

АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
ВЫПОЛНЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ
ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методические рекомендации

Ханты-Мансийск
2018

УДК 371
ББК 74.202.5
С 58

Рекомендовано к изданию
решением Ученого совета
АУ «Институт развития образования».
Протокол № 5 от 06.06.2018 г.

Автор-составитель
Анжела Геннадьевна Пачина,
заведующий центром сопровождения проектной и инновационной деятельности
АУ «Институт развития образования», кандидат педагогических наук

Создание развивающей образовательной среды начальной школы как интегративный результат выполнения требований ФГОС начального общего образования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования / авт. – сост. А. Г. Пачина ; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2018. – 71 с.

Методические рекомендации разработаны на основе анализа современных исследований, методических разработок и педагогической практики и предназначены для рациональной организации развивающей образовательной среды в начальной школе.

Пособие адресовано учителям начальных классов, психологам, руководителям образовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических вузов.

© Пачина А.Г., составление, 2018
© АУ «Институт развития образования», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
1. Нормативные основы создания развивающей образовательной среды начальной школы	6
2. Теоретико-методологические основы создания развивающей образовательной среды начальной школы	13
<i>Моделирование развивающей образовательной среды начальной школы как управленческая задача</i>	<i>13</i>
3. Содержательно-процессуальные основы создания развивающей образовательной среды начальной школы	22
<i>Педагогические технологии, обеспечивающие достижение планируемых результатов освоения ООП НОО</i>	<i>24</i>
<i>Технология деятельностного метода (Л.Г. Петерсон).....</i>	<i>25</i>
<i>Технология проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова).....</i>	<i>28</i>
<i>Технология достижения планируемых результатов (О.Б. Логинова)</i>	<i>34</i>
<i>Технология формирования коммуникативной культуры и навыков сотрудничества</i>	<i>38</i>
4. Оценка соответствия развивающей образовательной среды начальной школы концептуальным идеям и требованиям ФГОС НОО	64
<i>Карта анализа развивающей образовательной среды</i>	<i>64</i>
5. Направления развития образовательной среды в начальной школе	68
Список рекомендуемой литературы.....	70

Введение

В развитии ребёнка образование и среда играют большую роль, чем наследственность. Вопрос в том, какое образование и какая среда лучше всего развивают потенциальные способности ребёнка.
Массару Ибука

Основная миссия образования в условиях современности заключается в том, чтобы помочь человеку «выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных смыслов и ценностей» [2, с. 22-23]. Через ценностные ориентиры инновационного развития системы начального общего образования раскрывается развивающий потенциал современных образовательных стандартов.

В современной начальной школе *ценностью* признается личность ученика, а *целью* – её развитие на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [8, с. 4]. Соответственно, самостоятельная образовательная деятельность младших школьников признаётся как ценность всеми участниками образовательных отношений. *Ценностью-целью* учителя начальных классов выступает развитие образовательной деятельности младших школьников на основе формирования к ней ценностного отношения.

Реализация этой ценности-цели возможна с позиций концептуально-методологических подходов: аксиологического, системно-деятельностного, синергетического и личностно ориентированного, если педагог руководствуется их принципами, предпочитает их способы и методы, следует их логике. Такая методологическая ориентация затрагивает все аспекты педагогической деятельности. В их числе *развивающая образовательная среда*, создание которой рассматривается как интегративный результат реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Проблема повышения эффективности образовательной среды была в центре внимания участников окружного Августовского совещания педагогических работников Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2016 году, где рассматривались и определялись возможности образовательной среды как конструктора образовательных траекторий и ресурса повышения качества образования.

Заданная стратегия реализуется сегодня в образовательных организациях округа. Ведётся активный поиск и разработка инновационных подходов к организации образовательной среды начальной школы, *обеспечивающей возможность для развития личности младших школьников и достижения*

планируемых результатов освоения ООП НОО всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Об этом свидетельствует широкая диссеминация опыта региональных инновационных площадок и лучших педагогических практик.

Заметно расширилось образовательное пространство начальной школы. Оно поддерживается различными связями с социальной средой по всем направлениям образовательной деятельности (духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному, спортивно-оздоровительному). Аксиологическая направленность взаимодействия образовательных организаций с родительской общественностью и социальными партнерами проявляется в стремлении к повышению качества образовательной среды, к расширению ее развивающего потенциала.

Ведётся активная работа по развитию образовательной среды для организации проектной деятельности младших школьников: расширилась область исследовательских задач, пространство для их решения и представления результатов, более эффективно используются ресурсы интернет-среды и различное лабораторное оборудование (в т. ч. цифровое оборудование и робототехника).

Расширение компетенции педагогов в области проектной деятельности повысило развивающий эффект образовательной среды. Это повлияло не только на увеличение количества обучающихся, вовлечённых в проектную деятельность, но и на воспитание у них таких личностных качеств как уважение к научному труду и его результатам, развитие умения правильно вести конструктивный научный диспут, работать в разновозрастных проектных группах, проявление толерантности к мнению другого человека как эффекта от регулярного взаимодействия в рамках выполнения проекта командой обучающихся. Наблюдается повышение интереса образовательных организаций к созданию исследовательских коллабораций разных школ.

Всё это в конечном итоге должно привести к повышению качества образования, росту мотивации обучающихся к образовательной деятельности, осознанному расширению кругозора в области своих исследовательских интересов.

Вместе с тем, проектирование и реализация педагогических инициатив, позитивно влияющих на развитие образовательной среды, затрудняет недостаточность системной организации. Это актуализирует необходимость *разработки методических рекомендаций*, отражающих нормативные, теоретико-методологические основы, содержательно-процессуальные аспекты развития образовательной среды в начальной школе.

Данные методические рекомендации разработаны на основе анализа современных исследований, методических разработок и педагогической практики и предназначены для рациональной организации развивающей образовательной среды в начальной школе.

Пособие адресовано учителям начальных классов, психологам, руководителям образовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических вузов.

Следует отметить, что осмысление проблемы развития образовательной среды

начальной школы как условия реализации ФГОС НОО – это уже первый шаг к её развитию. Ценностно-целевыми ориентирами в определении последующих шагов выступают требования ФГОС НОО к условиям реализации ООП НОО.

1. Нормативные основы создания развивающей образовательной среды начальной школы

Согласно концепции ФГОС НОО, развивающая образовательная среда должна быть адекватна задачам достижения духовно-нравственного, социального, общеинтеллектуального, общекультурного и физического развития обучающихся:

- обеспечивать высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся; гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся;
- быть комфортной по отношению к обучающимся и педагогическим работникам.

В целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательной организации для участников образовательных отношений должны быть созданы условия, обеспечивающие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- выявления и развития способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе социальной практики, используя возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей;
- работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности;
- участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы начального общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- эффективного использования времени, отведенного на реализацию части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, в соответствии с запросами обучающихся и их родителей (законных представителей), спецификой образовательной организации и с учетом особенностей субъекта Российской Федерации;
- использования в образовательной деятельности современных образовательных технологий деятельностного типа;

- эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников;
- включения обучающихся в процессы понимания и преобразования внешкольной социальной среды (населенного пункта, района, города) для приобретения опыта реального управления и действия;
- обновления содержания основной образовательной программы начального общего образования, а также методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов детей и их родителей (законных представителей), а также с учетом особенностей субъекта Российской Федерации;
- эффективного управления образовательной организацией с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также современных механизмов финансирования.

Реализация ФГОС НОО требует от учителя компетентности в организации образовательной деятельности в современной информационно-образовательной среде, обеспечивающей реализацию требований ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы на основе методологии системно-деятельностного подхода.

Согласно требованиям ФГОС НОО условия реализации ООП НОО должны обеспечивать возможность:

- использования в образовательной деятельности *современных образовательных технологий деятельностного типа*;
- обновления содержания ООП НОО, методик и *технологий* ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов обучающихся и их родителей (законных представителей) с учетом особенностей развития субъекта Российской Федерации.

При организации образовательной деятельности в рамках ФГОС НОО педагог должен знать и ориентироваться на критерии её результативности:

- цели образовательной деятельности задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику;
- педагог систематически обучает детей осуществлять рефлексивные действия (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.);
- используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности обучающихся в образовательной деятельности;
- педагог владеет технологией диалога, обучает обучающихся задавать вопросы;
- педагог эффективно (адекватно цели урока) реализует проблемные методы обучения, создает условия для работы и по правилу, и творчески;
- на уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит развитие контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся);

- педагог добивается осмысления учебного материала всеми обучающимися, используя для этого специальные приемы;
- педагог стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи;
- педагог специально планирует коммуникативные задачи урока;
- педагог принимает и поощряет выражаемую учеником собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения;
- стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта;
- на уроке осуществляется глубокое личностное воздействие через взаимодействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.).

Все это требует от педагога быть компетентным и мобильным в выборе оптимальных средств – образовательных технологий, обеспечивающих достижение планируемых образовательных результатов.

При анализе педагогической деятельности с позиций ФГОС НОО мы обращаем внимание на *требования* к кадровым условиям реализации ООП НОО.

В компетентность педагогических работников входит осуществление обучения и воспитания школьников, использование современных образовательных, в том числе информационно-коммуникационных, технологий обучения, способность эффективно применять учебно-методические, информационные и иные ресурсы реализации ООП НОО, постоянно развиваться в профессиональном отношении.

Компетентности педагогических работников, обусловленные Требованиями к структуре ООП НОО:

- осуществлять системно-деятельностный подход к организации обучения;
- выстраивать индивидуальные траектории развития ученика на основе планируемых результатов освоения образовательных программ;
- разрабатывать и эффективно применять образовательные технологии, позволяющие достигать планируемые результаты ООП НОО.

Компетентности педагогических работников, обусловленные Требованиями к результатам освоения ООП НОО:

- иметь соответствующие концепции ФГОС, представления о планируемых результатах ООП НОО, уметь осуществлять их декомпозицию в соответствии с технологией достижения промежуточных результатов;
- иметь современные представления об ученике как о субъекте образовательной деятельности и уметь проектировать соответствующую модель его деятельности в зависимости от возрастных особенностей и специфики учебного предмета;
- иметь научно обоснованные знания и умения, позволяющие проектировать социальный портрет ученика (ценности, мотивационные, операционные, коммуникативные, когнитивные ресурсы) и осуществлять

соответствующую диагностику сформированности социально востребованных качеств личности.

Компетентности педагогических работников, обусловленные Требованиями к условиям реализации ООП НОО:

эффективно использовать имеющиеся в школе условия и ресурсы, собственный методический потенциал для реализации задач нового содержания образования, а именно:

- достижения планируемых результатов освоения ООП НОО;
- реализации программ воспитания и социализации учащихся;
- эффективного использования здоровьесберегающих технологий в условиях реализации ФГОС;
- индивидуальной оценки образовательных достижений и затруднений каждого обучаемого, диагностики сформированности универсальных учебных действий;
- собственного профессионально-личностного развития и саморазвития;
- эффективно применять свои умения в процессе модернизации инфраструктуры учебно-воспитательного процесса образовательной организации.

Педагог, реализующий ООП НОО, должен:

в общеобразовательной подготовке:

- а) *знать* основы современных концепций природы, общества и техносферы;
- б) *иметь навыки* продвинутого пользователя информационными и коммуникационными технологиями;

в профессиональной подготовке:

- а) *обладать* ключевыми профессиональными компетентностями, такими, как профессиональная коммуникация, умение решать профессиональные проблемы, информационная компетентность;

б) *знать:*

- философию образования, философские и культурологические концепции, лежащие в основе образовательных парадигм;
- возрастную и педагогическую психологию, основы психологии девиантного поведения, историю педагогики, педагогику, современное состояние и тенденции развития систем образования в России и за рубежом, основные направления региональной образовательной политики;
- способы оценки показателей интеллектуального, нравственного и волевого развития ребенка;
- методы оценки степени социальной напряженности в отношениях ребенка с окружающей средой;
- показатели формирования гражданской зрелости человека;
- принципы организации образовательной среды, в том числе воспитательной и информационно-образовательной;
- *сущность современных педагогических технологий и методик, таких, как развивающее, проблемное, дифференцированное обучение, метод проектов, модульная педагогическая технология, здоровьесберегающие технологии, технология*

портфолио, а также педагогических технологий и методик, признанных приоритетными для системы образования субъекта Российской Федерации на среднесрочную перспективу;

- правовые нормы отношений участников образовательных отношений;

в) уметь:

- оценивать текущее состояние, ресурс и потенциал развития обучающегося и предлагать научно обоснованные методы повышения их эффективности; учитывать индивидуальные особенности обучающихся в образовательном процессе;

- *выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям, в том числе обеспечивающим интенсивность и индивидуализацию образовательного процесса;*

- применять дидактические методы и приемы организации самостоятельной работы обучающихся в информационно-образовательной среде;

- организовывать взаимодействие с детьми и подростками, совместную и индивидуальную деятельность детей;

- реализовывать в своей деятельности функции управления, такие, как разработка модулей образовательных программ, в том числе реализуемых во внеурочной деятельности, а также формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;

- использовать данные профессионального мониторинга (психологического, социального, медицинского) для планирования и реализации педагогической деятельности;

- использовать современные способы оценочной деятельности, корректно применять разнообразные оценочные шкалы и процедуры, формировать оценочную самостоятельность обучающихся;

- использовать для обеспечения образовательного процесса современные ресурсы на различных видах носителей информации;

- осуществлять профессиональную рефлексию;

- вести документацию;

г) владеть:

- конкретными методиками психолого-педагогической диагностики;

- средствами оценки и формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении;

- *современными технологиями проектирования образовательной среды, в том числе способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных и тренинговых программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приемов обучения;*

- методами организации сбора (индивидуальной, групповой, массовой) профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации;

в предметной подготовке:

а) знать:

- содержание отраслей научного знания, которые положены в основу преподаваемых предметов, и области их применения в различных сферах человеческой деятельности;
- частные методики, позволяющие реализовать содержание предметов основного общего образования;
- состав и особенности учебно-методических комплексов и дидактических материалов, в том числе на электронных носителях;

б) *уметь*:

- использовать частные методики;
- анализировать программы, учебно-методические комплексы и отдельные дидактические материалы;
- разрабатывать программы внеурочной деятельности;
- разрабатывать дидактические материалы.

Данные требования к кадровым ресурсам конкретизируют содержание педагогической деятельности и рассматриваются как нормативные основания и ориентиры при выборе и обосновании педагогических технологий для решения педагогических задач, связанных с созданием и организацией условий для реализации образовательной деятельности в начальной школе, соответствующей требованиям ФГОС НОО.

Рассматривая требования ФГОС НОО к профессиональной деятельности педагога, очевидно, что создание развивающей образовательной среды зависит от знаний, умений и навыков, необходимых для решения педагогических задач через осуществление трудовых действий, требования к которым определены *профессиональным стандартом педагога*.

Определенное профессиональным стандартом педагога трудовое действие *«Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования»* требует от него глубокого осмысления и освоения концептуальных и методологических основ организации образовательной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС, умений оптимального выбора и использования на практике педагогических технологий деятельностного типа, методик и других средств, повышающих эффективность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ (см. «Профессиональный стандарт педагога»: *«Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий»*).

Одной из задач ФГОС НОО является достижение обучающимися метапредметных результатов. Следовательно, педагоги должны обладать умением организовать образовательную деятельность метапредметного типа, т.е. деятельность, ориентированную на осуществление универсальных учебных действий по освоению предметного содержания через решение учебно-познавательных и учебно-практических задач.

В разделе профстандарта «Развитие (Личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности)» зафиксировано: «17. Умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.». В этом смысле профстандарт педагога ясно отражает метапредметный подход.

В разделе «Психолого-педагогические требования к квалификации учителя» заявлено становление у обучающихся картины мира, что предполагает целостность, «надпредметность» в восприятии окружающего мира, умение видеть целое за частным.

Метапредметный подход ориентирует на формирование у обучающихся математической и лингвистической культуры как неотъемлемой части общей культуры современного человека: «Такое осознание, с одной стороны, позволяет педагогу подняться над узким предметоцентрическим подходом к своей деятельности, побуждая к продуктивному сотрудничеству с коллегами, работающими в других областях знаний. А с другой стороны, конкретизирует задачи воспитания и развития обучающихся в специфическом предметном преломлении».

В разделе требований к учителю математики также имеются критерии, ориентирующие на реализацию метапредметного подхода: «Сотрудничать с другими преподавателями математики и информатики, с преподавателями физики, экономики, языка и др., уметь выполнять задания этих предметов, где существенным является математическое содержание, выполнять совместные межпредметные проекты, рецензировать размещенные в информационной среде работы учащихся по другим предметам с математической точки зрения. Совместно с учащимися анализировать учебные и жизненные ситуации, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же – для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом. Поощрять инициативы учащихся по использованию математики».

С методологической точки зрения можно найти схожие требования в разделе требований к учителю русского языка: «Совместно с учащимися использовать источники языковой информации для решения практических или познавательных задач... Моделировать те виды профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных учащихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видеофильма и т.д.)»

