

Учреждение образования
Могилевский государственный областной институт развития
образования

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ И
ТЕХНОЛОГИИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ:
УЧИМ ДУМАТЬ И ДЕЙСТВОВАТЬ

Пособие для педагогов

Могилев 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ

1. Особенности социокультурной ситуации в мире. Современный школьник: какой он и как с ним взаимодействовать
2. Системно-деятельностный подход как методологическая основа образовательных стандартов общего среднего образования. Ситуационный подход в образовании.
3. Современные подходы в образовании
4. Развитие рефлексии учащихся в образовательном процессе
5. Современный урок
6. Технологии реализации образовательного процесса

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЕ

Могилев 2020

УДК

ББК

Печатается по решению редакционно-издательского Совета УО
«МГОИРО»

Автор:

Авраменко В.В. – доцент кафедры педагогики и психологии,
УО «МГОИРО», кандидат психологических наук

Рецензенты:

Кондратьева И.П. – директор Государственного учреждения по научно-методическому обеспечению учреждений образования города Могилева

Барсукова Ж.А. – доцент кафедры психологии и коррекционной работы УО «МГУ им. А.А. Кулешова, кандидат психологических наук, доцент

Авраменко, В.В.

Современные подходы в образовании и технологии их реализации: учим думать и действовать: Практик. пособие / В.В. Авраменко. – Могилев: УО «МГОИРО», 2020. – 102 с.

Введение образовательных стандартов общего среднего образования требует от педагога методологической компетентности, включающей понимание сущности и особенностей реализации основных подходов в образовании, а также технологической компетентности как владение современными образовательными технологиями, в рамках которых у учащихся формируется позиция субъекта собственной жизни и деятельности, накапливается опыт, формируются необходимые для жизни личностные качества. Пособие посвящено описанию основных методологических подходов в современном образовании и педагогических технологий, которые позволят обеспечить заложенные в стандартах результаты качества образования.

Пособие предназначено для руководителей методических служб отделов по образованию, педагогов учреждений образования, студентов педагогических специальностей.

ВВЕДЕНИЕ

Введение в действие образовательных стандартов общего среднего образования, утвержденных Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 125 от 26 декабря 2018 г., нацеливают педагогов при реализации образовательного процесса на получение определенных стандартом результатов, которые проявляются в трех сферах: личностные результаты, метапредметные результаты, предметные результаты. Определение основных сфер результативности образовательного процесса обусловлено современными методологическими подходами, в качестве которых выступают системно-деятельностный, культурологический, лично ориентированный и компетентностный подходы.

Изменение методологических подходов в образовании – закономерный и своевременный процесс, который связан с основной функцией образования в жизни человека и существовании общества – подготовить подрастающее поколение к самостоятельной взрослой жизни в изменившихся и продолжающих меняться условиях жизнедеятельности. Изменения социально-экономической ситуации в обществе требуют от человека проявления, прежде всего, его личностных качеств, его субъектной позиции в жизнедеятельности и принятия на себя ответственности за свою жизнь. Личностные качества человека формируются в процессе деятельности, в сотрудничестве и взаимодействии с другими людьми, следовательно, образовательные учреждения, педагогические кадры должны создать такие условия, в которых закладываются основы и происходит формирование необходимых для успешной социализации подрастающего поколения личностных качеств.

Понимание сущности принципов методологических подходов, владение технологиями их реализации требует от педагогов высокого уровня их методологической компетентности, которая формируется как в процессе самообразовательной деятельности, так и в ход грамотной методической работы с педагогами по повышению их профессиональной компетентности.

Данное пособие посвящено описанию основных методологических подходов в современном образовании и педагогических технологий, которые позволят педагогам при их использовании в образовательном процессе обеспечить заложенные в стандартах результаты качества образования. Пособие может оказать помощь при осуществлении методической работы с педагогами, при осуществлении самообразовательной деятельности.

1. ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ В МИРЕ. СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНИК: КАКОЙ ОН И КАК С НИМ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ

Изменился мир, изменилась социокультурная ситуация в обществе, а это диктует новые требования к реализации образовательного процесса, задача которого – подготовить подрастающее поколение к самостоятельной жизни в этих новых условиях. Результаты философско-социологических и психологических исследований позволяют выделить следующие особенности современной социокультурной среды: увеличение самой скорости изменений в жизни; быстрое освоение новыми поколениями социального опыта; стремительное развитие процессов интеграции и глобализации; многообразие и доступность любой информации; смещение ценностных ориентаций на внеэкономические и духовные приоритеты; углубление социальных и культурных противоречий, локальных конфликтов и других факторов, угрожающих человеку, его жизни, здоровью и др. (эпоха риска и неопределенности); в связи со стремительными темпами научно-технического прогресса современные дети более информированы и эрудированы [7, 43].

Следовательно, встает проблема качества образования на всех ступенях образовательного процесса, которое всё больше связывается с так называемой функциональной грамотностью, понимаемой как способность человека адаптироваться в современном обществе, способность к самореализации и умению применять полученные в разных областях знания для решения жизненно важных задач. Государству и обществу необходима личность, обладающая индивидуальностью, независимостью, высокой степенью развития самопознания, самореализации. Поэтому перед современной школой ставится **главная задача** - обеспечить развитие школьника, его потребностей и способностей к саморазвитию, самоопределению. Процесс развития обучающегося зависит от деятельности учителя, которая в своей основе является **развивающей и управляющей**. Традиционный образовательный подход, основанный на мнении, что для успешной жизнедеятельности можно определить объем знаний и передавать его ученику, в новой социокультурной ситуации не эффективен (табл. 1) [46].

Табл.1. Сравнительный анализ подходов в образовании

Компоненты подхода в образовании	Индустриальное общество	Постиндустриальное информационное общество
Ценность	Учение для общественного производства	Учение для самореализации человека в жизни, для собственной карьеры

Мотивы	Учение как обязанность; деятельность педагога как исполнение профессионального долга	Заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достигнутого; заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними.
Цели	Направленность учения на приобретение знаний; учение в молодости – как запас на всю жизнь.	Направленность учения на овладение основами человеческой культуры; учение в течение всей жизни.
Позиции участников образовательного	Педагог передает знания; педагог над обучающимися.	Педагог создает условия для самостоятельного учения; педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство.
Формы и методы	Иерархический и авторитарные методы; стабильная структура учебных дисциплин; стабильные формы организации учебного процесса; акцент на аудиторные формы организации учебного процесса под руководством педагога.	Демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; динамичная структура учебных занятий; динамичные формы организации учебного процесса; акцент на самостоятельную работу обучающихся.
Средства	Учебная книга	Учебная книга дополняется мощными ресурсами информационных систем и СМИ.
Контроль и оценка	Контроль и оценка производятся в основном педагогом.	Смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Школа, работающая в системе развивающего обучения, обеспечивает превращение ученика всубъекта, не только обучающего себя, но и знающего механизм самообучения, заинтересованного в саморазвитии и способного к этому. Развитие умственной и творческой активности школьников в процессе усвоения знаний становится важным условием их психологической подготовки к труду как умственному, так и физическому. Через развитие активности происходит становление важного качества личности - ответственности за свой труд, а также формируется умение его организовать, критически осмыслить и оценить. В связи с этим изменяется и роль учителя. Он выступает не столько информатором, сколько создателем условий для учащихся, что предполагает развитие умений учителя поставить ученика в активную позицию субъекта собственной познавательной деятельности, осуществлять мотивацию на основе учета его потребностей, интересов, учебных возможностей.

Изменяется не только мир и общество, изменяются сами люди и быстрее всего изменяются дети, которые родились в этом новом мире-

дети поколения Z. Исследователи выделяют качества современных школьников[3, 14, 60, 65]:

- более сильное ощущение своего «Я» в мире, чувство собственного достоинства, самоуважения;
- возросли амбиции, самооценка, при этом проявляется способность к самоанализу, рефлексии;
- «умение добиваться успеха» – самое ценное качество личности, по мнению учащихся;
- «клиповое мышление», требующее динамичной и дозированной подачи материала в форме гипертекста; неумение обобщать, делать выводы на основе причинно-следственных связей;
- обширная, но бессистемная информированность практически по любым вопросам, умение хорошо ориентироваться в постоянно меняющемся информационном пространстве;
- прекрасная ориентированность в новых технологиях и нетерпимое отношение к технической некомпетентности других;
- индивидуальный прагматизм на первых позициях в сознании школьников;
- изменилось содержание деятельности подростков в свободное время. Требуют пристального внимания педагогов ценностные ориентации

современных школьников:

- наиболее значимой является потребность в любви, затем социальная ориентация на труд, но труд непродолжительный, рациональный, динамичный, результативный;
- отступают на задний план социально-культурные потребности, приобщение к достижениям культуры, неверие в традиционные ценности; возможность вносить собственные коррективы, полагаясь на свое субъективное мнение;
- современным школьникам присущ скептицизм: происходит падение доверия к авторитетам (учителя, родителей и т.д.) и традиционным источникам знаний; учащиеся хотят получать хорошие отметки при минимуме усилий;
- при оценке результатов учения мнение учителей и родителей не является однозначно авторитетным;
- ученики достаточно критично относятся к основным школьным предметам, определяя их как скучные [56, 63].

Изменились и мотивы учебной деятельности современных школьников [8, 43, 56]:

- падает уровень познавательной мотивации; цели школьного образования воспринимаются как слишком общие, не имеющие реальной связи с их повседневной сегодняшней и будущей жизнью;
- занятие учебной деятельностью чаще мотивируется прагматической ориентацией;
- последовательное увеличение от 7 к 11 классу значимости мотива «совместная деятельность и общение в процессе учебы»;

- значимость целей получения образования - «школа должна дать достаточный культурный уровень» и «школа должна дать опыт социального общения и взаимодействия», важность «подготовки в вуз»;
- падение значимости знаниевых аспектов (приобретение прочных знаний), личностных образцов («хороший семьянин», «защитник своей страны» и др.); переориентация на другие личностно значимые модели: «человек, способный обеспечить свое благосостояние», «человек, добивающийся в жизни своего».

Следовательно, и объективные и субъективные факторы современной жизни и деятельности предполагают изменение подходов в образовании, что обеспечит успешную адаптацию подрастающего поколения к жизни и самореализации в обществе.

2. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ. УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

Подход в образовании рассматривается как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [40]. Более общим термином, характеризующим процесс изменений, является понятие «парадигма» (греч. Paradeigma – пример, образец). Педагогическая парадигма - совокупность научно-теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на определенном этапе развития педагогической науки и практики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем [50]. Элементами парадигмы образования являются: ценности, цели, содержание образования, научно-методологическая основа, методы и технологии, формы, средства, позиция педагога и позиция ученика, его мотивы, результаты образовательного процесса.

Социально-экономические изменения в обществе, а также результаты исследований в философской, социологической, психологической науках обосновывают необходимость изменения подходов в образовании в сторону повышения роли субъектной позиции обучаемого в образовательном процессе.

В качестве основного методологического основания реализации образовательных стандартов общего среднего образования выступает системно-деятельностный подход. **Системно-деятельностный подход в образовании** - совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, в котором системообразующим элементом являются различные виды деятельности, учащийся как субъект обучения и воспитания занимает активную позицию, а деятельность

является основой, средством и условием развития его личности; обучение и воспитание осуществляются через активизацию деятельности учащегося [1].

Понятие **системно-деятельностного подхода** было введено в 1985 г. как особого рода понятие, объединяющее сущность системного подхода, который разрабатывался в исследованиях классиков российской науки (Б. Г. Ананьевым, Б. Ф. Ломовым и др.), и сущностью деятельностного подхода (его разрабатывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие др.) [72].

Возникновение системного подхода в советской психологии связывают с именем Б.Ф. Ломова, который предложил один из методологических принципов изучения объектов психологической науки как систем и анализе объектов на трех уровнях — макро-, мезо- и микроуровне. В психологии принцип системности заключается в подходе к изучению психических явлений, при котором они рассматриваются как система, несводимая к сумме своих элементов и обладающая структурной организацией. Благодаря структурной организации свойства каждого элемента определяются его местом в структуре, психические явления возникают только как результат единых, взаимосвязанных процессов целостно работающего организма, обладающего нервной системой и осуществляющего внешнее поведение. Психология человека включает три уровня: психический (психика человека - психические образования, порожденные биологическими механизмами и подчиняющиеся биологическим законам), психологический (психология человека — индивидуально-психологические свойства человека в их психосоматическом единстве, которые формируются в процессе социального взаимодействия как в онто-, так и филогенезе и обнаруживают себя в форме проявления свойств человека как личности), социально-психологический (параметры человека, которые формируются и проявляются только в группах людей в процессе межличностного взаимодействия) [9, 13]

Деятельностный подход в психологии – совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их формирование и развитие изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта [13, с. 133]. Разработчиками данного подхода являются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [13, с. 135]. Деятельность – специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. Деятельность меняет и преобразует действующего индивида [13, с. 136].

Структура деятельности включает следующие основные элементы: мотивы, побуждающие человека к деятельности; цели как образы результатов, на достижение которых направлена деятельность; средства как способы, с помощью которых осуществляется деятельность. На основе внешних материальных действий путем их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире – умственные действия.

В рамках деятельностного подхода реализуются принципы единства психики и деятельности, активности, интериоризации (экстериоризации), развития, историзма; деятельность рассматривается как движущая сила развития психики человека и его личности; анализ системы деятельностей, реализующих жизнь человека в обществе, позволяет раскрыть многоуровневое системное социальное качество – его личность.

Образование есть система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающих вхождение индивида в это общество (социализацию), и в то же время — взаимодействия людей с предметным миром (то есть процессов деятельности человека в мире). Значит, развитие личности человека — это развитие системы «человек — мир». Качество образования на современном этапе понимается как уровень специфических, надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности в мире, обществе и деятельности. В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он таким путём самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой. Значит, процесс учения — это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом, это процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Следовательно, системно-деятельностный подход в образовании — это организация процесса обучения, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. При этом содержание образования проектирует определенный тип мышления ребенка — эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения. Содержание учебного предмета выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы универсальных учебных действий как обобщенных действий, обеспечивающих ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению, что обеспечивает формирование умения учиться. Системно-деятельностный подход предполагает обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной

деятельности, их сотрудничество; позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в их деятельностной форме.

Реализация системно-деятельностного подхода осуществляется на уроке как основной форме организации обучения. Педагог проектирует урок в виде логически законченных модулей с четко определенной целью и планируемым результатом; в соответствии с темой и целью урока, целями модулей, возрастными психологическими особенностями развития детей подбирает педагогические ситуации, педагогические приемы и технологии, обеспечивающие активную познавательную деятельность обучающихся и овладение ими соответствующими компетенциями; анализирует сценарий урока на соответствие принципам системно-деятельностного подхода. Эффективными в рамках системно-деятельностного подхода являются технологии, основанные на реализации проектной деятельности; технологии, основанные на создании учебных ситуаций (решение задач, практически значимых для изучения окружающего мира); информационные и коммуникативные технологии; технологии обогащения форм учебного сотрудничества; технологии, основанные на уровневой дифференциации обучения и расширении зоны ближайшего развития каждого обучающегося.

Таким образом, составной частью образовательного процесса являются педагогические ситуации, они характеризуют его состояние в определенное время и в определенном месте, это непрерывная цепь взаимосвязанных, взаимно продолжающихся педагогических ситуаций, что требует системного подхода в их проектировании и реализации. Ситуация (от лат. *situs* — положение, расположение) - совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение; стечение обстоятельств, которое требует от кого-либо каких-либо действий [37]. Личностная жизнь человека всегда соотносена с некоторой жизненной ситуацией: с одной стороны, обуславливается ею, с другой, всегда направлена на ее преобразование. Деятельность не прямо порождает изменения в сознании человека, а через изменение его жизненной ситуации. Смысл какого-либо явления для человека определяется его местом в жизненной ситуации индивида. Изменить смысл явления – значит, изменить его место (роль, значение) в жизненной ситуации. Ситуация функционирования и развития личности есть своеобразный фрагмент ее жизни, вследствие чего она и является фактором смыслообразования. Все, что в этой ситуации не является лично значимым, как бы выпадает из ситуации, утрачивает смысл. Это вполне относится и к обучению [41]. Самое главное для личности в любой ситуации ее жизни – *коммуникации с другими личностями*. Именно они, как наиболее сильные факторы, могут подавлять или поддерживать развитие. Только противопоставив себя этим факторам, человек может *противостоять и самому себе*, т.е. функционировать как личность. При этом он творит свою жизненную ситуацию, свое жизненное пространство, жизненные отношения.

Ситуационный подход применим к системам, имеющим следующие особенности: когда система еще не сложилась, когда она возникла или распалась; он позволяет характеризовать переменные состояния одной и той же системы, когда эти состояния качественно отличаются друг от друга или не отличаются; позволяет учитывать роль совокупности внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на систему, ее развитие; позволяет оценивать внутренние и внешние состояния систем, направленность их процессов; применим к результату двух и более взаимодействующих систем, компоненты которых сочетаются случайным образом, образуя систему нового качества [37, с. 29]. Образовательный процесс как педагогическая система обладает всеми перечисленными особенностями, в связи с чем категория ситуации используется как специфический инструмент описания детерминации и механизмов развития личностной сферы человека, что соответствует определенному *методологическому подходу* к изучению и проектированию педагогических систем - **ситуационному подходу**, суть которого в том, что обучение рассматривается как необходимый момент личностно-развивающей ситуации. По мнению исследователей, следует различать понятия «ситуационный» и «ситуативный» подходы [37]. Ситуационный подход является более общим и связан с понятием ситуационность, включающую категорию «состояние», которое может быть разной степени продолжительности, общности, противоречивости, динамичности. Ситуативный подход связан с понятием «ситуативность» как сочетание единичности, случайности, мгновенности.

Специфическими характеристиками ситуационного подхода как методологии проектирования и реализации обучающей и развивающей деятельности педагога являются:

1) целостный охват факторов и условий развития личности, а не выделение отдельных «педагогических средств»; значимость каждого из таких средств определяется через его вклад в целое – в личностно-развивающую ситуацию, в ее центральное (ситуационно-образующее) событие;

2) рассмотрение любого педагогического явления в моменте его развития, становления: каждая новая ситуация порождена в конечном счете предыдущими ситуациями;

3) понимание педагогической ситуации в структуре ее субъективного контекста, вследствие чего такие объективные инструменты образования как программы, методики, пакеты задач и видов деятельности еще не определяют ситуацию личностного развития воспитанника;

4) исследование педагогического взаимодействия как события субъекта с определенной средой, выявление педагогической ситуации, как события, – своеобразного момента импульса для глубинных изменений в креативно-смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта;

5) рассмотрение педагогического взаимодействия в контексте жизненного пути личности, как звена в динамической последовательности событий, а не мероприятий;

6) установление диалектики внешне-объективных и индивидуально-субъективных факторов личностного развития [45, 54].

Термин «ситуация» использовался в работах классиков педагогики и психологии: «социальная ситуация развития» (Л.С.Выготский), «ситуация «взрыва» (А.С.Макаренко), «возрастная ситуация» (Д.Б.Эльконин).

Понятие «ситуация» неизменно используется педагогами при описании различных педагогических явлений: «педагогическая ситуация» (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская), «проблемная ситуация» (в мышлении и обучении - А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов), «учебная ситуация» (А.А.Бударный), «задачная ситуация» (Г.А.Балл, В.С.Костюк), «воспитательная ситуация» (И.Д.Демакова, Р.Л.Селиванова), «учебно-воспитательная ситуация» (В.С.Ильин, В.А.Павлов), «диалогическая ситуация» (С.В.Белова).

Термин ситуация также используется при построении ряда современных психологических и педагогических концепций: «внеситуативная активность» (В.А.Петровский), «смыслопоисковая ситуация» (Д.А.Леонтьев), «ситуация самоопределения» (И.С.Кон), «ситуационно-событийная модель воспитания» (Е.М.Сафронова) и др.

В исследованиях по проблемам личностно ориентированного образования понятия «ситуация развития личности», «личностно ориентированная ситуация», «ситуация обретения личностного опыта» (Е.В.Бондаревская, В.В.Зайцев, М.В.Кларин, В.В.Сериков) стали играть принципиальную роль при описании многофакторного избирательного механизма развития личности. Появились исследования по проблемам технологий создания (актуализации) педагогических ситуаций с требуемыми образовательными функциями: «ситуация развития личностной свободы» (В.В.Зайцев), «ситуация принятия ценности» (Л.П.Разбегаева), «гуманитарно-ориентированная ситуация» (В.И.Данильчук, В.М.Симонов), «ситуация развития субъектного опыта» (И.С.Якиманская), система «диалогических ситуаций» (С.В.Белова) и др [54].

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения уроков, воспитательных мероприятий, взаимодействия и, как правило, разрешаются здесь. Это наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса обучения. Значение педагогических ситуаций для описания и анализа образовательного процесса огромно, через них он проявляется, в них концентрируются его достоинства и недостатки. Традиционный педагог ориентирован не на создание ситуации, а на «организацию деятельности». Выходом за рамки узкой предметности в образовании является моделирование ситуации жизни с опережением некоторых привычных

стереотипов, включение обучающегося в преобразование сложных ситуаций; компетентность ученика вырабатывается в обучении, основанном на разрешении ситуаций.

Существует широкая классификация педагогических ситуаций [54]:

- по способу возникновения - стихийные и предварительно спроектированные учителем;
- по месту возникновения и протекания- ситуации на уроке, дома, на улице, после уроков и др.;
- по участникам - ученик-ученик, ученик-класс (группа), ученик-педагог, ученик-педагог-класс;
- по компонентам педагогического процесса - ситуации по обучению (изложение содержания учебного материала, проверка усвоения учебного материала, формирование умений), по воспитанию (отношений к миру и себе, творческое отношение к деятельности, самовоспитание, ответственность и дисциплинированность, нравственные качества), по организации совместной эмоционально-интеллектуальной деятельности педагога и обучающихся (педагогическая диагностика, моделирование и конструирование содержания деятельности, отбор форм, методов и технологий совместной деятельности, организация учебной деятельности, контроль и самоконтроль, самостоятельность, творчество, стимулирование, общественное мнение класса, рефлексия);
- по сферам психики - направленные на управление эмоциональными состояниями, стимулирование овладением знаниями и умениями, стимулирование проявления общения и творческого сотрудничества в коллективной деятельности;
- по уровню организации деятельности учащихся - низкий уровень (учитель-ученик), средний уровень (учитель-ученик-ученики), высокий уровень (ученик-ученики);
- по средствам развития - ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы;
- по педагогическим целям - 1)ситуации стимулирования; 2) ситуации выбора; 3)ситуации успеха; 4)конфликтные ситуации; 5)проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач; 6)ситуации риска; 7)ситуации критики и самокритики; 8)ситуации помощи и взаимопомощи; 9)ситуации угрозы наказания; 10)ситуации самооценки; 11)ситуации общения; 12)ситуации подчинения;13)ситуации убеждения; 14)ситуации обвинений и выдержки; 15)ситуации быстрого переключения в работе и общении; 16)ситуации соревнования и соперничества; 17)ситуации сопереживания; 18)ситуации проявления невнимания; 19) ситуации ограничения; 20)игровые ситуации; 21)ситуации ответственных решений; 22)ситуации освоения новых способов деятельности; 23)ситуации выражения веры и доверия;24)ситуации предъявления требований; 25)тренинговые ситуации; 26) ситуация расхолаживания дисциплины дезорганизации.

Следовательно, **управление учебной деятельностью учащихся** в педагогическом процессе учитель осуществляет через создание непрерывной цепи взаимосвязанных и продолжающих друг друга ситуаций.

