

ПРОГРАММА
РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ДЛЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Москва, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Введение	2
Раздел 1. Программа развития универсальных учебных действий на ступени основного общего образования	7
ГЛАВА 1. Психологические особенности подросткового возраста	7
1.1. Подростковый возраст как переходный от детства к взрослости	7
1.2. Развитие самосознания в подростковом возрасте	10
1.3. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте	19
1.4. Подросток как субъект учебной деятельности	22
ГЛАВА 2. Личностный компонент универсальных учебных действий	28
2.1. Жизненное, личностное и профессиональное самоопределение	28
2.2.Смыслопорождение и смыслообразование. Развитие мотивов учения.	36
2.3.Развитие морального действия. Ориентация в морально-нравственных основах поведения.	44
ГЛАВА 3. Коммуникативные универсальные учебные действия	58
3.1. Специфика коммуникативной деятельности	58
3.2. Основные требования к развитию коммуникативных	

действий.	60
3.3. Основные требования к развитию коммуникативных действий в среднем звене школы.	64
3.4. Диалог и монолог как формы межличностного общения.	70
3.5. Условия и средства формирования коммуникативных действий.	73
3.5.1. Роль учебного сотрудничества	73
3.5.2. Совместная деятельность школьников на уроке	74
3.5.3. Разновозрастное сотрудничество.	85
3.5.4. Дискуссии.	86
3.5.5. Работа с текстом.	88
3.5.6. Проектная деятельность учащихся как средство развития общения и сотрудничества в основном звене школы.	89
3.5.7. Уроки психологии	97
3.5.8 Тренинги коммуникативных навыков.	97
3.6. Педагогическое общение.	99
3.7. Коммуникативные УУД как условие формирования рефлексии	100
 ГЛАВА 4. Познавательные универсальные учебные действия.	 115
4.1. Исследовательские и проектные действия.	115
4.2. Компоненты исследовательских действий	121
4.3. Общий прием доказательства.	128
4.4. Развитие логического интеллекта.	142
4.4.1. Формирование комбинаторного мышления	142
4.4.2. Психологические принципы формирования понятий..	146
4.4.3. Методика формирования комбинаторных понятий.	150
4.5. Чтение в составе УУД.	153
4.5.1. Требования к уровню чтения в основной школе и	

современное состояние проблемы грамотности.	153
4.5.2. Чтение художественного текста.	161
4.5.3. Условия организации эффективного обучения чтению	165
 ГЛАВА 5. Регулятивные универсальные учебные действия.	179
5.1. Целеполагание и построение жизненных планов.	180
5.2. Регуляция учебной деятельности.	183
5.3. Саморегуляция эмоциональных состояний.	190
 ЛИТЕРАТУРА.	194

ВВЕДЕНИЕ

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся.

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

В 2006 году группой разработчиков под руководством А.Г.Асмолова в ходе реализации проекта «Программа развития универсальных учебных действий» была создана методология и модель Программы развития универсальных учебных действий. На основе разработанной методологии были определены функции, содержание и номенклатура универсальных учебных действий, дана общая характеристика психологического содержания универсальных учебных действий и способов их формирования в образовательном процессе. Критериями дифференциации видов универсальных учебных действий деятельности стали: функции, структура и форма, особенности генезиса, в том числе условия организации учебной деятельности. В результате анализа были выделены основные виды универсальных учебных действий: *личностные* (самоопределение,

смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), *регулятивные* (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), *познавательные* (общеучебные, логические и знаково-символические) и *коммуникативные* универсальные учебные действия. Были определены общие критерии и способы оценки сформированности универсальных учебных действий у учащихся. Выделение условий развития универсальных учебных действий в образовательном процессе позволило сформулировать общие рекомендации по формированию универсальных учебных действий в ходе образовательного процесса с учетом специфики учебных предметов.

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

Проведенный анализ позволил выделить специфическую для старшего дошкольного и младшего школьного возраста форму личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, выделить условия и факторы их развития в образовательном процессе; составить психолого-педагогические рекомендации по

организации формирования универсальных учебных действий с учетом содержания учебных предметов.

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

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

РАЗДЕЛ 1

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЛЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАВА 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

1.1. Подростковый возраст как переходный от детства к взрослости.

Границы подросткового периода охватывают возраст от 11 до 14-15 лет, но фактическое вступление в подростковый возраст в зависимости от *темпа* развития конкретного ребенка может происходить и на год раньше, и на год позже.

Подростковый период занимает особое место в цикле детского развития, что отражается в его характеристике как *«переходного»*, *«трудного»* или *«критического»*. Основное содержание подросткового возраста составляет *начало перехода от детства к взрослости*. Это значит, что по всем главным линиям его развития - физического, социального, умственного, эмоционально-личностного и др. - у подростка происходит становление качественно новых образований, появляются элементы *взрослости*. Именно на подростковый возраст приходятся сложные процессы 1) перестройки организма и 2) самосознания, 3) формирования нового типа отношений и способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, 4) расширения сферы интересов и умственного развития, 5) становления морально-этических инстанций, опосредствующих поведение, деятельность и взаимоотношения.

Переходность данного периода ярко проявляется в том, что в подростке тесно переплетаются и сосуществуют черты «детскости» и

«взрослости», касающиеся разных сторон его развития. Это связано с тем, что в обстоятельствах жизни современных поколений детей есть моменты двоякого рода: 1) моменты, *тормозящие* развитие взрослости, так сказать *инфантилизирующие* (занятость детей только учением при отсутствии у большинства из них каких-либо других постоянных и серьезных обязанностей, тенденция многих родителей освобождать ребят от бытового труда, забот и огорчений, во всем опекать); 2) моменты, *стимулирующие* *взросление* (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и как возможное следствие этого - ранняя самостоятельность детей).

Таким образом, оценка подросткового периода как трудного - *критического* - обусловлена двумя обстоятельствами: 1) *бурным, скачкообразным характером развития*, т.е. происходящими за сравнительно *короткий срок* многочисленными качественными изменениями прежних особенностей, интересов и отношений ребенка; 2) появлением у подростка *значительных субъективных трудностей и переживаний*, а у взрослых - *трудностей в его воспитании*: подросток часто не поддается воздействиям родителей, у него появляются разные формы непослушания, сопротивления и протеста (упрямство, грубость, негативизм, строптивость, замкнутость, скрытность).

Изменение социальной ситуации развития - рост информационных перегрузок и изменения характера и способа общения и социальных взаимодействий – объемы и способы получения информации (СМИ, телевидение, Интернет) порождают ряд особенностей развития современных подростков. Ф.Фукуяма (2004) указывает на то, что человечество сегодня переживает две революции, связанные с двумя глобальными технологиями – информационной и биотехнологической, – информационно-технологическую и биотехнологическую, затрагивающую саму природу человека. Это обстоятельство находит отражение в ряде проблем, прямо связанных с содержанием и формами как ведущей деятельности

подросткового возраста – интимно-личностным общением, так и учебной деятельности.

Д.Б.Эльконин (1971) выделяет эпоху подростничества, включающую два периода: младший подростковый возраст (12-14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение, и старший подростковый возраст или раннюю юность (15-17 лет), где учебно-профессиональная деятельность как деятельность овладения системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения становится ведущей.

Говоря о подростковом возрасте, необходимо иметь в виду два кризиса – предваряющий стабильный возраст и завершающий его. Это кризисы младшего подросткового возраста (12 лет) и подростковый кризис (15 лет). Оба кризиса связаны с развитием самосознания личности, принципиально меняющим характер развития – от развития по социальному проекту подросток переходит к саморазвитию, что кардинальным образом меняет и характер учебной деятельности и социальную ситуацию развития (систему значимых социальных и межличностных отношений) в целом.

Переход в среднюю школу (10-11 лет) совпадает с предкритической фазой развития ребенка – переходом к кризису младшего подросткового кризиса. Этот период исследован недостаточно. Отмечая ограниченность фундаментальных теоретических и эмпирических исследований, посвященных предподростковому возрасту, Г.А.Цукерман называет его «ничейная земля».

Проблема психологической готовности обучения ребенка в основной школе связана с необходимостью формирования у младших школьников системы психологических качеств, необходимых для продолжения учения на ступени основной школы. Такая система включает субъектность учащегося, находящую проявление в учебной деятельности и социально-личностных отношениях (Поливанова К.Н., Цукерман Г.А.), качественно новый уровень развития мотивов учения (Маркова А.К., Дубровина И.В., Поливанова К.Н.),

способность к целеполаганию и смыслообразованию в учебной деятельности (Д.Б.Элькойни, В.В.Давыдов), компетентность в учебном сотрудничестве (Цукерман Г.А.), сформированность конкретно-операционального интеллекта и начальных форм формально-логического интеллекта. Центральным системообразующим психологическим новообразованием здесь выступает субъектность учебной деятельности как потребность и возможность самостоятельного поиска и реализации знаний. Учебная субъектность выражается в целенаправленной и мотивированной активности учащегося, направленной на присвоение учебной деятельности, специфической учебной инициативе (Цукерман Г.А.). При переходе из начальной в среднюю школу ребенок уже имеет достаточно четкие представления о характере и содержании учебной деятельности, об основных учебных действиях, о формах и содержании учебного сотрудничества. Именно поэтому становление субъектности связано, в первую очередь с формированием новой мотивационной направленности – на овладение этой деятельностью в единстве мотивационно-смыслового и операционно-технического компонентов. Новый уровень развития мотивации воплощается в новой внутренней *позиции* учащегося, отличительной особенностью которой является направленность на самостоятельный познавательный поиск, постановку учебных целей, поиску и овладению учебными действиями, освоению и самостоятельному осуществлению контрольных и оценочных действий; инициативе в организации учебного сотрудничества.

1.2. Развитие самосознания в подростковом возрасте

В отечественной психологии возникновение и развитие *самосознания* рассматривают как центральное психологическое новообразование подросткового возраста. Л.С.Выготский считал, что самосознание подростка есть социальное сознание, перенесенное внутрь (1983). Д.Б.Эльконин в качестве центрального новообразования младшего подросткового возраста рассматривал *чувство взрослости*, через которое подросток сравнивает и

отождествляет себя с другими, строит свои отношения и трансформирует свою деятельность (1989). Чувство взрослости – особая форма самосознания. Ее «особость» в том, что самосознание выступает как социальное самосознание, т.е. как форма осознания своих социальных, а не индивидуальных качеств. Аффективная форма переживания своего места в мире определяет самосознание подростка как *чувство* взрослости.

Итак, центральным и специфическим *новообразованием* в личности подростка является возникновение у него *представления о том, что он уже не ребенок (чувство взрослости)*. Рождаясь как смутное чувство, это представление укрепляется и начинает проявляться в поведении подростка в форме стремления быть и считаться взрослым: подросток отвергает свою принадлежность к детям, хотя у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости.

Таким образом, *противоречие между потребностью в признании взрослым* со стороны окружающих и *собственной неуверенностью* в этом рождает активные попытки подростка всеми силами доказать то, что он уже не ребенок. Названное противоречие составляет психологическое основание подросткового возраста как *нормативного кризиса* с его сложными поведенческими проявлениями. *Кульминационная точка подросткового кризиса независимости* часто приходится на возраст 13 лет, когда в поведении подростков наиболее выражены такие проявления, как строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, непривычно ревностное отношение к собственности (например, требование не трогать его вещи и т.д.)

Формированию чувства взрослости способствуют два главных фактора: 1) осознание подростком сдвигов в своем физическом развитии и половом созревании; 2) социальные условия, например, если подросток имеет какие-либо серьезные обязанности, выполняя которые может проявить свою самостоятельность. Возникновение чувства взрослости делает

подростка обостренно восприимчивым к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Фактически это означает внутреннюю *переориентацию* подростка с правил и ограничений, связанных с «*моралью послушания*», предназначенной для детей и фиксирующей их несамостоятельность, неравноправное и зависимое положение в мире взрослых, на *нормы поведения взрослых*. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении *походить на них внешне*, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, в том числе интимным, приобрести их качества, умения, права и привилегии.

Вначале привлекательными для подростка могут стать главным образом *внешние проявления взрослости*, поскольку в них наиболее зримо выступают отличительные черты внешнего облика и манеры поведения взрослых и их преимущества по сравнению с детьми (курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде, прическах, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания и т. п.). Сигарета в руке мальчишки делает его взрослым в собственных глазах и, как ему кажется, в представлении окружающих. Подражание взрослым также часто проявляется в особой заботе о привлекательности своей внешности, в стремлении подогнать свой облик под образцы моды, особенно у девочек.

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

- социо-моральную зрелость как участие в заботе о семье, близость и дружеские отношения со взрослым, автономия и готовность к отстаиванию своих морально-этических убеждений и принципов, поступков и взглядов;
- зрелость в интеллектуальной деятельности как элементы самообразования, интеллектуальные увлечения и ценности;
- внешнюю зрелость – романтические отношения со сверстниками, характер развлечений, зрелость во внешнем облике и манере поведения.

Очевидно, что продуктивными с точки зрения решения задач развития будут социо-моральная и интеллектуальная зрелость. Показателями чувства зрелости являются требование подростка, чтобы к нему относились как к взрослому; стремление к самостоятельности и автономии; наличие собственной линии поведения. Условиями формирования чувства зрелости являются сфера, содержание и характере самостоятельности подростка; отношение взрослых к подростку и его самостоятельности (поощрение или ограничение); отношения со сверстниками.

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

самостоятельности. Разные формы протеста и неподчинения подростка - средство изменить прежний тип отношений со взрослыми на новый, характерный для общения взрослых.

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

Поскольку это процесс сложный, и подросток лишь постепенно может научиться «по-взрослому» действовать, думать, общаться с людьми, именно поэтому задача воспитания подростка в семье требует от родителей *смены их прежнего типа отношений на новый.* Непонимание или недостаточный учет этого обстоятельства взрослыми нередко становится источником конфликтов и трудностей в их взаимоотношениях с подростком. Если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку, ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и приобрести форму болезненного хронического конфликта. В этом случае у подростков появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослых, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может, а в дальнейшем - сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, который может вообще потерять возможность влиять на

подростка в ответственный период его личностного становления. В то же время трудности в общении взрослого и подростка пусть не исчезают полностью, но существенно смягчаются, если подростку предоставляется разумная и достаточная степень самостоятельности и отношения с ним строятся как сотрудничество, предполагающее взаимное уважение, помощь и доверие.

Формирование чувства взрослости осуществляется в интимно-личном общении со сверстниками, где происходит моделирование, опробование и освоение «взрослых» отношений и сотрудничества, основанных на уважении, равноправии, доверии и верности. Для подросткового возраста характерна особая чувствительность к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира. В силу этого подростковый возраст – период интенсивного формирования нравственных понятий и убеждений, выработки принципов, сенситивный период для морального развития личности.

Ведущей деятельностью подросткового возраста является *интимно-личное общение со сверстниками*, основным содержанием которой выступает установление и поддержание отношений с другим человеком как личностью в ее уникальности и своеобразии. Интимно-личное общение определяется морально-этическими нормами и строится на основе доверия, полного уважения и равноправия и общности внутренней жизни.

Происходящие в начале подросткового возраста процессы развития определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний и требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию отношений со сверстниками вглубь. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. В результате общение со сверстниками выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную жизнь, которая приобретает для подростка очень большую ценность. По своей

психологической роли общение со сверстниками становится *ведущей деятельностью подростка*, отодвигая на второй план, как учение, так и общение с родными.

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

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: это могут быть демонстрация собственных качеств как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых (паясничанье). Вызывающее поведение подростков нередко бывает связано с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением.

Взаимоотношения подростков - как личные, так и межгрупповые - часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости и поведения, то для подростков наиболее важными становятся другие достоинства - личные качества друга, *сообразительность, смелость, оригинальность и др.* Поэтому подростки дружно осуждают «измены» товарищу и группе, нарушение договоренности, отказ в помощи, стремление к первенству и командованию, зазнайство и выпячивание собственных достоинств, нежелание считаться с мнением товарища, унижение его достоинства словом, силой, хитростью, в глаза и за глаза, прямо и косвенно. Такие особенности поведения порождают обиды, столкновения, конфликты. У подростков (по сравнению с младшими

школьниками) увеличивается численность двух крайних групп детей - популярных и изолированных. Общение подростков - это своего рода практика по овладению новыми способами социального взаимодействия в коллективе, которые основаны на нормах, приближающихся к нормам морали взрослых.

Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольства и обиды друзей заставляют его задуматься о причинах этого, помогают увидеть и осознать собственные недостатки, что способствует развитию очень важной для общения способности - умения ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Отсутствие такого умения расценивается как инфантилизм.

Для образования дружеских связей между подростками большое значение имеет общность в интересах и любимых занятиях. Большое место в общении близких друзей занимают разговоры. Они пронизывают различные занятия, прогулки, мешают вместе готовить уроки, потому что, по мнению подростков, «самое интересное - разговаривать!» Ребята обмениваются интересующей их информацией, обсуждают события из жизни класса, поступки одноклассников, взаимоотношения; разговаривают о сугубо личных вопросах, которые не подлежат разглашению - о планах, мечтах и замыслах, о симпатиях и антипатиях. Много внимания уделяется интимным вопросам, связанным с половым созреванием. Поэтому возникают особые требования к дружеским отношениям - требования взаимной откровенности и понимания, чуткости и отзывчивости, сопереживания и умения хранить тайну. Общение, в котором каждый раскрывает другому самое важное и сокровенное, свой внутренний мир, обогащает обоих, так как позволяет лучше понять и осознать то, что происходит в собственной душе. По этой причине дружба подростков эмоциональна, насыщена множеством переживаний относительно характера личных отношений.

Отношения между мальчиками и девочками также претерпевают

существенные изменения в подростковом периоде. Появляется острый интерес друг к другу, желание нравиться, а в связи с этим — интерес к собственной внешности, забота о привлекательности. В физическом развитии и половом созревании девочки обгоняют мальчиков: в 11-12 лет некоторые девочки выше и крупнее мальчиков. Низкорослость может быть предметом неприятных переживаний мальчика, источником чувства неполноценности. Подобные переживания могут быть и у девочки, которая обогнала своих одноклассников в росте. У подростков в общении девочек и мальчиков теряется непосредственность, появляется скованность, интерес друг к другу может сосуществовать с обособленностью мальчиков и девочек. В 12-13 лет возникают взаимные симпатии, а позднее и собственно романтические отношения, которые вначале могут развиваться по типу товарищеских, когда есть какая-то содержательная основа в виде общих занятий или увлечений, а при отсутствии этого основное место могут занимать посещение дискотек, кино и т.д. В последние десятилетия у значительного числа подростков отмечается более раннее начало половых связей, что во многом является результатом влияния средств массовой информации, активно влияющих на искусственную "сексуализацию" интересов детей и подростков.

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

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

1.3. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте

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

Усвоение системы научных понятий формирует научный тип мышления, который подросток приобретает в школе, ориентирует его на общекультурные образцы, нормы, эталоны и закономерности взаимодействия с окружающим миром. Понятие числа, слова, литературного образа и многие другие, которые составляют основу научного мышления, делают доступными непосредственному опыту ребенка такие стороны действительности, которые в принципе недоступны в личном опыте. Можно сказать, что у него появляется больше возможностей для широкой ориентировки в самых разных сторонах действительности, а не только в тех, которые даны ему в житейской практике.

В средних классах учащиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности - *теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением*. И хотя подлинной зрелости такое мышление достигает на следующей стадии развития (в юношеском возрасте), тем не менее, *основы* его закладываются с 11-12 лет. Это выражается, прежде всего, в том, что у подростка появляется *способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом*, т. е. на основе общих посылок, *абстрактно-логически* (в словесном плане), не прибегая к опоре на действия с конкретными предметами. Содержанием такого рассуждения являются *высказывания* (суждения), а процесс решения интеллектуальных задач опирается на *предварительное мысленное построение различных предположений и их последующую проверку*. Иными словами, подросток, в отличие от младшего школьника, начинает анализ возникшей перед ним интеллектуальной задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает

различные предположения об их связях, а затем их проверяет эти гипотезы. *Умение оперировать гипотезами как отличительный инструмент научного рассуждения* - одно из важнейших достижений подростка в познавательном развитии.

Другая отличительная особенность этого уровня развития мышления заключается в дальнейшем развитии *рефлексии* - способности делать предметом внимания, анализа и оценки *собственные интеллектуальные операции*. В целом для этого уровня мышления характерно *осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими*. Этот процесс становится характерным и для других психических функций. *Контролируемой и управляемой* становится *речь* (школьник способен осознанно и произвольно строить свой рассказ), а также другие высшие психические функции - внимание и память. Например, у подростков можно впервые наблюдать *умение длительное время удерживать внимание на отвлеченном, логически организованном материале*, хотя это умение в неодинаковой мере присутствует у разных подростков. *Интеллектуализация* затрагивает даже такой процесс, как *восприятие*: отыскание и выделение значимых, существенных связей и причинно-следственных зависимостей при работе с наглядным материалом (например, при чтении чертежа) означает не что иное, как подчинение процессу *осмысления* первичных зрительных ощущений.

В целом усвоение научных понятий в школе само по себе создает ряд объективных условий для формирования у учащихся теоретического мышления, однако на практике оно формируется не у всех. В зависимости от успешности обучения на предшествующих этапах у учащихся может быть разный уровень его реальной сформированности.

Важными новообразованиями когнитивной сферы становятся формирование формально-логического интеллекта, гипотетико-дедуктивного мышления, когнитивного стиля, дивергентного мышления, рефлексии, основанной на формальном интеллекте.

Развитие теоретического мышления на основе системы научных понятий становится источником формирования психологических новообразований – нового типа познавательных интересов (интерес не только к фактам, но и к закономерностям); средством становления мировоззрения, приводит к формированию рефлексии как умения «направить мысль на мысль», на познание себя, особенностей своей личности и, таким образом, определяет развитие самосознания (Божович Л.И., 1995)

Расширение и переориентация рефлексивной оценки собственных возможностей за пределы учебной деятельности в сферу самосознания – центральная линия развития личности в этом возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман). Способность к рефлексии проявляется в интеллектуальной, социальной и личностной сферах и порождает мотивацию и стремление ребенка к освоению новой жизненной сферы и в процессе этого освоения преобразованию, трансформации самого себя, выступая основой формирования субъектности подростка.

Изменение внутренней позиции в подростковом возрасте связано со стремлением занять новую более самостоятельную и «взрослую» позицию, выйти за пределы повседневной школьной жизни, приобрести большую самостоятельность.

Психологическим новообразованием подросткового возраста, выступающим как еще одно проявление становящейся *субъектности*, является целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе (Божович Л.И.). Влияние временной перспективы будущего на поведение и деятельность человека связано с функцией репрезентации, т.е. с тем, что в сознании человека наряду с актуальными объектами и явлениями, имеющими знаки места и времени «здесь и теперь», существуют «мотивационные объекты», разноудаленные во времени, и создающие мотивационное пространство (Ж.Нюттен). «Виртуальное присутствие» этих объектов в сознании создает временную перспективу. Во временной перспективе Ж.Нюттен различает настоящее и открытое настоящее, т.е. те

мотивационные объекты, которые связаны с ценностями и личностными свойствами, к которым личность стремится в настоящем, но которые сохраняют свою значимость на протяжении всей последующей жизни – в будущем.

Сравнительное исследование изменения мотивации и временной перспективы российских подростков – выпускников школ 80-х годов (периода «застоя»), середины 90-х годов (периода «перестройки») прошлого века и нынешние выпускники школ (современные подростки) обнаружило следующее (Толстых Н.Н., 2007).

В аспекте *временной перспективы* для подростков «застоя» наиболее насыщенным «мотивационными объектами» оказывается настоящее (актуальный период обучения), а для подростков «перестройки» - будущее и открытое настоящее, а также «вся жизнь». Таким образом, можно сделать вывод о значительном углублении их временной перспективы, более выраженном отношении к отдаленному будущему при потере интереса к школьной жизни. У современных подростков, как и у подростков периода «перестройки» выявлена тенденция снижения мотивации, связанной с актуальным периодом - периодом школьной жизни, и более выражена мотивация, связанная с будущей взрослой жизнью. Это свидетельствует о том, что школа в сознании подростков в определенной мере обесценивается и выступает как ступенька к будущей жизни, а отношение к школе приобретает черты прагматичности. Другой тенденцией является переориентация современных подростков на мотивационные объекты, связанные с потребительской мотивацией и мотивацией связанной с собственным Я. В исследовании Л.Б.Слугиной было показано, что возраст 10-11 лет – пиковый по параметру субъектности временной перспективы.

1.4. Подросток как субъект учебной деятельности

Становление форм субъектности связано со специальной организацией форм учебной деятельности, включая организацию самой деятельности, так и

организацию форм учебного сотрудничества и взаимодействия ее участников.

В младшем школьном возрасте на ступени начального общего образования развитие учебной деятельности было связано со становлением совокупного субъекта и задано логикой освоения теоретических понятий, т.е. разрешением учебной задачи. Под совокупным субъектом здесь понимается класс, разновозрастная учебная общность, работающая под руководством учителя. Развитие субъектности определялось освоением основных учебных действий, составляющих структуру учебной деятельности (смыслопорождения на основе учебно-познавательного интереса, создающего адекватную мотивацию; моделирования, оценки и контроля). На этапе начального обучения условием развития индивидуальной субъектности выступает такая форма специального проектирования учебной деятельности в форме квази-исследования. Критерии оценки освоения системы учебных действий проанализированы в Программе развития УУД на ступени начального общего образования (2007 г.). Отметим, что на этом этапе действие целеполагания в учебной деятельности осуществляется только совместно с классом как учебной общностью, и под руководством учителя. На индивидуальном уровне учащиеся начальной школы в основном способны только осуществлять принятие заданной педагогом и осмысленной цели. Таким образом, младшие школьники остаются лишь субъектами учебных действий, но не деятельности.

В подростковом возрасте *становление полипозиционности субъекта учебной деятельности задается системой учебных задач и осуществляется в процессе «выхода» за пределы учебно-предметного содержания в пространство учебного и социального позиционирования* – пространство действия из разных «взрослых» позиций (Рубцов В.В., Ивошина Т.Г., 2002; Шибаева Л.В., 2000; Ивошина Т.Г., 2005). Развитие субъектности в учебной деятельности связано с освоением полной нормативной структуры учебной деятельности. Носителем субъектности

является разновозрастная проектно-исследовательская группа, организация которой может осуществляться как управлением «сверху» (учителями, администрацией школы), так и инициирована «снизу» самими учащимися («своя группа»). Становление субъекта собственно учебной деятельности осуществляется в форме *учебного исследования*.

Становление субъекта учебной деятельности и владение полной нормативной структурой учебной деятельности в подростковом возрасте на ступени основного общего образования происходит в процессе преобразования учебно-предметной дискуссии в пространство учебного позиционирования в два этапа.

