом, растворенным в воде, через всю поверхность тела.

- 1. Чем дышит эвглена?*

В сократительную вакуоль собираются все вредные вещества и избыток воды, которые потом выталкиваются наружу.

- 1. Какую функцию выполняет сократительная вакуоль?*

5. Размножается эвглена бесполом путем. Клетка делится в продольном направлении. Сначала делится ядро, затем тело эвглены продольной перетяжкой делится на две почти равные части. Если в дочернюю клетку не попал какой-либо органоид, то впоследствии он там образуется.

Эвглена – организм, сочетающий в себе признаки животного и растения. Жгутиконосцы занимают как бы промежуточное положение между растительным и животным царствами.

1. Как происходит бесполое деление эвглены?

2. Какое место занимают Жгутиконосцы среди царств живых организмов.

Задания второй группы

1. Почему одни ученые относят эвглену к растениям, другие к животным? Сформулируйте ответ, используя примеры из текста.

Особым требованием к этому типу заданий является наличие разных групп вопросов. В представленном варианте две группы: одни вопросы (после абзаца) направлены на понимание основного содержания текста, на выделение главных и ключевых идей; другие (задания второй группы) – на связывание основных частей текста и оформление развернутых высказываний. При составлении текстов-инструкций учитель руководствуется следующими правилами:

1) вопросы первой группы должны иметь прямой ответ в тексте, подчеркивать главную мысль, акцентировать внимание на важных характеристиках и особенностях объекта;

2) вопросы и задания второй группы должны связывать содержание отдельных абзацев, помогать устанавливать взаимосвязь этого содержания с имеющимися знаниями и опытом учащегося.

Подобные тексты инструкции могут использоваться при работе в парах сменного состава по методике взаимопередачи тем, разработанной М.А. Мкртчяном⁴, и для организации индивидуальной и парной работы учащихся.

⁴ Мкртчян М.А. Методики организации работы в сводных отрядах: методическое пособие. 3-е изд., испр. Красноярск, 2009. URL: <http://phido.ru/BrowseArticles.aspx>

Задания в тестовой форме открытого и закрытого типа

Можно выделить четыре разновидности таких заданий:

- задания с выбором одного или нескольких правильных ответов;
- задания открытой формы;
- задания на установление соответствия;
- задания на установление правильной последовательности [1].

Особенность этих заданий в том, что в вопросах заложены действия, которые необходимо освоить для овладения определенным умением. Например, умение понимать прочитанные тексты включает в себя следующие действия:

- выделять ключевые слова;
- определять смысл используемых понятий;
- определять главные и дополнительные мысли;
- подбирать примеры;
- находить верные утверждения;
- озаглавливать части текста;
- схематизировать текст.

К тексту необходимо предлагать не более четырех заданий, чтобы на их выполнение требовалось не более 5–7 минут: это способствует удержанию внимания школьника к тексту. Тексты могут быть подобраны по основному содержанию предмета или по дополнительному. Варианты ответов должны четко отличаться друг от друга, их количество должно быть от 3 до 6. Кроме этого, нужно избегать заведомо неверных ответов «дистракторов», чтобы выбор учащегося не определялся методом исключения. В формулировках вопросов и ответов нужно избегать вопросительных форм и повелительного наклонения. Приведем пример задания в тестовой форме закрытого типа.

Прочитайте текст.

Дышат все живые организмы, так как для поддержания жизни необходимо постоянное поступление кислорода, а запасов его в организме нет. Кислород участвует в химических процессах расщепления сложных органических веществ, в результате которых выделяется энергия, необходимая для поддержания жизнедеятельности организма, его роста, движения, питания, размножения и многих других процессов.

Обведите правильные ответы.

I. ГЛАВНАЯ МЫСЛЬ АБЗАЦА

1. Дыхание – это одна из функций организма.
2. В процессе дыхания потребляется кислород.
3. Процесс дыхания обеспечивает жизнедеятельность организма.
4. Дыхание – это потребление кислорода и выделение углекислого газа.

II. ПРИМЕРЫ, ПОДТВЕРЖДАЮЩИЕ ГЛАВНУЮ МЫСЛЬ

1. В результате выделяется энергия, необходимая для роста, движения, питания, размножения. . .
2. Кислород участвует в химических процессах расщепления сложных органических веществ.
3. Дышат все живые организмы.
4. Запасов кислорода в организме нет.

Задания в тестовой форме закрытого типа наиболее эффективны для организации работы по формированию умений коммуникации на этапе их становления, так как содержат в перечне ответов правильный и позволяют учащимся анализировать и сопоставлять разные варианты друг с другом. Достоинство этого типа заданий в том, что они дают возможность выявить уровень сформированности умений у каждого ученика.

Задания в тестовой форме открытого типа являются наиболее сложными для учащихся, так как предполагают высокую степень их самостоятельности. Они позволяют как формировать умения коммуникации, так и диагностировать их. Когда учащиеся освоят структуру отдельных умений, получат положительный опыт их применения в различных ситуациях, можно переходить к регулярному использованию заданий в тестовой форме открытого типа. Количество вопро-

сов в карточке определяется дидактической задачей. Если задание направлено на выявление уровня сформированности умений, то количество вопросов может быть от пяти до десяти, типы вопросов могут повторяться. Например, приведите примеры, подтверждающие следующее утверждение «...», или найдите в тексте примеры, подтверждающие главную мысль. Наличие нескольких ответов учащихся на однотипный вопрос позволит учителю получить более объективную оценку уровню сформированности умений коммуникации. Если задание направлено на формирование и развитие умения, то вопросов может быть немного (два – четыре), что позволит оптимально сочетать предметную и надпредметную составляющую содержания образования.

Экологические факторы

1. Прочитайте текст.

По отношению растений к теплу их можно разделить на теплолюбивые и холодостойкие. Холодостойкие растения имеют ряд приспособлений к выживанию при низких температурах, например, толстые и жесткие листья, утолщенную кутикулу, покрытую восковым налетом, волоски на листьях, свертывание листьев злаков в трубочку, мелкие листья, чешуйки вместо листьев, карликовость, рост стебля в горизонтальном положении. Хорошо переносят низкие температуры такие растения, как карликовая береза, брусничник, голубика, багульник болотный и другие.

2. Выпишите ключевые понятия этого текста

3. Выпишите слова (словосочетания), которые при первоначальном прочтении были непонятны. Дайте определения этим понятиям, пользуясь контекстом или словарем

4. Найдите в тексте ответ на вопрос:

– Какие приспособления помогают растениям выдерживать низкие температуры?

5. Озаглавьте текст

Алгоритмы, памятки, инструкции

К третьему типу заданий относятся алгоритмы и памятки, инструкции по выполнению самостоятельных работ. Такие задания могут быть унифицированными (используются при работе с разными текстами) или специальными (организуют работу учащегося при освоении конкретного материала). Важно, чтобы в алгоритмах раскрывался способ выполнения задания, то есть наряду с самим заданием должен быть перечень действий, выполнение которых приведет ученика к успешной реализации задачи.

Памятка для составления описания

1. Рассмотрите объект или явление (форму, цвет, размер и др. – для объекта, периодичность, продолжительность, интенсивность и др. – для явления).
2. Разделите объект или явление на части.
3. Перечислите основные признаки выделенных частей.
4. Составьте описание (письменное или устное).
 - Назовите объект своего описания. Дайте ему определение. Определите его место в живом мире.
 - Перечислите составляющие части изучаемого объекта и их особенности.
 - Укажите, есть ли взаимосвязь частей объекта друг с другом.
 - Укажите, как связан объект (явление) с другими представителями живой и неживой природы.

Алгоритм восстановления текста

1. Прочитайте текст.
2. Определите смысл новых понятий (опираясь на текст или пользуясь словарем).
3. Определите главные и второстепенные мысли.
4. Найдите в тексте факты, описание опытов, явлений.
5. Восстановите логику изложения этого текста.
6. Восстановите текст.

Деформированные тексты

Это могут быть задания, ориентирующие на поиск ошибок, составление связанного текста из предложений или дополнение отдельных частей предложения.

При подготовке деформированных текстов для восстановления правильной последовательности предложений необходимо руководствоваться следующим:

- 1) количество предложений должно быть небольшим (и соответствовать возрастным особенностям школьника);
- 2) должна быть очевидна правильная последовательность предложений.

Пустыни

Составьте текст из следующих предложений:

1. Они встречаются на всех материках, кроме Антарктиды.
2. В пустынях наиболее засушливый климат.
3. И все же в пустыне обитают змеи, ящерицы, грызуны.
4. Наиболее распространенными растениями пустынь являются саксаул, песчаная осока, верблюжья колючка.
5. К жизни в пустыне приспособились немногие организмы.

Правильный ответ: *В пустынях наиболее засушливый климат. Они встречаются на всех материках, кроме Антарктиды. К жизни в пустыне приспособились немногие организмы. И все же в пустыне обитают змеи, ящерицы, грызуны. Наиболее распространенными растениями пустынь являются саксаул, песчаная осока, верблюжья колючка.*

Другой тип деформированных текстов – это тексты с ошибками. Важно, чтобы ошибки были логическими, а не фактическими. Например, в одном предложении делается утверждение, а последующие примеры опровергают его или происходит подмена терминов, или предложенные доказательства не позволяют установить причинно-следственную связь между объектами (явлениями).

Значение водорослей в жизни человека

Прочитайте текст и найдите две ошибки.

Еще в древности было известно о целебных свойствах водорослей. В современной медицине водоросли не используются для лечения больных. Например, в состав водорослей входит кобальт, который применяется для лечения раковых опухолей. Водоросли содержат ценные органические вещества, из которых изготавливают клей для бумажной промышленности и пластмассу для текстильной. Глубинные водоросли Тихого океана используют для тушения лесных пожаров. Экстракт этих бактерий добавляют в воду, что препятствует испарению воды.

Ошибки

1. Утверждение: «В современной медицине не используют водоросли».

Пример: «Водоросли применяют для лечения раковых опухолей».

2. В последнем предложении «водоросли» заменены на «бактерии».

Задания-алгоритмы и деформированные тексты оптимальны для тренировки отдельных умений коммуникации. Они учат соотносить части текста между собой, сопоставлять прочитанное с имеющимися знаниями и опытом, а также развивают внимательность и память.

Задания, направленные на развитие познавательных учебных действий

Группа познавательных учебных действий достаточно полно представлена в современных учебно-методических комплектах в аппарате усвоения знаний (вопросы до и после параграфа, тесты, инструкции к лабораторным работам и др.). Особенность этой группы заключается в том, что умственное действие (например, сравнение) осуществляется на конкретном содержании. Следовательно, связь предметных и познавательных знаний и умений зародилась на заре становления школьных предметов и методики их обучения. Однако сами задания без рефлексии действий не приводят к формированию УУД. Анализ школьных учебников позволяет заключить, что в каждом из них имеется достаточное

количество вопросов и заданий, выполнение которых предполагает совершение различных приемов логической деятельности: анализ, сравнение, классификация, обобщение, вывод. Вместе с тем многие педагоги не обращают внимание на потенциал этих вопросов, замечая лишь предметную составляющую. Одна из причин этого заключается в отсутствии четких представлений у учителей о содержании и составе конкретного логического приема.

Формирование познавательных учебных действий необходимо начинать с понимания сущности умственного действия. Для этого оформляются памятки для обучающихся, в которых перечислены основные виды деятельности, необходимые для совершения логического приема [19].

Памятка «Правила выполнения приемов логической деятельности»

Анализ – это мысленное разделение целого предмета на важные части в определенном порядке.

Правила анализа

1. Разделите мысленно предмет на части.
2. Части предмета расположите в определенной последовательности.
3. Дайте характеристику этим частям предмета.

Сравнение – это нахождение общего и различного в предметах или явлениях.

Правила сравнения

1. Сделайте анализ объектов (используйте правила анализа).
2. Выделите признаки сходства.
3. Выделите признаки различия.
4. Сделайте вывод о сравниваемых предметах.

Классификация – распределение предметов по выбранному основанию на группы (классы, отряды и т. д.).

Правила классификации

1. Сделайте анализ объектов.
2. Выберите основание для классификации.
3. Разделите по этому основанию все множество объектов, входящих в объем данного понятия.
4. Постройте иерархическую классификационную систему.

Сделать вывод – это значит кратко выразить мысль о самом главном в изучаемом материале.

Правила вывода

1. Найдите главное общее в изучаемом явлении или предмете.
2. Установите главную причину явления.
3. Скажите об этом кратко в общей форме.

Вопросы и задания на анализ-синтез, на выделение характерных признаков:

Каково строение объекта?

Перечислите части (признаки, свойства) объекта.

Рассмотрите объект и зарисуйте его.

Схематизация объекта.

Вопросы и задания на сравнение:

Найти отличия объектов, явлений, признаков, свойств.

Найти сходства объектов, явлений, признаков, свойств.

Сравнить объекты, явления, признаки, свойства и т.д.

Вопросы и задания на классификацию:

Поиск общего основания в группе объектов или явлений.

Работа с систематическими таблицами, определителями.

Составление классификаций по различным основаниям.

Вопросы и задания на обобщение и умение делать

выводы:

Докажите, что ...

Почему ...

Покажите взаимосвязь ...

Какое значение ...

Какова роль ...

Обязательным этапом формирования познавательных учебных действий должен стать элемент рефлексии обучающихся по тем умственным действиям, которые они совершили, а также что им удалось уточнить о сущности этих действий.

Задания, направленные на развитие регулятивных учебных действий

Разработка методик по формированию регулятивных учебных действий совместно с учителями школ проходила под научным руководством Т.Ф. Ушевой [18; 24; 25]. Представим задания, которые можно использовать на различных предметах.

Самоопределение (индивидуальное и групповое). При групповом самоопределении должна появиться соответствующая цель группы относительно целевым установкам темы. Другими словами, группа должна понять, что именно она сделает (не должна сделать, не хочет сделать, не может сделать, а сделает). Цель характеризуется достижимостью, реальностью, осуществимостью, иначе это не цель, а проект. Используется методика «Целеполагание», как при индивидуальной форме взаимодействия.

Обозначение цели происходит через сопоставление следующих совокупностей.

Первая совокупность – потребности субъекта, его интересы, нужды и т. д.

Вторая совокупность – внешний (для субъекта) заказ, задание, поручение.

Третья совокупность – средства субъекта, его умения, возможности и т. д.

Четвертая совокупность – ограничивающие условия; условия, при которых должна реализоваться цель, препятствующие обстоятельства, – то, что необходимо учитывать как данное.

Реализуемость цели существенно зависит от качества процесса сопоставления вышеуказанных четырех совокупностей.

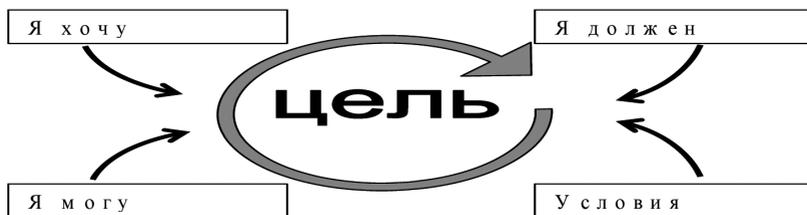


Схема целеполагания

При групповой работе эффективно использовать **методику «Презентация»**. Слайдовая презентация помогает визуализировать содержание, акцентировать внимание на что-либо. Главное необходимо учитывать, для кого предназначена информация (особенность именно этих учащихся, которые находятся в аудитории), удерживать цель (какую цель преследует презентация), отслеживать базовое действие учащихся (какая внутренняя работа происходит во внутреннем плане учащихся).

Методика «Презентация» может осуществляться по следующему плану.

1. Представление темы.
2. Демонстрация логических связей всей программы. Делаем акценты и на содержании и на ведущих деятельности каждой темы.
3. Проведение коллективного анализа основного понятия темы. Персонализируем понятие. Наполняем его личностным содержанием.
4. Создание проблематизации, с постановкой задач для решения в рамках программы.
5. Постановка задач каждым участником программы. Задачи должны носить деятельностный характер, с конкретным результатом для личности каждого школьника.
6. Анализ исходной ситуации. На основании анализа исходной ситуации и задач ставим цель.

7. Понимание собственных возможностей.
8. Анализ возможных внешних ресурсов.
9. Определение состава проектных групп.
10. Представление тематики итоговых проектов.

На первом этапе учащийся прогнозирует и планирует свою учебную деятельность. Он это может делать самостоятельно, с помощью учителя или своих товарищей. При этом обязательно ведет записи в рефлексивном дневнике, например, дает ответы на три вопроса (см. рис). Оформление записей обязательно, это необходимый прием для последующего обучения анализу деятельности.

Что я хочу делать?	Что необходимо делать?	Что я могу сделать?

Почему диалог становится условием развития рефлексивных умений? Партнер тогда готов вступить в диалог и оказать помощь, когда ученик при возникновении трудностей сам запросит недостающую информацию. Ученику нужно осознать, почему он не может решить задачу и сформулировать вопрос, который позволит ему найти информацию для правильного решения. Чтобы вступить в диалог, ученику необходимо:

- выделить в задании условия;
- ответить на вопрос: «Я могу выполнить задание самостоятельно?»;
- сформулировать, какая помощь ему необходима.