Основными видами деятельности человека являются игра, учение, труд. В ходе исторического развития изменяются содержание и средства деятельности человека, что определяет и формирование его сознания. На протяжении жизни в связи с ростом психофизиологических возможностей человека, расширением его жизненного опыта, необходимостью выполнять все более сложные требования жизнедеятельности происходит изменение деятельности. В образовательном процессе основные виды деятельности переплетаются. Знание структуры видов деятельности позволит педагогу грамотно создать различные педагогические ситуации на уроке (См. табл.2).

Табл.2. Виды деятельности и их структура

Вид деят-ти	цель	мотив	Способы деятельности
игра	удовольствие	Получение удовольствия (нравится)	В соответствии с видом игр
учение	познание, сбор и переработка информации об окружающем мире, в конечном итоге выражающиеся в знаниях, умениях и навыках, системе отношений и общем развитии, саморазвитие. Учебная задача как овладение общим способом решения целого класса однородных частных задач	Конкретизация потребности в усвоении знаний при овладении общим способом решения некоторого класса частных задач (познавательный интерес). Полимотивированный характер УД: непосредственно-побуждающие, перспективно-побуждающие, интеллектуально-побуждающие мотивы	Общеучебные умения – учебно-управленческое, учебно-информационные, учебно-логические.
труд	Реальный продукт (материальный или эквивалент)	Долг, ответственность, необходимость, самореализация	В соответствии с видом труда

Учебная деятельность – особая форма активности личности, направленная на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий, на саморазвитие. Это один из видов деятельности человека, направленный на усвоение им теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков [13, с. 564]. Рассмотрим подробнее структуру учебной деятельности.

Цель учебной деятельности для школьников выступает в форме учебной задачи как системы заданий, при выполнении которых учащийся осваивает наиболее общие способы действий. Учебную задачу необходимо

отличать от отдельных конкретных заданий, так как в ней представлен общий способ действий. Поставить учебную задачу – значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях. При постановке учебной задачи важно учитывать интересы учащихся, мотивы учебной деятельности. Можно использовать эмпирический подход в постановке учебной задачи – от конкретной ситуации к осмыслению общего способа ее разрешения. Эффективным является теоретический подход (развивающее обучение) – от совместного с учителем формирования детьми общего способа решения целого класса задач к его переносу на другие конкретные задачи данного класса.

Современная дидактика рекомендует правила выдвижения познавательных задач:

- познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;
- необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;
- задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;
- к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);
- нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

Подбор учебно-познавательных задач может быть выражен, по В.П. Беспалько, через успешное решение задач того или иного типа в соответствии с уровнем усвоения [11]. Материал I степени сложности (несложный) можно изучать и усваивать, используя учебно-познавательные задачи трех уровней по характеру содержания: 1 - ученический уровень (деятельность по узнаванию); 2 — алгоритмический (типовая задача); 3 - эвристический (нетиповая задача). То же самое можно сказать и при изучении II, III степеней сложности (среднесложного и сложного) учебного материала.

1 - ученический уровень. Даны: цель, ситуация, действия. Требуется: дать заключение о соответствии всех трех компонентов.

2 - алгоритмический уровень. Даны: цель, ситуация. Требуется: применить ранее усвоенные действия по ее решению.

3 - эвристический уровень. Даны: цель, но не ясна ситуация, в которой цель может быть достигнута. Требуется: дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной задачи.

Репродуктивной деятельности учеников соответствует ученический и алгоритмический уровень; частично-поисковой деятельности учеников - эвристический уровень.

Важнейшим компонентом учения являются мотивы, т.е. те побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. И чтобы учение возникло, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие ученика к гностической цели - к овладению определенными знаниями и умениями. К учению школьника побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Учение, таким образом, имеет полимотивированный характер.

Существуют различные классификации мотивов учебной деятельности:

1 - по способу создания: а) внешние (не связаны с деятельностью) - чувство долга, обязанность, давление родных, учителей, желание получить хорошую отметку, статус в классе, похвала учителя (без контроля и напоминания взрослых мотив не актуализируется); б) внутренние (связаны с деятельностью) - интерес к самому процессу и его результату, стремление развить какие-то качества, умения, поиск наиболее рациональных способов решения учебной задачи, усвоение способов добывания знаний;

2 - по отношению к процессу учения: а) непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях - яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты школьника, интересное преподавание, привлекательность личности учителя, желание получить похвалу, награду (непосредственно по мере выполнения задания), боязнь получить отрицательную отметку, быть наказанным, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т.п.; б) перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности - осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью (поступление в институт, выбор профессии, создание семьи и т.п.); ожидание в перспективе получения награды, признания, воздания почестей; развитое чувство долга, ответственности; в) интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания - интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п.[48].

Необходима актуализация мотивов учения всех трех групп, но действенными в учении являются мотивы третьей группы. Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают

познавательные интересы и потребности. Объективной основой развития познавательных интересов школьников является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания [55].

У каждого ученика проявляется свой уровень развития познавательного интереса, что необходимо учитывать педагогу при моделировании методов и ситуаций его стимулирования (по Г. И. Щукиной). Низший элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям, описаниям, действиям по образцу. Второй уровень характеризует интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии познавательной потребности.

Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля учащихся и т.п.

Педагог должен владеть различными способами стимулирования мотивации учебной деятельности учащихся, среди которых выделяют: эмоциональные (игровые приемы, яркая и необычная наглядность, создание ситуации успеха, опора на личный опыт учащихся, ситуации свободы выбора, необычные формы проведения уроков, поощрение, наказание); интеллектуальные (проблемные ситуации, вопросы на сообразительность, юмор); волевые (информирование о конечных результатах обучения на уроке, о времени выполнения заданий на уроке, создание познавательных затруднений, долг); социальные (стимулирование желания быть значимой личностью - ты можешь, групповые формы работы, сотрудничество, культура общения, диалог, полилог на уроке, соревнование).

Следующий компонент учения - учебные действия (операции), совершаемые в соответствии с осознанной целью. Они проявляются на всех этапах решения учебной задачи и могут быть внешними (наблюдаемыми) и внутренними (ненаблюдаемыми). К внешним относятся все виды предметных действий (письмо, рисование, постановка опытов и т.п.), перцептивные действия (слушание, рассматривание, наблюдение, осязание и т.п.), символические действия, связанные с использованием речи. К внутренним - мнемические действия (запоминание материала, его упорядочивание и организация), действия воображения и действия

мышления (интеллектуальные).Главный инструмент познания - мышление. Поэтому, учитывая его взаимосвязь с другими познавательными процессами, основное внимание в процессе руководства деятельностью обучающихся необходимо уделять развитию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и др.).

Неотъемлемыми структурными компонентами учения являются действия оценки и анализа результатов. Самоконтроль, самооценка и самоанализ, которые осуществляют школьники в процессе обучения, формируются на основе наблюдения аналогичных обучающих действий учителя. Формированию этих действий способствуют приемы привлечения учащихся к наблюдению деятельности своих сверстников, организация взаимоконтроля, самооценки и самоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев.

Способы учебной деятельности как умение учиться обеспечиваются сформированными соответствующему школьному возрасту общеучебными умениями.Общеучебные умения – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины [61]. Это учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения.

Учебно-управленческие умения – общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.В процессе обучения функция передачи учителем знаний должна уменьшаться, а доля самостоятельности учеников соответственно расти. Идеальным результатом обучения можно считать достижение такого уровня развития учебной деятельности учащихся, когда они могут самостоятельно ставить учебные задачи, находить способы их решения, организовывать себя на их осуществление, контролировать и оценивать условия, процесс и результаты своей деятельности.

Учебно-информационные умения - общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.С позиций информационного подхода учение представляет собой деятельность ученика, состоящую из получения информации; её преобразования; получения информации о ходе учебной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесения в деятельность определённых коррективов; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т. д. вплоть до выполнения учебной задачи. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации: тексты и реальные объекты. Под реальными объектами можно понимать предметы, живые существа, процессы, явления, объективно существующие в действительности. Под текстом понимается целостная последовательность знаковых единиц. В свою

очередь, умения, направленные на работу с текстом, можно разделить на устные (вербальные) и письменные (документальные). На основании этого выделяют три группы учебно-информационных умений: «умения работать с письменными текстами», «умения работать с устными текстами», «умения работать с реальными объектами как источниками информации». Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены умения по моделированию. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Кроме того, модель подчас является единственно возможным источником информации об изучаемом объекте.

Учебно-логические умения - общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач. Наряду с понятием «мышление» используется термин «интеллект». Если мышление - это процесс решения задач с целью получения новых знаний и создания чего-либо, то интеллект - это характеристика общих способностей, необходимых для всех процессов познания, т.е. не только для мышления, но и для воображения, памяти, внимания, речи. В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. Логическое мышление - это решение задач, которые сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Способы мыслительной деятельности традиционно делятся в соответствии с вышеназванными видами мышления на действенные, образные и логические. Очевидно, что логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности, ибо одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме. Данные группы умений не выступают изолированно в реальном решении мыслительных задач, возникающих в процессе учения, тем не менее, учебно-логические умения можно рассматривать как самостоятельную группу общеучебных умений. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию.

Процесс обучения учащихся в школе протекает под руководством учителя. Назначение его деятельности состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Учитель ставит перед учащимися задачи, постепенно усложняя их и тем самым обеспечивая поступательное движение мысли ребенка по пути познания. Учитель же и создает необходимые условия для успешного протекания

учения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями; продумывает и применяет разнообразные формы организации обучения; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием учащихся. В соответствии с функциями управления управленческими видами деятельности учителя являются следующие:

- мотивирование и стимулирование деятельности учащихся;
- постановка целей и микроцелей урока;
- учет объема и сложности учебного материала;
- подбор учебно-познавательных задач;
- выбор форм учебной работы;
- выбор методов обучения и видов деятельности;
- выбор методов самостоятельной работы;
- контроль, анализ и коррекция деятельности учащихся;
- продуктивность использования времени.

Управление процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и самой педагогической деятельности: планирования, организации, регулирования (стимулирования), контроля, оценки и анализа результатов [55].

Этап планирования в деятельности учителя завершается составлением календарно-тематических или поурочных планов в зависимости от того, какие задачи предстоит решать: стратегические, тактические или оперативные. Составлению планов, планов-конспектов или технологических карт уроков, что определяется опытом и уровнем мастерства педагога, предшествует длительная кропотливая работа. Она включает в себя:

- анализ исходного уровня подготовленности учащихся, их учебных возможностей, состояния материальной базы и методического оснащения, своих личных профессиональных возможностей;

- определение конкретных образовательных, воспитательных и развивающих задач, исходя из дидактической цели урока и сформированности класса как коллектива:

- отбор содержания, продумывание форм и методов ведения урока, конкретных видов работ, своих действий и действий учащихся;

- прогнозирование результатов, возможных затруднений на пути их получения и т.п.;

- определение места и приемов использования учебно-наглядных и технических средств обучения, дидактического раздаточного материала;

- продумывание содержания и организации самостоятельных работ, приемов стимулирования активности учащихся, форм домашних заданий и др.

Организация деятельности учащихся включает в себя постановку учебных задач перед учащимися и создание благоприятных условий для их выполнения. При этом используются такие приемы, как инструктаж, распределение функций, предъявление алгоритма и др.

Преподавание предполагает регулирование и корректирование процесса обучения на основе непрерывного текущего контроля, т.е. получения информации о ходе научения учащихся и эффективности приемов и методов своей собственной деятельности. Результаты текущего контроля, осуществляемого в форме простого наблюдения, устных и письменных опросов, проверки классных и домашних самостоятельных работ и с помощью других приемов и методов, учитываются учителем как непосредственно на данном занятии, так и в перспективе. Это может быть замедление или ускорение темпов учебной работы, уменьшение или увеличение объема предлагаемых видов работ, внесение изменений в порядок изложения материала, наводящие вопросы и дополнительные разъяснения, предупреждение затруднений и т.п. Особое место на этом этапе деятельности учителя занимает стимулирование активности и самостоятельности учащихся.

Регулирование и корректирование процесса обучения с использованием средств стимулирования обеспечивается не только продуманной системой оценивания, предполагающей подбадривание, воодушевление, вселение уверенности в собственных силах и учебных возможностях, увлечение перспективами, порицание и т.п., но и использованием системы отметок, срабатывающей особенно в начальных и средних классах. Большие стимулирующие возможности заложены и в формах и методах педагогической деятельности (учебные дискуссии, конференции, обсуждения рефератов, парно-групповые способы обучения, взаимопроверки и т.п.)[55].

Завершающим этапом обучения является анализ результатов решения педагогической задачи. Он осуществляется с позиций достижения в единстве образовательных, воспитательных и развивающих целей, а также способов и условий их достижения. При этом необходимо исходить из требований принципа оптимальности, учитывая, что требуемый результат может достигаться и за счет перегрузки как учащихся, так и учителя. Анализ должен выявить причины недостатков в обучении и основания успехов, наметить пути дальнейшего педагогического взаимодействия в рамках процесса обучения.

Таким образом, управление учебной деятельностью обучающихся состоит в проектировании и создании педагогических ситуаций, разрешение которых стимулирует проявление субъектной позиции учащихся в познавательной деятельности и соответствует реализации системно-деятельностного подхода в современном образовании как методологии проектирования и реализации обучающей и развивающей деятельности педагога.

3. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Образовательные стандарты общего среднего образования, утвержденные Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 125 от 26 декабря 2018 г., ориентируют педагогов на обеспечение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения содержания образовательной программы обучающимися, что предполагает высокий уровень методологической компетентности, связанной с пониманием сущности современных подходов в образовании и владением технологиями их реализации. Образовательные стандарты общего среднего образования в качестве методологической основы определяют, помимо системно-деятельностного подхода, также культурологический, личностно ориентированный и компетентностный подходы [1].

В настоящее время в образовании реализуются несколько подходов различного уровня обобщенности:

1 – По целям образования:

- когнитивно-информационный подход (традиционный, просвещенческий, ЗУНовский), в рамках которого цель образования – интеллектуальное развитие учащихся, передача и усвоение суммы ЗУНов;
- культурологический подход - цель образования – передача и усвоение ценностей культуры.
- личностно ориентированный подход (гуманный) - цель образования – эмоциональное, социальное развитие учащихся, содействие самоопределению в собственной жизнедеятельности;
- компетентностный подход (практико-ориентированный, деятельностный) - цель образования – практическая ориентация получаемых знаний, владение способами их получения, формирование ключевых и жизненных компетенций;
- метапредметный подход - цель образования – содействие формированию метазнаний и метаумений обучающихся;

2 - По степени новизны: традиционные, инновационные, информационные, технологические и др.

3 - По представленности в практике: традиционалистский, рационалистический, гуманистический.

Все современные подходы в образовании стоятся на следующих принципах:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта и собственного опыта учащихся.
- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и других проблем.
- Организация образовательного процесса состоит в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения

познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательного результата основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [7, 40, 47].

Современные образовательные стандарты ориентируют педагогов на получение образовательных результатов в деятельностной форме: в форме практических умений и навыков учащихся, которые они самостоятельно применяют в нестандартной жизненной ситуации - самостоятельное приобретение и перенос знаний, разрешение проблемных ситуаций, рефлексия и определение личностных смыслов, выражение ценностных суждений и своей позиции, самоорганизация и саморегуляция, сотрудничество, коммуникация, использование ИКТ для обучения и развития.

Культурологический подход в образовании

Культурологический подход - совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса на основе ценностно ориентированного содержания образования, приоритета культуры в образовании, развития общей интеллектуальной культуры и духовного начала личности, обеспечения ведущей роли социокультурного контекста развития учащегося, установки на диалог культур, изучения традиций и ценностей, самобытности национальной культуры в контексте мировой [1].

Основу культурологического подхода составляет, прежде всего, аксиология - философская дисциплина, исследующая ценности, иерархию ценностного мира, способы его познания, специфику ценностных суждений.

В основу культурологического подхода также положены достижения культурологи - научной дисциплины, исследующей культуру с точки зрения её значимости для человека и общества, и использующей знания различных наук, в которых накоплены сведения о ней, что позволяет формировать обобщённые представления о явлениях и фактах развития культуры, в том числе, об образовании как социокультурном институте, с точки зрения их ценности для человека и его развития. В рамках культурной антропологии исследуется исторический процесс взаимоотношений человека и культуры, адаптации человека к окружающей культурной среде, становления духовного мира личности, воплощения творческих потенциалов в деятельности и ее результатах. Культурная антропология выявляет основные моменты социализации, инкультурации (введение в мир культуры, в ходе которого личность овладевает содержанием фундаментальных духовных феноменов, запечатленных в продуктах культуры, приобретает способность действовать на основе выработанных обществом и принятых

индивидом установок, ценностей) и аккультурации (процесс и результат взаимного влияния разных культур, в ходе которого представители одной культуры перенимают нормы, ценности и традиции другой) человека, специфику каждого этапа жизненного пути, изучает влияние культурной среды, систем образования и воспитания и адаптацию к ним; роль семьи, сверстников, поколения, особое внимание уделяя психологическому обоснованию таких универсальных явлений, как жизнь, душа, смерть, любовь, дружба, вера, смысл, духовный мир мужчины и женщины. Воспитание и обучение являются процессами и результатом усвоения культуры индивидом наряду с социализацией и инкультурацией, культурной ассимиляцией и аккультурацией.

Культурологический подход предполагает рассмотрение культуры в единстве аксиологического, деятельностного и личностно-творческого аспектов и человека в качестве её творца, что требует интегративного подхода на междисциплинарной основе. В качестве методологических основ культурологического подхода также рассматриваются личностно-деятельностный (О.С.Анисимов, В.В.Давыдов, М.С.Каган, Л.Н.Коган, А.Н.Леонтьев, Э.С.Маркарян, С.Л.Рубинштейн и др.); диалоговый (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, Г.Буш и др.); субъектный (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Маслоу, В.Н.Мясищев, А.В.Петровский, К.Роджерс); герменевтический (М.М.Бахтин, Е.К.Быстрицкий, Х.Гадамер, В.Дильтей, В.П.Зинченко, Г.Г.Шпет); синергетический (Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов, И.П.Пригожин, В.С.Степин, Г.Хакен), системный (И.В.Блауберг, Б.Ф.Ломов, В.Н.Садовский, А.И.Уемов) и целостный (Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, А.И.Мищенко) подходы [17, 18].

В качестве основных принципов культурологического подхода исследователи выделяют следующие:

- принцип культуросообразности, впервые обоснованный А. Дистервегом, рассматривается как смыслообразующее понятие; культуроёмкость содержания образовательного материала и способность образовательного процесса отражать и выражать общечеловеческие и национальные ценности в их взаимосвязи;

- принцип продуктивности, раскрывающий важнейшее качество культуры – созидательный деятельностный характер, стимулирующий активность человека;

- принцип мультикультурности как способность в образовательном процессе показать разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов культур; способность создать условия для формирования культурной толерантности ребёнка;

- принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов на основе обеспечения единства содержательно-

смысловогои эмоционально-ценностного контекста культурных ценностей[18].

В истории педагогики появлениекультурологического подходаобусловило развитие её гуманистическогонаправления, которое связано с пониманием культуры как средства формирования личности ребёнка (принцип культуросообразности).Последовательным сторонником культуросообразного образования явился С.И. Гессен, рассматривающий образование под аксиокультурологическим углом зрения.В качестве целей образования он определял культурные ценности и видел в образовании социокультурный механизм, обеспечивающий сохранение и передачу достижений культуры от поколения к поколению [19].

Культурологический подход при проектировании образования, центрированного на человеке, представлен культурологической концепцией личностно-ориентированного образования, разработанной Е.В. Бондаревской. Культурологический подход, по ее мнению, представляет собой видение образования сквозь призму понятия культуры, понимание его как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [19].

Реализация культурологического подхода в образовании, по мнению А.А. Глинского, осуществляется на основе следующих ценностей:

1 – человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; соответственно целью образования является формирование человека культуры, гуманной, духовно богатой, творческой, мобильной, способной к адаптации, цельной личности;

2 – образование как культурная развивающая среда, взращивающая и питающая личность, придающая её жизни культурные смыслы; что в педагогической практике актуализирует такие функции современного педагога, как: информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, конструктивная, коммуникативная, организаторская, проектировочная, исследовательская;

3 – творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в образовательном пространстве; что определяет необходимость развития и проявления творчества в деятельности педагога при реализации его функций и развитие творческих качеств личности обучающихся через организацию учебного диалога, что позволяет участникам познать, понять, принять мир, себя и другого, выработать свою смысловую позицию, сопоставить её с позицией другого; это ситуация поиска смысла ценностей и закрепление их в переживаниях и действиях [20].

В отличие от традиционного подхода культурологический подход предполагает изменение системы отношений к основным субъектам образовательного процесса и содержанию образования, объединяющему и определяющему их взаимодействие:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество в достижении целей культурного саморазвития;
- отношение к образовательному учреждению как целостному культурно-образовательному пространству.

В качестве результатов процесса воспитания личности на основе культурологического подхода учёные выделяют: 1) освоение норм, правил поведения и культурного взаимодействия с социумом, способов (технологий) деятельности; 2) присвоение ценностей культуры, выработку гуманистического мировоззрения, самоопределение в социуме и культуре; 3) трансляцию культуры – непосредственную реализацию в жизни внутренних духовно-нравственных установок, гуманистического мировоззрения, деятельности и творчества, накопленных знаний, умений, ориентированных на благо людей и окружающего природного и социального мира.

Реализация культурологического подхода предполагает отбор содержания и способов организации образовательного процесса на основе использования соответствующих технологий, методов и средств, что осуществляется с учетом соответствующих дидактических принципов [38, 74].

Принцип культуросообразности, согласно которому необходимо использовать культурологическую информацию для гуманизации школьных предметов; определять культурную и ценностную значимость отбираемых материалов; использовать культуроведческий материал с учетом возрастных и интеллектуальных возможностей обучающихся; организовывать осмысление изучаемых в предмете материалов как фактов культурного развития человека и общества с гуманистической и ценностной точек зрения для формирования внутренней культуры личности, мотивации к познанию мира и социума, ценностных ориентаций на гуманистическую самореализацию в социуме.

Принцип диалога культур предполагает анализ культуроведческого материала в целях использования его в качестве дидактического наполнения при разработке учебных программ; сопоставительное соизучение родной и изучаемой культур в контексте их взаимовлияния; организация диалогических взаимоотношений учителя с учениками, учеников друг с другом, способствующих освоению школьниками норм, правил поведения, культурного взаимодействия с окружающими людьми, развитию коммуникативных, творческих способностей у учащихся, формированию у них качеств личности человека культуры.

Принцип доминирования *проблемных* культуроведческих заданий, согласно которому осуществляется ориентация учащихся: на самостоятельную мыследеятельность и практические действия по овладению опытом культуры (развитие умений собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать культуроведческую информацию); на формулирование ими собственных выводов и решений, на стремление к творческому самовыражению, что превращает их в субъектов собственного развития, способствуя формированию индивидуально-личностных качеств.

Принцип интегративности предполагает восприятие культуроведческого содержания на основе междисциплинарных связей и зависимостей, интеграцию философско-культурологических и предметных знаний.

Принцип культурной вариативности и рефлексии реализуется при разработке комплекса дидактических средств в рамках учебной дисциплины и при отборе культуроведческого материала для учебных целей, что предполагает проявление педагогического творчества учителя на основе сформированной профессионально-педагогической культуры.

