

http://www.koipkro.kostroma.ru/%2Fkoiro%2FRSMO%2F2013%2F%25D0%2590%25D0%25A1%25D0%259E%25D0%259B%25D0%259E%25D0%2592_%25D0%25A4%25D0%25BE%25D1%25D0%25BC%25D0%25B8%25D1%2580%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B0%25D0%25D0%25B8%25D0%25B5%2520%25D0%25A3%25D0%25A3%25D0%2594.doc&ei=SULJUvnTbuYFw&usg=AFQjCNF-YU_aP5O4egGIHwNQ3eTcdTFz9w&sig2=UDqHG_yl-WlgL_NX5um=bv.58187178,d.bGE&cad=rjt

Формирование универсальных учебных действий

В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

ОТ ДЕЙСТВИЯ К МЫСЛИ

Система заданий

Пособие для учителя

Под редакцией
А. Г. Асмолова

Москва «Просвещение» 2010

УДК 37.01
ББК 74.202
Ф79

Серия «Стандарты второго поколения» основана в 2008 г.

Руководители проекта:
президент РАО Н. Д. Никандров, академик РАО А. Г. Асмолов,
член-корр. РАО А. М. Кондаков

Авторы: А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская,
О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов

Формирование универсальных учебных действий в Ф79
основной школе : от действия к мысли. Система заданий :
пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А.
Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмо-лова. — М. :
Просвещение, 2010. — 159 с. : ил. —
18БК 978-5-09-020588-7.

Пособие посвящено одному из ключевых положений
Концепции федеральных государственных образовательных
стандартов общего образования второго поколения —
формированию универсальных учебных действий в основной
школе.

В пособии даны описания основных видов универсальных
учебных действий и путей их формирования с учётом возрастных
особенностей учащихся 5—9 классов. Представлены основные
типы заданий, направленных на развитие и оценку личностных,
познавательных, регулятивных, коммуникативных и других
универсальных учебных действий.

Пособие адресовано учителям основной школы, родителям, а
также всем, кто интересуется инновационными направлениями
развития новой школы.

УДК 37.01
ББК 74.202

18БК 978-5-09-020588-7
2010

© Издательство «Просвещение»,

© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение»,
2010 Все права защищены

Оглавление

Предисловие

Раздел I. Концептуальная основа Программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования»

Глава 1. Методология проектирования Программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования

Глава 2. Возрастные особенности подростка
Подростковый возраст как переходный от детства к взрослости

Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте

Раздел II. Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования

Глава 1. Личностные универсальные действия
Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи

Глава 2. Коммуникативные универсальные учебные действия
Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи

Глава 3. Познавательные универсальные учебные действия
Исследовательские и проектные действия. Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи
Чтение в составе универсальных учебных действий
Типовые задачи

Глава 4. Регулятивные универсальные учебные действия
Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи

Список литературы

Предисловие

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Логика развития универсальных учебных действий, помогающая ученику почти в буквальном смысле объять необъятное, строится по формуле: от действия — к мысли.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий, которые являются инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создаёт **возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться.**

В 2006 г. авторами этой книги, разрабатывающими с опорой на научную школу культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Мудрик, П. Я. Гальперина и Д. Э. Эльконина стандарты второго поколения, в ходе реализации проекта Программа развития универсальных учебных действий были созданы её методология и модель. На основе этой методологии были определены функции, содержание и номенклатура универсальных учебных действий, дана общая характеристика их психологического содержания и способов их формирования в образовательном процессе. Критериями дифференциации видов универсальных учебных действий стали: функции, структура и форма, особенности возникновения, в том числе условия организации учебной деятельности. В результате анализа были выделены основные виды универсальных учебных действий: *личностные* (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), *регулятивные* (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), *познавательные* (общеучебные, логические и знаково-символические) и *коммуникативные*. Были определены общие критерии и

способы оценки сформированности универсальных учебных действий у учащихся, сформулированы общие рекомендации по их формированию с учётом специфики учебных предметов.

Создание методологии позволило перейти к разработке Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего школьного образования. В ходе реализации проекта группой разработчиков в 2007 г. был проведён сравнительный анализ существующих подходов к определению перечня, функций и содержания универсальных учебных действий в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте с учётом специфики возрастных психологических особенностей; уточнена модель системного строения универсальных учебных действий; конкретизирована и уточнена номенклатура, функции и содержание универсальных учебных действий; определён перечень базовых модельных универсальных учебных действий, являющихся основой для разработки системы типовых задач для оценки их сформированности в системе начального общего образования.

Проведённый анализ позволил выделить специфическую для старшего дошкольного и младшего школьного возраста форму личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, условия и факторы их развития в образовательном процессе; составить психолого-педагогические рекомендации по организации их формирования с учётом содержания учебных предметов.

Итогом реализации поставленных задач стали Программа развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования и Система типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий. Внедрение данной программы позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе. Данные положения и рекомендации могут стать основой проведения мониторинга для оценки успешности личностного и познавательного развития детей в ходе учебной деятельности, а также могут быть использованы при разработке образовательных программ, создании учебников и учебно-методических материалов для начальной школы.

Представленная здесь **Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования** направлена на создание условий для повышения образовательного и воспитательного потенциала образовательных учреждений, обеспечение формирования важнейшей компетенции личности — *умения учиться*, создание благоприятных условий для личностного и познавательного развития учащихся.

РАЗДЕЛ I

Концептуальная основа Программы
развития универсальных учебных
действий для основного общего
образования

ГЛАВА 1. Методология проектирования Программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования

Теоретико-методологической основой разработки Программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования в рамках создания государственных стандартов общего образования второго поколения стали:

— культурно-исторический системно-деятельностный подход, разрабатываемый в трудах отечественных психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина и др., раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся;

— учение о структуре и динамике психологического возраста (Л. С. Выготский) и периодизация психического развития ребёнка, определяющая возрастные психологические особенности развития личности и познания (Д. Б. Эльконин).

Созданная на этой основе Программа развития универсальных учебных действий позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий в форме психологических новообразований как показателей гармоничного развития личности.

Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является усиление их ориентации на **результаты образования** как *системообразующий компонент* конструкции стандартов. Понимание сущности образовательного результата зависит от парадигмы¹ образования, определяющей его главные цели. В отечественной психологической и педагогической науках глубоко разработана **деятельност-ная парадигма образования**, декларирующая целью образования развитие личности учащегося на основе изучения уни-

¹ *Парадигма* (в пер. с греч. — пример, образец) — исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения.

версальных способов познания и освоения мира. В соответствии с этим процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Культурно-исторический системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков. Одно из положений деятельностного подхода заключается в том, что психологические способности человека являются результатом преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путём последовательных изменений. Соответственно личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определённый тип мышления — эмпирический или теоретический — в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии учащихся прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Л. С. Выготский, 1996). В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий.

Основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Социальное развитие — формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений; освоение основных социальных ролей, норм и правил.

Личностное развитие — развитие готовности и способности учащихся к саморазвитию и реализации творческого

потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции *уметь учиться*; формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентации и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты; целеустремлённости и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; формирование нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

Познавательное развитие — формирование у учащихся научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

Коммуникативное развитие — формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнёров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках.

Системно-деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от:

- определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как умения учиться;

- изолированного от жизни изучения системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения учащимися жизненных задач, т. е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов;

— стихийности учебной деятельности ученика к стратегии её целенаправленной организации и планомерного формирования;

— индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

В основу выделения состава и функций универсальных учебных действий для основного общего образования были положены возрастные психологические особенности учащихся и специфика возрастной формы универсальных учебных действий, факторы и условия их развития, изученные в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна, Л. Кольберга, Э. Эриксона, Л. И. Божович, А. К. Марковой, Я. А. Пономарёва, А. Л. Венгера, Б. Д. Эльконина, Г. А. Цукерман и др.

В Программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования выделены четыре блока универсальных учебных действий.

В блок ***личностных*** универсальных учебных действий входят жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях.

Самоопределение — определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего способа жизни. В процессе самоопределения человек решает две задачи: построение индивидуальных жизненных смыслов и построение жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования). Применительно к учебной деятельности следует особо выделить два типа действий, необходимых в личностно ориентированном обучении. Первый — действие смыслообразования, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом — продуктом учения, побуждающим деятельность, и тем, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, какое значение, смысл имеет для него учение, и уметь находить ответ на него. Второй тип — это действие нравственно-этической ориентации, исходя из социальных и личностных ценностей.

В блок **регулятивных** действий входят действия, обеспечивающие организацию учебной деятельности: *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно; *планирование* — определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; *составление плана и последовательности действий*; *прогнозирование* — предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; *коррекция* — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом; *оценка* — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения. Наконец, элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, волевому усилию — к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий.

В блоке **познавательных** универсальных действий выделяют общеучебные действия, включая знаково-символические; логические и действия постановки и решения проблем.

В число *общеучебных действий* входят: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; знаково-символические действия, включая моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область); умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия; контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой

информации; умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.).

Наряду с общеучебными также выделяются универсальные *логические* действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Действия *постановки и решения проблем* включают формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёра по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Соответственно в состав коммуникативных действий входят планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка действий партнёра; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребёнка. Процесс обучения задаёт содержание и характеристики учебной деятельности ребёнка и тем самым определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий.

В основу выделения базовых универсальных учебных действий в каждом виде — личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных — положена концепция структуры и динамики психологического возраста

(Л. С. Выготский) и теория задач развития (Р. Хевигхерст), что позволит реализовать системный подход и дифференцировать те конкретные универсальные учебные действия, которые находятся в сенситивном периоде своего развития и являются ключевыми в определении умения учиться для основного общего образования. При этом во внимание принимается кризис перехода из начальной школы в основную, требующий высокой степени проявления самостоятельности учебной деятельности учащихся (5—6 классы) и необходимости решения ими задачи предварительного профессионального самоопределения, связанного с выбором профильного обучения и построением индивидуальной траектории развития.

Соответственно предметом обсуждения и целью создания формирующих программ должны стать следующие универсальные учебные действия:

— *личностные* — смыслообразование на основе развития мотивации и целеполагания учения; развитие Я-концепции и самооценки; развитие морального сознания и ориентировки учащегося в сфере нравственно-этических отношений;

— *регулятивные* — целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе; планирование и организация деятельности; целеобразование; самоконтроль и самооценивание; действие во внутреннем плане;

— *познавательные* исследовательские действия (поиск информации, исследование); сложные формы опосредствования познавательной деятельности; переработка и структурирование информации (работа с текстом, смысловое чтение); формирование элементов комбинаторного мышления как одного из компонентов гипотетико-дедуктивного интеллекта; работа с научными понятиями и освоение общего приёма доказательства как компонента воспитания логического мышления;

— *коммуникативные* действия, направленные на осуществление межличностного общения (ориентация в личностных особенностях партнёра, его позиции в общении и взаимодействии, учёт разных мнений, овладение средствами решения коммуникативных задач, воздействие, аргументация и пр.); действия, направленные на кооперацию — совместную деятельность (организация и планирование работы в группе, в том числе умение договариваться, находить общее решение,

3¹

брать инициативу, разрешать конфликты); действия, обеспечивающие формирование личностной и познавательной рефлексии.

Для каждого из базовых универсальных учебных действий должны быть определены критерии их сформированности, позволяющие описать конечную планируемую форму действия, открывая возможность реализации стратегии планомерного формирования умственных действий с заранее заданными свойствами (П. Я. Гальперин).

ГЛАВА 2. Возрастные особенности подростка

Подростковый возраст как переходный от детства к взрослости

Границы подросткового периода охватывают возраст от 11 до 14—15 лет. Однако фактическое вступление в подростковый возраст в зависимости от *темпа* развития конкретного ребёнка может происходить и раньше, и позже.

Подростковый период занимает особое место в цикле детского развития, что отражается в его характеристике как *переходного, трудного, или критического*. Основное содержание подросткового возраста составляет *начало перехода от детства к взрослости*. Это находит отражение в формировании элементов взрослости в физическом, социальном, умственном, эмоционально-личностном развитии подростка. Именно на подростковый возраст приходятся сложные процессы перестройки организма, развития самосознания, формирования нового типа отношений со взрослыми и сверстниками, расширения сферы интересов, умственного развития и становления морально-этических инстанций, опосредствующих поведение, деятельность и взаимоотношения.

Переходный характер данного периода ярко проявляется в переплетении и сосуществовании черт детскости и взрослости. Одна из причин этого явления — в сочетании в жизни современных поколений детей обстоятельств, как *тормозящих* развитие взрослости (отсутствие у большинства подростков каких-либо постоянных и серьёзных обязанностей, кроме учёбы, родительская опека и гиперпротекция), так и *стимулирующих* *взросление* (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и как возможное следствие этого — ранняя самостоятельность детей).

Оценка подросткового периода как трудного — *критического* — обусловлена бурным, скачкообразным характером развития и появлением у подростка значительных субъективных трудностей и переживаний, а у взрослых трудностей в его воспитании (непослушание, сопротивление, протест, упрямство, грубость, замкнутость, скрытность).

Д. Б. Эльконин (1971) выделяет в подростковом возрасте два периода: младший подростковый возраст (12—14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, и старший подростковый возраст, или раннюю юность (15—17 лет), где ведущей является учебно-профессиональная деятельность (овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения).

Возрастные кризисы в 12 и 15 лет связаны с формированием самосознания личности, принципиально меняющим характер её развития: от развития «по социальному проекту» подросток переходит к саморазвитию. Это кардинальным образом меняет характер учебной деятельности и социальную ситуацию развития — систему значимых социальных и межличностных отношений подростка.

Переход в основную школу (10—11 лет) исследован недостаточно. Отмечая ограниченность фундаментальных теоретических и эмпирических исследований, посвященных предпод-ростковому возрасту, Г. А. Цукерман называет его «ничья земля». Проблема психологической готовности перехода ребёнка из начальной в основную школу признаётся сегодня особо актуальной. Такой переход требует сформированности у младших школьников субъектности учебной деятельности — мотивированной активности, направленной на присвоение учебной деятельности, специфической учебной инициативы (Г. А. Цукерман), иначе говоря, нового уровня развития мотивов учения (А. К. Маркова, И. В. Дубровина, К. Н. Поливанова), способности к целеполаганию и смыслообразованию в учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), компетентности в учебном сотрудничестве (Г. А. Цукерман), сформированности начальных форм формально-логического интеллекта. Становление субъектности связано в первую очередь с формированием новой мотивационной направленности и смысла учения. Новая внутренняя *позиция* учащегося заключается в направленности на самостоятельный познавательный Поиск, постановку учебных целей, овладение учебными действиями, включая контрольные и оценочные, инициативу в организации учебного сотрудничества.

3¹

Развитие самосознания в подростковом возрасте

В отечественной психологии возникновение и развитие *самосознания* рассматривают как центральное психологическое новообразование подросткового возраста. Л. С. Выготский считал, что самосознание подростка есть социальное сознание, перенесённое внутрь (1983). Д. Б. Эльконин в качестве центрального новообразования младшего подросткового возраста рассматривал *чувство взрослости*, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими, строит свои отношения и трансформирует свою деятельность (1989). Чувство взрослости — особая форма самосознания, заключающаяся в том, что самосознание выступает как форма осознания своих социальных, а не индивидуальных качеств, т. е. как социальное самосознание. Аффективная форма переживания своего места в мире определяет самосознание подростка как чувство взрослости.

Центральным и специфическим *новообразованием* в личности подростка является возникновение у него *представления о том, что он уже не ребёнок* (чувство взрослости). Это проявляется в поведении подростка в форме стремления быть и считаться взрослым, хотя у него ещё нет ощущения подлинной, полноценной взрослости. *Противоречие между потребностью подростка в признании его взрослым со стороны окружающих и собственной неуверенностью* в этом рождает активные попытки подростка всеми силами доказать, что он уже не ребёнок. Названное противоречие составляет психологическое основание подросткового возраста как *нормативного кризиса* с его сложными поведенческими проявлениями. *Кульминационная точка подросткового кризиса независимости* часто приходится на 13 лет, когда в поведении наиболее выражены такие проявления, как строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание авторитета взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, непривычно ревностное отношение к собственности (например, требование не трогать его вещи и т. д.).

Формированию чувства взрослости у подростка способствуют два главных фактора: 1) осознание им сдвигов в своём физическом развитии и половом созревании; 2) социальные условия, создающие возможность проявить свою самостоятельность. Возникновение чувства взрослости делает подростка обострённо восприимчивым к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Фактически это означает внутреннюю

переориентацию подростка с правил и ограничений, связанных с *моралью послушания*, характерной для детей и фиксирующей их несамостоятельность, неравноправное и зависимое положение в мире взрослых, на *нормы поведения взрослых*. Ориентация подростка на взрослых проявляется в стремлении *походить на них внешне*, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, в том числе интимным, приобрести их качества, умения, права и привилегии.

Вначале привлекательными для подростка могут стать главным образом *внешние проявления взрослости*, поскольку в них наиболее зримо выступают отличительные черты внешнего облика и манеры поведения взрослых и их преимущества по сравнению с детьми (курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде, причёсках, косметика, украшения, приёмы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухода и т. п.).

Подростковый возраст предполагает постепенное развитие взрослости, т. е. готовности ребёнка к жизни в обществе взрослых как равноценного и равноправного участника. Следует различать объективную взрослость как объективную готовность принять права и обязанности взрослого члена общества и субъективную готовность как часто неосознанное отношение к себе как ко взрослому (чувство взрослости) и тенденцию взрослости. Возникновение чувства взрослости напрямую не связано с половым созреванием, а определяется тем, какое значение придаст ему сам подросток. Д. Б. Эльконин выделяет различные виды взрослости:

- социоморальную взрослость как участие в заботе о семье, близость и дружеские отношения со взрослым, автономия и готовность к отстаиванию своих морально-этических убеждений и принципов, поступков и взглядов;

- взрослость в интеллектуальной деятельности как элементы самообразования, интеллектуальные увлечения и ценности;

- внешнюю взрослость — романтические отношения со сверстниками, характер развлечений, взрослость во внешнем облике и манере поведения.

Очевидно, что продуктивной с точки зрения решения задач развития будет социоморальная и интеллектуальная взрослость. Показателями чувства взрослости являются требование подростка, чтобы к нему относились как к взрослому; стремление к самостоятельности и автономии; наличие собственной линии поведения. Условиями формирования чувства взрослости являются сфера, содержание и характер

самостоятельности подростка; отношение взрослых к подростку и его самостоятельности (поощрение или ограничение); отношения со сверстниками.

Перестройка взаимоотношений со взрослыми.

Претензии подростка на новые права прежде всего распространяются на всю сферу его взаимоотношений с *близкими взрослыми*. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял; он обижается и протестует, когда родители ограничивают его самостоятельность, опекают как маленького: контролируют, требуют послушания, наказывают, не считаются с его интересами, отношениями, мнением и т. п. У подростка появляется *обострённое чувство собственного достоинства*: он осознаёт себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность. Существовавший в детстве тип отношений становится для него неприемлемым. В результате права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на *уважение* его личности, *равноправие* со взрослыми, он старается добиться *признания* взрослыми его *самостоятельности*. Разные формы протеста и неподчинения подростка — средство изменить прежний тип отношений со взрослыми на новый, характерный для общения взрослых.

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу или, учитывая требования подростка, перестраивает своё отношение к нему. Этому, однако, препятствует ряд существенных моментов: 1) сохранение прежнего общественного положения подростка: он был и остаётся учеником, школьником; 2) полная материальная зависимость от родителей; 3) прочно укоренившаяся привычка родителей (а часто и учителей) направлять и контролировать ребёнка; 4) сохранение у подростка детских черт в облике и поведении; 5) отсутствие у подростка фактических умений действовать самостоятельно. Всё это позволяет взрослому относиться к подростку ещё как к ребёнку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает мнение о нецелесообразности расширения его прав и самостоятельности. Однако развитие социальной взрослости подростка объективно необходимо для его подготовки к будущей жизни.

Поскольку этот процесс сложный и подросток может научиться по-взрослому действовать, думать, общаться с людьми лишь постепенно, то задача воспитания подростка в семье требует от родителей *смены их прежнего типа отношений на новый*. Непонимание или недостаточный учёт этого

обстоятельства взрослыми нередко становится источником конфликтов и трудностей в их взаимоотношениях с подростком. Если у взрослого сохраняется отношение к подростку ещё как к ребёнку, ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и приобрести форму болезненного хронического конфликта. В этом случае у подростков появляется отчуждённость, убеждение в несправедливости взрослых, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может, а в дальнейшем — сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, который может вообще потерять влияние на подростка в ответственный период его личностного становления. В то же время трудности в общении взрослого и подростка I хотя и не исчезают полностью, но существенно смягчаются, если подростку предоставляется разумная и достаточная степень самостоятельности и отношения с ним строятся как со-

- . трудничество, предполагающее взаимное уважение, помощь и
- [доверие.

Происходящие в начале подросткового возраста процессы развития определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний и требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию более глубоких отношений со сверстниками. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослому. В результате *общение со сверстниками* выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную жизнь, которая приобретает для подростка большую ценность и становится по своей психологической роли *ведущей деятельностью*, отодвигая на второй план и учение, и общение с родными.

Формирование чувства взрослости осуществляется в интимно-личном общении со сверстниками, где происходит моделирование, опробование и освоение «взрослых» отношений и сотрудничества, основанных на уважении, равноправии, доверии и верности. Общение определяется морально-этическими нормами и строится на основе доверия, полного уважения и равноправия. Для подросткового возраста характерна особая чувствительность к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира. В силу этого подростковый возраст — период интенсивного формирования нравственных понятий и убеждений,

выработки принципов, сенситивный период для морального развития личности.

21)

Стремление подростка к *общению* и совместной *деятельности со сверстниками*, желание быть в группе и иметь близких друзей сочетаются с не менее сильным желанием быть принятым, признанным, уважаемым в своей группе. Невозможность удовлетворить эту важнейшую потребность (например, из-за не сложившихся отношений с одноклассниками, потери близкого друга или разрушения дружбы) порождает тяжёлые переживания и расценивается как личная драма. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. По этой причине неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск друзей за пределами школы.

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать, их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: как путём демонстрации своих личных качеств и достоинств, так и путём нарушения требований взрослых (паясничанье). Вызывающее поведение подростков нередко бывает связано с неудовлетворённостью занимаемым среди сверстников положением.

Взаимоотношения подростков — как личные, так и межгрупповые — часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости и поведения, то *для подростков наиболее важными становятся другие достоинства — личные качества друга, сообразительность, смелость, оригинальность* и др. Поэтому подростки дружно осуждают «измены» товарищу и группе, нарушение договорённости, отказ в помощи, стремление к первенству и командованию, зазнайство и выпячивание собственных достоинств, нежелание считаться с мнением товарища, унижение его достоинства словом, силой, хитростью, в глаза и за глаза, прямо и косвенно. Такие особенности поведения порождают обиды, столкновения, конфликты. У подростков (по сравнению с младшими школьниками) происходит «поляризация» по критерию принятия группой — на популярных и изолированных. Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольства и обиды друзей заставляют его задуматься о причинах этого, помогают увидеть и осознать собственные недостатки, что способствует развитию очень важной для общения способности — умения ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Отсутствие такого умения расценивается как инфантилизм.

Для образования дружеских связей между подростками большое значение имеет общность интересов и любимых

занятий. Большое место в общении близких друзей занимают разговоры. Они пронизывают различные занятия, прогулки, мешают вместе готовить уроки, потому что, по мнению подростков, «самое интересное — разговаривать!». Ребята обмениваются интересующей их информацией; обсуждают события из жизни класса, поступки одноклассников, взаимоотношения; разговаривают о сугубо личных вопросах, которые не подлежат разглашению, — о планах, мечтах и замыслах, о симпатиях и антипатиях. Много внимания уделяется интимным вопросам, связанным с половым созреванием. Поэтому возникают особые требования к дружеским отношениям — требования взаимной откровенности и понимания, чуткости и отзывчивости, сопереживания и умения хранить тайну.

Отношения между мальчиками и девочками также претерпевают существенные изменения в подростковом периоде. Появляется острый интерес друг к другу, желание нравиться, а в связи с этим интерес к собственной внешности, забота о привлекательности. У подростков в общении девочек и мальчиков теряется непосредственность, появляется скованность, интерес друг к другу может сосуществовать с обособленностью мальчиков и девочек. В 12—13 лет возникают взаимные симпатии, а позднее и собственно романтические отношения, которые вначале могут развиваться по типу товарищеских, когда есть какая-то содержательная основа в виде общих занятий или увлечений, а при отсутствии этого основное место может занимать посещение дискотек, кино и т. д. В последние десятилетия у значительного числа подростков отмечается более раннее начало половых связей, что во многом является результатом активного влияния средств массовой информации на искусственную сексуализацию их интересов.

Итак, значение общения с близкими друзьями для развития личности определяется тем, что это общение является практикой в овладении нормами особого типа отношений — личных, которые специфичны именно для взрослых людей. Овладение нормами дружеских отношений составляет важнейшее приобретение ребёнка в подростковом возрасте.

Общение со сверстниками становится основой самопознания и формирования идентичности личности. Следствием интенсивной внутренней работы самоисследования становится повышенный интерес к себе, своим чувствам, переживаниям, способностям, нередко фиксация на себе, находящая отражение в явлении личностного эгоцентризма.

Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте

Наряду с интимно-личным общением своё значение сохраняет и учебная деятельность, которая качественно трансформируется под знаком *становления субъектности*. Учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию.

Усвоение системы научных понятий формирует научный тип мышления, который подросток приобретает в школе, ориентирует его на общекультурные образцы, нормы, эталоны и закономерности взаимодействия с окружающим миром. Понятия числа, слова, литературного образа и многие другие, составляющие основу научного мышления, делают доступными непосредственному опыту подростка такие стороны действительности, которые в принципе недоступны ему в личном опыте и житейской практике.

В основной школе учащиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности — *теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением*. И хотя подлинной зрелости такое мышление достигает на следующей стадии развития (в юношеском возрасте), тем не менее *основы* его закладываются с **11—12 лет**. Это выражается прежде всего в том, что у подростка появляется *способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом*, т. е. на основе общих посылок, *абстрактно-логически* (в словесном плане), не прибегая к опоре на действия с конкретными предметами. Содержанием такого рассуждения являются *высказывания* (суждения), а процесс решения интеллектуальных задач опирается на предварительное мысленное построение различных предположений и их последующую проверку. Иными словами, подросток в отличие от младшего школьника создаёт различные гипотезы, а затем их проверяет. *Умение оперировать гипотезами как отличительный инструмент научного рассуждения* — одно из важнейших достижений подростка в познавательном развитии.

Другая отличительная особенность этого уровня мышления заключается в дальнейшем развитии *рефлексии* — способности делать предметом внимания, анализа и оценки собственные интеллектуальные операции. В целом для этого уровня мышления характерно *осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими*. Этот процесс характерен и для других психических функций. *Контролируемой и управляемой* становится *речь*

(школьник способен осознанно и произвольно строить свой рассказ), а также другие высшие психические функции — внимание и *память*. Интеллектуализация затрагивает даже такой процесс, как восприятие: нахождение и выделение значимых, существенных связей и причинно-следственных зависимостей при работе с наглядным материалом (например, при чтении чертежа).

В целом усвоение научных понятий в школе само по себе создаёт объективные условия для формирования у учащихся теоретического мышления, однако на практике оно формируется не у всех.

; Развитие теоретического мышления на основе системы на-

| учных понятий становится источником формирования психо-! логических новообразований — нового типа познавательных ! интересов (не только к фактам, но и к закономерностям), 1 средством становления мировоззрения, приводит к формиру-! ванию рефлексии как умения «направить мысль на мысль», на познание себя, особенностей своей личности и, таким образом, определяет развитие самосознания (Л. И. Божович, 1995). Расширение и переориентация рефлексивной оценки собственных возможностей за пределы учебной деятельности, в сферу самосознания, — центральная линия развития личности в этом возрасте. Способность к рефлексии проявляется в интеллектуальной, социальной и личностной сферах и порождает стремление подростка освоить новую жизненную сферу, занять новую, более самостоятельную и взрослую позицию, выйти за пределы повседневной школьной жизни.

Ещё одним проявлением *субъектности* является целепо-лагание и построение жизненных планов во временной перспективе (Л. И. Божович). Во временной перспективе Ж. Нюттен различает настоящее и открытое настоящее. Открытое настоящее — это мотивационные объекты, связанные с ценностными и личностными свойствами, сохраняющими свою значимость не только в настоящем, но и в будущем.

Интерес представляют данные исследования изменения мотивации и временной перспективы современных российских подростков. У них снижена мотивация, связанная с настоящим — школьной жизнью, и выражена мотивация, связанная ! с будущей взрослой жизнью. Школа в сознании современных ! подростков в определённой степени обесценивается, выступая 1 лишь как ступенька в будущее, а отношение к школе становится прагматичным. В мотивационной сфере всё более выражена потребительская мотивация при сохранении значимости мотивации, связанной со своим Я.

Подросток как субъект учебной деятельности

Становление субъектности учебной деятельности, определяется как организацией самой деятельности, так и организацией форм учебного сотрудничества её участников.

В начальной школе развитие учебной деятельности было связано со становлением её совокупного субъекта и задано логикой освоения теоретических понятий. Под совокупным субъектом понимается класс, моновозрастная учебная общность, работающая под руководством учителя. Развитие субъектности определялось освоением основных учебных действий, составляющих структуру учебной деятельности: смыслопорождения на основе учебно-познавательного интереса, создающего адекватную мотивацию; действий моделирования, оценки и контроля. На этапе начального обучения целеполагание в форме принятия и осмысления заданной педагогом цели в учебной деятельности осуществляется только под руководством учителя и совместно с классом как учебной общностью. На индивидуальном уровне учащиеся начальной школы выступают лишь как субъекты учебных действий, но не целостной деятельности.

В подростковом возрасте развитие субъектности учебной деятельности связано с освоением целостной нормативной структуры учебной деятельности. Носителем субъектности является разновозрастная проектно-исследовательская группа, организация которой может осуществляться как «сверху» (учителями, администрацией школы), так и «снизу» (самими учащимися). Становление субъекта собственно учебной деятельности осуществляется в форме *учебного исследования*, а механизмом является ***становление полипозиционности субъекта учебной деятельности. Полипозиционность задаётся системой учебных задач и осуществляется в процессе выхода за пределы учебно-предметного содержания, в пространство учебного и социального позиционирования*** — в пространство действия из разных «взрослых» позиций (В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; Л. В. Шibaева, 2000; Т. Г. Ивошина, 2005).

Становление субъекта учебной деятельности в подростковом возрасте происходит в два этапа.

На первом этапе (11—13 лет, 6—7 классы) благодаря развитию рефлексии общих способов действий и возможностей их переноса в различные учебно-предметные области происходит качественное преобразование учебных действий моделирования, контроля и оценки, что открывает *возможность*

самостоятельной постановки учащимся новых учебных задач. Развитие рефлексии требует организации ситуаций развития учебного типа. Учебный тип ситуации развития характеризуется тем, что подросток в учебном взаимодействии занимает позицию учителя, что обеспечивает переход от субъекта учебных действий к субъекту учебной деятельности и вы-

И ход на самостоятельную постановку учебных целей.

{ На втором этапе (13—15 лет, 8—9 и 10 классы)

происхо-

| лит развитие *способности учащегося к проектированию собственной учебной деятельности, построению собственной траектории образования.* Благодаря рефлексии учебных средств у учащихся возникает способность к конструированию собственных средств учебной деятельности, что и отражается в положительной динамике развития самостоятельного целеполагания. Условием развития способности к проектированию своей учебной деятельности является организация ситуаций развития учебно-проектного типа. Учебно-проектный тип ситуации развития создаёт возможности перехода подростка в различные социокультурные позиции и опробования ролей учителя, умельца, консультанта, эксперта. Первоначально подросток конструирует учебные средства для других, действуя из позиции «учитель для другого», а затем переходит в позицию «учитель для себя», конструируя учебные средства для себя. В ходе подготовки и реализации учебно-исследовательских и социальных проектов по собственному замыслу происходит освоение учащимися средств планирования и прогнозирования результатов проекта; овладение коммуникативными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества.

Социальное позиционирование как действие «среди других» и «для других», реализуемое как новая форма организации учебной деятельности, создаёт новые ситуации развития учебной самостоятельности подростков. Эта форма предполагает организацию «своих проектных групп» и разработку норм взаимодействия внутри их. Ключевым условием их деятельности является переход подростка из ситуации принятия статуса «Я — взрослый» в позицию «Я ответственен за результаты своей группы». Проектирование образовательной среды для подростков должно быть направлено на построение пространства учебного и социального позиционирования. Через развёртывание учебно-проектных ситуаций развития и создание событийной общности обеспечивается возможность поддержки стремления подростков к самореализации и утверждению нового статуса взрослости; овладение учащимися

проектированием как способом познания мира и на этой основе — полной нормативной структурой учебной деятельности. Это требует изменения формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества — от классно-урочной к лабораторно-семинарской и к лекционно-лабораторной исследовательской.