Рефлексивный процесс с учащимися «запускает» учитель. Во время групповой или парной работы он использует разнообразные приемы в зависимости от сложившейся учебной ситуации.

Прием «Прогнозирование». Этот прием используют на материале художественных и документальных текстов.

Учащимся предлагается ответить на вопросы типа: «Что будет дальше?», «О чем, по-вашему, текст с данным заголовком?», «Чем закончится данный рассказ?» и т. д. Эти вопросы активизируют учеников, поскольку для ответов надо прежде ответить на вопросы типа: «Что это?», «Что происходит?». Подобные вопросы непосредственно выводят ученика в рефлексивную позицию.

Установление субъект-субъектных отношений предполагает, с одной стороны, раскрепощение, снятие социальных барьеров, самостоятельность в выборе целей и средств обучения, а с другой – взятие ответственности за свои действия перед другим учеником (или учителем). В создании благоприятного климата в учебном коллективе будут полезны приемы «Зеркало», «Общепризнанные нормы поведения».

Прием «Зеркало». На видном месте вывешивается лист ватмана, разбитый на рубрики, рядом крепится маркер (карандаш). Каждый может в течение дня написать то, что он думает по предложенным темам:

- 1) одобряю, критикую, предлагаю, сделал;
- 2) понял про себя, понял про других, не понял про себя, не понял про других.

Активно участвуют все. Во время рефлексии можно использовать написанное для обсуждения. Необходимо сразу наладить серьезное отношение к «зеркалу» и не превращать его в юмористический листок.

В ходе парной или общегрупповой работы могут возникать конфликтные ситуации между учащимися: соседняя пара громко ведет диалог, не понравился тон напарника и т. д. Положительные эмоции тоже бывают настолько сильными, что могут нарушить учебный процесс: понравились аргументы напарника («Как же я сам не догадался?»); удачный опыт удивил своими результатами. В таких случаях помощник – методика «Зеркало». Самостоятельно делая запись, учащийся свое эмоциональное состояние переводит в когнитивное.

Прием «Общепризнанные нормы поведения». Нормы создаются всеми участниками учебного коллектива и принимаются индивидуально каждым. Они оформляются для всеобщего обозрения в учебной комнате, чтобы в нужный момент можно было к ним обратиться.

Таковыми правилами могут быть:

1. Говори, не мешая другим (в паре – шепотом, а в группе – вполголоса).
2. Не отвлекай другого (других) лишними вопросами; задавай вопросы по существу дела.
3. Слушай, не перебивая другого человека.
4. Принимай мнение других членов группы.
5. Уважай других.
6. Корректно исправляй ошибки других людей.

Наличие принятых социальных норм позволяет учителю на учебных занятиях не выступать в роли «держателя границ и порицателя поведения», а в нужный момент обратить внимание ученика на общепринятые правила. Чаще всего это делают другие учащиеся.

Учителю порой сложно понять, насколько глубоко содержание рефлексивного высказывания ученика, «видит» ли он себя в деятельности, стремится ли измениться. Для этого необходимо понимать высказывания учащегося: направлена ли его речь на себя или на других. Учителю можно воспользоваться специальными маркерами рефлексивных высказываний.

Методика «Коллаж». Данная методика предназначена для опосредованного самовыражения. Коллаж (фр. collage – наклеивание) – технический прием в изобразительном искусстве, наклеивание на какую-либо основу материалов, отличающихся от нее по цвету и фактуре, а также произведение, целиком выполненное этим приемом. Замысел и идеи, реализованные в коллаже, всегда озвучиваются учащими-

ся, делаются комментарии. Коллаж может стать материалом для постановки вопросов, рассуждений, проблематизации.

Методика «Проблематизация». Для рассмотрения содержания темы необходимо осуществить проблематизацию имеющихся представлений об основных понятиях, изученных ранее. Во время проблематизации педагог работает с мышлением ученика. Мышление – это психическая деятельность, направленная на выявление скрытых от наблюдения отношений в предмете анализа. Если все условия задачи представлены, то мышления не требуется. Мышление ученику необходимо тогда, когда есть вопрос, а готового ответа (по памяти) не находится.

Для этого задается проблемное поле рабочего понятия, в котором между частями системы и элементами, с которыми оно взаимодействует, возникает множество конфликтующих взаимодействий, сводящихся в конечном итоге к противоречиям – новая и никем не решенная задача. Поэтому – путь к совершенствованию системы понятия (освоению), к повышению степени их идеальности лежит в плоскости выявления этих противоречий, постановки целей их разрешения и синтезу решений выявленных задач. Проблематизация должна закончиться для школьника конструктивно, выходом из проблемного поля являются поставленные задачи.

Методика «Схематизация». Учащимся предлагается схематизировать, т. е. нарисовать максимально просто ту или иную ситуацию. Например, изобрази на схеме организацию работы одноклассников в учебных ситуациях сегодня на нашем занятии или изобрази отрывок текста, который сейчас прочитал.

Можно использовать обратный прием. Например: воссоздай возможные события, охваченные данной схемой.

Методика «Создание и анализ проектов». Данная методика базируется на равноправной роли обучающихся

и учащихся. Проектная группа имеет совместную целевую установку, сообща планирует и осуществляет шаги по реализации задуманного, совместно подводит итоги. Анализ результата и экспертиза проекта являются «обратной связью» о выполненной деятельности, а также основанием для новых задач.

Прием «Вопрос себе». Этот прием обучает учащихся самим себе задавать вопросы. Вопрос – это средство фиксации знания о незнании. Если этот вопрос ставит сам ученик, то тем самым он фиксирует знание о своем незнании, выводя себя в рефлексивную позицию.

Применительно ко всем видам ситуаций можно использовать такие вопросы: «Что я сейчас делаю?», «Я понял, но что же я понял?», «Почему...?» («Почему я делаю это сейчас?», «Почему я понял именно так?», «Почему я сначала понял так, а затем иначе?»), «Как...?» («Как я это сделал?») и «Зачем...?» («Зачем я это делаю?»).

Прием «Рассказ в рассказе». Первоначально прием выполняется при анализе текстов. Воссоздается несколько позиций, например: «как герой сам себя видит», «как героя описывает автор», «как героя видят другие действующие лица произведения» (здесь много вариантов), «герой, изображающий из себя того героя, каким его видит тот или иной персонаж» и т. д.

Далее прием переносится на конкретные учебные ситуации, например «опиши, каким учащимся ты сегодня был (на занятии или в учебной ситуации)», «опиши действия своего напарника на сегодняшнем учебном занятии», «опиши действия учителя на сегодняшнем учебном занятии, воссоздай замысел занятия» и т. д.

Анализ текстов и реальных учебных ситуаций дает возможность ученикам перенести рефлексивные позиции на самих себя и моделировать имеющиеся рефлексивные отношения.

Решение проблем или задач

Усвоение общего приема решения задач базируется на сформированности логических операций – умения анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию, устанавливать аналогии. Решение задач выступает и как цель, и как средство обучения. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями.

При обучении различным предметам используются задачи, которые принято называть учебными. С их помощью формируются предметные знания, умения, навыки. Общий прием решения задач включает: знания этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.

Существуют различные подходы при анализе процесса (хода) решения задачи: логико-математический (выделяют логические операции, входящие в этот процесс), психологический (анализируют мыслительные операции, на основе которых он протекает) и педагогический (приемы обучения, формирующие у учащихся умение решать задачи). При всем многообразии подходов к обучению решению задач, к этапам решения можно выделить следующие компоненты общего приема.

I. Анализ текста задачи (семантический, логический, биологический) является центральным компонентом приема решения задач.

II. Перевод текста на язык вербальных и невербальных средств. В результате анализа задачи текст выступает как совокупность определенных смысловых единиц. Одна-

ко текстовая форма выражения этих величин сообщения часто включает несущественную для решения задач информацию. Чтобы можно было работать только с существенными смысловыми единицами, текст задачи записывается кратко с использованием условной символики. После того как данные задачи специально вычленены в краткую запись, следует перейти к анализу отношений и связей между этими данными. Для этого осуществляется перевод текста на язык графических моделей, понимаемый как представление текста с помощью невербальных средств – моделей различного вида: чертежа, схемы, графика, таблицы, символического рисунка, формулы, уравнений и др. Перевод текста в форму модели позволяет обнаружить в нем свойства и отношения, которые часто с трудом выявляются при чтении текста.

III. Установление отношений между данными и вопросом. На основе анализа условия и вопроса задачи определяется способ ее решения (определить, вычислить, построить, доказать), выстраивается последовательность конкретных действий. При этом устанавливается достаточность, недостаточность или избыточность данных. Выделяются четыре типа отношений между объектами и их величинами: равенство, часть/целое, разность, кратность, массовая доля – сочетание которых определяет разнообразие способов решения задач.

IV. Составление плана решения. На основании выявленных отношений между величинами объектов выстраивается последовательность действий – план решения. Особое значение имеет составление плана решения для сложных, составных задач.

V. Осуществление плана решения.

VI. Проверка и оценка решения задачи. Проверка проводится с точки зрения адекватности плана решения, способа решения, ведущего к результату (рациональность способа, нет ли более простого).

Общий прием решения задач должен быть предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов. Овладение этим приемом позволит учащимся самостоятельно анализировать и решать различные типы задач. Описанный обобщенный прием решения задач может быть перенесен на любой учебный предмет. По отношению к предметам естественного цикла содержание приема не требует существенных изменений – различия будут касаться специфического предметного языка описания элементов задачи, их структуры и способов знаково-символического представления отношений между ними. Влияние специфики учебного предмета на освоение рассматриваемого универсального учебного действия проявляется прежде всего в различиях смысловой работы над текстом задачи. Так, при решении математических задач необходимо абстрагироваться от конкретной ситуации, описанной в тексте, и выделить структуру отношений, которые связывают элементы текста. При решении задач предметов гуманитарного цикла конкретная ситуация, как правило, анализируется не с целью абстрагирования от ее особенностей, а наоборот, с целью выделения специфических особенностей этих ситуаций для последующего обобщения полученной предметной информации.

Методика «Личный ежедневник». В каждом модуле программы школьникам предлагается работа с «Личным ежедневником». Данная методика позволяет регулярно планировать свои действия и анализировать свои достижения и сложности. Такая форма рефлексии дает возможность фиксировать личный результат, что немаловажно для самоопределения. Личный ежедневник может иметь разные варианты внешнего вида, но, по сути, он должен, во-первых, иметь место для понимания школьником «Кто Я?» (какую позицию сейчас занимаю); во-вторых, иметь места для ежедневного планирования, а в-третьих, места для ежедневного анализа деятельности. Пример ежедневника для первого модуля.

Позиционирование. В рамках программы у участников появляется возможность занимать те или иные позиции. Позиция не ассоциируется полностью с ролью. Роль – долговременная позиция. У человека, имеющего роль, существуют должествования и обязанности. Занять позицию – это на некоторое время присвоить себе право быть кем-то, другой взгляд на ситуацию. Школьник, оставаясь самим собой, может занять позицию «другого» и проанализировать свои силы.

Самой важной позицией в программе является позиция активного участника. Главная задача участников программы – действовать, быть активными как в постоянных, так и сводных группах.

Ряд последовательных вопросов, помогающих учащемуся зафиксировать свой результат и сравнить его с предыдущим

Восстанови (перечисли), что сделал за занятие.

Подумай, что тебе нужно изменить, чтобы работать лучше.

Определи свою деятельность по шкале успеха. В рефлексивном табло (или дневнике) нарисуй выбранный символ.

Шкала успеха



Я мог(ла) бы работать и лучше.

Сегодня я понял(а), чего мне не хватает для успешной работы.

Сегодня я работал(а) в полную силу. У меня все получилось.

Я очень старался(ась), но у меня не все получилось.

Поговорки для размышления

Под лежачий камень вода не течет.

Чем больше науки, тем умнее руки.

Какие труды, такие и плоды.

Что одному не под силу, то легко коллективу.

Вопросы для самоанализа учащегося

Учащиеся могут подвергать анализу собственные действия, переживания, отношения, мысли и т. д. Если ученик затрудняется с началом своего высказывания, можно предложить ему неоконченные предложения, например: «Думаю, что ...», «Мое отношение...», «Я чувствую...». С их помощью учитель задает предмет рефлексии.

1. Какова цель выполнения заданий?

2. Какими имеющимися умениями сегодня воспользовался?

3. Какие задания вызвали затруднения? Чем это вызвано?

4. Что делал, чтобы преодолеть затруднения?

5. Какие новые умения появились?

Неоконченные предложения для самоанализа учащегося

Выполнение этой работы мне понравилось (не понравилось) потому, что ...

Наиболее трудным мне показалось ...

Я думаю, это потому что ...

Самым интересным было ...

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы сделал следующее ...

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы по-другому сделал следующее ...

Я бы хотел попросить своего учителя ...

Такие задания позволяют фиксировать границы своего знания и незнания, способы их преодоления, анализировать себя на пути достижения результата. Для их выполнения не-

обходимо много времени. Если такие рефлексивные задания выполнять за несколько минут до окончания занятия, то процесс рефлексии обрывается и становится формальным. Поэтому требуется выделение отдельного пространства для рефлексии.

Маркеры рефлексивных высказываний учащихся

Процесс рефлексии	Процесс анализа или оценки
Учащийся в своих высказываниях используют местоимение «я»	Учащийся в своих высказываниях не использует местоимение «я», чаще всего это фразы: «Наша группа сегодня...», «Учитель на сегодняшнем занятии...»
Ученик, описывая деятельность, может четко обозначить цели, определить пошаговость ее достижений, выделить результат	Ученик говорит в целом о прошедшей деятельности
Ученик говорит о ситуации объективно, без оценок. Проговаривает границы своей ответственности	Ученик говорит о ситуации оценивая. Не принимает ответственности за происходящее в ситуации
Ученик проговаривает, что он будет делать дальше сам	Ученик высказывается о том, что ему бы хотелось, чтобы произошло для изменения ситуации

Учитель должен понимать, что рефлексия предельно конкретна. В отношении рефлексии не годятся критерии правильности и неправильности. У каждого свое видение, своя точка зрения. Рефлексия субъективна и полна переживаний.

Рефлексия может быть направлена:

1. На понимание себя: «Я понимаю, кто Я и какой Я».
2. Понимание другого: «Я понимаю, чем я отличаюсь от Другого».
3. Понимание обусловленности самого себя: «Я понимаю, что то, что я думаю, делаю, чувствую, неслучайно (в том числе обусловлено культурой)».

4. Понимание обусловленности другого: «Я понимаю, что то, что другой думает, делает, чувствует, неслучайно (в том числе обусловлено культурой)».

5. Готовность жить совместно с другим: «Я готов вместе с другим сделать что-то очень хорошее (совместный продукт)».

6. Совместная деятельность: «Мы вместе живем, творим, действуем».

Опыт организации рефлексивной деятельности показывает сложность, а порой и неприятие ее учениками. Некоторые дети вообще отказываются участвовать в рефлексии («А зачем мне это нужно?», «У меня и так все хорошо!»). «Включение» механизмов психологической защиты мешает учащимся осознать результаты собственной учебной деятельности. Участие ученика в рефлексии требует от учителя серьезной подготовки, владение рефлексивным мышлением и умениями организации рефлексивного пространства.

Для приобретения первоначального опыта рефлексивной деятельности можно предлагать ответить на вопросы, продолжить неоконченные предложения, проанализировать пословицы, афоризмы, направляющие мышление ученика в рефлексивном поле. В дальнейшем можно использовать более сложные формы: самостоятельное написание рефлексивных отчетов, заполнение рефлексивных дневников, групповая рефлексия учащихся.

В заключение отметим, что в разделе представлены лишь некоторые виды заданий, направленные на формирование отдельных универсальных учебных действий. Структура дидактического задания должна соответствовать не только типу формируемого содержания, но и технологии обучения. Поэтому разнообразие дидактического материала можно обнаружить в авторских дидактических системах и технологиях обучения.

Диагностика универсальных учебных действий

Целенаправленность процесса обучения обеспечивается за счет правильной организации следующих компонентов и их соответствия друг другу: нормативного и программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса; деятельности учителя и учащихся по овладению содержанием; средств обучения; процедур отслеживания и контроля за уровнем сформированности знаний и умений. Если рассматривать универсальные учебные действия как компонент содержания образования, то необходимо осуществлять процедуры диагностики уровня сформированности данных умений у учащихся [10].

Для успешного формирования учебных умений важно выбрать критерии, на основе которых можно было бы судить об уровне их сформированности, осуществлять контроль в процессе овладения этими умениями.

Знание этих критериев необходимо не только для учителя, но и для учащихся. Анализ структуры умений и особенностей процесса их формирования позволяет определить общие критерии сформированности умений. Общими критериями уровня овладения умениями А.В. Усова считает полноту выполняемых операций, из которых складывается действие в целом, степень обобщенности умения, сложность производимых операций.

Оценка универсальных учебных действий носит уровневый характер. Уровни должны описывать некоторые качества учащихся, которые складываются из умений совершать отдельные действия.

А.В. Усова выделяет три уровня сформированности умений:

1 уровень (низший) характеризуется тем, что обучаемый выполняет лишь отдельные операции, причем последовательность их хаотична, действие в целом не осознано.