На первом этапе (11-13 лет, 6-7 классы) благодаря развитию рефлексии общих способов действий и возможностей их переноса в различные учебно-предметные области происходит качественное преобразование учебных действий моделирования, контроля и оценки, что открывает *возможность самостоятельной постановки учащимся новых учебных задач*. Развитие рефлексии требует организации специальных ситуаций развития учебного типа. Учебный тип ситуации развития характеризуется построением учебных взаимодействий из позиции «учащего другого» (позиции «учителя»), что обеспечивает начало перехода от субъекта учебных действий к субъекту учебной деятельности и выход на самостоятельное учебное целеполагание.

На втором этапе (13-15 лет, 8-9 и 10 классы) происходит развитие *способности учащегося к проектированию собственной учебной деятельности*, построению собственной траектории образования. Благодаря рефлексии учебных средств возникает способность учащихся к конструированию собственных средств учебной деятельности, что находит отражение в положительной динамике развития действия самостоятельного целеполагания. Развитие способности к проектированию своей учебной деятельности требует организации ситуаций развития учебно-проектного типа. Учебно-проектный тип ситуации развития создает возможности переход подростка в различные социо-культурные позиции и опробование

ролей «учителя», «умельца», «консультанта», «эксперта». Первоначально подросток конструирует учебные средства для других, действуя из позиции «учитель для другого», а затем переходит в позицию «учителя для себя» - конструируя учебные средства для себя. В ходе подготовки и реализации учебно-исследовательских и социальных проектов по собственному замыслу происходит освоение учащимися средств планирования и прогнозирования результатов проекта; овладение коммуникативными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества.

Социальное позиционирование как действие «среди других» и «для других», реализуемое как новая форма организации учебной деятельности, создающая новые ситуации развития учебной самостоятельности подростков. Эта форма предполагает организацию «своих проектных групп» и разработку норм взаимодействия внутри них. Ключевым для развития условием деятельности таких групп является то, что подросток из ситуации принятия статуса «Я – взрослый» переходит в позиционное «Я ответственен за ...результаты «своей группы». Проектирование образовательной среды для подростков, должно быть направлено на построение пространства учебного и социального позиционирования. Через развертывание учебно-проектных ситуаций развития и создание со-бытийной общности, обеспечивается возможность поддержки стремления подростков к самореализации и утверждению нового статуса взрослости; овладение учащимися проектирования как способа познания мира; освоение учащимися полной нормативной структуры учебной деятельности.

Модель возрастной стратификации становления субъекта учебной деятельности представлена в табл.1. (по Ивошиной Т.Г.)

Основания развития учебной деятельности	Возрастная группа	
	Младший школьный	Подростковый
Предметное содержание учебной деятельности	Теоретические понятия одной из нескольких предметных областей (учебных предметов). Рефлексия общих способов	Переход к развернутой системе понятий, обобщающей понятия различных предметных областей. Переход от

	решения учебных задач.	рефлексии способов решения учебных задач к рефлексии оснований и средств учебной деятельности. Конструирование собственных средств учебной деятельности.
Формы организации учебной деятельности	Квази-исследовательская (школьный, ученический и учебный тип ситуаций развития)	Учебно-исследовательская (учебно-проектный тип ситуаций развития)
Формы субъектности (носители учебной деятельности)	Совокупная (класс как субъект учебной деятельности)	Полипозиционная (проектно-исследовательская группа как полипозиционная учебная общность – полипозиционный субъект учебной деятельности)

Изменение субъектности учащихся должно быть достигнуто за счет изменения формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества – от классно-урочной к лабораторно-семинарской и к лекционно-лабораторной исследовательской.

Учебное сотрудничество реализуется в отношениях учащихся с учителем и со сверстниками. В отношениях с учителем ученик должен дифференцировать репродуктивные и творческие учебные ситуации, в отношениях со сверстниками – различать свои способы действия и способы действия сверстников, координировать их, выстраивая совместную деятельность, уметь адекватно и дифференцированно оценивать себя.

Показателями эффективного учебного сотрудничества являются

- децентрация как способность строить свое действие с учетом действий партнера, понимать относительность мнений, обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников;
- инициативность как способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов, готовность предложить партнеру план общих действий;

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

ГЛАВА 2.

ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

2.1. Жизненное, личностное и профессиональное самоопределение

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

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

- когнитивный – знание о принадлежности к данной социальной общности;
- ценностный – наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности;
- эмоциональный – принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы членства, как результат действия двух первых;
- поведенческий – участие в общественно-политической жизни страны;

реализация гражданской позиции в деятельности и поведении.

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

В рамках *когнитивного компонента*:

- создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;
- формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников,
- знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений;
- знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;
- освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия;
- ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали;
- сформированность социально-критического мышления, ориентация в особенностях социальных отношений и взаимодействий, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями;
- экологическое сознание, признание высокой ценности жизни во всех ее проявлениях; знание основных принципов и правил отношения к природе,

знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

Требования к сформированности *ценностного и эмоционального компонентов* включают:

- воспитание гражданского патриотизма, любви к Родине, чувство гордости за свою страну,
- уважение истории, культурных и исторических памятников;
- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;
- уважение и принятие других народов России и мира, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;
- уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;
- сформированность потребности в самовыражении и самореализации, социальном признании;
- сформированность позитивной моральной самооценки и моральных чувств - чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент определяет условия формирования основ гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности:

- участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодежных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера);

- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика;
- умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты;
- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;
- участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни);
- умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий.

Развитие Я-концепции и идентичности личности

Подростковый возраст является чрезвычайно важным этапом развития самосознания и формирования такого базового личностного образования, как *чувство собственного достоинства*. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе является характерной особенностью детей подросткового возраста. Самосознание (*Я-концепция*) представляет собой *совокупность всех представлений о себе, на которых базируется эмоциональная отношение к себе и самооценка*. Существенной стороной самосознания является представление человека о себе во *времени* (Я-прошлое - Я-настоящее - Я-будущее), а также *Я-реальное* (каким я являюсь в настоящее время) и *Я-идеальное* (каким я хотел бы или должен стать). В подростковом возрасте наиболее актуальными и эмоционально значимыми оказываются Я-прошлое и Я-будущее, к которым школьник испытывает амбивалентное отношение: и то и другое одновременно и притягивает, и отталкивает. Я-настоящее как бы постоянно примеряется то к первому, то ко второму. Подобная ситуация и приводит к колебаниям между «Я-большой» и «Я-маленький», ярко проявляющимся в 12-14-летнем возрасте (например, подростки то ходят с сигаретами и одеваются как взрослые, то приносят в класс пищащие детские игрушки и с

упоеанием предаются игре с ними), т.е. имеет место *особое сочетание инфантильных и взрослых представлений о себе*.

Характеристиками сформированной личностной идентичности являются 1) усвоенный и принимаемый образ Я во всем богатстве отношений личности к окружающему миру; 2) чувство адекватности и стабильности владения личностью собственным Я независимо от изменений Я и ситуации; 3) способность личности к полноценному решению задач, возникающих на каждой из возрастных стадий развития. В подростковом возрасте формируется социальная идентичность личности – осознание своей принадлежности к социальной группе и, соответственно принятие значимых для референтной группы ценностей, норм и правил.

Формирование у учащихся активной позиции в учебной деятельности, превращение его в подлинного субъекта учебной деятельности связано с определенным уровнем развития самооценки, выступающей важным механизмом саморегуляции. Становление дифференцированности, адекватности, надежности самооценки тесно связано с уровнем сформированности учебной деятельности (Захарова А.В.) и развитием познавательной активности.

Самооценка – важнейший регулятор активности личности, механизм саморегуляции (А.В.Захарова). Формируясь в деятельности, самооценка соотносится с этапами деятельности личности и выполняет функцию ее регуляции. Соответственно выделяют такие виды самооценки как прогностическую, корректирующую, ретроспективную. *Прогностическая самооценка* выполняет функцию регуляции активности личности на этапе включения в новый вид деятельности; корреспондирует с этапом ориентировки в деятельности и оценкой человеком своих возможностей включения в нее. Объективные основания прогностической самооценки связаны с обращением субъекта к анализу различных способов преобразования предмета деятельности. Субъективные основания, не связанные с содержанием самой деятельности, это обращение субъекта к

внешним оценкам, характеристика условий деятельности; качеств самого учащегося. *Корректирующая самооценка* выполняет функцию контроля за выполняемой деятельностью и внесения необходимых коррекций; соотносится с этапом выполнения деятельности. *Корректирующая самооценка* дает учащемуся возможность накапливать и интегрировать информацию о степени реализации целей и обосновывается анализом способа действия. *Ретроспективная самооценка* выполняет функцию оценки деятельности в целом, подведение итогов на основе соотнесения целей и результатов. *Ретроспективная самооценка* соотносится с завершающим этапом деятельности и связана с мерой ориентировки учащегося на все этапы деятельности. Основаниями ретроспективной самооценки может быть как анализ способов деятельности, или неспецифические для содержания самой деятельности обстоятельства. В зависимости от оснований самооценки варьирует степень ее надежности как регулятора продвижения учащегося в освоении содержания данного вида деятельности.

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

Подросток очень чувствителен к *внешней оценке* в глазах окружающих, он постоянно следит за тем, как выглядят со стороны, что о нем думают сверстники и взрослые. На формирование самооценки одновременно влияют *две тенденции*: 1) повышение важности оценок окружающих и 2) увеличение ориентации на собственные, внутренние критерии, причем в разных ситуациях может преобладать то одна, то другая тенденция. Однако критерии

подростков еще очень несамостоятельны и подвержены внешним влияниям. Например, когда учителя начинают объяснять удачу подростка его способностями, а неудачи - не недостатком способностей, а недостатком усилий и создают условия для того, чтобы ученик прилагал больше усилий, его уровень интеллектуального развития существенно возрастает ("эффект Пигмалиона"). Этот тип отношения является наиболее благоприятным для позитивного формирования самооценки подростка.

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

основе четких и понятных ему критериев).

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

Успехи в учении являются важным источником формирования самооценки в младшем школьном и подростковом возрасте. К началу младшего подросткового возраста у слабоуспевающих детей возникает чувство неполноценности и неуверенность в собственных силах, формируется механизм выученной беспомощности (Липкина А.И., 1976). Уже к концу младшего школьного возраста нередко формируется компенсаторная мотивация в поддержании высокой самооценки и позитивной Я-концепции, которая может быть реализована как по сценарию благополучия в самореализации подростка в социально одобряемой деятельности, так и по сценарию неблагополучия в дезадаптивном поведении – нарушениях школьной дисциплины, прогулах, демонстративном поведении, негативизме, девиантном поведении. Адекватная компенсация может быть осуществлена только при условии, что успехи и достижения подростка релевантны значимой для него и референтной группы сфере и системе ценностей.

Однако современные подростки, в отличие от подростков эпохи «застоя» не связывают напрямую свои ожидания в отношении будущего (прогностическую самооценку) с уровнем школьных достижений. Это свидетельствует об утрате фактором уровень успеваемости своей ведущей роли в определении самооценки и самосознания младших подростков. Причины такого положения кроются в изменении общественного ценностного сознания – снижении престижа и ценности образования и повышении значимости материального достатка и благополучия (Кулагина И.Ю., 2007).

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

2.2. Смыслопорождение и смыслообразование.

Развитие мотивов учения.

В подростковом возрасте происходит существенная перестройка мотивационной сферы личности.

Основой развития мотивационной сферы личности являются социально выработанные эталоны общественного и индивидуального сознания – «значения» и «смыслы» (А.Н.Леонтьев) – идеалы, ценностные ориентации и установки. Потребность как общая направленность активности учащегося, обусловленная принятием «значений» и образованием «смыслов» опредмечивается в мотиве. Цель характеризует направленность ученика на достижение промежуточных результатов достижения предмета потребности. Только соотнесение мотивов и цели учебной деятельности определяет ее подлинный смысл для учащегося. Только на основе целеобразования возможна реализация актуальных и рождение новых мотивов учебной деятельности. Интерес – форма проявления и выражения потребностей и мотивов учащегося. Мотивацию учения можно рассматривать как предпосылку, условие и как результат учебной деятельности.

Потребности, мотивы и цели (интересы, как их проявление) определяют векторы становления мотивации как новообразования учебной деятельности. Психологический механизм сдвига мотива на цель порождает

новые смыслы учебной деятельности и детерминирует развитие учебной деятельности (Маркова А.К.).

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

Содержательные характеристики мотивов:

- характер направленности активности ребенка на различное содержание учебной деятельности или на разные компоненты учебной деятельности (на способ или на результат деятельности);
- личностная значимость (смыслообразующие мотивы и мотивы-побудители);
- место в мотивационной системе (ведущий доминирующий мотив или подчиненный, второстепенный);
- степень действенности мотива («только знаемый» или «реально действующий» (А.Н.Леонтьев);
- уровень осознания (осознаваемый – адекватно или неадекватно, сознательно маскируемый, неосознаваемый, вытесненный);
- особенности генезиса в совместной деятельности со взрослым («внутренний», возникающий самостоятельно и «внешний», возникающий с помощью взрослого).

Динамические характеристики мотивов:

- устойчивость, независимость от ситуации;
- степень удовлетворенности, неудовлетворенности;
- эмоциональная окраска, модальность (позитивная – мотив достижения, негативная – мотив избегания неудач);
- быстрота возникновения;
- сила, интенсивность, выраженность.

Мотивация деятельности включает два вида мотивации – мотивация достижения (ориентация на успех) и мотивация избегания неудачи. Мотивация достижения это стремление к успеху в соревновании, конкуренции, с ориентацией на стандарт высокого качества исполнения. Эти

два типа мотивации формируются в дошкольном и младшем школьном возрасте и приобретают известную стабильность. Мотив стремления к успеху включается в мотивацию достижения наряду с мотивом избегания неудачи (стремление избежать чувства стыда и дискомфорта при неуспехе) (Мак-Клеланд). Вместе с тем мотив достижения может рассматриваться и как стремление к вознаграждению, в том числе и социальному и как самоутверждение в своих силах.

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

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

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

- *социальные мотивы*, включают

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

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

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

мотив социального сотрудничества – направленность на способы взаимодействия, кооперации своих усилий с другими людьми в ходе учебной деятельности.

- мотивы *саморазвития и самообразования* – направленность на саморазвитие и постоянное усовершенствование способов овладения знаниями и компетентностями (Маркова, Орлов, Фридман, 1983).

Побудительную и смыслообразующую функцию могут выполнять *внешние мотивы*. К ним относятся:

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

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

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

- 1) наличием и направленностью познавательного интереса учащихся – на результаты или на способы познания. Только в последнем случае можно говорить о познавательной мотивации;
- 2) уровнем развития познавательных интересов – ситуационный или устойчивый личностный.

Существенную роль в развитии учебной мотивации в подростковом возрасте имеют познавательные и учебные интересы, (ориентация на

содержание и процесс учебной деятельности). Возникают относительно устойчивые личностные интересы, которые в отличие от ситуативных, характеризуются своей *ненасыщаемостью* - чем более они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными они становятся (Божович Л.И., 1995). Любознательность как уровень развития познавательной потребности, отвечающей подростковому возрасту, предполагает личностный отбор информации в соответствии с уже сформировавшимися интересами и личностным отношением к знаниям. Удовлетворение познавательных интересов инициирует подростков к поиску новых предметов их удовлетворения, постановке новых целей. Однако у средне и, особенно у слабоуспевающих учеников интерес обычно связан с новизной материала и форм и способов деятельности. Несформированность учебной деятельности и низкий уровень учебных успехов и достижений крайне неблагоприятно сказывается на мотивации учения.

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

1. освоение учащимися отдельных учебных действий, ситуационный познавательный интерес и мотивация;
2. объединение учебных действий в целостный акт учебной деятельности, устойчивость познавательного интереса и становление смыслообразующей функции познавательного мотива;
3. система учебной деятельности, обобщенность, устойчивость и избирательность познавательных интересов, доминирование познавательных интересов в иерархии мотивационной системы, принятие познавательным мотивом функций побуждения и смыслообразования (Давыдов В.В.).

Различные виды мотивов по-разному проявляются в поведении в учебном процессе. Так, познавательная мотивация проявляется в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями;

учебно-познавательные - в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах к учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда, вопросах о дополнительных источниках информации. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; узкие социальные - в стремлении к контактам со сверстниками и получении их оценок, в помощи товарищам. При доминировании мотивов одной из перечисленных групп наблюдаются характерные паттерны поведения учащихся. Было показано, что мотивы саморазвития и самосовершенствования в младшем подростковом возрасте, как правило, сочетаются с мотивом достижения. Познавательный мотив часто является лишь средством самоутверждения и достижения успешного результата (Вартанова И.И., 2000).

Развитие учебных мотивов тесно связано с уровнем академических успехов учащихся. У слабоуспевающих учащихся круг учебных мотивов более узок, чем у хорошо успевающих учеников: часто отсутствуют широкие социальные мотивы, слабо выражены познавательные и учебные мотивы. Среди социальных мотивов наиболее выражен мотив общения с одноклассниками, не адекватный целям учения при традиционной форме организации учебной деятельности учащихся, игнорирующей необходимость их учебного сотрудничества, и зачастую отвлекающий подростков от учения. В значительном числе случаев у слабоуспевающих детей доминирует (либо сильно выражен) мотив избегания неудачи или наказания, создающий отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности. такая иерархия мотивов является индикатором низкой или амбивалентной самооценки, неуверенности в себе, низкого самопринятия. Если же у слабоуспевающих детей оказывается столь же сильно выражена мотивация достижения успеха, то, как правило, она оказывается сопряжена с неадекватно завышенной самооценкой, провоцирующей развитие аффекта неадекватности

(М.С.Неймарк) и дезадаптивного поведения учащегося. Однако к началу подросткового возраста мотивация достижения успеха у слабоуспевающих учеников, как правило, снижается, а мотивация избегания неудач усиливается (Кулагина И.Ю., 2007).

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

Рекомендации по развитию мотивации учебной деятельности

В рамках системно-деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.П.Я.Гальперин) установлена принципиальная возможность формирования мотивации учения посредством организации деятельности учащихся – через отбор и структурирования учебного содержания; организацию ориентировочной деятельности учащихся (П.Я.Гальперин) и учебного сотрудничества (Д.Б.Эльконин, Цукерман Г.А.). - необходимо раскрыть учащимся личностный смысл самого процесса учения (для чего и ради чего он учится), значимость учения в школе для реализации профессиональных планов, социальной карьеры, межличностных и ролевых отношений в социальной практике «взрослой» жизни. Таким образом, необходима организация как предметности учебной деятельности учащихся, так и системы социальных взаимодействий и учебного сотрудничества. Необходимым условием также выступает специально организованная

рефлексия учащимся своего отношения к учению, его результатам, самому себе как сущностному «продукту» преобразующей учебной деятельности.

Проектирование новых типов учебной деятельности и учебного сотрудничества учащегося, задающих новые уровни мотивации, является стратегией формирования мотивации учения.

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

- не следует использовать чрезмерную стимуляцию познавательной потребности посредством привлечения интереса с помощью обильной наглядности, музыкального и художественного оформления учебного процесса. Попытка интенсифицировать познавательные интересы на элементарном стимульном уровне может привести к прямо противоположному результату. Напомним, что В.А.Сухомлинский предупреждал о недопустимости устраивать «концерты» на уроках литературы, считая это «педагогическим невежеством» (Юркевич В.С., 1980);
- оптимальным способом развития познавательной потребности является пересмотр содержания обучения и представление его в виде системы теоретических понятий.

Методы обучения обуславливают развитие мотивации учебной деятельности. Организация обучения по системе, разработанной Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым, организация обучения по 3 типу, описанная П.Я.Гальпериным в его учении о трех типах учения и соответствующих им 3 типах ориентировки в задании способствуют развитию познавательной мотивации учащихся.

2.3. Развитие морального действия. Ориентация в морально-нравственных основах поведения

Подростковый возраст имеет особое значение для морального развития человека. Интимно-личностное общение как ведущий тип деятельности в этом возрасте подчеркивает значение общения и взаимодействия с другими людьми, где главное значение придается сверстникам. В процессе общения со сверстниками происходит познания себя, развивается самосознание. Формируется чувство взрослости, в том числе и социоморальной взрослости (Д.Б.Эльконин). Процесс морального развития и развития ценностной сферы личности становится одной из главных задач развития в подростковом возрасте. (Д.Б.Эльконин, Р.Хевигхерст). Уровень когнитивных способностей, возможность рефлексии, развитие эмоциональной сферы, растущее стремление к самостоятельности и чувство взрослости развивает активную позицию подростка. Подросток становится активным субъектом морального поведения, осуществляя собственные моральные выборы. Можно говорить о том, что именно в подростковом возрасте человек начинает осуществлять самостоятельные выборы в сфере моральных поступков. Таким образом, программы морального развития подростков должны, с одной стороны учитывать психологическую специфику возраста, а с другой, опираться на современные подходы к моральному развитию.

Рассмотрим теорию морального развития, предложенную Лоренсом Кольбергом. Данный подход является одним из наиболее авторитетных в современной психологии (Kohlberg, 1984). Л.Кольберг считал, что моральное мышление развивается в связи с изменением когнитивных способностей человека, развитием структур операционального интеллекта и его социального опыта. Автор выделил три основных уровня развития морального сознания личности, каждый из которых включает по две стадии: *преконвенциональный*, *конвенциональный* и *постконвенциональный*. *Преко́нвенциональный* уровень включает стадию гетерономной морали и стадию инструментального индивидуализма, равноценного обмена. На

стадии гетерономной морали, подчинение нормам основано на подчинении власти авторитетов и желании избежать наказания, физического насилия или нанесения ущерба своей собственности. С точки зрения социальной перспективы у субъекта, действующего в рамках гетерономной морали, ярко выражен эгоцентризм, нет учета интересов других, не дифференцируются свои интересы и интересы других. Учитываются физические, объективные последствия поступков, а не их психологическое значение для других людей. Эта стадия присуща детям старшего дошкольного и начала младшего школьного возраста.

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

Уровень *конвенциональной* морали включает стадию взаимных ожиданий и межличностной конформности и стадию ориентации на социальный закон и порядок. Стадия взаимных ожиданий, соглашений и межличностной конформности регулируется принятием субъектом той социальной роли, которая ему предписывается группой. Приоритетным является принцип «быть хорошим», стремление даже в своих мотивах и чувствах соответствовать социальным ожиданиям, чтобы сохранить доверие, расположение и уважение группы. Действует «золотое правило»: не делай

другому того, что бы ты ни пожелал, чтобы сделали тебе. С точки зрения социальной перспективы поведение определяется взаимоотношениями с другими людьми. Возникает убеждение в том, что взаимные чувства, отношения и ожидания становятся приоритетными по отношению к индивидуальным интересам, особенно в отношениях с близкими и значимыми людьми, где их интересы оказываются выше собственных.

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

Уровень *постконвенциональной* морали включает стадию социального контракта на основе учета прав личности, и стадию универсальных этических принципов. Стадия социального контракта основывается на положении о том, что социальные группы имеют различные ценностные приоритеты и придерживаются разных правил, поэтому в интересах справедливости необходимо заключение социального контракта, обеспечивающего права каждой группы и человека. Существуют всеобщие ценности и права, такие как жизнь, свобода, которые должны чтиться в любом обществе вне зависимости от мнения большинства. Отношения регулируются ответственностью перед законом, защищающим права людей и интересы процветания общества. Чувство ответственности распространяется на взаимоотношения в семье, дружбе, межличностных связях, в работе. В основе морального мышления лежит убеждение в том, что законы и

обязанности строятся на утверждении - большее благо для большего числа людей. Приоритетность социальной перспективы, основанной на уважении рационально понимаемых прав и ценностей личности. Вместе с тем здесь возможно возникновение конфликта между моральными и правовыми позициями, что инициирует переход к шестой стадии универсальных этических принципов, признающей право преступить закон ради спасения жизни другого человека.

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

Предложенная Л.Кольбергом теория получила название структурно-когнитивистского подхода к моральному развитию. Когнитивный подход к моральному развитию отвечает четырем основным критериям: 1.Выделение качественно различных стадий мышления. 2.Стадии образуют инвариантную последовательность или порядок. Культурный фактор может лишь ускорить или замедлить развитие, но не изменить последовательность стадий. 3.Каждая из стадий формирует структурную целостность - один принцип мышления распространяется на все ситуации. 4. Когнитивные стадии представляют собой иерархические системы, причем высшие стадии более дифференцированы и интегрированы, чем низшие стадии; возникновение высших стадий приводит к реинтеграции прежних стадий (Kohlberg, 1984). Убедительные эмпирические доказательства первого и второго положения к настоящему времени уже получены (Snarey, 1985; Eckensberger & Zimba,

1997). Что касается третьего и четвертого положения – здесь все далеко не так очевидно. Правда, сегодня считают, что стадии развития морального сознания, описанные Кольбергом, определяют не столько принятие решения в моральных дилеммах, сколько уровень моральной компетентности (Krebs & Laird, 1998).

Структуралистская позиция, в частности положение о том, что наблюдается постоянство структуры морального мышления в различных ситуациях, подверглась серьезной критике (Krebs et al., 1991; Carpendale & Crebs, 1995; Carpendale, 2000). Обнаружено, что уровень морального мышления оказывается гораздо ниже при решении жизненных реальных моральных дилемм, чем гипотетических дилемм Кольберга. (Walker et al., 1987; Armon, 1996; Wark & Krebs, 1996). Кребс показал, что уровень морального мышления изменяется в зависимости от целей и других обстоятельств (Krebs et al., 1991). В рамках когнитивного подхода Ж.Пиаже моральное мышление рассматривается как процесс координации различных познавательных перспектив участников моральной дилеммы а процесс принятия ролей – как важнейшее условие ее решения. В этом случае решение моральной дилеммы личностью выступает как применение усвоенного морального принципа или правила. Однако поскольку принятие решения предполагает выделение и координацию различных конфликтующих точек зрения, то в различных ситуациях трудно ожидать реализации одного принципа решения. Различия в решении моральных дилемм с точки зрения уровня морального мышления может быть объяснено тем, что различные социальные контексты задают свои правила морали, которые и определяют поведение и суждения личности в моральных дилеммах (Harre, 1983).

Поскольку Кольберг Л. при создании периодизации морального развития исходил из представлений Ж.Пиаже об обусловленности уровня развития морального сознания уровнем интеллектуального развития субъекта, представляется целесообразным провести сравнение стадий развития мышления по Ж.Пиаже и стадий морального развития по

Л.Кольбергу. Сравнительное описание этих стадий представлено в таблице 1. (Cole & Cole, 1993).

Таблица сопоставления стадий интеллектуального и морального развития личности в онтогенезе.