Учебное сотрудничество в отношениях с учителем строится как дифференциация репродуктивных и творческих учебных ситуаций, а в отношениях со сверстниками — как различение своих способов действий и способов действий сверстников, их координация, умение адекватно и дифференцированно оценивать себя.

Показателями эффективного учебного сотрудничества являются:

- *децентрация* как способность строить своё действие с учётом действий партнёра, понимать относительность мнений, обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников;

- *инициативность* как способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов, готовность предложить партнёру план общих действий;

- способность интеллектуализировать конфликт, решать его рационально, проявляя самокритичность и доброжелательность в оценке партнёра (Цукерман Г. А. и др., 1993).

РАЗДЕЛ II

Программа развития универсальных
учебных действий для основного
общего образования

ГЛАВА Л. Личностные универсальные действия

Психологическое содержание и условия развития

Жизненное, личностное и профессиональное самоопределение

Подростковый возраст является важным этапом формирования готовности к *личностному самоопределению на основе развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентации* и личностных смыслов, включая формирование гражданской идентичности (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, И. С. Кон, Э. Эриксон). Ситуация ценностно-нормативной неопределённости и социального «раскола» обуславливает новую социальную ситуацию развития подростков, приводя к значительным трудностям в формировании гражданской позиции. Сложившаяся ситуация сделала очевидной актуальность перехода к новой стратегии воспитания — социальному конструированию гражданской идентичности как базовой предпосылки укрепления государственности (А. Г. Асмолов, 2007). Стратегия конструирования с необходимостью требует определения идеальной формы развития <Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин) в виде требований к результатам социально-личностного развития учащихся, требований к результатам сформированности гражданской идентичности.

Структура гражданской идентичности, как и другого вида идентичности, включает четыре основных компонента:

— *когнитивный* — знание о принадлежности к данной социальной общности;

— *ценностный* — наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности;

— *эмоциональный* — принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы членства как результат действия двух первых;

— *поведенческий* — участие в общественно-политической жизни страны, реализация гражданской позиции в деятельности и поведении.

Можно определить *требования к результатам формирования гражданской идентичности учащихся в средней общеобразовательной школе*, которые могут рассматриваться как *показатели сформированности гражданской идентичности*.

В рамках *когнитивного компонента* в эти требования входят:

- создание историко-географического образа, включающего представление о территории и границах России, её географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества, знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;

- формирование образа социально-политического устройства России, представление о её государственной организации, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников;

- знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений;

- знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;

- освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия;

- ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархии, понимание конвенционального характера морали;

- сформированность социально-критического мышления, ориентация в особенностях социальных отношений и взаимодействий, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями;

- экологическое сознание, признание высокой ценности жизни во всех её проявлениях, знание основных принципов и правил отношения к природе, знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий, правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

В рамках *ценностного и эмоционального компонентов* требования включают:

- гражданский патриотизм, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну;

- уважение к истории страны, её культурным и историческим памятникам;

- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;

- уважение и принятие других народов России и мира, межнациональная толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;
 - уважение личности и её достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;
 - уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;
 - сформированность потребности в самовыражении и самореализации, социальном признании;
 - сформированность позитивной моральной самооценки и моральных чувств — чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.
- Деятельностный компонент* определяет условия формирования основ гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности:
- участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодёжных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера);
 - > — выполнение норм и требований школьной жизни и обязанностей ученика; знание прав учащихся и умение ими пользоваться;
 - ! — умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения, конструктивно разрешать конфликты;
 - выполнение моральных норм в отношении взрослых людей и своих сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;
 - I — участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий в театрах, музеях, библиотеках, реализация установок здорового образа жизни);
 - умение строить жизненные планы с учётом конкретных

социально-исторических, политических и экономических условий.

*Развитие Я-концепции и
идентичности личности*

Подростковый возраст является чрезвычайно важным этапом развития самосознания и формирования *чувства собственного достоинства*. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и раз-

мышлений о себе является характерной особенностью под-1 ростков. Самосознание {Я-концепция} представляет собой совокупность всех представлений о себе, на которых базируется эмоциональное отношение к себе и самооценка. Существенной стороной самосознания является представление человека о себе во времени (Я-прошлое — Я-настоящее — Я-будущее), а также Я-реальное (каким я являюсь в настоящее время) и Я-идеальное (каким я хотел бы или должен стать). В подростковом возрасте наиболее актуальными и эмоционально значимыми оказываются Я-прошлое и Я-будущее, к которым школьник испытывает двойственное отношение: и то и другое одновременно и притягивает, и отталкивает. Я-настоящее как бы постоянно примеряется то к прошлому, то к будущему. Подобная ситуация и приводит к колебаниям между Я-большой и Я-маленький, ярко проявляющимся в 12—14-летнем возрасте (например, подростки то курят и одеваются как взрослые, то приносят в класс пищащие детские игрушки и с упоением играют с ними), т. е. имеет место *особое сочетание взрослых и инфантильных представлений о себе*. Характеристиками сформированной личностной идентичности являются: 1) усвоенный и принимаемый образ Я во всём богатстве отношений личности к окружающему миру;

2) чувство адекватности и стабильности владения личностью собственным Я независимо от изменений Я и ситуации;

3) способность личности к полноценному решению задач, возникающих на каждой из возрастных стадий развития. В подростковом возрасте формируется социальная идентичность личности — осознание своей принадлежности к социальной группе и соответственно принятие значимых для референтной группы ценностей, норм и правил.

Формирование у учащегося активной позиции в учебной деятельности, превращение его в подлинного субъекта учебной деятельности связаны с определённым уровнем развития самооценки, выступающей важным механизмом саморегуляции. Становление дифференцированное™, адекватности, надёжности самооценки тесно связано с уровнем сформированности учебной деятельности (А. В. Захарова) и развитием познавательной активности.

Самооценка — важнейший регулятор активности личности, механизм саморегуляции (А. В. Захарова). Формируясь в деятельности, самооценка соотносится с этапами деятельности личности и выполняет функцию её регуляции. Соответственно выделяют такие *виды самооценки*, как прогностическая, корректирующая, ретроспективная.

Прогностическая самооценка выполняет функцию регуляции активности личности на этапе включения её в новый вид деятельности; корреспондирует с этапом ориентировки в деятельности и оценкой человеком своих возможностей включения в неё. Объективные основания прогностической самооценки связаны с обращением субъекта к анализу различий способов преобразования предмета деятельности. Субъективные основания, не связанные с содержанием самой деятельности, — это обращение субъекта к внешним оценкам, характеристика условий деятельности, качеств самого учащегося. *Корректирующая самооценка* выполняет функцию контроля за деятельностью и внесения необходимых коррективов; соотносится с этапом выполнения деятельности. *Корректирующая* самооценка даёт учащемуся возможность накапливать и интегрировать информацию о степени реализации целей и обосновывается анализом способа действия.

Ретроспективная самооценка выполняет функцию оценки деятельности в целом, подведение итогов на основе соотношения целей и результатов. Ретроспективная самооценка соотносится с завершающим этапом деятельности и связана с мерой ориентировки учащегося на все этапы деятельности. Основаниями ретроспективной самооценки может быть как анализ способов деятельности, так и неспецифические для содержания самой деятельности обстоятельства. В зависимости от оснований самооценки варьируется степень её надёжности как регулятора продвижения учащегося в освоении содержания данного вида деятельности.

С особенностями Я-идеального и Я-реального также связаны характерные особенности самооценки подростков: жажда положительная и отрицательная частная самооценка мгновенно приобретает глобальный характер. Причём очень часто самооценка колеблется между крайними полюсами: либо всё, либо ничего — середины нет. Если успешность в чём-либо будет отклоняться от некоего выбранного самим подростком (часто максимального) стандарта, то она мгновенно рушится. Самооценка оказывается крайне хрупкой, неустойчивой: или реализация Я-идеального, или ничего.

Подросток очень чувствителен к внешней оценке (к оценке окружающих). Он постоянно следит за тем, как он выглядит со стороны, что о нём думают и говорят сверстники и взрослые. На формирование самооценки одновременно влияют две тенденции: повышение важности оценок окружающих в увеличении ориентации на собственные, внутренние критерии. Причём в разных ситуациях может преобладать то одна,

то другая тенденция. Однако критерии подростков ещё очень несамостоятельны и подвержены внешним влияниям. Например, когда учителя начинают объяснять удачу подростка его способностями, а неудачи недостатком усилий, т. е. создают условия для того, чтобы ученик прилагал больше усилий, его уровень интеллектуального развития существенно возрастает (эффект Пигмалиона). Этот тип отношений является наиболее благоприятным для позитивного формирования самооценки подростка.

Напротив, в тех случаях, когда взрослые (учителя и родители) постоянно подчёркивают неудачи подростка, его недостатки, промахи, а успех объясняют случайностью, у него формируется *низкая самооценка*, препятствующая нормальному развитию. От низкой самооценки необходимо отличать другой её тип, когда за внешними проявлениями, характерными для низкой самооценки, скрываются *завышенные притязания*. Такая *конфликтная самооценка* возникает в результате противоречивых ожиданий окружающих: высоких стандартов поведения, деятельности, которым должен соответствовать подросток, и низких представлений о его возможностях. У таких детей часто появляется симптом «дефицита успеха», выражающийся в неадекватной реакции на успех: школьник как бы отвергает успех, стремится свести его к минимуму, доказать, что он случаен. Ещё один вариант конфликтной самооценки возникает в тех случаях, когда взрослые чрезмерно захваливают ребёнка, объясняют его успехи неординарными способностями, а неудачи случайным стечением обстоятельств. В самооценке подростка возникает *конфликт между очень высокими притязаниями и большой неуверенностью в себе*. Такие подростки часто болезненно реагируют даже на малейшие замечания, не могут правильно отнестись к критике в свой адрес, отвечая на неё грубостью, плачем и другими острыми отрицательными эмоциональными реакциями (*аффект неадекватности*). Позитивную роль в формировании самооценки всегда играет сочетание общего положительного отношения взрослого к подростку, демонстрация веры в его способности и объективной оценки его работы (на основе чётких и понятных ему критериев).

В то же время процессы становления самооценки и самосознания в целом не завершаются в рамках подросткового возраста, а претерпевают дальнейшее развитие на следующей ступени формирования личности — *в юности*.

Успехи в учении являются важным источником формирования самооценки в младшем школьном и подростковом воз-

K!

расте. К началу младшего подросткового возраста у слабоуспевающих детей возникает чувство неполноценности и неуверенность в собственных силах, формируется механизм выученной беспомощности (А. И. Липкина, 1976). Уже к концу младшего школьного возраста нередко формируется компенсаторная мотивация в поддержании высокой самооценки и позитивной Я-концепции, которая может быть реализована как по сценарию благополучия (самореализация подростка в социально одобряемой деятельности), так и по сценарию неблагополучия в дезадаптивном поведении (нарушения школьной дисциплины, прогулах, демонстративном поведении, негативизме и т. п.). Адекватная компенсация может быть осуществлена только при условии, что успехи и достижения подростка являются значимыми для него и референтной группы в сфере и системе ценностей.

Однако современные подростки не связывают напрямую свои ожидания в отношении будущего (прогностическую самооценку) с уровнем школьных достижений. Это свидетельствует о том, что фактор уровня успеваемости утратил свою ведущую роль в определении самооценки и самосознания младших подростков. Причины такого положения кроются в изменении общественного ценностного сознания — снижении престижа и ценности образования и повышении значимости материального достатка и благополучия (И. Ю. Кулагина, 2007).

Целенаправленное формирование самооценки способствует развитию критичности мышления. Важным условием развития самооценки является создание учебных ситуаций, требующих самооценивания и оценивания учебной деятельности сверстников. Однако неудовлетворённость собой, традиционно рассматриваемая как одна из основных предпосылок саморазвития и самовоспитания, может выполнять свою конструктивную функцию только на фоне общего позитивного принятия себя и отношения к себе учащегося. Отрицательное отношение к себе является препятствием для развития личности и деструктивно влияет на него.

Смыслопорождение и смыслообразование.

Развитие мотивов учения

В подростковом возрасте происходит существенная перестройка мотивационной сферы личности.

Основой развития этой сферы являются социально выработанные эталоны общественного и индивидуального сознания — «значения» и «смыслы» (А. Н. Леонтьев) — идеалы,

ценностные ориентации и установки. Потребность как общая направленность активности учащегося, обусловленная принятием «значений» и образованием «смыслов», опредмечивается в мотиве. Цель характеризует направленность ученика на получение промежуточных результатов в достижении предмета потребности. Соотнесение мотивов и цели учебной деятельности определяет её подлинный смысл для учащегося. Только на основе целеобразования возможна реализация актуальных и рождение новых мотивов учебной деятельности. Интерес — форма проявления и выражения потребностей и мотивов учащегося. Мотивацию учения можно рассматривать как предпосылку, условие и как результат учебной деятельности.

Потребности, мотивы и цели (интересы как их проявление) определяют векторы становления мотивации как новообразования учебной деятельности. Психологический механизм сдвига мотива на цель порождает новые смыслы учебной деятельности и определяет её развитие (А. К. Маркова).

Мотивационная сфера может быть рассмотрена как системный объект, имеющий ряд содержательных и динамических характеристик:

Содержательные характеристики мотивов:

- характер направленности активности ребёнка на различное содержание учебной деятельности или на разные компоненты учебной деятельности (на способ или на результат деятельности);

- личностная значимость (смыслообразующие мотивы и мотивы-побудители);

- место в мотивационной системе (ведущий доминирующий мотив или подчинённый, второстепенный);

- степень действенности мотива («только знаемый» или «реально действующий») (А. Н. Леонтьев);

- уровень осознания (осознаваемый — адекватно или неадекватно, сознательно маскируемый, неосознаваемый, вытесненный);

- особенности генезиса в совместной деятельности со взрослым («внутренний», возникающий самостоятельно, и «внешний», возникающий с помощью взрослого).

Динамические характеристики мотивов:

- устойчивость, независимость от ситуации;

- степень удовлетворённости, неудовлетворённости;

- эмоциональная окраска, модальность (позитивная — мотив достижения, негативная — мотив избегания неудачи);

- быстрота возникновения;

- сила, интенсивность, выраженность.

Существует два типа мотивации деятельности — мотивация достижения (ориентация на успех) и мотивация избегания неудачи. Мотивация достижения — это стремление к успеху в соревновании, конкуренции, с ориентацией на стандарт высокого качества исполнения. Эти два типа мотивации формируются в дошкольном и младшем школьном возрасте и приобретают известную стабильность. Мотив стремления к успеху включается в мотивацию достижения наряду с мотивом избегания неудачи (стремление избежать чувства стыда и дискомфорта при неуспехе) (Мак-Клеланд). Вместе с тем мотив достижения может рассматриваться и как стремление к вознаграждению, в том числе и социальному, и как самоутверждение.

Опосредствующим звеном любой деятельности является смысл (система смыслов) (А. Н. Леонтьев).

Общепризнанно, что учебная деятельность полимотиви-рована и побуждается сложной системой мотивов, образующих иерархию. Традиционно выделяют следующие составляющие мотивационной системы:

1. *Учебные и познавательные мотивы.* Учебный мотив — это направленность на освоение новых знаний и способов действий. Познавательные мотивы отвечают познавательной потребности в деятельности, направленной на получение нового знания. Познавательная потребность «бескорыстна», поэтому она практически ненасыщаема.

2. *Социальные мотивы:*

— широкий социальный мотив как стремление быть полезным обществу; мотив долга и ответственности перед обществом (М. В. Матюхина, 1984), направленность на идеалы и социальные ценности (А. К. Маркова, 1983);

— узкий социальный, позиционный мотив — стремление добиться одобрения и признания окружающими; направленность на способы взаимодействия с другими людьми (А. К. Маркова, 1983), социальную идентификацию как стремление к одобрению родителей, учителей, сверстников (Р. Р. Бибрих, 1987, Н. В. Елфимова, 1991);

— мотивы аффилиации — стремление к сохранению, созданию или восстановлению положительных эмоциональных взаимоотношений с другими людьми;

— мотив социального сотрудничества — направленность на способы взаимодействия, кооперации своих усилий с усилиями других людей в ходе учебной деятельности;

— мотивы саморазвития и самообразования — направленность на саморазвитие и постоянное усовершенствование-

ние способов овладения знаниями и компетентностями (А. К. Маркова, А. Б. Орлова, Л. Ф. Фридман, 1983).

3. Побудительную и смыслообразующую функцию могут выполнять *внешние мотивы*:

- мотив материального вознаграждения, мотив отметки;
- мотив стремления к безопасности и стабильности (учеба как вынужденное поведение или как привычное функционирование);
- престижные и статусные мотивы (учёба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания);
- мотив избегания неудачи.

Эти мотивы могут оказывать и негативное влияние на характер и результаты учебного процесса.

Особое место в системе мотивов принадлежит познавательной мотивации, без которой усвоение системы теоретических научных понятий из конечной цели (мотива-цели) может превратиться в условия достижения других целей. Иначе говоря, деятельность учащегося не приобретает учебного характера или утрачивает его (В. В. Давыдов). Возможности и условия актуализации познавательных мотивов в учебной деятельности определяются:

1) наличием и направленностью познавательного интереса учащихся на результаты или на способы познания (только в последнем случае можно говорить о познавательной мотивации);

2) уровнем развития познавательных интересов — ситуационного или устойчивого личностного.

Существенную роль в развитии учебной мотивации в подростковом возрасте имеют познавательные и учебные интересы (ориентация на содержание и процесс учебной деятельности). Возникают относительно устойчивые личностные интересы, которые в отличие от ситуативных характеризуются своей *ненасыщаемостью* — чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряжёнными они становятся (Л. И. Божович, 1995). Любознательность как уровень развития познавательной потребности, отвечающей подростковому возрасту, предполагает личностный отбор информации в соответствии с уже сформировавшимися интересами и личностным отношением к знаниям. Удовлетворение познавательных интересов вызывает у подростков желание искать новые предметы их удовлетворения, ставить новые цели. Однако у средне- и особенно у слабоуспевающих учеников интерес обычно связан с новизной материала, форм и способов деятельности. Несформированность учебной деятельности и низкий уровень

учебных успехов и достижений крайне неблагоприятно сказывается на мотивации учения.

Можно выделить три основные стадии развития учебной деятельности и, соответственно, три стадии развития её мотивации:

1: Освоение учащимися отдельных учебных действий, ситуационный познавательный интерес и мотивация.

2. Объединение учебных действий в целостный акт учебной деятельности, устойчивость познавательного интереса и становление смыслообразующей функции познавательного мотива.

3. Система учебной деятельности, обобщённость, устойчивость и избирательность познавательных интересов, доминирование познавательных интересов в иерархии мотивационной системы, принятие познавательным мотивом функций побуждения и смыслообразования (В. В. Давыдов).

Различные виды мотивов по-разному проявляются в поведении в учебном процессе. Так, познавательная мотивация проявляется в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательная — в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах к учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда, в вопросах о дополнительных источниках информации. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; узкие социальные — в стремлении к контактам со сверстниками и получению их оценок, в помощи товарищам. При доминировании мотивов одной из перечисленных групп наблюдается характерное поведение учащихся. Было показано, что мотивы саморазвития и самосовершенствования в младшем подростковом возрасте, как правило, сочетаются с мотивом достижения. Познавательный мотив часто является лишь средством самоутверждения и достижения успешного результата (И. И. Варганова, 2000).

Развитие учебных мотивов тесно связано с уровнем академических успехов учащихся. У слабоуспевающих учащихся круг учебных мотивов более узок, чем у хорошо успевающих учеников. У первых часто отсутствуют широкие социальные мотивы, слабо выражены познавательные и учебные мотивы. Среди социальных мотивов наиболее выражен мотив общения с одноклассниками, неадекватный целям учения при традиционной форме организации учебной деятельности.

3¹

Такая организация игнорирует необходимость учебного сотрудничества и зачастую отвлекает подростков от учения. В значительном количестве случаев у слабоуспевающих детей доминирует (либо сильно выражен) мотив избегания неудачи или наказания, создающий отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности. Такая иерархия мотивов является индикатором низкой или двойственной самооценки, неуверенности в себе, низкого самопринятия. Если же у слабоуспевающих детей столь же сильно выражена мотивация достижения успеха, то, как правило, она бывает сопряжена с неадекватно завышенной самооценкой, провоцирующей развитие аффекта неадекватности (М. С. Неймарк) и дезадаптивного поведения учащегося. Но к началу подросткового возраста мотивация достижения успеха у слабоуспевающих учеников, как правило, снижается, а мотивация избегания неудачи усиливается (И. Ю. Кулагина, 2007).

Однако мотивы лишь создают потенциальную возможность успешности учебной деятельности, поскольку мера реализации мотивов зависит от процессов целеполагания — постановки конечных и промежуточных целей учебной деятельности. Механизмом обусловливания целенаправленности поведения учащихся выступает смыслообразование как установление связи мотива и цели деятельности. Поведенческими индикаторами смыслообразования являются такие особенности поведения учащихся, как доведение работы до конца или постоянное её откладывание, стремление к завершённости учебных действий или их незавершённость, преодоление препятствий или срыв работы при их возникновении, концентрация и сосредоточение на работе или постоянные отвлечения.

Рекомендации по развитию мотивации учебной деятельности

В рамках системно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин) установлена принципиальная возможность формирования мотивации учения посредством организации деятельности учащихся через отбор и структурирование учебного содержания, организацию ориентировочной деятельности учащихся и учебного сотрудничества. Следует раскрыть учащимся личностный смысл самого процесса учения (для чего и ради чего они учатся), значимость учения в школе для реализации профессиональных планов, социальной карьеры, межличностных и ролевых отношений в социальной практике взрослой жизни. Таким образом, нужна

организация как предметности учебной деятельности учащихся, так и системы социальных взаимодействий и учебного сотрудничества. Необходимым условием также выступает специально организованная рефлексия учащимся своего отношения к учению, его результатам, самому себе как сущностному «продукту» преобразующей учебной деятельности.

Проектирование новых типов учебной деятельности и учебного сотрудничества учащегося, задающих новые уровни мотивации, — это стратегия формирования мотивации учения.

Развитие познавательных интересов в подростковом возрасте является важной задачей. В связи с тем что для значительного числа младших подростков по-прежнему характерна высокая откликаемость на новые стимулы и впечатления, а это является препятствием в развитии любознательности, необходимо следовать ряду психологических рекомендаций в организации учебной деятельности:

- не следует использовать чрезмерную стимуляцию познавательной потребности посредством привлечения интереса

с помощью обильной наглядности, музыкального и художественного оформления учебного процесса. Попытка усилить познавательные интересы на элементарном стимульном уровне не может привести к прямо противоположному результату. Напомним, что В. А. Сухомлинский предупреждал о недопустимости устраивать «концерты» на уроках литературы, считая это «педагогическим невежеством» (В. С. Юркевич, 1980);

- оптимальным способом развития познавательной потребности является пересмотр содержания обучения и представление его в виде системы теоретических понятий.

Методы обучения обуславливают развитие мотивации учебной деятельности. Организация обучения по системе, разработанной Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, а также организация обучения по третьему типу, описанная П. Я. Гальпериным в его работе о трёх типах учения и соответствующих им трёх типах ориентировки в задании, способствуют развитию познавательной мотивации учащихся.

Развитие морального действия. Ориентация в морально-нравственных основах поведения

Подростковый возраст имеет особое значение для морального развития человека. Интимно-личностное общение как ведущий тип деятельности в этом возрасте подчёркивает значение общения и взаимодействия с другими людьми, где глав-

ная роль отводится сверстникам. В процессе общения со сверстниками происходит познание себя, развивается самосознание, формируется чувство взрослости, в том числе и со-циоморальной взрослости (Д. Б. Эльконин). Процесс морального развития и формирование ценностной сферы личности становится одной из главных задач развития в подростковом возрасте (Д. Б. Эльконин, Р. Хевигхерст). Уровень когнитивных способностей, возможность рефлексии, развитие эмоциональной сферы, растущее стремление к самостоятельности и чувство взрослости развивают активную позицию подростка. Подросток становится активным субъектом морального поведения, осуществляя собственные моральные выборы. Таким образом, программы морального развития подростков должны, с одной стороны, учитывать психологическую специфику этого возраста, а с другой — опираться на современные подходы к моральному развитию.

Рассмотрим теорию морального развития, предложенную Л. Кольбергом. Данный подход является одним из наиболее авторитетных в современной психологии (Б. Кольберг, 1984). Л. Кольберг считал, что моральное мышление развивается в связи с изменением когнитивных способностей человека, с развитием структур операционального интеллекта и его социального опыта. Он выделил три основных уровня развития морального сознания личности, каждый из которых включает по две стадии: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. Стадии развития морального сознания позволяют оценить установки, лежащие в основе морального выбора.

Преко́нвенциональный уровень включает стадию гетерономной морали и стадию инструментального индивидуализма, равноценного обмена. На *первой стадии — стадии гетерономной морали* — подчинение нормам основано на подчинении власти авторитетов и желании избежать наказания, физического насилия или нанесения ущерба своей собственности. С точки зрения социальной перспективы у субъекта, действующего в рамках гетерономной морали, ярко выражен эгоцентризм, нет учёта интересов других, не дифференцируются собственные интересы и интересы других. Учитываются физические, объективные последствия поступков, а не их психологическое значение для других людей. Эта стадия присуща детям старшего дошкольного и начала младшего школьного возраста.

Вторая стадия преко́нвенционального уровня — *стадия инструментального индивидуализма и равноценного обмена*.

Выполнение норм и правил регулируется интересами и нуждами в пределах равноценного обмена, сделки, соглашения. С точки зрения социальной перспективы превалирует позиция индивидуализма и убеждение в том, что, поскольку все люди пытаются реализовать собственные интересы и их интересы сталкиваются, право и закон — относительны. Справедливость рассматривается как система обмена «ты — мне, я — тебе» с равенством обмениваемых благ. Кольберг называет моральное мышление этой стадии инструментальной моралью, поскольку признаётся абсолютно нормальным использование других для удовлетворения своих собственных интересов. На стадии инструментального индивидуализма и равноценного обмена дети переходят к самостоятельному принятию решения без участия взрослого.

Конвенциональный уровень морали включает стадию взаимных ожиданий и межличностной конформности и стадию ориентации на социальный закон и порядок. *Третья стадия — стадия взаимных ожиданий, соглашений и межличностной конформности* — регулируется принятием субъектом той социальной роли, которая ему предписывается группой. Приоритетным является принцип «быть хорошим», стремление даже в своих мотивах и чувствах соответствовать социальным ожиданиям, чтобы сохранить доверие, расположение и уважение группы. Действует «золотое правило»: не делай другому того, что бы ты не пожелал, чтобы сделали тебе. С точки зрения социальной перспективы поведение определяется взаимоотношениями с другими людьми. Возникает убеждение в том, что взаимные чувства, отношения и ожидания становятся важнее индивидуальных интересов, особенно в отношениях с близкими и значимыми людьми, где их интересы оказываются выше собственных.

Четвёртая стадия конвенционального уровня — *стадия социального закона и порядка* — основывается на признании справедливости общественной системы, построенной на обязательном всеобщем выполнении правил («закон есть закон»). Законы и правила должны выполняться, кроме тех неординарных случаев, когда они вступают в противоречие с другими социальными обязанностями. Право человека соотносится с социальным, групповым и институциональным правом. Моральное сознание императивно. С точки зрения социальной перспективы эта стадия характеризуется различием социальной позиции и взаимного соглашения на основе удовлетворения мотивов сторон. Взаимоотношения складываются в соответствии с местом партнёров в социальной системе и их ролями.

Постконвенциональный уровень морали включает стадию социального контракта и стадию универсальных этических принципов. *Пятая стадия — стадия социального контракта* — основывается на положении о том, что социальные группы имеют различные ценностные приоритеты и придерживаются разных правил, поэтому в интересах справедливости необходимо заключение социального контракта, обеспечивающего права каждой группы и человека. Существуют всеобщие ценности и права, такие, как жизнь, свобода, которые необходимо чтить в любом обществе вне зависимости от мнения большинства. Отношения регулируются ответственностью перед законом, защищающим права людей и интересы процветания общества. Чувство ответственности распространяется на взаимоотношения в семье, дружбе, межличностных связях, на работе. В основе морального мышления лежит убеждение в том, что законы и обязанности строятся на утверждении: большее благо для большего числа людей. Приоритет отдаётся социальной перспективе, основанной на уважении рационально понимаемых прав и ценностей личности. Вместе с тем здесь возможно возникновение конфликта между моральными и правовыми позициями, что инициирует переход к шестой стадии универсальных этических принципов, признающей право преступить закон ради спасения жизни другого человека.

Шестая стадия — стадия универсальных этических принципов (равенства человеческих прав и уважения достоинства человека как личности) — исходит из права личности следовать избранным этическим принципам и признавать те законы и социальные соглашения, которые основаны на универсальных моральных нормах. Несоответствие закона этим принципам даёт право личности преступить закон и действовать в соответствии со своими этическими убеждениями. Однако исследования морального развития в различных возрастах показали, что стадия универсальных этических принципов достигается лишь в немногих случаях, что поставило вопрос о признании её нормативной.

Сегодня считается, что стадии развития морального сознания, описанные Кольбергом, определяют не столько принятие решения в моральных дилеммах, сколько уровень моральной компетентности.

Необходимо помнить, что уровень морального мышления изменяется в зависимости от целей и других обстоятельств. В рамках когнитивного подхода Ж. Пиаже моральное мышление рассматривается как процесс координации различных

познавательных перспектив участников моральной дилеммы, а процесс принятия ролей — как важнейшее условие её решения. В этом случае решение моральной дилеммы личностью выступает как применение усвоенного морального принципа или правила. Различие в решении моральных дилемм может быть объяснено тем, что разные социальные контексты задают свои правила морали, которые и определяют поведение и суждения личности в моральных дилеммах.

Существуют различные **программы морального развития в школьном обучении**. Можно выделить по крайней мере три подхода к решению вопроса о моральном развитии и воспитании учащихся.

Первый подход может быть обозначен как *подход к формированию характера*. Его цель — развитие в ученике таких личностных особенностей, которые соответствуют правилам и нормам морали, существующей в обществе. Такими личностными особенностями могут выступать честность, доброта, ориентация на других, ответственность, дружелюбие, моральное мужество, самоконтроль и т. д. Однако вопрос о том, насколько наличие этих или иных черт будет определять моральное поведение человека, остаётся открытым. Другим важным и спорным вопросом является вопрос операционализации данных качеств. Как развивать доброжелательность или мужество у человека? Пик популярности подобных программ в США пришёлся на 80-е гг. прошлого века.

Второй подход — *программа ценностного самоопределения*, направленная на определение людьми ценностей, значимых для их жизни. Цель данной программы: активизация и инициирование процесса самоопределения в области приоритетных ценностей. В свободном обществе должны быть представлены люди с разными ценностями и ценностными ориентациями. В мире нет правильных или неправильных ценностей. Каждый человек сам решает, что для него значимо, поэтому важно оградить его от воздействия и внушения со стороны. Программа не ставит цели обучать ценностным установкам. Задачи, решаемые в рамках программы, носят более общий и фундаментальный характер. Во-первых, это осознание своих ценностей и того, насколько они соответствуют принимаемым личностью жизненным решениям. Во-вторых, выделяя значимые ценности, человек должен убедиться, что значимость и иерархия его ценностей носит стабильный характер. В-третьих, осознание того, что существуют различия между людьми в ценностной структуре их сознания. В-четвёртых, развитие толерантности к различиям в

ценностях между людьми. Однако самостоятельный выбор в неблагоприятных условиях может привести к присвоению асоциальных ценностей. Программа по ценностному самоопределению активно внедрялась в 60—70-е гг. XX в.

Третий подход к программам морального обучения был сформулирован в работах Л. Кольберга и получил своё развитие в концепции программы «Справедливое сообщество». Цель образования, с точки зрения Д. Дьюи и Л. Кольберга, — *не только интеллектуальное, но и моральное развитие* человека. Соответственно важной задачей образовательной среды является создание условий для личностного развития учащихся. Большое значение для программы Л. Кольберга «Справедливое сообщество» имеют идеи Э. Дюркгейма, который выделял три цели образования: развитие дисциплины (выражается в наличии группы и соблюдении норм группы), развитие чувства привязанности к группе (идея сообщества и его эмоциональной значимости для каждого из его членов), развитие автономии личности (признание права каждого человека на выработку собственных норм и правил). Решение этих вопросов будет способствовать формированию моральной культуры школы и сообщества.

Основываясь на работах Э. Дюркгейма и Д. Дьюи, Л. Кольберг определял *три основные цели программы «Справедливое сообщество»*:

- 1) развитие морального мышления учеников посредством участия в моральных дискуссиях и в решении моральных дилемм;
- 2) развитие культуры моральных норм и ценностей через демократический выбор норм и построение групповой солидарности;
- 3) создание контекста взаимодействия и сотрудничества, где и ученики, и учителя могут действовать в соответствии со своей моральной интуицией и внутренними решениями.