Любой подход к обучению должен представлять тщательно разработанную технологию – систему целенаправленной деятельности по воплощению какой-либо концепции образовательного процесса в его единстве. Культурологическая концепция образования предполагает технологию лично ориентированного обучения, соответствующую таким требованиям, как: диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление учащемуся необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Технология «Диалог культур» основана на диалоге не только как средстве обучения, а как сущностной характеристике технологии, определяющей и ее цель, и содержание [16]. Диалог как двусторонняя информационная смысловая связь является важнейшей составляющей процесса обучения. Можно выделить внутри личностный диалог, диалог как речевое общение людей и диалог культурных смыслов, на котором и строится технология диалога культур. В основу технологии «Диалога культур» положены идеи М.М. Бахтина «о культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и положения «философской логики культуры» В.С. Библера. Концептуальные идеи технологии: диалог, диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности; многоголосье мира существует в индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога; диалог есть позитивное содержание свободы личности, так как он отражает полифонический слух по отношению к окружающему миру; диалог не есть проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие никогда не сводимых в единое целое сознаний; современное мышление строится по схематизму культуры, когда

«высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры.

Методика «Школы диалога культур» заключается в том, что происходит введение в ситуацию диалога, побуждение к поиску открытого знания, а не принуждение к усвоению закрытого. Это введение предлагает использовать следующие элементы: - диагностика готовности учащихся к диалогическому общению и обобщению базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; поиск опорных мотивов, то есть тех волнующих ребят вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала; переработка готового учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до вечных человеческих проблем; продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога и сюжетных линий урока; проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися; гипотетическое выявление зон импровизации, то есть таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников (погружение, мозговой штурм, десанты, игровые ситуации, диспуты, дискуссии и т. п.) [16].

В культурологическом подходе акцент делается на активные и интерактивные методы и технологии обучения, которые способствуют включению учеников во взаимодействие не только между обучающим и обучающимися, но также непосредственно между обучающимися, что мотивирует их к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности (технологии развития критического мышления, технологии проектного обучения, кейс-технологии и др.). В этом контексте эффективными являются игровые методы и технологии, в которых сочетается игровой мотив получения удовольствия и познавательный мотив: деловые игры, дидактические или учебные игры, игровые ситуации, игровые приемы и процедуры, тренинги в активном режиме.

Реализация культурологического подхода предполагает использование методов и форм проблемного обучения (М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, А.В.Брушлинский и др.). Этот тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия учителя и учащихся ориентирован на развитие индивидуальности школьника и социализацию его личности. Методами проблемного обучения являются: проблемное изложение, частично-поисковый, поисковый (исследовательский) методы. В качестве основных видов проблемных уроков выделяют: урок-дискуссия, урок-

проблемная лекция, урок-семинар, урок-исследование, версионный урок, эвристическая беседа-семинар, интегрированные уроки, уроки в нетрадиционной форме, комплексы проблемных уроков (лекция – семинар – лабораторный практикум – решение задач – контроль знаний – зачёт – обобщение знаний)[16].

Следует отметить, что реализация культурологического подхода в педагогическом процессе требует от педагога не только высокого уровня его педагогических компетенций, но и высокого уровня общекультурной компетентности личности.

Личностно ориентированный подход в образовании

Личностно ориентированный подход - совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, при которых личность понимается как главное действующее лицо образовательного процесса; создание условий для развития личности в ее целостности, уникальности и автономности; обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения, возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с способностями, потребностями, интересами, запросами учащихся[1]. Образовательные стандарты в качестве личностных результатов освоения содержания образовательной программы среднего образования отражают особенности развития личности учащегося и выражаются в перечне системы ценностей, личностных качеств и соответствующего поведения в различных сферах жизнедеятельности человека. Обобщенный перечень личностных результатов освоения содержания образовательной программы среднего образования представлен в приложении 1.

В настоящее время проблема личностно ориентированного обучения всесторонне исследована в психолого-педагогических науках. Исследованиями в сфере личностно ориентированного обучения занимаются, в частности, Е.В. Бондаревская, В.В. Гузеев, Н.И. Запрудский, В.В. Орлов, Г.Е. Сенькина, В.В. Сериков, В.А. Ситаров, А.В. Хуторской, А.П. Тряпицына, И.С. Якиманская. Категории личностно ориентированного обучения освещены в работах Ю.К. Бабанского, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и других. Взгляды на систему личностно ориентированного обучения отражены в целом ряде диссертационных работ (А.В. Вильвовская, Н.В. Гуляева, М.Е. Кузнецов, А.А. Плигин и другие).

Модель личностно ориентированного обучения основывается на принципах гуманистической педагогики, в рамках которой рассматривается, прежде всего, деятельность учащихся как субъектов образовательного процесса. Личность как субъект собственной жизни и деятельности обладает собственными мотивами, потребностями,

интересами, способностями, самооценкой и уровнем притязаний, социальным опытом.

Дидактическими принципами личностно ориентированного подхода учеными определены следующие [6, 29, 53, 70, 75]:

- принцип личностного целеполагания как определение собственных целей, мотивов и ответственности за образовательные результаты;

- принцип выбора индивидуальной образовательной траектории как реализация учащимися права на выбор смысла, содержания, форм и методов работы;

- принцип метапредметных основ образовательного процесса как выход за рамки учебной дисциплины через усвоение фундаментальных образовательных объектов;

- принцип продуктивности обучения как создание учащимися когнитивных, деятельностных и творческих продуктов;

- принцип первичности образовательной продукции учащихся как личностное содержание образования в форме идей, взглядов, версий;

- принцип ситуативности обучения как последовательная проблематизация деятельности, поиск решения и создание продукта;

- принцип образовательной рефлексии как осознание смыслов, способов деятельности, оценивание результатов, обнаружение трудностей и проблем самим учащимся.

Реализация принципов личностно ориентированного обучения осуществляется во всех структурных компонентах образовательного процесса, на каждом уроке [6, 29, 30]. Большое значение придается **целям** личностного развития учащихся - воспитательным, развивающим, что реализуется через специально созданные педагогом ситуации (ситуации самоопределения, проблемные, общения, самоконтроля и самооценки, рефлексии, самопрезентации).

Содержанием образования выступают знания, умения и навыки, но в личностном смысле, на основе актуализации, перестройки и обогащения личного опыта и личной оценки собственных результатов, оценки способов овладения знаниями, что рассматривается как ключевые компетенции, которые формируются в процессе образовательных ситуаций развивающего типа (ситуации выбора, решения проблем, самооценивания). В содержание образования включаются также ценности и личностные смыслы учащихся.

Формой организации обучения является урок с гибкой структурой как упорядоченная последовательность образовательных ситуаций развивающего типа (разнообразные формы проведения уроков, использование личностно ориентированных технологий).

Деятельность учителя на этапе планирования включает выявление готовности учащихся к изучению нового материала, продумывание возможности учебного материала для личностного развития учеников, планирование образовательных ситуаций развивающего типа,

продумывание открытых заданий и вопросов. На этапе реализации педагог организует самоопределение учащихся на свой личный результат, на содержание своих образовательных продуктов, опирается на субъективный опыт учащихся, организует образовательные ситуации, самоконтроль и самоанализ деятельности и ее результатов на основе внешних и внутренних критериев; анализирует эффективность образовательных ситуаций на уроке, намечает меры развития собственной практики.

Деятельность учащихся связана с определением личностных смыслов в усвоении знаний, что предполагает: оценивание ими своих знаний как неполных; самоопределение на результат и процесс; планирование своей работы; организация в пары и микрогруппы; реализация своих планов в созданных учителем образовательных ситуациях развивающего типа; создание личных продуктов; осмысливание своей деятельности и результата; оценивание качества личных образовательных продуктов; выполнение творческих и открытых заданий.

Методами обучения являются продуктивные и активные методы, личностноориентированные технологии. В качестве **средств** обучения выступают вариативные тексты, дополнительные источники информации, неполные и вариативные ориентировочные основы деятельности учащихся, задания открытого типа.

Результатами учебно-воспитательного процесса являются не только и не столько ЗУНы, но и личностные, интеллектуальные, нравственные приращения в развитии учащихся, учебные и социальные компетенции, которыми они овладели.

Практическая реализация любого подхода предполагает владение педагогами соответствующими методами, приемами и технологиями. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии – приоритетный субъект, она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Таким образом, личностноориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка[55]. В рамках личностно ориентированных технологий выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания и соответствующие им более частные технологии.

Основными путями реализации личностно ориентированного подхода в деятельности педагога являются следующие [10, 29, 34, 75]:

Учет индивидуальных (тип темперамента, способности, черты характера) и **личностных** (потребности, мотивы, взгляды и убеждения, личный опыт) **особенностей** учащихся; подстройка педагога под

учащихся, что реализуется при использовании педагогом технологии проблемного обучения (проблемные ситуации научного и практико-ориентированного содержания), технологии разноразовного обучения (работа в микрогруппах гомогенного по уровню обучаемости состава, индивидуальные разноразовные задания - Лестница успеха), технологии развития критического мышления, интерактивные технологии.

Создание ситуации успеха для каждого учащегося. Переживание ситуации успеха стимулирует активность учащихся, формирует уверенность в себе, напротив, ситуация неуспеха после затраченных усилий снижает самооценку ученика, способствует снижению его активности, отказу от выполнения задания, лжи. В качестве приемов создания ситуации успеха на уроке выступают: использование разноразовных заданий, организация работы в парах и микрогруппах, использование различных видов **опоры** (схема, структурно-логическая схема, таблица, алгоритм, технологическая карта, словарь, план ответа), приемы педагогической помощи и поддержки.

Создание ситуации свободы выбора, что способствует формированию самостоятельности и ответственности как личностных качеств ученика, способствует снижению тревоги, развитию адекватной самооценки. Приемы создания ситуации свободы выбора: выбор уровня сложности задания, партнера для выполнения задания, формы представления задания, материала и оборудования.

Изменение характера взаимоотношений с детьми через переход к сотрудничеству, **диалоговому взаимодействию** педагога с учащимися и учащихся между собой, что осуществляется в процессе использования интерактивных технологий, организации диалога на уроке (работа в парах и микрогруппах).

Изменение характера оценивания детей, развитие взаимооценивания и самооценивания. Оценивают действия, поступки, результаты, а не личность. Основная функция оценивания в личностно ориентированном обучении – стимулирующая. Педагогом используются следующие варианты оценивания: а) личностно-ориентированное оценивание – не сравнивать детей друг с другом, а сравнивать с самим собой: вчерашним (сегодня ты выполнил лучше, чем вчера), сегодняшним и завтрашним (сможешь, если постараться, у тебя получится), что хорошо стимулирует активность детей; б) оценивание с ориентацией на норму класса – при подведении итогов урока среди лучших и хороших ответов назвать от 1/3 до 1/2 учеников класса, что также стимулирует активность детей; в) оценивание с ориентацией на предметную норму (с выставлением отметки) – тестовый контроль, оценивание по заданным критериям, создание ситуаций взаимо-и самооценивания.

Построение деятельности учеников на уроке по **принципам мыследеятельности** (что будем делать, почему, как догадался, докажи, кто как думает) и **смыслотворчества** (зачем, где пригодится), что возможно в ходе использования технологии развития критического

мышления, интерактивных технологий, технологии коллективной мыследеятельности, технологии активной оценки, проблемного обучения.

Развитиерефлексии учащихся через создание ситуаций осознания учащимися себя, своей деятельности и других людей. Ситуации для развития рефлексии создаются педагогом на протяжении всего урока, на всех его этапах и обязательно – в конце урока, при подведении итогов урока перед инструктажем по домашнему заданию. Приемы развития рефлексии определяются видом рефлексии (интеллектуально-познавательная, сенсорная, эмоциональная, коммуникативная, личностная, групповая) и используемыми средствами: по вопросам педагога (устно-письменно - что кому понравилось на уроке, что было самым трудным, что узнали нового); с использованием рисуночных методик (Рожицы, Чемодан-корзина-мясорубка, мишень и др.), приемы технологии развития критического мышления.

Реализация личностно ориентированного подхода в работе обучающимися предполагает выполнение педагогом функции фасилитатора. Учитель-фасилитатор – это педагог, деятельность которого проходит в рамках личностно-направленного подхода в образовании и характеризуется открытостью, акцентированием внимания на чувствах, эмоциях, переживаниях учащихся, поощрением их за успехи и заслуги, доверительным отношением к их способностям и возможностям, эмпатическим видением их деятельности и поступков [64].

Компетентностный подход в образовании

Компетентностный подход - совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, которые характеризуются нацеленностью на формирование компетенций, направленных на подготовку к продолжению образования и началу трудовой деятельности, универсальных учебных действий, усилением практической ориентированности учебной деятельности учащихся для подготовки к жизни и получению профессии, использованием накопленного и созданием условий для формирования у учащихся социального опыта, в том числе в процессе самостоятельной деятельности [1].

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура

соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании.

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере. **Компетентность** – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [67]. Как отмечает А.В. Хуторской, компетенции следует отличать от образовательных компетенций, т.е. от тех, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем (до определенного возраста гражданин еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не значит, что ее не следует у школьника формировать). **Образовательная компетенция** – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей.

Компетентность ученика предполагает проявление по отношению к компетенции целого спектра его личностных качеств. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, т.е., компетентность всегда окрашена качествами конкретного ученика.

Поскольку компетенции – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе.

Разнообразие классификации компетенций создает проблему их иерархии. Очевидно, что одни компетенции являются более общими или

значимыми, чем другие. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выстраиваются три уровня компетенций: 1) *ключевые компетенции* - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) *предметные компетенции* - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [68]. Ключевые образовательные компетенции конкретизируются всякий раз на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых компетенций, предложенный А.В.Хуторским, основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. С учетом данных позиций определены следующие группы ключевых компетенций и соответствующие им деятельностные характеристики (умения). Чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения:

- ***Ценностно-смысловые компетенции*** - компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. *Ценностно-смысловые компетенции предполагают умения:*

- формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к изучаемым учебным предметам и сферам деятельности;

- владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок;

- осуществлять индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм.

- ***Общекультурные компетенции*** – это познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни

человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.
Социокультурные компетенции предполагают умения:

- владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, работника, собственника, потребителя, покупателя; уметь действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы;

- определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владеть культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владеть эффективными способами организации свободного времени;

- иметь представление о системах социальных норм и ценностей в родной стране и других странах; иметь осознанный опыт жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе;

- действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

- владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя, ремесленника и др.

- **Учебно-познавательные компетенции** - это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.
Учебно-познавательные компетенции предполагают умения:

- ставить цель и организовывать её достижение, уметь пояснить свою цель;

- организовывать планирование, анализ, рефлексия, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;

- задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;

- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта; выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с

инструкциями; использовать элементы вероятностных и статистических методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;

- выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации);

- иметь опыт восприятия картины мира

- **Информационные компетенции** – это навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача. *Информационные компетенции предполагают умения:*

- владеть навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-Rom, Интернет;

- самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;

- ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ;

- владеть навыками использования информационных устройств: компьютера, телевизора, магнитофона, телефона, мобильного телефона, пейджера, факса, принтера, модема, копира;

- применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет.

- **Коммуникативные компетенции** - это знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области. *Коммуникативные компетенции предполагают умения:*

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;

- уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка;

- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;

- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;

- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;

- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

- **Социально-трудовые компетенции** - это выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи; компетенции относительно прав и обязанностей в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

- **Компетенции личностного самосовершенствования** - это освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности. *Природоведческие и здоровьесберегающие компетенции предполагают умения:*

- иметь опыт ориентации и экологической деятельности в природной среде (в лесу, в поле, на водоемах и др.);

- знать и применять правила поведения в экстремальных ситуациях: под дождем, градом, при сильном ветре, во время грозы, наводнения, пожара, при встрече с опасными животными, насекомыми;

- позитивно относиться к своему здоровью; владеть способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки и самоконтроля;

- знать и применять правила личной гигиены, уметь заботиться о собственном здоровье, личной безопасности; владеть способами оказания первой медицинской помощи;

- владеть элементами психологической грамотности, половой культуры и поведения;

- иметь многообразие двигательного опыта и умение использовать его в массовых формах соревновательной деятельности, в организации активного отдыха и досуга;

- уметь подбирать индивидуальные средства и методы для развития своих физических качеств[67].

Для формирования перечисленных выше компетенций на учебных занятиях целесообразно использовать **компетентностно-ориентированные задания (КОЗ)**[68,32]. Компетентностно-ориентированные задания характеризуются следующими признаками:

- это деятельностные задания, которые моделируют жизненную ситуацию;

- они строятся на актуальном для обучающихся материале;

- данные задания имеют четкую структуру.

Существует много подходов к классификации КОЗ. По содержанию деятельности обучающихся при выполнении КОЗ и ее основному результату ученые выделили следующие типы КОЗ:

1. *Задание-интерпретация* (текстовой, графической, символической информации) ориентировано на распознавание объекта изучения среди других объектов (раскрытие значений), либо на рассмотрение объекта в плане разных понятий (раскрытие смысла) через «развертывание» информации об изучаемом объекте, его связях и отношениях с другими объектами. В результате интерпретации обнаруживаются новые связи и отношения между изучаемыми объектами.

2. *Задание-сравнение* (качественное и количественное) предполагает использование приема сравнения для выделения сходных и различных свойств у рассматриваемых объектов.

3. *Задание-аналогия* направлено на получение новой информации об объекте через установление сходства некоторого малоизученного объекта с хорошо известным объектом.

4. *Задание-модель* (знаково-символическая, образная) подразумевает применение приема моделирования для дальнейшего получения информации об изучаемом объекте. Характерно преобразование информации с помощью определённых знаков, условных обозначений, формул, схем, рисунков, таблиц, графиков.

5. *Задание-поиск прообраза* предполагает поиск реального объекта или явления, иллюстрирующего некоторое свойство или отношение с другими объектами.

6. *Задание-структурирование* (линейное, иерархическое, таблица) ориентировано на преобразование информации по структуре для получения новой информации об объекте изучения.

7. *Задание-возможность* направлено на оценивание достоверности информации. Оно представляет собой установление истинности/ложности утверждений и определение существования или несуществования объектов.

8. *Задание на избыточность/недостаточность* предполагает оценивание информации на полноту, в результате чего происходит сокращение учебного текста за счет исключения лишней информации или дополнение недостающими данными [32].

КОЗ любого типа и уровня имеет пятикомпонентную структуру: стимул (введение в проблему), собственно формулировку задания, указание на источник информации, бланк для выполнения задания и инструментарий для его проверки [32]. Каждый из названных компонентов выполняет свою функцию и должен отвечать определенным требованиям:

1. **Введение в проблему (стимул)** погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение. Он должен быть кратким (не более 3 предложений), не отвлекать учащегося от выполнения задания.

2. **Задачная формулировка задания** точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания, поэтому текст задания должен начинаться с глагола; в формулировке задания четко указано **ЧТО** сделать и **КАК** сделать.

3. **Источник информации** содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания (отсылки к страницам в Интернет, номера глав, список произведений/авторов, страницы текста в учебнике или другой литературе).

4. Важно заранее продумать **форму предъявления результатов**, т. е. что должно получиться в итоге: таблица, схема, бланк, сочинение, диаграмма и т. д. В соответствии с этим создается **бланк для выполнения задания**, который отражает структуру предъявления учащимся результата своей деятельности.

5. Отдельной проблемой в научно-методической литературе выделяется проблема оценивания результатов выполнения КОЗ. Поскольку считается, что такие задания могут применяться не только для работы на уроке, но и во внеурочной деятельности, а также для самоконтроля и самопроверки, то каждое КОЗ должно иметь еще **инструмент проверки**:

- *модельный (эталонный) ответ* – перечень вероятных верных и частично верных ответов для задания открытого типа с заданной структурой ответа;
- *ключ* – эталон результата выполнения учащимся задания закрытого типа;
- *аналитическая шкала* – набор параметров с указанием баллов, которые можно получить за правильное выполнение. Иногда предлагается иной вариант: перечень критериев, по которым учащийся может потерять баллы при оценке выполненного задания;
- *наблюдения* – способ детализации критериев оценки деятельности учащегося по выполнению задания (выполнил задание самостоятельно, использовал печатные справочные издания, обратился к Интернет-ресурсам; предложил обычный линейный текст или текст с иллюстрациями/схемами, составил таблицу, разные виды плана и т. д.).

Алгоритм конструирования компетентностно-ориентированных заданий следующий:

- определить аспекты компетентности, подлежащие формированию, оценке;
- составить задачу формулировку на основе выбранного аспекта; найти источники, позволяющие реализовать планируемую деятельность;
- сформулировать стимул;
- создать ключи, модельные ответы, оценочную шкалу.

Компетентностный подход эффективно реализуется в ходе использования педагогами таких педагогических технологий, как технологии проектного обучения, проблемного обучения, разноуровневого обучения, технологии развития критического мышления, коллективных способов обучения, интерактивного обучения, игровые технологии, технологии активной оценки, рефлексивно-деятельностные технологии.

Метапредметный подход в образовании

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся, где, наряду с личностными и предметными, выделены метапредметные результаты освоения содержания образовательной программы, вызывают необходимость рассмотрения сущности понятия «метапредметность» и особенностей реализации процесса обучения на основе принципов метапредметности (содержание, технологии, оценка результатов) (См. приложение 2). Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний; от ученика «знающего» к ученику «думающему».

В педагогической науке понятие «метапредметность» имеет различное толкование в разных научных школах, в частности работы А. В. Хуторского, Н. В. Громыко и Ю. В. Громыко.

В работах А.В. Хуторского смысл метапредметности образования состоит в том, что основная суть образования заключается в выявлении, развитии и реализации внутреннего потенциала человека не только по отношению к себе и своему внутреннему миру, но, и через поиск связи внутреннего и внешнего в человеке, что достигается через деятельность, которая относится к прочным основам мира и человека [69].

Учебный метапредмет рассматривается как предметно оформленная образовательная система, которая, находясь «за» обычными учебными предметами, позволяет задавать и описывать их корневую структуру и содержание с более общих исходных позиций (философских, культурологических). Содержание метапредмета базируется на системе фундаментальных образовательных объектов (ФОО), которые, как

правило, являются общими для нескольких предметов (число, знак, символ, информация, время, движение, государство, человек, пространство). Фундаментальный образовательный объект имеет две грани: реальная грань отражается в растениях, животных, стихиях, явлениях природы и культуры, предметах искусства, технических устройствах и т.п.; идеальная грань отражается в понятиях, категориях, законах, теориях, художественных принципах, культурных традициях.

Проектирование метапредметного содержания образования предполагает выполнение следующих действий: 1. Отбор фундаментального образовательного объекта. 2. Отбор фундаментальных достижений человечества, относящихся к познанию этих объектов. 3. Организация процесса познания на основе системы эвристического обучения (разделять и сравнивать ученические результаты с общепризнанными достижениями).

Метапредметные образовательные результаты имеют две формы выраженности: внешнюю (созданная учеником образовательная продукция), внутреннюю (личностные качества ученика, знания, умения, способности, компетенции). Оцениваются результаты деятельности детей, созданные ими образовательные продукты: исследования, сочинения, суждения, рисунки.

В качестве требований к метапредмету автором выделены единство цели, содержания, видов деятельности, форм и методов обучения, способов проверки и оценки результатов; специфической особенностью является гибкий характер построения содержания, возможность его оперативной перекомпоновки, построения на его основе новых метапредметных структур.