Стадия интеллектуального Развития	Стадии морального Развития
Дооперациональная – Символическое интуитивное мышление	Гетерономная мораль – Физические последствия действия и власть авторитетов определяют добро и зло. Послушание из страха наказания
Конкретные операции – Классификация, сериация и сохранение конкретных объектов.	Инструментальный индивидуализм равноценный обмен- Правильным считается следование своим интересам и сотрудничество с другими на основе равноценного обмена услугами.
Начальный этап формальных операций – Использование пропозициональной логики.	Стадия социальных взаимных ожиданий и конформности – Первостепенность принципа «пай-мальчика» и ожидание одобрения.
Формальные операции – 1 этап Гипотетико-дедуктивная логика с исследованием возможностей объектов и экспериментальным анализом	Стадия социального закона и порядка – Соблюдение социальных норм, подчинение законам, выполнение своих обязанностей.
Интеграция формальных операций Операции полностью исчерпывающие и системны.	Стадия социального контракта – Право определяется стандартами, которые вырабатываются всем обществом. Мораль – продукт социального договора.

Практическая значимость теоретических исследований проблемы морального поведения связана с возможностью организации воспитательных процедур с целью акселерации морального развития. Существуют различные подходы к целенаправленному влиянию на показатели морального развития. Так, например, в теориях социального научения (А.Бандура, Р.Уолтерс),

внимание сосредотачивается на внешнем поведенческом проявлении действия и механизмом становится викарное научение путем моделирования социального образца. Дается образец поведения, который получает подкрепление. Положительным подкреплением может выступать материальное или психологическое поощрение активности человека. Другим мотивом совершения действия может быть стремление избежать наказания за невыполнение желаемого действия.

Существуют различные программы морального развития в школьном обучении. Можно выделить, по крайней мере, 3 подхода к решению вопроса о моральном развитии.

Первый подход может быть обозначен как подход к формированию характера. Его цель – развитие в ученике таких личностных особенностей, которые соответствуют правилам и нормам морали, существующей в обществе. (Naveghusrt and Taba, 1949). Такими личностными особенностями могут выступать честность, доброта, ориентация на других, ответственность, дружелюбие, моральное мужество, самоконтроль и т.д. Однако остается вопрос о том, насколько наличие этих или иных черт будет определять моральное поведение человека. Другим важным и спорным вопросом является вопрос операционализации данных качеств. Как развивать доброжелательность или мужество у человека? Пик популярности подобных программ в США пришелся на 80-ые годы прошлого века.

Второй подход – программа ценностного самоопределения (value clarification approach), направленная на определение людьми ценностей, значимых для их жизни. Цель данной программы: активизация и инициирование процесса самоопределения в области приоритетных ценностей, которые оказывают влияние собственно на поведение. В свободном обществе должны быть представлены люди с разными ценностями и ценностными ориентациями. Все ценности, так или иначе, связаны между собой. В мире нет правильных или неправильных ценностей. Каждый человек сам решает, что для него значимо, поэтому важно оградить

его от воздействия и внушения со стороны. В программе морального развития не заложена идея обучать конкретным ценностным установкам. Задачи, решаемые в рамках программы, носят более общий и фундаментальный характер. Во-первых, это осознание своих ценностей и того, насколько как они соответствуют принимаемым личностью жизненным решениям. Во-вторых, выделяя значимые ценности человек должен убедиться, что значимость и иерархия его ценностей носит стабильный характер. В-третьих, осознание того, что существуют различия между людьми в ценностной структуре их сознания. В-четвертых, развитие толерантности к различиям в ценностях между людьми. Однако самостоятельный выбор в неблагоприятных условиях может привести к присвоению ценностей, которые являются асоциальными, таких как «обзывание», воровство, обман и т.п. Возникает сложный вопрос о том, нужно ли поддерживать и принимать такую позицию. Программа по ценностному самоопределению активно внедрялась в 60-70-е годы.

Третий подход к программам морального обучения был сформулирован в работах Л.Кольберга и получил свое развитие в концепции «Справедливого сообщества». Цель образования с точки зрения Джона Дьюи и Л.Кольберга – не только интеллектуальное, но и моральное развитие человека. Соответственно, важной задачей образовательной среды является создание условий для психологического и личностного развития учащихся. Большое значение для программы Л.Кольберга «Справедливое сообщество» имеют идеи Э.Дюркгейма, который выделял 3 цели образования:

- развитие дисциплины (выражается в наличие группы и соблюдение норм группы),
- развитие чувства привязанности к группе (идея сообщества и его эмоциональной значимости для каждого из его членов),
- развитие автономии личности (признание права каждого человека на выработку собственных норм и правил). Решение этих вопросов будет способствовать формированию моральной культуры школы и сообщества.

Основываясь на работах Э.Дюркгейма и Д.Дьюи, Л. Кольберг определял 3 основные цели программы «Справедливое сообщество»:

- развитие морального мышления учеников за счет участия в моральных дискуссиях по поводу решения моральных дилемм;
- развитие культуры моральных норм и ценностей через демократический выбор норм и построение групповой солидарности;
- создание контекста взаимодействия и сотрудничества, где и ученики, и учителя могут действовать в соответствии со своей моральной интуицией и внутренними решениями.

Структура программы «Справедливое сообщество» включает в себя 2 основных этапа. Первый этап связан со знакомством учеников с принятой в школе системой обучения, построением дискуссий и взаимоотношений. Ориентировочный этап длится две недели и включает в себя встречи с другими учениками, ориентация в возможностях и необходимых для успешного обучения умениях, знакомство с жизнью школы, присутствие на моральных дискуссиях. Второй этап связан с активным участием учеников в жизни сообщества. Встречи учеников на уровне класса в малых группах происходят еженедельно, а также существует ежемесячная встреча всех учеников в большой группе, участие в которых является обязательным. Продолжительность одной встречи - полтора-два часа. Участие является обязательным. Заседание управляется несколькими учениками и учителем. Каждая встреча имеет программу, которая включает в себя решение и публичное обсуждение моральных вопросов и дилемм как предлагаемых извне, так и являющихся актуальными для школьного сообщества. Программа формулируется самими учениками на основании решений в малых группах во время встреч класса. Актуальные проблемы и вопросы выносятся на обсуждение большой группы. Решения принимаются путем демократического голосования, где каждый ученик и учитель имеет право одного голоса. Принятые решения об оценке происшествий и поступках в школе, сформулированных правилах и нормах поведения, а также

поощрениях и наказаниях являются обязательными для выполнения учениками школы. Задачи встреч сообщества – решение актуальных вопросов в честной и доверительной атмосфере, создание когнитивного конфликта среди участников, развитие эмпатического принятия ролей и обсуждение общих норм. На основании частных случаев происходит выделение общего содержания и общих норм поведения в отношении Другого.

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

Роль учителей в моральном воспитании в программе «Справедливое сообщество» велика. Они наравне с учениками участвуют в дискуссиях, где выполняют функцию не только фасилитаторов, но и людей, обладающих своей позицией и умеющих отстаивать ее. Мнение учителя выступает как мнение, равноценное мнению любого учащегося. Большое значение имеет предварительная работа с учителями, с целью исключить давление авторитетом на мнение учащихся, попытки управлять процессом принятия решения в выгодную для себя сторону.

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

1. наличие открытых дискуссий, затрагивающих проблемы честности, правил и норм жизни сообщества и морали;
2. создание когнитивного конфликта, вызываемого столкновением разных точек зрения, что, в соответствии со взглядами Ж.Пиаже, приводит к принятию новой позиции;
3. участие всех учеников в создании правил, выполнение которых в дальнейшем становится обязательным для всех и принятие ответственности за свои решения и поступки;
4. развитие школьного сообщества и групповой солидарности через развитие эмоциональной привязанности к группе и идентификации с ней.

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

Оценка эффективности различных программ «Справедливого сообщества» позволяет расширить перечень условий морального развития учащихся. Во-первых, должна быть содержательная направленность дискуссий на моральную проблематику. Обсуждаемые вопросы должны касаться сферы взаимоотношений людей, быть актуальными и важными.. Необходимо, чтобы содержание обсуждаемых моральных дилемм было значимо для учащихся. Наличие заинтересованности позволяет выражать свое собственное мнение, а не выдавать социально желательные установки. Во-вторых, необходимо в процессе обсуждения и дискуссиях объективировать моральный конфликт. Моральный конфликт предполагает отсутствие однозначно правильного решения. Возможные решения имеют аргументы как «за», так и «против». Моральный конфликт позволяет развить

ориентировку в условиях моральной дилеммы и поступка и принять взвешенное осознанное решение. В-третьих, необходим достаточно высокий уровень развития способности к рефлексии и уровня морального мышления (соответствующий 3 и 4 стадии развития морального сознания по Л.Кольбергу). В-четвертых, надо организовать возможность принятия других ролей и позиций, с которыми каждый участник дискуссии знакомится в процессе обсуждения. В-пятых, ориентировка должна быть направлена не только на позицию учителей, но и на позицию сверстников, принимающих участие в дискуссиях. Принципиальное значение имеет требование безусловного выполнения принимаемых решений всеми членами школьного сообщества. Это условие требует специального обсуждения и принятия ответственности за соблюдения этого важнейшего принципа организации «Справедливого сообщества».

Оценка эффективности подобных программ кроме анализа изменений поведения ее участников, должна учитывать самоотчет членов сообщества. Самоотчет может включать оценку значимости для себя моральной дискуссии, оценку эффективности обсуждения, анализ позиций и возражений против принятого решения, оценку и степень принятия ответственности за результаты, анализ того, насколько принятое решение справедливо и правильно и, наконец, оценку изменений собственных установок и позиции.

В отечественной психологии наиболее интересной представляется попытка использовать основные принципы теории планомерно-поэтапного формирования П.Я.Гальперина для формирования морального поведения. Были проведены исследования в рамках данного подхода – Т.В.Морозкиной (формирование внутренней ответственности школьников в процессе дежурства) и Н.И.Мурзиновой (выполнение нормы взаимопомощи старшими дошкольниками в различных видах деятельности). Хотя и были получены результаты, свидетельствующие о возрастании удельного веса просоциальных действий, содержательная сторона морального действия не была проанализирована; не были раскрыты необходимые условия для

формирования и недостаточно был отслежен процесс интериоризации усваиваемой нормы участниками программы. В исследовании Ю.Е.Плотниковой, выполненном под руководством А.И.Подольского, была предпринята попытка формирования действия оказания помощи у младших школьников на основе концепции П.Я.Гальперина. Была выявлена ориентировочная основа действия оказания помощи, включающая в себя 10 компонентов: 1.Субъектом оценивается ситуация и ее противоречивость (что-то произошло), 2. Оценивается причастность самого нуждающегося в помощи (может ли сам справиться), 3. Оцениваются затраты по оказанию помощи. 4. Оцениваются отношения между помогающим и жертвой. 5. Оценивается реакция других людей (до, в момент и после оказания помощи). 6.Оценивается свое состояние (настроение, здоровье и т.д.), 7. Оценивается, как акт оказания помощи отразится на самооценке (если я помогу, то я хороший). 8. Наличие оперативных навыков. 9. Умение спланировать последовательность операций. 10. Практическое осуществление действий или отказ от него. Процедура формирования оказала отсроченное стимулирующее влияние на реальное поведение и суждения о нем. Также были получены гендерные различия в процессе планомерного формирования действия оказания помощи. Девочки оказались более чувствительными к процедуре, чем мальчики. Таким образом, разработанная программа формирования морального поведения в целом оказалась достаточно эффективной. Вместе с тем в данной работе эмоциональный и мотивационный компоненты морального поведения не стали предметом специального исследования.

Теоретические представления о моральном развитии составляют основу для построения воспитательных программ, направленных на формирование определенных компонентов морального действия. Такие попытки были предприняты в рамках школы социального научения (А.Бандура), когнитивного подхода (Ж.Пиаже, Л.Кольберг) и деятельностного подхода в теории планомерно-поэтапного формирования

П.Я.Гальперина. Несмотря на определенный успех данных воспитательных программ, ни в одной из них не было в достаточной степени уделено внимание эмоциональным компонентам морального поведения. В исследовании А.В.Садовой было показано, что в условиях целенаправленного планомерного формирования достигаемый уровень моральной компетентности в значительной степени определяется показателями эмоционального интеллекта подростков (Садова А.В., 2001). Исследование эмоциональной сферы, связанной с просоциальным поведением, и построение формирующих программ с учетом эмоционального фактора, является «зоной ближайшего развития» для психологических исследований и практических разработок. Особое внимание должно быть также уделено мотивационно-смысловой стороне морального действия.

ГЛАВА 3

КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

3.1. Специфика коммуникативной деятельности

В соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского коммуникативная деятельность определяется как *“взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата”* (Лисина, 1986). Значительной вехой в развитии коммуникативной деятельности является формирование у детей *“способности к согласованным действиям с учетом позиции другого”*, которая рассматривается в качестве основного новообразования дошкольного возраста в сфере сотрудничества (Цукерман, 1993). Соответственно коммуникативная компетентность – это умение ставить и решать определенные типа коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения (Петровская, 1982). В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.).

Концепция формирования универсальных учебных действий и компетентностный подход определяют формирование и развитие коммуникативной компетенции в качестве и цели, и промежуточного результата обучения. В содержание понятия коммуникативной компетенции входят:

- языковая компетенция: владение языковым материалом для его использования в *речевых высказываниях*;

- социолингвистическая компетенция: способность использовать языковые единицы в соответствии с *ситуациями общения*;
- дискуссионная компетенция: способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках *коммуникативно-значимых* речевых образований;
- речевая компетенция: способность *понимать текст*, предъявляемый зрительно и со слуха (чтение, аудирование), и порождать речевое высказывание (говорение, письмо);
- информационная компетенция: способность ориентироваться в различных источниках информации (словарях, справочниках) и использовать их в учебной деятельности;
- социокультурная компетенция: степень знакомства с социокультурным контекстом функционирования языка;
- социальная компетенция: способность и готовность к общению (интерактивный аспект обучения).

Коммуникативный подход обеспечивает формирование и развитие готовности к общению; он приводит к соблюдению этикетных норм, умению социально взаимодействовать, проявлять интеллектуальные, познавательные, творческие способности.

Психологический анализ коммуникативной деятельности позволил выделить в ней несколько базовых компонентов: *познавательный, эмоциональный, поведенческий и личностный*.

Поведенческий компонент объединяет элементы "коммуникативного поведения", доступные наблюдению действия, осуществляемые в ходе межличностного общения (мимику, жесты, пантомимику, локомоции), речь, а также тактику поведения в различных ситуациях и т.п. (Ковалев, 1980). Это совокупность вербальных и невербальных средств общения, "паттернов" поведения в определенных ситуациях и т.д.

Эмоциональный компонент главным образом связан со способностью к сопереживанию, эмпатии, но это также особенности эмоциональной сферы в целом и влияющий на нее характер самооценки.

В отношении содержания *когнитивного* компонента исследователи сходятся на том, что это совокупность процессов восприятия и понимания, а также "свобода от стереотипов в оценке других людей", "осознание нравственных аспектов общения", рефлексивные способности и другие характеристики. Это особенности перцептивной сферы, характер познавательных тактик и стратегий, индивидуальных "ограничений" в межличностном познании и понимании, совокупность представлений об общении, знаний его закономерностей и т.д.

Наиболее сложный компонент коммуникативной деятельности – *личностный*, где речь идет о совокупности нравственных, ценностно-смысловых установок и потребностно-мотивационных образований личности в отношении общения людей.

3.2. Основные требования к развитию коммуникативных действий

Отправным пунктом для описания универсальных учебных действий, обслуживающих задачи коммуникации и сотрудничества, может служить психологическая характеристика понятий коммуникативной деятельности, а также коммуникативной и речевой компетентности. В современной психологии и педагогике среди *«шести ключевых умений»* два непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий:

1) *общение и взаимодействие* (коммуникация), т.е. умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

2) *работа в группе* (команде), т.е. умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

К этим двум базовым аспектам коммуникативной деятельности необходимо также добавить третий: совместная деятельность способствует возникновению *рефлексии*, иначе говоря, способности учащихся рассматривать и оценивать собственные действия, умение анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Представим далее развернутую номенклатуру коммуникативных действий, осваиваемых детьми и подростками на протяжении периода школьного обучения:

1. Общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией опирается на

- умение слушать и слышать друг друга;
- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;
- умение представлять и сообщать в письменной и устной форме;
- готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое,
- умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

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

- понимание возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной;
- готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции;

- умение устанавливать и *сравнивать* разные точки зрения прежде, чем принимать решения и делать выборы;
- умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом.

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

- определение цели и функций участников, способов взаимодействия;
- планирование общих способов работы;
- обеспечивать обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений;
- способность брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство);
- способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);
- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение убеждать.

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

- умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации;
- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе;

- способность переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать ее, как задачу — через анализ ее условий.

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

- *уважительное отношение* к партнерам, внимание к личности другого;
- адекватное межличностное восприятие;
- готовность адекватно реагировать на нужды других, в частности оказывать *помощь* и *эмоциональную поддержку* партнерам в процессе достижения общей цели совместной деятельности;
- стремление устанавливать с доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии.

В номенклатуру универсальных учебных действий, помимо собственно коммуникативных действий, естественным образом входят *речевые* виды действий, которые направлены прежде всего на *регуляцию собственной деятельности субъекта* (в данном контексте ученика). К ним относятся:

- использование адекватных языковых средств для отображения в форме речевых высказываний своих чувств, мыслей, побуждений и иных составляющих внутреннего мира;
- речевое *отображение* (описание, объяснение) учеником *содержания* совершаемых действий в форме речевых значений с целью *ориентировки* (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности как в форме *громкой социализированной речи*; так и в форме *внутренней речи* (внутреннего говорения), служащей этапом *интериоризации* – процесса переноса во внутренний план в ходе усвоения новых умственных действий и понятий.

3.3. Особенности развития коммуникативных действий в среднем звене школы

Рассмотрим последовательно возрастные особенности действий, соответствующих *трем основным аспектам коммуникативной деятельности* – коммуникации как *взаимодействия*, коммуникации как *условия рефлексии и интериоризации* и коммуникации как *сотрудничества* (таблица 1).

1. *Коммуникация как взаимодействие*: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности .

Средний школьный возраст является периодом качественных изменений в коммуникативном развитии личности, что связано с выходом общения на уровень ведущей деятельности (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин). Формирование теоретического формального рефлексивного мышления, умения рассуждать, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить, самостоятельно творчески активно мыслить и управлять своей речемыслительной деятельностью - таковы основные линии качественного изменения в коммуникативной деятельности личности *подростка* (И.А. Зимняя). При этом вырабатывается ориентация на *способ* осуществления деятельности, а не только на ее результат (В.В.Давыдов, А.К.Маркова). Формирующиеся функции перспективной саморегуляции, регуляции и дифференцированного воздействия делают речь подростка контролируемой и управляемой, причем письменную больше, чем устную. Складывается индивидуальный стиль речи, усложняется ее структура, в речи появляются специальные термины, абстрактные и метафоричные выражения.

Рассматривая коммуникативное развитие с точки зрения умения ставить и решать *коммуникативные речевые задачи*, определим понятие “*коммуникативная задача*”. Как и всякая задача, коммуникативная задача представляет собой психологическое образование, в структуру которого

входят цель, предмет, условия, средства и способ решения, продукт и результат. Психологическое содержание коммуникативной задачи аналогично предметному содержанию той речевой деятельности, через которую она реализуется субъектом в процессе общения.

Таблица 1.

ТРИ АСПЕКТА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
1. Коммуникация как общение (интеракция) Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Децентрация в межличностных отношениях	2. Коммуникация как условие интериоризации Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания	3. Коммуникация как кооперация Коммуникативные действия, направленные кооперацию, т.е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности
Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, учет разных мнений и умение обосновать собственное, умение описывать, объяснять, доказывать убеждать.	Диалог в общении, рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий, способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности.	Умение договариваться, находить общее решение, ставить цели и планировать ее достижение, распределять функции в группе, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, умение разрешать конфликты, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания.

Рецептивные виды речевой деятельности предполагают понимание задачи, поставленной партнером общения, и дальнейшую вербальную или невербальную реакцию на нее. *Продуктивные* виды речевой деятельности предполагают и решение субъектом той или иной задачи для партнера общения. Все особенности психологического содержания коммуникативной задачи в продуктивных видах речевой деятельности объективируются в продукте ее решения - говорении и письме.

Хотя номенклатура коммуникативных задач чрезвычайно велика, их можно объединить в большие группы по критерию степени коммуникативности (обязательности наличия и непосредственного присутствия партнера общения, его реакции, степень ориентации на реципиента). Выделены четыре группы задач: описание, объяснение, доказательство и убеждение.

Для младших школьников наиболее привычным и доступным является решение коммуникативной задачи *описания*. Однако, несмотря на кажущуюся простоту описания и привычности ребенка к нему, у младших школьников возникают затруднения при решении этой задачи, которые приводят к несформированности текста описания, выражающейся, в частности, в том, что ребенок передает в тексте меньше информации, чем фактически замечает, пропускает детали, кажущиеся очевидными. Еще большую сложность для младших школьников представляют задачи *объяснения* и тем более доказательства. Объяснения характеризуются большим количеством логических ошибок, строятся индуктивным способом и носят эгоцентрический характер. Особые трудности младшие школьники испытывают при построении причинных объяснений, хотя им уже доступны показ, ссылка на наглядную очевидность, авторитет, аналогию, заученное и усвоенное в школе доказательство, а также доказательство через пример. Доказательность зачастую поменяется использованием каузальных слов и выражений. Разница между описанием и объяснением, а также доказательством и убеждением еще не осознается.

В *среднем школьном возрасте* отмечается совершенствование способа решения коммуникативных задач. Простое описание немного отходит на второй план, уступая место раскрытию внутренних каузальных связей, т.е. объяснению и схожим с ним задачам, хотя вместе с тем совершенствуется способ решения описания. Период развития объяснения постепенно сменяется стадией спонтанных причинных объяснений, когда учащиеся не припоминают причину, а ищут ее. Осуществляется переход к дедуктивному способу построения объяснения. Существенно улучшаются основные показатели способа решения задачи объяснения, хотя иногда подростки сводят объяснение к описанию. Учащиеся средних классов школы становятся в большей степени восприимчивыми к более сложным в структурном и содержательном отношении задачам, однако доказательства в этом возрасте являются скорее делом памяти, а способ решения задач высших порядков еще далек от совершенства. У подростков усиливается дифференцированное отношение к задачам, хотя они еще слабо различают разницу между доказательством и убеждением.

В *старшем школьном возрасте* коммуникативное развитие личности идет по тем линиям, которые наметились в предшествующие периоды становления. Происходят позитивные и в основном качественные сдвиги в формировании умения осуществлять общение с разными партнерами в различных ситуациях, используя при этом адекватные средства и способы воздействия. Но даже у старшеклассников учет адресата может вызвать трудности в перестраивании высказывания, а параметры коммуникативной отнесенности высказывания могут осознаваться не в достаточной степени. Совершенствование способа решения всех речевых задач имеет у старшеклассников более “скрытый”, собственно качественный характер при количественной неизменности или даже спаде ряда показателей. Психологические особенности речемыслительной деятельности старших школьников в наибольшей степени соответствуют психологическому содержанию задачи доказательства.

В этом возрасте с ростом аргументированности и критичности доказательства проявляется недостаточная полнота аргументации, весомость и глубина аргументов, подмена обоснования пересказом. Учащиеся слабо дифференцируют доказательство и убеждение, плохо понимают природу убеждения с его максимальной степенью коммуникативности. У них снижается интерес к решению наиболее простых в структурном и содержательном отношении задач, и, в первую очередь, описания. При этом способ решения менее сложных и комплексных задач как бы подтягивается до уровня более сложных и комплексных.

В целом результаты исследования И.А. Зимней (1998, 2002) показывают правомерность постановки вопроса о *различной сензитивности* школьников к решению основных коммуникативных задач (описание, объяснение, доказательство и убеждение). В обучении следует учитывать гетерохронность (разновременность) коммуникативного развития в плане умения человека ставить и решать коммуникативные задачи, а также определенную сензитивность каждого из возрастов к тому или иному типу задачи.

2. *Коммуникация как условие интериоризации и рефлексии.* Третью большую группу коммуникативных УУД образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

В среднем звене школы дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно *индивидуальной*, тем не менее, *вокруг* нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети *помогают* друг другу, осуществляют *взаимоконтроль* и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов.

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее *предвидеть разные возможные мнения* других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также *учатся обосновывать и доказывать собственное мнение*. В итоге к началу *средней ступени* обучения коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают существенно более *глубокий* характер: дети становятся способны понимать возможность *разных оснований* (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию *относительности оценок* или *выборов*, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше *понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир* в целом. В *подростковом* возрасте процесс преодоления эгоцентризма продолжается, распространяясь главным образом на его личностно-аффективные аспекты. Как показывают исследования (Рябова, 2002, Цукерман, 1998 и др.), в этом возрасте имеет место своеобразный «новый виток эгоцентризма», когда подростки, уже способные видеть себя глазами других, но еще не способные к подлинной обратимости отношений, как бы впадают в другую крайность - начинают чувствовать себя объектами постоянного пристального внимания и оценивания со стороны других, жить как бы на сцене, действуя перед воображаемой аудиторией и постоянно пытаясь предугадать ее возможные реакции (Цукерман, 1998). Только к 14-15 годам (а во многих случаях позднее) задача интеграции

собственного мнения о себе с мнениями других людей успешно решается в практике общения.

3. *Коммуникация как кооперация.* Третью большую группу коммуникативных УУД образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является *согласование усилий* по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит *ориентация на партнера* по деятельности.

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

Т.о., в среднем звене школы развитие коммуникативных способностей и позитивных коммуникативных навыков предполагает овладение следующими базовыми умениями и качествами: слушать и слышать, эмпатия и терпимость, учёт особенностей собеседника, открытость и способность к самораскрытию, искренность, умение вести переговоры, кооперация.

3.4. Диалог и монолог как формы межличностного общения

Для понимания развития коммуникативной деятельности школьников принципиальное значение имеет выделение *двух основных подходов к анализу общения*: "*манипулятивного*" (*монологического*) *подхода* и «*интерсубъектного*» (*диалогического*) *подхода*. Показано, что именно *диалог*,

отстаивание собственной точки зрения в равноправном взаимодействии с иными взглядами может служить толчком к внутренней работе личности по переосмыслению себя, своей позиции в мире.

Диалогические отношения – это отношения между "равноправными и равнозначными сознаниями", тогда как монолог отроится на "отрицании равноправности" (Бахтин, 1963). Соответственно к "диалогической позиции" ведет "диалогическая установка", важнейшей характеристикой которой является *установка на равноправие* в общении; к монологической позиции – монологическая установка, отрицающая это равноправие. Монологист же стремится обойтись без "другого" как иного, отличного от него взгляда, точки зрения и т.д.

Задачам межличностного общения адекватен диалог, но это не значит отрицания важной роли монолога. Последний является очень важным, даже необходимым моментом, позволяющим человеку встать на определенную, *свою* точку зрения, и, таким образом, монолог – это важный *момент* процесса диалога.