Программа «Справедливое сообщество» включает в себя два основных этапа. Первый ориентировочный этап — знакомство учеников с принятой в школе системой обучения, другими учениками, построением дискуссий и взаимоотношений, присутствие на моральных дискуссиях. Второй этап — активное участие учеников в жизни сообщества. Встречи учеников на уровне класса в малых группах происходят еженедельно, а также существует ежемесячная обязательная встреча всех учеников в большой группе. Продолжительность одной встречи — полтора-два часа. Заседание управляется несколькими учениками и учителем. Каждая встреча имеет программу, которая

включает решение и публичное обсуждение моральных вопросов и дилемм как предлагаемых извне, так и являющихся актуальными для школьного сообщества. Программа формулируется самими учениками на основании решений в малых группах во время встреч класса. Актуальные проблемы и вопросы выносятся на обсуждение большой группы. Решения принимаются путём демократического голосования, где каждый ученик и учитель имеет право одного голоса. Принятые решения об оценке происшествий и поступков в школе, сформулированных правилах и нормах поведения, а также поощрениях и наказаниях являются обязательными для выполнения учениками школы. Задачи встреч сообщества — решение актуальных вопросов в честной и доверительной атмосфере, создание когнитивного конфликта среди участников, развитие эмпатического принятия ролей и обсуждение общих норм. На основании частных случаев происходит выделение общего содержания и общих норм поведения в отношении другого.

Выделяются несколько органов управления: ведущие встреч в малых и больших группах; школьный комитет, утверждающий программу обсуждения на большой группе; дисциплинарный комитет, осуществляющий контроль за выполнением норм и правил. В состав данных структур входят ученики и учителя на равных основаниях. Дисциплинарный комитет принимает решения о наказании за нарушения правил с учётом обстоятельств и последствий, которые эти нарушения повлекли за собой. Важно, чтобы проблемы обсуждали и выбирали наказание сами ученики, а не учителя. Это способствует развитию у них чувства ответственности. Все принятые решения могут стать предметом апелляции на собраниях общества.

Роль учителей в моральном воспитании в программе «Справедливое сообщество» велика. Они наравне с учениками участвуют в дискуссиях, где выполняют функцию не только посредников, но и людей, обладающих своей позицией и умеющих отстаивать её. Мнение учителя равноценно мнению любого учащегося. Большое значение имеет предварительная работа с учителями с целью исключить давление авторитетом на мнение учащихся.

Л. Кольберг считал, что в рамках программы «Справедливое сообщество» необходимо выполнять несколько условий, которые будут стимулировать как моральное мышление, так и моральное поведение:

— наличие открытых дискуссий, затрагивающих проблемы честности, правил и норм жизни сообщества и морали;

— создание когнитивного конфликта, вызываемого столкновением разных точек зрения, что, в соответствии со взглядами Ж. Пиаже, приводит к принятию новой позиции;

— участие всех учеников в создании правил, выполнение которых в дальнейшем становится обязательным для всех, и принятие ответственности за свои решения и поступки;

— развитие школьного сообщества и групповой солидарности через развитие эмоциональной привязанности к группе и идентификации с ней.

Большое значение имеет создание атмосферы доверия и принятия в групповой работе. Она позволяет открыто рассуждать об актуальных вопросах и высказывать собственную точку зрения. Выражение различных точек зрения и их обсуждение в дискуссии способствует развитию морального мышления. В ходе групповых обсуждений происходит обмен аргументами. Дискуссия способствует изменению моральных ценностей и норм учащихся.

Оценка эффективности различных программ «Справедливого сообщества» позволяет расширить перечень условий морального развития учащихся. Во-первых, должна быть содержательная направленность дискуссий на моральную проблематику. Обсуждаемые вопросы должны касаться сферы взаимоотношений людей, быть актуальными и важными. Необходимо, чтобы содержание обсуждаемых моральных дилемм было значимо для учащихся. Наличие заинтересованности позволяет выражать своё собственное мнение, а не выдавать социально желательные установки. Во-вторых, необходимо в процессе обсуждения и дискуссиях объективировать моральный конфликт. Моральный конфликт предполагает отсутствие однозначно правильного решения. Возможные решения имеют аргументы как «за», так и «против». Моральный конфликт позволяет сориентироваться в условиях моральной дилеммы и принять взвешенное осознанное решение. В-третьих, необходим достаточно высокий уровень развития способности к рефлексии и морального мышления (соответствующий третьей и четвёртой стадии развития морального сознания по Л. Кольбергу). В-четвёртых, надо организовать возможность принятия каждым участником дискуссии всех возможных ролей и позиций в моральной дилемме. В-пятых, должна быть учтена не только позиция учителей, но и позиция сверстников. Принципиальное значение имеет требование безусловного выполнения принимаемых решений всеми членами школьного сообщества. Данное условие требует специального обсуждения и принятия ответственности за соблюдение

этого важнейшего принципа организации «Справедливого сообщества».

Оценка эффективности подобных программ основывается на анализе изменений поведения её участников и самоотчёте членов сообщества. Самоотчёт может включать оценку значимости для себя моральной дискуссии, оценку эффективности обсуждения, анализ позиций и возражений против принятого решения, оценку и степень принятия ответственности за результаты, анализ того, насколько принятое решение справедливо и правильно, и, наконец, оценку изменений собственных установок и позиции.

В отечественной психологии наиболее интересной представляется попытка использовать основные принципы теории планомерно-поэтапного формирования П. Я. Гальперина для формирования морального поведения.

Типовые задачи

Личностное самоопределение.

Развитие Я-концепции

Задание «Самоанализ. Кто Я? Какой Я?»

Цель: формирование и оценивание уровня сформированное™ личностной рефлексии, направленной на осознание подростками своих мотивов, потребностей, стремлений, желаний и побуждений.

Возраст: 10—15 лет.

Форма выполнения задания: групповая работа учащихся под руководством психолога.

Материал: тетради, ручки, карандаши, разноцветная коробка с прорезями, обклеенная полосками шести разных цветов.

1. Настройка на занятие.

Упражнение «Цвет настроения». Каждый участник выбирает цвет своего настроения в данный момент и опускает картонный квадратик в прорезь той полоски на коробке, которая соответствует выбранному цвету. Психолог открывает коробку и сообщает (не называя детям обозначения цветов и не подсчитывая их точное количество), с каким настроением пришли сегодня на занятие большинство ребят. Затем выясняет у участников, соответствует ли этот результат их настроению.

Упражнение «Я рад общаться с тобой». Каждый участник протягивает руку стоящему рядом с ним ученику со

словами: «Я рад общаться с тобой». А тот, в свою очередь, протягивает руку следующему однокласснику с этими же словами. Так, по цепочке, все берутся за руки и образуют круг.

2. Обсуждение домашнего задания.

Психолог: «Хотите узнать, сколько баллов вы получили по тесту «С тобой приятно общаться»? (Называет максимальный балл.) Как вы считаете, можно ли изменить мнение одноклассников? Как это сделать? Вы замечали, что с разными людьми вы ведёте себя по-разному? А кто знает себя очень хорошо? Всё ли в себе вам нравится? Чем вы отличаетесь от других? Нужно ли знать себя?

3. Работа по теме «Самоанализ. Кто Я? Какой Я?».

Продолжите письменно предложения:

Я думаю, что я...

Другие считают, что я...

Мне хочется быть...

Для каждого предложения подберите 5—10 определений из списка слов на плакате (психолог вывешивает список слов, которые помогут учащимся продолжить предложения):

симпатичный, слабый, приятный, грубый, справедливый, хвастливый, трудолюбивый, скучный, остроумный, смелый, жадный, хитрый, смешной, терпеливый, надёжный, неприятный, задумчивый, хороший, здоровый, вежливый, робкий, честный, глупый, одинокий, красивый, резкий, нежный, сильный, задиристый, лживый, сообразительный, дружелюбный.

Упражнение «Горячий стул»

Инструкция: упражнение даёт возможность каждому ученику проверить, насколько представление о нём одноклассников совпадает с его собственным представлением о себе. Каждый ученик (по очереди) будет занимать место на стуле в центре комнаты, а одноклассники, отвечая на вопрос: «Какой он?» — называют одно или несколько определений из списка слов, помещённых на плакате (см. выше). Сидящий в центре записывает те слова, которые совпадают с его мнением (*Я думаю, что я...*). Количество совпадений подсчитывается.

Анализ занятия. Психолог предлагает учащимся оценить занятие: на счёт «три» поднять руку с таким количеством пальцев, которое соответствует оценке. Затем учащиеся отвечают на вопросы: что понравилось? Какие испытывали трудности? Кого труднее оценивать — себя или других?

Домашнее задание. Выполнить дома рисунок под названием «Я в лучах солнца». Нарисовать круг, в центре написать букву «Я». От границ круга нарисовать лучи. Их количество должно соответствовать отмеченным совпадениям в определении черт характера. Лучи с совпадениями положительных качеств нужно рисовать красным карандашом, а отрицательных — синим.

Игровое задание «Чемодан»

Цель: формирование личностной и коммуникативной рефлексии, осознание подростками своих качеств и мотивов. В игре проявляется внимание, наблюдательность, такт по отношению к своим одноклассникам. Ребята учатся анализировать ситуацию, сравнивать, доказывать, убеждать, быть терпимее друг к другу.

Возраст: 10—15 лет.

Форма выполнения задания: групповая игра учащихся под руководством психолога.

Материал: конверты.

Описание задания: один из участников игры выходит из класса, а другие начинают ему собирать «чемодан». Они называют те качества, которые помогают этому человеку в общении с другими людьми, и отрицательные качества, которые мешают ему строить дружеские отношения, над которыми ему надо работать, чтобы от них избавиться.

Затем каждое качество обсуждают и большинством голосов выбирают 5—7 качеств. После этого их зачитывают тому, кто выходил из класса. Этот ученик имеет право задать только один вопрос, если ему что-то непонятно. Игра продолжается до тех пор, пока есть желающие узнать о себе мнение одноклассников.

В конце игры тот, кто узнал информацию о себе, отвечает на вопросы:

1. Что нового ты узнал о себе во время занятий группы?
2. Что нового ты узнал о других людях?
3. Что ты хотел бы изменить в себе по итогам работы в группе?
4. Каким образом ты собираешься это сделать?

Ответы на эти вопросы ученик записывает на листе бумаги и помещает его в конверт. Конверт подписывается и будет отправлен адресату через месяц.

Зачание <-Рефлексивная самооценка учебной деятельности»

(О. А. Карабанова)

Цель: формирование рефлексивности (осознанности и обоснованности) самооценки в учебной деятельности, личностного действия, самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик».

Возраст: 10—15 лет.

Учебные дисциплины: любые гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (математика, физика и др.).

Форма выполнения задания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: учащиеся предлагают в свободной форме письменно ответить на вопросы:

1. Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.
2. Считаешь ли ты себя хорошим учеником?
3. Если нет, то чем ты отличаешься от хорошего ученика?
4. Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я — хороший ученик»?

Критерии оценивания: адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Уровни рефлексивной самооценки:

1. Называет только одну сферу школьной жизни.
2. Называет две сферы школьной жизни.
3. Называет более двух сфер школьной жизни.

288531200. Даёт адекватное определение отличий Я от хорошего ученика.

Уровни оценивания:

1. Называет только успеваемость.
2. Называет успеваемость и поведение.

288531280. Даёт характеристику по нескольким сферам; даёт адекватное определение задач саморазвития, решение которых необходимо для реализации требований роли «хороший ученик»;

- 1 — нет ответа;
- 2 — называет достижения;

288531520 — указывает на необходимость самоизменения и саморазвития.

Смыслообразование. Мотивация

Игровое задание «Моя Вселенная»

Цель: формирование личностной рефлексии, направленной на осознание подростками своих мотивов, потребностей, стремлений, желаний и побуждений, и оценивание уровня сформированности.

Возраст: 10—15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история, изобразительное искусство, музыка и др.

Форма выполнения задания: групповая работа учащихся под руководством психолога.

Материалы: альбомные листы, цветные карандаши.

Описание задания: учащимся предлагают на альбомном листе нарисовать окружности — одну в центре, а восемь вокруг неё. Затем соединить линиями-лучами центральную окружность с остальными окружностями-планетами. В центральной окружности написать букву «Я», а в других — окончания следующих предложений:

1. Моё любимое занятие...
2. Мой любимый цвет...
3. Мой лучший друг...
4. Моё любимое животное...
5. Моё любимое время года...
6. Мой любимый литературный герой...
7. Моё любимое музыкальное произведение...
8. Мой любимый фильм...

Дети сравнивают свои ответы, проводится групповое обсуждение.

Психолог задаёт вопросы для обсуждения: что нового вы узнали о себе? Как могут вам пригодиться полученные сегодня знания?

Формирование схемы ориентировочной основы действия нравственно-этического оценивания

Задание «Моральные дилеммы»

Цель: ознакомление учащихся с ситуациями морального выбора и схемой ориентировочной основы действия нравственно-этического оценивания как базы для анализа моральных дилемм; организация дискуссии для выявления решений и аргументации участников обсуждения.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные дисциплины (литература, история, обществознание и др.).

Форма выполнения задания: групповая работа учащихся.

Материалы: текст моральной дилеммы, список вопросов, задающих схему ориентировочной основы действия нравственно-этического оценивания, для учащихся и учителя.

Описание задания: класс делится на группы по три человека, в которых предлагается обсудить поведение героя и аргументировать свою оценку. Далее, объединившись по две группы, ребята обмениваются мнением и обсуждают все аргументы «за» и «против». Затем опять объединяются по две группы до тех пор, пока класс не будет поделён на две большие группы. На этом финальном этапе (с использованием доски) делается презентация аргументов и подведение итогов — какие аргументы более убедительны и почему.

Вариант: проведение дискуссии. Учащимся в группах заранее предлагается встать на позицию поддержки или осуждения героя ситуации и обсуждать свои аргументы.

Для структурирования позиции учащихся предлагается схема ориентировочной основы действия нравственно-этического оценивания для анализа ситуации (А. И. Подольский, О. А. Карабанова, 2000). В схеме представлены вопросы, ответы на которые помогут проанализировать предложенную ситуацию: 1. Что происходит в данной ситуации? 2. Кто участники ситуации? 3. Каковы интересы и цели участников ситуации? Совпадают или противоречат друг другу цели и интересы участников ситуации? 4. Нарушают ли действия участников моральную норму (нормы)? Если да, то какую именно норму? (Назовите норму.) 5. Кто может пострадать от нарушения нормы? (Если нарушаются разные нормы, то кто пострадает при нарушении одной нормы, кто — от нарушения другой?) 6. Кто является нарушителем нормы? (Если нарушается несколько норм, то кто является нарушителем каждой из них?) 7. Как могут поступить участники в сложившейся ситуации? (Укажите несколько вариантов поведения.) 8. Какие последствия может иметь тот или иной поступок (вариант поведения) для участников? 9. Какие чувства (вины, стыда, гордости, сострадания, обиды и т. п.) испытывают действующие лица? 10. Как следовало бы поступить в этой ситуации каждому из её участников? Как поступил бы ты на их месте?

Инструкция: занятие посвящено ситуациям морального выбора. Такие ситуации называются моральными дилеммами. Их особенность состоит в том, что учащимся необходимо

сделать выбор в такой ситуации, когда нет ни одного однозначно правильного решения, а есть разные решения, которые учитывают различные интересы. Учитель зачитывает текст и предлагает учащимся ответить на вопросы.

Учителю в том случае, если ответы учеников будут представлены в письменном виде, необходимо обратить внимание на аргументацию поступка (т. е. ответить на вопрос «почему?»). Ответ должен указывать на принцип, лежащий в основе решения. Учитель должен провоцировать учащихся на озвучение различных точек зрения по ситуации с обязательной аргументацией своей позиции, а также акцентировать внимание учащихся на неоднозначности того или иного решения проблемы.

Критерии оценивания:

- соответствие ответов уровням развития морального сознания;
- умение прислушиваться к аргументам других участников дискуссии и учитывать их в своей позиции;
- анализ аргументации учеников в соответствии с уровнем развития морального сознания.

Представлено 14 ситуаций — моральных дилемм, которые посвящены различным контекстам взаимодействия: 7 — ситуациям взаимодействия «подросток — сверстник» и 6 — ситуациям взаимодействия «подросток — взрослый», ещё одна ситуация является примером...

Примеры заданий

Дилеммы с контекстом взаимодействия «подросток — сверстник»

1. Коля и Петя летом работали в саду — собирали клубнику. Коля хотел на заработанные деньги купить спортивные часы, которые уже давно себе присмотрел. Коля из малообеспеченной семьи, поэтому родители не могут купить ему такие часы. Петя хочет на заработанные деньги усовершенствовать свой компьютер.

Коля значительно уступает Пете в силе и ловкости, да и отдыхает он чаще, поэтому Петя собрал намного больше клубники. Вечером пришёл бригадир, чтобы расплатиться с ребятами за выполненную работу. Пересчитал ящики клубники, собранные обоими ребятами. Отсчитал заработанную ими сумму и спросил, обращаясь к Пете: «Ну что, ребята, поровну платить, или кто-то собрал больше, ему и больше положено?»

Петя видит, что если он скажет, что он собрал больше, то Коле не хватит денег на часы. Петя знает, что Коля мечтал об этих часах и очень расстроится, если не сможет их купить.

Что, по вашему мнению, следует ответить Пете и почему? Каким должно быть справедливое распределение заработанных денег и почему?

2. Один учащийся случайно ударил одноклассника, который был изгоем в классе. Очевидно, это была последняя капля в чаше терпения изгоя. Он разозлился и сильно избил невольного обидчика. Как можно оценить поступок изгоя и почему?

3. Юра сломал видеомаягнитофон. Когда родители обнаружили это, дома был только младший брат Юры. Родители подумали, что это сделал он, и наказали его. Юра, вернувшись домой и поняв, что произошло, промолчал. Правильно ли поступил старший брат и почему? Что он должен был сделать?

4. Две подружки-одноклассницы получили разные оценки за контрольную работу («3» и «4»), хотя их работы были совершенно идентичны, при этом они не списывали одна у другой. Есть очень большой риск, что их строгий учитель скорее снизит четвёрку, чем повысит тройку. Тем не менее подружка, получившая тройку, без ведома другой подходит к учителю с обеими тетрадками. Правильно ли поступает девочка по отношению к своей подруге и почему?

5. Володя мечтал о настоящем футбольном мяче, но родители отказывались покупать его. Как-то раз он увидел именно такой мяч у своего одноклассника, который не интересовался футболом. У того была обеспеченная семья, и его отец хотел, чтобы сын начал играть в футбол. Однажды после уборки в классе Володя увидел забытый одноклассником мяч, и, так как вокруг никого не было, он не удержался и взял его себе. Правильно ли поступил Володя и почему?

6. Близкий друг Николая просит его одолжить ему денег. Николай знает, что его друг употребляет наркотики и, скорее всего, потратит деньги на них. На вопрос, зачем ему нужны деньги, друг не отвечает. Николай даёт ему деньги. Правильно ли поступил Николай и почему? Что он должен был сделать?

7. Заболел учитель, учащиеся решили, что их отпустят с последнего урока (как это не раз бывало). Они собрались уходить, были уже в раздевалке, когда кто-то принёс известие, что будет замена и уходить нельзя. Большая часть класса ушла, а два ученика остались, так как им надо было исправлять отметку по этому предмету. Прогулявшие урок ученики получили двойки. Если бы ушли все, можно было бы подумать, что класс не знал о замене, и наказания не было бы. Правильно ли поступили те ребята, которые остались в классе, и почему?

Дилеммы с контекстом взаимодействия «подросток — взрослый»

8. Учительнице нужно было срочно выйти из класса на уроке во время контрольной работы, и она попросила Катю посмотреть за учениками, чтобы никто не списывал. Некоторые ребята, конечно, списывали. Когда учительница вернулась в класс, она спросила у Кати, не списывал ли кто-нибудь (известно, что за это поставят двойку). Учительница доверяет Кате. Как должна поступить Катя (что ответить) и почему?

9. Учитель физики объяснял очень сложную тему. На следующем уроке, прежде чем вызвать кого-либо к доске, он предложил выйти тому, кто хоть как-то разбирается в этой теме. Никто не вышел. Тогда учитель стал вызывать сам. Ему пришлось поставить тринадцать двоек, прежде чем к доске вызвали девушку, которая всё рассказала. Ей поставили пятёрку. После уроков одноклассники набросились на неё и стали ругать за то, что она сразу не вызвалась отвечать у доски и подвела класс. Как должна была поступить девушка в этой ситуации и почему?

10. Учитель обещал ученику исправить тройку в следующей четверти, если он будет ходить на дополнительные занятия и проработает те темы, за которые он ранее получил плохие оценки. Ученик регулярно посещал дополнительные занятия, поскольку очень хотел получить хорошую отметку. Но в конце четверти учитель заявил, что не может исправить отметку, так как ученик недостаточно хорошо занимался и просто не заслужил четвёрку, а учитель не вправе ставить оценки незаслуженно. Правильно ли поступил учитель и почему?

11. Девушку-отличницу классная руководительница попросила позаниматься с отстающей одноклассницей. Отличница ходит на подготовительные курсы в институт, и ей некогда. Она хочет отказаться, тем более что одноклассница, с которой ей предстоит заниматься, ей не очень приятна. Как должна поступить отличница и почему?

12. В продуктовом магазине продавец ошибся и дал Пете слишком большую сдачу. Заметив это, Петя не сказал об этом продавцу, а решил купить на эти деньги подарок маме. Правильно ли поступил Петя и почему?

13. Дима получил двойку по алгебре и решает, вырвать ли ему страничку из дневника. Ведь если родители узнают, то они не пустят его на концерт, а ему очень хочется пойти, так как это его самая любимая группа и он так долго ждал этого концерта. Что делать Диме и почему?

14. Известный хоккеист, воспитанный российской хоккейной школой, усовершенствовав своё профессиональное мастерство в российских клубах, подписал выгодный контракт и уехал играть в НХЛ. Скоро он стал одним из наиболее высокооплачиваемых игроков лиги. Он основал в США свой фонд помощи больным американским детям, тем более, что благотворительная деятельность в США позволяет значительно снизить налоги, в России этого нет. Как можно оценить поведение этого спортсмена?

Задание «Моральный смысл»

Цель: формирование ориентировки на нравственно-этическое содержание поступков и событий. *Возраст:* 11—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история, обществознание и др.).

Форма выполнения задания: работа в группах с последующим совместным обсуждением в классе.

Материалы: примеры моральных дилемм.

Описание задания: учащимся предлагается в качестве домашнего задания найти в художественном произведении, в публикациях в средствах массовой информации или в книгах по истории страны описание такого события, которое может быть рассмотрено как моральная дилемма. Учащиеся приносят свои работы в письменном виде и устраивают их презентацию в классе. Из предложенных работ учитель выбирает несколько наиболее интересных для учащихся. Их обсуждают во время специально организованной групповой дискуссии.

Инструкция: моральная дилемма должна касаться сферы взаимоотношений людей между собой и иметь альтернативные решения в зависимости от интересов участников. Рассказ о моральной дилемме должен включать в себя описание содержания, её участников, их намерений и действий. Для анализа дилеммы нужно использовать уже знакомую схему анализа ситуаций морального выбора. Обсуждаются возможные варианты решения и выявляется, как поступили бы учащиеся в этих ситуациях на месте её героев.

Критерии оценивания:

- соответствие содержания описываемых поступков и событий критерию моральной дилеммы;
- умение прислушиваться к аргументам других участников дискуссии и учитывать их в своей позиции;
- соотнесение уровня развития морального сознания с содержанием моральной дилеммы.

Задание «Социальная реклама»

Цель: развитие способности к анализу содержания моральных норм и необходимости их соблюдения; развитие морального сознания через дискуссию и аргументацию.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история, обществознание и др.).

Форма выполнения задания: работа в группах.

Описание задания: задание носит творческий проектный характер. Ученикам сообщается о том, что существуют различные моральные нормы. Организовав высказывания учащихся по кругу, учитель формулирует содержание моральных

норм (справедливости, заботы, честности, взаимопомощи, равноправия и т. д.). Учащимся предлагается самостоятельно назвать другие моральные нормы, которые встречаются в жизни. Название каждой нормы записывают на отдельном листе бумаги.

Затем учащиеся делятся на группы по 3—4 человека. Каждая группа получает задание — написать рекламный текст «Пять причин, по которым следует выполнять моральную норму» для одной из норм (ведущий вытягивает по листу с названием нормы и раздаёт подгруппам как задание) — и готовится в течение 10 минут.

Ребятам необходимо обдумать и в яркой убедительной форме представить пять аргументов, обосновывающих, почему данная норма должна выполняться. Во время презентации

проекта социальной рекламы одной из групп (реклама может быть текстовой, игровой, символической и т. п.) остальные

■ ученики участвуют в обсуждении как в качестве оппонентов, так и в качестве защитников проекта. Всё рассматривается с точки зрения того, насколько убедительно группа аргументирует необходимость выполнения той или иной нормы. По итогам представления проводится голосование и выбирается лучший вариант социальной рекламы. *Материал:* список моральных норм. *Инструкция:* учитель сообщает ребятам, что, например,

телеканал задумал провести цикл передач по вопросам морали и классу заказали подготовить одну из передач, на которой в течение 5 минут нужно привести пять аргументов в пользу того, что ту или иную моральную норму следует выполнять. Телеканал назвал несколько моральных норм, которые счита-

ет важными: справедливость, забота, честность, равноправие.

Учитель просит назвать другие моральные нормы.

I *Критерии оценивания:*

• умение полно и адекватно охарактеризовать содержание

(моральных норм;

• характер, убедительность и последовательность аргументации;

• эмоциональная модальность представления норм;

• выразительность социальной рекламы.

Задание «Кодекс моральных норм»*

Цель: обсуждение и выработка кодекса моральных норм, которыми должны руководствоваться учащиеся в классе при общении с одноклассниками.

55)

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история, обществознание и др.).

Форма выполнения задания: индивидуальная и групповая работа.

Описание задания: учащимся предлагается обсудить кодекс моральных норм, которыми они должны руководствоваться в школе при общении с одноклассниками. Им даётся время для обдумывания и составления набора необходимых правил и моральных норм. Их количество не должно превышать 5-7.

Далее ученики объединяются в пары, обсуждают и на основании общего решения выделяют 5—7 моральных норм. Затем по 2—3 пары объединяются в группы и обсуждают общие правила для группы. Далее объединение продолжается вплоть до общей группы. Тогда формулируется моральный кодекс класса. Предложения к кодексу записываются на доске. После этого учащимся предлагается оформить «Моральный кодекс» в виде плаката и расписаться на нём, дав обязательство следовать заложенным в нём нормам.

Материал: бумага, лист ватмана.

Инструкция: в общении люди руководствуются нормами и правилами поведения. Ребятам предлагается определить, какие нормы и правила они используют во взаимодействии с одноклассниками. Сначала каждый учащийся определяет, что для него является наиболее важным в общении со сверстниками и почему. Затем обсуждают свои предложения в группах и составляют моральный кодекс поведения в классе.

Критерии оценивания:

- умение анализировать выделенные моральные нормы;
- умение прислушиваться к аргументам других участников дискуссии и учитывать их в своей позиции;
- анализ аргументации учеников в соответствии с уровнем развития их морального сознания.

ГЛАВА 2. Коммуникативные универсальные учебные действия

Психологическое содержание и условия развития

Период для развития коммуникативных способностей, общения и сотрудничества между детьми в основной школе исключительно благоприятный. В культурно-исторической

традиции отечественной психологии **коммуникативная деятельность** и общение определяются как *взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата* (М. И. Лисина, 1986).

Содержательным ядром в развитии коммуникативной деятельности служит *способность к согласованным действиям с учётом позиции другого*. Формирование этой способности у детей — длительный процесс, начинающийся ещё в младенчестве и раннем детстве и активно протекающий на протяжении всего школьного периода. Развитие коммуникативной деятельности приводит к формированию коммуникативной компетентности. В своей развитой форме *коммуникативная компетентность* — это умение ставить и решать многообразные коммуникативные задачи: способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение нормами и «техникой» общения, умение определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнёра, выбирать адекватные стратегии коммуникации, готовность к гибкой регуляции собственного речевого поведения и т. д.

Стоит заметить, что, определяя приоритетные цели образования на современном этапе развития общества в виде *«шести ключевых умений»*, ведущие отечественные и зарубежные педагоги и психологи сходятся в том, что **два** из них непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий: 1) **общение** и **взаимодействие**, т. е. умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; 2) **работа в группе**, т. е. совместная деятельность, умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

Здесь теория «шести ключевых умений», по сути, согласуется с концепцией универсальных учебных действий (А. Г. Асмолов и др., 2007). Представим далее более подробно конкретный **состав коммуникативных действий**, осваиваемых детьми и подростками на протяжении периода школьного обучения.

1. *Общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией — это умение:*

- слушать и слышать друг друга;
- с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

a)

— адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

— представлять конкретное содержание и сообщать его в письменной и устной форме;

— спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать своё;

— вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

2. Способность действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия предполагает:

— понимание возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной;

— готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции;

— умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решение и делать выбор;

— умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию невраждебным для оппонентов образом.

3. Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — это:

— определение цели и функций участников, способов взаимодействия;

— планирование общих способов работы;

— обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений;

— способность брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство);

— способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);

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

— управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка действий партнёра, умение убеждать.

4. Работа в группе (включая ситуации учебного сотрудничества и проектные формы работы) — это умение:

— устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации;

— интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;

— обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе;

— переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать её как задачу через анализ её условий.

5. *Следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества — это:*

— уважительное отношение к партнёрам, внимание к личности другого;

— адекватное межличностное восприятие;

— готовность адекватно реагировать на нужды других; в частности, оказывать помощь и эмоциональную поддержку партнёрам в процессе достижения общей цели совместной деятельности;

— стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии.

6. *Речевые действия как средства регуляции собственной деятельности — это:*

— использование адекватных языковых средств для ото

бражения в форме речевых высказываний своих чувств, мыс-

? лей, побуждений и иных составляющих внутреннего мира;

— речевое отображение (описание, объяснение) учеником

содержания совершаемых действий в форме речевых значе

ний с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка)

предметно-практической или иной деятельности как в форме

громкой социализированной речи, так и в форме внутренней

речи (внутреннего говорения), служащей этапом интериори-

зации —. процесса переноса во внутренний план в ходе усвое

ния новых умственных действий и понятий.

Подростковый возраст считается особо благоприятным периодом развития коммуникативной компетентности, в связи с тем что общение здесь выходит на уровень *ведущей деятельности* (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). Интерес к сверстнику становится очень высоким, происходит интенсивное установление дружеских контактов и разнообразных форм совместной деятельности сверстников. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является

одной из важнейших задач развития на этом этапе, от успешного решения которой во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

В то же время формирование основ теоретического мышления также влияет на коммуникативную компетентность подростков: умение рассуждать, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить, самостоятельно творчески активно мыслить и

3¹

управлять своей речемыслительной деятельностью — всё это основные линии качественного изменения в коммуникативной деятельности личности подростка (И. А. Зимняя). Именно в подростковом возрасте усиливается ориентация на *способы* осуществления коммуникативной деятельности (В. В. Давыдов, А. К. Маркова), а формирующиеся функции саморегуляции делают речь подростка контролируемой и управляемой. В этом возрасте складывается индивидуальный стиль речи, усложняется её структура, в речи появляются специальные термины, абстрактные и метафоричные выражения.

В контексте школьного обучения представляется продуктивным рассматривать коммуникативное развитие с точки зрения умения ставить и решать *коммуникативные речевые задачи* (И. А. Зимняя, 1998, 2002). Как и всякая иная задача, коммуникативная задача имеет цель, предмет, условия, средства и способ решения, продукт и результат. К основным группам задач относят описание, объяснение, доказательство и убеждение, освоение которых школьниками растянуто во времени. Например, задачи *описания* наиболее привычны и доступны для младших школьников. Однако, несмотря на кажущуюся простоту описания, у многих школьников возникают немалые затруднения: ребёнок передаёт в тексте меньше информации, чем фактически замечает, пропускает даже очевидные детали и др. Ещё большую сложность для младших школьников представляют задачи *объяснения* и тем более *доказательства*. Объяснения характеризуются большим количеством логических ошибок, строятся индуктивным способом и носят эгоцентрический характер. Особые трудности младшие школьники испытывают при построении причинных объяснений, хотя им уже доступны показ, ссылка на наглядную очевидность, авторитет, аналогию, заученное и усвоенное в школе доказательство и доказательство через пример. Различие между описанием и объяснением, а также доказательством и убеждением ими ещё не осознаётся.

В основной школе происходит формирование таких базовых умений и качеств, как умение слушать и слышать, учёт особенностей собеседника, открытость и способность к самораскрытию, умение договариваться и сотрудничать. Это происходит по мере обретения опыта общения, совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений. Подростки научаются весьма успешно учитывать и даже заранее *предвидеть* разные *возможные мнения* других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также *учатся обосновы-*

вать и доказывать собственное мнение. В итоге к началу средней ступени обучения коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника (или партнёра по деятельности), приобретают существенно более глубокий характер: учащиеся способны понимать возможность *разных оснований* (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию *относительности оценок или выбора*, совершаемого людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, *стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом.*

Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребёнка в школе. Вначале речь идёт только о его *общей готовности обсуждать и договариваться* по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто *настаивать* на своём, *навязывая* своё мнение или решение либо покорно, но без внутреннего согласия подчиняясь авторитету партнёра. Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять *доброжелательное отношение* друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и нередко в возникающих на практике ситуациях *конфликта* интересов.