2 уровень (средний) характеризуется тем, что учащийся выполняет все операции, из которых складывается деятельность в целом, но последовательность их выполнения недостаточно продумана; действие выполняется недостаточно осознанно.

3 уровень (высший) характеризуется тем, что обучаемый выполняет все операции; последовательность их выполнения достаточно хорошо продумана, поэтому она рациональна; действие в целом вполне осознано.

Н.В. Калинина предлагает использовать следующую шкалу оценки умений: I уровень – начальный; II – нестабильный; III – стабильный. Представим характеристику каждого уровня, оперируя критериями «скорость», «качество» и «самостоятельность».

Таблица 6

**Уровни сформированности
универсальных учебных действий**

Уровень Критерий	Начальный	Нестабильный	Стабильный
Скорость	Задание выполняется в развернутом виде, время на выполнение задания тратится больше, чем необходимо	Задание выполняется в отведенный отрезок времени (соответствующий индивидуальным и возрастным особенностям школьника)	Время на выполнение задания тратится меньше, чем необходимо
Качество	В 50 % и больше заданий допускаются ошибки	В 30–50 % заданий допускаются ошибки	Ошибки допускаются менее чем в 25 % заданий
Самостоятельность	Задание выполняется при участии учителя, напарника	Задание выполняется при участии напарника или индивидуально	Задание выполняется индивидуально

Для выявления уровня сформированности универсальных учебных действий можно использовать следующие методы:

- целенаправленные наблюдения за деятельностью школьников;
- анализ ответов на уроках, письменных работ;
- проведение бесед, специально ориентированных на владение умениями;
- анкетирование.

Учет выполненных заданий можно вести по-разному: через учетные ведомости, листы наблюдений или рефлексивные дневники учащихся. Учетные ведомости можно составлять в рамках одного предмета. Если же в школе есть какие-либо объединения учителей по проблеме формирования универсальных учебных действий, то учетная ведомость может охватывать несколько предметов.

Таблица 7

**Таблица учета формирования умений коммуникации
в рамках литературного чтения**

		1 уровень <i>умения читать с пониманием</i>						2		3	
		Определяет тему текста	Задаёт и отвечает на элементарные вопросы по сюжету без обоснования	Выделяет главных героев произведения	Читает наизусть отдельные четверостишия и строфы	Указывает на непонятные слова	Односложно передает смысл прочитанного				
Микроумения	Ф.И. ученика										
1.											
2.											

Таблица учета сформированности умения слушать, вникать в суть услышанного и поставить вопрос к услышанному

		<i>1 ступень (начальное общее образование)</i>										
		Первый уровень			Второй уровень					Третий уровень		
Ф.И.уч-ся Петров	+	Чтение текста (менее 90 слов в минуту вслух, более 100 слов в минуту про себя)										
	+	Воспроизведение текста по плану, с сохранением основной мысли, стиля, типа										
	+	Ответы на наводящие вопросы										
	+	Выразительное, осмысленное, беглое чтение текста (более 100 слов в минуту вслух, более 120 слов в минуту про себя)										
	+	Составление простых планов текста, схем, таблиц по содержанию текста и умение пользоваться ими при воспроизведении текста										
		Нахождение и усвоение необходимой информации										
		Умение ориентироваться в дополнительной литературе										
	+	Выражение своего отношения к высказыванию										
		Ответы на различные виды вопросов										
		Подробный и сжатый пересказ текста										
		Выступление по заданной теме										
		Письменное составление небольшого текста по заданной теме										
		Выразительное, осмысленное, беглое чтение текста (более 120 слов в минуту вслух, более 140 слов в минуту про себя)										
	Нахождение и систематизация необходимой информации											
	Умение пользоваться справочной литературой											
	Самостоятельное осмысление содержания высказывания											
	Формулирование различных видов вопросов											
	Пересказ текста от другого лица											

Учетные ведомости заполняются по результатам работ учащихся с заданиями в тестовой форме открытого и закрытого типа, так как в них четко виден результат выполнения отдельного действия. В них отражаются результаты выполнения разных заданий, направленных на выявление одного

и того же умения. Результаты фиксируются по шкале «да» и «нет», обозначать это можно «+», «-». По количеству верных ответов можно судить о степени сформированности отдельных действий и умений в целом.

Учетные ведомости подразделяются на сводные (охватывают весь курс в пределах нескольких лет обучения, включают всех членов коллектива) и оперативные (фиксируют небольшой объем материала, включают отдельных учащихся). Для достоверности результатов необходимо предлагать учащимся серию однотипных заданий, так как качество выполненных заданий зависит от уровня сложности текста: новизны, лексического строения предложений, насыщенности понятиями и т. д. Итоговые ведомости по умениям составляются трижды в год: в начале учебного года, в середине года (в конце второй четверти) и в конце учебного года. Приведем примеры различных ведомостей.

Таблица 9

**Сводная таблица результатов
диагностики умений коммуникации**

<i>Умение излагать мысли письменно</i>												
№	Микро- умения и номера заданий	Воспроизведение текста без искажений				Отсутствие грамматических ошибок	Отсутствие фактических ошибок	Отсутствие речевых недостатков	Изложение главной мысли	Формулировка собственного мнения	Формулировка собственного мнения	Сумма баллов по строке
	Ф.И. ученика	11 а	11 б	11 в	11 г	12	13	14	15	16	17	
1.												
2.												
<i>Сумма баллов по столбцу</i>												

Уровень сформированности умения адекватно воспринимать письменный текст

№	Ф.И. ученика	Озаглавливать текст	Устанавливать причинно-следственные связи	Выделять главное	Определять смысл понятия	Схематизировать текст	Определять дополнительную мысль					
1	Афанасиади М.	ст	нс	н	нс	ст	Н					
2	Афонькина А.	н	нс	-	нс	ст	Н					
3	Бакулин Р.	нс	нс	нс	нс	ст	Н					
4	Родионов Ю.	н	нс	нс	нс	ст	Н					
5	Дубовцова Н.	ст	нс	нс	нс	ст	Ст					
...					
<i>Количество учащихся на определенном уровне сформированности умения</i>												
Высокий уровень	4	20 %	0	0 %	3	16,7 %	1	5 %	16	94,1 %	4	22,2 %
Средний уровень	11	55 %	20	100 %	12	66,7 %	18	90 %	0	0 %	1	5,60 %
Низкий уровень	5	25 %	0	0 %	3	16,7 %	1	5 %	1	5,9 %	13	72,2

Важно постепенно привлекать ученика оценивать результаты своей работы, т. е. контроль со стороны учителя дополнять самоконтролем.

Частично функция учета уровня сформированности универсальных учебных действий может осуществляться учащимися самостоятельно. Ежедневное или еженедельное ведение рефлексивного дневника позволяют фиксировать уровень учащегося, обнаружить его дефициты. Приведем пример ежедневного рефлексивного дневника по наблюдению за формированием умений коммуникации.

**Дневник наблюдений
за моими умениями коммуникации**

Задание. Веди дневник самостоятельно. Продолжай отвечать на вопросы каждый день. По окончании недели (месяца, четверти) проведи самоанализ рефлексивных текстов по выделенным критериям, результаты запиши в трех рамках после каждого дня соответственно.

Ф.И.О. _____

Охарактеризуй свои умения коммуникации (что умеешь? чего не умеешь? что не совсем удается?) Как проявляются твои умения? Приведи примеры жизненных, учебных ситуаций.

_____.

Понедельник

Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры.

1.	2.	3.
----	----	----

Вторник

Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры.

1.	2.	3.
----	----	----

Среда

Как сегодня проявились твои умения коммуникации? Приведи конкретные примеры.

1.	2.	3.
----	----	----

И т. д.

Отметим, что рефлексивные высказывания ученика не должны оцениваться учителем, так как его основное предназначение заключается в инициации процессов рефлексии учащегося. Его содержание может лишь учитываться для дальнейшей работы в области развития УУД.

Постоянное фиксирование ошибок без показа образца, как надо делать, не приводит к успеху в формировании умений. Самостоятельно увидеть свою ошибку ученику бывает очень трудно. Поэтому на этапе формирования универсальных учебных действий будут играть роль парные виды деятельности: совместное изучение нового материала, взаимотренировка, взаимопроверка, самооценка.

Учителю необходимо помнить, что диагностика уровня сформированности УУД позволяет, во-первых, установить уровень сформированности умения у каждого учащегося и учебной группы в целом, выявить имеющиеся дефициты и проблемы. Во-вторых, составить индивидуальные образовательные программы для каждого учащегося по развитию имеющегося уровня сформированности универсальных учебных действий. В-третьих, определить эффективность методики обучения и скорректировать систему работы педагога.

Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий должна быть входной, промежуточной и итоговой. Ее проводят в установленное время и не связывают с предметным содержанием. Как правило, за организацию и проведение отвечает завуч по учебно-

воспитательной работе. Если в школе созданы учительские кооперации по ступеням, то эта функция может быть возложена на одного из педагогов и быть сменной. Результаты тестирования являются основой для анализа и планирования деятельности педагогов.

Для проведения диагностики создается пакет материалов, включающий пояснительную записку, кодификатор, два варианта заданий, лист ответов, схему анализа результатов. Пример пакета диагностических материалов по выявлению уровня сформированности умений коммуникации у учащихся 4 класса, разработанный О.В. Запятой, представлен в Приложении 1.

В пояснительной записке указывается цель контроля, продолжительность, целевая группа, вид деятельности, дается шкала оценки результатов, рассматриваются типичные ошибки.

Кодификатор оформляется в виде таблицы, что позволяет соотнести умение и номера заданий.

Контрольная работа для учащихся должна включать серию однотипных заданий, выполнение которых будет связано с определенным универсальным учебным действием или группой. Задания должны быть лишены предметной составляющей. При составлении контрольной работы необходимо соотнести задания с уровнем умений (базовый или повышенный), который определяется в программе формирования УУД.

Для сокращения доли субъективности при оценке правильности выполненного действия в лист ответов необходимо включать несколько вариантов правильных ответов (если таковые имеются).

В схеме анализа уровня сформированности умений фиксируются результаты выполненных заданий учащимися и определяется уровень освоения умений.

Деятельность учителя при формировании универсальных учебных действий

Деятельностная природа универсальных учебных действий проявляется в ситуациях взаимодействия субъектов учебного процесса друг с другом, поэтому качество образовательных результатов будет зависеть от качества этого процесса. В отличие от традиционных занятий, на которых важен регулярный контроль за знаниями учащихся, при формировании универсальных учебных действий необходимо постоянно следить за качеством процесса взаимодействия учащихся [16].

Во-первых, учителю важно отслеживать способы работы учащихся в парах и группах. Как правило, учащиеся пропускают некоторые виды работ, которые с их точки зрения не связаны с результатом. Они могут игнорировать какие-либо виды деятельности или задания целиком. Задача учителя требовать выполнения всех заданий, так как в этой работе главным является процесс взаимодействия между учащимися и их умения работать по предложенному алгоритму.

В некоторых случаях учитель демонстрирует приемы и способы выполнения заданий, акцентируя внимание на умственных действиях, входящих в их состав.

Кроме того, важно обсуждать правила и нормы взаимодействия учащихся друг с другом. Распределение заданий, позиций, времени, порядка выполнения заданий определяются особенностями тех или иных видов парной и групповой работы.

Вторая особенность деятельности учителя – это необходимость в организации рефлексивных остановок учащихся. Сигналом для такой остановки работы пары (группы) должны стать споры, пассивность учащихся,

неправильный способ работы. Содержанием рефлексии может быть:

- способ работы в паре или группе (его уместность по отношению к цели);
- действия отдельных учащихся;
- отношения между ними [24].

Чтобы ученики начали говорить о своих трудностях, используется ряд вопросов:

- Как каждый из учеников понял задание?
- Как был выбран способ работы?
- Достигнут ли желаемый результат?
- Что помогало или мешало твоим действиям?

Нужно создать ситуацию, в которой учащийся сам увидит свою ошибку, а не получит правильный ответ от учителя. Если вопросы не помогают занять рефлексивную позицию, то можно привести аналогичный пример или показать себя в подобной ситуации. Например, если ученики неправильно работают с текстом, то можно вместе с ними приступить к его освоению, а затем попросить найти различия в вашем способе работы и в том, который использовали ученики без вас.

Необходимость в освоении нового качества появляется у субъектов только в ситуациях затруднения и неудовлетворенности. Поэтому одна из задач учителя создавать ситуации проблематизации учащихся. Проблематизировать ученика можно в трех аспектах: по основаниям работы, способу рассуждения, результату. Например, ученик научился задавать вопросы к разным текстам и в разных ситуациях. Следующим шагом его развития должно стать понимание того, что нужно различать вопросы по типам: на понимание, рассуждение, проблематизацию и т. д. Перед учеником оформляется новая задача – формулировать вопросы в зависимости от учебной ситуации, в которой об-

наружится недостаточность умения правильно ставить вопросы к тексту.

В-третьих, качество работы учащихся в парах и группах будет зависеть от умений учащихся формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать ее с позицией. Учителю важно следить за качеством коммуникации учащихся и в случае необходимости иметь дидактические средства организации понимания в коммуникации. Непонимание в коммуникации не всегда проявляется в результате открытых споров и ссор. Зачастую мы наблюдаем мирно беседующих ребят, которые, по сути, не понимают друг друга. Обнаружить непонимание между учениками можно посредством приведения личных примеров учеников, отношения к текстам друг друга (согласен – не согласен, нравится – не нравится), повторения или интерпретации высказываний собеседника.

Как только непонимание между учениками обнаружено, необходимо воспользоваться специальными техниками и схемами организации понимания (см. глава 4).

Причиной трудностей коммуницирующих учащихся может стать непонимание целей, намерений и замысла друг друга. В ситуациях коммуникации более важное значение имеет то, зачем что-то говорится, а не сам текст, который произносится [35]. Поэтому учитель должен научить учащихся видеть за своими текстами коммуникативное действие. Например, учащимся дали задание сделать анализ информационных источников сети Интернет и найти три достоверных факта, подтверждающих Теорию единства происхождения живых существ, и три факта, опровергающих ее. Учащиеся во время выполнения задания могут обсуждать не только правильность подобранных примеров, но и свое отношение к теории. В этой ситуации уместно задать вопрос «Что вы делаете?», «Как это поможет вам выполнить задание?».

В заключение отметим, что деятельность учителя при организации парных и групповых форм работы учащихся отличается высокой степенью спонтанности и ситуативности. Предложить или запланировать, с какими затруднениями столкнутся учащиеся, невозможно. Однако в обобщенном виде алгоритм работы учителя может включать следующие шаги:

- 1) организация взаимодействий учащихся;
- 2) демонстрация способов работы отдельным парам и группам (непосредственное выполнение заданий с учащимися в парах и группах);
- 3) наблюдение за ходом работы учащихся в парах и группах, обнаружение и ликвидация ситуаций непонимания в коммуникации;
- 4) организация рефлексивных остановок работы пар и групп.

Учителю необходимо научиться квалифицировать складывающиеся ситуации взаимодействия учащихся и определять их образовательную значимость для формирования универсальных учебных действий. Качественно организованный процесс взаимодействия учащихся будет залогом качества сформированных предметных знаний.

Глава 3.

АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Учебные занятия, соответствующие требованиям ФГОС, отличаются большой вариативностью и разнообразием используемых технологий, методов и приемов работы, средств обучения. Учитель перестает быть центром управления, организации занятия и единственным источником знаний. Однако это не единственные причины, осложняющие процедуру анализа учебного процесса. Необходимость совместных действий разных педагогов при формировании УУД предопределяет комплексный характер анализа деятельности всего образовательного коллектива, а не отдельных учебных занятий.

Планирование учебного занятия осуществляется учительской кооперацией (например, на уровне определения задач учебного занятия, выбора методов формирования УУД, согласования форм контроля). Происходит перераспределение обязанностей, задач и функций между учителями (одни делают акцент на формировании познавательных умений, другие – на регулятивных). Следовательно, при анализе учебного занятия необходимо учитывать, что оно лишь один элемент в системе формирования УУД в школе.

Именно эта установка снимает многие вопросы учителей о необходимости формирования всех УУД на каждом уроке и делает бессмысленным выражение «урок по ФГОС».

Анализ учебных занятий является обязательным элементом управления качества учебного процесса. Как правило, его осуществляет руководитель методического объединения или заместитель директора. При переходе на новый ФГОС эта функция должна делегироваться учительскому объединению и распределяться между всеми ее членами.

Именно коллективный характер управления учебным процессом позволит достичь высоких образовательных результатов, будет соответствовать характеру учебного процесса и обеспечивать профессиональное развитие педагога.

Одна из проблем перехода на новый ФГОС связана с подготовкой педагогического коллектива к осуществлению учебного процесса нового типа. В повышении квалификации уделяется достаточно серьезное внимание методической, технологической, дидактической и организационной подготовке учителя к реализации требований современного стандарта. Однако уровень освоения педагогом универсальных способов мышления и деятельности остается неизменным. Многие педагоги вряд ли смогли дать объективную оценку своему уровню сформированности универсальных учебных действий, так как, с одной стороны, не имеют в профессиональной деятельности ситуаций по их активному использованию, с другой стороны, отсутствуют процедуры их выявления.