Специфика метапредметных действий определяет особое отношение не только к их формированию, но и к их оценке. Поэтому, педагог должен не только знать *пути достижения метапредметных результатов*, но и владеть *способами их оценки*. Это требует от педагога профессиональных умений в выборе оценочного инструментария, реализации технологий, способствующих развитию у обучающихся контрольно-оценочной самостоятельности.

2. Теоретико-методологические основы создания развивающей образовательной среды начальной школы

Моделирование развивающей образовательной среды начальной школы как управленческая задача

Инновационное развитие начальной школы в условиях реализации ФГОС НОО актуализирует обновление системы педагогической деятельности, значимым компонентом которой является развивающая образовательная среда. Возникающие при этом проблемы требуют быстрого и результативного решения. Причины проблем и трудностей кроются, зачастую, в непонимании педагогическими работниками роли образовательной среды в развитии личности обучающихся, её потенциала для формирования универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

Создание развивающей образовательной среды – это функция педагогического управления. Будет логичным рассмотреть возможные способы реализации данной функции в контексте теории педагогического управления.

Вместе с тем, для раскрытия понятия «развивающая образовательная среда» обратимся к методологии аксиологического, системно-деятельностного, синергетического и личностно ориентированного подходов в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности. Рефлексивно-преобразующая функция данных подходов обеспечит осмысление управленческой функции и позволит описать состояние готовности педагога к созданию развивающей образовательной среды.

На основе анализа современных *концепций управления* выделим идеи, позволяющие обосновать выбор типа управления:

- достижение общих целей развития образовательной системы возможно через частные цели субъектов деятельности (*концепция педагогического управления*; Ю.В. Васильев, Т.И. Шамова);
- управление как целенаправленное, ресурсообеспеченное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата (*концепция управления по результатам*; Т. Санталайнен, П.И. Третьяков и др.);
- управление как создание условий для индивидуального развития (*концепция адаптивного управления*; Е.А. Ямбург и др.);
- управление как целенаправленное воздействие, согласующее совместную деятельность людей (*концепция менеджмента*; Э.М. Коротков).

Выделенные идеи управленческих концепций позволяют нам локализовать внимание на аспектах, обеспечивающих развивающий эффект образовательной среды.

Таким образом, мы фиксируем *критерий*, характеризующий развивающий потенциал образовательной среды: целенаправленное ресурсообеспеченное взаимодействие педагога и обучающихся по достижению запланированного результата в рамках образовательной деятельности, организованной педагогом с

учётом индивидуальных образовательных потребностей и особенностей обучающихся.

Для выявления специфики и определения структуры развивающей образовательной среды осуществим *моделирование*.

Под моделированием понимается материальная или мысленная имитация системы путём разработки специальных аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы её организации и функционирования.

Моделирование даёт возможность перехода от аналитического познания изучения отдельных свойств, форм и процессов к синтетическому рассмотрению целостных систем в организуемых условиях. Модели бывают различных видов: модели-подобия, модели-аналоги, структурные и функциональные, дедуктивные и индуктивные, формальные, логические и логико-математические, информационные, качественно-описательные.

При построении модели сложных объектов возможно сочетание в ней признаков нескольких видов. В контексте методологии системно-деятельностного подхода модель будет носить оптимизационный характер, что предполагает ориентацию на достижение обучающимися наилучших результатов в процессе образовательной деятельности в специально организованной образовательной среде.

Осуществляя моделирование, будем руководствоваться принципами, выбранными и согласованными между собой в контексте системно-деятельностного и синергетического подходов. Интеграция этих принципов обеспечивает качественную полноту и многомерность создания развивающей образовательной среды.

Принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты управления и менеджмента в области образования относят такие, как зависимость эффективности функционирования системы управления образовательным процессом от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления образовательным процессом характером содержания и методов его организации [192].

При создании развивающей образовательной среды мы будем руководствоваться принципами, вытекающими из закономерностей управления: *целенаправленность, структурность, целостность, функциональность, открытость, нелинейность, координация, персонализация, рефлексивность, самостоятельность и активность*.

Целенаправленность – создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

Структурность – структура развивающей образовательной среды – это метасистема: «педагог – обучающиеся – образовательная деятельность», способствующая становлению обучающегося как субъекта образовательной деятельности, и позволяющая ему выбрать наиболее приемлемый вариант взаимодействия в этом процессе.

Целостность – каждая подсистема метасистемы относительно автономна, взаимозависима и осуществляет целенаправленное развитие личности обучающихся в специально организованной образовательной среде.

Функциональность – создание развивающей образовательной среды представляет собой совокупность функций, состав которых сохраняют все подсистемы.

Открытость – процесс создания развивающей образовательной среды имеет открытый характер: воспринимает воздействия социума и отвечает на них своими изменениями, постоянно включая в свою структуру новые элементы (новых субъектов деятельности, новые виды деятельности, новые отношения, содержание и т.п.).

Нелинейность – процесс создания развивающей образовательной среды соотносится с состояниями процесса развития личности обучающихся, в которых оно наиболее чувствительно к ним, где его отклик на воздействие нелинейно зависит от этого воздействия: «...нелинейная система особенно чувствительна к воздействиям, согласованным с ее внутренними свойствами» [96, с. 3-20]. Педагогу необходимо учитывать возникновение «точек несоответствия норме» и определять содержание и процесс их перехода к «точкам развития».

Координация – создание развивающей образовательной среды, позволяющей обучающимся взаимодействовать между собой и с педагогом, а педагогу регулировать коммуникацию по направлению достижения образовательных результатов.

Персонализация – создание развивающей образовательной среды, предоставляющей обучающимся возможности выбора индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на их образовательные потребности и особенности.

Рефлексивность – создание развивающей образовательной среды, способствующей становлению исследовательской позиции обучающихся по отношению к себе, своей деятельности с целью её критического анализа, осмысления и оценки.

Самостоятельность и активность – создание развивающей образовательной среды, позволяющей моделировать для обучающихся личностно значимые учебные ситуации, способствующие проявлению их самостоятельности, активности, самоуправления. Обучающиеся выступают в роли активных субъектов образовательной деятельности.

Руководство этими принципами при создании развивающей образовательной среды характеризует деятельность педагога как:

- рефлексивную;
- стимулирующую саморазвитие личности обучающихся;
- прогностичную, способную к определению вариантов возможных будущих состояний развивающей образовательной среды;

- способную к выявлению в системе управления продуктивных противоречий как фактору их конструктивного разрешения;
- определяющую в качестве предметности управленческой деятельности не сам процесс развития личности обучающихся, а его нормы и организационно-педагогические условия.

Детерминантой создания развивающей образовательной среды, является *цель* как совокупность требований общества и государства, как имманентная характеристика системы управления, в которой внешние требования педагогически интерпретируются с учётом специфики проблемы, на решение которой направлена управленческая деятельность педагога.

Цель, отмечал П.К. Анохин, опосредуя реальную деятельность, не только характеризует её результат, но и определяет способ и характер действий человека. Субъекты системы управления являют собой единство цели и деятельности, «модус перехода от общества к личности» и наоборот [17, с.86].

Согласно концепции профессионального управления образовательными системами, цель системы управления формируется на основе возможностей воздействия (Э.М. Коротков, Л.А. Шипилина). Эти возможности определяются совокупностью интересов и ценностей, мотивов, существующих в различных группах образовательного учреждения, как организации в целом, так и у отдельных её членов [140, с. 66].

С позиций аксиологического подхода цель должна соответствовать критериям ценности и ориентировать на их присвоение. Таким образом, системообразующим фактором системы управления становится ценность-цель. Следовательно, для определения *ценности-цели* управления созданием развивающей образовательной среды, обеспечивающей развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, необходимо отразить процесс её конкретизации (см. табл. 1).

Таблица 1

Конкретизация ценности-цели управления созданием развивающей образовательной среды

<p>Ценности-цели в контексте современной парадигмы образования и нормативной основы организации образовательной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ориентация на достижение результатов</i> духовно-нравственного развития и воспитания (личностные результаты), формирование универсальных учебных действий (метапредметные результаты), освоение содержания учебных предметов и способов действий с этим содержанием (предметные результаты) • <i>Ориентация образовательной деятельности на достижение планируемых результатов</i> освоения междисциплинарных программ и учебных программ по отдельным предметам и курсам • <i>Обеспечение комплексного подхода к оценке результатов образовательной деятельности</i> (личностных, метапредметных, предметных)
--	---

Таким образом, развивающая образовательная среда – это целенаправленное ресурсообеспеченное взаимодействие педагога и обучающихся по достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в рамках образовательной деятельности, организованной педагогом с учётом индивидуальных образовательных потребностей и особенностей обучающихся.

Цели управления реализуются через *функции*. На основе анализа концепций управления мы выбрали следующий *состав управленческих функций*: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная.

Назначение этих функций обосновали в своих управленческих концепциях П.И. Третьяков и Т.И. Шамова. Авторы рассматривают их как самостоятельные виды деятельности, взаимосвязанные и последовательно сменяющие друг друга, образующие единый управленческий цикл. В данных концепциях подчеркивается, что недооценка какого-либо из функциональных элементов приводит к изменению всего процесса управления и снижению его конечных результатов [210].

Функции, характеризующие содержание управления, реализуются через решение *задач*.

Реализация *информационно-аналитической функции* позволит педагогу получить и проанализировать информацию о нормативном и текущем состоянии развивающей образовательной среды, выявить имеющиеся противоречия и недостатки.

Реализация *мотивационно-целевой функции* связана с осознанием необходимости и пониманием значимости и целесообразности создания развивающей образовательной среды, обеспечивающей развитие личности обучающихся, и созданием условий для формирования внутренней мотивации (мотивированности) обучающихся к познанию и освоению мира через воспитание ценностного отношения к образовательной деятельности.

Реализация *планово-прогностической функции* позволит педагогу организовать планирование и концептуализацию процесса создания развивающей образовательной среды: разработать идеи, спрогнозировать результат, осуществить целеполагание, определить формы взаимодействия субъектов, определить методические и дидактические ресурсы (условия), обеспечивающие развивающий эффект.

Организационно-исполнительская функция позволит педагогу реализовать концепцию создания развивающей образовательной среды.

Контрольно-диагностическая функция позволит педагогу оценить развивающий эффект созданной образовательной среды.

Реализация *регулятивно-коррекционной функции* обеспечит своевременную регуляцию развивающей образовательной среды и её корректировку для достижения наилучшего результата.

Реализация данных функций позволит педагогу осуществлять результативное развитие личности обучающихся в специально организованной образовательной среде, обеспечивающей усвоение ими универсальных учебных действий, познания и освоения мира, и способствующей формированию ценностно-смысловых установок на достижение высоких показателей в образовательной деятельности.

Способом управления состоянием развивающей образовательной среды в реализации текущих целей и задач образовательной деятельности, регуляции взаимодействия, поиска и выявления новых ресурсов, разработке программ, планировании будут выступать *управленческие решения*.

Э.М. Коротков рассматривает управленческое решение как набор воздействий субъекта управления на объект управления, позволяющий привести данный объект в желаемое состояние или достичь поставленной перед ним цели. Управленческое решение является организационным фактором совместной деятельности, оно несёт упорядочение и ответственность. Управленческое решение представляет собой разрешение противоречия ситуации и цели, практическое решение проблемы; включает определение вариантов действия, выбор наилучшего варианта, формулировку задач, организационно-практическую работу по их решению. Решение – это не просто план действий или распоряжение менеджера, – это реальное разрешение практической проблемы, изменение ситуации, получение нового качества [107].

Приобщаясь к анализу ситуации, выявлению проблем, постановке целей, планированию и организации образовательной деятельности, обучающиеся постепенно начинают реально осознавать свою миссию: определяют необходимое содержание образовательной деятельности, действия и ресурсы для его освоения, т. е. участвуют в создании образовательной среды. Как результат поиска оптимального управленческого решения, функции педагога становятся функциями обучающихся, т. е. функциями всей метасистемы.

Таким образом, специфика *структуры* управления созданием развивающей образовательной среды будет проявляться в самоорганизации подсистем автономных и взаимно зависимых, в которых взаимодействие субъектов направлено на достижение запланированного результата.

Рассмотрение специфики целей, функций, задач, управленческих решений и структуры позволило нам определить назначение системы управления созданием развивающей образовательной среды.

Структура управления созданием развивающей образовательной среды предполагает наличие субъектов и взаимоотношений между ними в виде системы отношений (коммуникативных связей), образующих смысловое поле взаимодействия, способствующих обогащению содержания и форм образовательной деятельности. Следовательно, нам необходимо дать характеристику этих субъектов. Это:

- *педагог* как организатор образовательной деятельности, направленной на развитие личности обучающихся в специально организованной образовательной среде;

- *обучающиеся*, образовательная деятельность которых направлена достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;
- *ресурсообеспеченная, вариативная развивающая образовательная среда* как совокупность отношений в процессе образовательной деятельности и осознания её ценности (освоения обучающимися аксиологического содержания образовательной деятельности).

О трёхстороннем активном процессе писал Л.С. Выготский: активен ученик, активен учитель, активна среда между ними [53].

При этом надо учесть, что каждый из субъектов имеет свои особенности (знания, навыки, отношение к образовательной деятельности, отношение к процессу развития и др.), следовательно, возникает множество отношений, требующих упорядочивания, структурирования.

Структурированное многообразие отношений между субъектами образовательной деятельности: педагога, обучающихся и среды между ними будем рассматривать как *взаимодействие*.

Отношения между субъектами образовательной деятельности обусловлены процессами передачи информации о её содержательных и процессуальных аспектах, поэтому взаимодействие характеризует многообразие источников информации и среда, в которой она распространяется. Информация при этом рассматривается как характеристика меры упорядоченности отношений элементов системы, как мера снятой неопределённости их поведения.

Трёхкомпонентное взаимодействие субъектов образовательной деятельности рассматривается как единый, ценностно-ориентированный, целенаправленный процесс, в котором взаимодействие педагога и обучающихся проявляется в их активном отношении со средой. Эта среда является информационным компонентом взаимодействия, структурированным особым образом и оказывающим активное воздействие на субъекты.

Такие отношения возникают в условиях, когда субъекты образовательной деятельности имеют определённый набор знаний, сложившиеся представления о нормах и правилах, смыслах и ценностях, т. е. располагают собственной информацией. В нашем случае содержание и организация информационного пространства педагога и обучающихся определяется их знаниями программного предметного содержания и опытом их практического применения, действиями с предметным содержанием.

При существующих качественных и количественных различиях информации, которой владеют педагог и обучающиеся, их информационные пространства являются открытыми, сформированными в некоторой мере стихийно, но вместе с тем, в информационных пространствах субъектов присутствует «норма» (требования ФГОС НОО к планируемым результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования).

В информационном пространстве обучающихся эта «норма» присутствует как ценность-цель (ориентация на достижение планируемых образовательных результатов) развития их личности в процессе образовательной деятельности. В информационном пространстве педагога эта «норма» присутствует как методы, способы, средства, ресурсы для содействия обучающимся в освоении этой «нормы», в реализации этой ценности-цели, в достижении планируемых образовательных результатов. «Норма» выступает объектом, на который направлены активные действия обоих субъектов: действия обучающихся по освоению этой «нормы», а действия педагога по организации и регуляции освоения этой «нормы» обучающимися.

Организованное педагогом взаимодействие как совокупность отношений в процессе освоения «нормы» несёт в себе логику, направленность развития личности обучающихся в образовательной деятельности, многообразие форм, действий, отношений между субъектами этого процесса. В этом заключается *активность среды*, что позволяет рассматривать её не только как объект, но и как субъект взаимодействия.

Активность среды создает новое качество системы отношений субъектов взаимодействия. Среда начинает управлять, определять других субъектов, требовать их изменений, проводит селекцию их состояний. Отношения педагога и обучающихся представляют собой «перенос порядка», формы организации деятельности, соответствующих «норме», которая тем самым становится внутренним достижением обучающихся.

В этих отношениях *активность обучающихся* проявляется в выборе ими предложенной формы порядка в соответствии со своими возможностями, определяя к этой форме своё отношение. Наличие среды во внутреннем отношении к ней обучающихся становится предметом анализа (переживания) отношения обучающегося со средой. Результатом этого анализа становятся внутренние изменения, требующие новой активности, нового обращения к «норме».

Активность педагога заключается в том, что он в соответствии со своими потребностями, ценностями-целями, знаниями и опытом определяет и предлагает обучающимся спектр возможных форм упорядочивания способов присвоения «нормы», а значит, и сам постоянно варьирует этот спектр, насыщая образовательную среду, подбирая оптимальные варианты, тем самым совершенствует «норму», делает её достоянием своей личности.

Взаимодействие субъектов с одной стороны, обеспечивает их единство и общность, с другой – способствует проявлению и развитию их индивидуальности.