Для понимания развития коммуникативной деятельности школьников необходимо учитывать *два основных подхода* к построению *общения: монологический («манипулятивный»)* и *диалогический.* Диалогические отношения — это отношения между «равноправными и равнозначными сознаниями», тогда как монолог строится на «отрицании равноправности» (М. М. Бахтин, 1963). Задачам межличностного общения адекватен именно диалог, что не значит, конечно, отрицания важной роли монолога. Диалогу соответствует отношение к собеседнику как к самостоятельной, равноправной личности, тогда как в монологе реализуется отношение к собеседнику как *объекту* воздействия. Предпочтение учащимися межличностного диалога объясняется тем, что он предполагает взаимное уважение, доверие, естественность и открытость, сочувствие, доброжелательность и терпимость. В отличие от него межличностный монолог приводит к игнорированию собеседника, безразличию, недоверию, закрытости.

Диалог является высшим, собственно личностным уровнем общения, создающим наиболее благоприятные условия для проявления и *развития личности.* Именно *готовность и способность к диалогу* по праву считаются высшим уров-

нем развития коммуникативной компетентности и должны быть приняты в качестве одной из приоритетных целей образования. В психологии и педагогике имеется успешный опыт создания программ обучения на основе принципов *учебного диалога* (С. Ю. Курганов, И. М. Соломадин, 1986).

Каковы же условия формирования коммуникативных действий?

В основной школе формы и виды сотрудничества детей весьма многообразны и нередко выходят за рамки школы. Однако по-прежнему большие возможности предоставляет *организация совместной деятельности школьников на уроке*, поскольку она предполагает умение ставить общие цели, определять способы совместного выполнения заданий, учитывать позиции участников и др.

Работа учеников *в группе* помогает созданию учебной мотивации, пробуждению в учениках познавательного интереса, стремления к успеху и одобрению, способности к самостоятельной оценке своей работы, формированию умения общаться и взаимодействовать с другими детьми.

Для организации групповой работы класс делится при выполнении задания на микрогруппы, например по 3—6 человек, чаще всего по 4 человека. Задание предлагается группе, а не отдельному ученику. При этом занятия могут проходить в форме соревнования команд, что усиливает мотивацию и интерес к выполняемой деятельности. Во время работы учеников по группам учитель может быть как руководителем группы, так и одним из участников группы или экспертом, отслеживающим и оценивающим ход и результаты групповой работы, а также наблюдателем.

Обычно наблюдаются следующие *фазы совместной деятельности преподавателя с учениками*: 1) введение в деятельность; 2) разделённое действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) партнёрство (В. Я. Ляудис, 1994).

Вначале учитель обеспечивает включённость ученика в совместное выполнение задания в группе. Он объясняет, что такое групповая работа, как следует располагаться детям в каждой группе и группам в классной комнате; даёт инструктаж о последовательности работы, распределении заданий внутри группы, функциях (ролях), которые могут выполнять дети в группе; обращает внимание на необходимость обсуждения индивидуальных результатов работы в группе. Учитель сообщает учащимся приёмы, связанные с восприятием деятельности каждого члена группы его партнёрами: вниматель-

но выслушать ответ товарища, обратить внимание на логику ■ изложения материала, иллюстрацию ответа конкретными ; примерами, обоснование оценки ответа. Учитель также объясняет, как важно, чтобы каждый ученик ясно и чётко излагал собственную точку зрения, подбирал и аргументировал все за и против при обсуждении идей других участников.

На начальном этапе совместного выполнения группой задания действия членов группы согласовывает учитель. При этом педагог максимально регулирует весь процесс выполнения задания. Потом учитель предлагает ученикам попробовать совместно найти путь решения задачи, выдвигая свои варианты. Учитель сам оценивает работу учеников, объясняя им, что у них получилось правильно, а что не удалось. Далее учащиеся сами не только предлагают способы решения данной задачи, но и проявляют инициативу в контроле, оценке процесса и полученного результата. Участие педагога на этом этапе групповой работы ограничивается в основном поощрением и помощью в некоторых операциях контроля, совместно с учеником учитель оценивает результаты его работы.

На следующем этапе работы группы помощь учителя становится минимальной. Учащиеся, получив задание, с учётом выполняемых каждым из них функций (ролей) сами регулируют взаимодействие с партнёрами на всех этапах учебной работы. От утверждения своей собственной позиции в решении задачи участники переходят к обсуждению оптимальных путей совместного выполнения работы. По мере овладения навыками самоорганизации совместной работы дети переходят к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками — к *партнёрским* отношениям.

Практика организации совместной учебной работы школьников в группе показывает следующие её преимущества: возрастает объём и глубина понимания усваиваемого материала; на формирование знаний, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении; снижается школьная тревожность; возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся; возрастает сплочённость класса; меняется характер взаимоотношений между детьми, они начинают лучше понимать друг друга и самих себя; растёт самокритичность; ребёнок, имеющий опыт совместной работы со сверстниками, более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует; помогающие своим товарищам с большим пониманием относятся к труду учителя, приобретают умение строить своё поведение с учётом позиции других людей, становятся более ответственными.

B)

Весьма эффективным является не только сотрудничество в классе, т. е. среди сверстников, но и разновозрастное сотрудничество. Оно способствует развитию у маленьких учителей умения понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей, вклад сверстников (или младших по возрасту учащихся) в общую деятельность. Разновозрастное учебное сотрудничество можно организовать, предоставив, например, младшим подросткам роль учителя детей 1—2 классов.

Развитие коммуникативных способностей невозможно без систематического использования такой формы учебного сотрудничества, как разнообразные *дискуссии*. Именно дискуссия помогает ребёнку сформировать свою точку зрения, отличить её от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели.

Естественны и органичны дискуссии между учениками в контексте *проектных форм деятельности*, направленных на решение конкретной проблемы (задачи) или создание определённого продукта. Для них характерно *совместное планирование деятельности учителем и учащимися*. Существенно то, что необходимые для решения задачи или создания продукта конкретные сведения или знания должны быть найдены самими учащимися. При этом изменяется роль учителя — из простого транслятора знаний он становится действительным *организатором* совместной работы с учениками, способствуя переходу к реальному *сотрудничеству* в ходе овладения знаниями.

Огромное достоинство проектного метода связано с тем, что школьник выступает в качестве активного субъекта деятельности, что мобилизует потенциал всех его способностей. Это не только обмен информацией и организация совместных действий, но и ориентировка в эмоционально-психологических потребностях партнёров по совместной деятельности. Совместная деятельность требует широкого спектра *умений*:

- оказывать поддержку и содействие тем, от кого зависит достижение цели;
- обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе;
- устанавливать с людьми тёплые отношения взаимопонимания;
- устраивать эффективные групповые обсуждения;
- обеспечивать обмен знаниями между членами группы для принятия продуктивных совместных решений;

— чётко формулировать цели группы и позволять её участникам проявлять собственную энергию для достижения этих целей;

— адекватно реагировать на нужды других.

Общая работа учащихся над проектом позволяет им подготовить и поставить оригинальный опыт, проявить собственное творческое видение процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым смогут воспользоваться другие (новый учебный материал, пособие по трудной теме, видеофильм, творческий вечер, спектакль и т. п.).

Для учащихся самым важным (и на первых порах и самым трудным!) является постановка цели своей работы. Учебные проекты готовятся и защищаются в рамках школьных предметов, их тематика привязана к темам, изучаемым в ходе учебных курсов. Роль учителя здесь весьма значительна, хотя основную работу всё же учащийся выполняет самостоятельно. Помощь взрослого необходима главным образом на этапе осмысления проблемы и постановки цели. Постоянно выполняя учебные проекты в 5—7 классах, к 8 классу учащиеся приобретают достаточный опыт, чтобы перейти к работе над самостоятельными (персональными) проектами. *Персональный проект* — это самостоятельная работа, осуществляемая учащимся на протяжении длительного периода, возможно, в течение всего учебного года. Приступая к такой работе, автор проекта самостоятельно или с небольшой помощью педагога составляет план предстоящей работы. Научиться планировать и работать по плану — это один из важнейших не только учебных, но и социальных навыков, которым должен овладеть школьник. Учитель может здесь выступать в роли консультанта, источника информации, вдохновителя. Работая над персональным проектом, подростки имеют возможность в полной мере реализовать познавательный мотив, выбирая темы, связанные со своими увлечениями, а иногда и с личными проблемами. Примерно 20% учащихся 8—9 классов в качестве тем персональных проектов выбирают лично-стно окрашенные темы (например, «Как решать конфликты с родителями», «Как преодолеть барьеры в общении» и др.).

Установлено, что у учащихся, занимающихся проектной деятельностью, учебная мотивация учения в целом выражена выше. Кроме того, с помощью проектной деятельности можно добиться существенного снижения школьной тревожности. Дело в том, что вовлечение в проектную деятельность снижает напряжение и стресс в обучении, т. е. это здоровье-сберегающая технология (М. А. Ступницкая, А. В. Белов,

В. А. Родионов, 2003). Опыт некоторых школ показывает, что проектная деятельность может многому научить детей (М. А. Ступницкая, 2004). Речь идёт об умении:

- добывать информацию, критически оценивать её, ранжировать по значимости, ограничивать по объёму, использовать различные источники информации, в том числе и людей;
- распознавать проблему и преобразовывать её в цель собственной деятельности;
- ставить стратегическую цель (отдалённую по времени, но значимую) и разбивать её на тактические шаги;
- ;
- оценивать имеющиеся ресурсы, в том числе собственные силы и время, распределять их;
- |
- выполнив работу, оценивать её результат, сравнивать] его с тем, что было заявлено в качестве цели работы;
- \
- видеть ошибки и не допускать их в будущем.
-]

Уверенное овладение основными коммуникативными действиями становится хорошей основой для формирования у учащихся *организаторских качеств*: инициативности, умения налаживать контакты и предлагать план общего действия, находить разумные компромиссы, решать конфликтные ситуации, проявляя самокритичность, дружелюбие и уверенность в своих силах. В целом проектную деятельность можно рассматривать как один из немногих видов школьной работы, позволяющих преобразовывать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся.

Немалую роль в развитии коммуникативной деятельности учащихся играет и характер *сотрудничества с учителем*. Выделяются авторитарный (директивный), демократический и либеральный (попустительский) стили общения педагога с учащимися. Демократический стиль соответствует *партнёрской позиции* педагога, которая признаётся наиболее эффективной и адекватной возрастнo-психологическим особенностям подростка, в том числе задачам развития, связанным с формированием у них самосознания и чувства взрослости.

В подростковом возрасте на первое место в общении со сверстниками выходит желание (мотив) занять определённое ! место в коллективе. На уроках во время групповой работы появляется возможность занять это место в малой группе (4—6 человек), а также подумать о своём «Я» для того, чтобы сравнить свои притязания с реальными возможностями. Групповая форма обучения убеждает в ценности взаимопомощи, укрепляет дружбу в классе, даёт возможность разрешать межличностные конфликты, прививает умение слушать, становиться на точку зрения других, сообща достигать общих целей.

Наиболее эффективным методом психологической коррекции когнитивных и эмоционально-личностных компонентов рефлексивных способностей служат разные формы тренингов коммуникативных навыков для подростков (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров, М. Р. Битянова, С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина, А. Г. Лидере и др.). Разработанные программы позволяют комплексно и разносторонне развивать общение, достигая следующих целей: развития навыков позитивного взаимодействия в группе, освоения вербальных и невербальных средств общения, умения вести себя в конфликтных ситуациях и предотвратить их, а также сформировать чувство уверенности в себе и др.

Групповая игра и другие виды совместной деятельности в ходе тренинга вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права. В тренинге создаётся специфический вид эмоционального контакта, способствующий осознанию групповой принадлежности, а солидарность и взаимопомощь дают подростку чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

В ходе тренингов коммуникативной компетентности подростков необходимо также уделять внимание вопросам культуры общения и выработке элементарных правил вежливости — повседневному этикету. Очень важно, чтобы современные подростки осознавали, что культура поведения является неотъемлемой частью системы межличностного общения. Ролевое проигрывание позволяет им успешно отрабатывать и усваивать навыки культуры общения.

В заключение следует ещё раз подчеркнуть, что коммуникативная компетентность учащихся складывается из многих составляющих, а её формирование требует активного введения самых разных форм сотрудничества и общения в контекст как собственно учебной деятельности, так и внеучебных занятий.

Типовые задачи *Формирование*
коммуникативных действий
учёта позиции собеседника (партнёра) в
процессе учебной деятельности на уроках

Задание «Кто прав?»

Цель: диагностика уровня сформированности коммуникативных действий, помогающих пониманию позиции собесед-

ника (партнёра), и анализ оснований для того или иного мнения партнёров по общению (коммуникативная рефлексия).

Возраст: 10—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (математика, физика и др.).

Форма выполнения задания: работа в парах и в группах.

Описание задания: ученикам раздаются карточки с заданием и вопросами. Задание строится как столкновение двух (или более) разных точек зрения по одному вопросу (или несовпадающих оценок).

Материал: карточки с текстом задания.

Инструкция: учащимся предлагается прочитать текст небольшого рассказа и выработать общий ответ на вопросы.

Задание А. Пятиклассник Петя нарисовал Годзиллу и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!» А Саша не согласился: «Фу, какое страшилище!» Как вы думаете, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? Что бы вы ответили на месте Саши и Володи? Почему поспорили мальчики?

Задание Б. Воскресенье три подруги решили провести вместе. «Давайте пойдём в кино», — предложила Наташа. «Нет, лучше погулять в парке», — возразила Катя. «А вот и нет, давайте останемся дома, поиграем в компьютерные игры», — сказала Ира. Как вы думаете, кто из них прав? Почему? Почему у них возник спор? Как могла бы объяснить свой выбор каждая из девочек? Как им нужно поступить?

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;
 - учёт разных мнений и умение обосновать собственное;
 - учёт разных потребностей и интересов.

Заданно «Общее мнение»

Цель: формирование коммуникативных действий, связанных с умением слушать и слышать собеседника, понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, учитывать разные мнения и уметь обосновывать собственное.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история, физика, биология, география и др.

Форма выполнения задания: работа в парах или в группах по 3—4 человека.

Описание задания: учащимся, сидящим парами (или за двумя соседними столами), предлагается выработать, а затем представить и обосновать общее мнение по заданному вопросу, например: почему надо выполнять обещание?

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по полноте и обоснованности общего ответа;
- умение договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать и т. д.;
- отношение к выработке общей точки зрения: позитивное (обсуждают вопрос с интересом к мнению друг друга), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, конфликтуют).

После выполнения задания заслушиваются ответы разных пар. Ответы сравниваются по полноте и обоснованности аргументации. Обсуждаются разные точки зрения и аргументы, вырабатывается общее мнение. В заключение учащиеся делятся впечатлениями о том, что дала им дискуссия, легко ли было договариваться, изменилось ли их первоначальное мнение и т. д.

Задание «Дискуссия»

Цель: освоение правил и навыков ведения дискуссий.

Возраст: 10—15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история, физика, биология, география и др.

Форма выполнения задания: работа учащихся в классе.

Описание задания: под руководством учителя проводится сравнение спора и дискуссии. Выясняется, чем они различаются. 1. В споре цель — доказать правоту, в дискуссии — найти истину, решение задачи, выход из ситуации. 2. Спор направлен на результат, дискуссия — это процесс, нередко длительный и изменяющийся под влиянием новой информации, аргументов и т. д. 3. Предмет спора обычно конкретный, а дискуссия возникает вокруг глобальных и значительных вопросов.

m

Правила эффективного ведения дискуссии

1. Всегда помните о цели дискуссии — найти истину, решение, выход. Обсуждайте только то, что относится к данному вопросу. Пустые сожаления, воспоминания, нелепые сравнения мягко прерывайте. Не давайте обсуждению уходить в сторону от темы. Пресекайте попытки доказать, что кто-то лучше, а кто-то хуже. Стремитесь не к победе, а к истине.

2. С уважением относитесь к мнению другого человека. Любое мнение — это точка зрения человека. Даже отличаясь от вашей, она имеет право на существование. Не обижайте другого человека, считая его мнение неверным, нелепым, смешным. Пока дискуссия не окончена, любая точка зрения может быть верной. А в конце обсуждения могут оказаться реальными кажущиеся вначале невероятными вещи.

3. Любое высказываемое мнение должно быть аргументировано. Этим дискуссия отличается от скандала на базаре. Рассказчик должен доказать, почему он так считает. Выражения типа: «Мне так кажется», «Так было всегда», «Это правильно, потому что это верно» и т. п. — аргументами не являются.

4. Уважайте мнение любого человека. Иногда мнение важной персоны или авторитета изначально считается верным просто в силу статуса этого человека (профессор, опытный исследователь). Прислушивайтесь к ним, но без фанатизма. Опирайтесь на реальные факты. Порой свежий непредвзятый взгляд какого-то новичка помогает по-иному взглянуть на ситуацию, найти новые подходы к решению давней проблемы, считавшейся неразрешимой.

5. Придерживайтесь дружелюбного тона. Обращайтесь к человеку по имени или другим уважительным способом (мой одноклассник, собеседник, оппонент). Ваш оппонент — не ваш личный враг, он просто человек с другой точкой зрения. Не допускайте проявлений враждебности, оскорблений, перехода на личности.

6. Не спорьте ради спора! Подобным профессиональным спорщикам не место среди тех, кого интересует поиск истины. Не давайте дискуссии превратиться в азартный спор и выяснение отношений.

7. В дискуссии могут участвовать только те, кто открыт для другой точки зрения и терпим к иному мнению. Не пытайтесь доказать что-то тому, кому невозможно что-либо доказать. Иногда это люди, считающие себя лучше всех. Люди, слышащие только себя. Люди, неспособные понять иную точку зрения. Люди, закосневшие в своих оценках и стереотипах. Это бывает чертой личности, особенностью характера. Зачастую подобная гибкость оценок и суждений утрачивается с возрастом. Относитесь к ним терпимо, но не тратьте силы, чтобы убедить их в чём-либо.

Инструкция: ребята знакомятся с основными правилами ведения дискуссии. После этого им предлагается потренироваться в их применении. Они должны разбиться на группы

по 10—12 человек. Каждая группа делится пополам — сторонники одной точки зрения и их уважаемые оппоненты. Выбирается тема для обсуждения. В ходе обсуждения участники должны прийти к какому-либо решению. Следует обязательно применять правила ведения дискуссии!

Темы для дискуссии: «Где лучше жить: у нас или за границей?», «Правильно ли воспитывают нас наши родители и как мы будем воспитывать наших детей?», «Когда жизнь была лучше: раньше (на выбор: в дореволюционной России, в эпоху социализма и т. д.) или сейчас?», «Хорошему или плохому учит нас наше телевидение?», «Чем мы похожи и непохожи на героев пьесы А. С. Грибоедова?».

Формирование действий по организации и осуществлению сотрудничества в ходе учебной деятельности на уроках

Задание «Совместное рисование»

Цель: формирование коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Возраст: 10—15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история, физика, биология, география и др.

Форма выполнения задания: работа в парах или в группах по 3—4 человека.

Материал: листы бумаги для рисования и наборы карандашей (фломастеров).

Описание задания: учащимся, сидящим парами, предлагается придумать и создать общими усилиями иллюстрацию к изучаемому литературному произведению или теме.

Инструкция: учащиеся знакомятся с ... (название произведения или изучаемой темы). Затем им предлагают представить себя в роли художников, работающих над учебником для школьников, где рассказывается об этом произведении (или теме). Ребята должны придумать, какую иллюстрацию лучше поместить в книгу. Идея рисунка должна быть общей, поэтому сначала надо договориться между собой, что и как рисовать, а потом приступить к рисованию.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени реализации замысла — создание осмысленного

общего рисунка (его художественные качества не имеют принципиального значения);

- умение учащихся договариваться, приходить к общему решению, убеждать друг друга, аргументировать свои предложения и т. д.;

- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от общего замысла, как на них реагируют;

- взаимопомощь по ходу рисования;

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (оба партнёра работают с удовольствием и интересом), нейтральное (учащиеся взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (партнёры игнорируют друг друга, спорят, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

низкий уровень — рисунок не имеет общего замысла, распадается на две самостоятельные части, сделанные каждым членом пары; учащиеся не пытаются договориться друг с другом или не могут прийти к общему согласию, настаивают каждый на своём;

средний уровень — рисунок имеет как черты общего замысла, так и автономные или противоречащие друг другу элементы; координация усилий между детьми частичная, не все спорные моменты преодолены;

высокий уровень — рисунок представляет собой целостное изображение; дети активно обсуждают возможные варианты иллюстрирования произведения, приходят к согласию относительно общего замысла, координируют усилия в процессе совместного рисования, следят за реализацией принятого замысла.

После завершения задания проводится обсуждение на тему «Как создавался рисунок?». Речь идёт о процессах, сопровождающих совместную работу.

Примерные вопросы для обсуждения:

1. Довольны ли вы результатом?
2. Кто и как именно проявлял активность при рисовании, кто предлагал идеи?
3. Были ли альтернативные предложения? Почему их приняли или отвергли?
4. Довольны ли сотрудничеством друг с другом?
5. Легко ли было договариваться друг с другом?

*Формирование
коммуникативно-речевых действий по передаче
информации и отображению предметного
содержания деятельности*

Задание «Компьютерная презентация»

Цель: формирование коммуникативных действий, направленных на структурирование, объяснение и представление информации по определённой теме и умение сотрудничать в процессе создания общего продукта совместной деятельности.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (математика, физика и др.).

Форма выполнения задания: работа в двух группах.

Материал: переносной компьютер с проектором для демонстрации, программа Мюгзой Ро\уег Рот!.

Описание задания: каждой подгруппе учащихся предлагается создать компьютерную презентацию по определённой теме — предложенной учителем или выбранной детьми. Сначала в процессе общего обсуждения подгруппа создаёт план и последовательность слайдов, а затем, работая парами, ученики составляют текст и рисунки для отдельных слайдов. Полученные презентации демонстрируются другой подгруппе, которая оценивает понятность и полноту представления темы.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности;
- способность строить понятные высказывания, учитывающие, что знают, а что не знают адресаты;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

*Формирование коммуникативных
универсальных учебных действий
на факультативных занятиях по психологии*

Ориентировочная программа (тематический план) занятий по психологии общения в рамках факультативных занятий по психологии для младших подростков (6—7 классы). Занятия

проводятся один раз в неделю (2 школьных урока подряд) с группой по 9—12 человек в кабинете психолога или в помещении, где есть возможность свободно двигаться (Н. П. Слободяник, 2006). Четыре этапа соответствуют четырём четвертям учебного года.

Цель: обучение навыкам позитивного общения, развитие самопознания и рефлексии; формирование навыков разрешения конфликтов и проблем общения; освоение навыков культуры поведения.

Возраст: 11—12 лет.

Форма выполнения задания: групповая работа учащихся с психологом.

Тематический план I четверть. Самопознание

1. Общение в жизни человека.
2. Зачем нужно знать себя?
3. Я глазами других.
4. Самооценка.
5. Мои внутренние друзья и мои внутренние враги.
6. Ярмарка достоинств.
7. Ищу друга.

II четверть. Позитивное общение

8. Почему люди ссорятся?
9. Барьеры общения.
10. Предотвращение конфликтов.
11. Учимся слушать друг друга.
12. Уверенное и неуверенное поведение.
13. Нужна ли агрессия?

III четверть. Проблемы общения

14. Пойми меня.
15. Мои проблемы.
16. Обиды.
17. Критика.
18. Compliments или лесть?
19. Груз привычек.
20. Азбука перемен.
21. Вежливость.

IV четверть. Культура поведения

22. Зачем нужен этикет?
23. Приветствия.
24. Умение вести беседу.
25. Телефонный разговор.

288533440. В театре.
288533441. Принимаем гостей.
288533442. Чаепитие (подведение итогов).

*Формирование коммуникативных
универсальных учебных действий
в ходе тренингов*

Цель: тренинги коммуникативных навыков позволяют ставить комплексные цели, например:

- вырабатывать у подростков положительное отношение друг к другу и умение общаться так, чтобы общение приносило радость;
- развивать навыки взаимодействия в группе;
- развивать как вербальные, так и невербальные навыки общения;
- развивать навыки восприятия и понимания различных людей;
- развивать навыки самопознания;
- преодолевать эгоцентризм;
- учиться познавать себя через восприятие другого;
- формировать эмпатическое отношение к другим людям;
- получить представление о «неверных средствах общения»;
- развивать положительную самооценку;
- корректировать самооценку и уровень притязаний в направлении их большей адекватности;
- совершенствовать рефлексивные способности;
- формировать чувство уверенности в себе и осознание себя в новом качестве;
- знакомиться с понятием «конфликт»;
- определять особенности поведения в конфликтной ситуации;
- обучаться способам выхода из конфликтной ситуации;
- отрабатывать ситуации предотвращения конфликтов;
- закреплять навыки поведения в конфликтной ситуации;
- снижать уровень конфликтности подростков;
- преодолевать повышенную тревожность и страхи.

Возраст: 11—15 лет.

Форма выполнения задания: работа учащихся в тренинговой группе под руководством тренера-психолога.

Примеры упражнений и ролевых игр, используемых в рамках тренинга¹

1. *Упражнение «Дополни предложение».* Выбирают ведущего. Он произносит короткое предложение. Игроки по очереди дополняют его одним-двумя словами, чтобы можно было поставить точку. Например, ведущий говорит: «Я хожу», следующий игрок добавляет: «Я хожу в школу», третий игрок: «Я хожу в школу пешком», четвёртый игрок: «Я хожу в школу пешком каждый день» и т. д. Игра ведётся до тех пор, пока игроки могут дополнять предложение. Выигрывает тот, кто последним сказал законченное предложение. Следующий игрок предлагает новую фразу.

2. *Упражнение «Угадай, кто это» (1-я часть).* Каждый из участников записывает на листе бумаги свою подробную психологическую характеристику, не указывая в ней внешние признаки (одежда, цвет волос, глаз). В характеристике должно быть не менее десяти черт характера. Все характеристики сдаются ведущему до следующего занятия.

3. *Упражнение «Список качеств, необходимых для общения».* Проводится дискуссия с целью выяснения коллективного мнения о качествах личности, важных для общения. Составляется сводный список качеств. Затем каждый участник заполняет свой листок, оценивая, насколько у него проявляются эти качества (оценивая их от 0 до 5 баллов). После того как все оценили себя, листки сдаются ведущему до следующего занятия.

4. *Игра «Телефон доверия».* Учащимся предварительно рассказывают о службе «Телефон доверия», называют номер телефона. Затем предлагают подумать, о чём бы каждый хотел спросить дежурного специалиста. Ответом может быть коллективное обсуждение заданного вопроса или чьё-то персональное высказывание (если задающий вопрос желает услышать мнение конкретного человека).

5. *Упражнение «Угадай, кто это» (2-я часть).* Зачитываются характеристики, написанные на предыдущем занятии. Все угадывают, чьи они. Обсуждают, насколько они объек-

¹ Приведённые игры и упражнения хорошо известны психологам и так или иначе используются в большинстве описанных в литературе примеров психологического тренинга (см. раздел «Методические материалы и технологии проведения тренинга» в кн.: Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками. — М., 2001; Прихожан А. М. Программа развития способности к самопознанию и уверенности в себе у детей 10—12 лет // Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1998; Кривцова СВ., Мухаматулина Е. А. Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. — М., 1997, и др.).

тивны и подходят авторам. Затем характеристики дополняются чертами характера, которые отметили в подростке его одноклассники. Акцент ставится на положительных чертах. После проделанной работы учащиеся получают листки с самооценками качеств, необходимых для общения, которые они заполняли на прошлом занятии, и оценивают выделенные качества вторично (см. 1-ю часть). Листки сдаются ведущему.

6. *Игра «Разговор через стекло»*. Двое желающих только с помощью жестов пытаются о чём-то договориться. Тема сообщается одному из них, а он должен передать эту информацию партнёру как бы стоя перед звуконепроницаемым стеклом.

(Темы записаны на карточках, которые находятся в конвертах.)

Примерные темы: «Ты зовёшь приятеля на рыбалку», «Ты сообщаем другу о том, что завтра в школе контрольная работа по математике и ему надо подготовиться», «Ты очень голоден и просишь товарища принести тебе поесть», «Ты хочешь узнать, который сейчас час» и т. д.

7. *Упражнение «Сильные стороны»*. Каждый учащийся должен рассказать о своих сильных сторонах, о том, что он лю

бит, ценит, принимает в себе, что даёт ему чувство внутренней

уверенности в себе. Можно говорить в течение двух минут (ве

душий следит по секундомеру), во время рассказа надо держать

в руке мячик и лишь по прошествии отведённого времени

(даже если в это время молчал) передать его следующему участ

нику. После того как все высказались, начинается обсуждение

того, как можно использовать в жизни свои сильные стороны.

8. *Упражнение «Хвалить или ругать?»*. Упражнение удобно выполнять стоя, образовав небольшой круг (если участников больше 10, то два круга).

Первая часть: участники перебрасываются лёгким мячом или воздушным шаром. Тот, кто поймает мяч, должен назвать слово, означающее какое-либо отрицательное качество человека (как бы ругая, критикуя его). Каждый следующий должен повторить то, что было сказано до него, и предложить что-то своё. Далее участникам предлагают без слов, с помощью мимики и жестов выразить то, что они испытывали бы, если бы всё сказанное относилось к ним. Затем все по кругу называют свои переживания.

Вторая часть: перебрасываясь мячом, участники говорят слова, означающие положительные качества человека (как бы хваля его). Правила те же: каждый повторяет всё, что

было сказано до него, и предлагает своё слово. После чего позой и жестами, а затем словами выражаются и называются переживания, вызываемые похвалой.

77

В обсуждении подчеркивается влияние других людей на то, чувствуем ли мы себя уверенно или неуверенно.

9. *Игра «Ситуации»*. Учащимся предлагается проиграть каждую ситуацию, используя различные формы поведения:

1) тебя вызывают к доске, а ты плохо выучил урок; 2) тебя не принимают в компанию, а ты пытаешься подружиться с этими ребятами; 3) тебя зовут в кино, а ты не хочешь идти.

10. *Упражнение «Я не такой, как все, и все мы разные»*. Подросткам предлагается в течение 5 минут с помощью текста и рисунка цветными карандашами выразить чувство радости. Рисунок может быть пейзажем, портретом, сюжетом, натюрмортом. Чувство радости можно выразить линией, пятном, цветом, чем угодно.

После выполнения задания (которое не подписывается) все рисунки и описания кладутся в «волшебный ящик», в котором желательно иметь примерно такое же количество рисунков и описаний ребят из другого класса. Все они перемешиваются. Ведущий достаёт большую пачку листков, которые школьники рассматривают, передавая друг другу, и просит ребят обратить внимание на различия в понимании и представлении о чувстве радости. Далее школьники обсуждают рисунки и делают вывод о том, что люди по-разному понимают одни и те же вещи.

Затем ведущий вновь складывает листки в «волшебный ящик», перемешивает их, снова вытаскивает и предлагает каждому найти свой рисунок. После этого идёт обсуждение. Ребята делают вывод о том, что каждый человек особенный, неповторимый, поэтому он незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

11. *Упражнение «Пирог с начинкой»*. Тема — просьба, умение её высказать, выполнить или отказать в её выполнении. Умение отвечать отказом на просьбу. Просьба чем-то напоминает пирог с начинкой: форма может быть одинаковой, а содержание — разным. Участникам предлагают нарисовать или описать разные пироги-просьбы, их форму, цвет, вкус. Проводится краткое обсуждение, выявляющее, какие ассоциации, приятные или неприятные, вызывает просьба. Анализируется, с чем это связано. Подчёркивается значимость умения правильно высказать просьбу и реагировать на неё в случае согласия и отказа.

12. *Упражнение «Детские обиды»*. Учащимся предлагается вспомнить случаи из детства, когда они чувствовали сильную обиду. Свои переживания им надо изобразить на бумаге в виде сюжетного рисунка, штрихов, линий, цветовых пятен,

фона (в любой манере — реалистической или абстрактной) или описать их словами.

Примерные вопросы для обсуждения:

1. Как ты сейчас относишься к этой обиде? (Нарисуй или опиши.)
2. Что такое обида?
3. Как долго сохраняются у тебя обиды?
4. Какие обиды, по твоему мнению, справедливые, а какие несправедливые?

Желающие рассказывают о том, что они вспомнили, и показывают рисунки, сравнивая «тогда» и «сейчас».

13. *Упражнение «Закончи предложение «Я обижаюсь, когда...».* Желающие зачитывают свои окончания этого предложения, а ведущий спрашивает, у кого ещё подобные ситуации вызывают обиду. Подчёркивается, что названные ситуации обидны для большинства людей и об этом надо помнить, когда ты обижаешь других.

14. *Упражнение «Копилка обид».* Школьникам предлагается нарисовать «Копилку обид» и поместить в неё описания своих обид, которые они пережили раньше. На выполнение задания даётся 8—10 минут. После этого учащиеся обсуждают, что делать с копилкой. Ведущий говорит о бесплодности накопления обид, о жалости к самому себе как одной из самых плохих привычек. Все решают разорвать копилку вместе с содержимым. После этого обрывки складывают в какую-нибудь коробку и торжественно выбрасывают. Далее обсуждается, что делать с новыми обидами. Подчёркивается, что умение выразить обиду, досаду важно для самого себя, но не является решением проблемы, равно как и реванш, месть и т. п. Поддерживаются предложения типа: записывать обиду, а потом рвать записку, мысленно отправлять обиду в небо (или пускать по ветру, воде), следя, как по мере удаления она проходит.