Таким образом, при совместном планировании и анализе учебного процесса будут создаваться ситуации, обеспечивающие развитие таких профессиональных качеств педагога, как умение работать в команде и мобильность, самоопределение и рефлексия, готовность к решению нестандартных ситуаций, ответственность и самостоятельность в принятии решений и др.

Анализ как прием мыслительного действия есть разделение целого на части и определение взаимосвязей между ними. В случае анализа учебного процесса эта деятельность осложняется динамикой и разнообразием ситуаций, складывающихся на уроке.

Первоначально определяется цель анализа, теоретические и концептуальные основания рассматриваемого процесса, а далее подбираются соответствующие средства фиксации наблюдений. Анализ учебного занятия может затрагивать разные его компоненты. Например, можно анализи-

ровать структуру учебного занятия или процессы коммуникации, или профессиональные качества педагога, или действия учащихся. Для каждого случая необходимо использовать различные схемы и таблицы.

В основе анализа процесса формирования УУД можно использовать схему «Компонент содержания образования», которая позволяет определить структуру учебного занятия.

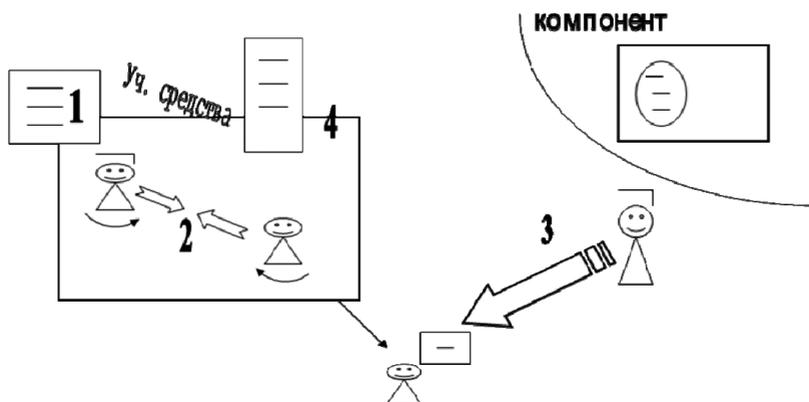


Рис. 1. Схема компонента содержания образования

Опираясь на схему «Компонент содержания образования», при анализе необходимо определить целевые установки занятия, средства, соответствующие поставленным задачам, виды деятельности учащихся, средства и процедуры контроля.

Схема анализа учебного занятия с точки зрения формирования универсальных учебных действий

Дата _____

Предмет _____ Класс _____

Ф.И.О. преподавателя _____

Тема занятия _____

Цель занятия _____

УУД	Задачи, направленные на формирование УУД учащихся	Средства обучения и дидактический материал	Формы организации учебной деятельности. Виды деятельности учащихся	Формы контроля
Познавательные				
Коммуникативные				
Регулятивные				
Личностные				

Выводы, заключение: _____

Рекомендации: _____

Ф.И.О. проверяющего _____ подпись _____

Анализ занятия может проводиться с целью определения степени проявления различных педагогических компетенций. Перечень педагогических компетенций определяется условиями формирования различных компонентов содержания образования и видами деятельности учителя на уроке.

Схема анализа учебного занятия

по степени проявления педагогических компетенций

Предмет _____ Класс _____

Ф.И.О. преподавателя _____

Тема занятия _____

№	Критерий анализа	Деятельность учителя (способы и приемы работы)
1	2	3
I	Умение обозначить цель учебного занятия	
1.1	Соответствие цели занятия возрастным особенностям обучающихся	

Продолжение табл.

1	2	3
1.2	Соответствие цели занятия индивидуальным особенностям обучающихся	
1.3	Коррекция задач занятия в зависимости от складывающейся ситуации	
1.4	Соответствие цели занятия теме и структуре урока	
1.5	Соответствие цели занятия методам и средствам обучения	
1.6	Обозначение критерия достижения цели	
1.7	Вовлечение обучающихся в процесс формулирования целей и задач занятия	
II Владение предметным содержанием и методами его обучения		
2.1	Использование научной лексики при изложении предметного материала	
2.2	Использование дополнительных материалов по предмету	
2.3	Включение в содержание новых сведений по предмету	
2.4	Использование разнообразных методов обучения (демонстрации, дискуссии, практические работы и т. д.)	
2.5	Соответствие содержания используемым методам обучения	
2.6	Соответствие методов обучения временным и информационным ресурсам	
2.7	Обеспечение процессов усвоения, закрепления, тренировки и проверки знаний у обучающихся	
III Организация учебной деятельности учащихся		
3.1	Использование разнообразных организационных форм обучения	
3.2	Оснащение учащихся способами и приемами самостоятельной работы с различными источниками информации (книги, компьютерные и медиапоспособия, цифровые образовательные ресурсы и др.)	
3.3	Проверка результативности действий учащихся и коррекция их способов работы	

Окончание табл.

1	2	3
3.4	Привлечение учащихся к вопросам организации учебного занятия	
3.5	Использование дифференцированных заданий	
3.6	Использование творческих заданий, предполагающих высокую степень самостоятельности	
IV Умение организовать взаимодействие обучающихся		
4.1	Использование вспомогательных средств организации парных и групповых форм работы	
4.2	Организация понимания в коммуникации учащихся	
4.3	Организация рефлексивных остановок работы пар и групп	
4.4	Использование парных и групповых форм для решения разных дидактических и воспитательных задач	
4.5	Представление и обсуждение результатов групповой и парной работы	
V. Умение реализовать педагогическое оценивание		
5.1	Использование разнообразных форм контроля и оценивания результатов учащихся	
5.2	Вовлечение учащихся в процедуры самооценки и самооценки	
5.3	Аргументирование оценки и обозначение достижений и недостатков	
5.4	Соответствие целей учебного занятия и образовательных результатов	
VI Методическое и программное обеспечение учебного процесса		
6.1	Учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемой дисциплине соответствуют возрастным особенностям учащихся и специальности	
6.2	В учебном процессе используется авторский дидактический материал (для изучения, закрепления и проверки знаний)	
6.3	Дидактический материал соответствует требованиям, предъявляемым к нему	
6.4	Подготовлены и используются фонды оценочных средств	

Ф.И.О. проверяющего _____ подпись _____

Анализ может быть посвящен выявлению целостности и завершенности занятия. С этой целью важно определить элементы структуры занятия, предназначение каждого из них, а также соответствие методов и средств.

Схема анализа структуры учебного занятия

Предмет _____ Класс _____
 Ф.И.О. преподавателя _____
 Тема занятия _____
 Цель занятия _____
 Методы обучения _____
 Средства _____

Этапы учебного занятия и их взаимообусловленность

№	Название этапа (вид деятельности)	Продолжительность	Дидактическая задача	Содержание и средства работы	Результативность
I					
II					
III					
IV					
V					
VI					
VII					

Выводы, заключение: _____

Соответствие этапов занятия дидактическим задачам и средствам обучения _____

Результативность учебного занятия и соответствие результатов целям занятия _____

Ф.И.О. проверяющего _____ подпись _____

В некоторых случаях для анализа используются карты, в которых фиксируется деятельность учителя и учащихся.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся

Такой подход к анализу учебного занятия позволяет обнаружить разворачивающиеся процессы. Однако требуется специальная мыслительная работа для определения предназначения этих процессов, их связи с общей системой работы, выявления форм и методов работы.

Выбор схемы анализа определяется целевыми установками и предпочтениями субъектов образовательного учреждения. При обсуждении материалов анализа стоит обратить внимание на следующие моменты.

- Соответствие используемых приемов, методов и форм работы теоретическим положениям.

- Соответствие задач урока и планируемые результаты формам, методам, средствам работы и получившимся результатам.

- Достижимость планируемых результатов.

- Вовлеченность учащихся в процессы организации и управления учебным занятием.

- Вовлеченность каждого учащегося в различные виды деятельности на уроке.

- Разнообразие функций учителя на уроке.

- Наличие процессов самоопределения и рефлексии обучающихся.

Выводы и обобщения, полученные в результате анализа учебного процесса, должны учитываться при дальнейшем планировании учебного процесса и реализации образовательной программы учреждения.

При обнаружении недочетов и проблем в учебном процессе необходимо выявить их причины и наметить действия по их ликвидации. В каких-то случаях потребуется разработка новых средств обучения, в каких-то изменение структуры работы и дополнение новыми приемами, а в каких-то потребуется организация серии образовательных семинаров для приобретения новых профессиональных знаний и умений.

Глава 4.

УПРАВЛЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЕМ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, СООТВЕТСТВУЮЩЕЙ ТРЕБОВАНИЯМ ФГОС

О необходимости создания школьных команд преобразователей

Переход на новый федеральный государственный образовательный стандарт связан со значительными изменениями в учебном процессе и образовательном учреждении. В одиночку преобразовать школу нельзя. Это под силу лишь команде преобразователей. Поэтому педагоги должны освоить не только новые формы учебно-методических документов, приобрести новые знания и умения в области организации учебной деятельности учащихся, а самое главное – научиться работать в команде с другими педагогами.

В настоящий момент идет массовое повышение квалификации учителей в области ФГОС. Однако ни один курс повышения квалификации не может решить все образовательные потребности и дефициты педагога, связанные с переходом на новый стандарт. В связи с этим задача дальнейшего образования учителя становится либо его личной проблемой, либо проблемой образовательного учреждения. Уточним, что самообразование всегда играет огромную роль в развитии профессиональных качеств и повышении педагогического мастерства, однако при переходе на новый стандарт будет иметь большее значение повышение образовательного уровня всего педагогического коллектива и освоение совместных форм, способов работы.

Необходимость командной работы обусловлена требованиями к образовательным результатам учащихся, обозначенными в стандарте. Каждый учитель вне зависимости от предмета должен формировать и развивать у учащихся универсальные учебные действия. Как будет организован этот процесс, каким умениям будут отданы предпочтения в связи со степенью образования, какими средствами будет осуществляться мониторинг необходимо решить всему образовательному коллективу.

Многие школьные предметы стоят в учебном плане учащихся один раз в неделю, а значит, возможности для формирования устойчивого умственного действия усилиями одного педагога минимальны. Разрозненная работа отдельных учителей будет иметь негативный, образовательный эффект. Например, учитель истории может делать акцент на формировании одного умения. Если на других предметах учащийся не сталкивается с его выполнением, то образовательная ценность этого умения значительно снижается, а также возможность его закрепления и формирования устойчивого навыка.

Таким образом, педагоги должны создавать школьные объединения по классам либо ступеням для формирования общих представлений и согласования действий друг с другом. Коллективу педагогов предстоит приобрести новые профессиональные знания и умения, а также изменить способы организации всего уклада школьной жизни. Одна из основных задач школьных объединений связана с разработкой и освоением разных схем организации коллективного программирования.

Представим основы методологических знаний, необходимых педагогическому коллективу для кардинальных изменений учебного процесса.

Школа методологического и игротехнического мастерства⁵

Схема 1. Субъект преобразования

Социальная ситуация имеет программно-целевую обусловленность. От команды преобразователей будет зависеть будущее образовательной действительности.

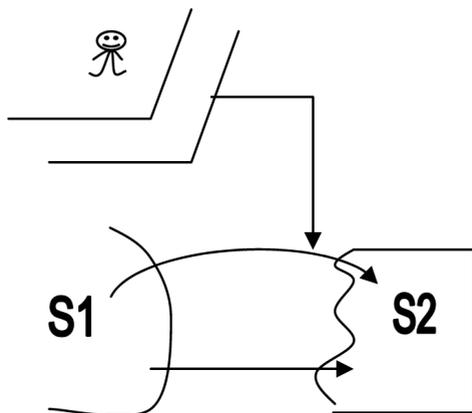


Рис. 2. Схема субъекта преобразования

Преобразовательная деятельность характеризуется наличием субъекта преобразования, у которого должны быть представления и умения о том, что, как и куда будет преобразовываться.

Покажем эту схему на примере сегодняшней ситуации в школе. В настоящий момент содержание образования строится по предметному типу, а изложение материала носит словесно-иллюстративный характер. Теперь коллективу школы предстоит перейти к деятельностному типу образования, в котором предметные знания занимают рав-

⁵ Мкртчян М.А. Установочный доклад «О субъектах преобразования МКШ», 9.12.02 г.

ноценное место с универсальными учебными действиями. Это означает, что педагогам предстоит решить, какую модель обучения построить и каким технологиям обучения отдать предпочтение.

Команда преобразователей всегда характеризуется преобразуемой действительностью: это может быть ступень образования, школа, район и т. п. Если внимание остановить на школьном уровне, то нужно удерживать две позиции: субъект преобразования школы, и субъект, который находится в районе. Субъект не может равнодушно относиться к внешним отношениям. Как только команда начнет серьезные изменения, это вызовет резонанс у окружающих (родителей, педагогов других школ, специалистов отдела образования). Цивилизованный способ реакции на окружение – это изменение окружающей среды в соответствии с уровнем команды.

При создании объединений педагогов необходимо ответить на ряд вопросов: что такое команда? Каков состав этой команды? Как ее надо формировать? Как организовать командную деятельность?

Схема 2. Программно-организованная деятельность

Рассмотрим схему программно-организованной деятельности. Любой субъект (коллективный или индивидуальный) так или иначе представляет свою будущую деятельность и старается осознанно ее разворачивать. Деятельность находится в реальной действительности, представления о деятельности – в идеальной действительности, а целостность идеальной и реальной действительности удерживается этим субъектом (см. рис. 3).

Разворачивающаяся деятельность состоит из двух последовательных компонентов: реализованная часть (прошлое) и предстоящая (будущее). А между ними мгновение –

настоящее, которое задается действиями, живет и проявляется через действия, которые совершает субъект.

Само действие объективирует субъективно заданную связку между прошлым и будущим и одновременно порождает необходимость изменения сложившихся представлений в идеальной действительности. Действование реализует две функции:

- преобразует реальную действительность;
- преобразует в идеальной действительности представление о предстоящей деятельности.

Как результат действия ситуация переходит на шаг вперед, получается другая ситуация; изменилось прошлое, изменилось будущее, субъект изменился, в голове появилось другое представление о предстоящей деятельности. Каждый очередной шаг реализации деятельности вносит коррекцию в реальную действительность и вызывает пересмотр представлений о предстоящей деятельности и необходимость пересмотра образа будущего.

Выделим ряд ключевых моментов программно-организованной деятельности.

1. Реальная деятельность разворачивается через действие субъектов, именно поэтому в проектировании деятельности главным является проектирование действий, процессов и процедур.

2. Связь между прошлым и будущим предварительно задается субъективно. Этот момент отражает смысл проектирования, причем проектирования не продукта, а действий, процедур, процессов.

3. Действование есть объективизация связки между прошлым и будущим.

4. Действование порождает необходимость переоформления представлений в идеальной действительности – этим и задается смысл рефлексивных актов и процедур.

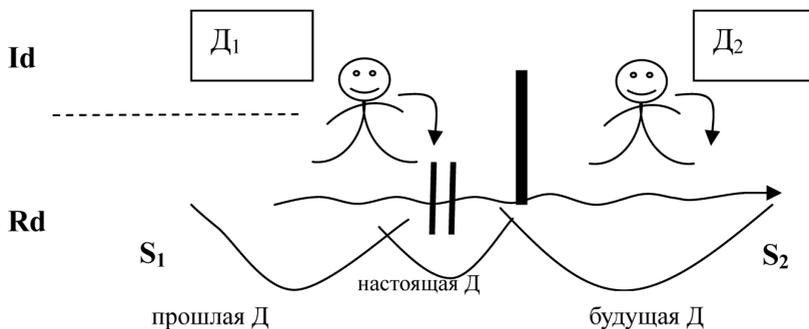


Рис. 3. Схема программно-организованной деятельности

Принцип целостности. Целостность задается отдельно взятыми частицами, но целостность не есть множество частиц. Одной из важнейших характеристик целостности является взаимодействие частиц друг с другом, которое становится внутренним механизмом, структурой этого целостного объекта.

Приведем примеры, где отражена и проявлена во множестве частиц целостность другого качества: отдельные слова и язык как целостный объект; отдельные рассуждения, озарения, мысли отдельных людей и мышление как целостность; отдельные уроки и учебный процесс. Общество – единый организм. Существуют объективные закономерности развития этого объекта. Однако отдельно взятый человек обладает совершенно иными свойствами, чем общество в целом.

Эти примеры позволяют удерживать и представлять целостный объект с его атрибутами, а не отдельные частицы. При программировании деятельности важен подход, который заключается в рассмотрении всей целостности, а не отдельных частиц. Команда преобразователей должна в первую очередь представлять учебный процесс в целом, видеть направления его развития, и только потом понимать, что будет происходить на уроке русского языка в 5 классе.

Дополнительные замечания к схеме программно-организованной деятельности. Совместная деятельность представлена программными представлениями, которые имеют средства, язык, символику, знаки и реализуются действиями.

В программных представлениях субъекта все люди представлены как обстоятельства, предмет или средство преобразования, а не как субъекты его действий. Например, в программных представлениях директора должны быть запланированы некоторые действия, которые обеспечат реализацию поставленной задачи (уговорить..., приказать..., заинтересовать..., научить..., довести до понимания...), а не представления о том, кто и что должен делать.