Развивающая образовательная среда должна быть «пропитана» аксиологическим содержанием, раскрывать ценность, значимость и смысл образовательной деятельности для младших школьников, а также смысл ценностно-ориентированных действий для педагога. Активность среды должна быть направлена на освоение обучающимися новой «нормы» образовательной деятельности: её

ценностно-ориентационной функции, реализация которой способствует формированию ценностного отношения к образовательной деятельности.

Наличие развивающей образовательной среды начальной школы окажет положительное влияние на развитие личности обучающихся в процессе образовательной деятельности; будет способствовать активизации их субъектности, развитию универсальных учебных действий, что обеспечит постепенный переход к самоуправлению образовательной деятельностью, регулированию ценностно-смысловых отношений, развитию её форм и содержания.

Таким образом, развивающая образовательная среда как совокупность отношений между субъектами образовательной деятельности может рассматриваться как:

- сложная система, содержащая в себе многообразие форм и способов отношений между субъектами;
- открытая система, испытывающая на себе влияние социальных отношений более высокого порядка;
- нелинейная система: разные субъекты, помещённые в одну и ту же среду, изменятся по-разному.

В этом проявляется активность образовательной среды как субъекта.

Моделируя процесс образовательной деятельности, педагог планирует возможные варианты выстраивания взаимодействия с обучающимися. При этом варьируются ведущие методы: от объяснительно-иллюстративных до проблемных. При этом учитывается уровень сформированности субъектности обучающихся, их готовности к самостоятельной работе.

Предполагается, что в процессе образовательной деятельности будут появляться ситуации «перехода» из одной формы взаимодействия в другую. Эти ситуации должны моделироваться педагогом. Моделируя свои действия, педагог определяет, каким образом содействовать обучающимся в становлении их субъектами образовательной деятельности. Моделируя действия (регулятивные универсальные учебные действия) обучающихся, педагог учитывает уровень их субъектности, рефлексивных способностей и, в зависимости от этого, определяет форму взаимодействия. При этом учитывается, что взаимодействие происходит в самоорганизованной образовательной среде. В результате получается модель становления обучающегося как субъекта образовательной деятельности в самоорганизованной среде (см. рис. 1).

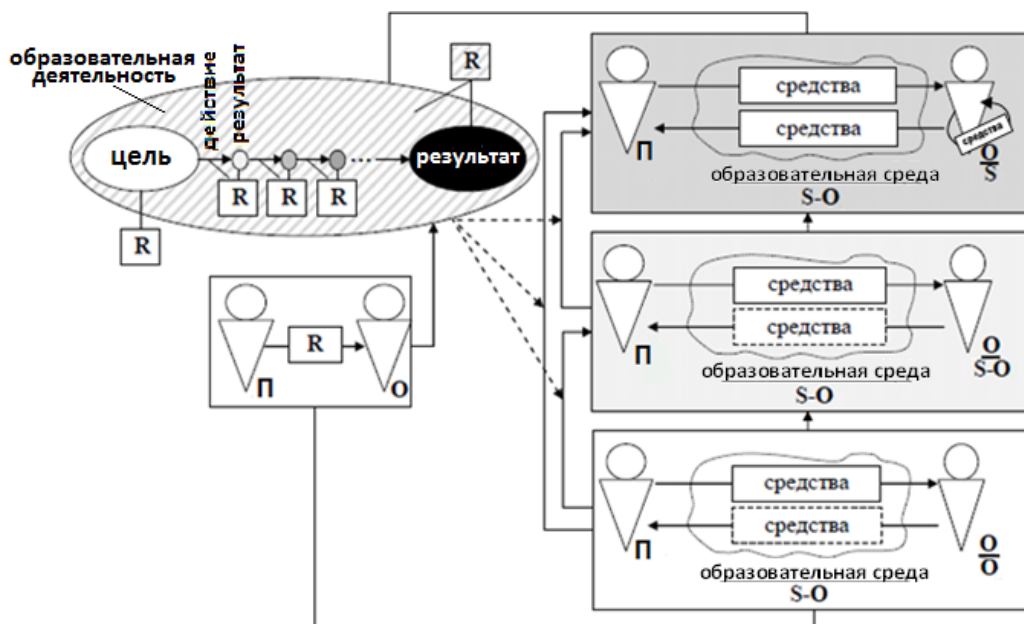


Рисунок 1. Модель становления обучающегося как субъекта образовательной деятельности в самоорганизованной развивающей образовательной среде

- **П**: педагог – организатор образовательной деятельности;
- **О/О**: обучающийся, осуществляющий образовательную деятельность под руководством педагога (объект управления);
- **О/S-O**: обучающийся, осуществляющий образовательную деятельность совместно с педагогом (субъекто-объект управления);
- **О/S**: обучающийся, осуществляющий образовательную деятельность практически самостоятельно (субъект управления).
- **образовательная среда S-O**: содержание (метапредметное и предметное) образовательной деятельности, способы взаимодействия педагога и обучающихся в учебных ситуациях, учебно-методическое обеспечение (средства), определяемые в соответствии с текущим состоянием образовательной деятельности.
- **R**: рефлексия, осмысление (выявление смысла) учебных действий, планируемых и достигнутых результатов образовательной деятельности.

3. Содержательно-процессуальные основы создания развивающей образовательной среды начальной школы

*Мои ученики будут узнавать новое не от меня,
они будут открывать это новое сами.
Моя главная задача – помочь им раскрыться,
развить собственные идеи.*

И.Г. Песталоцци

В содержании основной образовательной программы начального общего образования, рабочих программ по предметам начальной школы должны быть отражены принципы и методологические позиции системно-деятельностного и

аксиологического подходов. Содержание данных программ должно обеспечивать формирование у обучающихся понятия «образовательная деятельность» через осмысление ценности-цели образовательной деятельности, усвоение универсальных учебных действий, образующих ценностно-ориентированные учебные ситуации.

При этом педагог должен содействовать обучающимся в определении способов освоения предметного и метапредметного содержания образовательной деятельности, направлений её развития.

При разработке содержания образовательной среды педагог использует учебно-методические и дидактические ресурсы, которые обеспечивают её развивающий эффект.

По своему *назначению* учебно-методическое обеспечение должно способствовать результативному развитию личности обучающихся в процессе образовательной деятельности через усвоение универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

По своему *содержанию* оно должно состоять из вариативного учебно-методического комплекса, который соответствует основной образовательной программе начального общего образования образовательной организации.

Вариативный учебно-методического комплекс должен включать: учебники, учебно-методические пособия, рабочие тетради, портфолио, наглядные пособия, библиотечные, медиа-, цифровые и Интернет-ресурсы.

По своему *характеру* учебно-методическое обеспечение должно быть «открытым», постоянно обновляться, насыщаться, расширяться за счёт информации, поступающей из различных источников, в т. ч. от самих обучающихся, выявивших собственные эффективные ресурсы, а также ресурсы, предложенные родителями обучающихся, их друзьями и знакомыми из разнообразной информационной среды (телевизионные познавательные передачи, образовательные контенты, порталы, сайты, детские конференции, конкурсы, олимпиады, публичные лекции учёных, др.).

Осуществляя свою деятельность, педагог должен согласовывать свои действия с потребностями и ценностями-целями обучающихся, учитывать их возможности, способствовать раскрытию их творческого потенциала, инициировать рефлексию. Это позволит *содействовать* обучающимся в результативном развитии их личности в процессе образовательной деятельности через освоение её аксиологического содержания.

Таким образом, *содержательный аспект* развивающей образовательной среды выражается в метапредметном и предметном содержании образовательной деятельности обучающихся, организованной в соответствии с основной образовательной программой начального общего образования образовательной организации.

Эффективность освоения обучающимися содержания образовательной деятельности зависит от *технологий*, которые использует педагог. В этом будет выражаться *процессуальный аспект* развивающей образовательной среды.

Педагогические технологии, обеспечивающие достижение планируемых результатов освоения ООП НОО

Педагогическая технология – это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания образования в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д. (В.А. Сластенин).

«Педагогическая технология должна обладать всеми признаками *системы*: логикой процесса, взаимосвязью всех его составных частей, целостностью» (Г.К. Селевко).

«Единственный путь создания чего-либо ценного в образовательной технологии – это разработка общей стратегии развития личности и создание для этого адекватных средств»; «...появилось представление о педагогической технологии как о систематическом и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Для этого потребуются новый взгляд на образовательную технологию и определенный язык» (В.П. Беспалько).

Педагогической технологией будем называть систему, состоящую из:

- диагностического и операционного представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния и тенденций ближайшего развития обучаемых;
- выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

Модель обучения также является системой, в которую входят *методы* обучения, образующие ее дидактическую основу, и педагогическая техника, включающая *средства* и *приемы*. Каких-либо критериев выбора оптимальной модели обучения, по-видимому, вообще не существует, сегодня это полностью вопрос компетентности опыта, здравого смысла, чутья педагога. Полная алгоритмизация педагогической технологии маловероятна в силу этой неопределенности. Обычно она проявляется в конкретном образовательном процессе на уровне техники и представляет поле творчества для педагога.

Критерием оценки, мерилom ценности педагогической технологии будет не только достигнутый планируемый результат, но и сам процесс его достижения.

Современная педагогическая практика представлена рядом педагогических технологий, обеспечивающих процесс достижения планируемых результатов:

- технология деятельностного метода (Л.Г. Петерсон),
- технология проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова),
- технология достижения планируемых результатов (О.Б. Логинова),
- технология формирования коммуникативной культуры и навыков сотрудничества,
- др.

Все названные технологии выдерживают критику с позиций *системно-деятельностного подхода*, т.е. в этих технологиях учитываются особенности всех компонентов *системы*, которые воздействуют на личность обучающихся, способствуют развитию личности в *деятельности*.

Технология деятельностного метода (Л.Г. Петерсон)

Л.Г. Петерсон выделяет четыре типа уроков в зависимости от их целей:

- уроки «открытия» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля.

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

Технология проведения уроков каждого типа реализует деятельностный метод обучения. Так, ***технология деятельностного метода*** для организации «открытия» нового знания в развитом варианте включает в себя следующие шаги.

1. Мотивация к учебной деятельности.

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

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

- 1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»);
- 2) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);
- 3) устанавливаются тематические рамки урока («могу»).

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

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

- 1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;
- 2) самостоятельное выполнение пробного учебного действия (или его актуализацию, если выполнение пробного учебного действия было организовано на предметном уроке).
- 3) фиксирование учащимися индивидуальных затруднений в выполнении или обосновании пробного учебного действия.

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

3. Выявление места и причины затруднения.

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

- 1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (в речи и знаково) *место* – шаг, операцию, – где возникло затруднение;
- 2) соотнести свои действия с используемым способом (алгоритмом, понятием и т.д.), и на этой основе выявить и зафиксировать в речи *причину* затруднения – те конкретные универсальные знания, которых недостает для решения поставленной задачи и задач такого типа вообще.

4. Построение проекта выхода из затруднения (проектирование).

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

5. Реализация построенного проекта.

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

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

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

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

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

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

8. Включение в систему знаний и повторение.

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

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

На данном этапе фиксируется изученное новое знание и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение, соотносятся поставленная цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности.

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

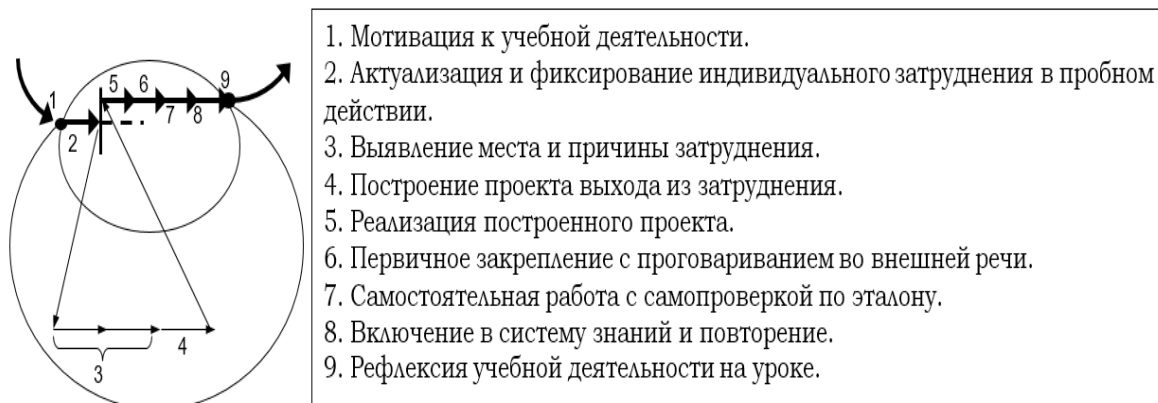


Рис 1. Структура урока «открытия» нового знания

Приведённая структура урока, сохраняя общие закономерности включения в учебную деятельность, модифицируется в зависимости от типа урока (урок рефлексии, общеметодологической направленности, обучающего контроля знаний). Использование ТДМ в учебном процессе позволяет системно формировать общеучебные умения, зафиксированные в ФГОС НОО:

- **на этапе 2** у детей формируется умение *фиксировать затруднение* в индивидуальной деятельности;
- **на этапах 3-4** они *выделяют существенные признаки явлений действительности, устанавливают причинно-следственные связи, определяют цели и задачи собственной учебной деятельности, выбирают средства и способы реализации целей, выдвигают и проверяют гипотезы, осваивают навыки коммуникации, принятия решений и работы с информацией, систематизируют и обобщают* и др.;
- **на этапе 5** они *взаимодействуют с другими людьми в достижении поставленных общих целей, формулируют собственную позицию, осваивают навыки решения проблем*;
- **на этапе 6** проводят *самоконтроль*, а на этапе 9 – *самооценку* достигнутых результатов;
- **на этапах 1-5, 7, 9** учащиеся учатся *ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей, осваивают структуру учебной деятельности* в ее целостности.

Технология проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова)

Учебная проблема существует в двух основных *формах*:

- как тема урока;
- как не совпадающий с темой урока вопрос, ответом на который является новое знание.

Следовательно, поставить учебную проблему – значит помочь ученикам самим сформулировать либо тему урока, либо не сходный с темой вопрос для исследования.

Существуют три основных метода постановки учебной проблемы:

- побуждающий от проблемной ситуации диалог;
- подводящий к теме диалог;
- сообщение темы с мотивирующим приемом.

Рассмотрим эти методы подробнее.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог

Данный метод постановки учебной проблемы является наиболее сложным для учителя, поскольку требует последовательного осуществления четырех педагогических действий:

- создания проблемной ситуации;
- побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- побуждения к формулированию учебной проблемы;
- принятия предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы.

Рассмотрим эти действия.

Приемы создания проблемной ситуации

Создать проблемную ситуацию значит ввести противоречие, столкновение с которым вызывает у школьников эмоциональную реакцию удивления или затруднения.

В основу проблемных ситуаций «с удивлением» можно заложить противоречие между двумя (или более) положениями, которое создается приемами 1 и 2. Прием 1 самый простой: учитель одновременно предъявляет классу противоречивые факты, взаимоисключающие научные теории или точки зрения. Прием 2 состоит в том, что педагог сталкивает разные мнения учеников, предложив классу вопрос или практическое задание на новый материал.

В основе проблемных ситуаций «с удивлением» может лежать и другое противоречие – между житейским (т.е. ограниченным и даже ошибочным) представлением учеников и научным фактом. Для его создания применяется прием 3. По сравнению с предыдущими он сложнее, так как выполняется в два шага. Сначала (шаг 1) учитель обнажает житейское представление учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку». Затем (шаг 2) сообщением, экспериментом или наглядностью предъявляет научный факт.

В основе проблемных ситуаций «с затруднением» лежит противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя, которое создается приемами 4, 5, 6. Сходство этих приемов состоит в том, что классу предлагается практическое задание на новый материал, а их различие – в сути задания. Прием 4

наиболее простой: ученикам дается задание, не выполнимое вообще. Прием 5 предлагает задание, не сходное с предыдущими, т.е. такое, с которым ученики до настоящего момента не сталкивались. Прием 6 тоже сложный, поскольку выполняется в два шага. Сначала (шаг 1) учитель дает практическое задание, похожее на предыдущие. Выполняя такое задание, ученики применяют уже имеющиеся у них знания. Затем (шаг 2) учитель доказывает, что задание школьниками все-таки не выполнено.

Побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации представляет собой отдельные вопросы учителя, стимулирующие школьников осознать заложенное в проблемной ситуации противоречие. Поскольку проблемные ситуации создаются на разных противоречиях и разными приемами, текст побуждения для каждого из шести приемов будет свой.

После применения приема 1 добиться осознания противоречивости двух фактов можно репликами: «Что вас удивило? Что интересного заметили? Какие факты налицо?». Если же классу предъявлялись не факты, а противоположные научные теории или точки зрения, диалог строится иначе: «Почему вы удивились? Сколько существует теорий (точек зрения)?». После приема 2, провоцирующего разброс мнений, уместно спросить: «Сколько же в нашем классе разных мнений?». В случае приема 3 научный факт и житейские представления учеников «разводятся» в их сознании репликой: «Вы что предполагали? А что получается на самом деле?».