Диалогом в полном смысле слова считается такое взаимодействие личностей, которое характеризуется особым отношением между партнерами: установкой на взаимное понимание друг друга, интересом к личности партнера, доброжелательным стремлением пойти навстречу в понимании, отношением коммуникативного сотрудничества, которое может не исключать при этом противоположность личных позиций партнеров (Васильева, 1984).

В межличностном общении большое значение принадлежит отношению к другому человеку - собеседнику, партнеру и др. Диалогу соответствует концепция собеседника как личности (самостоятельной, внутренне свободной и незавершенной, конкретной и неповторимой), утверждающая его полноправность. Монологу соответствует концепция собеседника как объекта воздействия – предельно абстрактного,

недифференцированного, "овеществленного" "другого. В основе межличностного диалога – отношения взаимного уважения, доверия, естественности и открытости; в основе межличностного монолога – игнорирование собеседника, недоверие, замкнутость (открытость – только как непреднамеренная случайность) или, наоборот, демонстративность, самолюбование.

Взаимопознание (когнитивный компонент межличностного общения): в диалоге – это активный, творческий процесс преодоления "прерывности" общения, взаимного проникновения во внутренний мир друг друга, свободный от стереотипов и предубеждений, с опорой на рефлекссию; в монологе – схематичное, поверхностное "подведение под известное".

Эмоциональный компонент межличностного диалога – сочувствие, доброжелательность и терпимость, ровность и адекватность оценок и самооценок; эмоциональный компонент межличностного монолога – холодная недоброжелательность и безразличие к другому (легко переходящие в агрессию), неспособность к сочувствию, полярность оценок, неадекватность самооценок. В межличностном диалоге – ориентация на поведение в общении (поведенческий компонент) на основе сотрудничества и равноправного взаимодействия. Поведение в монологическом общении – или соперничество, конфликт, или безразличие, игнорирование партнера.

Диалог является высшим, собственно личностным уровнем общения, создающим наиболее благоприятные условия для проявления и развития личности. Именно *готовность и способность к диалогу* по праву считается высшим уровнем развития коммуникативной компетентности. Направленность на диалогическое общение должна быть принята в качестве главной цели подготовки к общению.

Коммуникативное сотрудничество означает, что, поскольку партнеры по общению объединены общей целью – достичь взаимопонимания, – то каждый из них обязан стремиться понять именно тот смысл, который имеет в

виду его коммуникативный партнер, стремиться учесть и удовлетворить его информационные потребности, помочь партнеру в формулировке сообщений и т.д. Эта готовность "правильно понять" – чрезвычайно важная особенность диалога, без которой не могут быть реализованы такие свойства межличностного диалога, как *открытость* партнеров и взаимное *доверие*. В психологии и педагогике разрабатываются программы обучения на основе принципов "*учебного диалога*" (Курганов, Соломадин, 1986).

3.5. Условия и средства формирования коммуникативных действий

3.5.1. Роль учебного сотрудничества

В среднем звене школы дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно *индивидуальной*, тем не менее, *вокруг* нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети *помогают* друг другу, осуществляют *взаимоконтроль* и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

Естественно, что в условиях *специально организуемого учебного сотрудничества* (Рубцов, 1987, 1998; Цукерман, 1993) формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число основных составляющих организации совместного действия входят (В.В. Рубцов, 1998):

- распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы;
- обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы;
- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);
- коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;
- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы);
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы).

Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения (хотя и не всё!) строится как групповое и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

3.5.2. Совместная деятельность школьников на уроке

Учитель должен, прежде всего, научить детей учиться; не только всегда следовать за учителем, быть обучаемым, но и учить самого себя, самостоятельно приобретать новые знания, умения.

Исследователи выделяют следующие этапы учебной работы: постановка задачи (целеполагание), поиск средств и способов решения, само решение

(исполнительная часть учебной работы), контроль и оценка хода и результатов работы. Наиболее зависимыми от учителя являются реализация этапов целеполагания, контроль, оценка. При формировании этих учебных действий у детей особенно важно сотрудничество ученика и учителя, ученика с учеником, общение, совместная деятельность как со взрослым, так и со сверстником.

Под совместной деятельностью понимаются акты обмена действиями и операциями, а также вербальными и невербальными средствами между учителем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования знаний и умений (Ляудис В.Я., 1994)

Общей особенностью их совместной деятельности является преобразование, перестройка позиции личности как в отношении к усвоенному содержанию, так и к собственным взаимодействиям, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками процесса обучения.

Совместная учебная деятельность характеризуется умением каждого из участников ставить цели совместной работы, определять способы совместного выполнения заданий и средства контроля, перестраивать свою деятельность в зависимости от изменившихся условий ее совместного осуществления, понимать и учитывать при выполнении задания позиции других ее участников.

Деятельность учителя на уроке предполагает организацию совместного действия детей как внутри одной группы, так и между группами: учитель направляет учащихся на совместное выполнение задания.

Цели организации работы в группе:

- создание учебной мотивации,
- пробуждение в учениках познавательного интереса,
- развитие стремления к успеху и одобрению,

- снятие неуверенности в себе, боязнь сделать ошибку и получить за это порицание,

- развитие способности к самостоятельной оценке своей работы,

- формирование умения общаться и взаимодействовать с другими детьми.

Для организации групповой работы класс делится при выполнении задания на группы по 3 – 6 человек, чаще всего по 4 человека. Задание дается группе, а не отдельному ученику. Четное количество участников обучения обуславливается тем, что занятия могут проходить в форме соревнования двух команд. Командные соревнования позволяют актуализировать в детях мотив выигрыша и тем самым пробудить интерес к выполняемой деятельности.

Исследователи выделяют три принципа организации совместной деятельности:

- 1) принцип «индивидуальных вкладов»;

- 2) «позиционный» принцип, при котором важно столкновение и координация разных позиций членов группы;

- 3) принцип «содержательного распределения действий», при котором за детьми закреплены определенные модели действий

(Поливанова Н.И., Ривина И.В., 1996).

Реализация указанных принципов при организации совместной деятельности школьников предполагает учет следующих качеств учащихся:

- определенный уровень интеллектуального развития, который характеризуется качеством не только усвоения заданного содержания, но и рассмотрения его в разных аспектах, что может обеспечить выдвижение гипотез в ходе поиска решения, критичность к ним, анализ и развитие гипотез других участников;

- определенный уровень компетенции в учебном предмете;

- определенный уровень познавательной активности, который выражается в любознательности, интересе к окружающему миру, потребности в открытии нового;

- социометрический статус ученика в классе, как вариант оценки положения человека в системе личных отношений; статус характеризует не столько актуальное, наблюдаемое общение, сколько желаемое, а, следовательно, он связан с принятием (непринятием) и ученика группой, и групповой формы работы – самими учениками.

В качестве дополнительного параметра учитывается эмоциональная окрашенность учебной работы – внутренний комфорт (дискомфорт) в процессе учения, негативные эмоции и переживания, сопровождающиеся повышенным уровнем тревожности.

Учитель, учитывая названные выше принципы и перечисленные качества учащихся, может формировать различные малые учебные группы. Например, группа может быть составлена из ученика, имеющего высокий уровень интеллектуального развития, ученика с недостаточным уровнем компетенции в изучаемом предмете и ученика с низким уровнем познавательной активности. Кроме того, группы могут быть созданы на основе пожеланий самих учащихся: по сходным интересам, стилям работы, связанные дружескими отношениями и т.п.

Роли, исполняемые членам группы, зависят от личности, а также от решаемых группой задач. Выделяют четыре основных типа ролей: обеспечивающие решение поставленной задачи, поддерживающие, процедурные, эгоцентрические (Вердербер Р., Вердербер К., 2006).

Члены группы, которые исполняют роли, обеспечивающие решение задачи, будут сообщать группе информацию или высказывать свою точку зрения, заниматься поиском и анализом информации или мнений.

Участники, которые выполняют поддерживающие роли, будут одобрять других членов группы своим вербальным и невербальным поведением; снимать напряжение, когда члены группы находятся в состоянии стресса или

утомления; вносить гармонию в работу группы, выступая посредником при разрешении внутригрупповых конфликтов, устраняет трения, возникающие между отдельными членами группы.

Члены группы, которые играют процедурные роли, следят за процессом обсуждения проблемы, фиксирует предполагаемые пути решения.

Эгоцентрические роли отражают специфические формы поведения людей, которые концентрируют внимание на персональных потребностях и задачах в ущерб групповым. Они уменьшают эффективность группы, тогда как обеспечивающие решение, поддерживающие и процедурные роли должны помогать группе быть эффективной. Участники, которые выполняют эгоцентрические роли, - это

«агрессоры» - те, которые добиваются повышения собственного статуса, критикуя почти все или порицая других, когда дела идут не лучшим образом, и принижая личные качества и статус окружающих. Им нужно противостоять и побуждать к более конструктивному поведению;

«шутники» - те, которые пытаются привлечь внимание к себе, дурачась, передразнивая других членов группы или вообще превращая в шутку все происходящее. Они не концентрируются на помощи группе в снятии стресса или напряжения, а, наоборот, мешают группе в работе по решению задачи;

«отсутствующие» - те, которые ожидают решения своих проблем за счет группы, молчат при обсуждении, отказываются нести ответственность за работу;

«монополисты» - те, которые непрерывно разговаривают, они стараются создать впечатление, что хорошо осведомлены и ценны для группы. Следует поощрять «монополистов», когда их комментарии полезны, но останавливать, когда они говорят слишком много или когда их комментарии бесполезны.

Роли учащихся при работе в группе могут распределяться по-разному:

- все роли заранее распределены учителем;

- роли участников смешаны: для части детей они строго заданы и неизменны в течение всего процесса решения задачи, другая часть группы определяет роли самостоятельно, исходя из своего желания;

- участники группы сами выбирают себе роли.

От индивидуальных качеств участника группа зависит стиль исполнения роли. Влияют на этот процесс и социально-психологические характеристики ребенка. Например, ученик с низким статусом в классе требует большего внимания и поддержки со стороны учителя при принятии роли.

Во время работы учеников по группам учитель может занимать следующие позиции: быть руководителем, «режиссером» группы; выполнять функции одного из участников группы; быть экспертом, отслеживающим и оценивающим ход и результаты групповой работы; быть наблюдателем за работой группы.

Экспериментальные исследования позволили выделить следующие фазы совместной деятельности преподавателя с учениками: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) партнерство (Ляудис В.Я., 1994).

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

- внимательно выслушать ответ товарища, оценить его полноту,
- обратить внимание на логику изложения материала,

- установить, умеет ли товарищ иллюстрировать свой ответ конкретными примерами, фактами,

- тактично исправлять допущенные ошибки,

- внести необходимые существенные дополнения,

- дать обоснованную оценку ответа.

Учитель также объясняет важность того, чтобы каждый ученик ясно и четко излагал собственную точку зрения, подбирал и аргументировал все «за» и «против» при обсуждении идей других участников.

На начальном этапе совместного выполнения группой задания действия членов группы согласовывает учитель, постепенно вовлекая учеников в посильное осуществление некоторых, доступных для обучаемого действий, необходимых для достижения результата. При этом педагог максимально регулирует весь процесс выполнения задания.

Потом учитель предлагает ученикам попробовать совместно найти путь решения задачи, выдвигая свои варианты. Учитель сам оценивает работу учеников, объясняя детям, что у них получилось правильно, а что не удалось.

Далее дети сами не только предлагают способы решения данной задачи, но проявляют инициативу в сфере контроля, оценки процесса и полученного результата. Участие педагога на этом этапе групповой работы ограничивается в основном поощрением и помощью в некоторых операциях контроля, совместно с учеником оценивает результаты его работы.

На следующем этапе работы группы помощь учителя минимальная. Дети, получив задание, с учетом выполняемых каждым из них функций (ролей), сами регулируют взаимодействие с партнерами на всех этапах учебной работы. От утверждения своей собственной индивидуальной позиции в решении задачи участники переходят к обсуждению оптимальных путей совместного выполнения работы. На основе таких обсуждений выявляются вопросы, подлежащие уточнению, которые могут быть заданы учителю.

Наконец, по мере овладения навыками самоорганизации совместной работы, дети переходят к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками – к партнерским отношениям.

В условиях коллективного решения задач действие, выполняемое каждым участником, оценивается им уже не с учетом своей собственной позиции, а с учетом правильности соблюдения всей последовательности таких действий, т.е. для каждого ребенка становится важным не просто выполнить свое собственное действие, а проследить правильность получения результата, сопоставить свой результат с результатом действий других участников. Такое обучение самоанализу результатов собственной деятельности способствует развитию самоконтроля при выполнении задания, а также адекватному восприятию оценки учителя.

Работа учеников в малой группе может проходить по разному сценарию:

- группа получает учебное задание; всем предлагается прочитать его внимательно. Затем группа делится на две команды: одна задает вопросы относительно хода решения задачи, необходимых для этого знаний, другая – отвечает на эти вопросы. Оценивается лучший вопрос и лучший ответ, а также активность участников команд;

- дети читают задание; каждый должен задать вопрос и каждый должен ответить на чужой вопрос. Отвечать надо кратко. Дети заранее договариваются, кто будет задавать вопрос, а кто – отвечать на него. Группа сообща оценивает наиболее удачные вопросы и ответы;

- дети получают учебный текст, внимательно читают его. Им предлагается разбить текст на маленькие кусочки. Дети должны будут пересказать текст коллективно. Для этого они садятся в круг. Затем, в установленном порядке, например, слева направо каждый ученик воспроизводит вслух свой кусочек текста, повторяя по очереди все, сказанное перед ним и добавляя свое;

- ученики читают данный учебный текст. Они должны устно по памяти воспроизвести его. Дети встают в круг. Ведущий, которого или выбирают

сами дети, или назначает учитель, становится в центре и, закрыв глаза, указывает на любого ученика, с которого будет начинаться воспроизведение текста. Далее, по часовой стрелке, каждый говорит по одной фразе из текста и так до его конца. После этого дети еще раз прочитывают текст и исправляют ошибки, если они есть.

- группа делится на пары. Ведущий (учитель или кто-то из учеников) предлагает задание. Каждая из пар излагает свой путь решения задания. Все варианты совместно обсуждаются и выбирается правильный и наиболее оптимальный, и т.п.

Частным случаем групповой совместной деятельности учащихся является работа парами. Эта форма учебной деятельности может быть использована как на этапе предварительной ориентировки, когда школьники выделяют (с помощью учителя или самостоятельно) содержание новых для них знаний, так и на этапе отработки их и контроля за процессом усвоения.

В качестве вариантов работы парами можно назвать следующие:

1) ученики, сидящие за одной партой, получают одно и тоже задание; вначале каждый выполняет задание; затем они обмениваются тетрадями, проверяют правильность полученного результата и указывают друг другу на ошибки, если они будут обнаружены; при взаимопроверке проверяющий может использовать некоторые знаки при оценке: ставить плюс, если задание выполнено правильно, минус – при неправильном результате, вопрос – если не уверен и сосед не смог его убедить в правильности его решения;

2) ученики поочередно выполняют общее задание, используя те определенные знания и средства, которые имеются у каждого. Например, у одного ученика имеются карточки с гласными буквами, а у другого – с согласными. Они вдвоем должны составить названное учителем слово: один ставит свои гласные, другой – свой согласные.

3) обмен заданиями: каждый из соседей по парте получает лист с заданиями, составленными другими учениками. Они выполняют задания, советуясь друг с другом. Если оба не справляются с заданием, они имеют

право обратиться к авторам заданий за помощью. После завершения выполнения заданий ученики возвращают работы авторам для проверки. Если авторы нашли ошибку, они должны показать ее ученикам, обсудить ее и попросить исправить. Ученики, в свою очередь, могут также оценить качество предложенных заданий (сложность, трудность, оригинальность и т.п.).

Важным моментом для отработки способов взаимодействия и установления отношений между участниками совместной деятельности в паре является организация парного контроля, который может осуществляться в разной форме. Одной из форм может быть использована следующая. Ученики, получая задание под одним и тем же номером, действуют так: один ученик – исполнитель – должен выполнять это задание, а другой – контролер – должен проконтролировать ход и правильность полученного результата. При этом у контролера имеется подробная инструкция выполнения задания. При выполнении следующего задания дети меняются ролями: кто был исполнителем становится контролером, а контролер – исполнителем.

При организации такой формы попарной работы материал в рабочих тетрадях детей может быть расположен следующим образом: в левой части листа задание для исполнителя, в правой – тоже задание и инструкция для контроля с подробно расписанным вариантом правильного выполнения этого задания. Кроме того, контролеру заранее разъясняются его функции. Так, например, на начальных этапах усвоения формируемого действия парный контроль может осуществляться следующим образом: один учение (исполнитель) читает или шепотом называет каждую операцию действия, совершает ее, а контролер проверяет правильность пооперационного выполнения, сравнивая действия исполнителя с имеющейся у него инструкцией, и в случае неправильного исполнения требует исправления.

Использование парной формы контроля позволяет не только обеспечить контроль за ходом процесса усвоения и овладения всей информацией, необходимой для безошибочного выполнения предложенных заданий, но и

решить еще одну важную задачу: учащиеся, контролируя друг друга, постепенно научаются контролировать и себя, становятся более внимательными. Объясняется это тем, что внимание, являясь внутренним контролем, формируется на базе внешнего контроля. В силу этого выполнение функций контролера по отношению к другому ученику есть одновременно этап формирования как внутреннего контроля уже самого себя.

Существенное значение для формирования личности ребенка при организации совместной работы учащихся в группе имеет, наряду с общением с учителем, общение со сверстниками. Именно оно создает условия для развития критичности к мнениям, словам и поступкам людей, для формирования умений видеть позицию другого человека, оценивать ее, принимать или не принимать, иметь собственную точку зрения, отличную от чужой, уметь ее отстаивать. «Именно в обществе со сверстниками ребенок может и смеет практиковать традиционно взрослые формы поведения (контроль, оценку). В общении со сверстниками зарождается необходимость и всегда есть возможность встать на точку зрения другого, координировать его действия со своими, а за счет этого понимать другого» (Цукерман Г.А., 1995, с. 32). Поддержка со стороны сверстника, равенство с ним создают условия для самосознания и самооценки ребенка.

Анализ практики организации совместной учебной работы школьников в группе позволил выявить следующие преимущества:

- возрастает объем и глубина понимания усваиваемого материала;
- на формирование знаний, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
- уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (сокращается число учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашние задания);
- снижается школьная тревожность;

- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- возрастает сплоченность класса;
- меняется характер взаимоотношений между детьми, они начинают лучше понимать друг друга и самих себя;
- растет самокритичность; ребенок, имеющий опыт совместной работы со сверстниками, более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует;
- дети, помогающие своим товарищам, с большим уважением относятся к труду учителя;
- дети приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей;
- учитель получает возможность реально осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся: учитывать их способности, темп работы, взаимную склонность при делении класса на группы, давать группам задания, различные по трудности, уделять больше внимания «слабым».

3.5.3. Разновозрастное сотрудничество

Особое место в развитии коммуникативных и кооперативных компетенций школьников может принадлежать такой форме организации обучения, как разновозрастное сотрудничество. Чтобы научиться учить себя, то есть овладеть деятельностью ученья, школьнику нужно поработать в позиции учителя по отношению к другому ("пробую учить других"), или к самому себе ("учу себя сам"). Разновозрастное учебное сотрудничество предполагает, что младшим подросткам предоставляется новое место в системе учебных отношений (например, роль учителя детей 1-2 классов).

Роль "младшего учителя" - посредника между взрослым и младшим школьником - в точности соответствует реальному положению подросткового возраста между детством и взрослостью. Разновозрастное

учебное сотрудничество подростков и младших школьников может стать средством профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях, а также способствовать формированию их учебной самостоятельности. Младший подросток может и должен на какое-то время стать учителем более маленьких ребят для того, чтобы окончательно утвердиться в собственной позиции учащегося. Заметим, что, начавшись как игра, эта деятельность становится весьма серьезной и ответственной для школьника, т.к. ставит перед ним вполне реальные цели: научить кого-то чему-то.

Эта работа детей в позиции "учителя" выгодно отличается от их работы в позиции "ученика" в мотивационном отношении. Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом повышения учебной мотивации в критический период развития учащихся. Она создает условия для опробования, анализа и обобщения освоенных ими средств и способов учебных действий, помогает самостоятельно (не только для себя, но и для других) выстраивать алгоритм учебных действий, отбирать необходимые средства для их осуществления.

Ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких "учителей" способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей, вклад сверстников (младших) в общую деятельность.

3.5.4. Дискуссия

Диалог учащихся может проходить не только в устной, но и письменной форме. На определенном этапе развития эффективным средством работы учащихся со своей и чужой точками зрения может стать *письменная дискуссия*. Как известно, в начальной школе на протяжении более чем 3-х лет совместные действия учащихся строятся преимущественно через *устные формы учебных диалогов* с одноклассниками и учителем.

Устная дискуссия помогает ребенку сформировать свою точку зрения, отличить ее от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели. Вместе с тем, для становления способности к самообразованию очень важно развивать письменную форму диалогического взаимодействия с другими и самим собой. Наиболее удобное время для этого – основное звено школы (5-8 классы), где может произойти следующий шаг в развитии учебного сотрудничества - переход к письменным формам ведения дискуссии.

Выделяют следующие *функции письменной дискуссии*:

- чтение и понимание письменно изложенной точки зрения других людей может стать переходной учебной формой между устной дискуссией, характерной для начального этапа образования, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых уже старшие подростки получают сведения о взглядах на проблемы, существующие в разных областях знаний;
- письменное оформление мысли способствует развитию речи младших подростков, их умения формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым другими;
- письменная речь является средством развития теоретического мышления школьника, помогает фиксировать наиболее важные моменты в изучаемом тексте (определение новой проблемы, установление противоречия, высказывание гипотезы, выявление способов их проверки, фиксация выводов и др.);
- организация на уроке письменной дискуссии предоставляет возможность высказаться всем желающим: даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, застенчивость, медленный темп деятельности, предпочтение роли слушателя) не участвуют в устных обсуждениях;

- организация письменной дискуссии предоставляет дополнительные возможности концентрации внимания детей на уроке.

Следует обратить внимание на развитие тех коммуникативных умений, которые являются предпосылкой успешно проведенной письменной дискуссии: четко письменно излагать свое мнение, понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно, задавать вопросы на понимание, вступать в спор с автором письменного текста в ситуации, когда автор может (не может) ответить читателю. Эти коммуникативные умения могут послужить основой для серьезной работы в дальнейшем с текстами (документами, первоисточниками и т.п.), в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний.

3.5.5. Работа с текстом

Работа с текстом, столь распространенная в среднем звене школы, делает существенный вклад в развитие речевой и коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативность текста проявляется в том, что он всегда существует *только в определенной ситуации общения*:

- КТО (адресант- автор текста-говорящий или пишущий);
- КОМУ (адресат – слушающий или читающий);
- ГДЕ (место общения);
- КОГДА (время общения);
- ПОЧЕМУ (мотив, причина общения);
- ЗАЧЕМ (цель общения);
- ЧТО (предмет речи, тема);
- КАК (способ выражения мыслей) говорит или пишет.

Текст является коммуникативной единицей обучения, т.к. учебный процесс происходит в условиях непосредственного речевого общения путем обмена текстами в устной или письменной форме. Кроме коммуникативных умений, работа с текстом способствует формированию логических и лингвистических умений, характеризующихся развитием мышления и

чувством языка (например, умений: выделять существенные и несущественные признаки предмета; группировать признаки, явления и факты; выделять основную и детализирующую информацию в содержании текста; делать выводы из наблюдений; обобщать факты, видеть ключевые слова текста и т. д.). Формирование многих коммуникативных, логических, лингвистических умений школьников происходит в процессе работы с текстом, который составляет основу дидактического материала, с помощью которого учащимся предъявляются соответствующие знания.

В процессе обучения текст как дидактический материал используется в двух речевых разновидностях в зависимости от коммуникативных намерений автора (учителя или ученика). Если цель – передать информацию, то создается *информационная речь*, если же цель – объяснить, доказать или убедить в чем-то, то создается *убеждающая речь*. Причем каждая из этих речевых разновидностей осуществляется в определенном типе речи: информационная речь – *это текст-описание или текст-повествование*; убеждающая речь – *это текст-объяснение, текст-рассуждение* (доказательство или размышление).

3.5.6. Проектная деятельность учащихся как средство развития общения и сотрудничества в основном звене школы

Средняя ступень школьного образования служит исключительно благоприятным периодом развития коммуникативных способностей и *сотрудничества, кооперации* между детьми, а также для вхождения в проектную (продуктивную) деятельность. Исходными умениями здесь могут выступать соблюдение договоренности о правилах взаимодействия: один отвечает – остальные слушают, оценка ответа товарища после его полного ответа; правила работы в группе, паре; действия учащихся на основе заданного эталона и т.д.

Целесообразно разделять разные типы ситуаций сотрудничества.

1. Ситуация *сотрудничества со сверстниками с распределением*

функций. Способность сформулировать вопрос, помогающий добыть информацию, не достающую для успешного действия, является существенным показателем учебной инициативности ребенка, перехода от позиции обучаемого к позиции учащего себя самостоятельно с помощью других людей.

2. Ситуация *сотрудничества со взрослым с распределением функций.* Эта ситуация отличается от предыдущей тем, что партнером ребенка выступает не сверстник, а взрослый. Здесь требуется способность ребенка проявлять инициативу в ситуации неопределенной задачи: с помощью вопросов получать недостающую информацию.

3. Ситуация *взаимодействия со сверстниками без четкого разделения функций.*

4. Ситуация *конфликтного взаимодействия со сверстниками.* Последние две ситуации позволяют выделить индивидуальные стили сотрудничества, свойственные детям: склонность к лидерству, подчинению, агрессивность, индивидуалистические тенденции и пр.

Ключевая компетенция, развитие которой невозможно вне контекста *коммуникативной деятельности*, – это *работа в группе (команде) сверстников*: умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации. В соответствии с такими целями большое значение придается *проектным формам работы*, где помимо направленности на конкретную проблему (задачу), создания определенного продукта, межпредметных связей, соединения теории и практики, обеспечивается *совместное планирование деятельности учителем и учащимися*. Существенно, что необходимые для решения задачи или создания продукта конкретные сведения или *знания* должны быть найдены *самими* учащимися. При этом изменяется роль учителя – из простого *транслятора* знаний он становится *действительным организатором*

совместной работы с учениками, способствуя переходу к реальному *сотрудничеству* в ходе овладения знаниями.

Успех в современном обществе во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: распознать проблему, определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Сегодня школа имеет возможность развивать соответствующие способности, организуя проектную деятельность учащихся.