*Групповые игры во внеурочной деятельности
школьников как контекст для формирования
коммуникативных универсальных
учебных действий*

Задание «Групповые игры»

Цель: расширение и обогащение позитивного опыта совместной деятельности и форм общения со сверстниками, формирование коммуникативных действий и операций, обо-

гащение поведенческого репертуара учащихся за счёт соци
 ально одобряемых и соответствующих социальным
 ожиданиям
 форм поведения, формирование направленности на
 сверстни
 ка, обогащение сферы социальных мотивов, развитие
 способ
 ности к эмпатии.

Возраст: 11—15 лет.

Форма выполнения задания: групповая работа учащихся.

В играх принимают участие школьники 5—9 классов.
 Особенно рекомендуются игры детям, испытывающим
 такие трудности в общении, как несформированность
 коммуникативных умений и навыков, неумение
 согласовывать свои действия с партнёрами
 (сверстниками), неразвитость или отсутствие адекватных
 способов разрешения конфликтных ситуаций,
 замкнутость, низкий социометрический статус,
 нарушения поведения (агрессивность, трудности
 произвольной регуляции поведения), трудности
 формирования Я-концепции, неадекватные
 представления о своих качествах, способностях и
 возможностях, неуверенность в себе, трудности

эмоционального развития (неспособность к эмпатии, неадекватная или неполная ориентировка ребёнка в своих эмоциональных состояниях и чувствах другого человека).

Правила проведения игр

Игры проводятся учителем. В этой ситуации учитель выступает не в своей привычной роли, а в роли **инструктора**, который руководит игровым процессом и организует его. В этом качестве он может предоставлять участникам новую информацию, задавать вопросы и направлять игру, а также выполнять следующие правила:

- брать на себя роль судьи;
- выступать в роли эксперта, иначе участникам нелегко будет высказывать собственное мнение;
- не навязывать участникам свои ценности и идеи;
- поощрять членов группы отвечать на вопросы, обращаясь непосредственно друг к другу;
- помогать участникам выражать свои мысли и мнения;
- способствовать повышению авторитета каждого участника в глазах остальных, укреплять в каждом участнике чувство уверенности в себе и понимание своей значимости для работы всей группы;
- обращать внимание на процесс общения участников игры (помните, что язык жестов, мимики, телодвижения играют в общении самую важную роль. Если принимать во внимание все возможные способы общения, то можно получить наиболее полное представление о группе);
- выбирая ту или иную игру, определять цели, которые учитель ставит перед собой и участниками;

Λ

- главное — оставаться самим собой, тогда все участники будут чувствовать себя раскованно и непринуждённо и каждый привнесёт в работу что-то особенное.

Правила поведения участников игр

- Участие в игре должно быть добровольным при чётком определении своей позиции.
- Правильных и неправильных ответов не существует. Правильный ответ тот, который на самом деле выражает твоё мнение.
- Должна соблюдаться анонимность. Не надо превращать игру в обсуждение поведения конкретного человека.
- Вне занятий не обсуждать то, что вы узнали друг о друге, и то, как вы себя ведёте на этих занятиях. Всё, что происходит на занятии, должно оставаться общей тайной.
- Лучше промолчать, чем говорить не то, что думаешь, или просто лгать.
- Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он не просит это сделать.

1. *Игра «Земля, вода, воздух, ветер».* Ребята учатся слушать друг друга и ведущего, быстро реагировать. Игра актуализирует представления учащихся о природе, способствует расширению знаний, даёт им возможность убедиться в правильности собственных ответов. Кроме того, игра развивает внимание и память. Разместить участников лучше всего в форме круга. В игре можно дополнительно использовать игрушку или какой-либо другой предмет, который будет передаваться. Продолжительность игры — 20—30 минут.

Вариант I

Детям объясняется игровой смысл четырёх стихий. Если ведущий произносит слово «земля», то ребята должны быстро назвать животных или растения, которые живут или растут на земле. Если он произносит слово «вода», то учащиеся называют представителей животного и растительного мира, обитающих под водой. Если говорит слово «ветер», то учащиеся кружатся. Если произносит слово «воздух», то ребята называют тех живых существ, которые могут обитать в воздухе. Отвечает тот, на кого укажет ведущий или кому передадут игрушку.

Отвечать следует быстро — в течение 5 секунд. Ответы не должны повторяться. За неправильный ответ участники получают штрафные жетоны, но остаются в игре. Это позволяет учащимся не расстраиваться, быть увереннее, чувствовать себя равными с другими участниками игры.

3»

Вариант II

На каждую стихию даётся установка — выполнить то или иное задание. Например, если называется слово «воздух», учащиеся должны взмахивать руками, как птицы крыльями; если слово «земля» — двигаться как лягушка (заяц, слон, медведь и т. д.); если слово «вода» — изображать различные движения пловца; если слово «ветер» — дуть, как ветер, кружиться, качаться как деревья.

2. *Игра «Ниточка и иголочка».* Игра направлена на формирование сплочённости группы, умения согласовывать свои действия с действиями других участников, достигать группового успеха за счёт слаженных индивидуальных усилий. Эта игра даёт возможность участникам обнаружить, проявить, а при регулярном обращении к ней развить и сформировать в себе такие качества, как контактность, организованность и собранность, логика и сообразительность, быстрота реакции.

В игре принимает участие весь класс. Лучшее место для её проведения — спортивная площадка или спортивный зал. Продолжительность игры — 20 минут.

Вначале по команде учителя выбираются «иглолочки». Желательно, чтобы это были менее активные ребята. Тогда им удастся побыть в роли ведущего, лидера и понять хотя бы в игре, что от них что-то зависит. Затем к «иглолочкам» прикрепляются «ниточки». Желательно, чтобы количество детей в «ниточке» у каждой «иглолочки» было одинаково. По команде ведущего начинается движение. Задача участников — не отцепиться друг от друга, иначе «ниточка» порвётся. Задача «иглолочки» — не пересекаться с другими «иглолочками». Направление движения произвольное.

Игру можно усложнить. Тогда, чтобы отследить движения игроков, желательно участие не одного, а большего числа ведущих. «Иглолочкам» предлагается двигаться, преодолевая различные препятствия. Кроме того, можно менять «иглолочки»,

и

Примерные препятствия: грибы, которые нужно собрать в *и* лукошко; большая гора, которую нужно обойти; самолёт, летящий в небе, на звук которого нужно посмотреть в небо;
Щ

речка, которую нужно переплыть; ёжик, которого так хочется
потрогать, а он колючий; ручеёк, из которого хочется по-
пить воды; пенёк, на который можно присесть — отдохнуть
от долгой дороги, и т. п.

И

По окончании игры дети проводят анализ, выделяя наи-
более крепкую «ниточку» и самую размышляющую
«иголочку». Я

^2.

Я

3. *Игра «Волшебный магазин».* Эта игра позволяет учащимся задуматься над жизненными ценностями, сравнить свои ценности с ценностями других. Кроме того, ребята могут поделиться своими радостями и огорчениями, связанными с учёбой, с жизнью школы. Подростки учатся понимать, что каждый человек обладает определёнными качествами, чертами характера, что у каждого свои жизненные ценности. Продолжительность игры вместе с обсуждением — 40 минут.

Ведущий предлагает учащимся подумать, какими качествами они обладают. Затем организует игру в волшебный магазин, где каждый по очереди будет продавцом и покупателем. В обмен на свои качества (ум, смелость, равнодушие, трудолюбие и т. д.), которых, как учащийся считает, у него в избытке или от которых он хотел бы избавиться, можно получить другие личные качества, нужные для него. Покупатель сдаёт свои качества, продавец говорит, есть ли то, что требуется, сколько он мог бы дать взамен и т. д. Таким образом, все желающие могут побывать в любой из ролей.

Самым главным в этой игре является этап обсуждения. В дискуссии участники делятся своими переживаниями, обсуждают, любое ли человеческое качество ценно.

В процессе обсуждения ребята учатся не только анализировать свои качества, но и выражать свои мысли, доказывать своё мнение. Учатся слушать и слышать друг друга, быть терпимее друг к другу. Важная роль в этой игре отводится ведущему, так как его главная задача — направлять и анализировать.

Ребята, открывая у себя наличие переживаний, начинают осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему возникает новое отношение к себе и окружающим.

4. *Игра «Королевство».* Эта игра развивает взаимопонимание в группе. Подростки учатся понимать друг друга. Кроме того, определяется статус учащихся в классе, выбираются роли и функции, которые они хотели бы выполнять. Младшие подростки знакомятся с принципами ведения спора, дискуссии, осмысливают трудности общения между людьми, не понимают друг друга. Продолжительность игры — 40 минут.

Класс делится на группы. Желательно, чтобы у ведущего в этой игре были помощники. Ведущий объясняет ребятам, что в игре участвует вся группа.

Один из добровольцев становится Королём. Он может назначить себе подданных: Королеву, Принца, Принцессу, Слугу, Повара, Палача и т. д. Король раздаёт не только роли, но и поручения. Каждый участник может побывать в роли Короля и распределить остальные роли между участни-

ками сам, попытавшись сделать так, что всё будет зависеть только от него.

Следующим этапом является проигрывание ролей.

Затем роли обсуждаются. Каждый имеет право объяснить, чем его роль привлекательна для него или почему он не согласен с Королём, почему его роль ему не нравится.

Каждому участнику игры даётся возможность внести свои коррективы: повысить или понизить кого-то в должности или вообще ввести новую должность. Очень важно после каждого шага пояснять перестановки.

Когда Королевство создано, с ребятами проводится обсуждение и соотнесение полученного опыта с ситуациями в семье, в реальной жизни.

Эта игра учит детей не просто уважать мнение другого человека, но и обосновывать свой выбор, кроме того, каждый в этой игре может побыть в роли лидера. Также каждый может испытать на себе давление и понять его отрицательный и положительный эффект.

5. *Игра «Принятие решений»*. Эта игра позволяет ребя

там побывать в роли человека, от которого многое зависит.

Учит школьников принимать решения и отвечать за них,

прислушиваться к мнениям других, анализировать их, менять

свою точку зрения, если это необходимо.

Ребятам предлагается объединиться в группы по 5—6 человек и создать проект, в котором каждый может обладать неограниченными возможностями, неограниченной властью, неограниченным финансированием. Одно ограничение — время. Каждому предоставляется возможность возглавить Всемирную комиссию по улучшению жизни человечества, а может быть, и по его спасению от губительного воздействия цивилизации. Учащиеся советуются друг с другом о том, какие меры следовало бы предпринять для этого и как это можно было бы организовать.

В процессе игры нужно уважать мнение собеседника. Если

человек использует свой опыт, приводя какие-то примеры, необходимо дать ему возможность почувствовать, что он прав,

стараться посмотреть на мир его глазами. Если кто-то не согласен с собеседником, так как считает, что у него есть лучш

шее решение этого вопроса, то надо постараться договорить- ■

ся, прийти к единому мнению.

■

6. *Игра «Путешествия по странам».* Эта игра показывает различное понимание людьми духовных ценностей. Я В ней ребята демонстрируют своё умение критически мыслить и решать проблемы. Они учатся влиять на образ мыслей своих ■

184_

) одноклассников, оценивают важность многообразия идей и подходов к решению проблем, демонстрируют навыки эффективного общения. Продолжительность игры — 40 минут.

Весь класс делится на несколько команд, каждая из которых представляет выбранную ими страну. В команде ребята получают отличную возможность дискутировать и высказывать различные мнения. Каждая команда старается показать особенность, самобытность той страны, того народа, который она представляет, отразить её неповторимость и своеобразие. Другие команды стараются понять причины именно таких условий жизни, особенности данной национальности и т. д.

Каждая страна рассматривается с нескольких позиций. Эти позиции ребята определяют в самом начале игры, ещё до деления на группы-страны. Затем эти особенности записываются в таблицу. Позже, когда таблицы каждой страны заполнены и ответы представителей стран выслушаны, участники пытаются найти точки соприкосновения — те ценности, которые неизменны, не зависят от страны, от национальности.

Следующий этап игры — дискуссия. Свобода самовыражения создаёт атмосферу, необходимую для успешных занятий. В результате ребята лучше узнают друг друга и себя.

ГЛАВА 3. Познавательные универсальные учебные действия

Исследовательские и проектные действия.

Психологическое содержание и условия развития

Одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в основной школе является включение учащихся в исследовательскую и проектную деятельность, имеющую следующие особенности:

1. Цели и задачи этих видов деятельности учащихся определяются как их личностными мотивами, так и социальными. Это означает, что такая деятельность должна быть направлена не только на повышение компетенции подростков в предметной области определённых учебных дисциплин, но и на развитие их способностей, но и на создание продукта, имеющего значимость для других.

2. Исследовательская и проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся смогли

реализовать свои потребности в общении со значимыми,
ре
ферентными группами одноклассников, учителей и т. д.
Строя

3¹

различного рода отношения в ходе целенаправленной, поисковой, творческой и продуктивной деятельности, подростки овладевают нормами взаимоотношений с разными людьми, умениями переходить от одного вида общения к другому, приобретают навыки индивидуальной самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе.

3. Организация исследовательских и проектных работ школьников обеспечивает сочетание различных видов познавательной деятельности. Очевидно, что значимыми и интересными для подростков представляются новые виды деятельности, которые им ещё неизвестны, именно их интересно освоить, даже если впоследствии они не войдут в ряд наиболее ценных и жизненно необходимых.

Исследовательские и проектные работы могут быть построены таким образом, что в них будут востребованы практически любые способности подростков, реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности. В данном случае учащиеся делают первые шаги в направлении пред-профессиональной ориентации.

Исследовательская и проектная деятельность открывает новые возможности для создания интереса подростка как к индивидуальному творчеству, так и к коллективному. Важной особенностью реализации исследовательских и проектных работ является необходимость владения школьниками компетенциями в той или иной области знаний, а также активной работы воображения — неслучайной основы творчества.

Исследовательская и проектная деятельность имеет как общие, так и специфические черты.

К общим характеристикам следует отнести:

- практически значимые цели и задачи исследовательской и проектной деятельности (как правило, результаты исследовательской, а в особенности проектной деятельности имеют конкретную практическую ценность, предназначены для использования);

- структуру проектной и исследовательской деятельности, которая включает общие компоненты:

- анализ актуальности проводимого исследования;
- целеполагание, формулировку задач, которые следует решить;
- выбор средств и методов, адекватных поставленным ; целям;
- планирование, определение последовательности и сроков работ;

- проведение проектных работ или исследования;
- оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования;
- представление результатов в соответствующем использовании виде;
 - компетенцию в выбранной сфере исследования, творческую активность, собранность, аккуратность, целеустремлённость, высокую мотивацию.

Итогами проектной и исследовательской деятельности следует считать не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетенции в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая будет рассматриваться как показатель успешности (неуспешности) исследовательской деятельности.

Наряду с общими чертами проектной и исследовательской деятельности существуют и *специфические черты*, т. е. различия, которые заключаются в следующем. Любой проект направлен на получение вполне конкретного запланированного результата — продукта, обладающего определёнными свойствами, и который необходим для конкретного использования. В ходе исследования, как правило, организуется поиск в какой-то области, а на начальном этапе лишь обозначается направление исследования, формулируются отдельные характеристики итогов работ.

Реализацию проектных работ предваряет представление о будущем продукте, планирование процесса создания продукта и реализация этого плана. Результат проекта должен быть точно соотнесён со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле. Логика построения исследовательской деятельности включает формулировку проблемы исследования, выдвижение гипотезы (для решения этой проблемы) и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений.

Ярким примером проектных работ школьников могут быть разработки компьютерных учебных пособий, выполненных самими школьниками по какой-то определённой теме по химии, физике, биологии, литературе и т. д. Такого рода разработки следует однозначно отнести к проектной деятельности, поскольку результат этих работ чётко определён, возможности применения продукта этой деятельности также несомненны — для учащихся школы при подготовке к уро-

кам, к итоговому контролю, к экзаменам и для учителя при работе в классе. Социальная значимость добросовестно выполненного проекта тоже очевидна.

Приступая к организации исследовательской деятельности школьников, надо учитывать её значительные отличия от полноценного научного исследования, когда необходимо получение результатов, характеризующихся очевидной новизной. Важнейшим же результатом исследовательской деятельности школьников является открытие знаний, новых для самих учащихся, но, возможно, хорошо известных в научной среде.

Компоненты исследовательских действий

Анализ подходов к развитию исследовательских умений у учащихся показывает, что, несмотря на некоторые различия в наборе средств, используемых (отрабатываемых у учащихся) в разных развивающих программах, схема, этапы построения исследовательской деятельности едины, а именно:

- постановка проблемы, создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирование актуальности проблемы;
- выдвижение гипотезы, формулировка гипотезы и раскрытие замысла исследования;
- планирование исследовательских (проектных) работ и выбор необходимого инструментария;
- поиск решения проблемы, проведение исследования (проектных работ) с поэтапным контролем и коррекцией результатов;
- представление (изложение) результатов исследования или продукта проектных работ, его организация с целью соотнесения с гипотезой, оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулирование нового знания;
- обсуждение и оценка полученных результатов и применение их к новым ситуациям.

Формирование исследовательской деятельности целесообразно начинать с овладения учащимися отдельными компонентами, составляющими этапы исследования. Рассмотрим кратко этапы исследовательской деятельности и возможные направления работы с учащимися на каждом из них.

Реализация каждого из компонентов в исследовании предполагает владение учащимися определёнными умениями.

Постановка проблемы, создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирование актуальности проблемы.

Умение видеть проблему приравнивается к проблемной ситуации и понимается как возникновение трудностей в решении проблемы при отсутствии необходимых знаний и средств. Эта составляющая является наиболее сложной для любой исследовательской деятельности. Увидеть проблему часто труднее, чем её решить.

Для формирования этого компонента в методической и учебной литературе существуют разнообразные задания, типы которых представлены и здесь. Это задания на умение задавать вопросы, на смысловое чтение и овладение приёмами осмысления, на структурирование текста и его озаглавливание, на подбор эпитетов к тексту, понимание метафор. Следует указать, что задания на формирование тех или иных приёмов (умение задавать вопросы, смысловое чтение и др.) могут использоваться на разных этапах исследовательской деятельности в соответствии с их целями и задачами.

Умение ставить вопросы можно рассматривать как вариант, компонент умения видеть проблему. Учебные тексты позволяют формировать это умение начиная с 1 класса, постепенно усложняя проблемные ситуации и вопросы *от анализа простых текстов к вопросам, направленным на анализ способов решения проблем*. Э. Ландау выделила уровни креативной постановки вопросов (табл. 1).

Таблица 1

Уровни креативной постановки вопросов

Вопрос	Направление вопроса
1. Куда дальше?	Вопрос, ориентированный на будущее
2. Что правильно, а что нет?	Оценочный вопрос
3. Что было бы, если бы?	Воображаемый вопрос
4. Что я чувствую, что я знаю?	Субъективный вопрос
5. Почему, кто, как, что делает?	Казуальный ¹ вопрос
6. Кто, как, что, где, когда?	Описательный вопрос

В литературе эта последовательность вопросов обсуждается. При полном принятии самой системы вопросов предлагаются разные оптимальные последовательности введения различных по содержанию вопросов. Важно, что привлечено внимание к самому содержанию вопросов и их оценке с точки зрения уровня креативности, заключённой в каждом.

¹ Казуальный — случайный, единичный.

Умение выдвигать гипотезы — это формулирование возможного варианта решения проблемы, который проверяется в ходе проведения исследования. В соответствии с уровнем исследования возможны теоретические и эмпирические способы проверки гипотезы.

Умение структурировать тексты является частью общего умения работать с текстами, которые включают достаточно большой набор операций. В качестве основных чаще всего называют умение выделять главное и второстепенное, умение выделять главную идею текста, умение выстраивать последовательность описываемых событий, умение бегло просматривать тексты. В литературе выделяется определённая последовательность работы с текстом при его чтении с использованием различных схематических средств (таблицы, «дерево» и др.), выполняющих функцию логических опор текста.

Умение работать с метафорами предполагает возможность понимать переносный смысл выражений, понимать и применять обороты речи, построенные на скрытом уподоблении, образном сближении слов. Умение создавать и понимать метафоры предполагает работу с вербальными текстами. Тексты могут быть представлены и графическими средствами, в качестве которых рассматриваются схемы и пиктограммы как наиболее важные и распространённые и в когнитивной, и в социальной практике. Умение их создавать и считывать относится к средствам интеллектуальной деятельности и способствует её развитию.

Умение давать определение понятиям — это логическая операция, которая направлена на раскрытие сущности понятия либо установление значения термина.

Выдвижение гипотезы, формулировка гипотезы и раскрытие замысла исследования. Для формулировки гипотезы необходимо проведение предварительного анализа имеющейся информации.

Планирование исследовательских (проектных) работ и выбор необходимого инструментария. В соответствии с уровнем исследования возможны теоретические и эмпирические способы. В теоретическом и эмпирическом исследовании планирование, подготовка к проведению исследования, помимо предварительного анализа имеющейся информации, поиска решения проблем, выстраивания стратегии поиска, включают:

— выделение материала, который будет использован в исследовании;

- параметры (показатели) оценки, анализа (количественные и качественные);
- вопросы, предлагаемые для обсуждения, и пр.

Поиск решения проблемы, проведение исследований (проектных работ) с поэтапным контролем и коррекцией результатов включают:

- умение наблюдать;
- умения и навыки проведения экспериментов;
- умение делать выводы и умозаключения;
- организацию наблюдения, планирование и проведение простейших опытов для нахождения необходимой информации и проверки гипотез;
- использование разных источников информации;
- обсуждение и оценку полученных результатов и применение их к новым ситуациям.

Умение наблюдать — это вид восприятия, характеризующийся целью, соответствующей познавательной задаче. В научной практике в наблюдении используются различные средства (включающие как программу, параметры наблюдения, так и различного рода инструменты, приборы и др.).

Умение и навыки проведения экспериментов — это метод исследования, предполагающий воздействие на объект исследования. Кроме того, при поиске решения проблемы ; могут использоваться умение делать выводы, умозаключения и умение классифицировать.

Умение делать выводы и умозаключения — форма мышления, посредством которой на основе имеющихся знаний (опыта) выводится новое знание. Выделяется три вида умозаключений: индуктивное, дедуктивное и умозаключение по аналогии. Индуктивное умозаключение (от частного к общему) широко используется в эмпирических исследованиях. Дедуктивное умозаключение предполагает развитие гипотетико-дедуктивного мышления. Умозаключение по аналогии требует сформированности умения выделять признаки.

Умение классифицировать — это распределение объектов по группам в соответствии с основаниями, принципами деления. Выделяются правила классификации, к основным из которых относятся следующие:

- члены деления должны быть непересекающимися;
- деление на каждом этапе должно осуществляться только по одному основанию;
- деление должно быть соразмерным (объёмы должны совпадать);

— в основание деления должен быть положен признак, существенный для решения задачи.

Выделяют особый вид классификации — дихотомическое деление (деление на два класса, один из которых строится через отрицание другого: «красные» — «не красные»).

Представление (изложение) результатов исследования или продукта проектных работ, его организация с целью соотнесения с гипотезой, оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулирование нового знания включают:

- умение структурировать материал;
- обсуждение, объяснение, доказательство, защиту результатов, подготовку, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защите (подготовка включает не только составление текста, но и презентацию материалов, иллюстрирующих, объясняющих, демонстрирующих как сам процесс исследования и его средства, так и результаты);
- оценку полученных результатов и их применение к новым ситуациям.

Организация обучения по формированию исследовательской деятельности ведёт к развитию познавательных потребностей и способностей учащихся, приобретению специальных знаний, необходимых для проведения исследования.

Н. Б. Шумакова в работе с одарёнными детьми исходит из того, что метод исследования (или открытия) может быть положен в основу методики творческого обучения, и предполагает создание условий для возникновения вопроса или проблемы, порождающей исследовательскую активность. Особое значение она придаёт самому первому этапу исследовательской деятельности (возникновению вопроса и формулированию проблемы — это «самый тонкий и творческий компонент») и завершающему этапу — доказательству (или обоснованию) найденного решения, использованию разных источников информации для сбора фактов (книги, энциклопедии, словари, простейшие графики, диаграммы, схемы и др.). Н. Б. Шумакова отмечает, что в результате организации исследовательской деятельности дети приобретают наряду с исследовательскими мыслительные умения, такие, как умение анализировать, классифицировать, сравнивать, выделять критерии и оценивать факты, события, явления и процессы с помощью разных критериев; проверять предположения; доказывать; устанавливать последовательность фактов, событий, явлений; выделять причинно-следственные связи; делать умозаключения; комбинировать; преобразовывать; прогнозировать.

аагь; придумывать новое; вести диалог и решать проблемы в малых группах.

Достижение перечисленных исследовательских и интеллектуальных умений может быть обеспечено системой условий, в которые входят следующие:

1. Создание условий для возникновения вопросов и проблем у учащихся (стимулирование творческого звена мыслительного процесса).

2. Рефлексия мыслительного процесса, достижение высокого уровня понимания решения.

3. Обеспечение эмоционального благополучия детей.

4. Удовлетворение познавательной потребности.

5. Удовлетворение потребности в межличностном общении.

6. Развитие способности к самоуправлению своей деятельностью — рефлексивной саморегуляции.

7. Дифференциация и индивидуализация содержания обучения.

8. Дифференциация и индивидуализация помощи учителя учащимся.

Типовые задачи

Формирование отдельных составляющих исследовательской деятельности

Задание «Умение выстраивать стратегию поиска решения задач»

Цель: формирование умения выдвигать гипотезы (предположения — что получится в результате) и проверять их.

Возраст: 12—13 лет.

Учебная дисциплина: математика.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания (Н. Я. Виленкин и др. «Математика», учебник для 6 класса, ч. 1, задача № 460): дан квадрат со стороной 5х5 клеток, в каждую из которых случайным образом вписаны числа. Требуется найти в таблице последовательность чисел.

Инструкция: учащимся предлагается найти в таблице последовательно все числа от 1 до 25 (кто быстрее?). Для этого необходимо:

1) сравнить между собой время, затраченное каждым учеником на выполнение задания;

2) описать способы выстраивания последовательности (движение по горизонтали, вертикали, наличие системы при поиске или поиск с опорой на запоминание рядом стоящих чисел), используемые каждым учеником;

3) найти оптимальную стратегию выстраивания последовательности по затрачиваемому времени;

4) проверить эту стратегию на представленных ниже заданиях;

Кто быстрее? Найдите в таблице последовательно все числа от 26 до 50.

24	6	18	2	1
				3
20	15	9	22	5
3	25	12	19	1
				1
10	23	7	1	1
				6
17	4	21	14	8
11	19	3	16	7
23	6	13	9	2
				2
25	20	18	2	1
				5
8	17	4	12	2
				1
14	1	24	10	5

Кто быстрее? Найдите в таблице последовательно все числа от 26 до 50.

42	47	34	29	4
				3
50	28	39	48	3
				5
40	33	36	26	3
				0
49	44	31	38	4
				6
32	37	45	41	2
				7
37	30	47	46	4
				4
42	33	27	36	3
				9

34	48	50	31	4
				3
28	41	38	49	2
				6
45	32	29	40	3
				5

5) сделать вывод о наиболее эффективном способе выстраивания последовательности чисел по таблице.

Задание «Найти правило»

Цель: формирование умения выделять закономерность в построении серии.

Возраст: 12—13 лет.

Учебные дисциплины: математика.

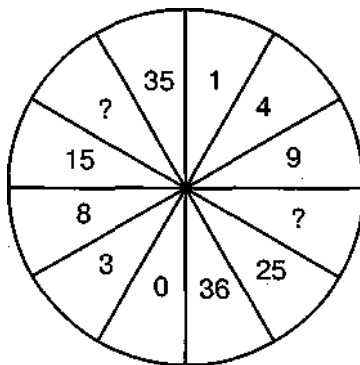
Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания (Н. Я. Виленкин и др. «Математика», учебник для 6 класса, ч. 1, задача № 673): учащимся предъявляется круг, в полукругах которого вставлены числа. Требуется найти правило размещения чисел в полукругах и вставить недостающие числа. Для организации выполнения задания предлагается ориентироваться на вопросы и задания, приведённые на карточке:

1. В каких сегментах нужно сравнивать числа между собой (расположенные рядом, через один или др., в одном полукруге или разных)? (Ответ: находящиеся в разных полукругах, поскольку нужно определить правило размещения чисел в полукругах.)

2. Опишите последовательность действий (алгоритм) для выведения правила размещения чисел.

3. Можно ли сформулировать общее правило для решения такого типа задач?



Задание «Работа с метафорами»

(А. Е. Падалко, 1985)

I Цель: формирование умения работать с метафорами (воз-! возможность понимать переносный смысл выражений, понимать

и строить обороты речи на основе скрытого уподобления, образного сближения слов).

95)

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: учащимся предъявляется список русских и немецких пословиц. Необходимо установить, какие пословицы подходят друг другу по смыслу.

Инструкция: многие народы имеют сходные по смыслу пословицы и поговорки. Например, русской пословице «Как волка ни корми, он всё в лес смотрит» соответствует немецкая «Посади лягушку хоть на золотой стул, она всё равно опять в лужу прыгнет». В таблице слева даны немецкие пословицы, справа — русские.

Определите, какие пословицы соответствуют друг другу по смыслу.

Материал: карточка с пословицами.

Немецкие пословицы

- | | |
|--|--|
| 1. Не ленись, ясли сами
ко рту не пойдут. | 1. Язык до Киева доведёт. |
| 2. Кто много начинает,
очень мало осуществляет. | 2. Один в поле не воин. |
| 3. Ошибки других —
хорошие учителя. | 3. Овёс к лошади не ходит. |
| 4. Совершенные поступки
в советах не нуждаются. | 4. Семь раз отмерь,
один — отрежь. |
| 5. С красноречивым
языком не пропадёшь. | 5. Дело мастера боится. |
| 6. Лицо выдаёт негодяя. | 6. Кончил дело,
гуляй смело. |
| 7. Один всё равно что
никто. | 7. С миру по нитке —
голому рубашка. |
| 8. Тухлое яйцо портит
всю кашу. | 8. Дуракам закон не писан. |
| 9. Сначала подумай,
потом начинай. | 9. После драки кулаками
не машут. |
| 10. Сначала ноша,
потом отдых. | 10. Молчание —
знак согласия. |
| 11. В беде сотня друзей
весят очень мало. | 11. На голове густо,
да в голове пусто. |

12. Свежая рыба —
хорошая рыба.

12. Истинные друзья
познаются в беде.

Немецкие пословицы

13. Дожди образуют реки.
14. Чем наряднее девушка, тем меньше от неё пользы.
15. Отсутствие ответа тоже ответ.
16. Любить и петь заставить нельзя.
17. Любовь к делу делает труд лёгким.
18. Глупые руки марают стол и стены.

Русские пословицы

13. Насильно мил не будешь.
14. На воре шапка горит.
15. Куй железо, пока горячо.
16. Ложка дёгтя в бочке меда.
17. На ошибках учатся.
18. За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.

Кому принадлежит выражение «Кто с мечом к нам придёт, от меча и погибнет»? Как его нужно понимать? Имеет ли оно только исторический смысл?

Задание «Составление слоп из элементов по правилу»

(А.Е. Падалко, 1985)

Цель: формирование умения строить слова из отдельных элементов (по определённым правилам), формирование умения выделять и сравнивать стратегии решения задачи.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: требуется составить как можно больше слов из ряда заданных согласных в соответствии с правилом. Провести анализ и сравнить способы составления слов каждым учащимся из группы. Найти наиболее эффективный способ.

Инструкция: к заданным согласным нужно подобрать гласные, чтобы из них получилось как можно больше слов (имён существительных в единственном числе, именительном падеже). Например, с согласными М, К, Л можно составить

такие слова: молоко, мукомол, мак, лай, лямка, ломик, лом- : ка, клемма. Проведите анализ, выделите способы составления 1 слов. Определите самый эффективный способ. *Материал:* задание на карточке.

1. В, Г, Д (выгода).
2. С, К, Р, Т (секрет).
3. Ж, К, Л (ложка).
4. Н, Л, С, К (носилки).
5. Ж, Ц (жнец).
6. Б, Р, Щ (борщ).

Задание «Отсутствующая буква»

{А. Е. Падалко, 1985}

Цель: формирование умения выделять и сравнивать стратегии решения задачи.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: учащимся дан список слов с пропущенной буквой. Требуется определить, какая буква отсутствует. Сопоставить способы нахождения недостающих букв при построении слов. Найти наиболее эффективный способ анализа исходного набора букв и способ поиска недостающих букв. Выявить стратегии решения задачи и сравнить их эффективность.

Инструкция: определить, какая буква отсутствует в следующих словах, сравнить эффективность разных стратегий решения задач.

Материал: карточка со списком слов: кот, пут, потет, ко-идо, инг, штоа, пата, кышка.