При использовании приема 4 осознание школьниками абсолютной невозможности выполнения задания стимулируется фразами: «Вы смогли выполнить это задание? В чем затруднение?». После приема 5 (задание, не сходное с предыдущими) ученики схватывают суть возникшего затруднения, если им помогают словами: «Вы смогли выполнить задание? Почему не получается? Чем это задание не похоже на предыдущие?». Из проблемной ситуации, созданной приемом 6, где ученики используют старое знание, можно вывести так: «Что вы хотели сделать? Какие знания применили? Задание выполнено?»

Побуждение к формулированию учебной проблемы

Поскольку учебная проблема существует в двух формах, то текст побуждающего диалога представляет собой одну из двух реплик: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?».

Принятие ученических формулировок учебной проблемы

При побуждающем диалоге возможно появление неточных и даже совершенно ошибочных ученических формулировок учебной проблемы. Недопустимо реагировать на них отрицательной оценкой («нет», «неправильно»). На неожиданную формулировку учебной проблемы лучше откликнуться следующим образом. Сначала – поддерживающий кивок головой и слово «так». Подобная реакция не означает согласия с говорящим, а лишь показывает, что мысль ученика услышана и принята к сведению. Затем следует побудить учеников к переформулированию учебной проблемы репликами: «Кто еще хочет сказать? Кто думает иначе? Кто может выразить мысль точнее?».

Представим вышесказанное о побуждающем от проблемной ситуации диалоге в виде таблицы.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог

Приемы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
1. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории, точки зрения	<i>о фактах;</i> - Что вас удивило? Что интересного заметили? Какие вы видите факты? <i>о теориях:</i> - Что вас удивило? Сколько существует теорий (точек зрения)?	Выбрать подходящее: - Какой возникает вопрос? - Какова будет тема урока?
2. Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием	- Сколько в классе мнений? Почему так получилось?	
3. Шаг 1. Обнажить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку». Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом, наглядностью	- Вы сначала как думали? А как на самом деле?	
4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще	- Вы смогли выполнить задание? Почему? В чем затруднение?	
5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими	- Вы смогли выполнить задание? Почему не получается? Чем это задание не похоже на предыдущие?	
6. Шаг 1. Дать практическое задание, сходное с предыдущими. Шаг 2. Доказать, что задание учениками не выполнено	- Что вы хотели сделать? Какие знания применили? Задание выполнено?	

Подводящий к теме диалог

Данный метод постановки учебной проблемы проще, чем предыдущий, т.к. не требует создания проблемной ситуации. Подводящий диалог представляет собой систему (логическую цепочку) посильных ученику вопросов и заданий, которые пошагово приводят класс к формулированию темы урока. В структуру подводящего диалога могут входить разные типы вопросов и заданий: репродуктивные (вспомнить, выполнить по образцу); мыслительные (на анализ, сравнение, обобщение). Но все звенья подведения опираются на уже пройденный классом материал, а последний обобщающий вопрос позволяет ученикам сформулировать тему урока. При подводящем диалоге менее вероятно появление ошибочных ответов учащихся.

Однако если это происходит, необходима принимающая реакция учителя («Так. Кто думает иначе?»)

Сообщение темы с мотивирующим приемом

Это наиболее простой метод постановки учебной проблемы. Он состоит в том, что учитель сам сообщает тему урока, но вызывает к ней интерес класса применением одного из двух мотивирующих приемов. Первый прием «яркое пятно» заключается в сообщении классу интригующего материала, захватывающего внимание учеников, но при этом связанного с темой урока. В качестве «яркого пятна» могут быть использованы сказки и легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории науки, культуры и повседневной жизни, шутки, демонстрация непонятных явлений с помощью эксперимента или наглядности. Второй прием «актуальность» состоит в обнаружении смысла, значимости предлагаемой темы для самих учащихся, лично для каждого.

Таким образом, существуют три основных метода постановки учебной проблемы: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом. Их сходство заключается в том, что все названные методы обеспечивают мотивацию учеников к изучению нового материала. Различие методов – в характере учебной деятельности школьников и, следовательно, в развивающем эффекте. Побуждающий от проблемной ситуации диалог обеспечивает подлинно творческую деятельность учеников и развивает их речь и творческие способности. Подводящий к теме диалог и сообщение темы с мотивирующим приемом лишь имитируют творческий процесс. При этом подводящий диалог успешно формирует логическое мышление и речь учащихся, а развивающий результат сообщения темы с мотивирующим приемом незначителен. Еще одно различие методов состоит в форме возникающей учебной проблемы. При побуждающем диалоге может появиться и тема урока, и вопрос для исследования. При подводящем диалоге и сообщении обычно формулируется тема урока.

Поставив учебную проблему любым из названных методов, переходим к организации поиска решения.

Поиск решения учебной проблемы

Суть поиска решения учебной проблемы проста: учитель помогает ученикам «открыть» новое знание. На уроке существуют две основные возможности обеспечить такое «открытие»: побуждающий к гипотезам диалог и подведение к знанию. Рассмотрим их подробнее.

Побуждающий к гипотезам диалог

Данный метод поиска решения является наиболее сложным для учителя, поскольку требует осуществления четырех педагогических действий:

1. побуждения к выдвижению гипотез;
2. принятия выдвигаемых учениками гипотез;
3. побуждения к проверке гипотез;
4. принятия предлагаемых учениками проверок.

Рассмотрим эти действия.

Побуждение к выдвижению гипотез. Выдвинуть гипотезу значит высказать предположение, истинность или ложность которого должна установить проверка. Та гипотеза, которая выдержит проверку и станет искомым знанием, называется решающей, остальные – ошибочными.

Побуждающий к выдвижению гипотез диалог имеет «сужающуюся» структуру. Он начинается с общего побуждения, т.е. призыва к мыслительной работе: «Какие есть гипотезы, предположения?». Если общее побуждение не помогло и решающая гипотеза не высказана, диалог продолжается подсказкой к решающей гипотезе. Подсказка – намек на искомое знание – каждый раз придумывается заново. Если не срабатывает и подсказка, учитель завершает диалог сообщением решающей гипотезы.

Принятие выдвигаемых учениками гипотез

При побуждающем диалоге существует опасность оценочно отреагировать на высказываемые учениками предположения: отвергнуть ошибочную гипотезу («неправильно», «не так», «нет») и похвалить за решающую («молодец», «верно»). Однако учительская оценка гипотезы лишает шаг проверки всякого смысла. Поэтому реагировать на гипотезы школьников следует эмоционально не окрашено: словом «так» и кивком головой.

Побуждение к проверке гипотез

Смысл проверки состоит в приведении аргумента на решающую гипотезу («это так, потому что») или контраргумента на ошибочную («это не так, потому что»). Проверка гипотезы может быть либо устной, либо практической. В первом случае аргументация приводится посредством рассуждения, а во втором – добывается в практической (в том числе экспериментальной) работе. Побуждающий к проверке гипотез диалог тоже имеет «сужающуюся» структуру: от общего побуждения через подсказку к сообщению.

При устной проверке диалог побуждает учеников непосредственно к аргументации. При этом общее побуждение осуществляется репликой: «Согласны с гипотезой? Почему?». Если общее побуждение не срабатывает, вводится подсказка, наталкивающая на довод за или против гипотезы. В крайнем случае, учитель сам сообщает аргумент или контраргумент.

При практической проверке диалог стимулирует школьников к выработке конкретного плана действий. Общее побуждение осуществляется репликой: «Как нам проверить гипотезу? Что нужно сделать?». Подсказка намекает на план. Если не срабатывает и подсказка, план действий в готовом виде предлагает учитель.

Принятие предлагаемых учениками проверок

При побуждающем к проверке гипотез диалоге ученики могут предложить ошибочную аргументацию или неверный план действий. Учителю необходимо отреагировать на них принимающей репликой: «Так. Кто думает иначе?».

Представим вышесказанное о побуждающем к гипотезам диалоге в виде таблицы.

Побуждающий к гипотезам диалог

Структура	Побуждение к выдвижению гипотез	Побуждение к проверке гипотез	
		устной	практической
Общее побуждение	К гипотезам: - Какие есть гипотезы?	К аргументу/ контраргументу: - Согласны с этой гипотезой? Почему?	К плану проверки: - Как можно проверить эту гипотезу?
Подсказка	К решающей гипотезе	К аргументу/ контраргументу	К плану проверки
Сообщение	Решающей гипотезы	Аргумента/ контраргумента	Плана проверки

Порядок выдвижения гипотез на уроке

Существуют два варианта выдвижения гипотез на уроке: последовательный и одновременный. В первом случае сначала выдвигается и проверяется одна ошибочная гипотеза, потом другая – и так вплоть до появления решающей гипотезы. Во втором случае все гипотезы (и ошибочные, и решающая) выдвигаются сразу, и лишь затем начинается проверка. Рассмотрим особенности побуждающего диалога при названном порядке выдвижения гипотез.

При последовательном варианте диалог начинается с общего побуждения («Какие есть гипотезы?»), после чего учащиеся в большинстве случаев высказывают ошибочную догадку. Отреагировав на нее нейтральным словом «так», учитель переходит к проверке, которая начинается с общего побуждения («Вы согласны?» или «Как эту гипотезу проверить?») и движется по «сужающейся» схеме к контраргументу. Затем диалогический цикл «выдвижение-проверка» повторяется снова до тех пор, пока не будет выдвинута и проверена решающая гипотеза.

При одновременном варианте диалог начинается с общего побуждения («Какие есть гипотезы?»). Отреагировав на первую – обычно ошибочную – гипотезу нейтральным словом «так», учитель продолжает побуждение репликой «Какие еще есть гипотезы?» до тех пор, пока не будет высказана решающая гипотеза. После того как все гипотезы выдвинуты и зафиксированы, начинается их проверка, которая может быть организована по-разному. В одних случаях по поводу каждой гипотезы разворачивается побуждающий диалог, причем сначала проверяются ошибочные гипотезы, а в последнюю очередь – решающая. В других случаях возможна одна проверка всех гипотез сразу.

Подводящий к знанию диалог

Данный метод поиска решения учебной проблемы значительно проще, чем предыдущий, поскольку не требует выдвижения и проверки гипотез. Подводящий диалог представляет собой систему (логическую цепочку) сильных ученику вопросов и заданий, которые пошагово приводят класс к формулированию нового знания.

Подводящий диалог можно развернуть как от поставленной учебной проблемы, так и без нее. Иными словами, подводить учеников к новому знанию можно, так или иначе, проработав звено постановки проблемы либо пропустив его вообще.

Таким образом, существуют три основных метода поиска решения учебной проблемы: побуждающий к гипотезам диалог, подводящий от проблемы диалог, подводящий без проблемы диалог. Их сходство в том, что любой обеспечивает понимание нового знания учениками, ибо нельзя не понимать то, что ты открыл сам. Различие методов – в характере учебной деятельности школьников и, следовательно, в *развивающем эффекте*. Побуждающий к гипотезам диалог обеспечивает подлинно творческую деятельность учеников и развивает их речь и творческие способности. Подводящий к знанию диалог лишь имитирует творческий процесс и формирует логическое мышление и речь учащихся.

Обеспечив «открытие» знания любым из названных методов, переходим к следующим этапам учебного процесса – воспроизведению знаний, решению задач или выполнению упражнений. При этом необходимо помнить, что в случае постановки учебной проблемы в форме вопроса требуется:

во-первых, вернуться с вновь «открытым» знанием к вопросу и ответить на него, *во-вторых*, предложить ученикам сформулировать тему урока.

Задание на формулирование темы урока также обязательно при подводящем без проблемы диалоге.

Технология проблемно-диалогического обучения выступает важнейшим направлением реализации парадигмы развивающего образования, поскольку является:

- *результативной* – обеспечивающей высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей школьников, воспитание активной личности;
- *здоровьесберегающей* – позволяющей снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний.

Технология проблемного диалога носит *общепедагогический* характер, т.е. реализуется на любом предметном содержании и любой образовательной ступени и потому объективно необходима каждому учителю.

Технология достижения планируемых результатов (О.Б. Логинова)

Согласно теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте – учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность.

Иными словами, обучение рассматривается как специально организованный процесс, в ходе которого ребенок осуществляет учебную деятельность – выполняет

учебные действия на материале учебного предмета, и в ходе психологического процесса интериоризации («вращения») эти внешние предметные действия превращаются во внутренние, когнитивные (мышление, память, восприятие).

Деятельность, таким образом, выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Значит, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. При пассивном восприятии учебного материала развития не происходит. (Например, сколько бы ребенок ни смотрел на образцы написания букв в прописи, пока он сам не начнет писать – пробовать – никакого навыка письма у него не сформируется). Именно собственное действие ребенка может стать основой формирования в будущем его способности. Значит, образовательная задача состоит в организации *условий*, инициирующих детское действие.

Эти условия могут задаваться с помощью описания образцов деятельности, с различных методических или дидактических средств, последовательности выполняемых действий, через особенности организации урока или иной единицы учебного процесса. Можно также использовать понятие *учебной ситуации* как особой *структурной единицы учебной деятельности*, содержащей ее полный замкнутый цикл.

Учебная ситуация – это такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его (например, переформулируют, предлагают свое описание и т.д.), частично – запоминают.

Примером учебной ситуации может послужить «прогулка в поисках печатного знака или слова», во время которой учитель, обходя с детьми классную комнату или школьное здание, с помощью «волшебной палочки» обнаруживает важное слово (знак, надпись, имя и т.п.), которое затем прочитывается и заносится в классную книгу знакомых слов и знаков (книгу «Я умею читать»).

Учебной ситуацией является и выполнение задания «составить таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста», или выполнение задания «объяснить содержание прочитанного текста ученику младшего класса», или выполнение практической работы и т.д.

При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые (специфичные для данного учебного предмета) действия, осваивает характерные для данной области способы действия, т.е. приобретает некоторые способности.

Отбор и использование учебных ситуаций встраивается в логику традиционного образовательного процесса, позволяя не противопоставлять «ЗУНовскую» и «деятельностную» парадигмы друг другу, а напротив, формировать у каждого ученика индивидуальные средства и способы действий, позволяющие ему быть «компетентным» в различных сферах культуры, каждая из которых предполагает особый способ действий относительно специфического содержания.

Проектирование образовательного процесса в этих условиях означает:

- определение педагогических задач, решаемых на данном этапе учебного процесса, например, формирование навыков устной или письменной речи,

- отбор учебного материала,
- определение способов организации учебных ситуаций (методических средств, дидактического обеспечения, порядка действий учителя, порядка взаимодействия учащихся).
- прогнозирование возможных действий детей.

Проектируя учебные ситуации необходимо иметь в виду, что они строятся с учетом:

- *возраста ребенка* (то, что провоцирует на действие младшего школьника, оставляет равнодушным и пассивным подростка),
- *специфики учебного предмета* (учебная ситуация в сфере искусства качественно отличается от учебной ситуации в сфере точных наук типами формируемых умений),
- *меры сформированности действий учащихся* (исполнительских, не требующих активного содействия педагога, или ориентировочных, которые могут осуществляться, особенно поначалу, только при активном участии учителя).

Реализация этих хорошо известных всем истин сдерживается недостаточной методической проработанностью проблемы создания на уроке учебной ситуации, способов перевода учебной задачи в учебную ситуацию, для которых необходимо не только продумать содержание учебной задачи, но и ее «аранжировку» – поставить эту задачу в такие условия, чтобы они толкали, провоцировали детей на активное действие, создавали мотивацию учения, причем не *вы-*нуждения, а *по-*буждения (когда ребенок выполняет какие-то действия не потому, что не хочет огорчить маму, папу, учителя, не потому, что иначе поставят двойку, не потому, что учитель убедительно объясняет, как полезно знать, то, что мы сейчас учим, как это важно каким-то – пусть даже и всем на свете – незнакомым взрослым людям), а потому, что ему/ей сейчас, сию минуту, на этом самом уроке это делать интересно, потому, что если это сделать, это принесет реальную и ощутимую пользу ему самому/ей самой (он/она выиграет, мы вместе сделаем отличную книгу, которую покажем родителям, составленными мною карточками или картинками будут пользоваться мои друзья и говорить мне спасибо, и т.д.).

Создание банка таких учебных ситуаций – одна из важнейших задач технологии достижения планируемых результатов. Важно, что этот банк является принципиально открытым – любой новый опыт может быть добавлен в общую копилку.

Приведем примеры некоторых учебных ситуаций, предлагаемых О.Б. Логиновой.

Ситуация 1. (Обучение грамоте. Звуки и буквы). Тихая прогулка «Мы слушаем»

Пригласите учащихся на «тихую прогулку», во время которой будем только слушать. После прогулки совместно выявите разнообразие звуков в окружающей среде и методом «мозгового штурма» составьте список звуков. Рожденные во время обсуждения идеи используйте для того, чтобы создать банк слов, соотнесенных с тем или иным звуком, чтобы учащиеся могли их читать, классифицировать и иллюстрировать.