Огромное достоинство проектного метода связано с тем, что школьник выступает в качестве активного *субъекта* деятельности. В свою очередь это обстоятельство мобилизует потенциал всех его способностей. Кроме того, метод проектов направлен на развитие навыков сотрудничества и делового общения в коллективе, предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы с групповыми занятиями, обсуждение дискуссионных вопросов, то есть он способствует развитию социально значимых качеств учащихся.

Проектная форма сотрудничества предполагает совокупность способностей, направленных не только на обмен информацией и действиями, но и на тонкую ориентировку в эмоционально-психологических потребностях партнеров по современной деятельности:

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

- четко формулировать цели группы и позволять ее участникам проявлять собственную энергию для достижения этих целей;
- адекватно реагировать на нужды других.

Проектная деятельность все чаще применяется в общеобразовательных школах, но представления о том, какой она должна быть, весьма различны. Проектом часто называют работу самого различного жанра: от обычного реферата и нестандартного выполнения обычного задания (ответ по географии или истории с исполнением песен и танцев изучаемой страны или эпохи) до действительно серьезного исследования с последующей защитой по принципу курсовой или дипломной работы.

Вовлечение учащихся в проектную деятельность происходит постепенно. Как показывает опыт проектной деятельности в школе «Премьер», серьезный интерес к такой, в значительной степени самостоятельной, работе появляется в *основном* звене школы. Именно подростки обладают достаточными организационными навыками, опытом исследовательской работы, владеют навыками использования компьютера для поиска информации и оформления письменной части проекта. Они обладают необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолевать возникающие трудности и не утрачивать интерес к длительной работе, способны не терять из поля зрения значимую цель.

Общая работа над проектом позволяет задумать и поставить оригинальный опыт, проявить собственное творческое видение процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым смогут воспользоваться другие (новое учебное пособие, «шпаргалку» по трудной теме, фильм, литературное или художественное произведение, провести творческий вечер, поставить спектакль и т.п.).

Самым важным и на первых порах самым трудным является постановка цели своей работы. Учебные проекты готовятся и защищаются в рамках школьных предметов, их тематика привязана к темам, изучаемым в

ходе учебных курсов. Роль учителя здесь весьма значительна, хотя основную работу все же учащийся выполняет самостоятельно. Помощь взрослого необходима, главным образом, на этапе осмысления проблемы и постановки цели: необходимо помочь автору будущего проекта найти ответ на вопрос, зачем я собираюсь делать этот проект. Ответив на этот вопрос, ученик определяет цель своей работы. Затем, возникает вопрос, что для этого следует сделать. Решив его, ученик увидит задачи, своей работы.

Следующий шаг — как это делать. Поняв это, ученик выберет способы, которые будет использовать при создании проекта. Также необходимо заранее решить, чего ты хочешь добиться в итоге. Это поможет представить себе ожидаемый результат. Только продумав все эти вопросы, можно приступать к работе.

Понятно, что ребенок, не имеющий опыта подобной работы, нуждается в помощи педагога именно в этот момент. Для формирования такого алгоритма проектной работы подходят небольшие учебные проекты, которые можно предлагать ребятам уже с пятого класса. Кстати, учебный проект — прекрасный способ проверки знаний учащихся, в этом случае контрольная работа по пройденной теме вполне может проводиться в форме защиты проекта. Наш опыт убеждает, что, постоянно выполняя учебные проекты в 5-7 классах, к 8 классу учащиеся приобретают достаточный опыт, чтобы перейти к работе над самостоятельными персональными проектами.

Персональный проект — это самостоятельная работа, осуществляемая учащимся на протяжении длительного периода, возможно в течение всего учебного года. Приступая к такой работе, автор проекта самостоятельно или с небольшой помощью педагога составляет план предстоящей работы. Надо ли говорить, сколь важно старшекласснику научиться планировать и работать по плану — это один из важнейших не только учебных, но и социальных навыков, которым должен овладеть школьник. Есть еще одна сторона проектной деятельности, о которой необходимо упомянуть. Начиная

работу над проектом, учащийся должен выбрать и пригласить к сотрудничеству супервизора — кого-либо из педагогов школы, с которым ему предстоит длительное и тесное взаимодействие. Мы намерено, не употребляем термин «руководитель проекта», подчеркивая тем самым, что инициатором сотрудничества и активной стороной взаимодействия в данном случае является школьник. Взрослый здесь выступает в роли консультанта, источника информации, вдохновителя. Представляется очень важным, что такое взаимодействие дает ребятам совершенно новый опыт общения с учителем.

Работая над персональным проектом, подростки имеют возможность в полной мере реализовать познавательный мотив, выбирая темы, связанные со своими увлечениями, а иногда и с личными проблемами - примерно 20% учащихся 8-9 классов в качестве тем персональных проектов выбирают лично окрашенные темы (например: «Как решать конфликты с родителями», «Как преодолеть барьеры в общении», «Образ будущего глазами подростка», «Подростковая агрессивность», «Как научиться понимать человека по его жестам, мимике, одежде», «Эмоциональное благополучие» и др.).

Одной из особенностей работы над персональным проектом является самооценивание хода и результата работы. Это позволяет, оглянувшись назад, увидеть допущенные просчеты (на первых порах — это переоценка собственных сил, неправильное распределение времени, неумение работать с информацией, во время обратиться за помощью. Такой опыт представляется очень важным, а его, к сожалению, часто не хватает не только школьникам, но и вполне взрослым людям.

В школах Международного Бакалавриата разработана четкая система критериев оценки персональных проектов учащихся. Эти критерии позволяют увидеть различные стороны деятельности учащегося в ходе его

работы над проектом, а также оценить результат этой работы. Примерный перечень критериев выглядит так:

КРИТЕРИЙ А: ОБОСНОВАНИЕ И ПОСТАНОВКА ЦЕЛИ, ПЛАНИРОВАНИЕ ПУТЕЙ ЕЕ ДОСТИЖЕНИЯ
Цель не сформулирована, стандартный уровень не достигнут.
Цель определена, но не обозначены пути ее достижения.
Цель определена и ясно описана, представлена схема ее достижения.
Цель определена, ясно описана, дан подробный план достижения.
Цель определена, ясно описана, дан подробный план путей ее достижения, проект выполнен точно и последовательно в соответствии с планом.

Установлено, что у учащихся, занимающихся проектной деятельностью, учебная мотивация учения в целом выражена выше. Кроме того, с помощью проектной деятельности можно добиться существенного снижения школьной тревожности. Дело в том, что вовлечение в проектную деятельность снижает стрессогенность обучения и является, таким образом, здоровьесберегающей технологией (Ступницкая, Белов, Родионов, 2003). Опыт некоторых школ показывает, что проектная деятельность может многому научить детей (Ступницкая, 2004). Речь идет об умении:

- добывать информацию, критически оценивать ее, ранжировать по значимости, ограничивать по объему, использовать различные источники, в т.ч. людей, как источник информации умение планировать свою работу;
- распознать проблему и преобразовать ее в цель собственной деятельности;
- поставить стратегическую цель (отдаленную по времени, но значимую) и разбить ее на тактические шаги;
- оценить имеющиеся ресурсы, в т.ч. собственные силы и время, распределить их;

- выполнив работу, оценить ее результат, сравнить его с тем, что было заявлено в качестве цели работы;
- увидеть допущенные ошибки и не допускать их в будущем.

Проектная деятельность способствует развитию адекватной самооценки, формированию позитивной Я-концепции (опыт интересной работы и публичной демонстрации ее результатов); развитию информационной компетентности. Она может иметь существенный воспитательный эффект. При правильной организации именно групповые формы учебной деятельности помогают формированию у учащихся *уважительного отношения к мнению одноклассников, воспитывают в них терпимость, открытость, тактичность, готовность прийти на помощь* и другие ценные *личностные* качества. Возможность почувствовать себя полноправным участником образовательного процесса, вместе делающим общее дело, усиливает понимание каждым участником процесса своей меры *ответственности* за конечные результаты совместной работы.

Уверенное овладение основными коммуникативными действиями становится хорошей основой для формирования у учащихся *организаторских качеств*: инициативности, умения налаживать контакты и предложить план общего действия, находить разумные компромиссы, решать конфликтные ситуации, проявляя самокритичность, дружелюбие и уверенность в своих силах. Кооперация со сверстниками, опирающаяся на внешний социальный контроль и непосредственную обратную связь, создает особо благоприятные условия для усвоения механизмов *эмоционально-волевой регуляции* собственного поведения, ориентации его на принятые ценностно-нравственные и этические нормы. В целом проектную деятельность, пожалуй, можно рассматривать как один из немногих видов школьной работы, позволяющий преобразовать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся.

3.5.7. Уроки психологии

Существенный вклад в формирование коммуникативной компетентности школьников может принадлежать специальным *урокам психологии*. В их программу могут прямо входить такие темы, как формирование культуры общения друг с другом, основанной на знаниях культурных норм и ограничений в общении; знакомство с этическими нормами и моральными принципами поведения; формирование навыков самостоятельного решения коммуникативных (общенческих) задач в знакомых и незнакомых коллективах и ситуациях; расширение ролевого репертуара в рамках конкретных коммуникаций; преодоление замкнутости, застенчивости и т.д.

Как известно, в подростковом возрасте на первое место в общении со сверстниками выходит мотив занять определенное место в коллективе сверстников. На уроках в групповой работе у подростка появляется возможность занять это место в малой группе (4-6 человек), а также подумать о своем "я" для того, чтобы сравнить свои притязания с реальными возможностями и постепенно увеличивать последние. Групповая форма обучения убеждает в ценности взаимопомощи, укрепляет дружбу в классе, дает возможность разрешать межличностные конфликты; прививает умение слушать, становиться на точку зрения других, сообща достигать общих целей.

3.5.8. Тренинги коммуникативных навыков

В большинстве практико-ориентированных исследований признается, что наиболее эффективным способом психологической коррекции когнитивных и эмоционально-личностных компонентов рефлексивных способностей могут выступать разные формы и программы *тренингов* для подростков (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.А. Цукерман и Б.М. Мастеров, М.Р. Битянова, С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина, А.Г. Лидерс и др.).

Разработанные программы позволяют ставить и достигать следующих конкретных целей:

- вырабатывать положительное отношение друг к другу и умение общаться так, чтобы общение с тобой приносило радость;
- развивать навыки взаимодействия в группе;
- создать положительное настроение на дальнейшее продолжительное взаимодействие в тренинговой группе.
- развивать невербальные навыки общения,
- развивать навыки самопознания.
- развивать навыки восприятия и понимания других людей.
- учиться познавать себя через восприятие другого;
- представление о “неверных средствах общения”;
- развивать положительную самооценку.
- сформировать чувство уверенности в себе и осознание себя в новом качестве;
- познакомить с понятием “конфликт”;
- определить особенности поведения в конфликтной ситуации;
- обучить способам выхода из конфликтной ситуации;
- отработать ситуации предотвращения конфликтов;
- закрепить навыки поведения в конфликтной ситуации.
- снизить уровень конфликтности подростков.

Групповая игра и другие виды совместной деятельности в ходе тренинга вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права В тренинге создается специфический вид эмоционального

контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи даёт подростку чувство благополучия и устойчивости.

В ходе тренингов коммуникативной компетентности подростков необходимо также уделять внимание вопросам культуры общения и выработке элементарных правил вежливости — повседневному этикету. Очень важно, чтобы современные подростки осознавали, что культура поведения является неотъемлемой составляющей системы межличностного общения. Через ролевое проигрывание успешно отрабатываются навыки культуры общения, усваиваются знания этикета.

3.6. Педагогическое общение

Наряду с учебным сотрудничеством со сверстниками важную роль в развитии коммуникативных действий играет сотрудничество с учителем, что обуславливает высокий уровень требований к качеству педагогического общения. Хотя программное содержание и формы образовательного процесса за последние 10-15 лет претерпели существенные изменения, стиль общения «учитель – ученик» не претерпел столь значительных изменений. В определенной степени причиной этого является ригидность педагогических установок, определяющих авторитарное отношение учителя к учащемуся.

Анализ педагогического общения (А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, А.В.Мудрик, А.В.Петровский и др.) позволил выделить такие виды педагогического стиля как авторитарный (директивный), демократический и либеральный ((попустительский). Отметим, что понятие педагогического стиля рассматривается достаточно широко как стратегия всей педагогической деятельности, где собственно стиль общения с учеником лишь одна из составляющих педагогического стиля.

Позиция педагога, находящая выражение в профессиональном отношении учителя к ребенку может быть описана в категориях «цели педагогической деятельности», «образ ребенка», «средства деятельности педагога» (Юдина Е.Г., 2005). Соответственно, можно выделить две основные позиции педагога – авторитарная и партнерская. Партнерская

позиция может быть признана адекватной возрастнo-психологическим особенностям подростка, задачам развития, в первую очередь задачам формирования самосознания и чувства взрослости.

3.7. Коммуникативные УУД как условие формирования рефлексии

Развивающий потенциал коммуникативных и речевых действий не ограничивается сферой своего непосредственного приложения – общением и сотрудничеством, но и напрямую затрагивает познавательные процессы, в также личностную сферу школьников.

В процессе совместной, коллективно-распределенной деятельности с учителем и, особенно, с одноклассниками у детей *преодолевается эгоцентрическая позиция* и развивается *децентрация*, понимаемая как способность строить свое действие с учетом действий партнера, понимать относительность и субъективность отдельного частного мнения. В общении зарождается и развивается *самосознание* и *рефлексия*, происходит *децентрация*. Рассмотрим эти процессы более детально.

Общение и сотрудничество вместе с формированием у школьников привычки к систематическому развернутому словесному разъяснению совершаемых действий (а это возможно только в условиях совместной деятельности, в том числе учебного сотрудничества) способствует возникновению и развитию *рефлексии*. Речь идет о такой важнейшей человеческой способности, как способность рассматривать и оценивать собственные действия, анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

В силу важности психологического значения рефлексии в современной психологии ведутся активные исследования содержания и структуры рефлексии, а также условий ее становления в детском и подростковом возрасте. В наиболее широком значении *рефлексия рассматривается как специфически человеческая способность, которая позволяет субъекту*

делать собственные мысли, эмоциональные состояния, действия и межличностные отношения предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования. Задача рефлексии — осознание внешнего и внутреннего опыта субъекта и его отражение в той или иной форме.

Значение рефлексии определяется ее центральным положением среди механизмов внутренней активности и самоорганизации человеческой деятельности. Именно рефлексия обеспечивает способность людей к критическому осмыслению своих особенностей и возможностей. Наряду с интеллектом, обучаемостью и креативностью, рефлексия нередко относят к числу главных составляющих структуры общих способностей человека. В профессиональной деятельности рефлексия является обязательным условием успешного становления профессионально-компетентной личности, способной к самостоятельному творчеству. Основы рефлексивных способностей закладываются на ранних этапах онтогенеза, а сами способности проходят длительный процесс становления.

Существует несколько разных подходов к изучению рефлексии в психолого-педагогической теории и практике (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов, Н.И. Гуткина, А.З. Зак, В.М. Розин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Наряду с процессом формирования механизмов рефлексии в познавательной сфере (логическое мышление и рефлексия интеллектуальных операций), рассматриваются связи рефлексии с социальным и эмоциональным интеллектом. Последний понимается как способность воспринимать или чувствовать собственные эмоции и другого человека (эмпатия). Это своего рода эмоциональное проникновение в себя оценивается по способности человека правильно понять и назвать свои чувства и переживания.

В современных разработках проблема рефлексии рассматривается главным образом в трех контекстах: при изучении теоретического мышления, при изучении процессов коммуникации и кооперации, наконец, при изучении самосознания личности, связанного с проблемой саморазвития (Давыдов, 1996; Слободчиков, 1994; Цукерман, 1998).

Рассмотрим последовательно характеристики познавательного и личностного вида рефлексивных процессов. Познавательная (интеллектуальная) рефлексия в контексте учебной деятельности принадлежит к ключевым компетенциям умения учиться: наряду с такими действиями, как самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск необходимой информации, выбор наиболее эффективных способов решения задач и другими, *рефлексия* способов и условий входит в состав *общеучебных* универсальных действий.

Наиболее разработанное и последовательное представление о становлении рефлексии содержится в исследованиях В.В. Давыдова и его сотрудников (1996). Для этого подхода характерно рассмотрение рефлексии как необходимой составляющей умения учиться, которая может и должна быть сформирована средствами учебной деятельности. Рефлексия – один из важнейших психологических механизмов *способности учиться*. В фундаментальных работах В.В. Давыдова (1996) рефлексия прямо связана с формированием теоретического мышления: «рефлексия, т.е. обращение сознания на свою собственную деятельность, порождает тот особый тип обобщения, который присутствует в научном понятии, в высших формах человеческого мышления» (Давыдов, 1996).

Возникновение и развитие теоретического мышления, опирающегося на научное понятие, служит источником для многих изменений в период подросткового возраста. Оно позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов (интерес не только к фактам, но и к закономерностям), порождает более широкий взгляд на мир

и — что, может быть, самое главное для понимания изменений в личности подростка — приводит к новому уровню развития рефлексии — умению «направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей своей личности. Это определяет формирование у него нового самосознания.

Учебная деятельность и, особенно, такие ее компоненты, как контроль и оценка оказываются внутренне связанными с развитием рефлексивных способностей учащихся. Дело в том, что выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований с точки зрения соответствия требуемому задачей результату. Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, т.е. рефлексия, служит существенным условием правильности их построения и изменения.

Выделяются *три основных сферы* существования рефлексии (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992). Во-первых, это *сфера коммуникации и кооперации*, где рефлексия является механизмом выхода в позицию «над» и позицию «вне», — позиции, обеспечивающие координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров. В этом контексте рефлексивные действия необходимы для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? Отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается так называемой определяющей рефлексией — центральным новообразованием учебной деятельности младших школьников. В.В.Рубцов получил убедительные экспериментальные доказательства того, что рефлексивному развитию младших школьников способствует учебная кооперация (1987).

Во-вторых, это *сфера мыслительных процессов*, направленных на решение задач: здесь, как упоминалось выше, рефлексия нужна для осознания субъектом совершаемых действий и выделения их оснований. В рамках исследований этой сферы и сформировалось широко

распространенное понимание феномена «рефлексии» в качестве направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты.

В-третьих, это *сфера самосознания*, нуждающаяся в рефлексии при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не-Я. В конкретно-практическом плане развитая способность учащихся к рефлексии своих действий предполагает осознание ими всех компонентов учебной деятельности:

- осознание учебной задачи (что такое задача? какие шаги необходимо осуществить для решения любой задачи? что нужно, чтобы решить данную конкретную задачу?);
- сознание цели учебной деятельности (чему я научился на уроке? каких целей добился? чему можно было научиться еще?);
- оценка учащимся способов действий, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (выделение и осознание общих способов действия, выделение общего инвариантного в различных учебных предметах, в выполнении разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

В работах П.Я.Гальперина (1998) было также показано, что от рефлексии, возникающей в недрах учебной деятельности, зависит формирование такого важного качества мышления учащихся, как *критичность*.

Не менее значительна и роль личностной рефлексии в развитии самосознания, критичности и регуляции поведения. Среди исследований рефлексии большое место отводится анализу рефлексии как психологическому механизму развития личности и Я-концепции. В подростковом возрасте рефлексия, сформировавшаяся в недрах учебной деятельности, выступает в роли важнейшего фактора психического развития.

В то же время и сама способность рефлексии претерпевает качественные изменения. Так, в младшем школьном возрасте в рамках ведущей деятельности рефлексия сопряжена, в первую очередь, с учебными действиями контроля и оценки. Интериоризация этих действий позволяет ученику самостоятельно отнестись к осваиваемым умениям и способностям, однако рефлексия этого типа относится скорее к интеллекту и деятельности, чем к личностной сфере.

Впервые только у подростков рефлексия проявляется как собственно *личностная*, т.е. направленная на осознание *себя* с точки зрения своих личностных качеств и характеристик (Выготский, 1984; Фельдштейн, 1983; Кон, 1984; Прихожан, 2000). Как известно, именно подростка начинает по-настоящему волновать свой внутренний мир. Личностная рефлексия становится способом осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей (Фельдштейн, 1999). Но в этом возрасте ещё нет устойчивого обобщённого представления о себе, которое возникает чуть позднее – в старшем школьном возрасте. В юношеском возрасте сравнение себя с другими, выделение сходного и отличного, понимание своих особенностей, возможностей происходит на более высоком уровне: «Возникает более устойчивое и более или менее верное представление о своём Я, как о некотором индивидуальном целом, отличном от других людей. Возникает новая форма обобщённого самосознания» (Божович, 1968).

Развитие рефлексивности проявляется в способности учащегося (большей или меньшей) анализировать свои поступки, видеть себя и свое поведение со стороны, в том числе допускать существование других точек зрения и оценок. Рефлексивность самооценки как способность оценить границу собственных возможностей является генеральным приобретением в становлении самооценки в младшем школьном возрасте. Рефлексивная самооценка характеризуется широтой диапазона критериев оценок, их соотнесенностью, обобщенностью, отсутствием категоричности,

аргументированностью, объективностью. Дети с рефлексивной самооценкой более коммуникабельны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к общению со сверстниками и хорошо ими принимаются (Захарова, 1993).

Рефлексивные способности школьников становятся основанием для развития *самосознания*, в первую очередь такого ее компонента, как *самооценка*. Последняя по мере освоения коммуникативных действий и накопления опыта реального взаимодействия в группе сверстников постепенно приобретает адекватный и дифференцированный характер.

Еще один аспект развития личностной рефлексии связан с интеграцией осознанных представлений подростков о себе (Я-телесного, Я-эмоционального, Я-интеллектуального, Я-ценностного). Такая интеграция часто благоприятно сказывается на эмоциональном самочувствии подростков, в частности, снижает внутреннюю конфликтность личности и повышает социальную адаптивность (Хаяйнен, 2004, 2005).

Особое место развитие рефлексивных механизмов занимает в преодолении значительного личностного эгоцентризма, свойственного подросткам (Ж. Пиаже, Д. Элкин, Р. Энрайт, Т.В. Рябова, Т.И. Пашукова и др.). Например, установлена слабость развития рефлексии и сниженная эмпатия у подростков с девиантным поведением, трудностями в общении и некоторых других группах риска.

Как сказывается задержка формирования рефлексивных способностей, в частности коммуникативно-личностной рефлексии? Вопрос весьма актуален, поскольку умение поставить себя на место другого человека, необходимое, чтобы лучше его понять (так называемый «*аллоцентризм*»), развивается в онтогенезе долго и трудно. В поведении детей и подростков слабое развитие рефлексии часто проявляется как недостаточная критичность к себе, своим действиям и эгоцентризм (Ж. Пиаже, Д. Элкин).

Согласно классическому определению, эгоцентризм представляет собой неспособность субъекта учитывать разные точки зрения и, как следствие, бессознательное (т.е. нерелексируемое) сосредоточение на собственной точке зрения. Эгоцентризм ведет не просто к неполному и не вполне адекватному, но к *субъективно искаженному* видению окружающего мира.

Выразительным доказательством особой роли сверстников в рефлективном развитии ребенка являются случаи депривации общения со сверстниками при сохранности полноценного общения со взрослыми. Показано, что в этих случаях медленнее изживается некритичность и эгоцентризм мышления. Объяснение этому можно найти в экспериментах по формированию действия, направленного на смену позиции (условно-динамическую позицию). Средством децентрации служат не новые знания, а организация особой практики сотрудничества, координации точек зрения, характерная для ролевой игры. Игра, порождающая позиционные отношения, является генетически первой формой самостоятельности детской группы относительно автономной от взрослых.

В то же время «застревание» подростков на стадии аффективно-личностного эгоцентризма позволяет им «оправдывать себя» и свое поведение, он также ведет к искажению представлений о собственной личности и неверному истолкованию смысла социальных норм и санкций. В сознании подростков с девиантным поведением установлены две наиболее типичные стратегии эгоцентрического видения мира: «Меня никто не понимает» и «Я все понимаю лучше других» (Фокина, 2008).

Между тем в русле нормативного развития обычно уже в начале младшего школьного возраста дети перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Однако затем нередко возникает новый виток эгоцентризма, поскольку точки зрения других людей оказываются в постоянном фокусе внимания школьников, уже способных видеть себя

глазами других, но еще не способных учитывать их достаточно точно. Дети начинают чувствовать себя объектами постоянного пристального внимания и оценивания, как будто на сцене или перед воображаемой аудиторией, чьи возможные реакции постоянно пытаются предугадать. Подобная самопоглощенность проходит не сразу, но постепенно все же уступает место адекватной интеграции собственного мнения о себе с мнениями других людей.

Конкретная феноменология аффективно-личностного эгоцентризма у детей и, особенно, подростков весьма многообразна. Например, это феномен *«воображаемой аудитории»*: подросток пытается предвосхитить реакции других на самого себя, но эти предполагаемые реакции воспроизводят его собственное отношение к себе. Будучи сосредоточен на себе, подросток постоянно конструирует *«воображаемую аудиторию»*, центром внимания которой он является. Другой феномен, который называется *«личный миф»*, - это вера подростка в собственную уникальность, недоступность его душевных переживаний пониманию других людей, убежденность в отличии этих переживаний от переживаний остальных людей. Еще один феномен, получивший название *«явное лицемерие»*, представляет собой несоответствие между реальными делами подростка и его словесными манифестациями. Устойчивое проявление такой черты становится возможным только при условии ущербных рефлексивных способностей.

Дополнительные характеристики проявления эгоцентрической направленности личности в работе Т.И. Пашуковой (1998) исследовались через фиксацию таких поведенческих и речевых *«единиц эгоцентризма»*, как неучет другого мнения; стремление говорить самому, а не вести диалог; невнимание к содержанию высказывания другого и истолкование его смысла в соответствии со своими ожиданиями; проекция своих состояний на других; выведение умозаключений на основании своего ограниченного опыта, не допускающего мысли о существовании других точек зрения. Было показано, что эгоцентрическая направленность личности препятствует эффективному

общению, так как эгоцентрик или невнимателен к другим («экстравертированный эгоцентрик»), или не предоставляет возможности понять себя («интровертированный эгоцентрик»).

Основными критериями для оценивания уровня развития коммуникативной рефлексии служат следующие показатели: 1) понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной, 2) понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, 3) учет разных мнений и умение обосновать собственное, 4) учет разных потребностей и интересов.

Каковы же факторы, способствующие развитию рефлексивных механизмов в онтогенезе, и условия и способы ее целенаправленного формирования?

Исходным положением здесь служит тезис Л.С. Выготского о том, что процесс *осознания себя*, т.е. рефлексии, происходит только *через другого человека*: "личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других" (1984). Соответственно, межличностное общение и взаимодействие рассматриваются как базовый контекст становления рефлексивных способностей.

В связи с этим особое значение приобретают особенности развития *общения и коммуникативной компетентности* в старшем школьном возрасте. Кроме того, многие методы целенаправленного формирования рефлексивных умений учащихся в процессе школьного обучения опираются на специальные *способы организации учебной деятельности и внешкольного сотрудничества*.