Итак, программные представления должны обладать следующими качествами: иметь субъекта, быть оформленными на языке действий, должны быть по поводу преобразований одной ситуации в другую.

Мыслекоммуникация. Потребность и необходимость процесса формирования программных представлений держится на коммуникации, иными словами, складывается за счет разговоров друг с другом, непосредственного общения. Сама по себе мыслекоммуникация, речевое звукознаковое взаимодействие образует целостность и формирует групповые представления.

Для формирования и совершенствования программных представлений надо организовать специальные мероприятия, процедуры взаимодействия, ситуации общения.

Аналогично индивидуальному сознанию (мышлению) групповые программные представления нуждаются в уточнении, углублении, конкретизации через общение. Если коллектив педагогов в начале учебного года договорился о чем-либо, но не придерживается этой договоренности и не обсуждает причину сложившейся ситуации, то эта проблема

лежит в области формирования групповых представлений. В этой ситуации необходимо переосмыслить программные представления группы, а также запланировать места для их уточнений и конкретизации.

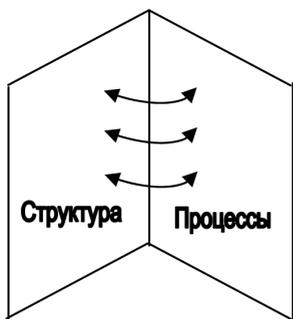
Групповая коммуникация может быть настолько низкого качества (складываться из ситуаций непонимания субъектов друг друга), что группа может оказаться не готовой к формированию программных представлений. Для решения этой проблемы необходимы регулярные тренировки в области совершенствования общих умений коммуникации педагогов.

Методология проектирования

Поиск средств работы с процессом является большой методологической проблемой. Чтобы приступить к решению этой проблемы, необходимо ответить на вопросы: что такое процесс? Как мы работаем с процессом? Как мы задаем, проектируем, описываем социальные процессы?

Ухватить или описать процесс, передать способ организации процесса непросто. Как правило, мы рассказываем о том, что увидели. Это означает, что мы стараемся передать то, какие процессы там протекают, какие ситуации там складываются и как меняются ситуации. Первое, что дается человеку – это процесс, но очень сложно дается его организация. Чтобы понять ее, необходимо сделать определенную дополнительную работу.

Интересно, что с проектированием ситуации происходит ровно наоборот. При проектировании мы, как правило, задаем саму организацию, а не процесс. Например, выделяем группы, назначаем лекции, составляем расписание, описываем, как будет организована жизнь. Но для того, чтобы понять, что за процессы там пройдут или должны пойти, нужно делать дополнительную работу.



Итак, то, что мы хотим понять, спроектировать, описать, увидеть, проанализировать можно задать по структуре, а можно по процессам. Если мы смотрим на эту целостность, то в одной плоскости, мы видим его структуру, в другой – его процессы. Эти плоскости между собой связаны, однако важно заметить не связь, а обусловленность одно другим. Структуры создаются, чтобы шли определенные процессы, а для того чтобы определенные процессы реализовать, нужно создать определенные структуры.

Зачастую непонимание этой обусловленности приводит к заблуждениям и ошибкам. Например, за групповой работой учащихся на уроке может быть не видна типология групп, их предназначение, количество, состав. Наоборот, при проектировании групповой работы педагог зачастую не понимает, зачем нужна эта работа, какой процесс нужно запустить.

Дадим два определения понятию «процесс». С одной стороны, процесс – это последовательность совершенных действий, с другой – это смена ситуаций. Ситуация задается множеством действий, которые друг с другом в определенном смысле связаны и находятся в со-бытийных отношениях.

Схема 3. Проект, прожект, прогноз



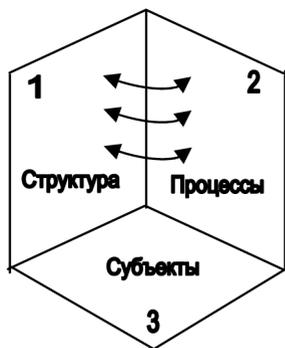
Прогнозная проблематизация прожекта дает проект – эта принципиальная схема.

В реальной жизни проект может развиваться циклично: 1-й шаг – составление прожекта, 2-й шаг – прогнозная проблематизация прожекта, 3-й шаг – уточнение прожекта. Затем следующая проблематизация и так несколько шагов до того

момента, когда уже не можешь проблематизировать проект или считаешь, что уже достаточно.

Как проблематизируются проекты? Во-первых, оформляются вопросы. Обсуждение возможных ходов приводит к появлению различных вопросов. Например, если тебя спросят, то что будешь отвечать? – Буду молчать. Это проект. Новая постановка вопроса, новая проблематизация означает, что нужно уточнить, совершенствовать, достроить свои проектные представления. Это необходимо делать для того, чтобы выяснить, что ты хочешь, чтобы получилось.

Методология проектирования (продолжение)



Схему проекта, проекта, прогноза можно рассматривать как способ, технику, которая позволяет от структуры перейти к процессам. Когда начинаешь понимать, какие процессы будут протекать, а какие хотелось бы, чтобы протекали, то чаще всего обращаешься к структурной плоскости, например, создаешь ту или иную структуру.

На схеме выделим еще одну плоскость – субъектов деятельности, определим тех, кто будет совершать действия.

Итак, структуры мы создаем для того, чтобы они за счет своего предназначения инициировали соответствующие события, а эти события, действия и процессы должны идти за счет поведения людей.

Существуют разные способы осуществления проектов. Первый способ характерен для великих полководцев, т. е. для больших «экспромистов», которым не важны детали. Они могут реализовать проект за счет опыта, мастерства, характера. Они задают ситуацию, концентрируются в ней и каждый раз быстро находят решение и понимают, как нужно действовать.

Другой тип людей – великие тактики, у них есть стратегический принцип: каждый раз надо работать на данную ситуацию, а дальше будет видно. Как правило, для них важен только один стратегический принцип: каждый раз обеспечить себе возможность в следующей ситуации быть действующим лицом. В этом случае каждый раз в ситуации нужно решить две задачи: первая – действовать по собственным ценностям, вторая задача – эту ситуацию перевести в другую ситуацию, где есть возможность занять решающую, воздействующую позицию, т. е. возможность быть там решающим субъектом. Все остальные задачи решаются в следующей ситуации. Это другая крайность.

Между этими подходами находится методология программно-организованной деятельности. Для людей, действующих из этого подхода, важно задать немного определенности в целях, немного в ситуациях, и немного неопределенности оставить для более эффективных действий. Построить безошибочную программу нельзя. В идее программно-организованной деятельности рефлексия позволяет проследить, насколько эффективно мы действуем.

Естественное и искусственное воздействие в социальных процессах

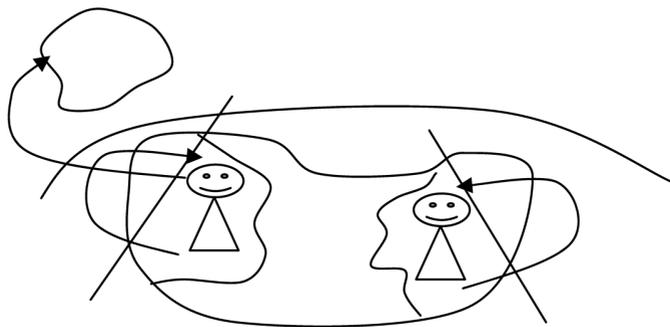
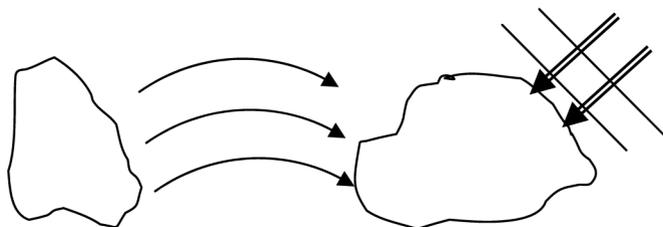


Рис. 4. Рефлексивная позиция субъекта

Рефлексивная позиция субъекта всегда актуализирует вопрос, какой масштаб ситуации он охватывает. Его действия по отношению ситуации, которая им удерживается в рефлексивной позиции, проявляются как искусственные. Все что шире его рефлексивного охвата проявляется как стихийное. В более широкой целостности его действия играют стихийно-воздействующую роль. Поэтому когда каждый отдельный человек свою часть планирует, удерживает и действует, то по отношению к этой целостности он преобразующий субъект, он субъект искусственного воздействия.

Для проектирования важно представлять конечный результат и понимать ради чего что-то делается. У проектировщика должна быть картина будущего. Картина будущего может задаваться ценностями или конкретной концепцией, или фразой, например, «мы строим демократическое общество».



Далее ему приходится работать с тем, что есть, для того, чтобы одну ситуацию перевести в другую. Как только хочешь совершить действие, проектировщик должен представить последующее действие. При проектировании очередного шага нужно понимать, что он даст будущей картине. Важно понимать, что всегда приходится иметь дело с какой-то ситуацией, которую придется преобразовывать. По-другому говоря, не на пустом месте приходится строить. При этом придется учитывать то, что будет складываться естественным путем, а что придется задавать искусственно.

Таким образом, когда планируешь что-то сделать, то должен понять ситуацию, с которой придется работать, определить цель, которую необходимо реализовать, запланировать действия по переходу от одной ситуации в другую.

Позиции и функции игротехника⁶

Команда преобразователей должна обладать определенной методологической культурой, способностью к групповым формам работы и групповому мышлению. Качество групповой работы обеспечивается игротехническими позициями.

В самом обобщенном смысле игротехник – это позиция, которая работает с процессом. Если конкретизировать эту позицию, то это человек, который должен чувствовать, видеть и влиять (воздействовать) на процессы.

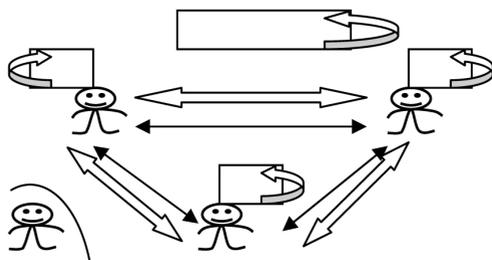


Рис. 5. Схема группового мышления

Представим групповую работу. Есть субъекты со своим индивидуальным сознанием, взаимодействие между субъектами, словесное взаимодействие и групповое сознание (мышление).

Групповое сознание складывается из представлений индивидуальных субъектов и группового мышления. Когда люди между собой общаются, взаимодействуют друг с дру-

⁶ По материалам стенограммы. Мкртчян М.А. «Школа игротехнического мастерства», 2001.

гом за счет индивидуальных техник, опыта, традиций, организируются какие-то процессы. В итоге этой работы получают продукты группового сознания. В этом случае их коммуникация может представлять процесс групповой мыслительной деятельности.

За этой работой может следить отдельный человек (игротехник), чья задача заключается в обеспечении наличия, разворачивании, отслеживании и сопровождении процессов коммуникации, чтобы они по качеству проявились как групповая мыслительная деятельность.

Позиция организатора понимания в коммуникации

Игротехнику свойственна особая деятельность, которая нуждается в специальных знаниях, технике, мастерстве. Необходимость игротехнической позиции связана с тем, что работа в группе складывалась не из суммы действий отдельных участников, а проявлялась как работа коллективного субъекта.

Предметом понимания и влияния игротехника являются ситуации взаимодействия участников группы. Цель игротехнической позиции – организация и обеспечение процессов коммуникации в группе, которые проявляются как мыслительная работа группы в целом, а не мышление отдельных субъектов (см. рис. 6). При этом ошибочно видеть роль игротехника в том, чтобы преобразовывать или управлять ситуациями, складывающимися в группе.

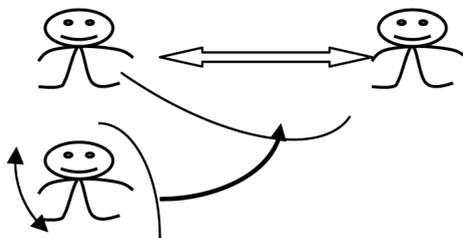


Рис. 6. Позиция организатора понимания в коммуникации

В группе выделяются и другие позиции, которые также организуют процесс коммуникации, например, организатор или руководитель группы. Игротехническая позиция отличается от них объектом, направленностью, предназначением. Но самой ключевой особенностью игротехника является организация и воздействие на процессы коммуникации с целью превращения их в групповое мышление, в групповую мыслительную деятельность.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что главная, первичная функция игротехника – это организация взаимопонимания. Пока не обеспечено взаимопонимание участников, не получишь групповое мышление, не получишь групповую мыслительную деятельность, мыслительную работу. Поэтому цель этой игротехнической позиции является обеспечение понимания коммуницирующих субъектов.

Эта функция требует от игротехника особых техник работы. Он постоянно следит, чтобы собеседники понимали друг друга. Если понимания нет, то обязанность игротехника определить содержание, которое не понимается или не ухватывается собеседниками и организовать понимание этого содержания (не включиться в обсуждение или сказать, как он сам понимает, а именно организовать понимание). Например, в такой ситуации игротехник может попросить коммуницирующих ответить на вопрос, с каким текстом собеседника они согласны, а с каким нет или попросить восстановить тексты друг друга.

Организатор понимания ситуаций

Если рассматривать группу как субъект деятельности, то ей (как и индивидуальному субъекту) будет свойственно особое мышление, особый терминологический аппарат, будут совершаться разные действия. Например, группа может обсуждать что-либо или искать примеры, подтверждающие

тезис и т. д. Вторая функция игротехника направлена на обеспечение понимания ситуаций каждым участником группы.

Раскроем смысл этой работы. Понимание ситуаций осуществляется за счет организации рефлексивных остановок, позволяющих каждому участнику понять состояние группы. Игротехник должен следить, из какой позиции говорят участники группы, помогают ли их тексты разворачивать ситуацию и т.д. Объектом понимания игротехника будет ситуация, которая складывается в группе, а именно взаимодействие между людьми (см. рис. 7). За счет рефлексивного выхода участник группы должен понять, фиксировать в своем сознании, что происходит с каждым участником группы. Поэтому задача игротехника – организовать рефлексивный выход участников группы.

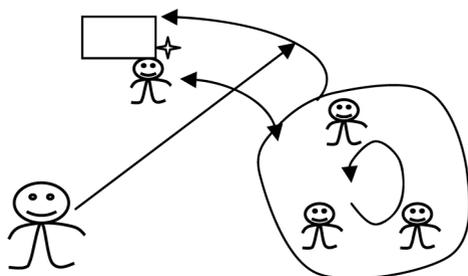


Рис. 7. Организатор понимания ситуации

Если участник хорошо воспринимает ситуацию, игротехник бездействует, если плохо, то его задача – обеспечить восприятие и понимание этим участником сложившейся ситуации.

Эта позиция игротехника с первого взгляда мало чем отличается от позиции организатора понимания в коммуникации. Однако в реальных ситуациях они сильно различаются. В одной ситуации игротехник следит за беседой и замечает, что коммуниканты не понимают друг друга, тогда

он вмешивается, и независимо от того кто прав из них, а кто нет, говорит: «... он *это* говорит, а этот *это* говорит». В другой ситуации участник группы спрашивает у игротехника: «Сейчас два участника группы не понимают друг друга или один из них прав, а другой ошибается». Игротехник отвечает: «Сейчас они не понимают друг друга». Таким образом, вторая ситуация демонстрирует работу игротехника, отвечающего за обеспечение понимания сложившейся ситуации отдельным участником.

Организатор группового мышления

Необходимость этой позиции вытекает из соответствия целей группы средствам и способам работы.

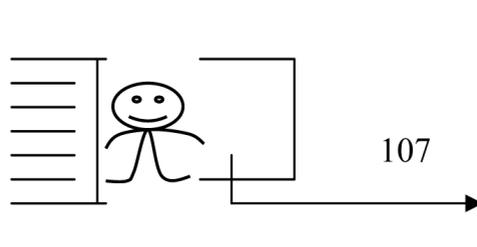


Рис. 8. Организатор группового мышления

Например, решить квадратное уравнение нельзя, используя способ решения уравнений с одной неизвестной. Такая же ситуация может сложиться в работе группы: нельзя разработать программу развития образовательного учреждения без процессов целеполагания и определения образовательных дефицитов.

Третий игротехник организует и направляет групповое мышление, воздействует на ход групповых мыслительных процессов. Он сопровождает работу группы таким образом, чтобы групповые мыслительные процессы шли вполне определенным путем (см. рис. 8). Иными словами, игро-

техник методически обеспечивает ход процессов группового мышления. В отличие от первых двух игротехнических позиций, которые обеспечивают наличие групповых мыслительных процессов, третья – направляет его. Качество работы группы в одинаковой степени будет зависеть от всех трех позиций. В группе могут качественно выполняться первые две функции, но путь может быть ошибочным.