Учащиеся могут идентифицировать и классифицировать ряд звуков, услышанных в ходе специального прослушивания. Они могут предложить, по крайней мере, один способ сгруппировать их. Учащиеся могут читать, классифицировать и иллюстрировать слова, содержащие или указывающие на выявленные звуки

Ситуация 2. (Работа с печатным текстом. Художественный текст). Берем интервью у героя

После прочтения книги, учащиеся берут интервью у друг друга. Один партнер задает герою книги вопросы, а другой отвечает от имени героя.

Учащиеся ведут интервью в соответствующей манере и успешно изображают героя рассказа.

Ситуация 3. (Работа с печатным текстом. Различные типы текстов). Дискуссия о книге

Обсудите возможные цели книги (чтобы научить, убедить, открыть свои мысли и чувства).

Во время занятий в «читательской мастерской» сравнивайте различные формы письма, и делайте попытки определить замысел автора.

Учащиеся вносят вклад в обсуждение и могут распознавать или называть повествовательные, побудительные и информационные тексты.

Ситуация 4. (Высказывания. Текст. Аннотация). Рекомендации по выбору книги

Учащиеся выбирают книгу, которая поразила их воображение или вызвала интерес.

Они в письменной форме рекомендуют прочесть эту книгу одноклассникам. Рекомендация может зачитываться в классе или размещаться в классной комнате или школьной библиотеке.

Рекомендации могут быть написаны на карточках, используемых в каталогах библиотек.

Учащиеся могут давать рекомендации по выбору книги и делиться ими с одноклассниками в маленьких группах или со всем классом.

Учащиеся реагируют на рекомендации при выборе книг для самостоятельного чтения.

Ситуация 5. (Математика. Величины). Почему мы используем стандартные единицы измерения?

Учащиеся измеряют, обозначают и сравнивают результаты измерения одного и того же предмета, используя различные нестандартные единицы, например, кисть руки и карандаш. Учащиеся объясняют, почему результаты измерений могут меняться при том, что сам предмет остается тем же.

Учащиеся делают свои собственные измерительные приборы.

Учащиеся могут объяснить, почему два ученика могут получить различные ответы, если они измеряют ногами одно и то же место в классной комнате.

Технология формирования коммуникативной культуры и навыков сотрудничества

В процессе реализации технологий деятельностного типа учителю необходимо организовывать взаимодействие обучающихся, которое должно носить продуктивный характер. В нашем случае продуктивным будет считаться взаимодействие, в ходе которого обучающиеся совместно, самостоятельно или с небольшой помощью учителя, решают учебную задачу (проблему урока) и строят обобщенный способ деятельности.

Такое взаимодействие необходимо на всех этапах деятельности по изучению темы.

Так, на *этапе понимания задания* педагог организует коммуникацию между учениками для согласования их представления о результате и способе выполнения задания.

На *этапе проблематизации*, когда по результатам исследования у учеников получились разные результаты и способы выполнения задания, организованная коммуникация необходима для формулирования общей для всех учеников проблемы.

На *этапе депроблематизации* необходимо организовывать дискуссию, чтобы учащиеся высказали свои гипотезы по решению сформулированной проблемы. В этой ситуации учитель не должен явно реагировать на реплики: давать их оценочные суждения. Задача учителя – управлять коммуникацией обучающихся, чтобы они сами выяснили: чья гипотеза верна и требует разработки, а чью версию нужно исключить, доказав ее несостоятельность.

У учащихся возникает необходимость договориться о едином понимании на *этапе создания модели нового понятия* и *этапе построения новой нормы деятельности* (алгоритма).

В настоящее время становление способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов фактически нередко запаздывает. Многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, просто не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей «доподготовки» уже в рамках школы.

Управлять взаимодействием обучающихся на занятии, организовывать учебное сотрудничество помогает технология организованной коммуникации.

Невозможно говорить о коммуникативных УУД, не определив, какое понимание *коммуникации* мы положим в основу.

Может быть выделено две модели коммуникации: *субъект-объектная* (трансляционная и манипулятивная модели, в которых произвольное коммуникативное действие осуществляется только одним участником коммуникации, характеристикой же действий других участников является спонтанность, реактивность, управляемость,

заданность) и *субъект-субъектная*, предполагающая произвольные коммуникативные действия со стороны каждого участника коммуникации.

Понятно, что, говоря о компетентности, можно рассматривать только субъектную позицию участника коммуникации. Ведомый, спонтанно реагирующий человек не может быть назван компетентным.

За разными моделями коммуникации лежат разные ценности. В первом случае ценностью является либо передаваемая информация сама по себе, либо запланированные изменения в объекте речевого воздействия. Во втором случае ценностью для каждого участника коммуникации оказывается возможность понимания и осуществления совместного действия.

В современном обществе, которое стремительно дифференцируется, в котором постоянно возникают разные группы со своими интересами, языками и субкультурой, особое значение приобретает субъект-субъектная модель коммуникации, или, попросту говоря, умение слышать друг друга и договариваться.

Мы полагаем, что коммуникативная компетентность в современном обществе должна базироваться на этом ряде ценностей. Общей, объединяющей все различные виды и формы коммуникации, основой является *деятельностный* взгляд на коммуникацию и, соответственно, на коммуникативную компетентность.

Что это значит?

Коммуникативные УУД проявляются в способности ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять *цели* коммуникации, *оценивать* ситуацию, *учитывать* намерения и *способы* коммуникации партнера (партнеров), *выбирать* адекватные стратегии коммуникации, *оценивать* успешность коммуникации, быть готовым к *изменению* собственного речевого поведения. Все перечисленное есть не что иное, как необходимые *условия* успешной коммуникации. Другими словами, коммуникативная компетентность – это готовность и способность к осуществлению успешной коммуникации.

По-видимому, успешной можно считать коммуникацию, участники которой либо достигли своих целей, либо в их позициях произошли изменения, которые рассматриваются ими как позитивные.

Основные позиции в коммуникации

- 1. Автор (А):** формулирует и высказывает мысль по обсуждаемой теме.
- 2. Понимающий (П):** внимательно выслушивает **автора**, формулирует главную мысль его высказывания своими словами и озвучивает свое понимание **автору**, убеждаясь при этом, что правильно его понял (идентификация своего «понимания» с «пониманием» автора).
- 3. Критик (К):** не соглашается с мыслью **автора**, доказывая его неправоту аргументами, или достраивает мысль **автора** собственным содержанием.
- 4. Организатор коммуникации (ОК):** человек (в нашем случае, как правило, педагог), который следит за тем, чтобы участники общения четко выдерживали рамки той позиции, в которой они находятся в данный момент.

Схемы коммуникации

По наличию позиций мы различаем простую и сложную коммуникацию. Схема простой коммуникации представлена на рис. 1.

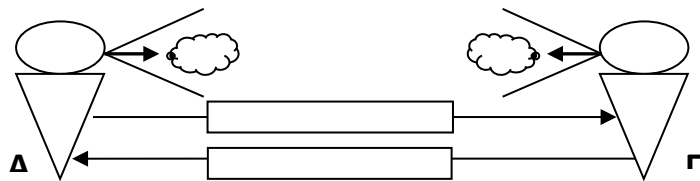


Рис.1. Схема простой коммуникации

В левой части рисунка изображен Автор. Он высказывает мысль в виде предложения или текста. Понимающий (справа) воспринимает высказывание Автора, понимает его главную мысль и озвучивает ее Автору. Автор соглашается с формулировкой Понимающего. Такое общение является культурным, но не является продуктивным, поскольку в рамках этой схемы не происходит продвижение содержания.

Очевидно, что на уроке открытия нового знания, когда необходимо «продвигать» содержание к построению нового способа деятельности, схема простой коммуникации мало эффективна. Продвижение содержания возможно за счет обоснованной критики или достраивания мысли. Поэтому на таком уроке более эффективно применение схемы сложной коммуникации. Она включает третьего участника – Критика. Его роль заключается не только в том, чтобы понять Автора, но и как-то отнестись к его мысли: не согласиться с ней или дополнить ее (см. рис.2).

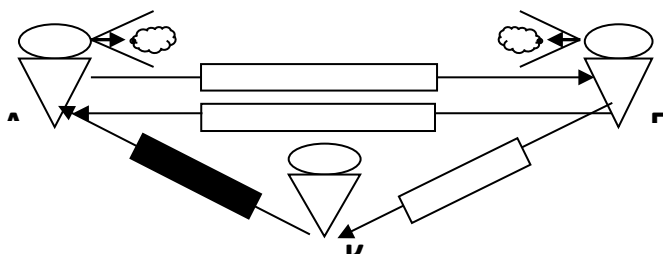


Рис. 2. Схема сложной коммуникации

Очевидно, что общение в рамках данной схемы будет продуктивным, т.к. происходит выстраивание содержания за счет критики и достраивания мысли Автора.

Теперь о самой технологии формирования коммуникативной культуры.

Цель технологии – обеспечение усвоения обобщенных способов деятельности посредством организации учебного сотрудничества.

Задачи:

1. Сформировать у обучающихся основные позиции в коммуникации (Автор, Понимающий, Критик).
2. Развивать у обучающихся умение управлять своим речевым поведением.
3. Развивать устную речь обучающихся как средство взаимодействия между людьми для решения поставленных задач.

Суть данной технологии заключается в формировании умений выстраивать свое речевое поведение в рамках конкретной позиции (Автора, Понимающего, Критика).

Этап 1. (1-2 класс). Введение схемы простой коммуникации

Шаг 1. Фиксируем внимание обучающихся на том, как создается текст и совместно выстраиваем соответствующее понятие (см. Рис. 3). Это можно сделать на уроках риторики в процессе изучения темы «Текст».

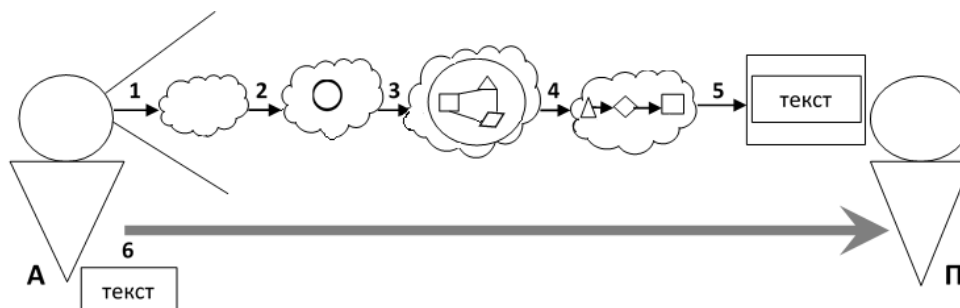


Рис. 3. Схема понятия «Текст»

Комментарий к схеме:

1. Автор воспринимает некоторую ситуацию (объект).
2. Определяет, что главное об этом он хочет сказать.
3. Определяет, из каких элементов состоит данная ситуация (объект).
4. Выстраивает выделенные элементы по порядку.
5. Проговаривает текст про себя.
6. Произносит вслух (записывает) получившийся текст.

Такой подход к понятию *текст* и деятельности Автора предполагает наличие второго человека, для которого этот текст создается (Понимающего). Ребенок осознает, что мы говорим для того, чтобы быть понятыми другими людьми. В результате этого у него формируется ценность другого человека. И тогда он будет, создавая высказывание (текст), заботиться о том, чтобы быть понятным Автором.

Шаг 2. На основе понятия *текст* строим алгоритм деятельности Автора:

1. Определяю тему высказывания.
2. Формулирую главную мысль.
3. Подбираю ключевые слова, помогающие раскрыть главную мысль.
4. Формулирую предложения.
5. Выстраиваю предложения по порядку.
6. Проговариваю текст «про себя».
7. Произношу (записываю) текст.
8. Убеждаюсь, что правильно понят другим человеком.

Напомним, что схема понятия *текст* уже содержит двух людей: адресанта (того, кто говорит – Автора) и адресата (того, кому говорит Автор – Понимающего). Таким образом, у обучающихся формируется ценность: «я говорю для того, чтобы меня поняли другие». Поэтому говорить надо коротко, понятно, тщательно подбирая слова.

Очевидно, что деятельность Понимающего тоже состоит из нескольких действий и пока они неизвестны и непонятны детям.

Поэтому *Шаг 3*. Фиксируем схему простой коммуникации. На доске или в классном уголке размещаем эту схему и постоянно относим (обращаем внимание) детей к ней.

После очередного высказывания мысли Автором просим другого учащегося эту мысль понять.

Практика показывает, что сначала, пытаясь понять высказывание Автора, обучающиеся просто слово в слово повторяют его мысль. Учителя не должно это устраивать. Необходимо добиваться передачи мысли Автора своими словами.

Шаг 4. Строим алгоритм деятельности Понимающего.

Суть деятельности Понимающего заключается в том, чтобы выслушать Автора и продемонстрировать свое понимание сказанного. Он формулирует главную мысль высказывания Автора своими словами. При этом Понимающий ничего не добавляет от себя и не исправляет. Таким образом, у учащихся формируется ценность внимательного выслушивания другого человека. Не нужно убеждать детей, что необходимо внимательно выслушать мысль другого человека до конца, не перебивая его. Только так сможешь его понять и согласиться с мыслью или нет.

Совместно с учениками выстраиваем алгоритм деятельности Понимающего:

1. Понимающий выслушивает мысль Автора до конца.
2. Понимающий выясняет, значение всех ли слов ему понятно.
3. Определяет главную мысль высказывания Автора.
4. Формулирует эту мысль своими словами.
5. Предъявляет ее Автору.
6. Убеждается, что правильно понял Автора.
7. Понимающий соглашается / не соглашается с мыслью Автора.

При этом очень важно обратить внимание ребят на необходимость

- обратиться к Автору по имени и начать свою фразу со слов – клеше: (Имя), я тебя правильно понял, ты говоришь о ... (главная мысль Автора словами Понимающего);
- Понимающий должен общаться непосредственно с самим Автором, (развернувшись к нему лицом).

Последнее требование детям выполнить очень сложно, т.к. они ориентированы на педагога и ждут эмоциональной реакции на свои слова. Учителю важно не поддаваться на искушение и никак не реагировать на слова Понимающего, разворачивать его к Автору.

Этап 2. (3 класс). Введение схемы сложной коммуникации

Совместно с учениками педагог строит алгоритм деятельности Критика:

1. Понимающий не соглашается с мыслью Автора → переходит в позицию Критика.
2. Критик объясняет автору, в чем разница между их мнениями, почему не согласен и т.п.

При этом важно обратить внимание ребят на необходимость обратиться к Автору по имени и начать свою фразу со слов – клеше: «(Имя), я с тобой не согласен, потому что ... (высказывает свою мысль, выступая в позиции Автора).

Рассмотрим коммуникативную ситуацию:

«ПОНИМАНИЕ»	Автор	Понимающий	Критик
	Высказывает свою мысль (мнение, точку зрения...)	Выслушивает мысль (мнение, точку зрения...) Автора до конца.	
	Отвечает на вопросы Понимающего, подтверждая или уточняя его понимание	<p>Выясняет, значение всех ли слов ему понятно:</p> <p>– Автор (обращение к автору по имени), правильно ли я тебя понял, что ...?</p> <p>Определяет главную мысль высказывания Автора. Формулирует эту мысль своими словами.</p> <p>Предъявляет ее Автору:</p> <p>– Ты говоришь о ...? Так?</p> <p>То, о чем ты говоришь...</p> <p>Убеждается, что правильно понял Автора:</p> <p>– Я правильно тебя понял.</p> <p>Соглашается/не соглашается с мыслью Автора.</p> <p>– Я с тобой согласен/не согласен.</p>	
«КРИТИКА»	Переходит в позицию Понимающего	Если Понимающий не соглашается с мыслью Автора, то переходит в позицию Критика:	– Я с тобой не согласен, потому что...
		Понимает, с чем не согласен Критик	<p>Объясняет автору (понимающему), в чем разница между их мнениями, почему не согласен и т.п.</p> <p>– Ты считаешь так..., а я так...</p> <p>– Я так считаю, потому что... (приводит аргументы, убеждает автора...)</p>

Использование коммуникативных ситуаций на уроке способствует развитию мыслительной деятельности школьников: высказывая свою мысль, понимая, критикуя, ученик работает над содержанием изучаемой темы, уточняет, расширяет ее понимание.

Оценить уровень сформированности коммуникативных позиций педагог может, используя следующие показатели:

Класс	Уровень	Показатели
-------	---------	------------

	сформированности	
1	Неадекватный	Ученик может выступать только в роли Автора. При этом он знает, как построить предложение или текст. Демонстрирует это знание в устной или письменной речи
2	Адекватный	Ученик в учебной коммуникации выступает в роли Автора и Понимающего. При этом он действует по алгоритму понимания высказывания
3-4	Продуктивный	Ученик умеет в учебной коммуникации выступать в роли Автора, Понимающего и Критика. При этом он относится к мысли Автора: указывает, с чем он не согласен или что требует дополнения и приводит аргументы

Если объединить рассмотренные нами технологии в нечто единое, целостное, интегративное, то результатом явилась бы мощная и эффективная *интегративная технология*, включающая следующие признаки:

- представление планируемых результатов обучения в виде многоуровневых систем, диагностично- и операционно-заданных целей;
- структура образовательной деятельности, включающая учебные ситуации, способствующие достижению этих результатов.