Технология метапредметного обучения разработана под руководством доктора психологических наук Ю.В. Громыко [21, 22, 23]. Суть данного подхода состоит в том, что в качестве содержания образования, транслируемого ребёнку, в нём выступают культурные техники и способы мышления и деятельности. Основу метапредметного подхода составляют следующие постулаты:

- метапредметный подход сосредоточен на том, чтобы обучающийся мог применить систематизированные знания, полученные при изучении различных предметов, для решения задач в социальной сфере и профессиональной деятельности;

- метапредметный подход дает возможность не заучивать, а осмысленно проследить возникновение главных понятий, которые являются определяющими для данной предметной области, что позволит понимать процесс возникновения знания;

- метапредметный подход, помогая избежать ненадежности узкой специализации, не исключает предметной формы обучения.

В работах Ю. В. Громыко, метапредметное содержание образования интерпретируется как деятельность, не относящаяся к какому-либо

конкретному предмету, при этом обеспечивающая образовательный процесс при обучении любому учебному предмету. Т. е. «принцип метапредметности» является основой в обучении *общим* средствам, техникам, способам мыслительной деятельности учащихся, может и должен быть использован при работе с любым учебным материалом, не зависимо от учебного предмета. Метапредметные результаты — это деятельность, освоенная в процессе изучения нескольких предметов, которая может применяться не только в образовательном процессе, но и применима для решения жизненных задач.

«Мета» («за», «через», «над») - всеобщее, интегрирующее - метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ) - универсальные знания и способы. Метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. *Метапредметность не может быть оторвана от предметности.*

Метапредметная деятельность - это мыследеятельность, универсальная деятельность, которая является надпредметной, универсальный способ жизнедеятельности каждого человека. Она *не тождественна общеучебной*. Общеучебная деятельность относится к учению, а не к предметам; общеучебная деятельность независима от предметов и может применяться к любому из них, она идет параллельно предметной, тогда как метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, находится в её основе. Предметная - это любая деятельность с предметом (строю, учу, лечу, книги пишу, людей кормлю, здания проектирую...). В любой предметной деятельности есть универсальная метапредметная деятельность, есть то, что делает ее осознанной и ответственной:

- мотив, цель, план, средства, организация, действия, результат, анализ – стратегическая деятельность;
- факт, проблема, гипотеза, проверка-сбор новых фактов, вывод – исследовательская деятельность;
- замысел, реализация, рефлексия – проектировочная деятельность;
- выстраивание вариантов сценария разворачивания событий – сценирующая деятельность;
- построение посредством знаковых систем мыслительных логических конструкторов изучаемых систем – моделирующая деятельность;
- выстраивание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, рисунков, чертежей, позволяющих конкретизировать и детализировать проект – конструирующая деятельность;
- мысленное конструирование будущего состояния объекта на основе предвидения – прогнозирующая деятельность.

Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. уровнем развития личности.

Метазнания - знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приёмы и методы познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним (философия, методология, многоотраслевая метанаука). Понятие «метазнания» указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств знаний. Метазнания выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из «знающего» в «думающего». Примерами метазнаний являются: диаграмма знаний (отражает все элементы знаний, находящихся в определенной организации, и отношения между ними); карта знаний (отражает распределение элементов знаний между различными объектами организации); базы знаний - представления об их устройстве. Метазнания включают в себя философию предмета и общую философию. Философия предмета - это понятия, границы и методология предмета как части науки, часть философии.

Философия физики, например, анализирует, проблему несовпадения онтологической и физической проекций: понимание физикой времени как течения наиболее стабильного процесса и онтологическое понимание времени как течения времени вообще или смены фаз: прошлое, настоящее, будущее. К философии физики относится также проблема причинности, проявляющейся только в физическом мире, а в связи с последней - и проблема корреляции.

Философские проблемы географии заключаются в рамках ключевых аспектов взаимодействия общества и природы, проблем экологии, строящейся на основе принципов философии природы (натурфилософии), признающей целостность материального и духовного Мира. К числу общих проблем, относятся также: эволюция Земли и жизни на ней, пространственное разнообразие природных условий, влияние природы на человека и общества на природу. Все эти проблемы - предмет как философии, так и географии. Проблема сохранения жизни на Земле становится краеугольным камнем формирования географической культуры.

Философия искусства исследует сущность и смысл искусства на основе искусства в целом и на основе частных видов искусства, учитывая при этом содержание, смысл и его функции внутри культуры и всей сферы ценностей. Искусство, как творческая деятельность, в процессе которой создаются художественные образы, отражающие ту или иную форму действительности и отношение к ней человека, всегда направлено на человека, на его познание. В этом непосредственная близость искусства с философией.

Философия музыки - это понимание ее сущности и особенностей, история зарождения и развития, современное состояние и значение в обществе и духовной жизни человека, как творящего музыку, так и воспринимающего ее.

Метаспособы- методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач (Ю. Н. Кулюткин).

Метаумения- присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки. К ним относятся:

- теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);

- навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию);

- критическое мышление (умения отличать факты от мнений, определять соответствие заявления фактам, достоверность источника, видеть двусмысленность утверждения, невысказанные позиции, предвзятость, логические несоответствия и т.п.);

- творческое мышление (перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, комбинирование известных способов деятельности с новыми);

- регулятивные умения (задавание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование, выбор тактики, контроль, анализ, коррекция своей деятельности);

- качества мышления (гибкость, антиконформизм, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п.).

В настоящее время формирование метаумений (метапредметных компетенций) становится центральной задачей любого обучения. Метапредметные компетенции, по мнению И.А.Зимней, А.Л.Андреева, включают:

- **когнитивную** – способность добывать знания и считать их ценностью, готовность видеть (осознавать) и решать проблему;
- **аксиологическую** – способность осуществлять ценностный выбор, предпочитая «добро» «злу»;
- **социально-мировоззренческую** – способность формировать мировоззрение на современной научной основе и воплощать «активную гражданскую позицию»;
- **коммуникативную** – способность взаимодействовать с Другим, а также добывать и перерабатывать информацию, создавая в ответ на чужой «текст» – свой авторский «текст» (все, искусственно созданное человеком и содержащее послание);
- **культуроведческую** (культуросообразность) – способность нести, развивать и транслировать культуру, исходить из нее при анализе любых явлений [33].

Метапредметные результаты могут быть достигнуты только путем формирования у обучающихся общих, многофункциональных способов деятельности, иначе говоря, **универсальных учебных действий (УУД)**. Состав основных видов универсальных учебных действий разделен на четыре блока:

- **личностные** — это умение устанавливать взаимосвязь между целью образовательной деятельности и ее мотивом; действия, направленные на нравственно-этическую оценку усваиваемого материала в соответствии с социальными и личностными ценностями, способными сформировать личностный моральный выбор;

- **регулятивные** — предполагают целеполагание как постановку образовательной цели с определением промежуточных задач и их последовательности; составлением плана последовательных действий; прогнозированием результата и уровня усвоения изучаемого материала; контроль на основе соотнесения способов и результата деятельности с эталоном; коррекция и оценка (осознание качества и уровня усвоения); саморегуляция как способность к волевому усилию и преодолению препятствий;

- **общеучебные** — предполагают освоение смыслового чтения, сознательное выстраивание речевого рассуждения в устной и письменной форме, определение и постановку проблемы, самостоятельная разработка алгоритмов деятельности при решении творческих проблем, а также оперирование знаково-символическими средствами;

- **коммуникативные** — предполагают навыки сотрудничества с педагогом и сверстниками, поиск эффективных средств разрешения существующих и зарождающихся конфликтов, поиск и реализация альтернативных способов разрешения конфликтных ситуаций, контроль и коррекция поведения партнера, оценка его действий, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка.

Наравне с описанными выше универсальными учебными действиями, фундаментальным ядром общего образования, а именно его содержания, являются **надпредметные универсальные действия** - интеллектуальные действия учащихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью: анализ объектов (выделение существенных и несущественных признаков); синтез новых знаний (в том числе самостоятельное «достраивание»); выбор основания для сравнения и классификации; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

В рамках изучения конкретного учебного предмета все универсальные учебные действия, образующие фундаментальное ядро содержания образования, занимают первостепенное значение. Личностные действия сопряжены с личностными результатами изучения предмета,

обеспечивая ценностно-смысловую ориентацию обучающихся; регулятивные действия неразрывно связаны с метапредметными результатами, способными обеспечить организацию учебной и внеучебной деятельности; в то же время, коммуникативные действия требуются на всех уровнях результативности образовательного процесса, ввиду того, что способны обеспечить эффективное взаимодействие его участников.

Таким образом, современный подход к организации содержания процесса обучения представлен в двух уровнях: предметном и метапредметном. Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. Метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности - способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирования целостной картины мира в сознании ребёнка. При таком подходе у учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, выраженном в числах и фигурах (математика), в веществах (химия), телах и полях (физика), художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство) и т.д.. Уровни интеграции содержания учебного материала могут быть разные [57].

Самый высший уровень, философский уровень, на котором соприкасаются все учебные предметы, отражает **взаимосвязи «человек - общество - природа»**. На этом уровне рассматриваются всеобщие связи, регулируемые всеобщими законами. Раскрытие их - общая задача гуманитарно-эстетического, общественно-исторического и естественно-научного циклов предметов.

Следующий уровень - общий, включающий системы, законы, методы функционирования систем **общепредметного уровня** внутри систем «природа», «общество», «предметный мир». Ему предшествует **внутрипредметный уровень** интеграции. Каждый из этих уровней имеет возможности для формирования метазнаний, метаспособов, метадеятельности.

Реализация принципа метапредметности в образовательном процессе может осуществляться по следующим направлениям:

1. Самостоятельные учебные предметы в учебном плане (надпредметные программы).
2. Метапредметный компонент (метапредметные темы) в содержании учебного предмета.
3. Методы, приемы и технологии обучения.
4. Детско-взрослые научно-промышленные комплексы.
5. Целенаправленное обучение учащихся приемам мыслительной

деятельности [22, 23].

1. Метапредмет -- учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала. Метапредметы - это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метадеятельность. В науке и педагогической практике все больше сторонников находит мыследеятельностная педагогика (Ю.В.Громыко), которая является продолжением теории развивающего обучения В.В.Давыдова. Она направлена на формирование столь важного сейчас теоретического мышления и универсальных способов деятельности. Идея состоит в том, что дети исследуют принципы построения их мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью особых курсов - метапредметов. Блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. В качестве метапредметов Громыко Ю.В. были выделены: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача».

В рамках метапредмета «Знак» у школьников формируется способность схематизации на основе выделения главного в материале. Это работа в дальнейшем позволяет им более осознанно использовать те графические изображения, которые они заучивают в рамках традиционных учебных предметов (формулы химических соединений и записи химических реакций; различные таблицы с данными; чертежи фигур и сами фигуры; формулы и чертежи изучаемых процессов и т.д.). За этими разными графическими изображениями они учатся мысленно видеть то идеальное содержание, которое в них выражено. Поэтому исчезает проблема с заучиванием большого объема учебного материала.

В рамках метапредмета «Знание» у обучающихся формируется способность работать с понятиями как особой формой знания. Изучая строение ключевых научных понятий, воспроизводя их в собственном мышлении, учащиеся осваивают универсальные техники работы с понятием на любом предметном материале. В рамках предмета изучается генезис таких понятий, как «государство», «город», «движение», «функция» и пр.

Метапредмет «Проблема» задает образец разрешения проблемы через доведение понятия до набора операций, формул и расчётов.

Метапредмет «Задача» помогает ученикам осмыслить устройства процесса решения задач.

Примерами надпредметных программ как программ достижения конкретных метапредметных результатов являются: «Основы проектной деятельности», «Книга» (обучение эффективному чтению и выбору книг), «Дискуссия», «Грамотный покупатель», «Дом» (как использовать школьные знания в домашних делах), «Первая помощь», «Инструкция»

(как научиться читать инструкции, пользоваться ими и самому составлять инструкции), «Культура познания», «Культура мышления», «Самопознание», «Факт», «Исследование» и пр. Такие программы могут быть рассчитаны на отдельную ступень школьного образования и даже на меньший период времени. В надпредметной программе указываются: ключевые компетентности, для формирования которых она составлена; предметы, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы совместной работы по различным учебным предметам (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов разного профиля). По надпредметным программам можно работать на уроках (факультативах) по обычным школьным предметам за счёт отбора тем, сюжетов, способов деятельности, совокупность которых в итоге и позволяет получить желаемый метапредметный результат.

По мнению исследователей, разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы -- социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

2. Метапредметные темы. Перегруженность современного содержания образования далеко не всегда позволяет включить в учебный план дополнительные предметы, поэтому можно использовать в рамках предметных курсов **метапредметные темы** («Пространство и время», «Мир как система систем», «Знание - незнание», «Пространство и время», «Модель - способ - рисунок», «Порядок и хаос» «Гармония» и т.д.) или **включать метапредметные темы в предметную тему урока**: например, при изучении темы "Свойства воды" исследуется метатема "Порядок и хаос", при изучении темы «Уравнение» - метатема «Гармония»; используются метапредметные задания и задачи ("Образ", "Идея", "Закономерность", "Задача", "Знак", "Опыт", "Сочинение", "Конструкция", "Счастье", "Любовь", "Здоровье" и т.п.). Содержание учебного материала и форма, в какой он преподносится учащимся, должны быть таковы, чтобы формировать у них целостное представление видения мира и понимание места и роли человека в нем, чтобы получаемая учащимися информация становилась для них лично-значимой.

3. Использование в учебном процессе определенных методик, подходов и технологий обучения для освоения учащимися метаспособов деятельности: развивающее обучение Эльконина-Давыдова; мыследеятельностная педагогика; коммуникативная дидактика; эвристическое обучение; логико-смысловое моделирование; школа М.Щетинина и другие авторские школы.; технология развития критического мышления; ТРИЗ (АРИЗ); технологический компонент лично-ориентированного урока; технологии развития общеучебных умений и навыков; исследовательский метод; проектная технология,

(метапроектное обучение); коммуникативно-диалоговая технология, дискуссии, дебаты; игровая технология; проблемное обучение; графические способы организации учебного материала - составление ментальных карт, деревьев понятий, кластеров, графы, схем «фишбоун» (рыбьи косточки - технология «за и против»), различные техники графического моделирования знания; приемы сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр.

По мнению специалистов (М.Е. Бершадский, М.В. Кларин, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.), общей основой разнообразных инновационных моделей обучения, имеющих поисковую направленность, является интегративная надпредметная поисковая учебная деятельность, т.е. специальная деятельность по построению учебного познания - **исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная, игровая**. Суть деятельности заключается в том, что усвоение любого материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации. При этом, чем сложнее ситуация, тем выше будет личностный развивающий потенциал занятия. В последние годы в дидактике появилось новое направление: **метапроектное обучение** (Колесина К.Ю.), источниками которого могут являться: метод проектов; крупноблочная организация учебного процесса; проблемное обучение; исследовательское обучение, задачный (а не заданиевый) подход, межпредметная интеграция, включая ее транс - и кросс-интеграционные варианты.

4. Механизмом развития метадеятельности может стать **система исследовательских проектов учащихся, инновационных творческих проектов (стартапов)**. При их создании у учеников формируются понятия, факты, идеи, законы, общие для всех наук, развивается способы, действия, которые они приобретают в процессе обучения, появляется привычка мыслить и действовать в соответствии с принципами метапредметности, то есть происходит интеграция знаний, приобретается опыт творческой деятельности.

5. Принцип «метапредметности» состоит также в **обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы**, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом, что может быть реализовано в интегрированных уроках, исследовательских и творческих проектах, в использовании графических форм организации материала, написании конспектов, тезисов, при выдвижении гипотез в проблемном обучении, формулировании выводов и т.п..

Общим моментом всех современных подходов в образовании является активность обучающегося как субъекта собственной учебной деятельности. Проявление субъектной позиции осуществляется в процессе деятельности самого ученика, которую планирует и реализует на уроке

педагог, создавая определенные педагогические ситуации. Осознанный подход педагога к сценированию урока посредством подбора педагогических ситуаций, в которых осуществляется деятельность обучающихся, их взаимодействие друг с другом и педагогом составляет основу грамотного управления учебной деятельностью обучающихся.

4. РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сравнительный анализ современных подходов в образовании позволяет сделать вывод о том, что все они реализуются на основе рефлексивных способностей учителя и учащихся и содействуют их развитию, что предполагает более глубокое рассмотрение категории рефлексия. Понятие рефлексии в науку ввел великий французский ученый Рене Декарт, рассматривающий сознание, прежде всего как мышление. В XVII веке английский философ Д.Локк впервые употребил понятие «рефлексия» как осознание сознания. Последующие философские трактовки данного понятия определяют рефлексию как способность человеческого сознания стать предметом осмысления. С.Л.Рубинштейн выделил два способа существования человека и, соответственно, способы отношения к миру; 1 – жизнь в сложившихся повседневных условиях; 2 – рефлексия. С ее развитием человек становится способным занимать позицию как бы вне процесса жизни, смотреть на нее со стороны. Сознание выступает здесь как прорыв, как выход из повседневной жизни для выработки соответствующего отношения к ней. С появлением рефлексии начинается философское осмысление жизни, она позволяет осуществить осмысление мира и собственных действий; знание и понимание себя. В социальной психологии рефлексия рассматривается как осознание человеком того, как он воспринимается и оценивается другими людьми. В настоящее время изучение проблемы рефлексии включено в качестве предмета и объекта исследования в науку о сознании (философия, психология, педагогика), в теорию мышления (когнитивная психология, дидактика), в науку о личности (психология, педагогика) и в теорию деятельности (психология, управление). Рефлексия активно используется на общенаучном уровне, выступая в качестве методологического средства междисциплинарных разработок и объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (социология, логика, лингвистика, экология и др.). Содержание понятия "рефлексия" рассматривается с позиций философской трактовки (Д. Локк, Н.И. Герасимова, И.Н. Семенов); психологического направления (И.Н. Семенов, И.В. Байер, Т.М. Давыденко, Ю.Н. Кулюткин, С.Ю. Степанов и др.), естественнонаучной (К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.), инженерно-деятельностной (В.В. Давыдов, А.З. Зак,

Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.А. Тюков), гуманитарно-культурологической (И.В. Палагина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) ориентации [4, 27, 36, 39, 44, 52, 58, 59, 73].

Психологический подход в изучении рефлексии осуществляется в рамках трех научных школ: 1 - психология рефлексии (И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др.), 2 - методология рефлексии интеллектуальных систем (И.С.Ладенко и др.); 3 - мыследеятельностный подход (Г.П.Щедровицкий, П.Г.Щедровицкий, Ю.М.Громыко и др.) [58, 59, 73]. Рефлексия – это специфическое свойство человеческого мышления, которое выступает механизмом переосмысления содержания сознания и различных видов деятельности человека. В работах Г.П. Щедровицкого рефлексия определяется как механизм развития мыследеятельности [73]. Особый интерес представляет концептуальная модель, разработанная И.Н.Семеновым, в которой отражаются главные тенденции современной психологии творчества [52]. Согласно модели, мышление осуществляется при взаимодействии четырех его уровней: операционального, предметного, рефлексивного, личностного. Мыслительный процесс рассматривается как целостная организация качественно различных направлений познавательной деятельности.

В современных психологических исследованиях рефлексия рассматривается в двух аспектах – в *интеллектуалистическом и личностно-психологическом* [25]. Интеллектуальная рефлексия – это осознание средств решения данной проблемы, осмысление их предметных оснований. Этот вид рефлексии используется в процессах решения типовых задач. Личностно-психологическая рефлексия рассматривается как форма активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего сознания с целью успешного осуществления деятельности (осмысление человеком своих целей, и способ осуществления своего целостного «Я»).

В настоящее время доминирующим становится педагогический аспект в изучении рефлексии - развитие рефлексивных способностей, владение техниками рефлексии, формирование многопланового, многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории культуры. Рефлексия рассматривается учеными как метакомпетентность человека [44].

В различных областях науки изучают различные типы рефлексии:

1. В психологии управления, педагогике, проектировании, спорте выделяется *кооперативная рефлексия* - проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий субъектов деятельности через выход из процесса деятельности во внешнюю, новую позицию как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности; акцент ставится на результаты рефлексирования.

2. В социальной, инженерной психологии исследуется *коммуникативная рефлексия* – механизмы социальной перцепции и эмпатии в общении.

3. В общей и патопсихологии, в возрастной и педагогической психологии изучается *личностная рефлексия* - исследования собственных поступков субъекта, образа собственного Я как индивидуальности. Процесс переосмысления выражается, во-первых, в изменении отношения субъекта к самому себе, к собственному «Я» и реализуется в виде соответствующих поступков, и, во-вторых, в изменении отношения субъекта к своим знаниям, умениям. При этом переживание конфликтности не подавляется, а обостряется и приводит к мобилизации ресурсов «Я» для достижения решения задачи.

4. В педагогической и инженерной психологии, психологии творчества рассматривается *интеллектуальная рефлексия* - знания об объекте и способы действия с ним. Интеллектуальная рефлексия изучается преимущественно в связи с проблемами организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств обучения решению типовых задач.

Проблемы развития рефлексии в онтогенезе рассматриваются в возрастной и педагогической психологии [2, 26, 56, 62]. Способность к рефлексии у человека, по данным психологов, начинает складываться в младшем школьном возрасте и к концу этого периода становится центральным психическим новообразованием – формируется *интеллектуальная рефлексия*, что обусловлено целенаправленным и грамотно организованным процессом обучения, ориентированным на стимулирование самостоятельности, мышления и самооценивания обучающимися. Развитие рефлексии обеспечивает формирование адекватной самооценки, стимулирует самопознание и саморазвитие.

В подростковом возрасте развивается *личностная рефлексия*, что обусловлено накопленным жизненным опытом, процессами самопознания и самореализации, чувством взрослости, проявляющемся в собственной системе ценностей, жизненных целей, самооценкой и уровнем притязаний. На протяжении жизни рефлексивный акт претерпевает изменения, углубляются его формы: от полагающей рефлексии (производит первое отличие самости субъекта от его жизнедеятельности), сравнивающей (рассудочная рефлексия, которая обеспечивает познание субъектом себя в данном мире), к определяющей (обнаруживает несовпадение Я (субъект) и не-Я (объект) со стороны). Различают следующие уровни развития рефлексии: фиксация, сравнение, проблемный уровень, концептуальный, ценностный. Каждая личность проходит путь овладения рефлексивными изменениями от фиксации до переосмысления системы ценностей. Рефлексия как интеллектуальная функция по-разному развита у разных людей и проявляется как в жизнедеятельности каждого человека, так и в его профессиональной деятельности.

Психологи считают, что условием возникновения рефлексии является наличие отклонения от образца, когда человеком осознается неудовлетворенность собственной деятельностью или же самим образцом, что, в свою очередь, становится условием изменения человеком схем своей деятельности и мысли. Результатом рефлексии становится фиксация через сравнение исходных схем деятельности и тех схем, которые возникли после процесса рефлексии. Рефлексия блокирует деятельность по старым образцам и открывает новые пути для мышления и действия. Таким образом, рефлексия становится деятельностью по перепроектированию отживших, не удовлетворяющих человека схем и способов деятельности. По мнению В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, рефлексия в мышлении и деятельности является механизмом осознания собственных действий; в кооперации и коммуникации – механизмом выхода в позицию «над» и «вне»; в сфере самосознания рефлексия является механизмом самоопределения внутренних ориентиров и способов установления границ «Я-самости». В связи с этим, авторами выделен механизм порождения самой рефлексии и особенность рефлексии как результата совместной работы учителя и ученика в каждой из сфер существования рефлексии: 1) в мышлении и деятельности, направленных на решение учебных задач; 2) в коммуникации и кооперации; 3) в самосознании [36].

В педагогическом процессе рефлексия включает следующие компоненты: рефлексии педагогом деятельности учащихся (учащегося); рефлексии педагогом своей педагогической деятельности; рефлексии педагогом педагогического взаимодействия; рефлексии учащимся (воспитанником) своей деятельности; рефлексии учащимся деятельности педагога (учителя); рефлексии учащимся педагогического взаимодействия[55].