Задание «Робинюн и Анртоп»

Цель: формирование умения оценивать факты, события, явления и процессы с помощью разных критериев, выделять причинно-следственные связи.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

^1

Описание задания: учащимся предъявляется текст. Им нужно аргументированно ответить на вопросы о причинах судьбы героев литературных произведений.

Материал: текст на карточке.

Текст.

Один из персонажей романа Ж. Верна «Дети капитана Гранта» был высажен на необитаемый остров в наказание за совершённые злодеяния.

«Джон Магале заранее распорядился перевезти на остров несколько ящиков с консервами, одежду, инструменты, оружие, а также запас пороха и пуль. Таким образом, боцман (Айртон) получил возможность работать и, работая, переродиться. У него было всё необходимое, даже книги».

Однако, когда герои другого романа Ж. Верна «Таинственный остров» через много лет нашли Айртона, он уже потерял человеческий облик, превратился в «белую обезьяну».

- Почему не оправдалась надежда Джона Магале, что Айртон сможет, «работая, переродиться»?

Есть другой герой — Робинзон Крузо, которым все восхищаются.

- Почему этому человеку, оказавшемуся в условиях более сложных, чем Айртон, удалось сохранить свой интеллект и человеческое достоинство?

Формирование умения проводить эмпирическое исследование

Запомните «Эмпирическое исследование»

Цель: формирование умения проводить эмпирическое исследование.

Возраст: 14—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: эмпирическое исследование — это установление новых фактов, на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. Овладение учащимися приёмами и способами, необходимыми для подготовки и реализации эмпирического исследования, а также следование этапам его проведения (на разном материале с учётом его специфики, ситуаций, задач) должно осуществляться при организации работы малыми группами. Это предполагает

не только освоение умений, непосредственно связанных с исследованием, но и ориентировку в предметно-специфических областях, а также развитие регулятивных действий, т. е. умения организовать совместную работу (распределение функций, задач), и развитие коммуникативных действий, т. е. умения взаимодействовать (выслушивание, анализ, оценка, принятие других точек зрения, других способов решения).

Этапы проведения исследования

|

■ 1. Создание проблемной ситуации, формулирование проблемы, гипотезы.

I

2. Подготовка к проведению исследования:

— выделение материала, который будет использован в исследовании;

— параметры (показатели) оценки, анализа (количественные и качественные).

3. Поиск решения проблемы.

4. Проведение исследования.

5. Изложение результатов исследования, их представление.

6. Обсуждение, оценка полученных результатов.

По каждому из заданий представлена схема групповой работы, которая в каждом конкретном случае расширяется, обогащается. Это касается показателей оценок, вопросов, которые предлагаются учащимся для обсуждения, и др.

Задание «Любимые передачи»

Цель: формирование умения проводить эмпирическое исследование на примере изучения любимых телевизионных передач учащихся класса (группы).

Возраст: 13—15 лет.

Учебные дисциплины: литература (другие предметы социально-гуманитарного цикла).

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: перед учащимися ставится задача исследовать любимые телевизионные передачи. После этого учащиеся переходят к **подготовительному** этапу, на котором обсуждаются вопросы организации исследования:

— определение функций каждого участника (собирающего информацию, отвечающего на вопросы, анализирующего полученную информацию и др.);

— решение вопросов о том, как будет осуществляться отбор телевизионных передач, которые представляют интерес для сравнения, анализа их популярности;

- формулирование вопросов (содержание и форма), которые будут предложены участникам;
- кто формулирует вопросы, обсуждает их;
- формы представления вопросов (анкета, устное сообщение и др.);
- планирование дальнейших этапов исследования;
- проведение исследования — сбор информации, её анализ, представление результатов, выводы.

Задание «Выбор транспорта»

Цель: формирование умения осуществлять эмпирическое исследование.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: география (и другие предметы гуманитарного цикла).

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: учащимся предлагается выбрать транспорт для экскурсионной поездки класса (группы).

Проблема — выбор удобного во всех отношениях транспорта для поездки учащихся на экскурсию в другой город.

Подготовительный этап — организация сбора информации, выбор основных источников информации о том или ином транспортном средстве, показателей их оценки.

Основной этап — сбор информации о разных видах транспорта для путешествия с разных позиций (стоимость, время поездки, расписание — время отъезда, приезда, удобства и др.). Сравнение видов транспорта по разным показателям с выбором наиболее подходящих вариантов. Обсуждение. Подведение итогов. Формулирование выводов.

Задание «Жильцы твоего дома»

Цель: формирование умения осуществлять эмпирическое исследование на примере сбора сведений о жильцах, населяющих твой дом.

Возраст: 12—13 лет.

Учебные дисциплины: география.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания (Т. П. Герасимова, Н. П. Неклюдова. «География», учебник для 6 класса): в учебнике рассказывается о том, каковы занятия населения в различных городах и

сельских населённых пунктах. В качестве задания там предлагается, «расспрашивая родителей, используя собственные наблюдения, собрать сведения о своём населённом пункте» (название, географическое положение, когда возник и т. д.).

Подобное задание предлагается учащимся, но оно относится к сбору сведений о жильцах их дома (подъезда). Учащимся следует выяснить, сколько в их доме (подъезде) проживает детей, взрослых, детей дошкольного и школьного возраста, количество женщин и мужчин, работающих и неработающих, пенсионеров и студентов, а также профессии работающих людей (технические специальности, медицина, образование и др.).

Набор вопросов можно продолжить самостоятельно или использовать вопросы из вышеназванного учебника (предлагаемые для характеристики населённого пункта). Интересно соотнести полученные данные в разных группах и определить сходство и различия в возрастном, профессиональном и других составах.

На **подготовительном** этапе определяются вопросы, способы получения информации, место проведения исследования.

На **основном** этапе осуществляется сбор информации и её анализ по показателям, отражённым в вопросах, сравнение с данными, полученными в других местах проведения. Обсуждение. Подведение итогов. Формулирование выводов.

Формирование умения проводить теоретическое исследование

Задание «Сказочные герои»

Цель: формирование умения проводить теоретическое исследование на материале анализа сказочных героев.

Возраст: 14—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4—5 человек.

Описание задания: учащимся предлагается провести теоретическое исследование. Теоретическое исследование — это формулирование общих закономерностей, позволяющих объяснить ранее открытые факты и эмпирические закономерности.

Этапы проведения исследования

1. Формулирование проблемы.

2. Подготовка к проведению исследования:

— предварительный анализ имеющейся информации, выдвижение гипотез;

— отбор материала, который будет использован в исследовании.

3. Проведение исследования:

— анализ и обобщение результатов исследования.

4. Изложение результатов исследования, их представление.

5. Обсуждение, оценка полученных результатов.

В волшебных сказках часто героями становятся внешне непривлекательные персонажи, например Иванушка-дурачок, Емеля («По щучьему велению»). Сначала они спят на печи, ничем не интересуются, а потом сказочно изменяются, совершают героические подвиги и становятся богатыми и счастливыми.

Учащиеся отвечают на вопросы:

— Почему героя называют не просто Иванушка, а Иванушка-дурачок?

— С чего начинаются чудесные изменения?

— Почему именно Иванушка-дурачок побеждает в сказках?

— Кто и что ему помогает?

— Какие качества персонажа, особенности его характера позволяют ему совершать подвиги? Как это показано в разных сказках?

— В волшебных сказках Иванушка-дурачок выполняет трудные задания с помощью друзей-помощников и чудесных предметов. Значит ли это, что роль Иванушки в этих подвигах незначительна и его нельзя считать героем-победителем?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, учащимся нужно вспомнить (прочитать) сказки, героем которых является Иванушка-дурачок; описать, с чего начинается его сказочное преображение, сравнить его поступки с действиями других персонажей, описать его отношения с теми, кто ему помогает и кто ему встречается на пути.

Чтение в составе универсальных учебных действий

Требования к уровню чтения

в основной школе и современное состояние

проблемы грамотности

Навык чтения по праву считается фундаментом всего последующего образования. Полноценное чтение — сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации,

самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др.

В ходе обучения учащиеся должны овладеть различными видами и типами чтения. К *видам* чтения относятся: *ознакомительное чтение*, направленное на извлечение основной информации или выделение основного содержания текста; *изучающее чтение*, имеющее целью извлечение, вычерпывание полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста; *поисковое/просмотровое чтение*, направленное на нахождение конкретной информации, конкретного факта; *выразительное чтение* отрывка, например художественного произведения, в соответствии с дополнительными нормами озвучивания письменного текста.

Типами чтения являются *коммуникативное чтение* вслух и про себя, *учебное, самостоятельное*.

Исследования по психологии чтения показывают, что этот вид речевой деятельности представляет собой интеллектуально-познавательный процесс, состоящий из множества звеньев. Обучение наиболее развитому виду чтения — *рефлексивному чтению* — заключается в овладении следующими умениями (С. А. Крылова, 2007):

- а) предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку, опираясь на предыдущий опыт;
- б) понимать основную мысль текста;
- в) формировать систему аргументов;
- г) прогнозировать последовательность изложения идей текста;
- д) сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме;
- е) выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей;
- ж) понимать назначение разных видов текстов;
- з) понимать имплицитную¹ информацию текста;
- и) сопоставлять иллюстративный материал с информацией текста;
- к) выражать информацию текста в виде кратких записей;
- л) различать темы и подтемы специального текста;
- м) ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию;
- н) выделять не только главную, но и избыточную информацию;

¹ *Имплицитный* — подразумеваемый, невыраженный. Б04

!

о) пользоваться разными техниками понимания прочитанного;

п) анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения и переработки информации и её осмысления;

р) понимать душевное состояние персонажей текста и сопереживать.

Объективные *требования* к уровню чтения учащихся весьма велики. В современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения (Г. С. Ковалёва, Э. А. Красновский, 2004). Понятие грамотности чтения включает такие важные признаки, как способность понимать требуемые обществом языковые формы выражения, использование письменной информации для успешного осуществления поставленных человеком перед собой целей и др. В итоге наиболее полное определение грамотности чтения таково: это *способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, активного участия в жизни общества*. Рефлексия текста предполагает размышление о содержании (или структуре) текста и *перенос его в сферу личного сознания*. Только в этом случае можно говорить о понимании текста, о возможности использования человеком его содержания в разных ситуациях деятельности и общения.

Понятие «текст» следует трактовать широко: он может включать не только слова, но и визуальные изображения в виде диаграмм, рисунков, карт, таблиц, графиков. Тексты принято делить на сплошные (без визуальных изображений) и несплошные (с такими изображениями). Типы *сплошных текстов*: 1) описание (художественное и техническое); 2) повествование (рассказ, отчёт, репортаж); 3) объяснение (рассуждение, резюме, интерпретация); 4) аргументация (научный комментарий, обоснование); 5) инструкция (указание к выполнению работы, правила, уставы, законы). К *несплошным текстам* можно отнести: 1) формы (налоговые, визовые, анкеты и др.); 2) информационные листы (расписания, преysкуранты, каталоги и др.); 3) расписки (ваучеры, билеты, накладные, квитанции); 4) сертификаты (ордера, аттестаты,

дипломы, контракты и др.); 5) призывы и объявления (приглашения, повестки и др.); 6) таблицы и графики; 7) диаграммы; 8) таблицы и матрицы; 9) списки; 10) карты.

Один из главных критериев уровня навыка чтения — *полнота понимания текста*. О достаточно полном понимании текста могут свидетельствовать следующие умения:

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение главной темы, общей цели или назначения текста; умение выбрать из текста или придумать к нему заголовок; сформулировать тезис, выражающий общий смысл текста; объяснить порядок инструкций, предлагаемых в тексте; сопоставить основные части графика или таблицы; объяснить назначение карты, рисунка; обнаружить соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом, и т. д.);

- нахождение информации (умение пробежать текст глазами, определить его основные элементы и заняться поисками необходимой информации, порой в самом тексте выраженной в иной (синонимической) форме, чем в вопросе);

- интерпретация текста (умение сравнить и противопоставить заключённую в нём информацию разного характера, обнаружить в нём доводы в подтверждение выдвинутых тезисов, сделать выводы из сформулированных посылок, вывести заключение о намерении автора или главной мысли текста);

- рефлексия содержания текста (умение связать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, оценить утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире, найти доводы в защиту своей точки зрения, что подразумевает достаточно высокий уровень умственных способностей, нравственного и эстетического развития учащихся);

- рефлексия на форму текста (умение оценивать не только содержание текста, но и его форму, а в целом — мастерство его исполнения, что подразумевает достаточное развитие критичности мышления и самостоятельности эстетических суждений).

Команда международных экспертов выделила и описала пять уровней грамотности, каждый из которых замерялся по параметрам «поиск и восстановление информации», «интерпретация текста и обоснование выводов», «рефлексия и оценивание», т. е. включал психические процессы восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения (Г. С. Ковалёва, Э. А. Красновский, 2004). Эти уровни характеризуют различную по сложности деятельность учащихся с текстом

(табл. 2) в соответствии с каждым из выделенных в исследовании умений.

Результаты проведённого исследования показали, что в России существуют большие проблемы в формировании грамотности чтения, понимаемой в широком смысле слова как способности учащихся к осмыслению текстов различного содержания, формата и рефлексии на них, а также к использованию прочитанного в разных жизненных ситуациях. По всем трём шкалам («поиск и восстановление информации», «интерпретация текста и обоснование выводов» и «рефлексия и оценивание») результаты российских учащихся значительно ниже результатов учащихся из многих европейских стран (соответствуют 2-му уровню грамотности чтения).

Таблица

2 Схема уровней грамотности чтения

Работа с информацией	Интерпретация текста	Рефлексия и оценка
Найти и установить последовательность или комбинацию фрагментов текста глубоко скрытой информации, часть которой может быть задана вне основного текста. Сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания. Работать с правдоподобной и/или достаточно объёмной информацией <i>Сплошные тексты:</i> выявить связь отдельных частей текста с темой или основной мыслью, работая с противоречивыми текстами, структура изложения которых неочевидна или явно не обозначена.	Истолковать значения нюансов языка либо продемонстрировать полное понимание текста и всех его деталей	Критически оценивать или выдвигать гипотезы на основе специальных знаний. Работать с понятиями, которые противоположны ожиданиям, основываясь на глубоком понимании длинных или сложных текстов

Несплошные
тексты: установить
характер связи частей
информации, которая
представлена в виде
таблиц, графиков,
диаграмм и пр., и
может быть длинной и
детализированной,
иногда используя
информацию,
внешнюю по
отношению к
основной. Читатель
должен обнаружить,
что для полного
понимания данного
текста требуется
использовать
различные элементы
этого же документа,
например сноски

Работа с информацией	Интерпретация текста	Рефлексия и оценка
Найти и установить возможную последовательность или комбинацию отрывков глубоко скрытой информации, каждая часть которой может отвечать множественным критериям в тексте с неизвестным контекстом или формой. Сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания <i>Сплошные тексты:</i> следуя лингвистическим или тематическим связям различных частей текста, нередко имеющего ясно выраженную структуру изложения, найти, интерпретировать или оценить неявно выраженную информацию либо сделать выводы философского или метафизического характера. <i>Несплошные тексты:</i> найти отдельные части информации и сравнить или обобщить их, просмотрев длинный, детализированный текст, который чаще всего не имеет	Использовать глубокие идеи, заложенные в тексте, для понимания и применения категорий в незнакомом контексте. Истолковывать разделы текста, беря в расчёт понимание текста в целом. Работать с идеями, которые противоречат ожиданиям и сформулированы в негативном контексте	Использовать академические и общеизвестные знания для выдвижения гипотез или критической оценки текста. Демонстрировать точное понимание длинных и сложных текстов

подзаголовков или
специального формата

Найти и в некоторых случаях распознать связи между отрывками информации, каждый из которых, возможно, отвечает множественным критериям. Работать с известной, но противоречивой информацией

Объединить несколько частей текста для того, чтобы определить главную мысль, объяснить связи и истолковать значения слов и смысл фраз. Сравнивать, противопоставлять или классифицировать части информации, принимая во внимание много критериев. Работать с противоречивой информацией

Делать сравнения или устанавливать связи, давать объяснения или оценивать особенности текста. Демонстрировать точное понимание текста в связи с известными, повседневными знаниями или основывать выводы на менее известных знаниях

Работа с	информацией
----------	-------------

Интерпретация текста

Рефлексия и оценка

Сплошные тексты: найти, интерпретировать или оценить информацию, используя особенности организации текста, если они имеются, и следуя явно или неявно выраженным логическим связям, например таким, как причинно-следственные связи в предложениях или отдельных частях текста.

Несплошные тексты: рассмотреть информацию, данную в нескольких различных формах (вербальной, числовой, пространственно-визуальной), в их взаимосвязи и сделать на этой основе выводы

2-й уровень

Найти один или каждый из, множественным противоречивой	несколько отрывков которых, возможно, критериям. информацией	информации, отвечает Работать с
Определять формировать, истолковывать части текста, когда требуется сделать	главную мысль, применять простые значения в информации простые выводы	понимать связи, категории или ограниченной малоизвестна и

Делать сравнения или устанавливать связи между текстом и внешними знаниями либо объяснять особенности текста, основываясь на собственном опыте и отношениях

Сплошные тексты: найти, или интерпретировать, или обобщить информацию из различных частей текста либо текстов с целью определить намерения автора, следуя логическим и лингвистическим связям внутри отдельной части текста.

Несплошные тексты: продемонстрировать понимание явно выраженной структуры визуального изображения информации, например таблицы или диаграммы (граф-дерева), либо объединить две небольшие части информации из графика или таблицы

1-й уровень

Найти один или выраженной в критерию	более независимый тексте информации	отрывок явно по простому
Распознавать главную когда требуемая	идею или авторские информация в нём	намерения в тексте, общеизвестна

Установить простые связи между информацией в тексте и общими, повседневными знаниями

Сплошные тексты: определить основную идею текста, используя заголовки частей текста или выделяющие их обозначения, либо найти явно выраженную информацию в короткой части текста.

Несплошные тексты: найти отдельные части явно выраженной информации на одной простой карте, или линейном графике, или столбчатой диаграмме, которая включает в себя небольшой по объёму вербальный текст в несколько слов или фраз

m)

Нередко учащиеся затрудняются в выполнении заданий, требующих соотнести различные точки зрения на явления и события, высказать собственную версию их смысла, что ещё раз показывает актуальность введения целенаправленного формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий в рамках основной школы.

Чтение художественного текста

Согласно концепции И. Р. Гальперина, в тексте содержится три вида информации: фактуальная, концептуальная и подтекстовая (1981). *Фактуальная информация* — описание фактов, событий, места действия и протекания действия, рассуждения автора, движения сюжета и т. д. — составляет фабулу текста «внешнее произведение». *Концептуальная информация* выражает мировоззрение автора, систему его взглядов, замысел, но не сводится к идее произведения, а может быть описана как замысел автора и его содержательная интерпретация. Концептуальная информация часто представлена в имплицитной, а не в словесной форме. *Подтекстовая информация* представляет скрытый смысл, не равна художественным средствам и возникает благодаря «нелинейному» прочтению текста.

В основе формирования способности художественного восприятия литературного текста лежит форма реально-практического диалога рассказчика и слушателя. Обучение школьников анализу литературно-художественных произведений, различению авторских «значений» и «смыслов», сопоставление их со «смыслами» читателя позволяют целенаправленно формировать нравственную позицию учащихся на основе опыта эмпатии и сопереживания. Для этого необходимо специально организовать ориентацию учащихся на поступок героя и его нравственное содержание. Для целенаправленной организации такой ориентации необходимо:

- специально выделить перед учащимися суть нравственной коллизии (дилеммы), представленной в литературном произведении;
- помочь выделить противостоящие в конфликте стороны, выявить мотивы и стремления героев, а также те моральные суждения и нормы, которыми руководствуются герои в своём поведении;
- помочь выявить авторское обоснование того, почему герой следует в своём поведении определённой норме или принципу;

— содействовать учащимся в определении собственной позиции в отношении отображённой моральной дилеммы и связать её с определёнными нравственными императивами.

Условия организации эффективного обучения чтению

В отечественной психологии и педагогике разработано достаточно много подходов к совершенствованию обучения учащихся чтению. При этом затрагиваются практически все составляющие этой сложной деятельности — от коррекции элементарных приёмов техники чтения до наиболее сложных пластов смыслового и рефлексивного чтения сложных текстов, поскольку сформированный навык чтения включает в себя, как минимум, два основных компонента: 1) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными — с другой); 2) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Нередко формирование чтения затягивается на долгие годы. Упорные многомесячные тренировки в чтении и систематические дополнительные занятия, как правило, дают более чем скромный результат. Между тем в трудах Е. И. Заики (1996) разработан эффективный комплекс упражнений, направленный на формирование у ребёнка интереса к процессу чтения, на снятие связанного с ним эмоционального напряжения и тревожности, на формирование, автоматизацию и шлифовку таких компонентов чтения, как: строгий по-буквенный анализ (без прогнозирования); прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова; прогнозирование, опирающееся на смысл; быстрое различение похожих по написанию слов и букв; чёткие глазодвигательные и речедвигательные операции; устойчивость внимания; зрительная и слуховая память на слова и др.

Приведём примеры некоторых упражнений: отделение слов от псевдослов (например, *дорога, метро, олубет, вунка*), поиск в тексте заданных слов, т. е. выбор карточек со словами, совпадающими с эталоном (слово *фломенидия*, а на карточках встречаются слова *фломанидия, фломенадия, фломенидия* и т. д.), восполнение пропусков букв в словах {ис пуганная де очка быст о пошла по крут дорожке), восполнение пропусков слов в предложении {Долго ли, коротко ли шёл принц по тропинке, и вот наконец он маленькую перекосившуюся

на курьих ножках), поиск смысловых несуразностей в связном тексте, где содержатся смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной (*Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом* или *Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони*) и др. (Е. В. Заика, 1996).

Приведённые упражнения формируют различные операции и способности, являющиеся составными частями навыка чтения, а также обеспечивают увязывание их друг с другом в более сложные комплексы. Выполнение их превращает процесс чтения в необычное, весёлое, интересное занятие, благодаря чему у ребёнка формируется положительное эмоциональное отношение к нему. Данный комплекс может использоваться как путь коррекции навыка чтения на всех этапах школьного обучения.

Другой подход к совершенствованию чтения у школьников направлен на овладение ими навыками и приёмами *понимания информации, содержащейся в тексте*. Сущность понимания состоит в том, чтобы понять идею произведения, замысел его автора и почувствовать эмоциональный настрой и красоту языка художественного произведения. Понимание очень личный, субъективный процесс. Он основывается на убеждениях и нравственных нормах личности. Научить пониманию очень сложно, тем не менее можно и нужно создать благоприятные условия для овладения школьниками приёмами понимания и совершенствования чтения в целом.

Понимание и интерпретация информации основаны на её анализе учеником. Ученик, читая, мысленно выделяет структурные и логические единицы текста, выявляет те связи, которые есть между ними, а затем фиксирует это либо в плане, либо в граф-схеме, либо в таблице (И. В. Усачёва, 1990). Таким образом, ученик перекодирует информацию на другой, в большей степени «свой язык» символов и знаков. Такая работа помогает всю полученную информацию привести в систему, а значит, глубже понять и использовать в дальнейшей работе. Поэтому нельзя добиться от учащегося глубокого понимания текста без специально целенаправленного обучения приёмам переработки информации: составлению плана, тезисов, кодированию информации в графических схемах и т. д.

Выделяется пять основных приёмов осмысления текста. *Постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них* (в самом тексте, путём вспоминания, рассуждения и умозаключения или путём обращения к учителю и сверстнику) являются основным приёмом в процессе уяснения содержания

и включают вопросы к логическим связям частей текста, связи текста с другими текстами на эту же тему, к отдельным непонятым предложениям и словам (Л. П. Доблаев, 1987). Разновидностью этого приёма является *постановка вопроса-предположения*, сочетающего в себе вопрос и предположительный ответ на него (например: «А не потому ли..., что...?», «Может быть, это объясняется тем, что...?»). Важными приёмами осмысления текста являются также *антиципация плана изложения*, т. е. предвосхищение того, о чём будет говориться дальше, и *антиципация содержания* (предвосхищение того, что будет сказано дальше). *Реципация* — мысленное возвращение к ранее прочитанному и повторное его осмысление под влиянием новой мысли. Самым высоким уровнем осмысления текста является критический анализ, который находит выражение в дополнениях к прочитанному, в сомнении или несогласии, в высказывании собственной позиции (мнения) и отстаивании её.

Для понимания психологического содержания текста эв-ристичное значение имеют «проблемные текстовые ситуации» (Л. П. Доблаев, 1987). Исходя из того что понимание текста есть частный случай мышления, автор рассматривает чтение и понимание текста как процесс решения задач. Понимание текста выступает как компонент мышления, состоящий в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приёмов для усвоения новых знаний. Подобно тому как в предложении есть подлежащее и сказуемое, в тексте есть субъект и предикат, которые в отличие от подлежащего и сказуемого выражаются не отдельными словами, а целыми предложениями или частями текста. Текстовый субъект обозначает то, о чём говорится в тексте, и представляет собой мысль о предмете. Текстовый предикат есть мысль о признаке предмета (свойстве, действии). Системность текста выступает в единстве и взаимообусловленности текстового субъекта и предиката, составляющих текстовое суждение, где предикат может быть раскрыт через ответы на вопросы о том, что это значит, как это объясняется, в чём это заключается, а субъект — через вопросы о том, о чём это говорит, какая мысль этим обосновывается и т. д. Перечень основных проблемных текстовых ситуаций:

1. *Новизна текстового субъекта и сложность его предиката.* В этом случае нередко читатель воспринимает субъекта фрагментарно, нарушая его единство, и соответственно не воспринимает связи предиката с субъектом.

2. *Противоречивость содержания текстовых субъектов.* Здесь читателю необходимо увидеть это противоречие как объективно существующее и найти ему объяснение.

3. *Неполнота содержания текстового субъекта* как проблемная текстовая ситуация, включающая варианты:

— осознание неполноты субъекта и его мысленное восполнение при ограничении предмета речи с указанием, что изложенное есть его первоначальная или последующая часть (например, «Во-первых...», «С одной стороны...», «Теперь...», «Во-вторых...» и т. д.);

— при изложении первой части предмета нет указания на то, что далее последует вторая часть, что требует от читателя самостоятельного поиска и выделения всех частей текстового субъекта и их объединения в единое целое.

4. *Неполнота текстового предиката,* требующая от читателя обнаружения его неполноты и восполнения соответствующих элементов.

5. *Отсутствие выражения текстового субъекта:* выражено в «беспредметности» рассказа, а решение данной проблемной ситуации — в поиске предмета мысли («О чём здесь говорится?»).

6. *Отсутствие у выраженного в тексте субъекта необходимого для него предиката.*

Понимание текста часто определяется как решение своеобразных задач. В исследовании Л. П. Доблаева структура текста представляется как совокупность проблемных ситуаций со *скрытыми вопросами*, т. е. система данных без явно выраженного вопроса, но с наличием условий, порождающих вопросы и необходимых для ответов на них. Основным приёмом эффективного понимания текста автор считает самостоятельную постановку вопросов и поиск ответов. Ставя вопросы, ученик анализирует материал, подвергает его умственному досмотру, выделяет главное, нащупывает новые связи, не всегда для него ясные, находит у себя слабые места, тёмные пятна и пробелы, стремясь их заполнить.

В работе с вопросами часто используется классификация Б. Блума, в которой выделяется шесть *типов вопросов*:

1. *Простые вопросы.* Отвечая на них, нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести некую информацию.

2. *Уточняющие вопросы.* Обычно они начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то...?». Такие вопросы нужны для предоставления себе седнику обратной связи относительно того, что он только

что
сказал.

^14

3. *Объясняющие вопросы.* Обычно начинаются со слова «почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей.

4. *Творческие вопросы.* Когда в вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии, прогноза: «Что бы изменилось, если бы...?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?».

5. *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 герой отличается от другого?».

6. *Практические вопросы.* Они направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как бы вы поступили на месте героя?»

Такая классификация помогает научить детей самостоятельно задавать вопросы к тексту. Учащимся нравится формулировать и записывать вопросы к произведению (на любом этапе работы). Данную работу обычно проводят в парах и группах. Стимулирует *постановку вопросов* и активизирует смысловую догадку такая стратегия, как чтение с остановками.

Помимо постановки вопросов, эффективным приёмом работы над текстом является *составление вопросного плана*, т. е. умение выделять логическую и последовательную структуру текста. В ходе составления плана текста ученик проводит смысловую группировку текста, выделяет опорные пункты, расчленяет текст на смысловые части и озаглавливает их, осуществляет смысловое и логическое соотнесение частей плана между собой. Содержание и структура плана зависят от цели работы. В одном случае план может отражать только фабулу художественного произведения или только фактологический материал, а может и выявлять причинно-следственные связи. Приведём последовательные шаги по организации самостоятельной деятельности учащихся с целью составления *плана*:

- внимательно прочитать текст;
- выделить главные мысли текста;
- проверить, как они соотносятся между собой;
- сгруппировать текст вокруг главной мысли (разделить его на смысловые части);
- по количеству главных мыслей определить количество пунктов плана;
- сформулировать главные мысли кратко (записать их в виде пунктов плана);
- прочитать текст повторно, проверить, не пропущено ли что-то.

Модель «идеального читателя» (Г. Г. Граник, СМ. Бонда-ренко, Л. А. Концевая) стала основой для разработки программы обучения пониманию текста (О. В. Соболева, 2006). Программа включает четыре этапа, на каждом из которых ставится задача формирования определённого приёма работы с текстом: 1) формирование приёма «диалог с текстом» (умения ставить вопросы к тексту); 2) формирование умения выделять концепт текста (основную идею текста, используя приём озаглавливания); 3) целенаправленное развитие читательского воображения (умение прогнозировать дальнейшее развитие сюжета, событий); 4) интеграция сформированных приёмов в целостную деятельность понимания. Особая роль в программе уделялась подбору текстового материала. При этом тексты должны были отличаться доступностью понимания для данной возрастной группы, небольшим объёмом, разнообразием жанров.

Основными видами чтения в учебной деятельности является *изучающее и усваивающее чтение* (И. В. Усачёва, 1990). Основными приёмами изучающего чтения, направленного на понимание учебного текста, являются: приём составления вопросов к тексту, приём составления плана, приём составления граф-схемы, приём тезирования, приём составления сводных таблиц, приём комментирования и приём логического запоминания учебной информации.

Приём составления плана позволяет глубоко осмыслить и понять текст. План представляет собой перечисление всех текстовых субъектов текста. Для построения плана целесообразно по мере чтения текста последовательно задавать себе вопрос «О чём здесь говорится?». План представляет собой перечисление тем, составляющих пункты плана.

Приём составления граф-схемы. Граф-схема — это способ моделирования логической структуры текста, представляющий собой графическое изображение логических связей между основными текстовыми субъектами текста. Выделяют два вида граф-схемы — линейную и разветвлённую. Средства графического изображения являются абстрактные геометрические фигуры (прямоугольники, квадраты, круги и т. д.), символические изображения и рисунки и их соединения (линии, стрелки и т. д.). Граф-схема от плана отличается тем, что в ней наглядно видны связи между элементами.

Приём тезирования представляет собой формулирование основных тезисов, положений и выводов текста.

Приём составления сводной таблицы позволяет обобщить и систематизировать учебную информацию.

116

Приём комментирования является основой осмысления и понимания текста и представляет собой самостоятельное рассуждение, умозаключение и выводы по поводу прочитанного текста.

Приём логического запоминания учебной информации включает следующие компоненты: самопроверку по вопросам учебника или вопросам, составленным самим учащимся; пересказ в парах с опорой на конспект, план, граф-схему и пр.; составление устной или письменной аннотации учебного текста с опорой на конспект; составление сводных таблиц, граф-схем и пр.; подготовку докладов и написание рефератов текста двух видов — констатирующего и критического — с опорой на конспект, план текста по одному или нескольким источникам, в том числе с опорой на Интернет и публикации в средствах массовой информации.

Усваивающее чтение включает следующие приёмы: умение отвечать на контрольные вопросы; реферативный пересказ, аннотирование, комментирование учебных текстов; составление сводных таблиц, рефератов и докладов по нескольким источникам.

Типовые задачи

Формирование смыслового чтения

Задание «Диалог с текстом» (Г. Г.

Граник, О. В. Соболева, 1998)

Цель: формирование умения воспринимать текст как единое смысловое целое на основе овладения приёмом «диалог с текстом».

Возраст: 11—12 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (физика, биология).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается прочитать текст *по предложениям (фразам)* и выполнить задания, включённые в текст в символической форме. В конце предложений предлагается одно или два из четырёх видов заданий, обозначаемых в тексте символом (буквой). Эти задания надо выполнить по ходу чтения текста.

Задания включают:

В — вопрос, задать вопрос к тексту;

О — ответ, дать ответ на поставленный вопрос;

11^1

З — заглянуть в будущее, мысленно заглянуть в будущее и представить, что произойдёт дальше, как будут развиваться события;

П — проверить себя, т. е. сравнить свой ответ с текстом или свой прогноз будущего с описанием будущего в тексте.

Материал: отрывок художественного текста на карточке, включающий вопросы-задания для читателя, обозначенные символами; для чтения текста необходима специальная закладка, сдвигая которую учащиеся открывают предложение.