Согласно концепции ФГОС НОО, в основе организации образовательной деятельности лежит системно-деятельностный подход. Это определяет в качестве ведущих универсальные учебные действия (а не ЗУНы или предметные действия).

Для организации образовательной среды, обеспечивающей формирование универсальных учебных действий педагог использует Программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся на уровне начального общего образования. Данная Программа представлена в структуре основной образовательной программы начального общего образования как *междисциплинарная*.

Развивающий эффект образовательной среды напрямую зависит от созданных педагогом организационно-педагогических условий для формирования универсальных учебных действий у обучающихся.

Организационно-педагогические условия – это совокупность необходимых и достаточных мер, обеспечивающих эффективность процесса формирования универсальных учебных действий у обучающихся. Данные условия должны реализоваться системно, комплексно, т. к. они взаимозависимы, между ними есть неразрывные связи.

Комплекс организационно-педагогических условий для формирования универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы включает в себя:

- 1) ценностную ориентацию обучающихся на достижение результатов образовательной деятельности, ориентацию на достижение успеха;
- 2) организацию учебных ситуаций по решению учебно-познавательных и учебно-практических задач;

3) использование дидактических ресурсов, оптимизирующих процесс формирования универсальных учебных действий у обучающихся и способствующих его эффективности.

Первым условием является ценностная ориентация обучающихся на достижение результатов учебной деятельности, успеха в ней.

Целью педагога, соответствующей ценностно-ориентационной функции, является формирование ценностного отношения обучающихся к образовательной деятельности. Ключевая задача, раскрывающая процессуальный аспект этой цели, связана с организацией в процессе обучения ценностно-ориентированных ситуаций. Для решения такой задачи учителю необходимо учитывать состав, последовательность и специфику педагогических действий.

Примерный алгоритм создания ценностно-ориентированной ситуации:

1. Определение предмета ценностной ориентации: изучаемое предметное содержание (желаемый результат учебной деятельности), умения, характеризующие достижение этого результата, предметные и универсальные учебные действия обучающихся в контексте изучаемого содержания.
2. Формулировка высказываний (суждений, комментариев, вопросов), мотивирующих и ориентирующих учеников на достижение результата на основе применения критериев «ценности» и критериев «успешности».
3. Включение обучающихся в ценностно-ориентированный диалог.

Ценностно-ориентированные учебные ситуации на занятиях в начальной школе способствуют формированию УУД, особенно личностных. Это происходит через установление учениками связи между *целью* учебной деятельности и ее *мотивом*: между результатом учения и тем, что побуждает и деятельность, и понимание того, ради чего она осуществляется. В ценностно-ориентированных учебных ситуациях ученик задается вопросом о том, какое значение, смысл имеет для него учение, и учится находить на него ответ.

Огромное значение для формирования личностных УУД имеет подбор учебного содержания. Учебное содержание необходимо рассматривать не только как дидактический материал для формирования, отработки тех или иных умений, но и как средство ценностной ориентации, как средство формирования основ гражданской идентичности, эмпатии и сопереживания, эмоциональной отзывчивости, эстетических чувств. Поэтому на учебных занятиях важно организовывать ценностно-ориентированные учебные ситуации, связанные с анализом и пониманием изучаемого содержания.

При изучении предметного содержания ученик постепенно осознает, что знания ему необходимы для того, чтобы понимать особенности окружающего мира. Так, на уроках русского языка ученик замечает необходимость и значимость предметных знаний и умений, т. к. они его «делают грамотным человеком». Ценность математических знаний состоит в их умелом использовании при различных вычислениях, расчетах, измерениях в практических жизненных ситуациях, в умениях устанавливать логические связи между объектами при решении задач. Ценностное

отношение к предметному содержанию литературного чтения раскрывает перед учеником «мир текста» как средства передачи информации различными способами (художественными, научными и другими описаниями). Постепенно ученик начинает осознавать, что «смысл школьной жизни» в том, что она делает его культурным человеком, а культурный человек достоин уважения, в этом его успешность.

Приведем пример ценностно-ориентированной ситуации на уроке русского языка в первом классе по теме «Буква мягкий знак – показатель мягкости согласных звуков».

Ученикам предлагалось задание: записать слова: соль, день, дверь и др. Сравнивая свои записи, дети заметили, что кто-то написал букву Ь, а кто-то – нет.

Учитель: *Почему записывая одинаковые слова, мы получили разные записи? Как понять, какие слова правильно написаны, а какие – неправильно?*

Ученики: *(Пытаются объяснить, но не могут.) Мы не можем объяснить, почему получились разные записи слов.*

Учитель: *Не расстраивайтесь. Посмотрите внимательно, чем различаются ваши записи?*

Ученики: *Кто-то в словах написал букву Ь, а кто-то – нет.*

Учитель: *Какие вы внимательные! А почему так получилось? Может быть, нам не хватает знаний о букве Ь?*

Ученики: *Да, не хватает. Мы не знаем точно, когда нужно ее писать, а когда не нужно.*

Учитель: *О чем вы хотите узнать сегодня на уроке, какие знания получить, чему научиться?*

Ученики: *Мы хотим узнать, когда нужно писать букву Ь в словах, а когда не нужно.*

Учитель: *Какие вы любознательные! Молодцы! А почему вам необходимы эти знания? Какое значение имеют знания о букве Ь?*

Ученики: *Если человек не знает точно, когда нужно писать букву Ь в словах, а когда не нужно, он будет делать ошибки. Мы не хотим ошибаться, хотим быть грамотными! Знания о букве Ь сделают нас еще грамотнее, мы будем правильно писать слова.*

Учитель: *Замечательно! Вы настоящие ученики – целеустремленные! Почему важно знать, какую “работу выполняет” эта буква в словах?*

Ученики: *Это нам поможет понять, надо писать в словах Ь или нет.*

Учитель: *Что вы можете сделать сами, чтобы узнать? Какие ваши действия помогут получить новые знания о букве Ь?*

Ученики: *Можно в учебнике посмотреть. Можно внимательно послушать, как произносятся слова, и посмотреть, как они пишутся, сравнить разные слова.*

Учитель: *Какие вы находчивые! Вам поможет работа в группе, в паре? Чем?*

Ученики: *Да. Мы будем помогать, подсказывать друг другу. Так интереснее.*

Учитель: *Какие вы доброжелательные и дружные ребята! А вы справитесь с трудностями?*

Ученики: *Постараемся.*

Учитель: Ребята, я вами горжусь! У вас обязательно все получится! Вы обладаете такими качествами, которые очень высоко ценятся: внимательность, целеустремленность, любознательность, наблюдательность, доброжелательность, находчивость, догадливость. Я желаю вам успеха!

В приведенном примере ценностно-ориентированной учебной ситуации действия учителя ориентируют учеников на *успех*, на формирование ценностного отношения не только к предметному результату – новому знанию (о букве мягкий знак как показателе мягкости согласных звуков), но и к метапредметным результатам – регулятивным УУД – целеполаганию, планированию, выбору способов действий (действия), познавательным (сравнение и др.), коммуникативным (сотрудничество и др.). В своем диалоге учитель акцентирует внимание детей на тех личностных качествах, которые они проявляют, что способствует формированию личностных УУД, ценностного отношения к учебной деятельности.

Непрерывная мотивация достижения учебных успехов у обучающихся способна подтолкнуть их к работе для достижения поставленных целей и получения весомых результатов в учебной деятельности, а также помочь формированию уверенности, самостоятельности и других личностных качеств.

Ценностная ориентация обучающихся на достижение результатов учебной деятельности, ориентация на достижение успеха выступает значимым и эффективным условием формирования УУД у обучающихся начальной школы.

Вторым, не менее важным условием, обеспечивающим успешность формирования УУД у обучающихся, является организация учебных ситуаций по решению учебно-познавательных и учебно-практических задач.

В контексте системно-деятельностного подхода важную роль играют учебные ситуации. Учебная ситуация – это особая структурная единица, в которой дети с помощью учителя (или самостоятельно) обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия.

Проектирование образовательной деятельности в этих условиях означает:

- определение педагогических задач, решаемых на данном этапе образовательной деятельности;
- отбор учебного материала;
- определение способов организации учебных ситуаций (методических средств, дидактического обеспечения, действий учителя);
- прогнозирование возможных действий учеников.

Учебные ситуации строятся с учетом:

- *возраста ребенка:* то, что провоцирует на действие младшего школьника, оставляет равнодушным и пассивным подростка;
- *специфики учебного предмета:* учебная ситуация на уроке русского языка качественно отличается от учебной ситуации на уроках математики или окружающего мира типами формируемых умений;

- *меры сформированности действий обучающихся*: исполнительских, не требующих активного содействия педагога, или ориентировочных, которые могут осуществляться, особенно поначалу, только при активном участии учителя.

Учебно-познавательная задача – это такое условие в учебных ситуациях, которое не только побуждает учеников к оперированию известными знаниями в новых ситуациях, но и ведет к открытию новых способов действий с предметным содержанием. Такие задачи направлены на развитие самостоятельной интеллектуальной деятельности детей, на умение устанавливать причинно-следственные связи и аргументировать выбор способов действий по достижению результата.

Виды учебно-познавательных задач:

- задачи-альтернативы требуют аргументированного выбора;
- задачи-дискуссии – самостоятельной выработки решения на основе нескольких точек зрения;
- задачи-противоречия – решения противоречий между новыми и старыми знаниями;
- задачи-размышления, фантазии – ориентации не на конечный вывод, а на процесс творческой деятельности.

В зависимости от уровня сформированности у обучающихся УУД и от изучаемого содержания (темы) на уроке учитель выбирает наиболее оптимальный вариант задачи.

В теории и практике обучения способам решения учебно-познавательных задач существует несколько принципиально различных методов:

- сообщение учителем способа решения конкретной задачи с последующим составлением алгоритма, дающего общую ориентировку на то, как ее решать;
- сообщение учителем способа решения с последующим применением его в вариативных ситуациях, алгоритм действий по ее решению составляют ученики;
- самостоятельный поиск обучающимися способа и пути решения конкретной задачи с последующим определением алгоритма действий по ее решению.

В реальной образовательной деятельности указанные варианты обучения могут чередоваться и сочетаться. Эти варианты могут применяться и изолированно друг от друга, т. к. каждый из них в различных системах обучения имеет различный удельный вес. Первый вариант был доминирующим на протяжении наиболее длительного периода истории «традиционного» обучения. Второй и третий варианты вписываются в контекст системно-деятельностного подхода, т. к. требуют субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности.

В основе классификации трех вариантов лежит степень самостоятельности обучающихся при решении учебно-познавательных задач. Однако для целей формирования УУД первые два варианта не создают оптимальных условий. Первый – потому, что не требует проявления и не формирует способов УУД. Второй вариант создает некоторые, весьма ограниченные условия для формирования УУД, поскольку основные способы действий обучающимся

подсказываются. В этих условиях функция учебно-познавательных задач, направленная на формирование УУД обучающихся, не может быть реализована. Для формирования у обучающихся УУД, наиболее оптимальным и эффективным вариантом является третий, в определенном сочетании с другими, подготовительными методами.

Основной принцип, положенный в основу обучения решению учебно-познавательных задач, состоит в том, что любой прием обучения способам их решения не должен приводить к потере поискового характера деятельности обучающихся. Это значит, что ни решение, ни способ его поиска учителем не сообщаются.

Учебно-практическая задача – это задача, ориентированная на применение (отработку) уже освоенных способов действий (знаний, умений) в известной школьникам ситуации, как правило, внутри конкретного учебного предмета. Итогом решения такого типа задач является правильное использование знаний, умений и навыков учащихся (правильный ответ). В отдельных случаях учебно-практическая задача может быть использована для выявления границ применения освоенного способа действия; таким образом она становится условием для постановки новой учебной задачи.

Особенности подбора учебно-познавательных и учебно-практических задач

Типы учебно-познавательных и учебно-практических задач

	Задачи	Учебные (универсальные и предметные действия)
1	Учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку умений и навыков, способствующих освоению систематических знаний	- <i>первичное ознакомление, отработка и осознание теоретических моделей и понятий</i> (общенаучных и базовых для данной области знания), <i>стандартных алгоритмов и процедур</i> ; - <i>выявление и осознание сущности и особенностей</i> изучаемых объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета, <i>создание и использование моделей</i> изучаемых объектов и процессов, схем; - <i>выявление и анализ существенных и устойчивых связей и отношений</i> между объектами и процессами
2	Учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний	- использование знаково-символических средств и/или логические операции сравнения, анализа, синтеза, обобщения, интерпретации, оценки, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, соотнесения с известным; - более глубокое понимание изученного и/или выдвижение новых для идей, иной точки зрения, создание или исследование новой информации, преобразование известной информации, представление её в новой форме, переноса в иной контекст и т. п.
3	Учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка разрешения	- принятие решения в ситуации неопределённости, например, выбора или разработки оптимального либо наиболее эффективного решения, создания объекта с заданными свойствами, установления закономерностей или «устранения

	Задачи	Учебные (универсальные и предметные действия)
	проблем/ проблемных ситуаций	неполадок» и т. п.
4	Учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка сотрудничества	- совместная работа в парах или группах с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат.
5	Учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка коммуникации	- создание письменного или устного текста/высказывания с заданными параметрами: коммуникативной задачей, темой, объёмом, форматом (например, сообщения, комментария, пояснения, призыва, инструкции, текста-описания или текста-рассуждения, формулировки и обоснования гипотезы, устного или письменного заключения, отчёта, оценочного суждения, аргументированного мнения и т. п.)
6	Учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка самоорганизации и саморегуляции	- организация выполнения задания: планирование этапов выполнения работы, отслеживание продвижения в выполнении задания, соблюдение графика подготовки и предоставление материалов, поиск необходимых ресурсов, распределение обязанностей и контроль качества выполнения работы
7	Учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка рефлексии	- самостоятельная оценка или анализ собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания и/или самостоятельная постановка учебных задач (например, что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т. п.)
8	Учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование ценностно-смысловых установок	- выражение ценностных суждений и/или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументация (пояснения или комментария) своей позиции или оценки
9	Учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку ИКТ- компетентности обучающихся	- педагогически целесообразное использование ИКТ в целях повышения эффективности процесса формирования всех перечисленных выше ключевых навыков (самостоятельного приобретения и переноса знаний, сотрудничества и коммуникации, решения проблем и самоорганизации, рефлексии и ценностно-смысловых ориентаций), а также собственно навыки использования ИКТ

При разработке учебных ситуаций по решению учебно-познавательных и учебно-практических задач достаточно эффективным средством выступает технология деятельностного метода (Л.Г. Петерсон). Данная технология позволяет разработать и

поэтапно реализовать учебные ситуации по решению учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Примеры учебных ситуаций по решению учебно-познавательных и учебно-практических задач

Действия педагога	Действия обучающихся	Формирование УУД
Ситуация «Актуализация знаний и мотивация»		
<p>Организует <i>ситуацию успеха</i> и управляет действиями обучающихся при решении практических задач с применением ранее полученных знаний (воспроизведение знаний и способов действий, необходимых и достаточных для освоения содержания новой темы).</p> <p>Создает <i>ситуацию затруднения</i> и управляет действиями обучающихся по выявлению затруднений при решении практических задач в незнакомой ситуации (определении границы “знания-незнания”)</p>	<p>Слушают (читают) первое задание. Планируют результат и критерии оценки его достижения. Определяют цель. Планируют действия по достижению результата. Выполняют задание. Предъявляют результаты. Оценивают полученные результаты, соотнося их с планируемыми. Выявляют и формулируют свои затруднения (“несоответствие критериям”; недостаточность знаний, способов действий)</p>	<p><i>Личностные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности; • учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи. <p><i>Регулятивные:</i> планирование, выполнение действий с предметным содержанием в знакомой ситуации, самоконтроль, самооценка.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; • умение устанавливать причинно-следственные связи; • умение строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем
Ситуация «Постановка учебной задачи»		
<p>Организует <i>ситуацию постановки учебной задачи</i> и управляет действиями обучающихся при формулировании проблемы, цели, результатов и критериев их оценки, учебной задачи, планировании действий по достижению результатов,</p>	<p>Самостоятельно или с помощью учителя формулируют проблему (отделяя знание от незнания), цель, результаты и критерии их оценки, учебную задачу, планируют (предполагают) действия по ее решению (по достижению результатов),</p>	<p><i>Личностные:</i> установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом.</p> <p><i>Регулятивные:</i> целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимся, и того, что еще неизвестно.</p> <p><i>Познавательные:</i> умение выделить и сформулировать познавательную цель.</p> <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание

формулировании темы	формулируют тему	в устной форме; <ul style="list-style-type: none"> • умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем
Ситуация «Решение учебной задачи»		
<p>Организует <i>ситуацию решения учебной задачи</i> и управляет действиями обучающихся при решении учебно-познавательной задачи через:</p> <ul style="list-style-type: none"> • систему заданий, направленных на достижение планируемых результатов, позволяющих найти правильный способ, алгоритм действий, нужное правило; • систему вопросов, раскрывающих содержание темы, суть понятия и т. п. <p>Организует <i>ситуацию моделирования</i> и управляет действиями обучающихся при построении модели понятия, схемы действий и т. п.</p> <p>Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся при формулировании понятия и т. п., используя модель.</p> <p>Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся при построении (уточнении) алгоритма действий (правила и т. п.).</p> <p>Организует <i>ситуацию представления</i> достигнутых результатов</p>	<p>Решают учебную задачу в совместной (парной, групповой) деятельности через выполнение УУД, соответствующих <i>ситуации решения учебной задачи</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>регулятивных</i>: “Думаю”, “Предполагаю”, “Понимаю, что делаю”, “Показываю”, “Действую”, “Контролирую ситуацию”, “Оцениваю”; • <i>познавательных</i>: “Ищу и нахожу (необходимую информацию)”, “Изображаю и фиксирую”, “Читаю, говорю, понимаю”, “Мыслю логически” (“Размышляю”), “Решаю проблему”, “Анализирую”, “Сравниваю”, “Делаю выводы” и т. п.; <p>“Выполняю действия с... (что изучается) по учебнику и т. п.”;</p> <p>моделируют, проговаривают правило, понятие, способ действий; определяют действия и их последовательность; строят и проговаривают алгоритм;</p>	<p><i>Личностные</i>: ценностная ориентация на решение учебной задачи, достижение планируемых результатов.</p> <p><i>Регулятивные</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом 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, реального действия и его продукта; • оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено, и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения. <p><i>Познавательные</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знаково-символические действия, включая моделирование; • выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; • анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); • синтез как составление целого из частей, в т. ч. с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов; • выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

и управляет действиями обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> • <i>коммуникативных:</i> “Высказываю и обсуждаю с одноклассниками свою точку зрения (гипотезу)”, “Задаю вопросы”, “Уточняю” и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • подведение под понятия, выведение следствий; • установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; • выдвижение гипотез и их обоснование. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; • умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
------------------------------------	--	---

Ситуация «Первичное закрепление полученных знаний и умений»

<p>Организует <i>ситуацию первичного закрепления</i> и управляет действиями обучающихся при выполнении первого задания с использованием нового алгоритма (знания, способа действий и т. п.).</p> <p>Иницирует, направляет и регулирует действия оценки соответствия нового алгоритма (вывода, понятия) “эталону” (выводу, правилу, формулировке понятия в учебнике)</p>	<p>Выполняют первое задание с использованием нового алгоритма (знания, способа действий и т. п.).</p> <p>Сравнивают свой алгоритм (знания, способа действий и т. п.) с “эталонном” (выводом, правилом, формулировкой понятия в учебнике).</p> <p>Делают оценочные выводы</p>	<p><i>Личностные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ценностная ориентация на достижение планируемых результатов; • установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и ее результатом. <p><i>Регулятивные:</i> самоконтроль и самооценка.</p> <p><i>Познавательные:</i> сравнение способов действий с предметным содержанием (до изучения темы и после ее изучения).</p> <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
---	--	--

Ситуация «Самостоятельная работа с самопроверкой в классе»

<p>Организует <i>ситуацию решения учебно-практических задач</i> с применением нового алгоритма, правила.</p>	<p>Решают <i>учебно-практические задачи</i> с применением нового алгоритма, правила.</p> <p>Выполняют задания</p>	<p><i>Личностные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ценностная ориентация на достижение планируемых результатов; • установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и ее
--	---	---

<p>Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся при решении <i>учебно-практических задач</i> с применением нового алгоритма, правила (выполнении заданий по новому алгоритму); при отработке нового алгоритма действий (правила и т. п.) через выполнение тренинговых заданий.</p> <p>Организация <i>ситуации самооценки</i> усвоения обучающимися нового способа действий с предметным содержанием</p>	<p>учебника (рабочей тетради, учителя). Осуществляют самоконтроль и самооценку работы с применением критериев, “эталона”</p>	<p>результатом.</p> <p><i>Регулятивные:</i> сохранение учебной задачи, самоконтроль, самооценка.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • действия по решению учебно-практических задач; • применение нового алгоритма, правила при решении учебно-практических задач. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог; • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
--	--	---

Ситуация «Обобщение усвоенного и включение его в систему ранее освоенных знаний, умений и навыков»

<p>Организует <i>ситуацию включения нового знания в систему знаний</i>.</p> <p>Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся при выполнении заданий на закрепление “нового”, на повторение и закрепление изученных ранее знаний (алгоритмов, правил и т. п.); при запуске и реализации проекта (решение проблем и задач в реальных жизненных ситуациях с применением “нового знания”), если изученный материал “интересен”,</p>	<p>Решают <i>учебно-практические задачи</i> с применением нового алгоритма, правила в системе ранее освоенных знаний, умений и навыков. Выполняют задания учебника (рабочей тетради, учителя). Придумывают свои задания по изученной теме. Осуществляют самоконтроль и самооценку работы с применением критериев, “эталона”</p>	<p><i>Личностные:</i> ценностная ориентация на решение проблем и задач в реальных жизненных ситуациях.</p> <p><i>Регулятивные:</i> сохранение учебной задачи, самоконтроль, самооценка.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • действия по решению учебно-практических задач; • применение нового алгоритма, правила при решении учебно-практических задач. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог; • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
---	---	--

“удобен” для работы над проектом		
Ситуация «Оценка»		
<p>Организует <i>ситуацию контроля и оценки</i> результатов решения учебно-практических задач, предполагающих применение “нового знания” (алгоритма, правила) в системе ранее усвоенных знаний, умений и навыков. Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> • при определении предмета и критериев контроля и оценки; • при определении (планировании, выборе) контрольно-оценочных заданий, условий проведения контрольно-оценочной работы, шкалы оценки, формы фиксации результатов оценки и др.; • при выполнении самостоятельной (проверочной, контрольной) работы; • при оценке достигнутых результатов, способов решения учебно-практических задач с применением “нового знания” (алгоритма, правила) в системе ранее усвоенных знаний, умений и навыков 	<p>Выполняют самостоятельную (контрольную, проверочную) работу. Оценивают результаты</p>	<p><i>Личностные:</i> проявление ценностного отношения к полученным знаниям и способам их получения (понимание их необходимости, значимости, полезности, смысла, целесообразности).</p> <p><i>Регулятивные:</i> самоконтроль, самооценка.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • действия по решению учебно-практических задач; • применение нового алгоритма, правила при решении учебно-практических задач. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог; • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
Ситуация «Рефлексия учебной деятельности»		
Организует <i>рефлексивную,</i>	Участвуют в диалоге с учителем	<p><i>Личностные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • проявление ценностного отношения к

<p><i>ценностно-ориентированную ситуацию.</i></p> <p>Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся при анализе достижений, осмыслении полученных результатов, способов их достижения; при соотнесении цели, запланированных и достигнутых результатов, личного вклада в коллективную работу.</p> <p><i>Примерные вопросы учителя:</i> О чем мы договаривались узнать на уроке, какие знания получить, чему научиться? Какие знания получили? Чему научились? Раньше об этом знали? Умели? Вы стали грамотнее, чем раньше? Мы достигли цели урока? Получили запланированные результаты? Как научились? Что делали? Какие ваши действия помогли получить эти знания и умения? Вам понравилась исследовательская работа в группе, в паре? Чем? Грамотному человеку необходимы эти знания? Вам были необходимы эти знания? Какое значение имеют для вас полученные знания? Почему важно уметь...? Те действия, которые вы совершали, были</p>	<p>(организованной дискуссии).</p> <p>Анализируют и осмысливают, проговаривают (фиксируют) свои достижения.</p> <p>Выявляют перспективы развития (творческий подход к решению задач и т. п.)</p>	<p>полученным знаниям и способам их получения (понимание их необходимости, значимости, полезности, смысла, целесообразности);</p> <ul style="list-style-type: none"> • первичные рефлексивные навыки. <p><i>Регулятивные:</i> самоконтроль, самооценка.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • действия по решению учебно-практических задач; • применение нового алгоритма, правила при решении учебно-практических задач. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог; • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
---	--	---

целесообразны? Полезны? В чем смысл такой работы?		
Ситуация «Коррекция»		
<p>Организует <i>коррекционную ситуацию</i>.</p> <p>Иницирует, направляет и регулирует действия обучающихся при работе над ошибками, допущенными при решении учебно-практических задач; при выборе действий по их предупреждению</p>	<p>Выполняют коррекционные действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • исправляют допущенные ошибки; • выявляют их причину; • определяют способы действий по их предупреждению (“обнаружение ошибкоопасных мест” и т. п.) 	<p><i>Личностные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • проявление ценностного отношения к полученным знаниям и способам их получения (понимание их необходимости, значимости, полезности, смысла, целесообразности); • первичные рефлексивные навыки. <p><i>Регулятивные:</i> коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • действия по решению учебно-практических задач; • применение нового алгоритма, правила при решении учебно-практических задач. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение строить речевое высказывание в устной форме; • умение слушать и вступать в диалог; • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации

Для организации решения учебно-познавательных и учебно-практических задач на уроках в начальной школе необходимо использовать специальные учебные задания. При этом, безусловно, нужно учитывать предметное содержание, конкретную изучаемую тему – выявлять потенциал изучаемого предметного содержания для формирования у обучающихся УУД. В учебниках чаще всего даны такие задания, в которых не очевидны УУД. Следовательно, учителю необходимо продумать систему педагогических действий, вопросов в качестве ориентировочной основы, т. е. определить ту систему условий, которая обеспечит правильное выполнение действий и тем самым успешное решение задачи.

При формулировании задания необходимо:

- задать полную систему объективных условий, которые обеспечивают правильное выполнение детьми УУД;
- дать критерии оценки достижения обучающимися результата;

- дать последовательность операций;
- представить это в виде схемы, алгоритма.

Данные критерии позволят учителю выбрать из учебников или разработать свои задания для формирования у обучающихся УУД.

Организация образовательной деятельности предполагает планирование:

- 1) результатов учебной деятельности (личностных, метапредметных, предметных);
- 2) учебных ситуаций, содержащих действия по достижению планируемых результатов в ходе решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;
- 3) оценочных ситуаций, позволяющих ученикам сделать вывод о достижении планируемых результатов.

На этапе актуализации знаний и мотивации учебная ситуация содержит действия с учебным содержанием, необходимым для изучения нового материала. Здесь важно создать ситуацию успеха при решении практической задачи на знакомом материале и ситуацию затруднения, способствующую пониманию того, что успешному решению практической задачи мешает отсутствие каких-то знаний и умений.

На этапе целеполагания учитель управляет постановкой и принятием учебных задач, помогает понять смысл целеполагания, учит школьников осмысленно совершать его. В диалоге с учениками он способствует их пониманию, что постановка цели осуществляется на основе представления, планирования результатов («цель» рассматривается как прогнозируемый, планируемый результат) и действий по их достижению («полагание» – это планирование действий).

Примерные вопросы учителя при постановке цели могут быть следующими: «Что вы должны узнать? Какое знание надо получить в результате работы? Чему надо на учиться? Какое надо получить умение? Что будет результатом работы на уроке?» При этом важно объяснить ученикам, что результатом учебной деятельности на уроке должны быть знания и умения по изучаемой теме.

Далее учитель задает вопросы на постановку учебных задач, планирование учебных действий: «Как вы будете достигать результатов? Что будете делать? Какие действия будете осуществлять?»

Для повышения восприятия и понимания детьми действия целеполагания диалог сопровождается наглядной фиксацией ключевых аспектов на доске. Можно создать специальную презентацию для интерактивного включения.

Например, на уроке математики при изучении темы «Периметр прямоугольника» на доске можно выполнить следующую «схему» целеполагания.

ТЕМА: Периметр прямоугольника	
ЦЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ	
ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ	УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ ПЛАН УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
1) ЗНАНИЕ о периметре прямоугольника и способах его вычисления	1) УЗНАТЬ, что такое периметр прямоугольника и каким способом его вычислять
2) УМЕНИЕ вычислять периметр прямоугольника	2) НАУЧИТЬСЯ вычислять периметр прямоугольника
3) УМЕНИЕ (ОПЫТ) вычислять периметр прямоугольника на практике, в жизненных ситуациях	3) ПРИМЕНИТЬ НА ПРАКТИКЕ, В ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ умение вычислять периметр прямоугольника

Фиксация общей «схемы» целеполагания на доске позволяет ученикам обращаться к поставленным задачам в течение урока, соотносить с ней свои действия и результаты, делать выводы на основе критерия успешности. При ее использовании на различных уроках школьники постепенно присваивают не только общий способ целеполагания – умение принимать учебные задачи, как регулятивное действие, но и развивают такие регулятивные универсальные действия, как умение сохранять учебные задачи, планировать, действовать по плану, осуществлять самоконтроль и самооценку.

Рассмотрим, как можно построить взаимодействие учителя с учениками на учебном занятии.

Этап актуализации знаний и мотивация учебной деятельности

Учитель. Как называется фигура, которая лежит у вас на партах?

Ученики. Прямоугольник.

Учитель. Поработайте в паре: расскажите друг другу, что вы знаете о прямоугольнике.

Ученики работают в парах.

Учитель. Что вы умеете делать с прямоугольником?

Ученики. Измерять его длину и ширину.

Учитель. Выполните измерения.

Ученики измеряют длину и ширину прямоугольника.

Учитель. Чему равна длина, ширина прямоугольника?

Ученики. Длина равна 6см, а шири на – 4 см.

Учитель. Вы успешно справились с заданием, умеете измерять длину и ширину прямоугольника.

Знаете ли вы, что у прямоугольников есть периметр и его можно вычислить?

Ученики. Нет, не знаем.

Учитель. Мы изучали на уроках математики тему «Периметр прямоугольника»?

Ученики. Нет.

Учитель. Значит, как можно сформулировать тему нашего урока?

Ученики. Периметр прямоугольника.

Учитель. Чтобы понять (раскрыть) тему урока, необходимо поставить цель учебной деятельности, спланировать ее результаты, определить учебные задачи и действия по их решению.

Этап целеполагания

Учитель. Какое знание вы должны получить в результате работы на уроке?

Ученики. В результате работы мы должны получить знание о периметре прямоугольника и способах его вычисления.

Учитель записывает на доске в колонке «Планируемые результаты»:

1) Знание о периметре прямоугольника и способах его вычисления.

Учитель. Какую учебную задачу нам нужно решить? Какие действия совершить, чтобы получить это знание?

Ученики. Нужно узнать, что такое периметр и как его вычислять.

Учитель записывает на доске в колонке «Учебные задачи. План учебных действий»:

1) Узнать, что такое периметр прямоугольника и как его вычислить.

Учитель. Что нам может помочь в решении этой задачи?

Ученики. Учебник математики, толковый словарь и т.п.

Учитель. Чему мы должны научиться? Какое умение получить?

Ученики. Мы научимся вычислять периметр прямоугольника.

Учитель записывает на доске в колонке «Планируемые результаты»:

2) Умение вычислять периметр прямоугольника.

Учитель. Значит, нашу вторую учебную задачу можно сформулировать так: научиться вычислять периметр прямоугольника.

Учитель записывает на доске в колонке «Учебные задачи. План учебных действий»:

2) Научиться вычислять периметр прямоугольника.

Учитель. Что нам может помочь в решении этой задачи?

Ученики. Учебник математики, рабочая тетрадь и т.п.

Учитель. Нам нужно понять, в каких жизненных ситуациях мы будем применять знание о периметре и умение его вычислять.

Учитель записывает на доске в колонке «Планируемые результаты»:

3) Умение вычислять периметр прямоугольника на практике, в жизненных ситуациях,

Учитель записывает на доске в колонке «Учебные задачи. План учебных действий»:

3) Применить на практике, в жизненных ситуациях умение вычислять периметр прямоугольника.

Учитель. Принимаем эти учебные задачи?

Ученики. Да, принимаем.

Учитель. Итак, мы поставили перед собой цель, спланировали результаты, определили учебные задачи, действия и последовательность их выполнения.

Возьмите оценочный лист и рассмотрите его.

ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ

Тема: Периметр прямоугольника

Самооценка достижения планируемых результатов	Отметка (+ ⊥ -)
1.ЗНАНИЕ о периметре прямоугольника и способах его вычисления	
2.УМЕНИЕ вычислять периметр прямоугольника	
3.УМЕНИЕ (ОПЫТ) вычислять периметр прямоугольника в жизненных ситуациях	
Вывод: работа была успешной	

Здесь вы будете ставить *отметки* о достижении результатов учебной деятельности на уроке.

Пожелайте друг другу успешного решения поставленных задач и достижения запланированных результатов.

Ученики (в парах). Я желаю тебе узнать, что такое периметр, и научиться его вычислять.

Этап решения учебных задач

На этапе решения учебных задач учитель организует учебные ситуации в соответствии с планом учебных действий.