Наиболее разработанная технология формирования («порождения») рефлексии средствами *учебной деятельности* представлена в исследованиях В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман (1992, 1998). Термином

«формирование» здесь обозначается целенаправленная работа взрослого по построению поведения, мышления, действий ребенка в соответствии с определенными культурными формами и формами теоретического сознания. В наиболее общем виде идея состоит в том, что, *погрузившись в учебное, позиционно-рефлексивное сотрудничество, ребенок (подросток) постепенно приобретает рефлексивные способности.*

Соответственно развитию рефлексии будет способствовать организация учебной деятельности, отвечающая следующим критериям:

- постановка всякой новой задачи, как задачи с недостающими данными;
- анализ наличия способов и средств выполнения задачи;
- оценка своей готовности к решению проблемы;
- самостоятельный поиск недостающей информации в любом «хранилище» (учебнике, справочнике, книге, у учителя);
- самостоятельное изобретение недостающего способа действия (практически это перевод учебной задачи в творческую).

Как выглядит конкретная технология формирования рефлексии в учебной деятельности? Этот сложный процесс «запускает» учитель. Происходит это тогда, когда в проблеме выделяются различные стороны обсуждаемого противоречия, когда они материализуются в мнениях учеников. При столкновении разных мнений обнаруживается их частичность, *ограниченность*. Границы каждой частичной точки зрения и составляют предмет обсуждения. В ходе спора носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что их знаний и способов действий недостаточно для решения поставленной задачи. Возникает необходимость *скоординировать* оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия. Совместный процесс решения учебных задач принимает форму дискуссии,

которая, как известно, представляет собой «обсуждение какого-нибудь спорного вопроса для выяснения разных точек зрения» (Цукерман, 1998).

В результате возникает понимание позиции собеседника, способность встать на его точку зрения, мыслить в логике другого человека. Практика дискуссий и учебных споров приводит к существенному шагу в рефлексивном развитии не только учащихся среднего звена школы, но и младших школьников: появляется способности понимать основания мыслей и действий другого человека.

Другим (но тесно связанным с первым) ключевым моментом развития рефлексии является способность *знать о своем незнании* и спрашивать, задавать вопросы. К примеру, до изучения морфологического состава слова ребенок не может самостоятельно сделать выбор между двумя разделительными знаками – мягким и твердым. Открытое самому ребенку знание об этом выборе ставит его перед необходимостью спрашивать взрослых или обращаться к словарю всякий раз, когда надо записать соответствующее слово. Постановка проблемы (к примеру, проблемы орфографического выбора) задолго до обнаружения средства ее решения – вот основной принцип построения ситуаций открытого ребенку незнания, побуждающих умное спрашивание и постоянную работу ученика с границей собственных знаний. Только системное развертывание понятийного содержания обучения от наиболее общих к все более конкретным понятиям помогает ученику задолго до изучения определенной предметной области построить ее «контурную карту», которая медленно, на протяжении ряда лет заполняется ответами на вопросы, поставленные самими детьми (Цукерман, 1994).

В результате в ходе совместного учебного сотрудничества меняются и качественные характеристики детских оценок и самооценок: они становятся менее категоричными и более рефлексивными. Об этом свидетельствуют постоянно присутствующие в детской речи лексические обороты: «мне

кажется», «у нас такое предположение», «у нас сначала было другое мнение», «может быть», «видимо» и т.д. Даже не соглашаясь с одноклассником, дети используют некатегоричные формы: «можно не согласиться», «у нас есть возражение» и т.п. И дело тут не в воспитанности, а в появлении установки на необходимость экспериментальной проверки каждого утверждения (Цукерман, 2004).

Таким образом, в условиях совместной учебной деятельности основные учебные действия формируются наиболее полноценно; рефлексивное развитие детей интенсифицируется не только в интеллектуальной, но и в личностной сфере; развивается способность ребенка строить свои действия с учетом позиции партнеров, а также инициировать совместные действия со взрослыми и сверстниками.

Развивающий потенциал коммуникативных и речевых действий напрямую затрагивает познавательные процессы и личностную сферу школьников, в том числе и их рефлексивную составляющую.

В частности, умение и готовность детей систематически и тщательно «проговаривать» процесс решения заданий в форме громкой социализированной речи выступает в качестве одного из решающих условий полноценного – *сознательного* – усвоения изучаемых действий или понятий (П.Я. Гальперин, 1998), ведет к развитию *внутреннего плана действий*, поднимает на новый уровень *мышление* учащихся.

Формирование у школьников привычки к *систематическому развернутому словесному разъяснению всех совершаемых действий* (а это возможно только в условиях совместной деятельности или учебного сотрудничества) способствует возникновению *рефлексии*, иначе говоря, способности рассматривать и оценивать собственные действия, умение анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности. "Что я делаю? Как я делаю? Почему я делаю так, а не иначе?" - в ответах на такие вопросы о собственных действиях и рождается *рефлексия*. В конечном

счете рефлексия дает возможность человеку определять подлинные основания собственных действий при решении задач.

В процессе совместной коллективно-распределенной деятельности с учителем и, особенно, с одноклассниками у детей преодолевается эгоцентрическая позиция и развивается децентрация, понимаемая как способность строить свое действие с учетом действий партнера, понимать относительность и субъективность отдельного частного мнения.

Кооперация со сверстниками создает условия не только для преодоления эгоцентризма как познавательной позиции, но и способствует личностной децентрации. Своевременное обретение механизмов децентрации служит мощной профилактикой эгоцентрической направленности личности, т.е. стремления человека удовлетворять свои желания и отстаивать свои цели, планы, взгляды без должной координации этих устремлений с другими людьми.

Коммуникативная деятельность в рамках специально организованного учебного сотрудничества учеников со взрослыми и сверстниками сопровождается яркими эмоциональными переживаниями, ведет к усложнению эмоциональных оценок за счет появления интеллектуальных эмоций (заинтересованность, сосредоточенность, раздумье) и в конечном счете способствует формированию эмпатического отношения друг к другу.

В работе Хаяйнен (2005) в качестве основных условий, помогающих развитию рефлексивных способностей указываются: диалог, являющийся разговором равных субъектов; активное участие со стороны индивидов; необычность или озадачивающая ситуация для человека; необходимость вовлечения для исследования ответов или верований других людей; открытость своих переживаний и мыслей перед другими людьми; наличие сознательного понимания, иначе говоря, возможности работать над интерпретацией контекстов; баланс между проблематичностью ситуации и поддержкой личности, для которой требуется эффективная обратная связь;

преднамеренный выбор самим человеком и его автономность в этом выборе; осознание своих переживаний о телесной, чувственной, интеллектуальной и духовной сущностях. Перечисленные моменты в совокупности служат условиями формирования личностной рефлексии подросткового возраста, понимаемой как способность *переосмысления* субъектом содержаний своего самосознания в проблемно-конфликтной ситуации, и способствуют интеграции представлений подростка о себе в более целостный образ "Я" (Хаяйнен, 2005). Автор справедливо подчеркивает «деятельностную» природу личностной рефлексии, поскольку она развивается внутри особым образом организованной *практики* подростка, содержащей два этапа («такта») произвольного действия освоения этой способности: первоначально способность слита с действием в упражнении, и лишь затем она выделяется из него в процессе дискуссии после завершения действия.

ГЛАВА 4

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

4.1. Исследовательские и проектные действия

Одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в среднем звене школы является включение учащихся в исследовательскую и проектную деятельность. Для данных видов деятельности можно выделить следующие особенности.

- Цели и задачи исследовательской и проектной деятельности школьников определяются не только их личностными мотивами, но они должны иметь и общественную значимость. Это означает, что такая деятельность должна быть направлена не только на повышение собственной компетенции подростков в предметной области определенных учебных дисциплин, не только на развитие их собственных способностей, но и на создание продукта, имеющего существенную значимость для классного или школьного коллектива, а, может быть, и для более широких слоев общества.
- Исследовательская и проектная деятельность школьников должна быть организована таким образом, чтобы подростки смогли реализовать свои потребности в общении со значимыми, референтными группами одноклассников, учителей и т.д. Строя различного рода отношения в ходе целенаправленной, поисковой, творческой и продуктивной деятельности, подростки должны овладевать нормами взаимоотношений с разными людьми, умениями переходить от одного вида общения к другому, приобрести навыки индивидуальной самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе.
- Организация исследовательских и проектных работ школьников должна обеспечивать сочетание различных видов познавательной

деятельности. Вполне очевидно, что значимыми и интересными для подростков представляются новые виды деятельности, которые им еще не знакомы, именно их интересно освоить, даже если впоследствии они не войдут в ряд наиболее ценных и жизненно необходимых.

- В отличие от учебной деятельности, реализующейся в поурочно-классной форме, исследовательские и проектные работы могут быть построены таким образом, что в них будут востребованы практически любые способности подростков, будут реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности. В данном случае старшеклассники делают первые шаги в направлении предварительной профессиональной ориентации.
- Исследовательская и проектная деятельность открывает новые возможности для побуждения подростка к творчеству как индивидуальному, так и коллективному. Чрезвычайно важной особенностью является востребованность при реализации исследовательских и проектных работ высокого уровня компетенции школьников в той или иной области знаний, а также необходимость активной работы воображения – неременной основы творчества.
- Основная задача исследовательской и проектной деятельности направлена не столько на репродуктивное воспроизведение предметных знаний, сколько на целенаправленное их использование.

Исследовательская и проектная деятельности имеют как общие, так и специфические черты.

К общим характеристикам следует отнести:

♦ общественно-значимые цели и задачи исследовательской и проектной деятельности: как правило, результаты исследовательской, а в особенности, проектной деятельности имеют конкретную практическую ценность, предназначены для общественного использования;

♦ структура проектной и исследовательской деятельности включает общие компоненты:

- анализ актуальности данных работ;
- целеполагание, формулировка задач, которые следует решить;
- выбор средств и методов, адекватных поставленным целям;
- планирование, определение последовательности и сроков работ;
- собственно проведение проектных работ или исследования;
- оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования;
- представление результатов в пригодном для использования виде;

♦ проведение проектной и исследовательской деятельности требует от разработчиков высокой компетенции в выбранной сфере, творческой активности, собранности, аккуратности, целеустремленности, высокой мотивации;

♦ итогами проектной и исследовательской деятельности являются не только предметные их результаты, но и интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетенции в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умений сотрудничать в коллективе и способностей самостоятельной работы, уяснение сущности творческой исследовательской или проектной работы.

Вместе с общими чертами существуют и значительные различия проектной и исследовательской деятельности, которые, с нашей точки зрения, заключаются в следующем.

Сущность любой проектной деятельности можно обозначить русским словом «замысел». Семантическое наполнение этих двух терминов, с нашей точки зрения, наиболее близко. Таким образом, любой проект направлен на получение вполне конкретного задуманного, замысленного разработчиками результата – продукта, обладающего определенной системой свойств, предназначенного для определенного конкретного использования. Тогда как в ходе научного исследования, как правило, организуется поиск в какой-то

определенной области, и при этом на начальном этапе лишь обозначается направление исследования, может быть, формулируются отдельные (далеко не все) характеристики итогов работ.

Реализацию проектных работ предваряет точное умозрительное представление будущего продукта, разработчик предварительно проектирует в умственном плане результаты проектных работ и только после этого приступает собственно к исполнительному этапу деятельности. Результат проекта должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле. Тогда как на начальных этапах исследовательской деятельности формулируется лишь гипотеза, то есть научное допущение или предположение, истинностное значение которого неопределенно. Научная гипотеза выдвигается всегда в контексте развития данной области научных знаний, для решения какой-либо конкретной проблемы, следовательно, формулировка гипотезы всегда сопровождается постановкой проблем исследований. Осознание научной проблемы и ее формулировка – значимый этап исследовательской деятельности. Итак, логика построения исследовательской деятельности требует, в обязательном порядке, формулировку проблемы исследования, выдвижение гипотезы (для решения этой проблемы) и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений.

Основные этапы проведения научного исследования и проектных работ

Проект	Научное исследование
Выбор сферы деятельности, доказательство актуальности планируемых работ	
<i>Формулировка замысла проекта:</i> • предварительное описание продукта проектных работ, • его соответствие условиям будущего использования	<i>Осознание проблемы, существующей в данной научной сфере.</i> <i>Формулировка гипотезы, направленной на разрешение данной проблемы</i>

Формулировка целей:	
на выполнение замысла проекта (очень конкретно)	на решение научной проблемы (большая степень свободы)
Интерпретация целей на языке задач	
получение конкретного продукта проектных работ	разностороннее научное исследование объекта изучения
Выбор методологического инструментария	
В основном, специфические методы предметных областей, операции и приемы получения заданных свойств продукта проектной деятельности и т.д.	Включают весь методологический инструментарий: общенаучные методы, специфические методы, различные необходимые операции исследовательской деятельности
Проведение проектных или исследовательских работ	
Реализация проектных работ в соответствии с замыслом, поставленными целями и задачами, с использованием выбранного инструментария – получение конкретного продукта проектной деятельности.	Проведение научного исследования, направленного на решение существующей научной проблемы, экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы, достижение поставленных целей исследования, решение задач, конкретизирующих цели исследования.
Оценка соответствия всех свойств продукта разработок замыслу проекта. Подготовка полученного продукта к его дальнейшему использованию: разработка рекомендаций и инструкций к использованию.	Уяснение, анализ, обработка результатов научного исследования. Оформление результатов исследования для их последующей презентации.
Проверка возможности использования полученного продукта в конкретных условиях.	Обсуждение полученных результатов научного исследования с компетентными лицами.
Практическое использование полученного продукта.	Прогноз дальнейшего развития научных исследований данного

	<i>направления.</i>
--	---------------------

Значимой особенностью исследовательской деятельности, существенно отличающей ее от проектной, является то, что научное исследование может привести к самым разным, иногда и неожиданным результатам. Исследователь зачастую не может прогнозировать всех точных характеристик результата своей деятельности, часто не знает, всех сфер, где итоги его работы смогут найти свое практическое применение. Основные задачи исследователя – добросовестно и аккуратно провести научный поиск, получить достоверные результаты, найти им разумную интерпретацию, сделать доступными для других специалистов, работающих в данной области. В противоположность исследовательской деятельности результат проектных работ всегда точно определен.

Не следует забывать, что реализация проектной деятельности требует значительного творческого потенциала от разработчиков – зачастую, не меньшего, чем при исследовательской работе. Один и тот же продукт проектной деятельности, выполненный разными разработчиками, хотя и отвечает всем заданным требованиям проекта, но может отличаться по некоторым деталям, дизайну и т.п. все это следует отнести к творческому потенциалу тех, кто его выполнил.

Ярким примером проектных работ школьников могут быть разработки компьютерных учебных пособий, выполненных самими школьниками по какой-то определенной теме химии, физики, биологии и т.д. Такого рода разработки следует однозначно отнести к проектной деятельности, поскольку результат этих работ четко определен, возможности применения продукта этой деятельности также несомненны – для учащихся школы при подготовке к урокам, к итоговому контролю, к экзаменам и для учителя при работе в классе. Социальная значимость добросовестно выполненного проекта также очевидна.

Приступая к организации исследовательской деятельности школьников, следует учитывать ее значительные отличия от полноценного научного исследования. В основном, это касается необходимости получения в ходе профессионального научного исследования результатов, характеризующихся очевидной научной новизной, тогда как важнейшим результатом исследовательской деятельности школьников является «добыча», выведение знаний, новых для самих учащихся, но, возможно, хорошо известных в научной среде.

Таким образом, для успешного овладения исследовательской и проектной деятельностью учащиеся должны овладеть следующими действиями:

- постановка проблемы и аргументирование ее актуальности;
- формулировка гипотезы исследования и раскрытие замысла – сущности будущей деятельности;
- планирование исследовательских или проектных работ и выбор необходимого инструментария;
- собственно проведение исследования или проектных разработок с обязательным поэтапным контролем и коррекцией результатов работ;
- оформление результатов деятельности, как конечного продукта;
- представление результатов исследования или продукта проектных работ широкому кругу заинтересованных лиц для обсуждения и возможного дальнейшего практического использования.

4.2. Компоненты исследовательских действий

Исследовательская деятельность уже на этапе школьного обучения может быть разного уровня. Различают теоретическое и эмпирическое исследование. Независимо от уровня, в любом исследовании выделяются одни и те же составляющие, которые, с одной стороны, представляют собой отражение этапов осуществления исследования, с другой – описание средств и операций,

используемых при проведении исследования. Так А.И.Савенков выделяет следующие составляющие исследовательской деятельности:

- умение видеть проблемы;
- умение ставить вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;
- умение классифицировать;
- умение наблюдать;
- умения и навыки проведения экспериментов;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умение структурировать материал;
- умение объяснять, доказывать, защищать свои идеи.

Рассмотрим кратко каждый из перечисленных компонентов.

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

Умение ставить вопросы – можно рассматривать как вариант, составляющую умения ставить проблемы. Обучение решению задач, учебные тексты позволяют формировать это умение, начиная с первого класса, постепенно усложняя проблемные ситуации и направленность вопросов от анализа простых текстов к вопросам, направленным на анализ способов решения проблем. Эрика Ландау выделила уровни креативной постановки вопросов.

Вопросы	Направленность вопроса
1.Куда дальше?	Вопрос, ориентированный на будущее.
2.Что правильно, а что нет?	Оценочный вопрос
3.Что было бы, если бы?	Воображаемый вопрос
4.Что я чувствую, что я знаю?	Субъективный вопрос
5.Почему, кто, как, что делает?	Каузальный вопрос

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

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

Умение давать определение понятиям – это логическая операция, которая направлена на раскрытие сущности понятия, либо установление значения термина. Различают виды определений: остенсивное (с помощью указания на объекты, входящие в объем термина, например - «школьно-письменные принадлежности» - это ручка, карандаш, пенал и др.), вербальное или логическое – определение через другие термины, смысл и значение которых известны. Существуют правила определения.

А.И.Савенков выделяет **приемы, сходные с определением** понятий. К их числу он относит **описание** (как перечисление внешних признаков предметов), **характеристику** (включающую не только указание внешних признаков, но и некоторые существенные свойства объектов), **разъяснение посредством примера, сравнение, различение** (установление отличий данного предмета от сходных с ним предметов), **ограничение и обобщение понятий**. **Ограничение понятия** – логическая операция перехода от родового понятия к видовым признакам. **Обобщение понятия** – логическая операция перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом.

Умение классифицировать – как распределение объектов по группам в соответствии с основаниями, принципами деления. Выделены правила классификации, к основным из которых отнесены следующие:

- члены деления должны быть непересекающимися;
- деление на каждом этапе должно осуществляться только по одному основанию;
- деление должно быть соразмерным (объемы должны совпадать);
- в основание деления должен быть положен признак, существенный для решения задачи.

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

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

Умение и навыки проведения экспериментов –метод исследования, предполагающий воздействие на объект исследования.

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

Умение работать с метафорами - предполагает возможность понимать переносный смысл выражений, понимать и строить обороты речи, построенные на скрытом уподоблении, образном сближении слов. Умение создавать и понимать метафоры предполагает работу с вербальными текстами.

Тексты могут быть представлены и графическими средствами, в качестве которых рассматриваются схемы и пиктограммы, как наиболее важные и распространенные как в когнитивной, так и в социальной практике. Умение их создавать и считывать относится к средствам интеллектуальной деятельности и способствует ее развитию.

Умение структурировать материал – является частью общего умения работать с текстами, который включает достаточно большой набор операций, основными из которых чаще всего выделяют – умение выделять главное и второстепенное, умение выделять главную идею текста, умение структурировать тексты, выстраивать последовательность описываемых событий, умение бегло просматривать тексты. В литературе выделяется определенная последовательность работы с текстом при его чтении с использованием различных схематических средств (таблицы, «дерево» и др.), выполняющие функцию логических опор текста.

Умение объяснять, доказывать, защищать свои идеи – подготовка, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защите является не менее значимой частью исследовательской работы. Подготовка включает не только составление текста, но и презентацию материалов, иллюстрирующих, объясняющих, демонстрирующих как сам процесс исследования и его средства, так и результаты.

Организация обучения в составе перечисленных составляющих ведет с точки зрения А.И.Савенкова к формированию познавательных потребностей и развитию познавательных способностей, приобретению учащимися специальных знаний, необходимых для проведения исследования. Как указывает А.И.Савенков, по ним «можно оценивать весь комплекс составляющих исследовательского поведения. На эти критерии следует ориентироваться и при решении задачи развития исследовательских способностей» (А.И.Савинков, 2005, с.16).

Н.Б.Шумакова в работе с одаренными исходит из того, что метод исследования (или открытия) может быть положен в основу методики

творческого обучения и предполагает создание условий для возникновения вопроса или проблемы, порождающей исследовательскую активность. Принимая в своей работе практически ту же последовательность этапов исследовательской деятельности, особое значение она придает самому первому этапу (возникновению вопроса и формулированию проблемы - «самый тонкий и творческий компонент») и завершающему этапу – доказательству (или обоснованию) найденного решения.

Приведем полный список исследовательских умений, выстроенных ею в порядке организации и проведения исследования:

- Постановка исследовательских вопросов;
- Формулирование проблемы;
- Выдвижение гипотезы;
- Составление плана работы;
- Организация наблюдения, планирование и проведение простейших опытов для нахождения необходимой информации и проверки гипотез;
- Планирование и проведение небольших интервью;
- Использование разных источников информации для сбора фактов (книги, энциклопедии, словари, простейшие графики, диаграммы, рисунки, схемы и др.)
- Организовать (систематизировать) информацию.

Н.Б.Шумакова отмечает, что в результате организации исследовательской деятельности, дети приобретают наряду с исследовательскими умениями – мыслительные, такие как умение анализировать; классифицировать; сравнивать; выделять критерии и оценивать факты, события, явления и процессы с помощью разных критериев; проверять предположения; доказывать; устанавливать последовательность фактов, событий, явлений; выделять причинно-следственные связи; делать умозаключения; комбинировать; преобразовывать; прогнозировать; придумывать новое; вести диалог и решать проблемы в малых группах.

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

1. Создание условий для порождения вопросов и проблем у учащихся (стимулирование творческого звена мыслительного процесса);
2. Рефлексия мыслительного процесса, достижение высокого уровня понимания решения;
3. Обеспечение эмоционального благополучия детей;
4. Удовлетворение познавательной потребности;
5. Удовлетворение потребности в межличностном общении;
6. Развитие способности к самоуправлению своей деятельностью - рефлексивной саморегуляции;
7. Обеспечение высокого уровня насыщенности содержания обучения;
8. Дифференциация и индивидуализация содержания обучения;
9. Дифференциация и индивидуализация помощи учителя учащимся.

Концепция развития универсальных учебных действий в системе общего образования является основой формирования не только умения учиться, но может быть положена и в основу формирования исследовательской деятельности. Анализ подходов к развитию исследовательских умений у учащихся показывает, что, несмотря на некоторые различия в наборе средств, используемых (отрабатываемых у учащихся) в разных исследовательских развивающих программах, схема, включающая этапы построения исследовательской деятельности едина, а именно:

- 1) создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса и формулирование проблемы, гипотезы;
- 2) поиск решения проблемы (исследование);
- 3) изложение результатов исследования, его организация с целью соотнесения с гипотезой; формулирование нового знания; обсуждение.
- 4) оценка полученных результатов и применение к новым ситуациям.

Выделенный состав видов универсальных учебных действий обеспечивает и формирование исследовательской деятельности, которая

выступает в качестве цели обучения и создания соответствующей мотивации.

Помимо личностного блока организация исследовательской деятельности требует использования, сформированности всех других блоков – регулятивного, познавательного и коммуникативного.

4.3. Общий прием доказательства

В последние годы обращается особое внимание на необходимость более широко использовать в обучении доказательное изложение учебного материала учителем и самостоятельные поиски доказательств самими учащимися с целью совершенствования их мыслительной деятельности. О реальных мыслительных действиях человека можно судить по логической структуре его рассуждений, по качеству выполнения логических операций, необходимых при аргументации, по способности доказывать истинность суждений в различных условиях учебной и внеучебной деятельности.

Обоснование суждений невозможно без проникновения в существо реальных явлений, без понимания в них наиболее важного, без рассмотрения их во взаимосвязи и развитии. Обучение учащихся приемам мышления тесно связано с задачей научить их определять, сопоставлять, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и т.д. Именно доказательность, полноценная аргументация и решение задач на доказательство оказывают значительное влияние на воспитание логического мышления, на действенное развитие.

Доказательства могут выступать в процессе обучения в разнообразных функциях: как средство развития логического мышления учащихся; как прием активизации мыслительной деятельности учащихся; как особый способ организации усвоения знаний; иногда как единственно возможная форма адекватной передачи определенного содержания, обеспечивающая последовательность и непротиворечивость выводов; как средство

формирования и проявления поисковых, творческих умений и навыков учащихся.

Понятие доказательства и его структурные элементы рассматривают с двух точек зрения: как результат и как процесс. Обучение доказательству в школе предполагает формирование умений по решению следующих задач:

- анализ и воспроизведение готовых доказательств,
- опровержение предложенных доказательств,
- самостоятельный поиск, конструирование и осуществление доказательства.

Необходимость использования учащимися доказательства возникает в ситуациях, когда:

- учитель сам формулирует то или иное положение и предлагает учащимся доказать его,
- учитель ставит проблему, в ходе решения которой у учеников возникает потребность доказать правильность (истинность) выбранного пути решения.

В этих случаях для выполнения предлагаемых заданий ученик должен владеть деятельностью доказательства как одним из универсальных логических приемов мышления.

Доказательство в широком смысле – это процедура, с помощью которой устанавливается истинность какого-либо суждения. Суть доказательства состоит в соотнесении суждения, истинность которого доказывается, либо с реальным положением вещей в действительности, либо с другими суждениями, истинность которых несомненна или уже доказана.

Любое доказательство включает:

- *тезис* – суждение (утверждение), истинность которого доказывается,
- *аргументы* (основания, доводы) – используемые в доказательстве уже известные удостоверенные факты, определения исходных понятий, аксиомы, утверждения, из которых необходимо следует истинность доказываемого тезиса,

- *демонстрация* – последовательность умозаключений – рассуждений, в ходе которых из одного или нескольких аргументов (оснований) выводится новое суждение, логически вытекающее из аргументов и называемое заключением; это и есть доказываемый тезис.

При доказательстве тезис должен удовлетворять следующим требованиям:

- быть ясным и точно определенным,
- оставаться одним и тем же на протяжении всего доказательства,
- не должен содержать в себе логического противоречия,
- не должен находиться в логическом противоречии с суждениями по доказываемому утверждению.

Требования к аргументам доказательства:

- быть истинными предложениями данной теории (например, математической теории),
- быть достаточным основанием для доказываемого предложения,
- быть предложением, истинность которого доказана самостоятельно, независимо от доказываемого предложения,
- из совокупности суждений, составляющих аргументы, с необходимостью должна следовать истинность тезисов.