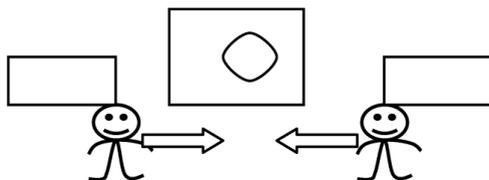
На примере индивидуального мышления легко понять роль этой игротехнической позиции. Есть какая-то задача, и для того, чтобы ученик решил эту задачу, мы направляем его работу: даем алгоритм или способ решения задачи. Игротехник, направляющий процесс группового мышления, должен знать разные схемы и способы работы, т. е. он будет использовать методологические знания. Могут быть ситуации, когда игротехнику не известен путь, тогда группа должна будет разработать схему своей работы, но это уже не его задача. Найти путь должен методолог, а вести по этому пути должен игротехник. В реальной ситуации может получиться так, что именно тот человек, который занимает одну из игротехнических позиций, разрабатывает способ работы группы, но это нельзя считать его обязанностью.

Позиционное разделение игротехника является условным, так как в реальности все позиции могут выполняться одним участником группы. Игротехниками могут быть специально назначенные люди, не владеющие содержанием, а могут быть и участники группы, выполняющие сразу несколько функций: участник группы, игротехник, организатор. Это зависит от конкретной ситуации: иногда производство организовано так, что руководитель должен быть технологом этого производства, а иногда наоборот, достаточно управленческих знаний, умений, опыта. Такая же ситуация с игротехником: где-то важную роль играет игротехническая культура, а иногда еще важна и область знаний.

Схематизация как один из способов и средств игротехника

Зачем нужны схемы, картинки, рисунки? Очевидный ответ: добавляют образности словам собеседников, помогают организовать понимание. Визуальная фиксация удерживает то, что словами не всегда понимается. Схема является средством совместного держания коммуникации⁷. В схеме можно отразить содержание коммуникации или представить ситуацию. Для организации понимания собеседников необходимо общее представление, которое удерживается за счет схем или фиксации ключевых слов. В каком-то смысле рисунок претендует быть формой группового сознания.

Представим двух людей, общающихся друг с другом. У собеседников могут быть специфические представления о чем-либо, и для понимания выделяется общее пространство – рисунок. Если коммуниканты договорились определенному знаку придать какой-то смысл, то этот рисунок с таким содержанием становится формой (в этом случае) парного группового сознания, местом, где отражаются их общие представления, а коммуникация имеет объективный характер. Такие рисунки облегчают понимание или организуют взаимопонимание.



Таким образом, схемы можно использовать как основное средство удержания содержания групповой коммуникации и как средство игротехнической позиции для решения

⁷ Совместно держать, со-держать, со-держание коммуникации.

различных задач: организации взаимопонимания в коммуникации, организации понимания ситуации, складывающейся в группе, организации групповых мыслительных процессов.

Схематизировать можно разные компоненты коммуникации: содержание, процессы (ситуации), ход мышления. Приведем примеры использования схем при групповой работе.

Схема организации взаимопонимания в коммуникации

При коммуникации нередко возникают ситуации непонимания собеседников. В этом случае это как раз место фиксации разговора в схеме (рисунке) для формирования общего поля сознания и общих представлений.

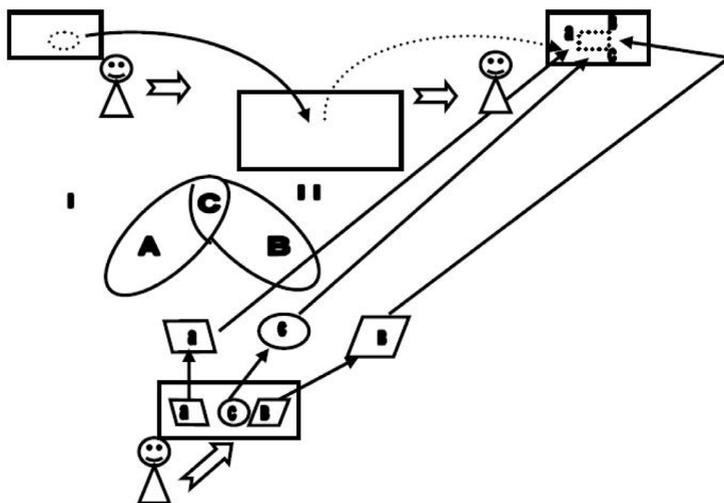


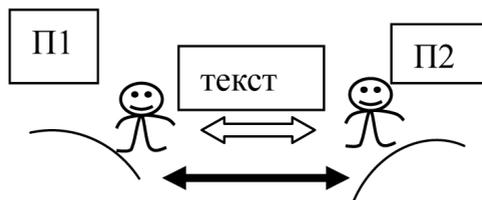
Рис. 9. Схема организации понимания в коммуникации

При сообщении текста одним участником коммуникации другому возможна ситуация, при которой часть сообщаемого содержания ухватывается, понимается слушателем (на схеме – фрагмент «с»), часть – не понимается, не ухватывается (фрагмент «а»), а некоторое содержание, которое

говорящий не подразумевал и не высказывал, может быть ему приписано слушателем (фрагмент «в»). В этом случае возникает ситуация непонимания в коммуникации. Задача субъекта, организующего понимание в коммуникации, – выделить фрагменты «а», «в» и «с», (то есть определить, какая часть изложенного текста услышана, понята, какая проигнорирована, упущена и что слушающий приписал автору) и донести суть сложившейся ситуации до участников коммуникации, разрешив тем самым ситуацию непонимания.

Схематизация процессов (ситуаций)

В ситуациях коммуникации могут возникать споры, причины которых различны: непонимание друг друга, нежелание работать друг с другом, непонимание происходящей ситуации. Задача игротехника не сводится к обозначению кто прав, а кто нет. Ему необходимо разобраться с тем, что происходит в паре. При этом он должен фиксировать происходящее: это ситуация спора или ситуация взаимонепонимания, или другое.



Итак, в парном взаимодействии может возникнуть, во-первых, ситуация непонимания, которая может быть вызвана различным пониманием отдельных фраз и словосочетаний, не точным вербальным обозначением объекта или неумением высказать свою мысль, неумением удержать весь текст или выделить главное в тексте собеседника и другое. Во-вторых, участники коммуникации могут не придерживаться заданной позиции (совместное планирование, совмест-

ное изучение и т. д.), а следовательно, цели и намерения собеседников будут не совпадать и противоречить. В-третьих, у участников коммуникации могут быть разные представления о способах выполнения работы и ее результатах.

В этих случаях задача игротехника сводится к пониманию сложившейся ситуации и организации понимания каждым участником этой ситуации, например, через схематизацию складывающихся процессов.

Базовая схема мыследеятельности

Схема мыследеятельности является элементом базовых знаний игротехника. По Г.П. Щедровицкому, мыследеятельность (МД) представлена пятью взаимообусловленными слоями: мышления (М), мыслекоммуникации (М-К), мыследействия (мД), понимания и рефлексии. Каждый субъект находится в ситуации со-бытия с другими субъектами, что порождает различные ситуации. Слой мыслекоммуникации связывает слой мышления и слой мыследействия и обеспечивает взаимодействие с другими субъектами. Через текст мы предъявляем свои представления и свою действительность, и также по текстам понимаем о представлениях и действиях других. Понимание какого-либо объекта (явления) возникает при связывании этих слоев сверху вниз (от формирования представлений, понятийного аппарата к совершению действий); рефлексия идет от совершенного действия к уточнению собственных представлений.

Любая ситуация со-бытия может быть представлена на этой схеме. Игротехнику важно помнить, что представления одного субъекта попадают в голову другого через коммуникацию, а значит, могут значительно деформироваться и видоизменяться. Можно сопоставлять мышление и мыследействия одного субъекта, мышление (действия) субъектов друг с другом. Однако нельзя сравнивать представления одного субъекта с действиями другого.

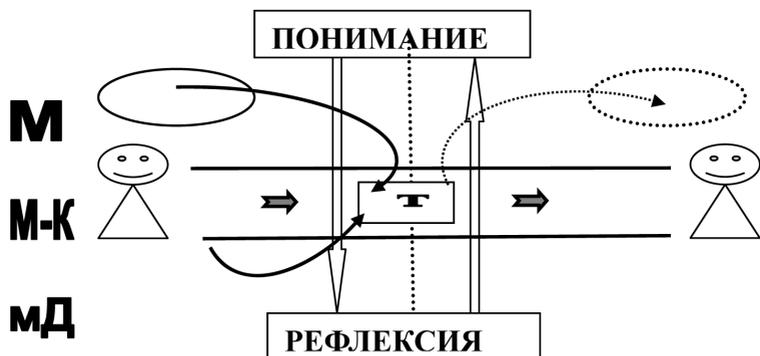


Рис. 10. Базовая схема мыследеятельности

Таким образом, схематизация является формой группового сознания, а преобразование схем – формой коллективного мышления. Групповой рисунок (схема) объективирует групповое сознание и его элементы и создает условия для коллективных мыслительных процессов за счет преобразования имеющихся знаков и схем.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. 2 изд., переработанное и расширенное. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.
2. Богин В.Г. Несколько аспектов проблемы школьного образования и несколько размышлений о путях ее решения // Вопросы методологии. 1999. № 1–2. С. 3–54.
3. Боровских А.В., Розов Н.Х. Надпредметное содержание школьного образования // Педагогика. 2014. № 1. С. 3–14.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. 137 с.
5. Гальперин П.Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 141–148.
6. Горленко Н.М., Басалаева М.В. Функциональные возможности технологической карты урока // Школьные технологии. 2018. № 3. С. 45–55.
7. Горленко Н.М. Диагностика сформированности коммуникативных умений у учащихся при обучении биологии. Волгоград: Учитель, 2013. 76 с.
8. Горленко Н.М., Запятая О.В., Лебединцев В.Б., Ушева Т.Ф. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. 2012. № 4. С. 153–160.
9. Запятая О.В. Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у учащихся 5–7 классов. Волгоград: Учитель, 2014. 71 с.
10. Запятая О.В. Умения коммуникации: формирование и диагностика в учебном процессе: методическое пособие. Красноярск, 2011. 123 с.
11. 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.
12. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

13. Лебединцев В.Б. Программа развития универсальных учебных действий // Справочник заместителя директора школы. 2015. № 8. С. 26–41; № 9. С. 42–55.
14. Лебединцев В.Б., Горленко Н.М. Организация деятельности учащихся в парах и малых группах // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 2.
15. Лебединцев В.Б., Горленко Н.М., Запятая О.В., Клепец Г.В. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе. М.: Национальный книжный центр, 2013. 240 с.
16. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
17. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15).
18. Сатаева А.Н. Развитие рефлексивных умений младших школьников через организацию волонтерской деятельности в условиях летнего лагеря / Теория и практика организации летнего отдыха детей: материалы межрегиональной научно-практической конференции в рамках проекта «Вожакий будущего» (г. Иркутск, 19 апреля 2019 г.). Иркутск: Иркутск, 2019. С. 128–132.
19. Смирнова Н.З., Инновационные процессы в естественнонаучном образовании / Н.З. Смирнова, Т.В. Голикова, Е.А. Галкина, Н.М. Горленко, И.Б. Чмиль; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 356 с.
20. Ушева Т.Ф. Организация проектно-исследовательской и творческой деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие. Иркутск: Иркутск, 2018. 142 с.
21. Ушева Т.Ф. Организация рефлексивной деятельности родителей // Начальная школа. 2015. № 6. С. 55–57.
22. Ушева Т.Ф. Проектирование педагогических условий для развития рефлексивных умений обучающихся // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: Материалы IV Международной научной конференции (в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А.

- детства» (Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет 15 июня 2018 г.). Самара: СГСПУ, 2018. Ч. 1. С. 362–367.
23. Ушева Т.Ф. Технологические особенности формирования рефлексивной компетентности обучающихся // Школьные технологии. 2017. № 6. С. 34–40.
 24. Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: методическое пособие. Красноярск, 2007. 88 с.
 25. Ушева Т.Ф., Зайцев А.С. Развитие рефлексивной компетенции младших школьников на занятиях английским языком // Начальная школа. 2016. № 9. С. 26–29.
 26. Ушева Т.Ф., Кузьминых А.К. Сопровождение родителей по вопросам семейного воспитания на основе рефлексивного подхода // Начальная школа. 2017. № 6. С. 26–29.
 27. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
 28. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
 29. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
 30. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
 31. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

32. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании. М.: Эйдос, 2012. URL: [http:// www.eidos.ru/journal/2005/0326.html](http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.html) 09/02/2012
33. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М.: Знание, 1985. 80 с.
34. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / ред.-сост. А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. М.: Шк. культ. политики, 1997. 656 с.
35. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Л.: изд-во ЛГУ, 1988. 160 с.
36. Zhdanko T.A., Shumovskaya A.G., Usheva T.F. Creative competence and reflexive competence as required characteristics of a modern student / European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Vol. LVIII. P. 1-2787 // <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.206> Corresponding Author: Selection and peer-review under responsibility of the Organizing Committee of the conference

**Диагностика уровня сформированности
общих умений коммуникации
4 класс**

(Разработка материалов: О.В. Запятая⁸)

Пояснительная записка

Цель работы: выявить уровень сформированности общих умений коммуникации (умения читать с пониманием и умения излагать мысли письменно) учащихся для определения их образовательных дефицитов и постановки дальнейших образовательных задач.

Время выполнения: 80 минут (2 урока).

Шкала оценки

За каждое верно выполненное задание ставится 1 балл. За неверное выполненное или невыполненное задание – 0 баллов.

Максимальное количество баллов: 17.

Количество вариантов: 2.

Особенности проведения и проверки работы:

- 1–7 задания выполняются индивидуально на бланках.
- Для выполнения 8 задания ученик выписывает свой заголовок и план текста (задания № 1, 4) на отдельный чистый лист, а затем выполняет на нем письменный пересказ текста.
- Проверку и оценивание работы производит учитель после сдачи бланков.
- Баллы выставляются в схему анализа работы.

При проверке задания 5а балл ставится, если ребенок нашел и выписал хотя бы одно доказательство (т. к. это первая подобная работа для четвероклассников). При проверке работы следует учитывать, что задание 5б рассчитано на знание дополнительной информации, поэтому не должно влиять на определение уровня общих умений коммуникации ребенка, но балл, полученный за задание, возможно засчитать, если он является решающим при подведении итогов.

⁸ Запятая О.В. Умения коммуникации: формирование и диагностика в учебном процессе: методическое пособие. Красноярск, 2011. 123 с.

Шкала оценки сформированности общих умений коммуникации

	Понимание (задание 1–7)	Воспроизведение (задание 8)	Общие умения коммуникации
Высокий уровень	11–13 баллов	4 балла	15–17 баллов
Средний уровень	5–10 баллов	2–3 балла	7–14 баллов
Низкий уровень	0–4 баллов	0–1 баллов	0–6 баллов

По количеству набранных баллов учитель делает выводы об уровне сформированности общих умений коммуникации ученика.

Определение уровня сформированности необходимо, если учитель не имеет возможности на этапе планирования и на самом занятии работать с каждым ребенком, а только с группами детей. В этом случае определение уровня понимающих умений или умений воспроизведения позволяет условно объединить детей в одну уровневую группу для более эффективной работы.

Для проверки работы к пакету прилагается лист ответов. Однако, нужно иметь в виду, что не все задания контрольной работы предполагают однозначный ответ. Вариантов правильных ответов может быть несколько. Поэтому для максимальной объективности оценивания крайне важна квалификация учителя в области умений коммуникации. Спорные случаи предлагаем оценивать за счет обсуждения в учительской кооперации.

При проведении диагностики в предыдущие годы у многих педагогов возникал вопрос: что такое речевые ошибки? Поэтому считаем нужным в данной пояснительной записке привести перечень речевых ошибок, составленный доцентом кафедры гуманитарных наук ККИПК РО В.Н. Исаковой.

К речевым ошибкам относятся:

1. Употребление слова в несвойственном ему значении. *Мы шокированы прекрасной игрой актера.*

2. Неразличение схожих по звучанию, но разных по значению слов, и их ошибочное употребление. *Были приняты эффективные меры.*

3. Употребление слов разной стилевой окраски. *Автор, обращаясь данной проблеме, пытался направить слушателей в другую колею.*

4. Употребление лишних слов. *Очень прекрасный молодой юноша.*

5. Употребление рядом однокоренных слов (тавтология). *В рассказе рассказывается.*

6. Неоправданное повторение слова. *Герой рассказа не задумывается над своим поступком. Герой даже не понимает всей глубины содеянного.*

7. Бедность и однообразие синтаксических конструкций. *Когда писатель пришел в редакцию, его принял главный редактор. Когда они поговорили, писатель направился в гостиницу.*

8. Неудачное употребление местоимений. *У меня в своем воображении сразу возникла картина.*

Орфографическую и пунктуационную грамотность педагог оценивает согласно принятым нормам. Эта оценка не влияет на определение уровня сформированности общих умений коммуникации, т. к. данная работа не является контрольной по русскому языку.

Пакет диагностических материалов включает в себя:

Для учителя:

- Данную пояснительную записку.
- Кодификатор.
- Лист ответов.
- Схему анализа результатов мониторинга.

Для ученика:

- Бланк с вариантом текста и заданиями (№ 1–7).
- Чистый лист для выполнения задания № 8

Кодификатор умений коммуникации, проверяемых в ходе диагностики (4 класс)

	Умение читать с пониманием	№ заданий
1	2	3
Понимание	Умение озаглавить текст, смысловые части текста	1, 4
	Умение разделить текст на смысловые части	3
	Умение находить в тексте информацию, данную в явном виде	2, 5а

Окончание табл.