Так как педагогический процесс организуется и осуществляется педагогом и направлен на создание условий для развития учащихся, то и все компоненты рефлексии в педагогическом процессе обусловлены рефлексией обучающихся своей деятельности в педагогическом процессе. Именно этот компонент делает целесообразным рефлексии деятельности педагога, рефлексии взаимодействия.

Основными функциями рефлексии в педагогическом процессе являются:

диагностическая - констатация уровня развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности этого взаимодействия, отдельных педагогических средств;

проектировочная- моделирование, проектирование деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса; целеобразование в деятельности;

организаторская - организация наиболее продуктивной деятельности, взаимодействия педагога и учащихся;

коммуникативная - условие общения педагога и воспитанника;

смыслотворческая- формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия;

мотивационная- определение направленности, характера, результативности деятельности, взаимодействия учителя и учащихся;

коррекционная - побуждение участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности, взаимодействия [66].

В соответствии с выделенными функциями возникает необходимость организации рефлексивной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Рефлексия как образовательная деятельность относится к двум областям: 1 - онтологической области, связанной с содержанием предметных знаний; 2 - психологической области, обращенной к субъекту деятельности и самой деятельности. Осмысливая собственную образовательную деятельность, учащийся акцентирует внимание как на "знаниевых" продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов. Рефлексия подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации её результатов и повышения её эффективности в дальнейшем. По итогам рефлексии можно не просто обдумывать будущую деятельность, но и выстраивать её реалистическую структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей деятельности предыдущей.

А.В. Хуторской выделяет следующие этапы организации рефлексии в обучении:

1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности. Эта деятельность должна быть завершена или прекращена.

2. Восстановление последовательности выполненных действий.

3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных учителем или определяются учеником на основе своих целей.

4. Выявление и формирование результатов рефлексии. Таких результатов может быть выявлено несколько видов: предметная продукция деятельности (идеи, предложения, закономерности, ответы на вопросы); способы, которые исследовались или создавались в ходе деятельности; гипотезы по отношению к будущей деятельности.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности[66].

В зависимости от формы организации процесса рефлексии можно выделить следующую типологию: по временному фактору, по составу группы, по объекту рефлексии.

1) В зависимости от функций, которые рефлексия выполняет во времени, выделяют ситуативную, ретроспективную и перспективную рефлексии. *Ситуативная рефлексия* обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ

происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия «здесь и теперь» (способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями). *Ретроспективная рефлексия* служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом (полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта; предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы; выявление возможных ошибок, нахождения причины собственных неудач и успехов). *Перспективная рефлексия* - размышление о предстоящей деятельности (представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее).

2) В зависимости от состава группы субъект, осуществляющей рефлексии, может быть представлен как *отдельным индивидом* (субъект, индивидуальная рефлексия), так и *группой*.

Во *внутрисубъектных формах* различают корректирующую, избирательную и дополняющую рефлексии. *Корректирующая рефлексия* выступает средством адаптации выбранного способа к конкретным условиям. Посредством *избирательной рефлексии* производится выбор одного из двух или более способов решения задачи. С помощью *дополняющей рефлексии* производится усложнение выбранного способа посредством добавления к нему новых элементов.

Межсубъектные формы представлены кооперативной, состязательной и противодействующей рефлексией. *Кооперативная рефлексия* обеспечивает объединение двух или более субъектов для достижения ими общей цели. *Состязательная рефлексия* служит самоорганизации субъектов в условиях их соревнования или соперничества. *Противодействующая рефлексия* выступает средством борьбы двух или более субъектов за преобладание или завоевание чего-либо (дебаты, викторина).

3) В зависимости от объекта можно выделить: рефлексии в области самосознания (познавательную, сенсорную, эмоциональную, личностную рефлексии), рефлексии образа действия, и рефлексии профессиональной деятельности, причем, первые две формы являются основой для развития и формирования третьей формы.

Рефлексия в области самосознания – это такая форма рефлексии, которая непосредственно сказывается на сформированности сензитивной способности человека: первый уровень связан с отражением и с последующим самостоятельным конструированием личностных смыслов; второй уровень связан с осознанием себя как самостоятельной личности, отличной от других; третий уровень предполагает осознание себя как субъекта коммуникативной связи, анализируются возможности и результаты собственного влияния на окружающих.

Рефлексия образа действия – это анализ технологий, которые применяет личность для достижения тех или иных целей. Она ответственна за правильное использование тех принципов действий, с которыми человек уже знаком.

Видами рефлексии в образовательном процессе, по мнению И. Гуткиной, являются: логическая (рефлексия в области мышления, предметом которой является содержание деятельности индивида), личностная (рефлексия в области аффективно-потребностной сферы, связана с процессами развития самосознания), межличностная (рефлексия по отношению к другому человеку, направлена на исследование межличностной коммуникации) [25].

Рефлексия в образовательном процессе может проходить с использованием различных средств, соответствующих возрастным и иным особенностям участников образовательного процесса. Использование вербальных средств рефлексии (устные и письменные) может быть в различных вариантах: по вопросам педагога с опорой на цели урока (Чему научился? Что было легко, что трудно?), «Подарок учителю в виде знаний», «Методика незаконченных предложений», «Письмо себе от имени школьных принадлежностей», «Анонимные записки с ответами на вопросы» (Кто помогал на уроке?), «Эссе о работе на уроке» и др.; устные обсуждения, письменное анкетирование.. Интересны для учащихся рисуночные средства рефлексии: графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания личной активности, самореализации), «Радуга настроений» (Цветопись), «Тестлица» (Рожицы), «Мишень», «Яблонька», «Чемодан, мясорубка, корзина», «Все у меня в руках», «Футбольное поле» и др.

Чтобы учащиеся понимали серьезность рефлексивной работы, необходимо делать обзор их мнений, отмечать тех, у кого глубина самосознания повышается. Важен психологический подход к организации рефлексии. Задача педагога - создать такие условия, чтобы учащийся захотел говорить о проведенном занятии или своей деятельности.

Таким образом, рефлексия может выступать формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывающим цели, содержание, средства, способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия); отражать внутреннее состояние человека (сенсорная рефлексия); быть средством самопознания, это - метакомпетентность человека. В структуре урока рефлексия может быть как в начале урока перед изложением новой темы (прогностическая интеллектуальная рефлексия – что кто знает по данной теме, какие вопросы хотите задать по теме), в ходе усвоения и закрепления знаний, так и в конце урока (ретроспективная интеллектуальная, сенсорная, эмоциональная, физическая рефлексия).

5. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК

Основной формой организации обучения, в рамках которой осуществляется воспитание и развитие личности, был и остается урок. Урок – это коллективно-индивидуальная форма взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя; это система взаимообусловленной организационной и учебно-воспитательной деятельности учителя в единстве с учебно-познавательной деятельностью учащихся, направленная на достижение целей и задач образования, воспитания и развития [24].

Современный урок - это урок, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования ее нравственных основ. Совершенно очевидно, что для осуществления всех этих и многих других сложных задач не может быть раз и навсегда установленного типа урока, с застывшими навечно этапами и стандартной последовательностью их осуществления. Но при всей своей подвижности и гибкости конкретный урок представляет собой более или менее законченный отрезок педагогического процесса, ограниченный хронологическими рамками, целями, содержанием, составом учащихся [42]. Сущность урока составляет организация учителем разнообразной работы учащихся по усвоению ими новых знаний, умений и навыков, в ходе которой осуществляется их воспитание и развитие. При этом современный урок должен строиться на основе самостоятельности учащихся в учебной деятельности, их самоорганизации, развития их личности.

Урок как форма организации обучения имеет свою структуру, что отражает логику усвоения знаний и обеспечивает достижение поставленной дидактической цели. Механизм усвоения новых знаний предполагает последовательное проживание обучающимся следующего алгоритма: столкновение с неизвестным, осознание границ своего знания-незнания, мотивация усвоения нового, восприятие, понимание, запоминание, применение в стандартной и измененной ситуации, самооценка и рефлексия. Соответственно, в уроке выделяют следующие этапы: ориентировочно-мотивационный этап, операционно-обучающий этап, контрольно-коррекционный этап, рефлексивный этап, этап инструктажа по домашнему заданию. На каждом из этих этапов педагог выполняет действия, обеспечивающие логику усвоения содержания.

Ориентировочно-мотивационный этап включает: 1. Организация начала занятия – подготовка учащихся, оборудования, включаемость в занятие. 2. Проверка выполнения домашнего задания – установление степени готовности учащихся к проверке выполнения домашнего задания, определение возникших проблем; проверка правильности и осознанности выполнения домашнего задания (устный или письменный опрос, выполнение практических работ – фронтально, индивидуально, в

микрогруппах); осуществление контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, коррекции. 3. Подготовка к основному этапу занятия – обеспечение мотивации и принятие учащимися цели учебно-познавательной деятельности, актуализация опорных знаний.

Операционно-обучающий (основной) этап включает: 4. Усвоение новых знаний и способов деятельности – обеспечение восприятия, осмысления и первичного запоминания знаний. 5. Первичная проверка понимания – установление правильности и осознанности усвоения нового учебного материала, выявление пробелов и их коррекция. 6. Закрепление знаний и способов действий – самостоятельное выполнение заданий учащимися (ответы на вопросы, практические задания на применение новых знаний в знакомой и измененной ситуации). 7. Обобщение и систематизация знаний – формирование целостной системы знаний по теме, курсу (выполнение заданий на систематизацию, классификацию, установление связей).

Контрольно-коррекционный этап включает: 8. Контроль и самопроверку знаний – выявление качества и уровня овладения знаниями и способами действий в соответствии с целями занятия, их коррекция (фронтальное выполнение заданий в тестовой форме, ответы на вопросы, решение задач).

Этап определения домашнего задания: 9. Подведение итогов занятия – анализ и оценка успешности достижения цели урока. 10. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению – обеспечение понимания цели и содержания домашнего задания.

Этап рефлексии: 11. Рефлексия – использование учителем приемов, побуждающих учащихся к рефлексии собственной деятельности на уроке (рефлексия по вопросам педагога, рисуночные методы рефлексии). Интеллектуальная рефлексия проводится перед определением домашнего задания после анализа качества выполнения заданий на контрольно-коррекционном этапе, другие виды рефлексии (эмоциональная, сенсорная, коммуникативная) проводятся в конце урока.

Этапы урока тесно связаны с типом урока. Типология уроков определяется дидактической целью, вид урока – формой его проведения [].

- уроки изучения нового материала; по форме проведения - лекция, беседа, кино-урок, самостоятельная работа с кейсами;
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков (углубления, расширения, выработки практических умений); по форме проведения - самостоятельная работа, лабораторная работа, практическая работа, экскурсия, семинар, урок-консультация, практикум;
- уроки обобщения и систематизации знаний; по форме проведения - самостоятельная работа, экскурсия, семинар, беседа, дискуссия, деловая игра, защита проекта, конференция, презентация;
- уроки проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков, рефлексии деятельности; по форме проведения - контрольная работа, семинар, урок с выполнением разноуровневых заданий в тестовой

форме, урок устного опроса, коллоквиум, урок решения задач, урок-зачёт, урок-экзамен;

- комбинированный урок.

Особый интерес у учащихся вызывают уроки, нестандартные по форме проведения- уроки в форме различных игр (викторина, КВН, брейн-ринг, деловая игра, мозговой штурм, дебаты и др.), в форме имитации различных общественных мероприятий (урок-квест, урок-суд, митинг, симпозиум, гостиная, спектакль, виртуальная экскурсия и др.), интегрированные уроки (объединение содержания 2-х и более учебных предметов), уроки с использованием электронных образовательных ресурсов.

В литературе представлены другие типы уроков. Так, Ю.А. Конаржевский предлагает следующую типологию [35]. (См. табл.)

Типы уроков, их дидактическая цель и структура

Тип урока	Дидактическая цель	Структура урока
Уроки изучения нового материала и первичного	Создать условия для осознания и осмысления блока новой учебной информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный момент. 2. Целеполагание и мотивация. 3. Актуализация. 4. Первичное усвоение материала. 5. Осознание и осмысление учебной информации. 6. Первичное закрепление учебного материала. 7. Информация о домашнем задании. 8. Рефлексия (подведение итогов урока).
Урок комплексного применения	Создать условия для применения знаний и умений в знакомых и новых учебных ситуациях	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный момент. 2. Целеполагание и мотивация. 3. Применение знаний (упражнения): <ul style="list-style-type: none"> - в знакомой ситуации (типовые) - в измененной ситуации (конструктивные) - в новой ситуации (проблемные). 4. Рефлексия (подведение итогов урока).
Комбинированный урок	Создать условия для осознания и осмысления блока новой учебной информации, применяя их в знакомой и новой учебных ситуациях, проверка уровня усвоения системы знаний и умений	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный момент. 2. Целеполагание и мотивация. 3. Актуализация (проверка д/з). 4. Первичное усвоение материала. 5. Осознание и осмысление учебной информации. 6. Систематизация знаний и умений. 7. Применение знаний и умений. 8. Проверка уровня усвоения знаний и умений. 9. Информация о домашнем задании. 10. Рефлексия.

Урок обобщения и систематизации знаний и умений	Создать условия для систематизации изученного материала, выявления уровня овладения системой знаний и умений, опытом творческой деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный момент. 2. Целеполагание и мотивация. 3. Актуализация. 4. Систематизация и обобщение. 5. Применение учебного материала в знакомой и новой учебной ситуациях. 6. Проверка уровня обученности. 7. Информация о домашнем задании. 8. Рефлексия (подведение итогов).
Урок активизации знаний и умений	Создать условия для воспроизведения в памяти обучающихся системы опорных знаний и умений; стимулировать поисковую деятельность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный момент. 2. Целеполагание и мотивация. 3. Актуализация знаний и умений - с целью подготовки к контрольному уроку; - с целью подготовки к изучению новой темы. 4. Информация о домашнем задании. 5. Рефлексия (подведение итогов урока).
Урок контроля и коррекции знаний	Создать условия для проверки обученности. Определить методику коррекции учебной деятельности обучающихся	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный момент. 2. Целеполагание и мотивация. 3. Проверка уровня знаний и умений, уровня познавательной самостоятельности обучающихся. 4. Рефлексия (подведение итогов).

При реализации системно-деятельностного подхода российские исследователи предлагают типологию уроков деятельности направленности по целеполаганию с описанием их структуры и особенностями их проектирования педагогами [49, 72].

Урок «открытия» нового знания. Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия; образовательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Урок рефлексии. Деятельностная цель: формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т. д.); образовательная цель: коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов и т. д.

Урок общеметодологической направленности. Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов; образовательная цель: выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

Урок развивающего контроля. Деятельностная цель: формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции; образовательная цель: контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов. Теоретически обоснованный механизм деятельности по контролю предполагает: предъявление контролируемого варианта; наличие

понятийно обоснованного эталона, а не субъективной версии; сопоставление проверяемого варианта с эталоном по оговоренному механизму; оценку результата сопоставления в соответствии с заранее обоснованным критерием. Уроки развивающего контроля предполагают организацию деятельности ученика в соответствии со следующей структурой: – уроки общеметодологической направленности; – уроки рефлексии; – уроки «открытия» нового знания.

При проектировании урока педагог учитывает совокупность дидактических условий. Первое условие - конструирование этапов, соответствующих цели урока - связано с необходимостью учета дидактической цели, на достижение которой ориентирован конкретный тип урока. Второе условие — учет учебных возможностей учащихся - необходимо для реализации дифференцированного обучения. Третье условие - мотивирование действий учащихся - призвано создать систему побуждений в процессе учебной деятельности учащихся на занятии. Четвертое условие - целесообразное соотношение объема учебного материала, форм учебной работы, методов обучения, видов деятельности. Учет объема и сложности учебного материала ориентирует на необходимость принятия во внимание особенностей содержания конкретного предмета, учет индивидуально-типологических особенностей учащихся, учет уровня обучаемости и обученности учащихся. Пятое условие - организация рационального расходования учебного времени на каждом этапе урока. Шестое условие – учет принципов здоровьесбережения при проведении урока.

Особого внимания педагога заслуживает выбор **формы организации** познавательной деятельности обучающихся на уроке. Под формой организации познавательной деятельности следует понимать целенаправленно формируемый характер общения в процессе взаимодействия учителя и обучающегося: индивидуальная, групповая, фронтальная, коллективная[35].

Фронтальная форма чаще всего применяется при первичном ознакомлении со сложным учебным материалом. Трудность при использовании фронтальной работы состоит в том, чтобы заинтересовать обучающихся и обеспечить их устойчивое внимание, осознанное восприятие и запоминание информации. С этой целью используются следующие приемы: оформление темы и плана на доске, знакомство с вопросами, которые будут проконтролированы после изучения темы, использование схем и систем понятий, опорные логические схемы. Полезно создавать опорные схемы на доске, а не давать их в готовом виде.

Индивидуальная форма- каждый обучающийся работает самостоятельно, по заданию педагога. Задания могут быть одинаковые для всех с применением одинаковых или разных источников информации. Возможны задания, дифференцированные по объему и по сложности учебного материала. С этой целью используются дидактические карточки.

Групповая форма организуется с помощью общего задания для 2-7 человек, результаты оформляются с помощью единого ответа, задания могут быть одинаковыми или разными по содержанию, объему и сложности выполняемой работы, групповое задание делится между участниками группы. Перед групповой работой необходимо:

1. Предварительная подготовка к выполнению задания, краткий инструктаж;
2. Обсуждение и составление плана выполнения задания;
3. Работа по выполнению задания;
4. Наблюдение преподавателя и корректировка работы;
5. Взаимная проверка и контроль;
6. Сообщение обучающихся по вызову преподавателя;
7. Индивидуальная оценка работы обучающегося, группы и класса в целом.

Коллективная форма- коллектив (микрогруппа) обучает своего каждого обучающегося и, в то же время, каждый обучающийся обучает коллектив.

Парная форма работы- задание для самостоятельной работы репродуктивного или творческого характера выполняют двое обучающихся.

Так как обучающийся является субъектом собственной учебной деятельности, при проектировании урока педагог продумывает различные **формы организации самостоятельной познавательной деятельности** учеников, виды самостоятельной работы на уроке и при выполнении домашнего задания. Самостоятельная работа - деятельность ученика, которую он выполняет без непосредственного участия учителя, но по его заданию, под его руководством и наблюдением.

По дидактической цели выделяют следующие виды самостоятельной работы: приобретение и расширение знаний, овладение умениями и навыками, применение знаний, умений, навыков.

По уровню сложности задания для самостоятельной работы могут быть: воспроизводящие работы по образцу, необходимые для запоминания способов в конкретных ситуациях (понятий, фактов, определений), формирование умений и навыков и их прочного закрепления (1 уровень); реконструктивно-вариативные работы, позволяющие на основе полученных ранее знаний найти самостоятельно конкретные способы решения данного задания, что приводит школьников к осмыслению, переносу знаний в типовые ситуации, учат анализировать события, явления, факты (2 уровень); эвристические работы, формирующие умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца, ученик сам определяет пути решения задачи и реализует их. На данном уровне в ходе продуктивной деятельности формируется творческая личность (3 уровень); творческие работы, являются венцом системы самостоятельной деятельности школьников, эта деятельность позволяет учащимся получать

принципиально новые для них знания, закреплять навыки самостоятельного поиска знаний (4 уровень).

По содержанию деятельности самостоятельная работа может включать: работу с книгой, учебной и справочной литературой, интернет-ресурсами, документами; составление конспектов, схем, кластеров, заполнение таблиц; решение задач и выполнение упражнений; лабораторные работы и фронтальный эксперимент; работа с раздаточным материалом; рецензирование ответов и выступлений товарищей; подготовка сообщений и рефератов; наблюдение опытов и построение умозаключений на основе их результатов, продумывание и конструирование схем и установок; постановка опытов; изготовление некоторых приборов и учебных пособий, презентаций; выполнение практических заданий во время экскурсий; выполнение наблюдений в домашних условиях.

Проводя урок, педагог должен получать обратную связь от обучающихся на каждом этапе, которая позволяет своевременно вводить коррекцию в ход урока. Для этого продумываются различные **виды и формы контрольно-оценочной деятельности** - вид ориентировочной деятельности педагога в учебно-воспитательном процессе, позволяющий установить качество теоретических знаний и практических умений и навыков учащихся, способы их учебной деятельности, степень умственного развития, а также уровень педагогического мастерства учителя; это процедура оценочной деятельности, включающая в себя действия с использованием разнообразных педагогических мер и методов измерений по получению информации о ходе и результатах обучения [28, 35, 42, 66]. Основными функциями контрольно-оценочной деятельности педагога являются: функция обратной связи; педагогическая функция – обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая, профилактическая, ориентирующая; проверочно-оценочная функция. Оценочная деятельность педагога обеспечивает выполнение социальной, воспитательной, образовательной, эмоциональной, информационной, управленческой функций. Логика контроля предполагает проведение предварительного, текущего, тематического и итогового контроля, что определяется местом урока в усвоении темы, типом урока. Основными методами осуществления контроля являются: устный опрос (диалог, монолог), письменный опрос (индивидуальный, групповой, фронтальный), тестовые задания, самостоятельная работа, динамическая самостоятельная работа, контрольная работа.

Эффективным средством стимулирования самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, обеспечивающим развитие ученика в процессе учебной деятельности и овладение им необходимыми предметными и ключевыми компетенциями является использование современных педагогических технологий.

6. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Технология- это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Педагогическая технология- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [51].

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

1) научным: педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) **Общепедагогический (общедидактический) уровень:** общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса; она соответствует современным подходам в образовании.

2) **Частнометодический (предметный) уровень:** частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении "частная методика", т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя);

3) **Локальный (модульный) уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.) [55].

Из данных определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом - деятельностью учителя и ученика,

ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения: цели обучения - общие и конкретные, содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть - технологический процесс: организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности школьников, методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса [51].

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности).

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

В педагогической литературе представлена широкая классификация педагогических технологий [55]. По существенным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения) выделяются следующие классы педагогических технологий.

- По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

- По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

- По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная

технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным. В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает от этого свое название.

- По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие.

- По ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам - ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности - СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы).

- По характеру содержания и структуры выделяются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии и комплексные политехнологии.

- По типу организации и управления познавательной деятельностью В.П.Беспалько предложена классификация педагогических технологий (педагогических систем): классическое лекционное обучение; обучение с помощью аудиовизуальных технических средств; система «консультант»; обучение с помощью учебной книги - самостоятельная работа; система «малых групп» - групповые, дифференцированные способы обучения; компьютерное обучение; система «репетитор» - индивидуальное обучение; «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа [51].

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая классно-урочная система Я. А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой;

- современное традиционное обучение, использующее сочетание с техническими средствами;

- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;

программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

а) Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

б) Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются дидакто-центрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства.

в) Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели, такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

г) Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

д) Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

е) Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок

наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

• По способу, методу, средству обучения определяются названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, интерактивные, коммуникативные, игровые, творческие, информационные и др.

• По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;

- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);

- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

- технологии работы с отклоняющимися от средних норм (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

Существуют и другие классификации педагогических технологий.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий:

а) Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е.Н. Ильина и др.

б) Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Это игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных

сигналов В.Ф.Шаталова, коммуникативное обучение Е.И.Пассова, технология развития критического мышления и др.

в) Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Это программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков), компьютерные (информационные) технологии и др.

г) Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В.Тарасова и др.

д) Природосообразные технологии, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушниру и др.