В демонстрации отражается характер логических связей между тезисом и аргументами [2].

Виды доказательств выделяются в зависимости от целей доказательства, способа доказательства и роли опытных данных в составе оснований.

Если доказывается истинность тезиса – это называется *просто доказательством*; если доказывается ложность тезиса – это называется *опровержением*.

Доказательства бывают *прямые*, в которых анализируется сам доказываемый тезис и устанавливается истинность тезиса из необходимости его следования из истинных оснований; *косвенные*, в которых анализируется

не тезис, а другие суждения, из логичности которых следует истинность тезиса.

Косвенное доказательство делится на два вида: доказательство «от противного» и разделенное доказательство (метод исключения). Косвенное доказательство «от противного» осуществляется путем опровержения противоречащего тезису суждения (антитезиса). Опровержение антитезиса при этом достигается установлением его несовместимости с каким-либо заведомо истинным суждением.

При использовании разделенного доказательства необходимо проанализировать все суждения, их отношения и на этом основании судить об истинности или ложности тезиса.

По роли опытных данных доказательства подразделяются на *аналитические* или *математические* (доказательства, в которых не требуется прямое использование опытных данных) и *эмпирические* (доказательства, в которых опытные данные используются прямо).

В связи с тем, что обучение учащихся доказательству, обоснованию своих суждений возможно лишь на основе конкретного содержания того или иного предмета, акцент будет сделан при использовании этого приема в математике, в частности в геометрии. Так, при изучении геометрии очень важно научить учащихся осуществлять доказательство теорем и решать задачи на доказательства, поскольку геометрия представляет собой строго логическую систему, которая, по словам Д. Пойя, «цементирована доказательствами».

В математике доказательство может быть проведено на двух уровнях: содержательном и формальном. Под содержательным математическим доказательством понимается рассуждение относительно математических объектов (чисел, фигур, операций и т.п.), которое опирается на очевидные или данные в определении свойства этих объектов и протекает в обычной логике научного рассуждения. На доказательство в этом смысле не

налагается никаких требований, кроме того, что оно должно быть достаточно убедительным.

Содержательное доказательство обеспечивается, исходя из необходимых свойств объектов, очевидных возможностей его преобразования, перестройки и т.п., из бесспорной правильности известных арифметических и алгебраических операций и т.д.

Формальным называется доказательство, построенное с помощью символов и операций математической логики. Формальное доказательство представляет собой некоторого рода процедуру со знаками и их комбинациями, призванную выявить все компоненты доказательства, уяснить логический характер и истоки каждой из его посылок, сделать явной логику доказательства, все допустимые ходы математического рассуждения. Главной особенностью такого доказательства является полное отвлечение от смысла объектов рассуждения, они даны только в виде формул, к которым применимы те или иные логические правила перестройки, объединения и т.д.

Формальное доказательство выступает в качестве критерия правильности (строгости, корректности) содержательного доказательства.

Материал курса математики в средней школе предусматривает в основном выполнение содержательного по характеру доказательства.

Школьная практика показывает, что в работе учителей преобладает тенденция учить ученика конкретному доказательству тех или иных теорем, но недостаточно ведется работа по вооружению школьников умениями вообще доказывать. Многие школьники, вместо обобщенных умений, нередко овладевают лишь частными умениями, относящимися к доказательству конкретных теорем.

Широко известны факты, когда учащиеся правильно воспроизводят доказательство теоремы лишь при использовании того чертежа, который дан в учебнике. Изменение положения чертежа на плоскости или даже использование других буквенных обозначений вызывает у учащихся значительные затруднения.

Доминирование в сознании и памяти учащихся «привычного внешнего выражения математического факта над содержанием этого факта» приводит к формализму математических знаний. Вместо усвоения умения осуществлять геометрическое доказательство происходит нередко лишь простое механическое запоминание готовых доказательств, «разучивание теоремы».

При доказательстве каждой из теорем на первый план для ученика выступает специфическое содержание теоремы, а не сам прием доказательства. Поэтому у учеников создается впечатление о полной независимости способов доказательства теорем друг от друга, их большом количестве: сколько теорем столько и способов доказательства. Связь между теоремами при этом не всегда осознается; представление о том, что совокупность теорем образует собой некоторую систему, которая служит для изучения часто встречающихся математических объектов, обычно не формируется у учащихся.

Под обучением доказательству мы понимаем обучение мыслительным процессам поиска, открытия и построения доказательства, а не обучение воспроизведению и заучиванию готовых доказательств. В таком понимании – это педагогическая задача первостепенного общеобразовательного и воспитательного значения, выходящего за рамки математического образования. Учить доказывать означает прежде всего учить рассуждать, а это – одна из основных задач обучения вообще.

Проблеме доказательства теорем посвящено большое количество психологических, педагогических и методических исследований. В ряде работ выделяются условия, способствующие овладению этим приемом. К числу этих условий относятся воспитание у учащихся потребности в логическом доказательстве путем становления привычки обосновывать свои суждения (В.М. Брадис, В.А. Далингер, И.А. Гибш, Я.И. Груденов, А.Д. Семушин, А.А. Столяр, А.И. Фетисов и др.), а также формирования у

обучаемых убежденности в необходимости доказательства (А.И. Власенко, Ф.Ф. Притуло, В.В. Репьев, Н.М. Рогановский, Э.П. Чиркина и др.).

По мнению ряда методистов и психологов важным условием выполнения доказательства теорем является владение системой предварительных знаний и умений (А.А. Глаголев, Я.С. Дубнов, В.И. Зыкова, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.), варьирование чертежа по форме и положению (Г.А. Владимирский, Б.Б. Журавлев, И.С. Якиманская и др.).

Отмечая неумение учащихся самостоятельно доказывать теоремы, многие авторы считают это следствием непонимания логического смысла доказательства и рекомендуют обучать учащихся приему доказательства через формирование умения анализировать готовые формулировки теорем и их доказательства (В.Ф. Асмус, В.Г. Болтянский, К.С. Богушевский, Ф.Н. Гоноболин, И.С. Градштейн, Н.З. Гречкин, А.А. Ефимчик, С.А. Кузьмина, А.И. Мостовой, И.Л. Никольская, М.М. Тоненкова, Л.М. Фридман, Г.И. Харичева, Р.Г. Чуракова и др.).

Большого внимания заслуживает высказанная рядом авторов идея о регулировании мыслительной деятельности в процессе доказательства посредством системы правил, указаний, советов и т.д. (Ж. Адамар, Н.Н. Иовлев, Д. Пайа, А. Сомцов, Л.Н. Ланда и др.).

В частности, по мнению Ж. Адамара при доказательстве теорем следует руководствоваться следующими рекомендациями: выделять условие и заключение теоремы; полностью использовать условие теоремы; заменить определенные понятия их определениями и т.д.

В названных работах выделяются важные аспекты, черты, стороны доказательства, некоторые из умений, входящих в содержание этого логического приема мышления.

Особое место занимают исследования, в которых сделана попытка выделения полного содержания приема доказательства и условий его полноценного усвоения (Г.А. Буткин, М.Б. Волович, Н.А. Добровольская, И.П. Калошина, Н.В. Миничкина, Н.Ф. Талызина и др.).

Содержание приема доказательства

Анализ теории и практики геометрического доказательства показал, что существует довольно значительное число теорем (задач), доказательство которых сводится к обоснованию наличия в условиях теорем признаков (свойств) понятий, содержащихся в заключении. Доказать такого рода теореме – это значит проверить, обладают ли геометрические объекты, заданные в условии, всеми необходимыми и достаточными признаками понятий, указанных в заключении, т.е. доказательство теоремы требует выполнения подведения заданных геометрических объектов под определенное понятие. Таким образом, **действие подведение под понятие** выступает в качестве одного из необходимых компонентов приема доказательства. Характер выполнения действия подведения под понятие зависит от ряда условий, в том числе от наличия системы необходимых и достаточных признаков понятия и от логической структуры признаков (конъюнкция, дизъюнкция, их сочетание).

Однако геометрические понятия могут иметь не одну, а несколько эквивалентных систем необходимых и достаточных признаков. Действие подведения при наличии нескольких эквивалентных систем искомого понятия (или при дизъюнктивной связи между признаками внутри одной системы) предваряется действием выбора одной из них. Действие выбора обеспечивает подведение именно под те признаки понятия, которые можно обнаружить при анализе условия теоремы. Таким образом, **действие выбора** соответствующей системы признаков понятия – еще один компонент приема доказательства.

В условии теоремы признаки искомых геометрических понятий содержатся, как правило, в опосредованном виде, т.е. заданы через систему других понятий. Причем степень опосредованности этих признаков может быть разной, что и является одним из показателей сложности теоремы. Следовательно, даже хорошо владея действием подведения под понятие и зная необходимые и достаточные признаки искомого понятия, ученик может

не знать, как их найти – как за системой одних понятий обнаружить систему других.

Выполнение геометрического доказательства предполагает владение умением **«развертывать» условие**, т.е. выводить из него все необходимые следствия с целью обнаружения признаков понятия, указанного в заключении. Значение действия «развертывания» (выведение следствий) однако не ограничивается только этим. Наряду с выявлением признаков, являющихся содержанием отдельных понятий, его продуктом является также раскрытие многообразных связей и отношений между понятиями, которые содержатся в условии теоремы в «скрытой» форме, и теми, которые заданы «явно». В результате выявления этих связей и отношений устраняется изолированность понятий друг от друга и раскрывается их системный характер. Последнее составляет, как известно, необходимое условие оперирования понятиями, а, следовательно, осуществление геометрического доказательства.

Путем последовательного выведения всех возможных следствий из условия можно, в принципе, доказать теорему. Однако такой путь является очень громоздким и нерациональным. Более того, строгое его проведение возможно скорее теоретически, чем практически, так как следствий из условия можно вывести очень много.

Осуществление геометрического доказательства предполагает, таким образом, овладение не только умением выводить следствия, но и вести поиск в определенном направлении, которое определяется спецификой содержания заключения теоремы.

Такое избирательное выведение следствий из условия предусматривает умение использовать в ходе «развертывания» не все данные условия, а только некоторую их часть, т.е. выделять в условиях соответствующие **«поисковые области»**.

Итак, прием доказательства включает следующие компоненты:

- 1) действие подведения под понятие,

- 2) действие выбора системы необходимых и достаточных признаков понятия, соответствующей конкретным условиям теоремы или задачи на доказательство,
- 3) действие «развертывания» условий (действие выведения следствий) с целью выявления признаков понятий, указанных в заключении,
- 4) действие выделения в условии «поисковых областей».

Каждое из этих действий имеет свою функцию и находится в определенном отношении к другим компонентам.

Ведущим в этой системе является действие подведения под понятие. Остальные три действия выступают как необходимые условия реализации этого действия. В самом деле, действие выбора необходимо для определения той системы признаков, которая будет устанавливаться у объектов. Действие по определению областей поиска позволяет выделить ту часть условий, где целесообразно искать нужные признаки. Действие выведения следствий приводит к выявлению признаков, оценка которых с помощью действия подведения под понятие приводит к заключению о принадлежности (или непринадлежности) заданного объекта к понятию, указанному в заключении.

Рассмотрим содержание каждого из действий, входящих в прием доказательства. Содержанием **действия подведения под понятие** является установление наличия у данного объекта всей системы необходимых и достаточных признаков данного понятия.

Система объективных условий, обеспечивающих выполнение действия подведения под понятие, включает в себя специфическую и логическую части, а также предписание по реализации этого действия. Специфическая часть действия – это система необходимых и достаточных признаков данного понятия и логическая связь между ними (конъюнкция, дизъюнкция или их сочетание). Логическая часть – это логическое правило по установлению наличия (отсутствия, неизвестности) каждого признака из системы необходимых и достаточных и оценка полученных результатов. При

конъюнктивной структуре признаков понятия необходимо руководствоваться следующим правилом:

- объект относится к данному понятию в том или только в том случае, когда он обладает всей системой необходимых и достаточных признаков;
- если объект не обладает хоть одним из признаков, то он не относится к данному понятию;
- если хоть про один признак ничего не известно, то при наличии всех остальных признаков не известно, принадлежит или не принадлежит объект к данному понятию.

Схематически это правило выглядит так:

Признак	Обладание признаком	Отношение объекта к понятию	Признак	Обладание признаком	Отношение объекта к понятию	Признак	Обладание признаком	Отношение объекта к понятию
1.	+	+	1.	+(?)	-	1.	+	?
и			и			и		
2.	+		2.	-		2.	?	
·			·			·		
·			·			·		
и			и			и		
п.	+		п.	+(?)		п.	+	

где «+» - наличие признака, «-» - отсутствие признака, «?» - неизвестность.

Для понятий с дизъюнктивной структурой признаков правило имеет такой вид:

- объект относится к данному понятию, если он обладает хотя бы одним признаком из числа альтернативных;
- если ни про один из признаков неизвестно, есть он или его нет, то не известно, относится или не относится этот объект к данному понятию,
- если про один из признаков известно, что он отсутствует, а про другие признаки нет точных сведений (не известно, есть они или нет), то нельзя установить, относится или не относится объект к данному понятию.

Это логическое правило можно изобразить в следующем виде:

Признак	Обладание признаком	Отношение объекта к понятию	Признак	Обладание признаком	Отношение объекта к понятию	Признак	Обладание признаком	Отношение объекта к понятию
1. или 2. . . . или п.	-(?) + -(?)	 + 	1. или 2. . . . или п.	- - -	 - 	1. или 2. . . . или п.	?(-) ? -(?)	 ?

Содержание предписания по выполнению действия подведения под понятия также зависит от логической структуры признаков данного понятия. При конъюнктивной структуре признаков для подведения объекта под понятие необходимо:

1) установить наличие (отсутствие или неизвестность) первого признака:

- если первый признак отсутствует, то объект не принадлежит к данному понятию;

- если первый признак имеется у данного объекта (или про него нет точных сведений – не известно, есть он или нет), то:

2) установить наличие (отсутствие или неизвестность) второго признака и т.д.;

3) сравнить полученный результат с логическим правилом;

4) сделать вывод о принадлежности данного объекта данному понятию.

Дизъюнктивная структура признаков понятия требует следующей последовательности операций:

1) установить наличие (отсутствие, неизвестность) первого признака:

- если первый признак присутствует, то объект принадлежит данному понятию;

- если первый признак отсутствует (или про него неизвестно), то:

2) установить наличие (отсутствие или неизвестность) второго признака и т.д.;

3) сравнить полученный результат с логическим правилом;

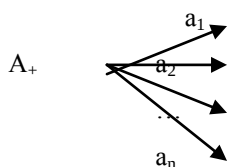
4) сделать вывод о принадлежности данного объекта данному понятию.

Как видим, содержание действия подведения под понятие требует специального анализа, предполагает целую систему предварительных знаний и умений.

Действие развертывания (выведение следствий) является обратным по отношению к действию подведения под понятие. При подведении объекта под понятие задача заключается в том, чтобы установить, относится ли данный объект к указанному понятию. Для этого, как было указано выше, мы проверяем у объекта наличие определенной системы признаков и на их основе делаем заключение о принадлежности (или не принадлежности, или неизвестности) объекта к данному понятию.

При выведении следствий наоборот с самого начала известно, что объект принадлежит данному понятию. Задача заключается в указании тех признаков объекта, которыми он должен обязательно обладать, т.е. таких, которые являются следствием принадлежности его к данному классу объектов (к данному понятию), а также дополнительных свойств объекта. Это логическое действие является таким же общим, как и действие подведения под понятие.

Логическое правило, в соответствии с которым выполняется действие выведения следствий, графически может быть представлено в следующем виде.



где A_+ означает, что объект принадлежит к понятию A ; $a_1, a_2, \dots, a_n$ — совокупность следствий принадлежности к понятию A ; объект, который принадлежит к понятию A , обязательно обладает каждым из свойств $a_1, a_2, \dots, a_n$.

Количество признаков, свойств, которые могут быть выведены, зависит от содержания самого понятия и от того, насколько продвинулись учащиеся в

его изучении. В систему следствий, полученных в результате развертывания условий, входят как признаки данного понятия, так и дополнительные свойства этого понятия.

При доказательстве теорем действие развертывания должно быть реализовано по отношению ко всем понятиям, содержащимся как в условии, так и в требовании теоремы. Например, чтобы доказать, что биссектрисы смежных углов взаимно перпендикулярны, надо выяснить, «скрываются» или нет за понятиями «смежные углы», «биссектриса» признаки перпендикулярных прямых (две прямые; при пересечении образуют прямой угол). А для этого надо «развернуть» эти понятия, т.е. из понятий «биссектриса» и «смежные углы» вывести все необходимые следствия.

Действие выделения в условии теоремы «поисковых областей»

Под «поисковой областью» понимается типичная геометрическая ситуация, развертывание которой обязательно приведет к выявлению признаков доказываемого понятия, это та ситуация, где эти признаки заданы в «скрытом» виде.

В отличие от выведения следствий, когда учащиеся осуществляют последовательное развертывание условий для обнаружения искомых признаков понятия, выделение «поисковых областей» предполагает дифференцированное развертывание условий, т.е. осуществление поиска признака избирательно. Очевидно, что выполнение такого рода поиска возможно лишь в том случае, если учащийся будет всякий раз руководствоваться определенным представлением о том, где искать, т.е. за признаками каких понятий (или группы понятий) может быть «скрыта» необходимая информация. Так, например, для понятия «перпендикулярные прямые» в качестве «поисковых областей» могут выступать такие понятия как «прямой угол», «равные смежные углы», «биссектриса развернутого угла», «медиана и биссектриса в равнобедренном треугольнике», «пересекающиеся диагонали ромба» и т.д. каждое из перечисленных понятий

содержит в себе наряду с другими признаки понятия «перпендикулярные прямые».

4.4. Развитие логического интеллекта

4.4.1. Формирование комбинаторного мышления

Комбинаторные способы рассуждения играют важную роль в общей структуре научного мышления. Однако принципиальное значение комбинаторики выходит далеко за пределы собственно математического знания и связано с полноценной ориентировкой в поле возможностей, какой бы предметной области она ни касалась. На основе комбинаторного анализа человек обретает способность устанавливать, рассматривать и учитывать *все возможные варианты* сочетания каких-либо признаков или событий (а не только часть из них или некоторые, отдельные).

В самом общем виде *комбинаторика* – это «система способов и приемов поиска и нахождения разнообразных соединений (перестановок, сочетаний и размещений) данных или заданных частей и элементов в порядке и отношениях, определенных целью и условиями какой-то задачи» (Математическая энциклопедия, 1979, т. 2, с. 974).

Комбинаторика позволяет решать задачи, направленные на поиск конфигурации элементов, обладающей заранее заданными свойствами, или общее число конфигураций, отвечающих заданным требованиям (Виленкин, 2007). Такого рода задачи нередко возникают в самых разных областях науки и практики - идет ли речь о генетически обусловленных свойствах живых существ, химических элементах в молекулярном составе вещества или последовательности цифр в шифре для кодового замка. По этой причине, оставаясь прежде всего неотъемлемой частью аппарата теории вероятностей, комбинаторика получила в настоящее время широкую сферу практического приложения и, по сути, приобрела самостоятельное значение.

Не удивительно поэтому, что в современных условиях требования общества к уровню комбинаторно-вероятностного мышления учащихся

существенно повышаются. Теория вероятностей и математическая статистика становятся сегодня базовым предметом при подготовке специалистов любого профиля. Очевидным признанием этого обстоятельства стало постановление Министерства образования Российской Федерации (от 23.09.2003) о планировании обязательного введения в программу общеобразовательной школы по математике раздела «Комбинаторика, статистика и теория вероятностей». Входят «элементы комбинаторики» и в фундаментальное ядро содержания общего образования разрабатываемого проекта нового государственного образовательного стандарта. Таким образом, вопрос о том, изучать основы комбинаторного анализа в школе или не изучать, сегодня уже не стоит, – на смену ему приходят вопросы о том, *как* строить соответствующее обучение и *когда* его начинать, - в средней или/и начальной школе и т.д. Все это резко усиливается актуальность эффективного *методического обеспечения* данного раздела школьного курса математики.

Между тем как содержание (конкретный состав и объем знаний), так и методики изучения комбинаторики относятся к числу остро дискуссионных проблем. Об этом свидетельствует вся история преподавания комбинаторики в школе, которая складывалась крайне сложно и противоречиво. Известно, что попытки включения данного раздела в программу школьного курса математики в нашей стране предпринимались неоднократно (например, в конце XIX века, а также в 1925, 1947 и 1965 годах), но не вели к успеху, так что очень скоро комбинаторика вновь изымалась из обязательной программы. По мнению многих учителей, материал раздела о комбинаторике для детей слишком сложен, формален и усваивается исключительно плохо. До сих пор комбинаторные задачи относят к задачам повышенной сложности и используют главным образом в классах с углубленным обучением математике, математических кружках, а также на факультативах и олимпиадах.

Психологический анализ показывает, что глубинной причиной почти непреодолимых трудностей в преподавании комбинаторики в школе является *интеллектуальная неготовность* большинства учащихся к усвоению комбинаторно-вероятностных понятий в той форме, в которой они предлагались согласно традиционно принятым методикам. Можно сказать, что здесь обучение сталкивается с фундаментальным противоречием: если *в начальной* школе вводить комбинаторно-вероятностные понятия *еще рано*, так как большинству младших школьников недостает необходимой «логической базы», а также соответствующего математического аппарата (дроби), то *в старших классах* вводить их *уже поздно*, поскольку к почти столь же слабой логической готовности добавляется обязательная для преподавания математики в этом возрасте формализация знаний – опора на предъявление и освоение материала сразу в виде сжатых математических формул.

Объективный характер трудностей преподавания комбинаторики в средней школе становится более понятным в свете тех психологических исследований, где предметом изучения стали закономерности и этапы развития логических структур в онтогенезе. Так, в работах классиков детской психологии Ж. Пиаже и Б. Инельдер было показано, что способность комбинировать факторы и анализировать результаты их взаимодействия в ходе стихийного (т.е. вне рамок целенаправленного обучения) процесса развития у детей возникает, но достаточно поздно – лишь в подростковом возрасте, что соответствует примерному возрасту 13-15 лет (а часто и позднее). Только у подростков можно достаточно уверенно констатировать наличие логических структур, лежащих в основе осмысленного комбинаторного анализа. Об этом можно судить по появлению у них способности к систематизации и организации анализируемого материала, выделению в нем существенных признаков (действующих переменных), комбинированию их между собой разными способами и последовательному

рассмотрению совокупности всех различных комбинаций, например, с целью выбора наиболее подходящей.

Но при этом самостоятельно приобретаемые («вырабатываемые») подростками комбинаторно-вероятностные представления, как правило, еще далеко не совершенны – они не обладают нужной степенью четкости и слабо осознаются. Успешность применения комбинаторных структур сильно зависит от сложности (и степени знакомства) материала, к которому они применяются, что свидетельствует об их недостаточной обобщенности. Однако главная проблема связана с тем, что у значительной части подростков (от 25% до 60% по данным исследований на разных выборках) достижение логических структур комбинаторики значительно растягивается по времени. В итоге у одной части учащихся оно приходится уже фактически на юношеский возраст (период обучения в вузе), тогда как другая часть подростков, как это ни печально признавать, логических структур данного уровня так и не достигает (Пиаже, 2001). В свете этих данных школьные трудности изучения комбинаторных понятий представляются вполне закономерными.

Таким образом, хотя сам факт появления у подростков элементарных комбинаторных структур следует расценивать как существенный шаг в развитии их логического мышления, однако его не стоит переоценивать. *Вне* специально организованного обучения они не достигают необходимого качества понятий математической комбинаторики, так как все недостатки и ограничения, свойственные житейским представлениям (недостаточная обобщенность, осознанность и системность) у них сохраняются.

В то же время описанная картина стихийного способа освоения комбинаторики может существенно изменяться в условиях специальным образом организованного обучения. Однако для этого обучение должно отойти от сложившихся канонов: оно должно строиться не только на основе логики *предметного* (в данном случае - математического) *содержания*

преподаваемых понятий, но и на основе реального учета *психологических условий их усвоения учащимися*.

4.4.2. Психологические принципы формирования понятий

В психологии накоплен значительный опыт разработки программ учебных дисциплин на основе закономерностей *организации учебной деятельности* ученика. Ведущее место здесь занимают принципы теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина (1989) и В.В. Давыдова (1996), а также метод планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина (1998). Кратко основные принципы подхода П.Я. Гальперина к построению обучения можно выразить в следующих положениях:

1) Главную и собственно психологическую сторону деятельности субъекта составляет ее *ориентировочная* сторона, поэтому от *полноты* и характера *ориентировки* субъекта в *предмете усвоения* решающим образом зависит и осмысленность хода обучения, и успешность его результатов.

2) *Усвоение* понятий – это всегда активная *деятельность* ученика, поэтому в основе обучения должно лежать выделение того *предметного действия* (или системы предметных действий), которое и является прообразом (исходной формой) формируемого понятия.

3) Процесс *усвоения* учениками понятий необходимо *организовать* в соответствии с его закономерными и *последовательными этапами* («шкала поэтапного формирования»).

Другое важное направление исследований развивающего обучения связано с теорией учебной деятельности Д.Б. Эльконина (1989) и В.В. Давыдова (1996). В результате анализа *содержания* развивающего обучения ими было показано, что успех овладения детьми научно-теоретическими понятиями (к ним относятся и отвлеченные понятия современной математики) зависит также от способов организации содержания изучаемого материала и приемов учебной деятельности.

Такая организация предполагает следующие шаги:

1) *ориентацию* школьников в условиях задачи, решение которой требует введения нового понятия;

2) преобразование условий и выявление *генетически исходного отношения* в области, которую охватывает данное понятие;

3) фиксацию выявленного отношения в предметной или знаковой модели, позволяющей изучать его свойства в чистом виде.

В результате *понятие не дается в готовом виде* – оно *формируется* при помощи таких *действий* детей с предметом, которые направлены на раскрытие *условий происхождения нового понятия*. Экспериментальные исследования в русле теории В.В. Давыдова (1996) показали возможность реализации приведенных выше принципов на примере разных дисциплин, в том числе при построении систематического курса математики в начальных классах.

Изучение комбинаторики в современной школе (анализ учебников для учащихся средней школы) показывает, что комбинаторные понятия, как правило, преподносятся на примере конкретных задач, сопровождаемых объяснением способа их решения и рассуждения. В старших классах комбинаторные соединения вводятся в формализованном виде, т.е. начиная с правила и формулы, за которыми следуют упражнения в решении и разбор задач (Виленкин и др., 1999). В лучшем случае – обычно в наиболее современных учебниках для 5-6-х классов – ознакомление с комбинаторными соединениями начинается с показа *подсчета* числа возможных вариантов комбинаций на основе систематического перебора возможных вариантов, даются примеры таблиц или/и графов (Математика..., 1997, 2001, 2003). Схема изучения элементов комбинаторики *в старших классах с углубленным изучением математики* (Виленкин, 1999 и др.) практически не изменилась с 70-х годов и имеет следующий вид: пример, введение определения выборки, вывод формулы для подсчета числа выборок и решение задач на данный вид выборок по готовым формулам.