Примеры заданий

Задание 1

В Древней Греции в одном из городов жил мальчик Милон.

Он помогал родителям пасти скот.

Ему очень хотелось участвовать в знаменитых Олимпийских играх. З

Чтобы стать сильным и ловким, он придумал вот что. В

Милон выбрал в стаде у отца крохотного телёнка. З

Однажды утром он взвалил телёнка на плечи и пошёл на холм. ВО

Ноги у мальчика дрожали, дыхание прерывалось.

Когда Милон поднялся на холм и отдохнул, то уже привычно поднял телёнка и пошёл в обратный путь. ВО

Вот такую физзарядку придумал для себя Милон. П

Шли недели, месяцы. Телёнок рос. Рос и Милон. З

Теперь он мог поднять и молодого быка. З

Вскоре Милон стал самым сильным человеком в Греции — победителем Олимпийских игр. П

А теперь прочитайте текст целиком. Как можно озаглавить текст?

Задание 2

Деление клетки — сложный процесс, в результате которого из одной материнской клетки образуются две дочерние. В

Важную роль при делении клетки играют хромосомы, которые находятся в ядре клетки. В

Они передают наследственные признаки от клетки к клетке. ВО

Хромосомы обеспечивают сходство дочерних клеток с материнской. П

Чтобы дочерние клетки получили полную наследственную информацию, они должны содержать то же количество хромосом, что и материнская клетка. З

Именно поэтому каждое клеточное деление начинается с удвоения хромосом, каждая из которых теперь состоит из двух одинаковых частей. П В З

Затем оболочка ядра распадается, хромосомы расходятся к разным концам клетки и становятся самостоятельными хромосомами. В З

Вокруг каждой из них образуется ядерная оболочка, затем в средней части образуется перегородка. ВО

Перегородка отделяет ядра друг от друга и равномерно делит цитоплазму между материнской и дочерней клетками.

П

Таким образом деление клетки завершается. В О

Дочерние клетки вновь растут, достигая размера материнской клетки. З

После этого дочерние клетки опять делятся. П

А теперь прочитайте текст целиком. Как его можно озаглавить?

Критерии оценивания:

- умение задавать вопросы к тексту;
- умение задавать вопросы, опираясь на смысл прочитанного текста;
- умение прогнозировать развитие сюжета текста;
- понимание смысла текста;
- умение находить и вербально определять основную идею (концепт) текста.

Задание «Учимся задавать вопросы» I

Цель: формирование умения задавать вопросы к художественным текстам.

Возраст: 11—12 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в парах и группах.

Описание задания: учащимся предлагается прочитать текст и составить вопросы различных типов, пользуясь общей схемой, приведённой на карточке.

Материал: отрывок художественного текста на карточке, где задана общая схема вопросов.

Инструкция: учащиеся читают текст и составляют к нему вопросы, используя предложенную схему:

1. Вопросы: *кто? что делал? где это происходило? когда? при каких обстоятельствах?*
2. Уточняющие вопросы: *если я правильно понял, то...?*

ПЯ

3. Вопросы о причинах и следствиях: *почему? зачем? что из этого получилось?*

4. Вопросы-предположения о допустимых вариантах развития событий и поступков действующих лиц, предвосхищение, прогнозирование: *что бы изменилось, если бы...? Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?*

5. Вопросы, направленные на определение эмоций и чувств, испытываемых героями: *какие чувства вы испытали?*

6. Оценочные вопросы, направленные на оценку событий, характерных черт действующих лиц, выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: *правильно ли поступил...? Почему что-то хорошо, а что-то плохо? Чем один герой отличается от другого?*

7. Вопросы на выявление личного эмоционального отношения к событиям и героям: *понравился ли вам...? Понравилось ли вам...?*

8. Вопросы, требующие постановки себя на место героя рассказа: *как бы вы поступили на месте...?*

Критерии оценивания:

- умение составить вопросы, позволяющие воссоздать целостный текст;
- умение выделять субъект и предикат текста.

Задание «Озаглавливание текста»

Цель: формирование умения воспринимать текст как единое смысловое целое и выделять основную идею, смысловое ядро текста.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (физика, биология).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается текст, который надо озаглавить. Учебные тексты для овладения приёмом выделения основной идеи должны соответствовать следующим требованиям: новизне (для обеспечения мотивации), доступности (для понимания), небольшому объёму (До одной страницы). По мере овладения учащимися умением выделять концепт текста текст увеличивают по объёму.

Инструкция: учащиеся внимательно читают текст, выделяют его основную идею. Придумывают заголовок, наиболее точно передающий основную идею текста. Затем аргументируют своё предложение.

Критерии оценивания:

- адекватность подбора заголовка;
- умение выделить и определить основную идею текста;
- умение аргументировать свой выбор.

Задание «Пословицы»

Цель: формирование умения понимать смысл пословиц на основе адекватного восприятия переносного значения и метафоры.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история.

Форма выполнения задания: работа в группах.

Описание задания: учащимся предлагается прочитать пословицы и выполнить задания. Каждое из заданий выполняется в процессе обсуждения в группе и представляется классу как общее решение. Для создания мотивации можно использовать форму командного соревнования-конкурса по аналогии, например, с телевизионными передачами «Умники и умницы», «Что? Где? Когда?» и пр.

Материал: карточка с пословицами.

Задания:

1. **Перепутанные пословицы.** На карточке приведены пословицы, в которых перепутаны части: первая часть от одной пословицы, вторая — от другой. Необходимо «собрать» пословицы, объединив первую и вторую части.

Не рой другому яму — не жди добра.

Без труда — гуляй смело.

Встречают по одежке — в том и совесть.

Сделал дело — глаз не выключает.

В ком есть стыд — люби и саночки возить.

Ворон ворону — кулаками не машут.

Сделав худо — сам в неё попадёшь.

После драки — не выловишь рыбку из пруда.

Любишь кататься — провожают по уму.

Инструкция: учащиеся восстанавливают пословицы и читают их вслух. Затем отвечают на вопросы: какова основная идея каждой из пословиц? Есть ли в получившемся списке близкие по смыслу пословицы? Какие именно?

2. **Сочинение историй.** На карточке приведён список пословиц. Необходимо сочинить историю, раскрывающую смысл выбранной пословицы.

Инструкция: учащиеся внимательно читают пословицы. Выбирают наиболее важную, по их мнению. И затем сочиняют историю, которая бы отражала смысл и главную идею этой пословицы. Завершающей фразой истории должна стать выбранная учащимися пословица.

Материал: карточки с пословицами.

Задания:

Что ни делается, всё к лучшему (русск.). Как аукнется, так и откликнется (русск.). Без труда не вытянешь и рыбку из пруда (русск.). По одежке протягивай ножки (русск.). В чужой монастырь со своим уставом не суйся (русск.). Не имей сто рублей, а имей сто друзей (русск.). Если не выносишь жара, уйди из кухни (америк.). Привычка рано ложиться и рано вставать приносит человеку здоровье, богатство и мудрость (америк.).

Критерии оценивания:

- умение выделять фрагменты текста;
- умение выделять смысл пословиц на основе соотнесения смысла фрагментов текста и установления связи между ними;
- умение формулировать тезис, выражающий общий смысл пословицы;
- умение подбирать аргументы для подтверждения концепта (основной идеи) текста;
- умение составлять оригинальный текст, выражающий концепт.

Задание «Эпиграф»

Цель: развитие умения выделять концепт (основную идею) литературного произведения с помощью эпиграфа.

Возраст: 11—15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается установить смысловое соответствие между эпиграфом как выражением квинтэссенции художественного произведения и самим литературным текстом. В случае необходимости учитель даёт краткую информацию о функции эпиграфа, его происхождении, приводит примеры эпиграфов к различным литературным произведениям.

Задания:

1. **Подбери эпиграф.** Учащимся предлагается подобрать эпиграф к знакомому по школьной программе произведению, пользуясь заранее подготовленным материалом: пословицами, поговорками, крылатыми фразами, афоризмами и изречениями. Учащиеся делятся на группы, получают список произведений, к которым надо подобрать эпиграф, выполняют задание, представляют свой вариант подбора классу и аргументируют свой выбор.

2. **Сочинение рассказа по эпиграфу.** Учащимся даётся эпиграф (как бы название кинофильма) и предлагается придумать небольшой рассказ, раскрывающий его смысл (воспроизвести основные события киносценария, соответствующего этому названию).

Критерии оценки:

- умение адекватно интерпретировать смысл эпиграфа;
- умение выделять основную идею художественного произведения;
- умение устанавливать связь между смысловыми фрагментами;
- умение составлять текст, основываясь на понимании его основной идеи (концепта).

Задание «Сочиняем сказку»

{по Дж. Родари, 1978}

Цель: развитие читательского воображения на основе овладения приёмом сочинения оригинального текста, формирование интереса к чтению и книге, овладение приёмом антиципации.

Возраст: 11—14 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах.

Описание задания: учащимся предлагается на основе опорных слов создать оригинальный текст художественного типа (сказку). Сказка создаётся в группах в результате совместного обсуждения и затем представляется классу. Для создания мотивации можно использовать приём организации соревнования между группами-командами.

Задания:

1. **Бином фантазии.** Учащимся предлагается сочинить сказку с использованием двух произвольно и независимо друг от друга взятых слов. Двум детям (по желанию) предлагается

произнести любое слово так, чтобы его никто не слышал, кроме учителя. Затем эти два слова учитель записывает на доске, и ученики по группам сочиняют истории, в которых эти два слова, обозначающие предмет или понятие, были бы связаны общим смыслом и играли главную роль. Каждая группа сочиняет свою сказку и потом представляет её всему классу. Учитель выполняет организующую функцию и стимулирует активность детей. Сказка оценивается общим открытым (закрытым) голосованием учащихся.

2. Изменение известной сказки с использованием произвольно взятого слова (существительного). Один из учеников называет произвольно взятое слово.

Инструкция: учитель называет одну из хорошо известных ребятам сказок. Им нужно изменить эту сказку так, чтобы названный предмет играл в ней решающую роль: например, изменил бы ход событий. Учащиеся в своих группах придумывают версии сказки и представляют их классу. Учитель вместе с учащимися оценивает, насколько новая версия известной сказки соответствует заданным условиям.

3. Придумывание рифм к произвольно взятым словам и сочинение двустиший. Учащиеся называют несколько слов и придумывают к ним рифмы. Затем пытаются сочинить двустишия с целью связать эти слова единым смыслом.

4. Сочинение сказки по кругу. Задание направлено на формирование умений взаимодействовать в процессе творческого сочинения, выделять основной смысл повествования, на овладение приёмом антиципации. Учащиеся должны сочинить сказку, по очереди придумывая по одному предложению, продолжающему сюжет сказки.

Инструкция: учащиеся рассаживаются по кругу, и каждый придумывает по одному предложению для развития сюжета. Для того чтобы сказка получилась связной, учащиеся должны внимательно следить за тем, что говорят их товарищи, и продолжать именно ту сказку, которая была начата, и именно с того места, на котором остановился предыдущий рассказчик. Учитель направляет деятельность детей, при невыполнении условий задания указывает на нарушение.

5. Сочинение сказок, направленных на выделение причинно-следственных связей. Задание направлено на формирование продуктивного воображения, развитие способности выделять и объективировать в речи причинно-следственные связи. Учащимся предлагается сочинить сказку на тему «Почему...» (например: «Почему у льва есть грива», «Почему у слона длинный хобот», «Почему Карлсон жил на крыше»,

«Почему Буратино не хотел учиться» и т. п.). Учитель стимулирует активность учащихся, подсказывает возможные варианты развития повествования.

6. Сочинение сказки с опорой на свойства предметов и материалов, например «Хлебный город», «Стеклянный город», «Кисельные реки» и т. д.

Инструкция: учитель называет два слова {Хлебный город). Учащиеся должны ответить, какими свойствами обладает этот материал (хлеб), и придумать, какие события из-за этого могут происходить в сказочном городе. Ребята учатся выделять существенные свойства предмета и опираться на них в своём повествовании.

7. Салат из сказок. Задание направлено на формирование способности учащихся выделять существенные личностные качества героя сказки и прогнозировать возможное их влияние на развитие событий во взаимоотношениях с другими персонажами. Учащимся предлагается ввести в одну сказку персонажа (персонажей) из другой (других) сказки.

Инструкция: учащиеся должны придумать, что мог бы совершить герой сказки (называется имя сказочного персонажа), оказавшись в другой сказке (называется сказка). Какие отношения у него сложились бы с другими героями сказки? Как стали бы развиваться события? Что изменилось бы? Чем закончилась бы сказка?

8. Старая сказка на современный лад. Задание направлено на формирование у учащихся умения выделять основной смысл художественного текста, абстрагируя главные качества героев; на овладение приёмом антиципации.

Инструкция: учащиеся должны придумать, что бы случилось с героями сказки, если бы они оказались в нашем времени, и создать киносценарий новой истории. Учитель может подсказать, что сюжеты многих сказок (например, «Золушка») были неоднократно экранизированы как истории про современность (известный фильм «Москва слезам не верит», голливудский фильм «Красотка» и пр.).

9. Сказка наоборот. Задание направлено на формирование умения выделять основные черты характера героя, понимать обусловленность его действий психологическими качествами. Учащимся предлагается переделать известную сказку так, чтобы характер героев стал противоположным: отрицательные персонажи стали бы положительными и наоборот.

Инструкция: учащиеся выбирают любую известную сказку и изменяют её так, чтобы отрицательные герои стали положительными, а положительные — отрицательными.

12^

10. Сочинение волшебной сказки с опорой на схему В. Я. Проппа.

Задание направлено на формирование обобщённой схемы ориентировки в смысловой структуре художественного текста (по типу сказки). Структура любой волшебной сказки, согласно В. Я. Проппу, включает постоянные, устойчивые элементы — функции действующих лиц независимо от того, кем и как они выполняются. Число функций ограничено (31), и последовательность функций всегда одинакова. Функции можно свести к 20 основным (Дж. Родари), включающим такие, как: предписание или запрет, нарушение запрета, вредительство или недостача; отъезд героя; задача; встреча с дарителем; волшебные дары; появление героя; сверхъестественные свойства антагониста; борьба; победа; возвращение; прибытие домой; ложный герой; трудные испытания; беда ликвидируется; узнавание героя; ложный герой изобличается; наказание антагониста; свадьба. Учащимся предлагается сочинить оригинальную сказку, опираясь на указанную выше последовательность реализации функций действующих лиц. Выполнению задания должен предшествовать анализ одной из известных волшебных сказок с опорой на схему В. Я. Проппа.

Критерии оценивания:

- умение понимать основную мысль текста;
- умение прогнозировать развитие событий художественного текста;
- умение соотносить смысл фрагментов текста и устанавливать связи между ними;
- умение формулировать систему аргументов;
- умение интерпретировать текст;
- умение выделять личностные характеристики персонажей на основе понимания смысла описания событий и их поступков;
- умение составлять оригинальный текст сказки на основе обобщённой схемы.

Задание «Понимание научного текста»

Цель: развитие умения структурировать научный (познавательный) текст и составлять краткий конспект.

Возраст: 12—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (география, история и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается общая схема структурирования текста и текст познавательного характера (1—2 страницы).

Инструкция: учащиеся внимательно читают текст, находят в нём ответы на вопросы, данные в схеме, и заполняют соответствующие графы конспекта.

Материал: карточки с вопросами и заданиями.

1. Что составляет предмет обсуждения в тексте? ,
2. Дайте определение предмета.
3. Какова структура (строение) предмета? Из каких компонентов состоит предмет?
4. С какими другими предметами (понятиями) связан предмет?
5. Как возникает и развивается (эволюционирует) предмет?
6. Назовите основные функции предмета и области его применения. . :
7. Какие свойства и характеристики предмета обеспечивают возможность реализации указанных функций?

8. Как осуществляется производство предмета?

9. Укажите типологию предметов.

Задание «Приёмы осмысления текста в
ознакомительном чтении»*

{СП. Доблаев, 1987)

Цель: усвоение приёмов осмысления текста, включая приёмы постановки перед собой вопроса и поиска ответа на него, постановки вопроса-предположения, антиципации плана изложения, антиципации содержания, рецепции (мысленного возвращения к ранее прочитанному).

Возраст: 14—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (история, литература, география и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в парах.

Описание задания: учащимся предлагается текст, определённые фрагменты которого отмечены символами, обозначающими необходимость выполнения соответствующего приёма. Содержание приёма разъясняется на ориентировочной карточке. Учащимся надо:

- прочитав текст и в местах, отмеченных символами В, ВПр, АП, АС, Р, записать содержание использованных приёмов осмысления текста;
- придумать заголовок к тексту;
- составить план текста;
- подобрать эпиграф к тексту.

Приёмы осмысления текста

Постановка перед собой вопроса и поиск ответа на него (в самом тексте, путём воспоминаний, путём рассуждения, путём обращения за информацией к другому лицу) — **В**.

Постановка вопроса-предположения — в вопросе есть предположительный ответ. Например: *а не потому ли..., что...? Может быть, это объясняется тем, что...?* — **ВПр**.

Антиципация плана изложения — предвосхищение того, о чём будет говориться дальше — **АП**.

Антиципация содержания — предвосхищение того, что именно будет сказано дальше — **АС**.

Рецепация — мысленное возвращение к ранее прочитанному тексту и повторное его осмысление под влиянием новой мысли — **Р**.

Пример задания:

Летом 1240 года шведское войско погрузилось на корабли (В). Войско в 5 тысяч воинов возглавлял ярл (князь) Ульф Фаси. С ним шёл зять короля Эрика Биргер. В июле шведы, совершив морской поход, вошли в Неву (**ВПр**). Шведский полководец, будучи уверенным в своей непобедимости, выслал к князю Александру Ярославичу послов со словами (АС): «Если хочешь воспротивиться мне, то я уже пришёл. Приди и поклонись, проси милости и дам её, сколько захочу. А если воспротивишься, возьму в плен, разорю и порабощу землю твою» (АС).

Быстро снарядив дружину и отряд новгородских ополченцев, Александр повёл воинов в атаку на шведский лагерь (АП). В левый фланг удар нанесли пехотинцы, а по центру и справа, стремясь отрезать шведов от судов, ударила конница. Сам Александр участвовал в сражении и в поединке с королевичем Биргером (ВП), поразил его копьём (Р). Новгородцы славно сражались (АП). Богатырь Миша с пешей дружиной атаковал и изрубил три шведских корабля. Удалец Савва подсёк и уронил королевский шатёр. Ратмир отважно сражался, будучи окружённым шведами (**ВПр**). Шведы погрузили своих павших в три корабля и по варяжскому обычаю затопили их в море, а ночью уплыли домой (Р).

С великой победой возвратился в Новгород Александр (АС). Князь Александр Ярославич получил почётное прозвище Невский (Р). Было ему тогда 20 лет (Р).

Критерии оценивания:

- адекватное использование приёмов осмысления текста;
- выделение основной идеи (концепта) текста в виде заголовка и эпиграфа;
- корректное составление плана текста.

Задание «Постановка вопросов к тексту»

Цель: овладение приёмом постановки вопросов к тексту и составления плана.

Возраст: 14—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (география, история и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания-, работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: овладение приёмом Должно осуществляться на материале домашних заданий по какой-либо учебной дисциплине и стать предметом оценки и обсуждения на уроке.

Учащимся предлагается составить план к тексту, руководствуясь приёмом выделения *субъекта* — подлежащего (о чём говорится во фрагменте текста?) и *предиката* — сказуемого (что говорится о субъекте текста?). Формальным основанием выделения фрагмента текста, в отношении которого следует выделять субъект и предикат, является абзац — каждый новый смысловой фрагмент начинается с красной строки.

Каждый субъект и предикат текста должны быть записаны в виде пункта плана. По завершении составления плана учащийся должен воспользоваться им для пересказа прочитанного текста.

Критерии оценивания:

- адекватность выделения субъекта и предиката текста;
- полнота и адекватность составленного плана;
- правильность воспроизведения учащимся текста с опорой на план.

Задания для освоения приёмов логического запоминания информации, извлечённой из текстов

Цель: освоение приёмов логического запоминания информации, извлечённой из текстов.

•■

Возраст: 12—15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (история, литература, география и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная, в парах и группах.

Описание задания: после чтения и составления плана текста и графических схем учащимся предлагаются следующие варианты выполнения задания:

— взаимная проверка по вопросам учебника с опорой на план текста;

- пересказ в парах с опорой на план и графическую схему;
- составление устной и письменной аннотации с опорой ! на план и графическую схему;

I¹³⁰

I
Антон

— подготовка учебных докладов с подбором иллюстративного материала (репродукции картин, публикации в средствах массовой информации, рисунки, фотографии и пр.).

Критерии оценивания:

- адекватность и точность воспроизведения текста;
- адекватность отражения в аннотации основных положений текста;
- адекватность отражения в графической схеме логических и смысловых связей фрагментов текста.

ГЛАВА 4. Регулятивные универсальные учебные действия

Психологическое содержание и условия развития

Развитие способности к регуляции своей деятельности применительно к подростковому возрасту должно быть рассмотрено в трёх аспектах:

— формирование способности личности к *целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе*. Этот аспект представляется особенно важным, поскольку имеет прямое отношение к процессу порождения личностного смысла и мотивации учения;

— развитие *регуляции учебной деятельности*;

— *саморегуляция* эмоциональных и функциональных состояний.

Развитие регулятивных способностей составляет ключевую компетентность личности. В программах, направленных на подготовку учащихся к самостоятельной жизни, широко используемых в образовательной системе США, выделяют управленческие, т. е. *регулятивные*, универсальные умения — способность справляться с жизненными задачами; планировать цели и пути их достижения и устанавливать приоритеты; контролировать своё время и управлять им; решать задачи; принимать решения и вести переговоры. Наиболее важными умениями, связанными с самореализацией личности в школьном возрасте, т. е. с управлением процессом построения жизненной стратегии, выступают самооценка и выстраивание стратегии в отношении учения (Д. Хемблин).

Основными структурными компонентами саморегуляции личности являются ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний, самооценка. Самооценка выполняет регулятивную функцию посредством уровня притязаний, задающих систему требований, которые сам человек предъявляет к себе.

Целеполагание и построение жизненных планов

Построение жизненных планов во временной перспективе является психологическим новообразованием подросткового возраста. Развитие способности к целеполаганию во временной перспективе принципиально меняет ход развития подростка. Из развития, осуществляемого, преимущественно в форме воспитания и обучения, обусловленного внешне заданными целями, оно преобразуется в подлинное саморазвитие на основе осознанных личностью жизненных целей и планов их достижения.

Самоопределение личности, составляющее центральное новообразование старшего подросткового возраста, неотделимо от формирования жизненных планов, выполняющих важнейшую функцию целенаправленной саморегуляции поведения на основе предвидения отдалённых событий будущего (Л. И. Божович). Осмысление времени собственной жизни составляет одну из основных задач, которую ставит перед собой подросток, задачу, приобретающую самоценность. В ходе её решения формируется целостное представление о времени жизни, где события прошлого, настоящего и будущего занимают соответствующее место и наделяются соответствующим статусом. Жизненная перспектива выступает как целостная картина будущего, в которой возможные (планируемые и ожидаемые) события находятся в многосторонней и неоднозначной взаимосвязи друг с другом. Построение жизненной перспективы предполагает составление жизненных планов, включающих последовательность этапных целей и задач в их взаимосвязи, планирование путей и средств их достижения, на основе рефлексии смысла реализации поставленных целей. Благодаря жизненной перспективе появляется принципиально новый тип саморегуляции личности — целевая регуляция, включающая отдалённые жизненные планы, с которыми соотносятся конкретные цели (Л. С. Выготский, 1983).

Построение жизненных планов на основе целеполагания в подростковом возрасте имеет свои особенности (Л. И. Божович, 1997; Н. Н. Толстых, 2007; А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1990; Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров, 1995; М. Р. Гинзбург, 1995). Планы подростков на будущее пока ещё не отвечают в достаточной мере требованиям реалистичности, воплощая подростковый максимализм и высокие притязания. Жизненные планы и цели в этом возрасте ещё не имеют достаточных оснований и условий для их реализации и выступают скорее как мечты и пожелания на будущее, а не реальное

планирование будущего. Соответственно целевое планирование жизненной перспективы характеризуется низкой вероятностью реализации жизненных планов.

Временная перспектива, включающая последовательность прошлого, настоящего и будущего жизненного пути, формируется постепенно от разрозненности и недостаточной связанности этапов к их взаимосвязи и системности. Для ребёнка главным и единственным временем жизни является настоящее, а в самосознании подростка главным измерением времени становится будущее, к которому он себя готовит. В подростковом возрасте меняется позиция ребёнка в отношении жизненной перспективы: точкой отсчёта становится будущее и ребёнок начинает смотреть на настоящее через призму будущего (Л. И. Божович, 1997). Необратимость завершения жизненного пути и тема смерти становятся проблемой интеллектуального и личностного решения в подростковом возрасте, определяя рождение нового чувства времени — обращение к исторической перспективе. Обобщая кардинальные изменения временной перспективы личности, происходящие в подростковом возрасте, И. С. Кон задаёт метафору изменения «временного горизонта», расширяющегося как вглубь, так и вширь. Расширение вглубь приводит к охватыванию отдалённого прошлого и будущего. Расширение вширь меняет содержательные аспекты целей и жизненных планов, дополняя личные планы и перспективы социальными планами.

Более высокий уровень построения жизненных планов во временной перспективе личностью в подростковом возрасте был констатирован нами в значимых сферах деятельности — в сфере учебной деятельности (ведущая деятельность младшего школьного возраста) и сфере межличностного общения со сверстниками (ведущая деятельность подросткового возраста).

Можно выделить следующие *показатели сформированности способности к целеполаганию*:

1. Количество целей для каждой из сфер жизнедеятельности.
2. Содержание цели.
3. Конкретность цели.
4. Временная перспектива, т. е. тот временной интервал, в пределах которого планируется достижение поставленной цели. В зависимости от величины интервала выделяют краткосрочные цели, достижение которых

планировалось в ближайшем будущем,
долгосрочные цели, достижение которых
планировалось через год и более, неопределённые
во временной перспективе цели.

133^

5. Степень активности субъекта в достижении поставленных целей. В зависимости от того, является ли осуществление цели результатом активной целенаправленной деятельности субъекта или результатом действия внешних факторов, стечения обстоятельств, можно выделить *активные цели*, т. е. цели, достигаемые посредством собственных усилий подростка, *цели-желания*, достижение которых есть результат внешних усилий.

Основные тенденции развития целеполагания, задающие критерии его сформированности в подростковом возрасте:

1. Происходит изменение содержания целей во всех сферах жизнедеятельности подростков. Наблюдается смещение акцента на цели, связанные с межличностными отношениями и общением. При определённом снижении значимости целей, связанных с материальными приобретениями, возрастает значение целей саморазвития (развитие определённых личностных качеств и умений).

2. Возрастает удельный вес конкретных целей и уменьшается число неопределённых целей-желаний.

3. В сфере школьной жизни, так же как и в сфере внешкольных занятий, происходит переориентация подростков с целей процессуального характера на цели-достижения, конкретизирующие уровень проектируемых результатов и достижений, т. е. переориентация с процессуальной на собственно результативно-целевую сторону деятельности.

4. Цели-желания, достижение которых предоставлено воле случая и удачи, постепенно начинают замещаться активными целями, достижение которых подростки всё более связывают со своими активными действиями и волевыми усилиями.

5. Цели сопровождаются составлением плана их достижения, в котором учитываются условия и средства их достижения.

6. Неопределённость временной перспективы целеполагания сменяется более чётким временным планированием.

Регуляция учебной деятельности

В подростковом возрасте в связи со становлением субъектности учебной деятельности регулятивные универсальные учебные действия приобретают качество саморегуляции.

Идеи функциональной системы саморегуляции, разработанные Н. А. Бернштейном и П. К. Анохиным, были дополнены идеей активности субъекта регулятивной деятельности (О. А. Конопкин). В концепции осознанной регуляции человеком своей деятельности О. А. Конопкин (1985) выделяет

следующие компоненты функциональной структуры системы саморегуляции: цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критерии успешности, оценку и коррекцию результатов. Становление субъектности как условия реализации активной жизненной позиции человека предполагает сформированность структуры саморегуляции, включающей такие компоненты, как ценностно-мотивационный, смысловой, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Осознанная саморегуляция обеспечивается развитой системой действий — целеполагания и целеосуществления (А. К. Осницкий, 1986). Сформированность саморегуляции определяет такие показатели когнитивных стилей деятельности, как «полнезависимость — полезависимость» и «импульсивность — рефлексивность» (И. В. Моросанова, М. Л. Холодная, И. И. Шкуратова, Г. В. Бурменская).

Особенности сформированности и функционирования осознанной саморегуляции могут рассматриваться как базовые характеристики учебной деятельности учащихся. Подчеркнём, что становление саморегуляции неразрывно связано со становлением субъектности учебной деятельности. Регуляторный опыт, необходимый для становления способности саморегуляции, включает:

- ценностный опыт;
- опыт рефлексии;
- опыт привычной активизации (подготовка, адаптивная готовность, ориентированная на определённые условия работы, усилия и уровень достижений);
- операциональный опыт (общетрудовые, учебные знания и умения, опыт саморегуляции);
- опыт сотрудничества в совместном решении задач (А. К. Осницкий).

В подростковом возрасте формируется произвольная саморегуляция — осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия.

Развитие саморегуляции предполагает формирование таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, ответственность, относительная независимость и устойчивость в отношении воздействий среды. Саморегуляция позволяет реализовать потенциал субъекта через целеполагание и проектирование траекторий развития посредством включения в новые виды деятельности и формы сотрудничества (О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, А. Бандура).

Развитие саморегуляции обеспечивает формирование такого «ядерного» качества личности, как самоэффективность.

Самоэффективность — понятие, введённое А. Бандурой (1977), — убеждение личности в способности человека успешно реализовать поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов. Самоэффективность представляет личностную когнитивную переменную, оказывающую влияние на мотивацию и уровень достижений личности.

Можно выделить *три* характеристики самоэффективности:

1) уровень — как представления человека о своих возможностях достижения цели определённой сложности;

2) силу — как степень уверенности человека в своей возможности осуществлять определённую деятельность, обуславливающую фрустрационную устойчивость и готовность к преодолению трудностей;

3) широту (обобщённость) области самоэффективности, характеризующую перенос убеждений в своей самоэффективности, сформированных в одной сфере деятельности, на другие сферы.

Источниками формирования самоэффективности являются: личный опыт достижений; косвенный (чужой) опыт; вербальные убеждения и эмоциональное или физиологическое состояние, связанное с деятельностью и её результатами и воспринимаемое личностью. Исследования самоэффективности в учебной деятельности обнаружили, что представления о собственных способностях влияют на успешность в учёбе, причём такая связь носит выраженный характер у слабоуспевающих школьников и не ярко выраженный характер у отличников.

Способность к саморегуляции и самоконтролю в качестве объекта регуляции предполагает планирование, контроль и коррекцию как предметной деятельности, в первую очередь учебной, так и собственной познавательной деятельности учащегося. Регуляционная основа деятельности связана с построением внутреннего плана действий как представления о цели, способах и средствах деятельности (Т. Д. Пускаева). Общение является необходимым условием развития саморегуляции. Из совместной деятельности, саморегуляции и содействия вырастают саморегуляция и самоуправление.

Выявлено влияние самоорганизации на успешность школьного обучения. Основными компонентами самоорганизации, влияющими на успешность учебной деятельности учащихся, являются функциональные компоненты — целеполагание,

анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и личностный компонент — волевые усилия. Успешно обучающиеся подростки имеют более высокий уровень самоорганизации, чем неуспешные. Наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывает степень интегрированности таких компонентов самоорганизации, как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия.

Целеполагание — возникновение, выделение, определение и осознание целей. Можно говорить о двух типах целеполагания. Первый тип — постановка частных задач на усвоение готовых знаний и действий. В этом случае перед учащимися стоят задачи: понять, запомнить, воспроизвести. Второй тип — принятие и затем самостоятельная постановка новых учебных задач (анализ условий, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его выполнения). В рамках каждого типа выделяются разные уровни сформированное™ в зависимости от характера целеполагания — принятие поставленной извне задачи или самостоятельная постановка задачи. Важным условием постановки целей является адекватная оценка трудности учебных заданий. Различают объективную трудность как меру фактического или предполагаемого расхода ресурсов на решение задачи (Г. С. Костюк, Г. А. Балл) и субъективную трудность — характеристику возможностей субъекта преодолеть объективную трудность задачи (И. Я. Лернер). Оценка объективной и субъективной трудности задания с установлением причин субъективной трудности (особенности познавательной деятельности, несформированность умений и навыков, индивидуально-типологические и личностные особенности) должна стать результатом формирования действия целеполагания. Критерием адекватности постановки новых целей должно стать соответствие трудности задачи зоне ближайшего развития учащегося.

Одним из существенных показателей эффективности обучения признаётся *контроль* (А. К. Маркова). Можно говорить о трёх составляющих контроля поведения и деятельности — это контроль действий, контроль эмоций и когнитивный контроль над ментальными репрезентациями цели, условий и средств её достижения, включая когнитивные стратегии и средства.