е) Альтернативные технологии: вальдорфская педагогика Р.Штейнера, технология свободного труда С.Френе, технология вероятностного образования А.М.Лобка.

ж) Примерами комплексных политехнологий являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных - «Школа самоопределения» А.Н.Тубельского, «Русская школа» И.Ф.Гончарова, «Школа для всех» Е.А.Ямбурга, «Школа-парк» М.Балабана и др.).

Технологии, в рамках которых осуществляется субъектный подход, создаются ситуации для рефлексии и самостоятельной деятельности учащихся, развития ключевых компетенций учащихся можно определить, по мнению В.К.Зарецкого как рефлексивно-деятельностные технологии.

Сочетание рефлексии и деятельности проявляется в практике проведения большого числа педагогических технологий, которые могут быть использованы на различных уровнях обобщенности (микротехнологии или педагогические техники, предметно-тематические технологии, макротехнологии). Следует отметить, что этим критериям соответствуют, прежде всего, **технологии интерактивного обучения как сочетание методов организации взаимодействия, а также использование методов активного, проблемного обучения.**

Можно выделить различные подходы и основания для классификации рефлексивно-деятельностных технологий.

1. По ведущей функции в педагогическом взаимодействии – интерактивные методы (С.С.Кашлев)[34]:

- методы организации коммуникации (прогноз погоды, поменяем места, заверши фразу);
- методы организации обмена деятельностью (метаплан, мастерская будущего, аквариум, перекрестные группы);

- методы организации мыследеятельности (четыре угла, чье это?, выбор, логическая цепочка);

- методы организации смысловторчества (заверши фразу, алфавит, работа с понятиями, интеллектуальные качели, аллитерация понятия);

- методы организации рефлексивной деятельности (рефлексивный круг, мишень, мини-сочинение, ключевое слово и др.).

2. По организации сотрудничества учащихся (Н.И.Запрудский) [30, 31]:

- методы кооперативного обучения (по Е.С.Полат - обучение в команде, учимся вместе, пила или мозаика);

- интегральная технология;

- методы проектного обучения;

- технология педагогических мастерских (индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, разрыв, рефлексия);

- технология активной оценки.

3. По критерию развития мышления учащихся (Д. Стил, К. Мередис, Ч. Темпл – «Развитие критического мышления через чтение и письмо») [15]:

- методы мотивации деятельности с новой информацией на основе определения границ своего знания и незнания, актуализации личного опыта (мозговой штурм, прогнозирование по ключевым словам, прогнозирование по названию, восстановление логической цепочки, аллитерация, алфавит);

- методы осмысления содержания (карта идей/понятий, знаю/хочу узнать/узнал, зигзаг, инсерт, двучастный дневник, схема предсказаний, концептуальная таблица, кластер, перекрестная ассоциация, ротация)

- методы размышления и оценки (рефлексии - эссе, рефлексивный круг, рефлексивная мишень, заверши фразу, острова, футбольное поле, телеграмма, чемодан-мясорубка-корзина, ресторан, все у меня в руках, заключительная дискуссия, дерево настроения, мухомор, звезда сбывших ожиданий, ХИМС, яблонька)

- проблемное обучение

- Кейс-технологии .

4. По критерию субъектности учащегося на различных этапах урока (В.К.Зарецкий) [5, 48]:

- в начале урока (дюжина вопросов, составление списка известной информации, аллитерация (алфавит), вопросы по опорным словам, логические цепочки (перепутанные логические цепочки), верные-неверные утверждения, рассказ-предположение по ключевым словам, шапка вопросов, графическая организация материала);

- в ходе урока (двучастный дневник, мозговой штурм, ротация, зигзаг, ЗХУ, кластер, синквейн, перекрестные ассоциации, метаплан,

четыре угла, инсерт, проект, дискуссия (ранжирование, в два круга, шкала, перекрестная), концептуальная таблица и др.);

- в конце урока (мишень, заверши фразу, острова, футбольное поле, телеграмма, все у меня в руках, заключительная дискуссия, ресторан, чемодан-мясорубка-корзина, мухомор и др.).

5. По критерию использования информационных средств обучения (компьютер) [30]:

- Источник информации (интернет)
- Средство демонстрации (объекты, явления, процессы – фото и видеоматериалы)
- Средство моделирования деятельности (виртуальный эксперимент)
- Средство организации контроля и самоконтроля (тесты)
- Компьютерная лекция (мини-лекция, презентация)
- Практическое занятие (выполнение тренировочных упражнений, решение задач)
- Лабораторная работа
- Тестирование (входная, промежуточная, выходная диагностика)
- Программированное обучение (обучающая компьютерная программа).

Моделируя урок, педагог продумывает использование различных педагогических технологий (педагогических техник) как в целом на уроке, так и на отдельных его этапах [5, 71].

С целью выполнения задач ориентационно-мотивационного этапа урока педагог может использовать следующие технологии: аллитерация (алфавит), бинарный вопрос, важные вопросы, верные-неверные утверждения, верю - не верю, вопросы по опорным словам, графическая организация материала, дюжина вопросов, звездное небо, знаю-хочу узнать-узнал, «корзина» идей, понятий, имен., логические цепочки (перепутанные логические цепочки), ментальная карта, мозговой штурм, опорные слова, опрос пятерых, отыщи того, кто..., перекрестная ассоциация, прогнозирование ключевым словам, прогнозирование по названию, рассказ-предположение по ключевым словам, составление списка известной информации, столкновение противоречий в практической деятельности, таблица «толстых» и «тонких» вопросов, шапка вопросов.

На операционально-обучающем этапе урока возможно использование следующих технологий: 1x2x4, аквариум, вертушка общения, ветвление, двучастный дневник, диаграмма Венна, дискуссия (ранжирование, в два круга, шкала, перекрестная), дневник с реакцией на прочитанное, зигзаг, зигзаг, ЗХУ, инсерт, интервью, кейс-технология, кластер, концептуальная таблица, кьюбинг, логико-смысловая модель (ЛСМ), мастерская будущего, метаплан, метаплан, мозаика, мозговой

штурм, опорные слова, оставьте последнее слово за мной, перекрестные ассоциации, PRES, РАФТ, ромашка Блума, ромашка, ротация, SWOT – анализ, синквейн, спросите у автора, схема предсказаний, тезаурус, УСТ, четыре угла, я – мастер и др.

На этапе рефлексии можно использовать такие технологии (техники), как анкета, анкета-газета, вагончики, все у меня в руках, групповая рефлексия, дерево настроения, дорожный знак, заверши фразу, заключительная дискуссия, зарядка, звезда сбывших ожиданий, ключевое слово, лестница успеха, мини-сочинение, мухомор, острова, письмо самому себе, плюс-минус-интересно, ресторан, рефлексивная мишень, рефлексивный круг, стрекоза и муравей, телеграмма, только мои плюсы, футбольное поле, ХИМС, цепочка пожеланий, чемодан-мясорубка-корзина, эссе, яблонька.

На протяжении всего урока педагог может использовать одну технологию, например: портфолио, технологию педагогических мастерских, технологию модульного обучения, проектного обучения, проблемного обучения, интегральную образовательную технологию, технологию развития критического мышления через чтение и письмо и др.

Краткая характеристика отдельных педагогических технологий и техник дана в приложении 3,4.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изменение подходов в образовании – закономерный процесс, который отражает происходящие в обществе изменения и обеспечивает новым молодым поколениям успешную адаптацию к изменившимся условиям, интеграцию в обществе и самореализацию в собственной жизнедеятельности. Современная жизнь требует от молодого человека, активно вступающего в неё, проявления, прежде всего, личностных качеств – самостоятельности, ответственности, уверенности в себе, ответственности. Образовательные стандарты общего среднего образования конкретизируют результаты реализации образовательного процесса, в качестве которых определены личностные, метапредметные и предметные результаты. Обоснованием заложенных в Стандарте результатов выступают следующие методологические подходы – системно-деятельностный, культурологический, личностно ориентированный, компетентностный.

Качество реализации определенных Стандартом подходов в образовании определяется уровнем компетентности педагогов и, прежде всего, уровнем методологической и технологической компетентности педагога, которые предполагают понимание сущности каждого подхода и владение умениями их реализации в педагогическом процессе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» № 125 от 26 декабря 2018 г.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов / Г.С. Абрамова – М.: Академический проект, 2000.
3. Авдулова, Т.П. Подростки в информационном пространстве/ Т.П. Авдулова // Психология обучения. – 2010. – № 4. – с. 28–38.
4. Авраменко, В.В. Развитие рефлексии педагога и учащихся в образовательном процессе / В.В. Авраменко. – Могилев: МГОИРО, 2009. – 80 с.
5. Авраменко, В.В. Рефлексивно-деятельностные технологии в работе педагога. Метод. пособие / В.В. Авраменко. – Могилев: УО «МГОИРО», 2011. – 92 с.
6. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. - издательство Тюменского государственного университета, 2008
7. Баков, А.К., Липский. И.А., Никитина, Л.Е. Прохорова. О.Г. и др. Воспитание: современные парадигмы: Монография /Под общ.ред. З.А. Багишаева и А.К. Быкова. – М., 2006.
8. Безруких, М.С. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса / М.С. Безруких // Здоровье детей (приложение к Первому сентябрю). – 2005, №19.
9. Беломестнова, Н.В. Системный подход в психологии [Электронный ресурс]/ Н.В. Беломестнова // ВЕСТНИК ОГУ, 2005. - № 10. Том 1. Гуманитарные науки С. 43-54/ Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyu-podhod-v-psihologii>. - Дата доступа 1.03.2020
10. Беляева, О.А. Педагогические условия освоения педагогами механизма реализации личностно-ориентированного профессионального обучения / О.А. Беляева: автореф., диссертация кандидата педагогических наук - Минск, 2011. – 8 с.
11. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
12. Битянова, М.Р. Психолого-педагогическое сопровождение школьников на этапе перехода из начального в среднее звено /М.Р. Битянова // Управление школой. –2002, №40.
13. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.:Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
14. Бунеев, Р.Н. Современный ученик /Р.Н. Бунеев // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 12. – с. 3–6.
15. Буйских, Т.М., Задорожная, Н.П. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин: Методическое пособие для

преподавателей вузов / Т.М. Буйских, Н.П. Задорожная. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 190 с.

16. Веденева, О.А., Савва, Л.И., Сайгушев, Н.Я. Педагогические технологии в современном образовательном процессе. Учебное пособие [Электронный ресурс] / О.А. Веденева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. - М.: Мир науки, 2016 - 284 слайда. - Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/10UPNPMN16.pdf>. - Дата доступа: 15.03.2020

17. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984.

18. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования [Электронный ресурс] / Г.И. Гайсина. - Автореферат диссертации на соиск. учен.степ. доктор педагогических наук по спец. 13.00.08. - Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/kulturologicheskii-podkhod-v-teorii-i-praktike-pedagogicheskogo-obrazovaniya>. - Дата доступа: 15.03.2020

19. Гайсина, Г.И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики [Электронный ресурс] / Г.И. Гайсина // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. – Тамбов, 2002. - № 2 (2). – С. 12-21. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/viewer_images/14702292/f/1.png. - Дата доступа: 14.03.2020

20. Глинский, А.А. Реализация культурологического подхода в образовательном процессе /А.А. Глинский // Пачатковаенавучанне. – 2015. - №6. – С. 3-7

21. Громько, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громько. - М. 1996. – 136 с.

22. Громько, Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] / Н. Громько. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/36681>. свободный.

23. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства/Ю. В. Громько. — Минск: Технопринт, 2000.

24. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения /В.В.Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.

25. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. – СПб.: Питер, 2006. – 186 с.

26. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие /И.В. Дубровина. – М.: Академия, 2002.

27. Дусавицкий, А.К., Погребняк, О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учеб.пособие / А.К. Дусавицкий, О.Н. Погребняк. – Харьков: Изд. центр Харьковского национального ун-та им. В.Н.Каразина, 2006. – 200 с.

28. Дусавицкий, А. К., Кондратюк, Е. М., Толмачева, И. Н., Шилкунова, З. И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя /А.К. Дусавицкий [и др.]. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008. -

29. Запрудский, Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя / Н.И. Запрудский. – Минск, 2008. – 316с.

30. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии. / Н.И. Запрудский. - Минск, 2004. -

31. Запрудскі, М.І. Актыўная ацэнка – новая стратэгія навучання / М.І. Запрудскі // Кіраванне ўадукацыі, 2011. – № 12. – С. 15–20.

32. Захарова, С.Н. Компетентностно ориентированные задания на уроках русской литературы: от проектирования до применения [Электронный ресурс] /С.Н. Захарова. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/1425-kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-na-urokakh-russkoj-literatury-ot-proektirovaniya-do-primeneniya.html>. - Дата доступа: 17.03.2020

33. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 30 с.

34. Кашлев, С.С.Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. - Минск: Университетское, 2000. - 95с.

35. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока. –[Электронный ресурс] / Ю.А. Конаржевский/ - Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/konarzhievskii-iu-a-analiz-uroka.html>. Дата доступа: 25.03.2020

36. Корецкая Е.В. Культура рефлексии педагога. Методическое пособие / Е.В. Корецкая. - Курск, 2001. - 92с.

37. Крысанова, О.А. Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной деятельности [Электронный ресурс] / О.А. Крысанова // Вестник ТПУ. – 2010. – Выпуск 1 (91). - С. 28-30. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/viewer_images/7667992/f/1.png. Дата доступа 24.02.2020

38. Культурологический подход в обучении иностранным языкам. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://studbooks.net/2150620/literatura/suschnost_kulturologicheskogo_podhoda_obuchenii_inostrannym_yazykam. - Дата доступа: 15.03.2020

39. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа / Ю.В. Кушеверская. — Автореф. ... канд. пед. наук. — Петрозаводск, 2007. — 21 с.

40. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании /О.Е. Лебедев//Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.

41. Леонтьев, Д.А. Личностное измерение человеческого развития/ Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии, 2013. - №.3. – С. 67–80.

42. Лукьянова, М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика. / М.И. Лукьянова. - М.: Просвещение, 2006. - 176 с.

43. Лысиченкова, С. А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию [Электронный ресурс] /С.А. Лысиченкова // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 428-431. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/39/4654/>. — Дата доступа: 24.02.2020.

44. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193923849&archive=1194448667&start_from=&ucat=&. — Дата доступа : 29.09.2015.

45. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М., 1998. — 320 с.

46. Новиков, А.М. От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества [Электронный ресурс] / А.М. Новиков. — Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/>. - Дата доступа: 24.02.2020

47. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.

48. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной - М.: ТЦ Сфера, 2008. — 480с.

49. Петерсон, Л.Г., Кубышева, М.А., Рогатова, М.В. Типология уроков деятельностной направленности / Л.Г. Петерсон , М.А. Кубышева, М.В. Рогатова //Педагогическое образование и наука. — 2016, № 5. - С. 139-153

50. Савотина, Н.А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н.А. Савотина //Педагогика. — 2012. - №10. — С. 3-10

51. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

52. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Школа П.Я. Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1992. - № 4. - с. 34-45.

53. Сериков, В.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / В.В. Сериков. - М., 1999. - 293 с.

54. Ситуационный подход. — [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://studopedia.info/>. — Дата доступа: 24.02.2020.

55. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии: учебное пособие / Е.И. Снопкова. — Изд. 2-е, испр. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2013. — 416 с.

56. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: Итоги социол. исслед. / [Авт. Коллектив:С.В.Дармодехин, д-р социол.н., В.Н.Архангельский, Г.М.Иващенко, к.пед.н., Ю.И.Муратов, к.пед.н.]. — М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. — 79 с.

57. Станкевич, О. В. и др. Метапредметный подход в современном образовании в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] / О.В. Станкевич, С.В. Шевченко, Е.Ю. Баркалова, Е.П. Прокудина, А.В. Станкевич, Е.М. Пантыкина, Л.В. Томенко, Ю.В. Сычѳв // Молодой ученый. — 2017. — №50. — С. 271-274. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/184/47158/>. - Дата доступа: 17.03.2020.

58. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

59. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов [и др.] // Вопросы психологии. - 1991. - № 5. - с.5-14.

60. Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде. Монография /С.В. Тарасов. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.

61. Татьянченко, Д.В., Воровщиков, С.Г. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. - 2003. - № 8. -С. 115 - 126.

62. Толстых, Т.И. Становление социальной зрелости школьников на разных этапах развития/Т.И. Толстых // Психология и школа. – 2004, №4.

63. Торшилова, Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: Результаты соц.-псих. исслед./Е.М. Торшилова // Известия РАО. – 2001. – № 4. – с. 86–95.

64. Фасилитация – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://spravochnick.ru/pedagogika/uchitel-fasilitator>. - Дата доступа: 17.03.2020

65. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2009. – № 1. – с. 8–14.

66. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.

67. Хуторской, А.В. Диагностика и оценка компетентностных результатов обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека, 2013. – №1. - Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal>. - Дата доступа: 17.03.2020

68. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - №5. – С.55-61.

69. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. - М.: Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 50 с.

70. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? - М.: ВЛАДО-ПРЕСС, 2005.

71. Чернобровкина, Г.П. Использование приемов педагогической техники в организации образовательного процесса / Г.П. Чернобровкина // Справочник заместителя директора школы. – 2011. - № 5с. - 46 – 53

72. Шумейко, О. Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения [Электронный ресурс] /О.Н. Шумейко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 18-25. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9804/>. - Дата обращения: 25.02.2020

73. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П.Г. Щедровицкий. - М.: Педагогический центр "Эксперимент", 1993. – 352 с.

74. Этуев, А. Б. Современные технологии культурологического образования и дидактическая концепция [Электронный ресурс] / А.Б. Этуев// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 5. – С. 501–505. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/54101.htm>. - Дата доступа: 13.03.2020

75. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва, 1996. – 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Личностные результаты освоения содержания образовательной программы среднего образования (обобщенные)

- бережно относится к окружающей среде; проявляет ответственное отношение к охране окружающей среды и владеет навыками рационального природопользования; руководствуется правилами охраны окружающей среды и рационального природопользования;
- знает и принимает права человека; осознает значимость социально ответственного поведения; понимает личную ответственность за свои поступки; демонстрирует социально активное и ответственное поведение; руководствуется в своем поведении принятыми в обществе нравственными нормами и общечеловеческими ценностями; осознает и руководствуется в своей деятельности конституционными правами и обязанностями;
- имеет сформированную целостную систему взглядов на мир; проявляет стремление к формированию нравственных ценностных ориентаций и использует их в своей деятельности; принимает и руководствуется нравственными ценностями; проявляет гуманное отношение к окружающему миру; проявляет интерес к миру науки, культуры и искусства;
- имеет ценностные представления о семье, проявляет уважительное отношение к членам семьи; осознает семью как личную ценность; принимает ценности семейной жизни и проявляет ответственность за семью;
- обладает национальным самосознанием, чувством патриотизма; осознает свою принадлежность к белорусскому народу и проявляет уважение к государственным символам Республики Беларусь; осознает себя гражданином белорусского государства и общества, свою этническую принадлежность; проявляет уважение к национальному культурному наследию;
- осознает необходимость рациональной организации свободного времени; умеет рационально организовывать свой социально-культурный досуг в целях личностного саморазвития;
- осознает ценность здорового образа жизни и систематически занимается физической культурой; понимает важность безопасного и здорового образа жизни; следует принципам здорового образа жизни, физического самосовершенствования; соблюдает режим дня и проявляет желание заниматься физической культурой, посильным физическим трудом; выражает неприятие вредных привычек и способен противодействовать асоциальным влияниям; проявляют эмоциональную зрелость;

- понимает значение труда в жизни человека; готов к трудовой деятельности, непрерывному образованию и профессиональному самоопределению на основе знания и учета своих возможностей, способностей и интересов; имеет опыт участия в общественно полезном труде;

- принимает установки на самостоятельность; осознает социальную роль учащегося; стремится к успешной учебной деятельности и проявляет к ней положительное отношение; понимает значимость образования для личностного развития и самоопределения; демонстрирует устойчивый интерес к самостоятельной деятельности, саморазвитию, самопознанию; испытывает потребность в самореализации и самосовершенствовании; проявляет готовность к выбору дальнейшей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями, способностями и интересами;

- проявляет толерантность, готовность и способность к взаимопониманию, диалогу и сотрудничеству; проявляет межэтническую и межкультурную толерантность, уважение к чужому мнению;

- способен к эстетическому восприятию окружающего мира; демонстрирует эстетическое отношение к миру, ко всем сферам жизнедеятельности общества.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Метапредметные результаты освоения образовательной программы среднего образования (обобщенные)

- осуществляет учебную деятельность на основе сформированных общеучебных умений и навыков;
- устанавливает межпредметные связи;
- владеет логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родо-видовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей между фактами и явлениями, определения понятий, моделирования, доказательства и опровержения;
- умеет интегрировать знания из различных предметных областей для решения практических задач;
- умеет использовать в социальной практике приобретенные научные знания;
- владеет навыками различных видов учебно-практической деятельности;
- способен воспринимать и объяснять на основе полученных знаний и опыта происходящие явления и события повседневной жизни;
- осуществляет самостоятельный поиск рациональных способов решения практических задач;
- имеет целостное представление о научной картине мира, понимает причинно-следственные связи между различными ее компонентами;
- умеет организовывать и взаимодействовать в различных видах совместной учебно-познавательной деятельности;
- умеет вести диалог, решать проблемные ситуации;
- следует этическим и нравственным нормам общения и сотрудничества;
- умеет правильно, лаконично и логично излагать свою точку зрения; может аргументировать собственную позицию;
- критично относится к своему и чужому мнению;
- владеет государственными и иностранным языком как средством общения и познания мира;
- владеет технологиями поиска, отбора, обработки, хранения, передачи информации, в том числе использует информационные коммуникационные технологии в соответствии с учебными и коммуникационными задачами;
- самостоятельно ориентируется в различных источниках информации;
- критически воспринимает информацию, полученную из различных источников, грамотно интерпретирует и использует ее в образовательных и общекультурных целях;

- умеет определять цели своего обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебно-познавательной деятельности;
- самостоятельно организует свою деятельность, планирует собственное интеллектуальное развитие, прогнозирует учебные достижения;
- соотносит свои действия с запланированными результатами, осуществляет контроль своей деятельности в процессе достижения цели, выбирает наиболее эффективные пути их реализации, корректирует свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;
- проявляет способность к самоуправлению учебной деятельностью, рефлексии, саморегуляции, самостоятельному определению приоритетных задач;
 - мотивирован на инновационную, созидательную деятельность;
 - осуществляет самостоятельный поиск методов решения проблемных задач творческого и поискового характера, противоречий с использованием различных методов познания.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Интегральная образовательная технология (Гузев В.В.).

Минимальной единицей учебного процесса в интегральной технологии является **блок уроков**: 1) вводное повторение; 2) первичное изучение нового материала (основной объём; на этом этапе рассматриваются ключевые понятия темы); 3) формирование навыка решения типовых задач (тренинг-минимум); 4) вторичное формирование знаний (дополнительный объём; более широкое рассмотрение ключевых понятий темы); 5) развивающее дифференцированное закрепление (для этого сконструирована специальная форма урока — семинар-практикум) с непрерывным мониторингом успешности; 6) обобщающее повторение; 7) тематический контроль; 8) индивидуальная коррекция результатов обучения.

Изучение нового материала крупным массивом в системе внешних и внутренних связей в школьной практике должно обязательно предваряться **вводным повторением**, что объясняется большим разбросом среди учеников по мотивации, возможностям, уровням достижений. Значимость этого вводного повторения в школьной практике настолько велика, что он выделяется в **отдельный элемент блока уроков**, хотя ему соответствует не обязательно самый большой по времени элемент первого урока.