Сначала школьники получают *знания* о периметре прямоугольника и способе его вычисления. Можно предложить им прочитать определение периметра в учебнике математики или в толковом словаре. Достижение результата решения этой учебно-познавательной задачи фиксируется в виде знака-отметки в оценочном листе.

Затем организуется ситуация по отработке *умения* вычислять периметр. Для этого учитель предлагает детям выполнить задания из учебника или рабочей тетради. Достижение результата решения этой учебно-познавательной задачи также фиксируется знаком в оценочном листе.

Завершается этот этап отработкой умения вычислять периметр прямоугольника *на практике, в жизненных ситуациях*. Можно организовать групповую работу, предложив ученикам подумать, в каких ситуациях им пригодится полученное умение, или вычислить периметр доступных предметов, имеющих прямоугольную форму (книга, тетрадь, парта и др.). Достижение результата решения этой учебно-познавательной задачи также фиксируется знаком в оценочном листе.

Этап рефлексии

На этапе рефлексии соотносятся поставленная цель и достигнутые результаты, выявляются причины успехов и трудностей, осуществляется итоговая оценка.

Ориентация на достижение планируемых результатов требует реализации критериального и комплексного подходов к оценке. Критериальный подход ориентирует оценочную деятельность учеников на установление соответствия критериев планируемым результатам. Комплексный подход позволяет ученикам увидеть и оценить не только знания, которые они открыли на уроке, но и осмыслить ценность тех УУД, которые помогли получить эти знания. Таким образом, оценочная деятельность встраивается в образовательную деятельность и носит формирующий характер.

Описанная организация оценивания достигнутых результатов и процесса их достижения способствует формированию у обучающихся таких регулятивных универсальных учебных действий, как самоконтроль и самооценка. В ходе организации оценочных действий школьников учитель помогает определить объект и критерии оценки; задание, содержащее объект оценки; форму фиксации результатов; шкалу и вид отметки. В контексте формирующего подхода к оценке шкала отражает уровень достижения результата, а отметка – это результат оценивания, количественное выражение оценки достижений обучающихся в цифрах или других условных знаках.

В оценочных ситуациях внимание учеников обращается не только на предметные знания и умения, но и на те регулятивные, познавательные и коммуникативные учебные действия, которые ученики осуществляли на уроке. Важно обсудить с учащимися, какие личностные качества они проявляли в учебной деятельности, какими они были учениками на уроке (целеустремленными, любознательными, находчивыми, внимательными, старательными, доброжелательными и др.).

Вывод, к которому должен прийти каждый ученик, – это понимание, осознание того, что успешность в достижении планируемых результатов во многом зависит от его личной заинтересованности, желания и умения учиться.

Ниже показан возможный вариант работы на этапе рефлексии.

Учитель. Подведем итог урока. Все учебные задачи решены? Все запланированные результаты достигнуты?

Поставьте нужный знак в оценочном листе.

Ученики работают с оценочным листом, делают вывод, что учебные задачи успешно решены, запланированные результаты достигнуты.

Учитель. Подготовьте отчет о результатах учебной деятельности на уроке. Можете воспользоваться памяткой «Отчет о результатах учебной деятельности на уроке».

Отчет о результатах учебной деятельности на уроке

1. В начале урока я не знал(а)...
2. Чтобы узнать, я поставил(а) и решил(а) учебные задачи...
3. Я достиг(ла) следующих результатов: получил(а) знание о... умение... опыт...
4. Учебные задачи решены успешно (или остались вопросы, есть проблемы).

5. На следующих уроках я смогу применить знания о... (или необходимо закрепить, или нужно вернуться к учебным задачам 1, 2 или 3).
6. Полученные знания о... умения и опыт мне необходимы, так как имеют для меня значение, потому что... полезны.
7. В работе я проявлял(а) целеустремленность, любознательность, находчивость, внимательность, старательность, доброжелательность, ...поэтому работа была успешной. Мне удалось достичь цели, получить запланированные результаты.
8. У меня... настроение, я доволен (льна) своими достижениями. Сегодня я порадую своих родителей...

Работа с отчетом о результатах учебной деятельности на уроке – эффективный прием формирования таких личностных учебных действий, как начальные формы рефлексии и личностный смысл (смыслообразование), понимание причин успеха в учебной деятельности, самоопределение (в частности, ориентация на позицию хорошего ученика).

В целом организация образовательной деятельности метапредметного типа на основе технологии достижения планируемых результатов выступает эффективным средством формирования универсальных учебных действий и обеспечивает достижение планируемых результатов на уроках в начальной школе.

Наличие дидактических ресурсов, оптимизирующих процесс формирования у обучающихся УУД и способствующих его эффективности – это третье условие, которое должен создать педагог.

В процессе формирования у обучающихся УУД необходимо использовать такие дидактические ресурсы, которые оптимизируют этот процесс и повышают его эффективность. Учителю необходимо выявлять эффективные ресурсы не только в своей практике, но и в практике своих коллег, теории и практике ученых, педагогов в разнообразной информационной среде (научно-практические конференции, конкурсы профессионального мастерства, публичные лекции ученых, открытые уроки учителей; интернет-источники и др.).

Основным критерием выбора дидактических ресурсов является возможность их использования для организации самостоятельной (индивидуальной и совместной) учебной деятельности школьников, процесса решения учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Таковыми дидактическими ресурсами могут быть:

- учебники, учебные пособия, рабочие тетради на печатной основе, цифровые и мультимедийные и другие ресурсы, содержащие задания деятельностного типа и задания, ориентирующие на выявление ценностей и личностного смысла учения;
- памятки, содержащие различные алгоритмы УУД (например, алгоритм постановки цели (целеполагания), планирования, самоконтроля и самооценки и др.);
- портфолио обучающегося «Мои достижения» и др.

УМК по учебным предметам начальной школы, вошедшие в федеральный перечень учебников, рекомендованных и допущенных к использованию в

образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, в целом могут выступать базой для формирования дидактического сопровождения образовательной деятельности метапредметного типа.

4. Оценка соответствия развивающей образовательной среды начальной школы концептуальным идеям и требованиям ФГОС НОО

Развивающая образовательная среда начальной школы, как совокупность условий, ресурсов и средств, обеспечивающих деятельность образовательных организаций, выступает интегративным результатом выполнения требований ФГОС НОО к условиям реализации ООП НОО.

Качество образовательной среды является важным параметром, подлежащим оценке и разностороннему анализу. На основе такого анализа можно не только зафиксировать существующий уровень её развития, но и определить приоритетные направления дальнейшей деятельности управленческих и педагогических работников по совершенствованию образовательной системы в целом.

Вместе с тем, проблема оценки образовательной среды начальной школы сохраняет свою актуальность и указывает на необходимость создания условий для освоения руководителями образовательных организаций методов внутреннего аудита качества развивающей образовательной среды начальной школы на базе современных технологий ее мониторинга.

Для оценки образовательной среды применимы диагностические методы и экспертиза. Диагностика предполагает использование таких методик, объективность которых подтверждена соответствующими процедурами стандартизации, валидизации и рандомизации, либо на основе специально разработанных и обоснованных для данного случая методик.

Для определения инструментария оценки ориентиром может выступать Концепция экспертизы образовательной среды, разработанная специалистами Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области). В данной концепции отражены как теоретико-методологические, так и практические подходы к проведению экспертизы образовательной среды, а также эмпирические методы её исследования. В качестве примера использования метода экспертных оценок может служить «Методика векторного моделирования образовательной среды», разработанная Витольдом Альбертовичем Ясвиным.

Карта анализа развивающей образовательной среды

Наличие и использование в начальной школе комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие универсальных учебных действий у обучающихся говорит об эффективности образовательной среды, созданной педагогом. Для оценки эффективности развивающей образовательной среды можно использовать карту, содержащую характеристики необходимых и

достаточных организационно-педагогических условий реализации образовательной деятельности.

Описание процедуры работы с картой анализа учебного занятия

Карта анализа развивающей образовательной среды заполняется в процессе наблюдения учебного занятия в рамках урочной или внеурочной деятельности. На основе выявления соответствия действий педагога показателям, представленным в таблице, производится оценка по следующей шкале:

- 1 балл – показатель не проявляется;
- 2 балла – показатель проявляется частично;
- 3 балла – показатель проявляется полностью.

Для определения уровня готовности педагога к формированию универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы необходимо подсчитать среднее значение по каждому показателю и в целом.

Среднее значение показателя определяется методом деления суммы баллов по показателям, относящимся к соответствующему аспекту, на 3.

Например, для оценки уровня сформированности аспекта «Ценностная ориентация обучающихся на достижение планируемых результатов» необходимо сложить баллы по соответствующим показателям, представленным в карте, и полученную сумму разделить на 3. Если какая-то строка оказалась не заполненной, необходимо вернуться к ней и обязательно заполнить, иначе оценка может оказаться неточной.

Аналогичным образом определяются значения по остальным аспектам.

Таким образом, на основе обработки результатов определяется степень выраженности каждого из аспектов и их показателей по трехбалльной шкале.

Интерпретация результатов осуществляется по сумме баллов по всем аспектам:

- 1–5 баллов – критический уровень готовности;
- 6–12 баллов – допустимый уровень готовности;
- 13–15 баллов – оптимальный уровень готовности педагога к формированию УУД у обучающихся.

КАРТА АНАЛИЗА РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Класс: _____

Учебный предмет: _____

Тема учебного занятия: _____

Планируемые результаты:

• **личностные:**

личностные УУД: _____

• **метапредметные:**

регулятивные УУД: _____

познавательные УУД: _____

коммуникативные УУД: _____

• **предметные:**

действия с предметным содержанием: _____

Цель: _____

Аспект анализа (организационно-педагогические условия)	Показатели, характеризующие действия педагога по созданию развивающей образовательной среды	Оценка
Ценностная ориентация обучающихся на достижение планируемых результатов	Педагог представляет предмет ценностной ориентации: изучаемое предметное содержание (желаемый результат учебной деятельности), умения, характеризующие достижение этого результата, предметные и универсальные учебные действия обучающихся в контексте изучаемого содержания	
	Педагог организует в образовательном процессе ценностно-ориентированные ситуации	
	Педагог использует высказывания (суждения, комментарии, вопросы), мотивирующие и ориентирующие учеников на достижение и оценку результатов на основе критериев “ценности” (смысл, значимость, целесообразность, необходимость, полезность полученных знаний и опыта) и критериев “успешности” (положительная динамика в достижении результата, соответствие достигнутых результатов планируемым)	
	Педагог включает обучающихся в ценностно-ориентированный диалог, инициирует высказывания своей точки зрения, своего мнения, просит их обосновать, привести аргументы, факты, убеждения	
	Педагог использует задания, направленные на формирование личностных УУД (смыслообразование, самоопределение, нравственно-этические ориентации); адекватно “встраивает” эти задания в контекст изучаемого содержания; организует учебные (ценностно-ориентированные) ситуации, соответствующие этим видам УУД	
Итого баллов		
Организация учебных ситуаций по решению учебно-познавательных и учебно-практических задач	Педагог организует учебные ситуации по решению учениками учебно-познавательных и учебно-практических задач	
	Педагог осуществляет педагогические действия, направленные на достижение запланированных результатов (педагогические воздействия, стимулирование положительной мотивации, инициирование, регуляция действий учеников, формулировка вопросов, заданий, комментариев и т. п.). Действия педагога адекватны условиям, изучаемому содержанию и способствуют формированию у обучающихся УУД	
	Педагог имеет представление о действиях обучающихся (универсальных и предметных), направленных на достижение запланированных результатов, умело управляет действиями	

Аспект анализа (организационно-педагогические условия)	Показатели, характеризующие действия педагога по созданию развивающей образовательной среды	Оценка
	обучающихся в учебных ситуациях, связанных с решением учебно-познавательных и учебно-практических задач	
	Педагог использует эффективные (оптимальные) методы, приемы управления действиями обучающихся в учебной ситуации, формы взаимодействия, необходимые средства (ресурсы)	
	Педагог использует задания, направленные на формирование регулятивных УУД (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка и др.); адекватно “встраивает” эти задания в контекст изучаемого содержания; организует соответствующие этим видам УУД учебные (регулятивные) ситуации	
	Педагог использует задания, направленные на формирование познавательных УУД (общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблемы); адекватно “встраивает” эти задания в контекст изучаемого содержания; организует соответствующие этим видам УУД учебные (познавательные и практические) ситуации	
	<p>Педагог использует задания, направленные на формирование коммуникативных УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; • постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; • разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; • управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий; • умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации). <p>Адекватно “встраивает” эти задания в контекст изучаемого содержания; организует соответствующие этим видам УУД учебные (коммуникативные) ситуации</p>	
Итого баллов		
Использование дидактических ресурсов, оптимизирующ	Педагог адекватно использует учебные пособия, рабочие тетради на печатной основе, цифровые и мультимедийные и другие ресурсы, содержащие задания деятельностного типа и задания, ориентирующие на выявление ценностей и	

Аспект анализа (организационно-педагогические условия)	Показатели, характеризующие действия педагога по созданию развивающей образовательной среды	Оценка
их процесс формирования у обучающихся	личностного смысла учения	
УУД и способствующих их его эффективности	Педагог адекватно использует памятки, эталоны и т. п., содержащие различные алгоритмы УУД (например, алгоритм постановки цели (целеполагания), планирования, самоконтроля и самооценки и др.).	
	Педагог адекватно использует портфолио обучающегося “Мои достижения”, “листы индивидуальных достижений”, “оценочные листы” и т. п. для организации самооценки школьниками своих учебных достижений	
Итого баллов		
Сумма баллов		

Регулярный мониторинг, включающий оценку готовности педагога к формированию универсальных учебных действий и диагностику уровня их сформированности у обучающихся, позволит наблюдать и своевременно корректировать образовательную среду, что обеспечит улучшение показателей результативности деятельности педагога, положительную динамику развития универсальных учебных действий у обучающихся и достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

5. Направления развития образовательной среды в начальной школе

- 1) Активизация поиска эффективных компонентов развивающей образовательной среды, позволяющих сделать образовательную деятельность более гибкой, более ориентированной на индивидуальные особенности и потребности обучающихся;
- 2) Активизация поиска эффективных приёмов организации взаимодействия обучающихся с образовательной средой, её адаптации к их индивидуальным особенностям и потребностям; выявление компонентов инклюзивной образовательной среды и создание условий для организации образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- 3) Актуализация решения вопросов преемственности в использовании развивающего потенциала образовательной среды на уровнях дошкольного, начального, основного и полного (среднего) общего образования;
- 4) Активизация проектирования и реализации педагогических инициатив по взаимодействию с различными участниками образовательных отношений

(родителями обучающихся, социальными партнерами, др. заинтересованными лицами) с целью расширения развивающего потенциала образовательной среды начальной школы;

5) Расширение сетевого взаимодействия профессионального сообщества с целью выявления и освоения инновационных практик, а также диссеминации лучших практик развития образовательной среды начальной школы;

6) Организация тематических мероприятий (семинаров, вебинаров, круглых столов, др. событий), посвященных вопросам развития образовательной среды начальной школы;

7) Содействие информированию широкой общественности о передовом педагогическом опыте Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, о лучших практиках развития образовательной среды начальной школы;

8) Совершенствование профессиональной компетентности в реализации системно-деятельностного подхода, в применении технологий деятельностного типа как основного способа и средства организации взаимодействия обучающихся с образовательной средой («Образовательная среда как третий учитель»);

9) Активизация использования педагогическими работниками технологий деятельностного типа для организации образовательной деятельности, направленной на достижение планируемых результатов освоения ООП НОО.

Список рекомендуемой литературы

1. Егорова, Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен [Электронный ресурс]. – URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-10.pdf> (дата обращения: 02.06.2018).
2. Зинченко, В. Образование - это образ человека, его лик, личность [Текст] // Учительская газета. – 1993. – № 1. - С.22-23.
3. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2016. - 59 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика»; Вып. 2.) [Электронный ресурс]. - URL: <http://window.edu.ru/resource/298/63298/files/Pedtehnologii.pdf> (дата обращения: 02.06.2018).
4. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. - 1997. – Вып. 7. – С. 183.
5. Современные технологии организации педагогического процесса [Электронный ресурс]. - URL: http://sisv.com/Posobiya/ped_tekh/Tema_3.htm (дата обращения: 02.06.2018).
6. Тарасов, С. В. Образовательная среда и развитие школьников. СПб. : ЛОИРО, 2003. - 139 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009 г.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М. : Просвещение, 2010. - (Стандарты нового поколения).
9. Электронная педагогическая библиотека: [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru> (дата обращения: 02.06.2018).
10. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2010.

Автор-составитель
Анжела Геннадьевна Пачина

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВЫПОЛНЕНИЯ
ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методические рекомендации

*Оригинал-макет изготовлен центром сопровождения проектной
и инновационной деятельности
АУ «Институт развития образования»*

Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman.
Заказ № 556. Усл.п.л.4,4. Электронный ресурс.

АУ «Институт развития образования»

628011, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра,
г. Ханты-Мансийск, ул. ул. Мира, 13