Функция контроля действий в учебной деятельности — это обеспечение эффективности учебных действий путём обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив в действие. Характеристиками контроля выступают мера самостоятельности учащегося, авто-

матизированность, направленность на результат или способ действия, критерии контроля, время осуществления контроля — констатирующего, сопровождающего действие, опережающего.

Теоретической основой выделения условий, обеспечивающих формирование контроля действий в разработанной Программе развития универсальных учебных действий в основной школе, является теория П. Я. Гальперина, трактующая внимание как идеальную сокращённую, автоматизированную форму контроля, формируемую на основе овладения средствами его организации. В Программе предполагается использование приёмов совместно-разделённой деятельности и взаимного контроля для формирования действия идеального сокращённого внутреннего контроля (внимания).

Коррекция действий направлена на изменение содержания и последовательности операций в ответ на изменившиеся условия действия и на регуляцию действия во времени. Одной из задач Программы является формирование действия планирования деятельности во времени и регуляции темпа его выполнения на основе овладения приёмами управления временем (тайм-менеджмент).

Действие оценки направлено на определение правильности системы учебных действий. Итоговая оценка санкционирует факт завершения действий (положительная) или побуждает к их продолжению (отрицательная). Предвосхищающая оценка задачи позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной задачи.

Оценка выполняет, как минимум, две функции — обратную связь и подкрепление (поощрение). От того, в какой степени оценка выполняет эти функции, зависит эффективность обучения. Осуществляя информационную и регулирующую обратную связь, школьная оценка должна ориентировать учащегося на успех, содействовать развитию его самооценки. Без них обучение становится невозможным.

Повсеместно используемой формой оценки являются суммарные показатели полноты и глубины освоения школьной программы, выраженные в баллах по пятибалльной шкале. Обратная связь с помощью таких показателей носит крайне неинформативный характер как для учителя, так и для ученика (предоставляя информацию лишь о конечном результате, а не о характере затруднений). При переходе от унифицированных программ к программам разного уровня сложности и направленности информативность обратной связи, осуществляемой с помощью отметок, стала ещё меньше. Малая информативность отметки связана также и с тем, что расплыв-

1^{138}

частоту и зачастую произвольность критериев выставления отметки, непонятный ученику язык, на котором они формулируются, делают систему оценивания закрытой для учащихся, что мало способствует становлению и развитию их самооценки, ставит их в зависимость от внешней оценки, от реакции на неё окружающих. Необходимо обеспечить формирование адекватных критериев оценки учащимися своей деятельности. Оценивание должно быть направлено на учебные действия — конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Оцениваются такие характеристики учебных действий, как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения, обобщённость, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения (П. Я. Гальперин, 1965). Сформированная ориентация на способы действия создаёт новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки (Л. М. Фридман, 1987). Оценка и самооценка в учебной деятельности должны выполнять следующие функции:

- информировать ученика о выполнении им программы (насколько он продвинулся вперёд, об общем уровне выполнения, своих слабых сторонах) и предоставлять ему обратную связь, с тем чтобы сделать предметом освоения трудные для учащегося вопросы;

- стимулировать учение (сосредоточиваться более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают; отмечать малейшее продвижение; ориентировать ученика на успех; содействовать развитию позитивной самооценки). Для реализации указанной задачи предполагается использовать метод «стратегии формирования успеха» (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, А. И. Липкина), в рамках которой успешность и позитивные достижения выступают как отправная точка развития планирования, контроля и коррекции.

Развитие действия оценивания является основой развития рефлексии.

Рефлексия является для человека средством познания и обучения. В культурно-историческом деятельностном подходе рефлексия рассматривалась в двух аспектах. Во-первых, как способ познания, т. е. осознание учеником оснований способов действий, реализуемых в учебной деятельности. Во-вторых, как способ развития, т. е. особый способ организации коммуникативного взаимодействия в процессе учебной деятельности, выступающего в качестве условия присвоения учащимся учебного содержания (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Самооценивание создаёт основу осознания учащимся себя как активного субъекта своей деятельности и предоставляет ему возможность глубже разобраться в своих способностях и умениях. Залог успешной саморегуляции школьника — его способность осознать самого себя как движущую силу своего научения. Поэтому и когнитивные способности, и воля, и мотивы, и смыслы учебной деятельности становятся важнейшими условиями успешности процесса обучения.

Саморегуляция эмоциональных состояний тревожности, фрустрации также составляет условие успешной учебной деятельности школьника, которая нередко сопряжена с высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Существуют также плановые стрессогенные события — это экзамены, контрольные работы, устные ответы у доски и пр. Высокий уровень напряжённости учебной деятельности и неправильно организованный режим труда и отдыха приводят отдельных учащихся к снижению работоспособности, хроническому утомлению и на фоне высокой субъективной значимости успеха к эмоциональному истощению. Всё вышесказанное делает актуальным разработку и внедрение программ психологического сопровождения в стрессовой ситуации. Сохранение высокого уровня эффективного самоуправления и саморегуляции определяется возможностями учащегося совладания со стрессом, владения им навыками саморегуляции.

Успешность саморегуляции личности определяется личностным потенциалом, который может быть определён как системная организация личностных особенностей, представляющих основу, или «стержень», личности (Д. А. Леонтьев). Уровень академической успешности и самоэффективности в значительной степени связан с конструктивностью стратегий совладания (копинг-стратегия), используемых учащимися при столкновении с трудностями в учёбе.

Рекомендации по формированию регулятивных действий

Общение является необходимым условием развития способности личности к регуляции поведения, к деятельности и саморегуляции.

Психологические условия формирования саморегуляции обеспечиваются особой организацией учебного сотрудничества ученика с учителем. Для осознания учащимися стратегий организации учебной деятельности необходима совместная деятельность с учителем и сверстниками. Наилучший метод

организации учебной работы школьников — совместное планирование, осуществление, обсуждение и оценивание самостоятельной работы.

Учитель должен планировать своё взаимодействие с учеником, ориентируясь на необходимость: 1) инициации внутренних мотивов учения школьника; 2) поощрения действий самоорганизации и делегирования их учащемуся при сохранении учителем за собой функции постановки общей учебной цели и оказания помощи в случае необходимости; 3) использования групповых коллективных форм работы.

Значимыми ориентирами в формировании действия *оценивания* являются:

- акцент на достижениях ученика;
- выделение универсальных учебных действий как объекта оценки;
- сопровождение формирования самооценки учащегося как основы постановки целей;
- формирование рефлексивности оценки и самооценки.

Оценка имеет мотивационное значение. Становление подлинной субъектности учебной деятельности невозможно без формирования у учащихся способности адекватно оценивать ход и результаты собственной деятельности, изменения, происходящие как в предмете деятельности, так и в себе самом; самостоятельно ставить задачи по совершенствованию учебной деятельности и самоизменению. Практика оценивания в современной школе далеко не всегда отвечает декларируемым целям образовательного процесса. Зачастую она носит авторитарный характер, ограничивая возможности развития самостоятельности и инициативы учащихся. Необходимым условием развития дифференцированной, адекватной и рефлексивной самооценки учащегося является целенаправленное формирование действия оценки в учебной деятельности в единстве мотивационного и операционного компонентов.

Рекомендации по формированию действия оценки:

- с самого начала обучения учитель должен ставить перед учащимся задачу оценивания своей деятельности;
- необходимо объективировать для учащегося функции оценивания — объективировать его изменения в учебной деятельности; развивать самооценку, мотивацию саморазвития;
- предметом оценивания должны стать учебные действия учащегося и их результаты, способы действия, способы учебного сотрудничества (ретроспективная оценка) и собственные возможности осуществления деятельности (прогностическая оценка);

—необходимо формировать у учащегося установку на улучшение результатов деятельности;

—оценка должна основываться на содержательных, объективированных и осознанных критериях, которые могут быть даны учителем в готовом виде, выработаны совместно с учащимися или выработаны учащимся самостоятельно;

—необходимо формировать у учащихся умение анализировать причины неудач в выполнении деятельности и ставить задачи на освоение тех звеньев действия (способов действия), которые обеспечат его правильное выполнение;

—способствовать развитию умения учащихся самостоятельно вырабатывать и применять критерии и способы дифференцированной оценки в учебной деятельности;

—необходимо чётко различать объективные и субъективные критерии оценки; оценка учащегося соотносится с оценкой учителя только по объективным критериям, причём оценочное суждение учащегося предваряет оценку учителя;

—организовывать учебное сотрудничество на основе соблюдения принципов уважения личности учащегося, принятия, доверия, эмпатии и признания индивидуальности каждого ребёнка.

Формирование способности учащихся к самоорганизации и саморегуляции составляет важное звено в развитии самостоятельности и автономии личности, принятии ответственности за свой личностный выбор, обеспечивает основу самоопределения и самореализации.

Типовые задачи

Задание «Общес планирование времени.

Планируем свой день»

Цель: формирование умения планировать свою деятельность, составление хронокарты самостоятельной работы учащегося.

Возраст: 12—14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: учащимся предлагается составить хронокарту и определить эффективность распределения и расходования времени.

Инструкция: в сутках лишь 24 часа, и всё нужно успеть. Для того чтобы научиться планировать и управлять своим временем, необходимо провести «ревизию» своих временных

затрат, понять, на что уходит время, оценить рациональность своих временных затрат. Хронокарта, фиксирующая время, затрачиваемое на каждый вид деятельности, поможет научиться управлять своим временем.

Ниже приведена хронокарта в виде таблицы, которую учащиеся должны заполнить в течение дня, отмечая значком х время, расходуемое на каждый из перечисленных видов занятий — сон, быт (хозяйственные обязанности, еда, уборка, приготовление пищи, гигиенические процедуры и пр.), занятия в школе и т. д.

Хронокарта

Часы суток	Со н	Быт	Зан яти я в шк оле	Самост оятельн ая работа (домаш ние задания)	Кру жки , сек ции	Про гул ка	Развлеч ения (ТВ, компью тер, кино и пр.)	Общ ение с друзь ями	Тра нсп орт
1									
2									
3									
4									
...									
...									
23									
24									
Всего									
часов									

Затем ребята отвечают на следующие вопросы:

- На что ушло времени больше всего?
- На что времени не хватило?
- Является ли это занятие (то, на которое ушло больше всего времени, и то, на которое времени не хватило) важным для вас?

- Считаете ли вы необходимым перераспределить время так, чтобы его было достаточно на выполнение этого важного дела?

- По каким статьям расхода можно было бы сократить временные затраты, с тем чтобы увеличить временной лимит для необходимых и важных занятий?

Учащиеся, взяв красную ручку, вписывают в хронокарту новый планируемый расход времени. Учитель предлагает им на следующий день руководствоваться составленным планом, фиксируя в хронокарте фактический расход времени рядом с планируемым (отмеченным красным цветом).

- Удалось ли вам выполнить намеченный план?

Если да, то:

- оцениваете ли вы сегодняшний день как более успешный;

- можете ли вы назвать преимущества, которые дало вам изменение расхода времени;

- будете ли вы использовать именно такой способ планирования времени или считаете необходимым что-то изменить;

- что именно вы хотите изменить.

Если нет, то:

- что помешало вам организовать свой день согласно новому временному плану;

- зависит ли это от вас;

- что следует изменить в своём поведении, чтобы план стал реальностью?

Задание «Планируем неделю!»

Учащиеся должны заполнять хронокарту в течение недели, оценить общий расход времени за всю неделю по каждой из статей хронокарты, проанализировать показатели, ответив на следующие вопросы:

- Есть ли различия расходования времени по дням недели?

- С чем связаны эти различия — с объективным расписанием или с вашим состоянием (усталостью или активностью) и настроением?

- Есть ли различия в расходе времени в рабочие и выходные дни? В чём именно они состоят?

- Какие дела вы не успеваете сделать в будние дни?

- Можно ли их перенести на выходные?

- Позволит ли вам такой перенос чувствовать себя более комфортно на протяжении недели?

- Оцените все за и против такого переноса.

Далее учащиеся заполняют хронокарту на следующую неделю, чтобы следовать намеченному плану. В конце недели оценивают, что удалось выполнить, а что нет. Отвечают на вопрос: будут ли они в дальнейшем пытаться планировать свой день более рационально?

Задание «Планирование учебной работы»

Цель: формирование умения планировать по времени учебную деятельность, составление хронокарты подготовки к докладу.

Возраст: 13—15 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: составление хронокарты работы над докладом. Проверка корректности планирования времени.

Инструкция: учащимся поручено подготовить небольшой доклад (до 10 минут выступления). Им предлагается заполнить хронокарту таким образом, чтобы распланировать необходимое для подготовки время (60 минут — 1 час) для осуществления последовательности учебных действий.

Хронокарта

Действие	Вс ег о м ин ут											
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
Определение темы и цели												
Чтение литературы												
Отбор и систематизация содержания доклада												
Написание тезисов доклада												
Отдых												
Проверка												

После заполнения хронокарты учащиеся приступают к подготовке доклада. Во время подготовки они отмечают в хронокарте фактически затраченное время (цветным карандашом). Затем сравнивают планируемый расход времени с фактическим и отвечают на вопросы:

- Есть ли различия?
- В чём они состоят?
- Какое действие вы недооценили по временным затратам? Какое переоценили?
- Как бы вы теперь заполнили хронокарту?

Задание «Еженедельник» :

Цель: формирование умения планировать деятельность и время в течение недели.

Возраст: 12—14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: учащимся предлагается распланировать свою деятельность на две недели вперёд и действовать, ориентируясь на свой план. Через две недели подводится итог выполнения задания.

Инструкция: для того чтобы разумно планировать свой день и свою работу, всё успевать и ни о чём не забывать, необходимо использовать специальные средства — хронокарты. Повседневные дела и ответственные задачи хорошо планировать, пользуясь еженедельником. Еженедельник позволяет осуществлять и долгосрочное (на год, полгода, несколько месяцев), и краткосрочное (на неделю, день, несколько часов) планирование.

Учащимся предлагается в течение двух недель вести записи в еженедельнике, чётко и аккуратно фиксируя запланированные встречи и дела. Спустя две недели в группе проводится обсуждение следующих вопросов и заданий:

- Удалось ли вам лучше организовать своё время и дела, используя записи в еженедельнике? В чём именно это проявилось?
- Как еженедельник помог вам в трудном деле? Приведите пример. Расскажите об этом группе.
- Заполните приведённую на с. 147 таблицу.
Обсудите её в группе.
Оцените серьёзность аргументов за и против.
- Будете ли вы теперь планировать свой день, неделю...?

Аргументы в пользу использования еженедельника	Аргументы против использования еженедельника
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

Задание «Рефлексия «■теи способности к самоуправлению»!

(на основе методики Н. М. Пейсахова)

Цель: формирование рефлексивной самооценки своих возможностей самоуправления.

Возраст: 12—14 лет.

Учебные дисциплины: классный час, внеурочные часы.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа. (Работа не оценивается учителем! Результаты конфиденциальны.)

Описание задания: учащимся предлагается оценить свою способность к самоуправлению, воспользовавшись анкетой. На основании полученной оценки сформулировать задачи на развитие способности самоуправления.

Инструкция: заполнив анкету, учащиеся смогут узнать о своей способности владеть собой в различных ситуациях и оценить уровень способности к самоуправлению.

Учащиеся читают каждый пункт анкеты и выражают своё согласие с ним, ответив «да», или несогласие, ответив «нет». (Здесь нет правильных и неправильных ответов, учащиеся должны отвечать искренне, так, как они действительно считают.)

Способность к самоуправлению складывается из восьми компонентов: 1) ориентировка; 2) прогнозирование; 3) целе-полагание; 4) планирование; 5) критерии оценки качества; 6) принятие решения; 7) самоконтроль; 8) коррекция. Итогом является общая способность к самоуправлению.

Прежде всего учащиеся подсчитывают, сколько баллов они набрали по каждой из восьми шкал, соответствующих пе-

речисленным компонентам. За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл. (Цифры — это номера вопросов анкеты.)

Далее учитель объясняет, что восемь шкал, или восемь компонентов, — это восемь последовательно разворачивающихся **шагов** управления человеком своей деятельностью. Каждый из шагов — особая задача, обеспечивающая успех всей деятельности. Это как кирпичики, из которых строится дом, — от каждого из них зависит прочность всей постройки. Ваш балл — это показатель успешности решения каждой из задач самоуправления.

Шаг 1. Ориентировка в ситуации. Необходимо разобраться в ситуации и понять:

— Почему возникло затруднение в деятельности? Почему сейчас не получается так, как это было раньше?

— Что изменилось по сравнению с прошлым? В чём новизна ситуации?

— Что происходит со мной? Что происходит вокруг меня?

— В чём причина затруднений и неудач — во мне, в других людях, в сложившихся обстоятельствах?

— Каково реальное положение вещей?

— ***В чём моя проблема?***

Шаг 2. Прогнозирование. Прогноз — это попытка заглянуть в будущее, предсказать развитие событий. Прогноз строится на основе анализа прошлого и настоящего, соотнесения прошлого и настоящего:

— Что произойдёт, если я не вмешаюсь в ход событий?

— Можно ли что-то изменить?

— Что может измениться, если я вмешаюсь в ход событий?

— ***Что может произойти? Нужно ли вмешиваться?***

Шаг 3. Целеполагание. Целеполагание — это определение желаемого (того, что я хочу, желаю) или должного (необходимого) результата. Целеполагание основано на прогнозе. Для этого надо ответить на вопросы:

— Что я хочу получить?

— Какими должны быть результаты?

— Что нужно изменить — ситуацию или самого себя?

— В каком направлении необходимо изменить себя, своё поведение, деятельность, общение?

— Каковы мои цели?

— Какова вероятность достижения цели?

— Какие усилия необходимо приложить для достижения целей? Есть ли у меня ресурсы (мои способности, помощь родителей, друзей, учителей, необходимое время)?

— Как соотносятся цели стратегические (на далёкое будущее), тактические (на ближайшее будущее) и оперативные (сегодняшние) между собой?

— **Каковы мои цели?**

Шаг 4. Планирование. Составление плана — это определение конкретных способов достижения цели и необходимых для этого средств. Прежде чем начать составлять план, надо ответить на вопросы:

— Какие частные задачи должны быть решены для достижения целей?

— Какие средства нужны для этого?

— Какая последовательность действий должна быть?

— **Каков мой план?**

Шаг 5. Критерии оценки. Прежде чем оценивать, необходимо решить:

— Какие критерии позволят утверждать, что цели достигнуты?

— Как оценить успех и неудачу?

— Когда можно быть уверенным, что мои действия правильны?

— **Я на правильном пути?**

Шаг 6. Принятие решения. Принятие решения — это переход от плана к действию. Нельзя поступать сломя голову, но и нельзя упускать момент. Принимая решение, следует подумать:

— Всё ли я предусмотрел?

— Есть ли у меня ещё время?

— Начинать действовать или можно ещё подождать?

— **Начали?**

Шаг 7. Самоконтроль. Контроль своей деятельности требует учёта того, насколько вы приближаетесь к поставленной цели и в какой мере в своём поведении вы руководствуетесь составленным планом. Контролировать себя можно с помощью следующих вопросов:

— Есть ли разрыв между желаемым и действительным?

— В чём состоит разрыв, если он есть?

— Следую ли я в своём поведении плану?

— Соответствует ли план сложившейся ситуации? **Если нет, то как его следует изменить?**

— Что нужно изменить в своих действиях **и поаеагнв?**

— Есть ли время на такое изменение?

— **Всё ли идёт так, как надо?**

Шаг 8. Коррекция. Коррекция — это изменение реальных действий, поступков, системы самоуправления. После внесения коррективов следует выяснить:

— Что изменилось после внесения изменений в моё поведение и действия?

— Приблизился ли я к достижению цели?

— Что ещё нужно изменить в моём плане и поведении?

Учащимся предлагается подумать, какие из восьми шагов

самоуправления им удаются лучше, а какие хуже. После этого они должны решить, ориентируясь на перечисленные выше вопросы, нужно ли им развивать способность к самоуправлению и как именно это делать. Учащиеся заполняют нижеприведённый бланк и составляют программу развития своих способностей к самоуправлению.

1. Ориентировка в ситуации.
2. Прогнозирование.
3. Целеполагание.
4. Планирование.
5. Критерии оценки.
6. Принятие решения.
7. Самоконтроль.
8. Коррекция.

Далее учащиеся обсуждают свою программу развития способности к самоуправлению в группе. Выслушивают мнение товарищей и высказывают своё мнение.

'Задание «Оцениваем свою работу»

Цель: освоение критериев оценки письменной работы.

Возраст: 11—14 лет.

Учебные дисциплины: русский язык и математика.

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в парах.

Описание задания: учащимся предлагается оценить свою письменную работу (домашнюю, классную или контрольную) в соответствии с критериями, приведёнными на ориентировочной карточке. В завершение оценивания каждый учащийся должен дать развёрнутую письменную оценку своей работы и выставить себе отметку. Задания включают проверку собственной работы и взаимную проверку работ с оцениванием и последующим обсуждением.

Ориентировочная карточка

Критерии оценки письменных работ по русскому языку			
Выполнение задач. Все ли поставленные задачи выполнены?	Выполнен ы все	Выполнены частично	Не выполнены
Безошибочность. Есть ли грамматические и синтаксические ошибки? Сколько ошибок?	Ошибок нет	1—2 ошибки	3 и более ошибки
Почерк (разборчивость и понятность)	Хороший	Средний	Плохой
Оформление работы в соответствии с требованиями (есть ли дата, слова «Классная (домашняя) работа», упражнение №..., пометки, зачёркивания)	Хорошее	Среднее	Плохое
Объём (слишком маленький для сочинения или изложения или достаточный)	Достаточный	Средний	Слишком маленький

Критерии оценки письменных работ по математике			
Выполнение задач. Все ли поставленные задачи выполнены?	Выполнен ы все	Выполнены частично	Не выполнены
Есть ли графическая схема задачи? Соответствует ли она условиям задачи?	Есть	Есть, но с неточностями	Нет/неверная
Правильно ли составлена математическая формула? Соответствует ли она графической схеме?	Правильно	Частично правильно	Неверно

Критерии оценки письменных работ по математике			
Выполнение задач. Все ли поставленные задачи выполнены?	Выполнены все	Выполнены частично	Не выполнены
Правильно ли сделаны вычисления?	Правильно	1 ошибка	2 и более ошибки
Выполнена ли проверка результатов?	Да, верно	Да, с 1-2 ошибками	Проверка выполнена неверно

Критерии оценивания:

- адекватность использования предложенных критериев для оценивания своей работы;
- умение дать развёрнутую оценку своей работы;
- умение соотнести оценку и отметку.

Задание «Критерии оценки»

Цель: осознание критериев оценки выполнения учебных заданий.

Возраст: 13—15 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы естественно-научного и гуманитарного цикла.

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается индивидуально ранжировать в порядке значимости критерии оценивания успешности выполнения учебных заданий. Затем на основании индивидуальных ответов проводится обсуждение критериев в группе и вырабатывается единая позиция, которая представляется классу в целом.

Инструкция: в школе на уроках учащиеся получают отметки — отличные, хорошие и не очень. Иногда отметки обижают учеников, им кажется, что их недооценили, отнеслись предвзято, слишком строго, несправедливо. Часто такое чувство возникает просто из-за того, что у ученика и учителя разные критерии оценки — разные основания.

Цель настоящего задания — разобраться, что является критерием оценки успешности учения.

Ниже приведен список критериев оценки выполнения учебных заданий. Надо расположить их по порядку: на первом месте самый важный для учащихся критерий, потом менее важный и т. д.

1. ...
2. ...
3. ... и т. д.

Затем каждому учащемуся предлагается самому оценить одну из последних работ, оценка которой ему не нравится, по каждому из критериев и ответить на вопросы:

— Что получилось? Если ваша отметка иная, чем у учителя, объясните почему.

— Согласны ли вы с тем, что отметка информирует нас о том, что ещё не освоено, к чему следует приложить усилия? Какие цели вы готовы поставить перед собой?

После ответов на эти вопросы критерии оценивания работ обсуждаются в группе и принимается единое решение — что должно стать критериями оценки.

Материал: карточка с перечислением критериев оценки успешности выполнения учебных заданий.

Перечень критериев включает: правильность ответа, аккуратность, оригинальность способа решения, привлечение дополнительной информации сверх программы, эрудированность, приложенные усилия, аргументированность, понимание существа проблемы, умение доказать свою точку зрения, самостоятельность, скорость ответа (решения), уверенность.

Критерии оценивания:

- обоснованность избранных в качестве ведущих критериев оценивания работы;
- умение связать критерии оценивания работ с теми целями, которые ставят учащиеся в учебной деятельности.

Задание «Учебные цели»

Цель: формирование умения адекватно ставить учебные цели на основе оценки успешности выполнения учебных задач.

Возраст: 11—14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы естественно-научного и гуманитарного цикла.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: учащимся предлагается на основе выполненной проверки и оценки своей домашней (контроль-

ной) работы ответить на вопросы, заполнив представленную ниже таблицу. Задание выполняется повторно через две недели, и путём сравнения этих двух таблиц анализируется успешность реализации учебных задач, поставленных ранее (какими знаниями и умениями овладел, что для этого было сделано, каково продвижение вперёд в овладении учебным содержанием).

Проверка и оценка домашней (контрольной) работы

Учебный предмет

§

о

2

а

о

2

о

5 5

11м

Математика

Русский язык

Литература

Иностранн

ый язык

Физика

Биология

Критерии оценивания:

- адекватность оценивания своих знаний и умений;
- умение поставить учебную задачу;
- умение оценить прогресс в усвоении знаний и умений.

1^154

Список литературы

Антонова И. Г. Как научить пятиклассников общаться и познавать себя: Методические рекомендации классным руководителям, воспитателям и школьным психологам, работающим с детьми младшего подросткового возраста / И. Г. Антонова. — Ульяновск, 1998.

Асмолов А. Г. Принципы изучения памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов / А. Г. Асмолов. — М., 1985.

Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 1. ■

Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики / А. Г. Асмолов // Лидеры образования. — 2007. - № 6.

Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина. — М., 2008.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, И. А. Володарская, Н. Г. Салмина, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова // Вопросы психологии. — 2007. — № 4.

Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд. — М., 1991.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - М., 1979.

Березина Л. Ю. Графы и их применение / Л. Ю. Березина. — М., 1979.

Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. — М., 1989.

Вартанова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И. И. Вартанова // Вестник Моск. ун-та. Серия «Психология». — 2000. - № 4.

Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эль-кониной, В. В. Давыдова. — М., 1966.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1982-1984. - Т. 4.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М., 1981.

Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — М., 1998.

Граник Г. Г. Дорога к книге / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — М., 1996.

- Граник Г. Г.* Путешествие в Страну Книги: учеб. пособие по литературному чтению: В 4 кн. / Г. Г. Граник, О. В. Соболева. — М., 1998.
- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М., 2000.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1996.
- Давыдов В. В.* Предметная деятельность и онтогенез познания / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1998. — № 3.
- Доблаев Л. П.* Анализ и понимание текста / Л. П. Доблаев. — Саратов, 1987.
- Дубровина И. В.* Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина. — М., 1991.
- Дубровина И. В.* Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / И. В. Дубровина. — М., 1995.
- Ефремцева С. А.* Тренинг общения для старшеклассников / С. А. Ефремцева. — Киев, 1997.
- Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л. Ф. Обухова, Г. В. Бурменской. — М., 2001.
- Жильцова О. А.* Организация исследовательской и проектной деятельности школьников: дистанционная поддержка педагогических инноваций при подготовке школьников к деятельности в сфере науки и высоких технологий / О. А. Жильцова. — М., 2007.
- Заика Е. В.* Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников / Е. В. Заика // Вопросы психологии. — 1996. — № 2.
- Зак А. З.* Различия в мышлении детей / А. З. Зак. — М., 1992.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М., 2002.
- Зимняя И. А.* Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи / И. А. Зимняя, Т. С. Путилов-ская. — М., 1998.
- Кан-Калик В. А.* Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. — М., 1995.
- Ковалёв Г. А.* Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / А. Г. Ковалёв. — М., 1983.
- Ковалёва Г. С.* Новый взгляд на грамотность / Г. С. Ковалёва, Э. А. Красновский. — М., 2004.
- Компетенции в образовании: опыт проектирования / Под ред. А. В. Хуторского. — М., 2007.
- Концепция модернизации российского образования до 2010 года. — М., 2002.
- Кривцова С. В.* Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. — М., 1997.

Круглова Н. Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Н. Ф. Круглова. — М., 2004.

Крылова С. А. Рефлексивный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и в вузе / С. А. Крылова. — Н. Новгород, 2007.

Кулагина И. Ю. Развитие личности слабоуспевающих детей в современной школе. Ребёнок в современном обществе / И. Ю. Кулагина. — М., 2007.

Курганов С. Ю. Учебный диалог и психологическое исследование мышления: Методологические проблемы оснований науки / С. Ю. Курганов, И. М. Соломатин. — М., 1986.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — Нальчик, 1996.

Лещинская Е. А. Тренинги общения для учащихся IV—VI классов / Е. А. Лещинская. — Киев, 1994.

Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками / А. Г. Лидере. — М., 2001.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М., 1986.

Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе: инновационное обучение: стратегия и практика / В. Я. Ляудис. — М., 1994.

Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. — М., 2004.

Одарённый ребёнок: особенности обучения / Под ред. Н. Б. Шумаковой. — М., 2006.

Падалко А. Е. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся (IV—V классы): кн. для учителя / А. Е. Падалко. — М., 1985.

Панов В. И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика / В. И. Панов. — СПб., 2007.

Пашукова Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции / Т. И. Пашукова. — М., 1998.

Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. — М., 2001.

Подольский А. И. Социоморальное развитие подростков. Формирование моральной компетенции / А. И. Подольский, О. А. Ка-рабанова. — М., 2000.

Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, 3.

Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е. Д. Божович. — М., 2005.

Родари Д. Грамматика фантазии / Д. Родари. — М., 1978.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М., 1987.

Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. — М., 2002.

Савенков А. И. Путь в неизведанное. Развитие исследовательских способностей школьников / А. И. Савенков. — М., 2005.

Селютин В. Д. О подготовке учителей к обучению школьников стохастике // Математика в школе. — 2003. — № 4.

Соболева О. В. Обучение пониманию текста: учебная книга — учитель — ученик // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 1.

Ступницкая М. А. Оценка без стресса: новый старый подход / М. А. Ступницкая, А. В. Белов, В. А. Родионов // Здоровье детей. — 2003. - № 17.

Ступницкая М. А. Проектная деятельность в школе / М. А. Ступницкая, В. А. Родионова // Школьный психолог. — 2004. - № 46.

Тарасова С. А. Роль вопросов в понимании текста младшими школьниками / С. А. Тарасова // Вопросы психологии. — 2004. — № 4.

Толстых Н. Н. Тенденции изменения мотивации и временной перспективы российских подростков / Н. Н. Толстых // Ребёнок в современном обществе. — М., 2007.

Усачёва И. С. Курс эффективного чтения учебного и научного текста / И. С. Усачёва. — М., 2002.

Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. — М., 1996.

Фопель К. Как научить детей сотрудничать / К. Фопель. — М., 1998.

Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г. А. Цукерман. — М.; Рига, 2000.

Шакирова Г. М. Усвоение учащимися понятий нравственности на уроках литературы / Г. М. Шакирова // Вопросы психологии. — 1990. - № 1.

Шумакова Н. Б. Возраст вопросов / Н. Б. Шумакова. — М., 1990.

Юдина Е. Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнёрство / Е. Г. Юдина // Вопросы психологии. — 2005. — № 4.

Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М., 2000.

Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. — М., 2002.

Оглавление

Предисловие

Раздел I. Концептуальная основа Программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования»

Глава 1. Методология проектирования Программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования

Глава 2. Возрастные особенности подростка
Подростковый возраст как переходный от детства к взрослости
Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте

Раздел II. Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования

Глава 1. Личностные универсальные действия
Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи

Глава 2. Коммуникативные универсальные учебные действия
Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи

Глава 3. Познавательные универсальные учебные действия
Исследовательские и проектные действия. Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи
Чтение в составе универсальных учебных действий
Типовые задачи

Глава 4. Регулятивные универсальные учебные действия
Психологическое содержание и условия развития
Типовые задачи

Список литературы

Учебное издание
Серия «Стандарты второго поколения»

Асмолов Александр Григорьевич
Бурменская Галина Васильевна
Володарская Инна Андреевна и др.

Формирование
универсальных учебных действий
в основной школе: от действия к мысли

Система заданий

Зав. редакцией ***Л. И. Лыняная***
Редактор ***Ю. М. Соболева***
Младшие редакторы ***Л. С. Дмитриева, И. Е. Ленская***
Макет и внешнее оформление ***В. А. Прокудина, И. В. Калининой***
Художественный редактор ***Е. Р. Дашук***
Техническое редактирование и компьютерная вёрстка ***Т. Е. Хотюн***
Корректоры ***О. В. Крупенко, И. Н. Панкова, А. В. Рудакова***

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93 - 953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 11.02.10. Формат 60х90¹/₁₆. Бумага писчая. Гарнитура №\1;опС\$апРт. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 13,97. Тираж 7000 экз. Заказ № 816.

Открытое акционерное общество «Издательство «Просвещение». 127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Открытое акционерное общество «Тверской ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат детской литературы им. 50-летия СССР». 170040, Тверь, проспект 50 лет Октября, 46.