При изучении нового материала в начале блока внимание уделяется только общеобязательному — основному объёму. Принцип деятельности требует, чтобы изучаемый обязательный материал немедленно отрабатывался на задачах. Поскольку речь идёт о задачах минимального уровня планируемых результатов обучения, то умение их решать должно быть отработано до автоматизма — это соответствует **первой части закрепления - “тренинг-минимум”**.

Прежде чем перейти к обучению на последующие уровни, требуется познакомить учеников с **необходимой информацией дополнительного объёма**, обеспечивающей работу на общем и тем более продвинутом уровнях. Поэтому в структуре блока уроков появляется ещё один элемент изучения нового материала, предусматривающий активную познавательную деятельность школьников, в значительной мере самостоятельно. Теперь возможен переход **к дифференцированному обучению**, где и будут реализованы идеи систем задач, соответствующих планируемым результатам, групповые способы организации обучения, идеи развития как относительно изучаемого курса, так и личностного. Этот элемент блока — **развивающее дифференцированное закрепление**.

Рассмотрим **формы организации уроков в разных элементах блока**.

1. **Вводное повторение.** Только учитель знает, какая ранее изученная информация потребуется для введения нового материала, следовательно, он должен в этом элементе учебного процесса играть ведущую роль. С другой стороны, актуализация функциональных систем должна произойти в головах учеников, поэтому именно они должны активно действовать, мыслить. Форма, удовлетворяющая этим условиям, — **беседа**. Учитель задаёт ученикам целесообразно подобранные вопросы. Ученики, отвечая на эти вопросы, восстанавливают в оперативной памяти всё необходимое.

2. **Изучение нового материала (основной объём).** Для этого элемента предпочтительна **форма лекции**, позволяющая компактно передать ученикам укрупнённую дидактическую единицу, а также **беседа, рассказ**.

3. **Тренинг-минимум.** Так как цель этого элемента — доведение до автоматизма умения решать шаблонные задачи, соответствующие минимальному уровню планируемых результатов обучения, то сначала должны быть заданы эти шаблоны. Это обычно делается посредством **бесед**. Постепенно они должны перейти в **самостоятельную работу** учеников. Промежуточным шагом является использование **практикума**, когда **весь класс делится на группы и закрепление проходит через общение учеников между собой**. В этом случае состав групп не учитывает никаких уровневых достижений учеников.

4. **Изучение нового материала (дополнительный объём).** Особенность этого материала состоит в том, что одни ученики должны разобраться во всём и овладеть на уровне применения, другим полезно разобраться и понять идеи, третьим достаточно познакомиться. Адекватной формой для такого изучения нового материала является **семинар**.

5. **Развивающее дифференцированное закрепление.** В этом элементе блока уроков реализуется схема развития для каждого ученика. Процесс будет осуществляться через активное использование **групповой работы**. Для интегральной технологии была создана новая форма урока — **семинар-практикум**. Часть учащихся класса на уроке объединяется в группы и каждая группа получает задание на определённое ограниченное время. По истечении этого времени группа отчитывается о своей работе в той или иной форме. Среди этих форм могут быть отчёт группы учителю, заранее назначенному ученику-контролёру, другой группе; каждый участник группы может отчитываться своему контролёру. Но наиболее эффективным вариантом является «публичная защита»: один представитель группы, назначенный учителем, выходит к доске, рассказывает классу (той его части, что не занята в других группах) о задаче и о том, как группа её решала. Он отвечает на вопросы. Обсуждаются другие возможные подходы или упущенные решения. Классу же принадлежит ведущая роль в оценке деятельности группы. Оценка со стороны сверстников особенно важна, так как общение с ними

является ведущей деятельностью в подростковом возрасте. Иногда одну и ту же задачу решают в разных концах класса две группы — они называются конкурентными — и в таком случае при защите одной группы другая становится оппонирующей, если поставленная им задача допускала варианты. Группы по истечении времени могут поменяться задачами, а затем, по истечении и этого времени, обсудить обе задачи. Вариантов может быть много — **семинар-практикум** является мобильной формой урока, позволяющей достигать самых разнообразных педагогических целей. Важно организовать неформальную защиту, чтобы задаваемые вопросы были значимы и интересны. После коллективной оценки работы группы все её участники **получают одинаковые баллы**, что включает механизм групповой ответственности.

Пока все группы заняты решением своих задач, учитель работает с остальной частью класса в нужном режиме: опрос, совместное решение задач, обсуждение сообщений учеников, короткая контрольная работа, диктант и так далее. За урок можно обсудить работу двух-четырёх групп, но создавать их можно больше. Группы, уровень задач, решаемых которыми, существенно отличается от уровня, достигнутого основным составом класса, к “публичной защите” не привлекаются — в частности, никогда не отчитываются публично группы выравнивания. В таких случаях чаще всего отчёты групп принимает учитель без привлечения других учеников. В течение урока одни и те же ученики могут работать в группах разных типов в зависимости от того, какие цели преследует учитель, формируя эти группы.

Организационная схема семинара-практикума заметно меняется от урока к уроку в зависимости от результатов предшествовавших уроков. Первые уроки этой части блока довольно просты — на них встречаются одна-две группы, последние — очень сложны, так как почти все ученики оказываются в группах разных типов. Для успешного управления деятельностью учеников в переменной части блока и планирования организационной структуры и содержания уроков необходимо организовать непрерывную обратную связь, получение своевременной информации об успешности продвижения каждого ученика.

Для **диагностики текущего состояния обучаемых** в интегральной технологии применяется **гибкая система срезового контроля и жесткая процедура тематического контроля на выходе из учебного периода.** Оценочные шкалы могут быть любыми - комбинация относительной и абсолютной количественных шкал, рейтинговое оценивание. Следовательно, на каждом семинаре-практикуме, кроме последнего, **необходимо проводить срезовой контроль на предмет проверки достижения учениками тех или иных уровней планируемых результатов обучения.Срезовые работы имеют бинарные оценки: да или нет.** Общие правила таковы:

- Проверяем то, чему учили. Ученик получает на срезе задания того уровня, над достижением которого он уже работал. Это значит, что

овладевший общим уровнем ученик не обязательно получит следующий срез продвинутого уровня. Если он ещё не работал с заданиями этого уровня, то в очередном срезе он участвовать просто не будет. Отчасти это отражает второе правило.

· Никто не становится хуже. Это значит, что показав в одном из срезов результат того или иного уровня, ученик до конца этого блока уроков уже не получит задания более низкого уровня на уроках, а на срезе — только следующего, более высокого уровня. В частности, ученик, показавший на срезе выход на продвинутый уровень, больше до конца блока в срезах не участвует.

Третьим правилом могло бы стать такое: срезовой проверкам подвергается **не весь класс**, а только та его часть, информация о которой нужна в данный момент учителю. В интегральной технологии каждый ученик имеет свою роль, занимает своё место в плане урока. Отсутствие ученика на уроке часто вынуждает учителя немедленно перестраивать план, иначе организовывать коммуникации и взаимодействие учеников. Это делает интегральную технологию трудной для учителя, но здесь же корень её эффективности. По отзывам сотен учителей, хорошо познакомившихся с интегральной технологией, им неизвестна другая технология, которая могла бы так, как интегральная, обеспечить лично ориентированное обучение не на уровне деклараций, а на уровне практической деятельности.

Домашнее задание предлагается учащимся на границе изучения нового материала (основной объём) и первого закрепления (тренинг-минимум) сразу после того, как изложено основное содержание материала и даны образцы решения задач минимального уровня. Само задание представляет собой множество задач, состоящее из трёх частей: Минимум, Уровень 1, Уровень 2 (слова общий и продвинутый до сведения учащихся не доводятся и в общении с ними учителем не употребляются). Все эти задачи размещаются на стенде и одновременно служат двум целям: составляют домашнее задание и знакомят учеников с планируемыми результатами обучения. **Одновременно с заданием сообщается дата урока обобщающего повторения**, чтобы ученики знали, каким временем они располагают, поскольку **за этим уроком следует контрольный**, а за ним — **урок коррекции, и изучение темы закончится.** Каждый ученик имеет право самостоятельно планировать свою домашнюю работу и во времени, и в объёме; выполнять любую часть, любую часть любой части, не выполнять ничего; расширять и дополнять задание задачами из других источников в расчёте на помощь учителя как эксперта. После того, как задание обнародовано, учитель не возвращается к нему, не проверяет, не напоминает вплоть до урока обобщающего повторения, на котором ученики могут задать любые вопросы в связи со **своей домашней работой.** Домашние задания с урока на урок также возможны — как для всего класса, так и для отдельных учащихся или их групп. Такое домашнее

задание должно быть обязательно проверено у всех, кому оно задано. При любой технологии обучения изучение темы растянуто во времени.

6. Когда блок уроков подходит к концу, возникает необходимость **обобщающего повторения**, которое позволило бы ученикам увидеть всю тему целиком, получить некое системное знание её, понять своё собственное место в предметном поле. Не только опыт, но и теоретические соображения показывают, что **консультация** является одной из наиболее эффективных форм организации урока для обобщающего повторения в преддверии тематического или итогового контроля.

7. Когда ученики приходят на **контрольный урок**, они обнаруживают, что структура контрольного задания повторяет структуру задания домашнего: два-три задания минимального уровня, одно-два задания уровня 1, одно задание уровня 2. Все уровни явно выделены на предлагаемых ученикам карточках. Правила для учащихся очень жёсткие. **Задания выполняются строго по порядку от первого к последнему.** Никакой возможности выбора заданий, соответствующих уровню притязаний ученика, не предусмотрено, так как это связано с самооценкой, а она у школьников редко бывает адекватной. Проверяются (принимаются) задания в том же порядке **до первой ошибки**. Сходные правила есть и в других образовательных технологиях. Ученики обычно быстро понимают, что гарантировать себе нужную оценку можно, если потрудиться над домашним заданием. После осознания этого факта большинством учеников проблемы с домашними упражнениями, если они были, исчезают. Безусловно, вся работа ученика досконально и тщательно проверяется, поскольку цель её — получение учителем информации об успешности блока уроков. Вся эта информация будет использована на уроке коррекции и при доработке учебно-методических материалов блока для последующего использования. Однако ученик получает работу в том же виде, в каком сдал, только в углу стоит оценка и учительская подпись. По оценке ученик локализует свою ошибку с точностью до уровня.

8. На уроке коррекции ученики могут объединиться в группы и сообща искать ошибки в своих работах. Эта деятельность значительнее для ученика и полезнее, чем простое скольжение взглядом по учительским исправлениям или подчёркиваниям. Ученики, которые получили высший балл, могут на этом уроке работать с учителем, или решать нестандартные задачи, или помогать товарищам в поиске и коррекции ошибок, объясняя при необходимости их причины. Есть ещё одно назначение урока коррекции, если понимать коррекцию как совершенствование достигнутого. Это связано со вторым правилом. Многие дети выполняют задания медленно в силу сложившихся психотипов. Поэтому они, имея все предпосылки для достижения результатов общего и продвинутого уровней, справляются только с минимальным. Обдумывая каждое слово, выводя каждую букву, они просто не добиваются за отведённое время до заданий других уровней. Должны быть защитные механизмы, позволяющие в условиях действия жёстких правил всё-таки чувствовать себя комфортно и

“медленным” ученикам. Такой механизм в интегральной технологии состоит **в праве каждого ученика пересдать с целью повышения оценки любую из ранее сданных тем в физических границах учебного года.** Делается это именно на уроках коррекции. Количество попыток ограничено — обычно ученик имеет **право на одну такую попытку.** Свое право пересдачи ученик реализует следующим образом. Он обращается к учителю на уроке коррекции и получает на весь урок часть контрольного задания, соответствующую оценке, на которую претендует. Если ученик справится с ней успешно, то за пересданную тему у него появится более высокая отметка, в противном случае останется прежняя. Многие ученики из “медленных”, усвоив эти правила, быстро поняли, что могут удвоить себе время на сдачу тем. На контрольном уроке они сдают только Минимум, делая это с присущей им тщательностью и аккуратностью, а на уроке коррекции — всё остальное.

Интегральная технология — одна из немногих, где **применение компьютера является естественным и необходимым.** Это применение двойко. В первом закреплении — тренинге-минимум — компьютер используется как обучающая машина. Успешность тренинга во многом определяется возможностью обеспечить каждому ученику индивидуальный набор задач (упражнений), индивидуальный темп работы, полную самостоятельность выполнения работы и при этом непрерывный контроль и управление. Учитель не может обеспечить требуемых условий, а потому стопроцентная успешность тренинга маловероятна. Наличие компьютеров, оснащённых высококачественными обучающими программами, программами-тренажёрами и контролирующими программами, позволяет если и не решить проблему, то сгладить её остроту. Действительно, отправив часть учеников к компьютерам, учитель снижает тем самым разнообразие оставшейся с ним части класса и уже этим повышает эффективность процесса. Кроме того, наличие программ названных типов позволяет отказаться в значительной мере от групп выравнивания во втором закреплении. Исключение составляют только случаи, когда аффективная сторона процесса оказывается приоритетной. **В развивающем дифференцированном закреплении компьютер применяется как средство усиления интеллекта для групп, работающих над задачами общего и особенно продвинутого уровней.** При работе в таких группах ученики выполняют содержательную часть задач (нахождение идеи решения, различных вариантов, взаимосвязей с другими задачами и так далее), а техническую (расчёты, построения, преобразования и прочее) делают машины. Следовательно, применяются программы-исполнители, имитационные и моделирующие программы, базы данных, электронные таблицы, текстовые процессоры и графические редакторы, а также другие программы, свойственные производственным применениям ЭВМ.

Технология проблемного обучения

При проблемном обучении учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он обладает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.

Цель проблемного типа обучения не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности ученика и развития его творческих способностей. Цель традиционного типа обучения - усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков. В основе организации учителем объяснительно-иллюстративного обучения имеет принцип передачи учащимся готовых выводов науки.

Полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов: возникновение проблемной ситуации, осознание сущности затруднения и постановка проблемы, нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы, доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблем.

Мыслительная деятельность учащихся стимулируется постановкой вопросов. Вопрос учителя должен быть сложным настолько, чтобы вызвать затруднение учащихся, и в то же время посильным для самостоятельного нахождения ответа.

Как показали исследования, можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, общие для всех предметов.

Первый тип: проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способы решения поставленной задачи.

Второй тип: проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

Третий тип: проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа.

Четвертый тип: проблемная ситуация возникает тогда, когда имеются противоречия между практически достигнутым результатом

выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для теоретического обоснования.

Учитель может ставить перед учащимися уже встречавшиеся ранее проблемы. При этом он учитывает следующее:

а) алгоритм решения ранее решаемых проблем можно использовать при решении новых трудных проблемных задач;

б) решение встречавшихся ранее задач, но не решенных из-за отсутствия достаточных знаний;

в) повторение пройденного материала;

г) ранее решенные коллективом проблемы можно использовать для вторичной постановки перед слабыми учащимися для самостоятельного решения.

Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы.

В целом можно говорить о следующих дидактических способах организации процесса проблемного обучения (то есть общих методах), представляющих собой три вида изложения учебного материала учителем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности учащихся: 1) монологическом; 2) рассуждающем; 3) диалогическом; 4) эвристическом; 5) исследовательском; 6) методе программированных заданий.

Метод монологического изложения - учитель сам объясняет сущность новых понятий, фактов, дает учащимся готовые выводы науки.

Методы рассуждающего изложения.

Первый вариант - создав проблемную ситуацию, учитель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения.

Второй вариант - излагая тему, учитель пытается путем поиска и открытия ученого, то есть он как бы создает искусственную логику научного поиска путем построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса. Форма - беседа лекция.

Метод диалогического изложения.

Представляет диалог учителя с коллективом учащихся. Учитель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает её, но с помощью учащихся. Основы формы преподавания - поисковая беседа, рассказ.

Метод эвристических заданий.

Суть эвристического метода заключается в том, что открытие нового закона, правила и тому подобное совершается не учителем, при участии учащихся, а самими учащимися под руководством и с помощью учителя. Формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы и решением проблемных задач и заданий.

Метод исследовательских заданий.

Организуется учителем путем постановки перед учащимися теоретических практических исследовательских заданий имеющие высокий уровень проблемности. Ученик совершает логические операции самостоятельно, раскрывая сущность нового понятия и нового способа действия. По форме организации исследовательские работы могут быть разнообразны: ученический эксперимент, экскурсия и сбор фактов, беседы с населением, подготовка доклада, конструирование и модулирование.

Метод программированных заданий.

Это метод, при котором учащиеся с помощью, особым образом, подготовленных дидактических средств может приобретать новые знания и новые действия.

Следовательно, процесс постановки учебных проблем требует знания дидактических правил постановки проблем.

Педагогические технологии на ориентационно-мотивационном этапе урока

АЛЛИТЕРАЦИЯ – способ актуализации опорных знаний и личного опыта по новой теме. Педагог по буквам (по вертикали) выписывает на доске новое понятие и предлагает на каждую букву подобрать слова и словосочетания, по смыслу связанные с данным понятием. Работают фронтально.

АЛФАВИТ - то же, что и аллитерация, но педагог пишет на доске буквы алфавита и предлагает подобрать слова на каждую букву алфавита.

АССОЦИАЦИЯ – способ актуализации опорных знаний, стимулирования познавательной активности. При знакомстве с новым понятием учащимся предлагается высказать свои ассоциации, связанные с ним впечатления, образы, которые позволят легче усвоить новую тему.

БИНАРНЫЙ ВОПРОС - – способ актуализации опорных знаний и личного опыта по новой теме. Педагог задает вопрос по новой теме, который предполагает либо один ответ (правильно это или неправильно, хорошо или плохо), либо двойной ответ (что хорошо и что плохо, + и -).

ВАЖНЫЕ ВОПРОСЫ – способ определения проблем, над которыми хотели бы поработать ученики. Озвучивается тема занятия и каждый ученик на карточках пишет свои вопросы по теме (2-3 мин.), затем создаются малые группы по 4-6 человек, в которых рассматриваются вопросы и выбирается 2-3 наиболее важных; материалы работы малых групп вывешиваются на доске, вопросы ранжируются и начинается работа.

ВЕРНЫЕ-НЕВЕРНЫЕ УТВЕРЖДЕНИЯ, ВЕРЮ - НЕ ВЕРЮ – способ развития учебно-познавательных компетенций. Учитель зачитывает несколько утверждений по определенной теме (от 5 и более). Если ученик считает, что сказанное - верно, он ставит знак "+", если нет, ставит знак « - ». По окончании работы открывается ключ, можно проводить коллективную, индивидуальную проверку или осуществлять взаимопроверку.

ВОПРОСЫ ПО ОПОРНЫМ СЛОВАМ – способ развития умения формулировать вопросы по теме. Педагог озвучивает тему урока, записывает ее на доске и записывает вопросные слова (Что, зачем, как, почему, при помощи чего...) в соответствии с темой, по которым учащиеся придумывают вопросы.

ГРАФИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА – способ системного рассмотрения темы (Структурно-логическая схема, тезаурус, кластер, логико-смысловая модель, маршрутный лист по уроку). Схемы могут быть предложены в готовом виде, частично заполнены либо пустые. Дальнейший ход урока направлен на работу по схеме как опоре.

ДЮЖИНА ВОПРОСОВ – способ организации осмысления новой темы. Педагог объявляет новую тему и предлагает в микрогруппах по 4 человека составить вопросы по данной теме (дюжину, полдюжины, 3 вопроса). Вопросы от каждой микрогруппы записываются на доске,

ранжируются по логике рассмотрения темы, затем идет объяснение новой темы в соответствии со сформулированными вопросами.

ЗВЕЗДНОЕ НЕБО – способ выявления проблем по теме работы. Готовится большой лист ватмана темно-синего цвета, каждый участник получает по 3 карточки желтого цвета в форме звезды. За отведенное время необходимо написать три вопроса по обсуждаемой теме и вывесить их на звездное небо. Каждый участник, вывешивая свои «звезды», комментирует то, что уже висит на небе и соотносит свои вопросы с уже вывешенными, группируя их. Получаются «созвездия» вопросов и одиночные звезды.

ЗНАЮ-ХОЧУ УЗНАТЬ-УЗНАЛ – способ актуализации опорных знаний и формулировки запроса на усвоение новой информации. Педагог объявляет новую тему и предлагает учащимся (индивидуально либо в микрогруппах) написать в форме таблицы, что им известно по этой теме (колонка ЗНАЮ), сформулировать вопросы по новой теме (колонка ХОЧУ УЗНАТЬ), затем излагает новую информацию, которую учащиеся записывают в колонку УЗНАЛ. После этого всем предлагается сравнить первую и третью колонки и знаком + отметить совпадения, затем сравнить вторую и третью колонки и указать, на чьи вопросы не получен ответ.

«КОРЗИНА» ИДЕЙ, ПОНЯТИЙ, ИМЕН...- прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме. Обмен информацией проводится по следующей процедуре:

1. Задается прямой вопрос о том, что известно ученикам по той или иной проблеме.

2. Сначала каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (строго индивидуальная работа, продолжительность 1-2 минуты).

3. Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Ученики делятся друг с другом известным знанием (групповая работа). Время на обсуждение не более 3 минут. Выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия.

4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом, не повторяя ранее сказанного (составляется список идей).

5. Все сведения кратко в виде тезисов записываются учителем в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия, имеющие отношение к теме урока. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознании ребенка факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепи.

6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения новой информации.

ЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕПОЧКИ (ПЕРЕПУТАННЫЕ ЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕПОЧКИ) – способ осмысления темы и актуализации опорных знаний. Педагог распечатывает основные определения по теме урока, разрезает их на отдельные слова или словосочетания и предлагает учащимся (фронтально, в микрогруппах, индивидуально) собрать логическую цепочку (определение понятия) либо предлагает восстановить выложенную на доске перепутанную логическую цепочку.

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА – способ актуализации опыта учащихся по проблеме. В центре большого листа бумаги записывается основная идея (слово или словосочетание), затем участники по очереди предлагают свои ассоциации относительно данной проблемы, которые вписываются на листе, между ассоциациями стрелочками устанавливаются связи.

МОЗГОВОЙ ШТУРМ – метод актуализации знаний и генерирования идей. Мозговой штурм начинается с постановки проблемы или вопроса. Далее идеи обсуждаются в парах, в микрогруппах и в группе в целом. Учащимся предлагается памятка по проведению мозгового штурма: перебивать, критиковать, отвергать, спорить запрещается; говорить «нет, не пойдет» - нельзя; если появляется новая идея – запиши; если не согласен – запиши возражение, потом обсудишь, если захочешь; если не понял – не останавливай, не проси объяснить – запиши вопрос; не сиди как дуб, улыбайся, мимикой выражай свое понимание и то, что ты здесь и жив.

ОПОРНЫЕ СЛОВА – способ включить учащихся в процесс активного восприятия учебно-познавательной информации по теме урока. При использовании видеofilmа в качестве основного источника новых знаний перед его просмотром необходимо написать на доске или вывесить плакат с новыми терминами, названиями, датами и др. опорными словами, которые встретятся учащимся в фильме. На следующем этапе урока следует организовать работу с данными опорными словами, которая бы предусматривала осмысление учащимися наиболее важных фактов, выявление причинно-следственных связей между ними.

ОПРОС ПЯТЕРЫХ – способ развития учебно-познавательной компетенции. Учащимся предлагается подготовить по 3-4 вопроса по теме домашнего задания, требующих конкретного краткого ответа. Затем к доске вызывается пятеро учащихся, по указанию педагога ученики из класса задают по одному вопросу «пятерке», учащиеся из «пятерки» по очереди отвечают на вопросы из класса (можно 3 круга).