1	2	3
	Умение использовать для доказательства мысли, заданной в тексте, дополнительные сведения или использовать при работе с текстом дополнительный материал	5б
	Умение формулировать и аргументировать собственное мнение	6
	Умение находить информацию, заданную в неявном виде (определить главную мысль текста)	7
Воспроизведение	Умение излагать мысли письменно (воспроизводить письменно прочитанный текст): – Подробное изложение – Соблюдение логики изложения – Верное изложение фактов – Отсутствие речевых ошибок	8

Диагностика общих умений коммуникации

Учени _____ 4 _____ класса

Школы № _____

Города (села) _____

Района _____

Ф. И. О. учащегося в родительском падеже

Вариант 1

Прочитай текст.

Репчатый лук умеет вызывать у маленьких ребятшек горькие слезы. Кроме него это умеет делать крапива. Это растение часто ругают. А она виновата лишь в том, что умеет постоять за себя. Крапива – растение вкусное и полезное. Из молодой крапивы отличные щи варят. Ведь она весной раньше огородной зелени появляется. А коровы, козы и свиньи поедали бы крапиву с огромным удовольствием, но попробуй ее тронь! Стебель и листья крапивы покрыты колючими волосками. В каждом волоске бутылочка со жгучей кислотой спрятана. Горлышко бутылочки очень острое. Оно сразу впивается в кожу и ломается. Кисло-

та из бутылочки выливается и оставляет на наших руках и ногах большие волдыри. Листья крапивы используют в народной медицине. Это растение нужно беречь.

112 слов (По А. Дитриху и Г. Юрмину)

Выполни задания.

1. Озаглавь текст и запиши заголовок:

2. Отметь знаком «+» верные утверждения, а знаком «-» – неверные. Используй содержание прочитанного текста.

- а) крапива – полезное растение;
- б) стебель крапивы очень гладкий;
- в) из молодой крапивы варят щи;
- г) крапиву нужно уничтожать;
- д) крапива появляется раньше огородной зелени;
- е) козы любят крапиву, но не едят ее, потому что она жжется.

3. Раздели текст на смысловые части черточками.

4. Озаглавь каждую смысловую часть текста и запиши заголовки по порядку:

5а. Крапива – полезное растение. Почему? Найди в тексте доказательства и запиши их.

56. Если знаешь дополнительные сведения о пользе крапивы, которых нет в тексте, запиши их:

6. Почему такие растения, как лук и крапива, вызывают слезы у маленьких ребятшек? Запиши свой ответ.

7. Сформулируй и запиши главную мысль текста:

8. Перечитай текст, подготовься к пересказу. Запиши на отдельном чистом листе свой заголовок и план текста (задания № 1, 4) и напиши на отдельном листе подробный пересказ текста, соблюдая деление на абзацы. Подпиши свою работу.

Диагностика общих умений коммуникации

Учени _____ 4 _____ класса

Школы № _____

Города (села) _____

Района _____

Ф. И. О. учащегося в родительном падеже

Вариант 2

Прочитай текст.

Из деревьев первой зацветает ольха. Длинные сережки ее покачиваются от ветра, над ними поднимаются облачка желтой пыльцы. Пыльца очень легкая, долго держится в воздухе и переносится на большие расстояния. Ольху можно встретить во влажных местах, по берегам рек и озер, в лесах. Семена ольхи любят чечетки и чижи. Они стайками посещают ольховые заросли и кормятся семенами. Ольху считают сорной породой, в парках ее вырубают, выжигают. Однако опавшие листья ольхи быстро разлагаются и дают хороший перегной, который требуется садам и огородам. В народе говорят: «Где ольха, там и трава». Шишки, кору и листья ольхи с успехом применяют от многих болезней в народной медицине. Это растение нужно беречь.

106 слов (По И. Балбышеву)

Выполни задания.

1. Озаглавь текст и запиши заголовок:

2. Отметь знаком «+» верные утверждения, а знаком «-» – неверные. Используй содержание прочитанного текста.

- а) ольха – полезное растение;
- б) ольха зацветает позже других деревьев;
- в) ольха растет в сухих местах;
- г) пыльца ольхи очень легкая;
- д) шишки, кору и листья ольхи используют в народной медицине;
- е) семена ольхи любят птицы.

3. Раздели текст на смысловые части черточками.

4. Озаглавь каждую смысловую часть текста и запиши заголовки по порядку:

5а. Ольха – полезное растение. Почему? Найди в тексте доказательства и запиши их:

5б. Если знаешь дополнительные сведения об ольхе, которых нет в тексте, запиши их:

6. Почему рядом с ольхой всегда растет много разных сорных трав? Запиши свой ответ.

7. Сформулируй и запиши главную мысль текста:

8. Прочитай текст, подготовься к пересказу. Запиши на отдельном чистом листе свой заголовок и план текста (задания № 1, 4) и напиши на отдельном листе подробный пересказ текста, соблюдая деление на абзацы. Подпиши свою работу.

Лист примерных ответов (4 класс)

Вариант 1

Репчатый лук умеет вызывать у маленьких ребятшек горькие слезы. Кроме него это умеет делать крапива.

Это растение часто ругают. А она виновата лишь в том, что умеет постоять за себя. Крапива – растение вкусное и полезное. Из молодой крапивы отличные щи варят. Ведь она весной раньше огородной зелени появляется. А коровы, козы и свиньи поедали бы крапиву с огромным удовольствием, но попробуй ее тронь!

Стебель и листья крапивы покрыты колючими волосками. В каждом волоске бутылочка со жгучей кислотой спрятана. Горлышко бутылочки очень острое. Оно сразу впивается в кожу и ломается. Кислота из бутылочки выливается и оставляет на наших руках и ногах большие волдыри.

Листья крапивы используют в народной медицине. Это растение нужно беречь.

112 слов (По А. Дитриху и Г. Юрмину)
«Жгучая крапива». О.В.Узорова, Е.А.Нефедова
Сборник контрольных диктантов и изложений
по русскому языку. 1 – 4 классы

1. Жгучая крапива. Крапиву нужно беречь. Жгучая крапива – полезное растение.

- 2.
- а) крапива – полезное растение – «+»;
 - б) стебель крапивы очень гладкий – «-»;
 - в) из молодой крапивы варят щи – «+»;
 - г) крапиву нужно уничтожать – «-»;
 - д) крапива появляется раньше огородной зелени – «+»;
 - е) козы любят крапиву, но не едят ее, потому что она жжется – «+».

3. Репчатый лук умеет вызывать у маленьких ребятешек горькие слезы. Кроме него это умеет делать крапива.// Это растение часто ругают. А она виновата лишь в том, что умеет постоять за себя. Крапива – растение вкусное и полезное. Из молодой крапивы отличные щи варят. Ведь она весной раньше огородной зелени появляется. А коровы, козы и свиньи поедали бы крапиву с огромным удовольствием, но попробуй ее тронь!!! Стебель и листья крапивы покрыты колючими волосками. В каждом волоске бутылочка со жгучей кислотой спрятана. Горлышко бутылочки очень острое. Оно сразу впивается в кожу и ломается. Кислота из бутылочки выливается и оставляет на наших руках и ногах большие волдыри. // Листья крапивы используют в народной медицине. Это растение нужно беречь.

4. Предполагаемые варианты заголовков (можно засчитать и другие, если ребенок сумел вынести в заголовок главное).

1. Растения, которые умеют вызывать слезы.
2. Какая от крапивы польза. / Полезное растение – крапива.
3. Почему крапива жжется.
4. Крапиву нужно беречь.

5а. Крапиву считают полезной, потому что из нее варят отличные щи (она появляется раньше огородной зелени), ее используют в народной медицине.

5б. В крапиве содержится много витаминов.

6. Варианты ответов у детей могут быть разными, например: Когда чистишь лук, выделяются вещества, которые вызывают слезы, а крапива при прикосновении к ней «жалит», появляются волдыри и острая боль, от которой маленькие дети плачут.

7. Крапива – полезное растение, и ее надо беречь.

8. Изложение считается подробным, если при письменном воспроизведении оно содержит не менее 70 % объема исходного текста, сохранены все микротемы и основные события (основные мысли).

Вариант 2

Из деревьев первой зацветает ольха. Длинные сережки ее покачиваются от ветра, над ними поднимаются облачка желтой пыльцы. Пыльца очень легкая, долго держится в воздухе и переносится на большие расстояния.

Ольху можно встретить во влажных местах, по берегам рек и озер, в лесах. Семена ольхи любят чечетки и чижи. Они стайками посещают ольховые заросли и кормятся семенами.

Ольху считают сорной породой, в парках ее вырубают, выжигают. Однако опавшие листья ольхи быстро разлагаются и дают хороший перегной, который требуется садам и огородам. В народе говорят: «Где ольха, там и трава».

Шишки, кору и листья ольхи с успехом применяют от многих болезней в народной медицине. Это растение нужно беречь.

106 слов (По И. Балбышеву)

Ольха. Г.П. Попова. Русский язык 5 – 11 кл.
Диктанты. Повторение в начале учебного года.

1. Ольха. Польза или вред от ольхи?

2. а) ольха – полезное растение – «+»;
- б) ольха зацветает позже других деревьев – «-»;
- в) ольха растет в сухих местах – «-»;
- г) пыльца ольхи очень легкая – «+»;
- д) шишки, кору и листья ольхи используют в народной медицине – «+»;
- е) семена ольхи любят птицы – «+».

3. Из деревьев первой зацветает ольха. Длинные сережки ее покачиваются от ветра, над ними поднимаются облачка желтой пыльцы. Пыльца очень легкая, долго держится в воздухе и переносится на большие расстояния.// Ольху можно встретить во влажных местах, по берегам рек и озер, в лесах. Семена ольхи любят чечетки и чижи. Они стайками посещают ольховые заросли и кормятся семенами.// Ольху считают сорной породой, в парках ее вырубают, выжигают. Однако опавшие листья ольхи быстро разлагаются

и дают хороший перегной, который требуется садам и огородам. В народе говорят: «Где ольха, там и трава» // Шишки, кору и листья ольхи с успехом применяют от многих болезней в народной медицине. Это растение нужно беречь.

4. Предполагаемые варианты заголовков (можно засчитать и другие, если ребенок сумел вынести в заголовок главное).

1. Цветение ольхи.
2. Где растет ольха, и за что ее любят птицы.
3. Какая польза от «сорной» ольхи.
4. Ольху нужно беречь.

Допускается вариант, когда ребенок к 3 части текста отнесет сведения о «сорности» ольхи и к 4 о ее пользе, тогда и деление на части, и план будут другие:

/Ольху считают сорной породой, в парках ее вырубают, выжигают. //Однако опавшие листья ольхи быстро разлагаются и дают хороший перегной, который требуется садам и огородам. В народе говорят: «Где ольха, там и трава». Шишки, кору и листья ольхи с успехом применяют от многих болезней в народной медицине. Это растение нужно беречь.

1. Цветение ольхи.
2. Где растет ольха, и за что ее любят птицы.
3. Ольха – «сорное» растение.
4. Какая от ольхи польза./ Почему ольху нужно беречь.

5а. Ольха – полезное растение, потому что ее семенами кормятся птицы. Ольха дает хороший перегной, который нужен на огородах, ее используют в народной медицине.

5б. Ольха очень быстро растет, ее молодые побеги употребляют в пищу животные, она очень неприхотлива.

6. Рядом с ольхой всегда растет много сорной травы, потому что из ее опавших листьев быстро образуется перегной, который благоприятствует быстрому росту растений.

7. Ольха – полезное растение, ее надо беречь.

8. Изложение считается подробным, если при письменном воспроизведении оно содержит не менее 70 % объема исходного текста, сохранены все микротемы и основные события (основные мысли).

**Схема анализа диагностики уровня сформированности
общих умений коммуникации**

№ задания	Ф. И. учащегося	Салова И.А.	Зайцева Н.В.	Курбамулова О.	Кагющик С.А.	Лешева Т.Ф.	Громова Н.Е.	Федорова Н. Л.	Рудачева В.М.	Владарчик Г.В.	Ладыгина М.М.	Полянская М.В	Сумма баллов по строке
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	2												
1.	Озаглавил текст с учетом темы, основных событий (1 балл)	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	8
2.	Отметил верные и неверные утверждения (1 балл за 1 правильный ответ – максимум 6 баллов)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
3.	Верно разделил на смысловые части, допустив не более 1 неточности (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
4.	Озаглавил части с учетом микротем, основных событий, допустив не более одной неточности (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	10
5 а	Сформулировал ответ на вопрос, привел одно или более доказательств из текста (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5 б	Привел дополнительные сведения, которых нет в тексте (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9
6.	Сформулировал и аргументировал собственное мнение (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
7.	Верно сформулировал главную мысль текста (1 балл)	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	8
8.	Текст изложил подробно (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
	Логика изложения не нарушена (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9
	Фактических ошибок нет (1 балл)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
	Речевых ошибок нет (1 балл)	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	7
	Итоговый балл учащегося (сумма баллов по столбцу)	12	11	11	11	11	11	11	10	12	6	11	

Примеры учебных занятий

Использование обратной методики Ривина для написания изложений

(Разработка материалов: С.А. Савинова)⁹

Для организации работы по написанию сочинений, изложений, рефератов можно использовать обратную методику Ривина. Прорабатывая все пункты плана в парах сменного состава, каждый ученик в итоге получает целостный текст по своей теме. При этом ученикам можно предложить как готовые планы, так и попросить составить план самостоятельно¹⁰.

Мы предлагаем вариант использования обратной методики Ривина для написания изложений, когда взаимодействие детей в сводном отряде или во всей учебной группе (классе) осуществляется по поводу одного текста.

Работа в парах состоит из следующих этапов:

– Предъявление текста, первичное восприятие (визуально или на слух). В парах ученики восстанавливают содержание текста (пересказывают его друг другу, корректируют и дополняют свое понимание с двумя-тремя напарниками).

– Повторное восприятие текста (это может быть самостоятельное чтение, слушание).

– Работа над планом: деление текста на части (в 2–3-х парах), озаглавливание каждой части (количество сменных напарников не меньше выделенных частей текста).

– Словарно-орфографическая работа.

– На пятом этапе ученики пишут самоизложение. Сколько пунктов плана, столько и напарников. Ученики читают пункт плана, подробно восстанавливают содержание части и записывают

⁹ Савинова С.А. Использование обратной методики Ривина для написания изложений // Коллективный способ обучения. 2003. № 7. С. 55–58.

¹⁰ Мкртчян М.А. Общие методики коллективных учебных занятий. Красноярск: ИПК РО, 2002. С. 29–32.

его в тетради. Обязательно проводят взаимопроверку и коррекцию. В новой паре обсуждают и проверяют, что написано в предыдущих абзацах, после чего работают по новому пункту плана.

Поработав таким образом, ученик получает целостный текст и может приступить к его коррекции и итоговой проверке с другими напарниками.

Там, где необходимо, учитель может останавливать работу пар и фронтально корректировать приемы, способы, последовательность деятельности пар, демонстрировать образцы.

Предлагаем краткое описание одного из занятий. Оно построено на сочетании всех четырех организационных форм обучения. Главным компонентом является работа по обратной методике Ривина. Одна из задач занятия – развитие умения составлять план текста, последовательно передавать содержание рассказа и точно употреблять слова.

Оргформа ¹¹	Ход занятия
1	2
Ф	<i>Организация класса.</i> – Сегодня будем писать изложение по обратной методике Ривина: составим план, а по нему изложим текст.
П+Ф	<i>Словарная работа.</i> В парах объясняют значение слов <i>пруд</i> и <i>овраг</i> , при этом используется толковый словарь, после чего понимание корректируется через фронтальную работу: пруд – искусственный водоем в естественном или выкопанном углублении; овраг – глубокая длинная впадина на поверхности земли.
Ф	– Работу будем выполнять в следующей последовательности (алгоритм на доске и на партах у детей): 1. Прочитайте текст, проговаривая слова так, как они написаны.

¹¹ Условные обозначения:

- Ф** – групповая организационная форма обучения (фронтальная работа),
- П** – парная организационная форма обучения (взаимодействие в постоянных парах ученик–ученик, учитель–ученик),
- К** – коллективная организационная форма обучения (взаимодействие в парах сменного состава),
- И** – индивидуальная организационная форма обучения (самостоятельная работа).

1	2
	<p>2. Расскажите друг другу, о чем говорится в тексте.</p> <p>3. Повторное чтение текста.</p> <p>4. Составление плана в парах сменного состава: – Разбейте текст на части. – Прочитайте часть¹², перескажите, выделите главное, озаглавьте, смените напарника. – Сделайте то же в новой паре с другой частью.</p> <p>5. Орфографическая работа.</p> <p>6. Изложение текста в парах сменного состава: – Прочитайте пункт плана, перескажите друг другу, запишите часть, проверьте друг у друга, смените напарника. – В новой паре прочитайте друг другу предыдущее.</p> <p>7. Взаимопроверка.</p>
Ф	– Прочитайте текст, проговаривая слова так, как они написаны.
И	<p>Ученики читают по учебнику текст «Вася и гуси»: «Скоро зима. Снега еще нет, а на улице мороз. Пруд покрыт льдом. Вася погнал гусей со двора. Ходят гуси по краю оврага, щиплют мерзлую траву. Надоело гусям ходить. Захотели они поплавать и полетели к пруду. Стоит Вася и не знает, куда ему теперь за гусями бежать. Опустились гуси на пруд. Хлопают они крыльями, кричат, скользят по льду и не могут остановиться. Вася набрал камней и стал бросать на лед. Получилась в пруду водная дорожка. По этой дорожке выплыли гуси на берег».</p>
К	Пересказ текста в парах сменного состава.
П	<p>Ученики в парах по вопросам, записанным на доске, рассказывают друг другу, о чем говорится в тексте:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Куда Вася погнал гусей? 2. Что делали гуси у оврага? 3. Зачем гуси полетели к пруду? 4. Что произошло с ними? 5. Какую помощь гусям оказал Вася?

¹² В зависимости от образовательной задачи можно работать с текстом, не предъявляя его визуально. – *Прим. редактора.*

1	2
Ф	– Оцените поведение Васи.
И	Повторное чтение текста.
Ф	– Что значит озаглавить часть текста? (Прочитать часть; пересказать; понять, о чем говорится; выделить главное; записать заголовок в тетради).
К	Ученики в парах сменного состава разбивают текст на части, составляют план.
Ф	Фронтальная проверка вариантов плана.
К	<i>Орфографическая подготовка.</i> На доске: з..ма, м..ро., пру.., (со)дв..ра, тр..ва, ул..ца, п..л..тели, ст..ит, б..жать, кр..чат, ск..льзят, в..дяная, д..ро..ка, бер.. Ученики устно комментируют пропущенные орфограммы.
Ф	Фронтальная проверка по магнитограммам.
К	<i>Изложение текста</i> по составленному плану.
П	<i>Взаимопроверка.</i>
Ф	Если есть время, учитель зачитывает 2–3 изложения, после чего проводит рефлексию занятия. – Что удалось на занятии? – В какой паре работа была более удачной, полезной?

Освоение орфоэпических норм на занятиях по русскому языку

(Разработка материалов: Р.Г. Колочкова,
учитель русского языка и литературы, МОУ «СОШ № 2»,
г. Лесосибирск, Красноярский край)¹³

Проблема, связанная с ударением, – одна из самых сложных в курсе преподавания русского языка. Несмотря на то, что на страницах учебника достаточно языкового материала и на обучение орфоэпическим нормам отводятся определенные часы, ученики не умеют правильно произносить слова, ставить ударе-

¹³ Колочкова Р. Г. Освоение орфоэпических норм на занятиях по русскому языку // Русский язык в школе. 2010. № 12. С. 17–19.

ние. Это объясняется рядом как объективных, так и субъективных причин: низкая культурная среда, уровень развития ученика и т. д. Сложность освоения орфоэпических норм часто связана с тем, что многие из них никак не объясняются, их нужно просто запоминать.

Осваивать орфоэпию можно по-разному: при помощи мнемонических, т. е. неформальных приемов, например, ель – щавель, береза – береста, видно – завидно, диалог – каталог, корты – торты, маляр – столяр и др. Можно обратиться к этимологии слова. Так, ФЕНОМЕН происходит от греческого слова *phainomenon* – являющееся. Поэтому английское слово «мен» – человек – здесь лишь кажущееся.

Прилагательное МИЗЕРНЫЙ происходит от французского *miser* – бедный. А так как во французском языке ударение падает всегда на последний слог, то и произносить надо МИЗЕР, МИЗЕРНЫЙ.

ПУЛОВЕР в речи многих людей превращается в пуlover и даже в полувер. А ведь это слово английское (*pullover* – надевать через голову) и произносить его надо «по-английски», с ударением на второй слог.

Ударение в словах КВАРТАЛ и ДОГОВОР приходится на последний слог. Ударение на первый слог в этих словах принято среди «производственников», такое произношение можно считать профессиональным (как и КОМПАС в «морской» лексике, а не общепринятое литературное произношение).

Однако наличие разных приемов не является залогом успешного освоения орфоэпическими нормами. Требуется еще организовать специальную работу учащихся по запоминанию. Процесс запоминания можно организовать двумя способами. Можно выделить несколько часов в учебном процессе на изучение темы «Фонетика и орфоэпия», т. е. погрузиться в нее. А можно решать эту задачу на каждом уроке, организуя работу особым образом в течение 5–7 минут. Для этого целесообразно использовать методику коллективных учебных занятий – взаимотренаж [1]. Для организации работы по методике необходимо подготовить соответствующие карточки.

К-1	К-2	К-3
Баловать	банты	бармен
каталог	квартал	красивее
кулинария	мизерный	обеспечение
береста	ходатайство	щавель
пуловер	гастрономия	мышление
щавель	досуг	знамение
столяр	феномен	оптовый
нефтепровод	облегчить	свекла
К-4	К-5	К-6
береста	гастрономия	звонит
нефтепровод	пуловер	оптовый
облегчить	торты	столяр
свекла	мышление	баловать
феномен	досуг	торты
кулинария	обеспечение	ходатайство
бармен	квартал	мизерный
красивее	банты	каталог

Как происходит работа в отдельно взятой паре, когда ученики тренируют друг друга?

Покажу на примере основные моменты методики. Работа ведется в парах.

Партнеры берут разные карточки. С одной стороны карточки записаны слова для проговаривания, на обратной стороне – те же слова, но с проставленным ударением. Один ученик имеет при себе одну карточку (скажем, К-1), а другой ученик – другую (К-2). Первый ученик держит карточку так, чтобы его напарник видел сторону со словами без ударений, а сам он видел сторону с проставленными ударениями. Второй проговаривает первое слово. Если ответ правильный, первый ученик говорит: «Правильно». Если же ответ неправильный, то первый ученик говорит: «Неверно», – и предлагает еще раз произнести слово. Если напарник ошибается несколько раз, то первый ученик говорит ему правильный ответ, а затем переходит к следующему слову. Когда второй ученик проговорит все слова карточки, напарники меняются ролями.

Теперь второй ученик показывает свою карточку первому ученику (это К-2), а первый отвечает. Закончив работу в одной паре, ученик находит себе другого напарника.

Имея задания с готовыми ответами и поочередно работая с другими ребятами, ученик выступает в качестве тренера и сам лучше запоминает слова.

Чтобы работа на уроке была эффективна и каждый ученик был включен в учебную деятельность, я делю весь класс на 5 групп (в классе 30 человек). Каждый получает по одной карточке, отличной от карточек других членов группы. Смена напарников происходит внутри группы. Но может быть и другой вариант, когда пару ученик находит себе из другой группы. Один из членов группы может быть капитаном, т. е. выполняет функцию координатора. Он раздает карточки и собирает их после работы. На первоначальном этапе для учета карточек, проработанных каждым учеником, составляется табло. Когда работа по тренажу будет налажена, табло учета можно и не вести.

Фамилия, имя учеников	Карточки					
	1	2	3	4	5	6

Когда все друг с другом поработают по одному разу, группа расходится. Иногда группа может не расходиться, а совершить еще один виток, но тогда целесообразно перераспределить карточки. Следующий виток учащиеся могут продолжить на очередном занятии.

Я на своих занятиях использую разные варианты запоминания. Остановлюсь подробнее на первом способе – погружение.

Как строится такой урок?

На первом этапе идет объяснение материала учителем. Далее ученики в течение 10 минут работают по методике взаимотренажа. Когда работа в парах будет завершена, можно предложить ребятам выполнить контрольный тест (на листочке или на компьютере).

Контрольный тест

Вариант № 1

1. Определите место ударения в словах:

каталог

арахис

километр

береста

завидно

2. Отметьте слова с правильно поставленным ударением:

звонят

мышление

балует

начать

каталог

3. Отметьте слова с неверно поставленным ударением:

цыган

шофер

облегчить

свекла

стиральный

Вариант № 2

1. Отметьте слова с ударением на второй слог:

каталог

арахис

километр

береста

завидно

2. Отметьте слова с ударением на второй слог:

звонят

мышление

балует

начать

каталог

3. Отметьте слова с ударением на второй слог:

цыган

шофер

облегчить

свекла

стиральный

В конце такого урока провожу рефлекссию: что узнал(а)? что умею делать? где применяю?

Дома предлагаю составить подобные тестовые задания.

Такая работа – классная и домашняя – эффективна, так как пополняет словарный запас учащихся и помогает им решать тестовые задания.

Окружающий мир, 5 класс

Лекарственные препараты и обращение с ними

(Разработка материалов: Л.А. Ковырзина, г. Железногорск, Т.Н. Вахрушева, г. Канск, Т.Г. Защеринская, г. Ужур, Т.И. Кустова, Каратузский район, И.А. Желткевич, г. Красноярск)¹⁴

Цели:

- 1) объяснить, что такое лекарства, какие лекарства бывают, их назначение и условия безопасного применения; научить отличать пригодные к употреблению лекарства от непригодных; обратить внимание на недопустимость бесконтрольного приема лекарств;
- 2) развивать умения извлекать из текста информацию, заданную в явном и неявном виде, находить верные и неверные утверждения по содержанию предложенного материала;
- 3) научить формулировать выводы.

Ход урока

Этапы	Время	Задачи	Форма работы
1	2	3	4
I. Организация класса. II. Сообщение темы урока	2 мин	Познакомиться с темой урока	Фронтальная
III. Знакомство с новым материалом	8 мин	Познакомиться с видами, формами и назначением лекарств	Фронтальная
IV. Физкультминутка	2 мин	Выполнить упражнения для снятия гиподинамии	Фронтальная

¹⁴ Кустова Т.И., Желткевич И.А. Окружающий мир, 5 класс. Лекарственные препараты и обращение с ними // Общие умения коммуникации: опыт формирования: сборник учебно-методических материалов / ред.-сост. О.В. Запятая, Н.М. Горленко. Красноярск, 2009. С. 177–179.

Окончание табл.

1	2	3	4
V. Практическая работа Задание № 1 Задание № 2	10 мин	Закрепить полученные знания. Научиться обосновывать пригодность и непригодность препаратов. Научиться отличать лекарственные препараты от предметов другого назначения	Групповая Парная
VI. Знакомство с новым материалом (продолжение)	10 мин	Познакомиться с условиями хранения и употребления лекарств. Научиться оформлять свои мысли в текст в ситуации «звонок в скорую помощь» (обыгрывание ситуации в роли звонящего и отвечающего)	Фронтальная Парная и фронтальная
VII. Тестирование	5 мин	Найти верные и неверные утверждения по содержанию предложенного теста	Индивидуальная
VIII. Итог урока	7 мин	Сформулировать правила применения и хранения лекарств	Групповая
IX. Домашнее задание	1 мин	Применить полученные знания в домашних условиях	Индивидуальная Работа с родителями

V этап. Практическая работа

Для выполнения практической работы класс делится на группы и пары. Каждой группе предложено по несколько настоящих лекарственных препаратов.

Задание 1: обоснуйте пригодность или непригодность каждого препарата.

Алгоритм выполнения задания

1. Рассмотреть внешний вид лекарственного препарата.
2. Прочитать название, показания к применению.
3. Найти дату изготовления и окончание срока годности.
4. Обосновать пригодность или непригодность лекарственного препарата.

Задание 2. Каждой паре предложены карточки, на которых «перепутаны» названия лекарственных препаратов и пищевых продуктов.

Учитель: Обведите названия лекарств растений красным карандашом, а названия продуктов – зеленым.

Алгоритм выполнения задания

1. Рассмотреть предметы на карточке.
2. Прочитать название.
3. Определить назначение каждого изображения.
4. Выполнить предложенное задание.

Проверка выполнения заданий проводится по группам, фронтально.

**Обучение английскому языку младших школьников
на основе рефлексивных методик**

(Разработка материалов: Т.Ф. Ушева, г. Иркутск, А.С. Зайцев,
г. Иркутск)¹⁵

В обучении английскому языку младших школьников возможности развития рефлексивной компетенции являются не ограниченными в силу специфики предмета, которая предполагает вербализацию и диалогичность.

Младшие школьники осваивают различные методы и способы рефлексивного анализа из разнообразного предметного материала. Рассмотрим наиболее интересные варианты.

Обучающиеся с большим удовольствием принимают участие в методике «Зеркало».

«The mirror»

I approve	I criticize	I suggest that	I have already done
(Одобряю)	(Критикую)	(Предлагаю)	(Сделал)

¹⁵ Ушева Т.Ф., Зайцев А.С. Развитие рефлексивной компетенции младших школьников на занятиях английским языком // Начальная школа. 2016. № 9. С. 26–29.

I've realized about myself that...	I've realized about the others that...	I didn't realize about myself that...	I didn't realize about the others that...
(Я понял про себя, что...)	(Я понял про других, что...)	(Я не понял про себя, что...)	(Я не понял про других, что...)

После занятия каждому участнику на перемене можно вписать в эти рубрики, что он думает:

1. Одобряю, критикую, предлагаю, сделал.
2. Понял про себя, понял про других, не понял про себя, не понял про других.

Dear friends, before leaving the classroom, pay you attention to the «Mirror» (a paper with a pen attached) hanging to the right of the door. You can write your thoughts there. Why do I call it a «mirror»? (it reflects our group's life).

Предполагаемые ответы учеников:

- I have realized that I am not perfect.
- I can do anything if I really want to.
- I have a lot to learn.

Обучающимся в знаковой форме можно предложить выразить результаты своей работы.

«Scale to success»

	I could do better	Я мог работать и лучше
	Today I have realized what I need to succeed.	Сегодня я понял, чего мне не хватает для успешной работы
	I did a good job	Сегодня я поработал в полную силу. У меня все получилось
	I did my best, but I didn't succeed	Я очень старался, но у меня не получилось
	I did a bad job	Я сегодня плохо работал

Обучающиеся в каждый момент могут фиксировать глаголом «Что в данный момент делают». Это позволяет детям понимать свои действия.

«Ask yourself»

What have you done at the lesson? Did you like it?

Read, Write, Listen to, Learn, Work in pairs, Play a game, Speak, Sing a song, Work in groups.

«Code of Conduct and Group Rules». С учителем ученики выработывают нормы совместной деятельности – правила поведения на занятиях. Предполагаемые ответы детей:

– Нужно быть добрыми и дружелюбными в отношении друг друга (Be friendly).

– Важно не грубить другим, быть вежливым (Be polite).

– Если хочешь ответить, нужно поднять руку (Raise your hand).

– Важно не отвлекать одноклассников, так как это может сбить их с мысли, и внести в урок беспорядок (Don't disturb classmates).

– Важно думать иначе, не быть таким, как все, придумывать что-то свое (Be creative).

– Не дразниться, не унывать, а быть всегда веселым, и знать, что все получится (Be positive).

– Уважительно относиться друг к другу (Respect the others).

– Важно быть честным (Be honest).

Во время учебного процесса учитель может сам демонстрировать рефлексию своей деятельности: «Вот сейчас я закончил первую часть своего рассуждения и перехожу ко второй».

«Мне кажется, что работа у нас идет очень хорошо. Это, наверное, происходит потому, что вначале мы четко определили цель и выделили шаги ее достижения».

«Сейчас своей интонацией я хотел подчеркнуть, как отношусь к...».

«Я очень волнуюсь, потому что...» и т. д.

Для этого используется методика «Demonstration».

I have already expressed the first part of my argument and ready to move on to the second part.

«Our work seems to be going well, due to the goal clearly set and the objectives defined to reach it».

«I would like to emphasize my attitude to ... with my intonation».

«I feel very nervous about...».

Опыт организации рефлексивной практики учащихся в школе показывает сложность, а порой и неприятие учениками рефлексивной деятельности. Постоянное использование рефлексивных методик на занятиях позволяет сделать нормой рефлексивную деятельность ребенка и формировать его рефлексивные умения.

Приложение 3

Рефлексивные материалы для работы с обучающимися

(Разработка материалов: Т.Ф. Ушева, г. Иркутск)¹⁶

Рефлексия деятельности по результатам оформления проекта обучающимся

Ф.И.О. _____

Какова была ваша цель создания проекта? _____

Какая часть оформления проекта вызвала у вас наибольшее затруднение? Опишите, почему это произошло. _____

Какими имеющимися знаниями и умениями для создания проекта вы воспользовались? _____

Какие новые умения у вас появились? _____

Какие правила по написанию научной статьи вы сформулировали для себя после завершения данной работы? _____

¹⁶ Ушева Т.Ф. Организация проектно-исследовательской и творческой деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие. Иркутск: Иркут, 2018. 142 с.

**Рефлексия деятельности по результатам выступления
с докладом-презентацией обучающимся**

Ф.И.О. _____

Перед началом доклада с презентацией у меня был замысел _____

Выступление с докладом мне понравилось (не понравилось)
потому, что _____

Наиболее трудным мне показалось _____

Я думаю, это потому, что _____

Самым важным было для меня _____

Если бы я еще раз представлял научной общественности свое со-
держание, то сделал бы следующее _____

Если бы я еще раз выступал перед аудиторией с презентацией до-
клада, то сделал бы по-другому следующее _____

Учебное издание

Манук Ашотович Мкртчян
Наталья Михайловна Горленко
Татьяна Федоровна Ушева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *М.А. Исакова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 20.09.19. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 10,6. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 09-РИО-009

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40