ОТЫЩИ ТОГО, КТО ... способ организации групповой работы, направленный на развитие коммуникативной компетентности. Каждому участнику предлагается лист бумаги, разделенный на любое количество (4, 6, ...) квадратов, в каждый квадрат вписан вопрос по теме обсуждения (можно и вопрос с юмором). Участники получают листы и за отведенное время (5-7 мин.) должны найти в классе людей, которые знают ответ на каждый вопрос и в соответствующую клеточку вписать имя ученика, который знает ответ и дает его. На один вопрос отвечает один ученик. По

истечении отведенного времени проводится фронтальное обсуждение вопросов.

ПЕРЕКРЕСТНАЯ АССОЦИАЦИЯ – способ графического творческого изображения информации. Педагог называет тему или понятие, на которые учащиеся подбирают слова-ассоциации. Схема перекрестной ассоциации: 1 строка - одно слово, 2 строка - делится на две ассоциации (ниже), 3 строка - каждое из двух слов делится на две ассоциации (4 слова на строке), 4 строка - на основе двух крайних ассоциаций образуется одна слева, а на основе двух внутренних ассоциаций образуется одна справа (2 слова), затем (ниже) на основе двух ассоциаций образуется одна (1 слово).

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПО КЛЮЧЕВЫМ СЛОВАМ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПО НАЗВАНИЮ – актуализация опорных знаний, формирование умения прогнозировать содержание. Педагог записывает на доске основные понятия новой темы (либо название новой темы) и предлагает учащимся в микрогруппах написать свое видение новой темы (план, о чем), затем - обсуждение в группе.

РАССКАЗ-ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ ПО КЛЮЧЕВЫМ СЛОВАМ – способ развития прогностических способностей и актуализации опыта. Педагог выписывает на доске ключевые слова по теме урока и предлагает учащимся в микрогруппах или индивидуально составить рассказ.

СОСТАВЛЕНИЕ СПИСКА ИЗВЕСТНОЙ ИНФОРМАЦИИ – способ актуализации опорных знаний. Педагог озвучивает (записывает на доске) тему урока и предлагает учащимся составить список известной им информации по данной теме. Ответы заслушиваются и дополняются.

СТОЛКНОВЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – способ стимулирования постановки учебной задачи на уроке. Учитель предлагает учащимся задание, с которым дети сначала легко справляются (благодаря субъективному опыту или знаниям, полученным при изучении предыдущей темы); но затем они сталкиваются с противоречием, для решения которого необходимы новые знания. Как следствие - формулирование учащимися учебной задачи.

ТАБЛИЦА «ТОЛСТЫХ» И «ТОНКИХ» ВОПРОСОВ – способ развития учебно-познавательных компетенций. Прием таблица «Толстых и Тонких вопросов» может быть использована на любой фазе урока (занятия). На стадии вызова (вопросы до изучения темы) - вопросы, на которые учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления - способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении - демонстрация понимания пройденного. Можно начать работу с этим приемом, воспользовавшись ключевыми вопросительными словами.

Толстые вопросы: Дайте 3 объяснения, почему...? Объясните, почему...! Почему Вы думаете ...? Почему Вы считаете ...? В чем различие ...? Предположите, что будет, если..? Что, если ... ? **Тонкие вопросы:** Кто ...? Что ...? Когда ...? Может ..! Будет ...? Может ли ... ? Согласны ли Вы...

?Верно ли ...? По ходу работы с таблицей в правую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа, в левую - вопросы, требующие развернутого, аргументированного ответа.

ШАПКА ВОПРОСОВ – способ организации осмысления новой темы. Педагог объявляет тему и предлагает каждому участнику на отдельных листочках написать по три вопроса (не подписываясь): 1 вопрос касается формального знания по теме; 2 вопрос звучит:»Я думаю так..., а ты?»; 3 вопрос фиксирует собственное незнание «Что я действительно не знаю». После этого все вопросы сыпаются в шапку, перемешиваются и разбираются всеми. Затем все пробуют ответить на попавшиеся им вопросы – вначале на первые (если вопросы совпадают у нескольких человек – заслушивают несколько вариантов ответа), затем – на вторые и третьи. Педагог дополняет и корректирует знания..

Педагогические технологии на операционно-обучающем этапе урока

1x2x4 – способ обсуждения проблемы или вопроса. Каждый участник индивидуально пишет ответ на предложенный вопрос, затем в парах советуются и формулируют общий ответ, затем в четверках обсуждают варианты ответа.

АКВАРИУМ - способ индивидуальной и групповой работы по всестороннему рассмотрению проблемы. Педагог определяет вопросы для рассмотрения темы, выписывает их на листе ватмана и размещает на видном месте, затем распределяет участников с определением их функций: группы экспертов (по количеству вопросов) располагаются по углам аудитории (таблички с названием группы экспертов); наблюдатели рассаживаются по периметру аудитории; действующие лица рассаживаются в центре аудитории по кругу. Затем педагог называет первый вопрос и предлагает действующим лицам высказаться по сути вопроса, экспертная группа по данному вопросу фиксирует ответы. Так же обсуждаются остальные вопросы. После чего педагог предлагает экспертным группам по очереди выступить с обобщением по соответствующим вопросам. Проводится рефлексия.

ВЕРТУШКА ОБЩЕНИЯ – способ группового обсуждения проблемы в соответствии с заданной позицией (что понравилось – одобрение +, не понравились – критика -, валидол – дополнения). Участники делятся на четыре группы и выполняют творческое задание (минипроект, рекомендации, способ решения проблемы, алгоритм и т.д.), затем по очереди выступает каждая группа, а остальные по кругу в соответствии с заданной ролью высказываются (+, -, дополнение). Роли смещаются по кругу по мере выступления групп, что позволяет каждой группе побывать в каждой ролевой позиции.

ВЕТВЛЕНИЕ – способ развития коммуникативной компетенции. Учитель всем учащимся дает одинаковое задание. У того, кто первый справился с заданием, его проверяет учитель, у следующего - первый

ученик, теперь в классе два проверяющих, и т. д. Через некоторое время часть класса становится консультантами, часть консультируемыми. Учитель организует данный процесс, встраиваясь в него при необходимости.

ДВУЧАСТНЫЙ ДНЕВНИК – формирование умения интерпретации информации. Учащимся предлагается небольшой текст (проблемного характера, цитаты, определения, свойства). Они знакомятся с текстом и выбирают цитату (1 – 3) из разных частей текста, выписывают в левую часть тетради (Цитата), затем напротив пишут комментарий (Комментарий). Комментарий может отражать позицию (за – против), понимание, выражение ассоциаций и эмоций. Затем организуется обсуждение прочитанного и комментариев к нему.

ДИАГРАММА ВЕННА - способ графической организации информации. В основе диаграммы Венна лежит схема перекрещивающихся колец (два - три). В *общей* плоскости кругов отражается *общее*, присущее всем сравниваемым явлениям, объектам, а в *полукругах фиксируется то, что характерно для каждого сравниваемого объекта*. Схема соотношения понятий может быть представлена не только в диаграмме Венна (в виде перекрещивания кругов), но и в виде соприкосновения кругов или проникновения одного в другой. Педагог совместно с учащимися определяет основные параметры сравнения (мозговой штурм), затем предлагает в парах или микрогруппах работать над составлением диаграммы, затем – презентация результатов.

ДИСКУССИЯ – способ группового обсуждения проблемы. Существуют различные способы регламентированного проведения дискуссии.

Дискуссия-ранжирование применяется при необходимости структурировать, упорядочить по значимости, времени информацию, ценности. Вначале каждый участник индивидуально ранжирует информацию. Затем происходит обсуждение в группе, внесение корректировки в собственный список.

Дискуссия «В два круга» - в начале дискуссии формируются микрогруппы с четко выраженной позицией (по желанию или по предписанной роли – критик, согласный, провокатор и др.), которые вырабатывают аргументы в пользу своей позиции. Затем от каждой микрогруппы выбирается представитель, который вступает в диалог с представителями других микрогрупп, может быть тайм-аут для совещания с микрогруппой.

Дискуссия с наблюдателями – участники располагаются в два круга. Во внутреннем круге 6 стульев, один из которых свободен. Остальные участники садятся во внешнем кругу. Дискуссию ведут участники внутреннего круга, но если у участника внешнего круга есть что сказать, он выходит во внутренний круг и излагает свою точку зрения, при этом один из участников внутреннего круга должен перейти во внешний.

Дискуссия с ротацией – создаются микрогруппы, равные по составу

(по жребию или по желанию). Дается общая проблема, в качестве решения которой могут быть какие-то перечни (пункты, свойства, аргументы), число которых четко определено (-5-6). В микрогруппах составляются списки этих пунктов в двух экземплярах. Затем по одному участнику из каждой микрогруппы переходят в другую микрогруппу со своим списком. В новых микрогруппах обсуждаются два списка и составляется новый с указанным количеством пунктов.

Перекрестная дискуссия – педагог предлагает один бинарный вопрос (либо положительный либо отрицательный ответ). Каждый участник индивидуально работает над Т-схемой (пишет аргументы «За» и «Против» в форме таблицы), затем в парах обсуждаются аргументы, распределение по микрогруппам в соответствии с позицией. Затем одна из сторон высказывает свою позицию и один из аргументов. Противоположная сторона высказывает аргумент, повторяет его, перефразируя и готовит контраргумент, который она выдвигает в ответ. После этого сообщает свой аргумент в защиту своей позиции. И так поочередно высказывается каждая из сторон.

Дискуссия «Микрофон» - педагог задает вопрос и предлагает отвечать тем, у кого в руках микрофон (предмет, заменяющий микрофон), остальные молча слушают. Когда оратор закончит выступление, он передает микрофон другому желающему выступить. Для обеспечения равного участия всех в дискуссии можно ввести правило, что микрофон передается только влево (вправо), если тому, кому передали микрофон, нечего сказать в данный момент, он просто передает микрофон следующему участнику.

Дискуссия «Спички» - группа располагается по кругу, в центре ставится коробка со спичками (палочками), каждый член группы перед началом дискуссии получает несколько спичек (2-5). Количество спичек означает количество возможных высказываний в ходе дискуссии (одно высказывание – одна спичка). Педагог объявляет тему дискуссии и предлагает высказываться, выступающий говорит до тех пор, пока не закончит свою мысль (кладет спичку в коробку) или пока его кто-нибудь не прервет, положив спичку в коробку и т.д.

Дискуссия «Шкала» - применяется по отношению к проблемам, имеющим альтернативные решения. В начале дискуссии на полу рисуется линия или раскладывается веревка, один конец которой обозначается табличкой «Да», другой «Нет», в центре «Не знаю». Педагог задает вопросы и учащиеся расходятся по шкале, обозначая свою позицию, которую затем обосновывают.

Дискуссия «Печенье» - вариант похож на предыдущий, но более вкусный (для классного часа) – каждый раз, после того как кто-то высказал свое мнение, он должен взять себе печенье из коробки. Следующий раз вступить в дискуссию он сможет только после того, как съест печенье.

ДНЕВНИК С РЕАКЦИЕЙ НА ПРОЧИТАННОЕ – способ развития критичности мышления, самостоятельности в осмыслении

прочитанного. Педагог предлагает текст для изучения и задания к нему (выберите три идеи в тексте, с которыми вы не согласны; прочитайте название и первый абзац запишите две идеи, которые вы уже знаете по этой теме; напишите два вопроса, ответы на которые вы надеетесь получить в этом тексте; запишите ответы, когда вы их найдете).

ЗИГЗАГ – способ организации взаимообучения. Педагог предлагает общий для усвоения материал, который разделен на несколько частей (2-4) и определяет цели деятельности: к концу работы каждый должен овладеть всем материалом по теме. Группа делится на рабочие микрогруппы по 4-6 человек, внутри каждой рабочей группы происходит расчет по порядку номеров (в соответствии с количеством частей в тексте для усвоения), затем все рабочие группы перераспределяются в экспертные группы по номерам (1+1+1, 2+2+...). В экспертных группах совместно прорабатывается соответствующая часть общей информации. Затем все возвращаются в свои рабочие группы и происходит взаимообучение. По окончании групповой работы происходит проверка любой части информации.

ИНСЕРТ (интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления) – организация собственного понимания читаемой информации с использованием определенной маркировки. Особенности текста: он должен быть насыщен информацией, являться ключевым по отношению к изучаемой теме, включать неоднозначно изложенные факты. Учащиеся читают предложенный текст, делая при этом пометки: «V» - знаю; «+» - новое; «-» - информация противоречит личному опыту или содержанию текста; «?» - информация вызывает вопрос, сомнение. Затем результаты самостоятельного чтения обсуждаются в парах, в группе, составляется общая таблица информации.

ИНТЕРВЬЮ – способ организации закрепления и обобщения темы. Класс делится на "корреспондентов" и "респондентов"; "корреспонденты" задают вопросы "респондентам" по изученному материалу. Оцениваются содержательность, логичность и творческий характер беседы, которую проводит "корреспондент", и оригинальность, точность высказываний «респондентов».

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ – способ анализа проблемы через предоставление необходимой информации и возможностей для решения конкретных задач, презентации результатов решения. Педагог готовит кейсы по теме как описание реальной ситуации, которую необходимо проанализировать и решить задачи, которые стоят перед лицами, включенными в ситуацию. Кейсы могут быть направлены на выявление проблемной ситуации, применение учебных методов и средств, формирование стратегии, иллюстрирование ролей и отношений. Процесс обучения по кейс-технологии включает: ознакомление с кейсом, ответ на вопросы: Кто? Что? Почему? Когда? Как?; рассмотрение всего кейса и его разделов, рассмотрение вопросов по кейсу.

КЛАСТЕР (схема размышлений, паутинка, гроздь) – способ графической организации информации по новой или знакомой теме. Педагог предлагает в центре листа в кружок вписать название темы или понятие, затем в кружках рядом записываются идеи, связанные с основной темой и устанавливаются логические связи между ними, чем больше кружков и «колен» (ответвлений) в кластере, тем лучше.

ЛОГИКО-СМЫСЛОВАЯ МОДЕЛЬ (ЛСМ) – способ графической организации информации. ЛСМ включает понятие (или тему), которое размещается в центре листа; оси, которые соответствуют основным логическим блокам анализа понятия или темы (оси отходят от центра и располагаются по часовой стрелке); на каждой оси располагаются узлы (кружочки или точки), которые отражают отдельные элементы знания. Учащиеся могут получить готовую модель и пользоваться ею в качестве опоры при изучении новой темы, ЛСМ может строить учителем на глазах учащихся при объяснении либо после рассмотрения отдельного вопроса учащиеся самостоятельно заполняют бланк модели; составление ЛСМ может быть дано в качестве домашнего задания и использоваться при ответе.

МАСТЕРСКАЯ БУДУЩЕГО – способ индивидуальной и групповой работы по всестороннему рассмотрению проблемы. Педагог предлагает подготовить по 2 листа бумаги и в течение 5-10 минут записать плюсы (положительные аспекты) и минусы (отрицательные аспекты) обсуждаемой проблемы (отдельно на каждом листе). Затем идет обсуждение, листы с + и – развешиваются на разных сторонах доски, создаются две творческие группы, которые анализируют варианты ответов, обобщают и презентуют результаты своей работы. На втором этапе создается несколько творческих групп по 5-7 человек, которые в течение 20-15 минут разрабатывают идеальные модели решения обсуждаемой проблемы (используются маркеры, листы ватмана), каждая из групп защищает свою модель. На третьем этапе – творческие группы в том же составе определяют конкретные шаги решения проблемы, которые необходимо предпринять, результаты обсуждаются в группе и комментируются педагогом. На четвертом этапе – рефлексивный круг.

МЕТАПЛАН – способ организации индивидуальной и групповой работы по решению проблемы. Этапы реализации метаплана: 1 этап – выявление и формулировка проблем (вопросов). Педагог предлагает участникам в течение 3-5 минут сформулировать несколько вопросов по теме, затем неповторяющиеся вопросы анализируются педагогом и выбираются три основных. 2 этап – запись проблем на листочках бумаги – каждому участнику предлагается на трех листочках записать вопросы (по одному). 3 этап – индивидуальное смыслотворчество – каждый участник в течение 10 минут письменно отвечает на вопросы на этих же листочках. 4 этап – каждый участник по кругу знакомит всех со своими ответами. 5 этап – анализ, обобщение индивидуальных смыслов. Листочки с вопросами и ответами распределяются по номерам; группа распределяется на 3

микрогруппы, которые делают анализ ответов по соответствующим вопросам, ответы оформляются на листах ватмана. 6 этап – представление итогов работы творческих групп. 7 этап – рефлексия итогов деятельности.

МОЗАИКА - способ организации взаимообучения при усвоении новой информации. Педагог делит группу на микрогруппы по 4-6 человек, каждой группе выдается свой объем задания для усвоения – каждая группа выступает в роли эксперта по своему вопросу. После освоения содержания в группах начинается взаимообучение: члены первой группы расходятся по остальным и проводят обучение по своему вопросу, затем члены второй группы расходятся по остальным группам и обучают своему вопросу и т.д. После окончания взаимообучения общее краткое обсуждение с целью проверки и закрепления.

ОСТАВЬТЕ ПОСЛЕДНЕЕ СЛОВО ЗА МНОЙ – способ организации работы с текстом на основе развития критического мышления. Педагог предлагает прочитать определенный текст, выбрать самый важный, по мнению учащихся, отрывок, выписать его в тетрадь, а на другой стороне листа дать комментарий: какие мысли вызвал этот отрывок, почему это важно, можно ли подвергнуть это сомнению. Затем поочередно читаются выбранные отрывки, приглашаются другие учащиеся прокомментировать данный отрывок, затем сам учащийся дает свой комментарий (за ним остается последнее слово).

РОМАШКА БЛУМА – способ развития учебно-познавательных компетенций. Ромашка с лепестками-вопросами: шесть лепестков - шесть типов вопросов, которые педагог может составлять совместно с учащимися по теме урока или использовать в качестве домашнего задания.

Простые вопросы - вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию

Уточняющие вопросы. Обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что ... ?», «Если я правильно понял, то ... ?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ... ?».

Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно начинаются со слова: «Почему?» Они направлены на установление причинно-следственных связей.

Творческие вопросы. Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, то это творческий вопрос.

- Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т.д.

- Практические вопросы. Вопрос направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой (умение привести и разобрать пример). «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» и т.д.

РОМАШКА - способ организации обсуждения проблемы. Педагог подбирает цитаты известных людей по теме урока, распечатывает их на листах и развешивает на доске, готовит плакат с пронумерованными

цитатами (в форме ромашки). Каждый ученик получает лист с пронумерованными высказываниями по различным аспектам темы урока, в течение 6-10 минут каждый ученик отмечает на листе три значимых для него цитаты и рядом пишет свои комментарии. Затем ученики объединяются в пары и каждой паре необходимо найти одно, общее для пары высказывание (даже если оно не было ими выбрано на предыдущем этапе) и составить четыре аргумента в его защиту (+) или опровержения (-). Каждый аргумент фиксируется маркером на отдельном листе бумаги. Педагог по очереди зачитывает вывешенные на доске цитаты, если они были выбраны участниками, то представитель от пары зачитывает аргументы, прикрепляя их под вывешенной цитатой. Так рассматриваются все цитаты, обобщение и комментарий педагога.

РОТАЦИЯ – способ организации обмена мнениями по проблеме. Педагог может предложить один общий вопрос либо каждой микрогруппе дается свой вопрос, записанный на листе ватмана, каждая микрогруппа работает на листе ватмана своим цветом маркера, указывая аргументы при ответе на вопрос. По сигналу педагога листы ватмана с ответами передаются по кругу в следующую микрогруппу. Получив лист с ответами другой микрогруппы, участники знакомятся с вопросом, ответами, знаком + отмечают те ответы, с которыми они согласны, знаком – отмечают ответы, с которыми они не согласны и дописывают свои маркером свои варианты ответов. Обмен листами с ответами заканчивается, когда в каждую микрогруппу возвращается их лист. Затем организуется общее обсуждение с аргументацией.

SWOT – АНАЛИЗ – способ всестороннего рассмотрения проблемы. Озвучивается проблема, группа делится на четыре микрогруппы: 1 – анализирует сильные, положительные стороны; 2 – слабые; 3 – возможности, условия; 4 – неблагоприятные факторы, угрозы. Каждая микрогруппа анализирует проблему исходя из заданной позиции. Затем проводится общее обсуждение.

СИНКВЕЙН – способ организации творческого переосмысления информации. Учитель предлагает по теме или понятию, которое рассматривалось в теме написать 5 строчек: Первая строчка – одно слово (задается педагогом); вторая строчка - два прилагательных, относящихся к первому слову; третья строчка - три глагола, относящихся к первому слову; четвертая строчка - предложение из четырех слов, призыв; пятая строчка - одно слово – синоним первому.

СПРОСИТЕ У АВТОРА- способ организации работы с текстом, направленный на отработку умения ставить вопросы. Педагог предлагает всем ознакомиться с текстом и сформулировать вопросы по прочитанному, для активизации данного процесса может предложить следующие вопросы: О чем, как вам кажется, говорит здесь автор? Как мы могли бы выразить это яснее? Почему автор сообщает это теперь? Что необходимо знать заранее, чтобы понять прочитанное? Куда, по вашему мнению, приведет аргументация автора?

СХЕМА ПРЕДСКАЗАНИЙ – способ развития умения анализировать информацию. Педагог готовит текст, который может быть разделен на логические блоки (события, сюжет, свойства, принципы). Он объявляет тему и читает текст (либо предлагает прочитать самостоятельно отрывок) до первой остановки. Затем каждому участнику (индивидуально или в парах) предлагается предсказать, что произойдет дальше. Записи ведется в форме таблицы с тремя колонками: Что случится (предсказание); какие доказательства есть; что случилось на самом деле. После заполнения 1 и 2 колонок таблицы педагог читает следующий отрывок текста и предлагает внести информацию в третью колонку, и т.д.

ТЕЗАУРУС – способ развития умения обобщать информацию. Используя таблицу тезауруса (категория, основные понятия, признаки (свойства), взаимосвязь, законы и правила), составить систему понятий по изучаемой теме. **УСТ** – способ развития ценностно-смысловых компетенций. На парте каждого ученика стоят пирамиды с крупно написанными на гранях буквами - У, С, Т. Получив задание, ученик определяет для себя, каким способом он будет его выполнять: У - с учителем, С - самостоятельно, Т - творчески подойдет к выполнению задания, т. к. уже имеет определенный опыт.

ЧЕТЫРЕ УГЛА– способ развития критичности мышления и умения аргументировать свою позицию. Педагог готовит к занятию 7-10 вопросов, имеющих по 4 варианта ответа (все ответы должны быть правильными, но не достаточно полными; могут быть ответы, отражающие различные теории, подходы, позиции). В четырех углах комнаты размещаются буквы с указанием варианта ответа на вопрос. По каждому вопросу участникам необходимо выбрать вариант ответа и переместиться в соответствующий угол, в котором за отведенный педагогом отрезок времени они коллективно продумывают аргументы, примеры в пользу своего варианта ответа, затем выступают представитель от каждого «угла».

Я – МАСТЕР – способ развития учебно-познавательных компетенций. На начальной стадии изучения темы определяются ученики, которые проявили себя наиболее активно и верно отвечали по новой теме. Им дается звание "Мастер" (бейдж). На следующих уроках Мастера получают лист с заданиями и помогают группам менее успешных одноклассников разбирать сложноститемы. Далее подопечные Мастеров выполняют самостоятельную работу, которую могут проверить Мастера, учитель; либо проводится само- или взаимопроверка. Звание Мастера переходящее и дает возможность каждому ученику побывать в этой роли.