При этом молчаливо предполагается, что сами *способы построения* комбинаций элементов с определенными свойствами в изучаемых соединениях, а также их соотношение с исходным множеством детям понятны сами собой и не требуют специального внимания. Предполагается, что ученики могут легко *представить* себе в уме все многообразие комбинаций, о которых идет речь в задачах и в своих рассуждениях уверенно опираться на эти представления.

Однако на практике обучение с опорой на *демонстрацию* и *разъяснение* учителем наглядных, практических примеров с последующим *упражнением* детей в решении задач обычно достаточно для наиболее сильных учеников, но не для всех. Как признают сами преподаватели математики, лишь небольшая часть учеников средних общеобразовательных школ овладевает умением проводить комбинаторные рассуждения. Большинство же учащихся не могут построить рассуждения при решении комбинаторных задач таким образом, чтобы найти все возможные варианты, соответствующие условию, и в то же время не допустить повторов. Показательно, что в большинстве случаев дети действуют хаотично, тогда как число учащихся, осуществляющих перебор вариантов по определенной системе, обычно не превышает 5% - 15%. При этом успешность прямо зависит от сложности задачи (количества элементов исходного множества и численности наборов). Несмотря на то, что с возрастом успешность выполнения комбинаторных задач несколько повышается, в целом она остается на достаточно низком уровне, что было продемонстрировано даже на примере студентов-математиков педвуза.

В ответ на трудности усвоения комбинаторных понятий в формализованном виде (т.е. начиная с правил и формул), педагоги оказываются вынужденными «переходить от абстрактного к конкретному», предлагая, например, систематическое изложение комбинаторики на графовой основе (Волгина, 1977), создание этапа «бесформульной комбинаторики» на основе использования действия систематического

перебора и графов (Шихова, 1978), «заблаговременную» подготовку мышления учащихся через введение элементарных комбинаторными заданиями уже в начальных классах (Виноградова, 2003; Мельников, 2003; Шихова, 1973 и др.). Подчеркивается также полезность использования задач, составленных на близком детям жизненном материале, позволяющем организовать «исследовательскую деятельность, в процессе которой учащиеся экспериментируют, наблюдают, сопоставляют полученные факты, делают выводы» (Белокурова, 1993. С.12).

В целом все перечисленные выше методические приемы по-своему эффективны и, бесспорно, помогают ученикам в какой-то мере «почувствовать» ту реальность, которая стоит за комбинаторными понятиями «сочетания», «перестановки» или «размещения». Однако с психологической точки зрения, все эти приемы роднит то, что они не обеспечивают достаточного практического опыта и ориентировки ученика в изучаемой области, да и *правилом* остается *вербальный* способ преподнесения знаний, лишь отчасти подкрепленный графическими моделями (таблицы и графы).

«Неполнота ориентировки» учащихся означает, что, решая задачи, дети сами (или по подсказке учителя) должны научиться выделять (в описании предметной ситуации задачи) и соотносить «исходное множество» и «получаемый набор» (т.е. соединение, подмножество), а также одновременно учитывать такие свойства комбинаций, как количественный и качественный состав, порядок и повторяемость элементов. Ученик сам, путем проб и ошибок ищет (и, естественно, не всегда находит!) недостающие ориентиры для правильного выполнения заданий. Но, как известно, успех обучения на основе неполной ориентировки в предмете не столько развивает мышление детей, сколько сам зависит от достигнутого ими уровня интеллектуального развития, т.е. способностей учащихся. Поэтому традиционный способ оправдывает себя в отношении интеллектуально сильных учащихся, но оставляет за бортом менее способных.

Между тем необходимость организации ориентировки в предметной области тем выше, чем сложнее понятия и чем слабее «житейская база» этих понятий. Интуитивно это положение разделяется многими, о чем говорят призывы к усилению прикладной и практической направленности обучения и ознакомлению учащихся с соответствующими проблемами реальной действительности. В этой связи симптоматичным представляется появление новых методических разработок, прямо направленных на учет содержания *субъектного опыта* учащихся (т.е. представлений, накопленных в процессе индивидуального жизненного опыта) при изучении основ теории вероятностей, комбинаторики и статистики в школьном курсе математики (Троицкая, 2007).

Обычная жизненная практика современного ребенка мало сталкивает его с задачами, требующими составления не просто той или иной комбинации элементов, а *всего* многообразия возможных комбинаций, разных типов комбинаций, учета при этом свойств их элементов и т.д. По образному выражению Ж. Пиаже (2001a), комбинаторика – это классификация классификаций. Но, если классификационные задачи очень рано и в большом разнообразии входят в жизнь ребенка, то задачи комбинаторные (за исключением простейших – с двумя-тремя элементами) встречаются эпизодически и, как следствие, не становятся предметом размышления детей, почти не оставляя следа в их памяти (опыте).

Таким образом, отвечая на вопрос, чего, на взгляд психологов, недостает методикам обучения комбинаторики в школе, нужно признать, что они *не обеспечивают достаточно полной ориентировки* ученика в изучаемой области и *не восполняют недостаточного предметно-практического опыта оперирования множествами*, из-за которого дети оказываются не подготовленными к изучению комбинаторных понятий.

4.4.3. Методика формирования комбинаторных понятий

Представим далее основные характеристики методики формирования комбинаторных понятий, разработанную с учетом современного

психологического знания (Бурменская, Евдокимова, 2007). Комбинаторный анализ рассматривается как важный вид логических действий, которым должны овладеть учащиеся средней школы. Однако изучение комбинаторики обычно вызывает серьезные затруднения и потому предполагает соответствующую организацию обучения. Методика изучения комбинаторики основана на следующих принципах психологии формирования понятий:

1) усвоение знаний всегда предполагает *активную деятельность* самого учащегося (в противоположность так называемому пассивному восприятию материала, преподносимого учащимся в форме словесных объяснений);

2) формирование понятия опирается на усвоение *действия* (или системы действий), лежащего в основе изучаемого понятия; в данном случае это составление разнообразных комбинаций (подмножеств) из некоторого исходного множества элементов;

3) деятельность учащихся в ходе обучения организуется на основе сознательной *ориентировки* в изучаемом материале; для этого действия комбинаторного анализа выполняются при опоре на схему полной ориентировочной основы действия, представленную в виде наглядной карточки;

4) усвоение действий и понятий требует *поэтапной отработки* универсальных учебных действий, обеспечивающей последовательный переход

- от выполнения учеником действия с опорой на материальные средства к умственной форме через выполнение действия в громкоречевой форме, а затем и во внутренней речи («про себя»),

- от *со-регуляции* (или совместного выполнения) действия ученика с учителем к самостоятельному выполнению, основанному на *саморегуляции*;

5) разумность, обобщенность и осознанность формируемых понятий возникают в результате решения учениками системы задач (заданий), в которых широко варьируется предметное содержание, а также сочетание существенных и несущественных (посторонних или избыточных) условий.

Анализ обучения показал возможность составления *единой* схемы ориентировки для всех трех основных типов комбинаторных соединений (сочетания, размещения, перестановки), благодаря чему основы комбинаторики представляли перед учащимися в виде *целостной системы*. Конкретно в содержание *полной ориентировочной основы* входили *четыре условия*, выделять и учитывать которые должны были научиться подростки. Это

1) свойства *исходного множества* (объем и качественный состав), т.е. из чего именно составляются различные комбинации;

2) свойства образуемых *комбинаций-наборов* (качественный состав и число элементов), т.е. что именно представляют собой получаемые комбинации;

3) возможность *повторения* элементов при составлении комбинаций;

4) значение *порядка* следования элементов в наборе, т.е. имеет ли значение в каждом конкретном случае порядок или он несуществен.

При традиционном обучении указанные характеристики предполагаются самоочевидными для детей и специально не отрабатываются, однако на практике неясность в них препятствует пониманию существа задач и служит причиной разнообразных ошибок. В то же время отчетливая ориентировка на четыре названных характеристики позволила *объединить* три разных типа комбинаторных соединений в общей схеме ООД. В результате как сходные, так и отличительные черты этих

соединений отчетливо предстали перед учениками в *единой* системе. Поэтому, опираясь на схему ООД, ученики сразу же могли определить типы соединений, фигурировавших в решенных ранее задачах, а также легко решить новые задачи.

Программа формирования элементов комбинаторики включает знакомство с комбинаторными задачами в материальной форме, обучение составлять различные типы комбинаторных соединений на основе ориентировки в свойствах комбинируемых элементов, использование формул для определения количества комбинаторных соединений, наконец, обучение составлению комбинаторных задач.

Занятия по формированию комбинаторики проводятся в групповой форме. Для этого все ученики класса разбиваются на группы, число учащихся в которых (это определяет учитель) может существенно разниться – от минигруппы в 2-3 человека до 6-7 человек. Группы образуются для того, чтобы в процессе совместного решения задачи все ученики имели возможность высказывать свое мнение, сравнивать разные точки зрения, активно обсуждать способы решения и аргументировать свою позицию, наконец, проводить взаимную проверку и оценивание.

4.5. Чтение в составе УУД

4.5.1. Требования к уровню чтения в основной школе и современное состояние проблемы грамотности

Навык чтения по праву считается фундаментом всего последующего образования. Полноценное чтение – сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и мн. др. В деятельности чтения участвуют такие

механизмы, как восприятие, узнавание, сличение, понимание, осмысление, антиципация, рефлексия и др.

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

Исследования по психологии чтения показывают, что этот вид речевой деятельности представляет собой многозвенный интеллектуально-познавательный процесс. Содержание обучения наиболее развитому виду чтения - *рефлексивному чтению* - заключается в овладении следующим комплексом умений (Крылова, 2007):

- а) умение предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт;
- б) умение понимать основную мысль текста,
- в) умение формировать систему аргументов;
- г) умение прогнозировать последовательность изложения идей текста;
- д) умение сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме;
- е) умение выполнять смысловое свертывание выделенных фактов и мыслей;
- ж) умение понимания назначения разных видов текстов;

- з) умение понимать имплицитную информацию текста,
- и) умение сопоставлять иллюстративный материал с информацией текста;
- к) умение переноса информации текста в виде кратких записей;
- л) умение различать темы и подтемы специального текста;
- м) умение ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию;
- н) умение выделять не только главную, но и избыточную информацию;
- о) умение пользоваться разными техниками понимания прочитанного;
- п) умение анализировать изменения своего эмоционального состояние в процессе чтения, получения и переработки полученной информации и ее осмысления;
- р) умение понимать душевное состояние персонажей текста и умение сопереживать.

Объективные *требования* к уровню чтения учащихся весьма велики. В современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения (Ковалева, Красновский, 2004). Понятие грамотности чтения включает такие важные признаки, как способность понимать «требуемые обществом языковые формы выражения», «использование письменной информации» для успешного осуществления поставленных человеком перед собой целей и др. В итоге наиболее полное определение грамотности чтения таково: это *способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества* (там же). При

этом под словом *грамотность* подразумевается успешность в овладении учащимися чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: продолжения образования, подготовки к трудовой деятельности, участия в труде и жизни общества. Рефлексия предполагает размышление о содержании (или структуре) текста, перенос его в сферу личного сознания. Только в этом случае можно говорить о понимании текста, о возможности использования человеком его содержания в разных ситуациях деятельности и общения.

В данном контексте слово «текст» следует понимать широко: он может включать не только слова, но и визуальные изображения в виде диаграмм, рисунков, карт, таблиц, графиков. В связи с включением визуальных изображений тексты принято делить на сплошные (без таких изображений) и несплошные (с такими изображениями). Типы сплошных текстов: 1) описание (художественное и техническое); 2) повествование (рассказ, отчет, репортаж); 3) объяснение (рассуждение, резюме, интерпретация); 4) аргументация (научный комментарий, обоснование); 5) инструкция (указание к выполнению работы; правила, уставы, законы). К несплошным текстам можно отнести: 1) формы (налоговые, визовые, анкеты и др.); 2) информационные листы (расписания, прейскуранты, каталоги и др.); 3) расписки (ваучеры, билеты, накладные, квитанции); 4) сертификаты (ордера, аттестаты, дипломы, контракты и др.); 5) призывы и объявления (приглашения, повестки и др.); 6) таблицы и графики; 7) диаграммы; 8) таблицы и матрицы; 9) списки; 10) карты.

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

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение главной темы, общей цели или назначения текста, умение выбрать из текста или придумать к нему заголовок;

сформулировать тезис, выражающий общий смысл текста; объяснить порядок инструкций, предлагаемых в тексте; сопоставить основные части графика или таблицы; объяснить назначение карты, рисунка: умение обнаружить соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом и т.д.);

- нахождение информации (умение требовалось «пробежать» текст глазами, определить его основные элементы и заняться поисками необходимой единицы информации, порой в самом тексте выраженной в иной (синонимической) форме, чем в вопросе);
- интерпретация текста (умение сравнить и противопоставить заключенную в тексте информацию разного характера, обнаружить в нем доводы в подтверждение выдвинутых тезисов, сделать выводы из сформулированных посылок, вывести заключение о намерении автора или главной мысли текста);
- рефлексия на содержание текста (умение связать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, оценить утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире, найти доводы в защиту своей точки зрения, что подразумевает достаточно высокий уровень умственных способностей, нравственного и эстетического развития учащихся).
- рефлексия на форму текста (умение оценивать не только содержание текста, но и его форму, а в целом – мастерство его исполнения, что подразумевает достаточное развитие критичности мышления и самостоятельности эстетических суждений).

Команда международных экспертов выделила и описала пять уровней грамотности, каждый из которых замерялся по параметрам «поиск и восстановление информации», «интерпретация текста и обоснование выводов» и «рефлексия и оценивание», то есть включала психические процессы восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения (Ковалева,

Красновский, 2004). Эти уровни характеризуют различную по сложности деятельность учащихся с текстом в соответствии с каждым из выделенных в исследовании умений. Приведем ее в таблице 2.

Результаты проведенного исследования показали, что в России существуют большие проблемы в формировании грамотности чтения, понимаемой в широком смысле слова как способности учащихся к осмыслению текстов различного содержания и формата и рефлексии на них, а также к использованию прочитанного в различных жизненных ситуациях. По всем трем шкалам («нахождение информации, «интерпретация текста» и «рефлексия и оценка») результаты российских учащихся значительно ниже результатов учащихся стран ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) и соответствуют уровню 2 грамотности чтения.

Причины невысоких результатов российских учащихся авторы исследования видят в том, что в процессе обучения они почти не встречаются: с заданиями междисциплинарного характера, а общеучебным умениям обучаются в границах учебных предметов; с жизненными ситуациями, в которых чтение им необходимо для решения общественных и частных задач, за исключением чтения художественной литературы; с заданиями, далекими от жизненных интересов и социального опыта обучающихся; с заданиями с выбором ответа, выполнение которых требует специальной подготовки; с напряженным графиком выполнения работы. Таким образом, процесс обучения в отечественной школе недостаточно практико-ориентирован, как бы отгорожен от реалий окружающей жизни.

ТАБЛИЦА 2. Схема уровней грамотности чтения

Нахождение информации	Интерпретация текста	Рефлексия и оценка
5-й уровень		
Найти и установить последовательность или	Истолковать значения нюансов языка либо	Критически оценить или выдвигать гипотезы на

комбинацию отрывков глубоко скрытой информации, часть которой может быть задана вне основного текста. Сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания. Работа с правдоподобной и/или достаточно объемной информацией	демонстрировать полное понимание текста и всех его деталей	основе специальных знаний. Работать с понятиями, которые противоположны ожиданиям, основываясь на глубоком понимании длинных или сложных текстов
---	--	--

Сплошные тексты: выявить связь отдельных частей текста с темой или основной мыслью, работая с противоречивыми текстами, структура изложения которых не очевидна или явно не обозначена.

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

4-й уровень

Найти и установить возможную последовательность или комбинацию отрывков глубоко скрытой информации, каждая часть которой может отвечать множественным критериям в тексте с неизвестным контекстом или формой. Сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания	Использовать глубокие идеи, заложенные в тексте, для понимания и применения категорий в незнакомом контексте; истолковывать разделы текста, беря в расчет понимание текста в целом. Работать с идеями, которые противоречат ожиданиям и сформулированы в негативном контексте	Использовать академические и общеизвестные знания для выдвижения гипотез или критической оценки текста. Демонстрировать точное понимание длинных и сложных текстов
--	---	--

Сплошные тексты: следуя лингвистическим или тематическим связям различных частей текста, нередко имеющего ясно выраженную структуру изложения, найти, интерпретировать или оценить неявно выраженную

информацию или сделать выводы философского или метафизического характера.

Несплошные тексты: найти отдельные части информации и сравнить или обобщить их, просмотрев длинный, детализированный текст, который чаще всего не имеет подзаголовков или специального формата

3-й уровень

Найти и в некоторых случаях распознать связи между отрывками информации, каждый из которых, возможно, отвечает множественным критериям. Работать с известной, но противоречивой информацией	Объединить несколько частей текста для того, чтобы определить главную мысль, объяснять связи и истолковывать значения слов и смысл фраз. Сравнить, противопоставлять или классифицировать части информации, принимая во внимание много критериев. Работать с противоречивой информацией	Делать сравнения или устанавливать связи, давать объяснения или оценивать особенности текста. Демонстрировать точное понимание текста в связи с известными, повседневными знаниями или основывать выводы на менее известных знаниях
---	---	---

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

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

2-й уровень

Найти один или более отрывков информации, каждый из которых, возможно, отвечает множественным критериям. Работать с противоречивой информацией	Определить главную мысль, понимать связи, формировать, применять простые категории или истолковывать значения в пределах ограниченной части текста, когда информация малоизвестна и требуется сделать простые выводы	Делать сравнения или устанавливать связи между текстом и внешними знаниями или объяснять особенности текста, основываясь на собственном опыте и отношениях
--	--	--

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

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

1-й уровень

Найти один (или более) независимый отрывок явно выраженной в тексте информации по простому критерию	Распознать главную тему или авторские намерения в тексте на известную тему, когда требуемая информация в тексте общеизвестна	Установить простые связи между информацией в тексте и общими, повседневными знаниями
---	--	--

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

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

Еще одна причина слабых результатов - недостаточный диалогический характер гуманитарного образования в российской школе. Российских учащихся затрудняли задания, требовавшие соотнести различные точки зрения на явления и события, высказать собственную версию их смысла, что еще раз показывает актуальность введения целенаправленного формирования коммуникативного компонента УУД в рамках средней школы.

4.5.2. Чтение художественного текста

Согласно концепции И.Р.Гальперина, в тексте содержится 3 вида информации: *фактуальная, концептуальная и подтекстовая* (1981). Фактуальная информация – описание фактов, событий, места действия и протекания действия, рассуждения автора, движения сюжета и т.д. –

составляет фабулу текста «внешнее произведение». Концептуальная информация выражает мировоззрение автора, систему его взглядов, замысел, но не сводится к идее произведения, а может быть описана как замысел автора и его содержательная интерпретация. Концептуальная информация часто представлена в имплицитной, а не в словесной форме. Подтекстовая информация представляет скрытый смысл, не равна художественным средствам, а возникает благодаря «нелинейному» прочтению текста.

Концепт текста как выражение основной идеи произведения имеет разные значения в теориях понимания текста:

- концепт – синоним коммуникативного намерения автора;
- цельность текста, его центрированность, (И.Р.Гальперин, 1981; А.А.Брудный, 1989);
- формирование в сознании читателя представления о смысле текста, которое служит пониманию содержания и отвлечено от непосредственного развития повествования, общего смысла текста (А.А.Брудный, 1989).

Текст выступает как единое целое, включающее иерархию предикатов, предикаций, коммуникативно-познавательных программ, денотатов и пр., объединяемых общим смысловым фокусом – концептом. Во внутренней речи текст сжимается в концепт, содержащий смысловой сгусток всего текстового отрезка (Н.И.Жинкин). Однако полифония и многомерность семантических слоев художественного текста далеко не всегда позволяет установить однозначное соответствие между смысловым ядром текста и формирующимся у читателя концептом.

Можно выделить два основных подхода в понимании отношений в системе «читатель – текст – автор». Первый подход – субъект-объектный – рассматривает процесс чтения как процесс восприятия субъектом информации объекта-текста без выделения специфики художественного текста. Второй подход – субъект-субъектный (диалогический), – рассматривает создание и восприятие текста как взаимообусловленные элементы одной системы, как опосредствованный культурными эталонами

диалог между читателем и автором. Текст играет посредническую роль между автором и читателем. По мнению М.М.Бахтина, собственно жизнь текста, его подлинная сущность, развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов – автора и читателя (1979). Диалог выступает способом организации творческого процесса прочтения литературно-художественного произведения. Это диалог особого рода, в котором происходит встреча двух текстов – готового (авторского) и создаваемого читателем, следовательно, встреча двух авторов (Бахтин М.М., 1979). В рамках классической герменевтики считалось, что понимания текста может либо быть, либо не быть. Сегодня общепризнанно, что понимание текста, в первую очередь, художественного, может различаться по глубине в пределах, задаваемых текстом. Понимание есть творческий процесс, в котором читатель способен приблизить к себе чужой текст, либо способен найти в чужом свое или найти самого себя новым в чужом (Налимов В.В., 1989).

В основе формирования способности художественного восприятия литературного текста лежит форма реально-практического диалога рассказчика и слушателя. Прием смены учащимся позиции в коллективно-распределенной деятельности («автора», «слушателя», «критика», «теоретика», «историка») применяется для воспроизведения сюжета (Гончарова Е.Л.), стихосложения по началу произведения (Левин В.А.), «вычитывания» точки зрения автора (Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.).

Обучение школьников анализу литературно-художественных произведений, различению авторских «значений» и «смыслов», сопоставление их со «смыслами» читателя, позволяет целенаправленно формировать нравственную позицию учащихся на основе опыта эмпатии и сопереживания.

Учебный предмет «Литература» имеет особое значение для формирования морально-ценностной позиции учащихся. «Воспитательное значение произведений искусства заключается в том, что они дают возможность войти «внутрь» жизни, пережить кусок жизни, отраженный в

свете определенного мировоззрения. И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые или усваиваемые» (Теплов Б.М., 1946, с. 102). Однако в художественной литературе моральная норма не представлена в виду теоретического понятия или знания, а существует в специфической форме и раскрывается в системе образов, логике развития событий и действий героев, тем как автор описывает поступки героев. В литературном произведении этическим содержанием является лишь «самое событие поступка» (М.М.Бахтин), представленное в художественной форме, но не дана теоретическая транскрипция поступка в виде суждений этики или нравственных норм. Необходимо специально организовать ориентацию учащихся на поступок героя и его нравственное содержание. Целенаправленная организация такой ориентации может быть организована в соответствии со следующими рекомендациями:

1. Необходимо специально выделить перед учащимися суть нравственной коллизии (дилеммы), представленной в литературном произведении.
2. Надо помочь выделить противостоящие в конфликте стороны.
3. Помочь в выявлении мотивов и стремлений героев, а также тех моральных суждений и норм, которыми руководствуются герои в своем поведении.
4. Надо помочь выявить авторское обоснование того, почему герой следует в своем поведении определенной норме или принципу.
5. Содействовать учащимся в определении собственной позиции в отношении отображенной моральной дилеммы и связать ее с определенными нравственными императивами.

Помочь учащимся в обобщении опыта морального поведения героев (Шакирова Г.М., 1990).

4.5.3. Условия организации эффективного обучения чтению

В отечественной психологии и педагогике разработан целый ряд подходов к совершенствованию обучения учащихся чтению. При этом затрагиваются практически все составляющие этой сложной деятельности – от коррекции элементарных приемов техники чтения до наиболее сложных пластов смыслового и рефлексивного чтения сложных текстов, поскольку сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, - с другой), б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания). Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих - пониманию текста.

Нередко формирование этого навыка затягивается на долгие годы. Программа начальной школы предусматривает его постепенное усовершенствование от класса к классу, и на каждом этапе его сформированность оценивается по таким показателям, как объем прочитанного, скорость (беглость) чтения, его правильность, осмысленность и др. Однако почти в каждом классе находится немало учеников, которые хронически не укладываются в предусмотренные нормативы. В общем-то, умея читать (артикулировать написанное), они проделывают это чрезвычайно медленно, с многочисленными ошибками и часто без понимания прочитанного (Заика, 1996). Упорные многомесячные тренировки в чтении и систематические дополнительные занятия, которые проводят с ними и учителя, и родители, как правило, дают более чем скромный результат.

Заметим, что при этом взрослые невольно постоянно фиксируют внимание ребенка на его неудачах, что приводит к росту его тревожности, формированию эмоционально отрицательного отношения к процессу чтения и ко всей учебе в целом, к неверию в успех и скованности, вызванной страхом допустить при чтении ошибку.

Между тем в работах Заики (1996) разработан эффективный комплекс упражнений, направленный на формирование у ребенка интереса к процессу чтения, на снятие связанных с ним эмоционального напряжения и тревожности, на формирование, автоматизацию и "шлифовку" следующих компонентов чтения: строгий побуквенный анализ (без прогнозирования); прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова; прогнозирование, опирающееся на смысл; быстрое различение похожих по написанию слов и букв, четкие глагодвигательные и речедвигательные операции, устойчивость внимания, зрительная и слуховая память на слова и др. Приведем примеры некоторых упражнений: отделение слов от псевдослов (например, *дорога, метро, олубет, вунка*), поиск в тексте заданных слов, т.е. выбор карточек со словами, совпадающими с эталоном (слово *фломенидия*, а на карточках встречаются слова: *фломанидия, фломенадия, флонемидия* и т.), классификация карточек со сходными псевдословами (ребенку дается 12-15 карточек, на каждой из которых написано одно из следующих трех псевдослов, мало отличающихся друг от друга: *заркунсебул, зархулчебул* и *заркунчебул*), чтение перевернутого текста (страница обычного текста переворачивается "вверх ногами", задача ребенка - двигая глазами справа налево, прочитав текст), восполнение пропусков букв в словах (*испуганная де_очка быст_о пошла по крут__ дорожке*) восполнение пропусков слов в предложении (*Долго ли, коротко ли шел принц по тропинке, и вот, наконец, он_____ маленькую перекосившуюся_____ на курьих ножках*), поиск смысловых несуразностей в связном тексте, где содержатся смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной (*Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под*

телеграфным столбом или *Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони*) и мн. др. (Заика, 1996).

Приведенные упражнения формируют различные операции и способности, являющиеся составными частями навыка чтения, а также обеспечивают увязывание их друг с другом в более сложные комплексы. Выполнение их превращает процесс чтения в необычное, веселое, интересное занятие, благодаря чему у ребенка формируется положительное эмоциональное отношение к нему. Большинство детей, прошедших такой тренинг, смогли достаточно эффективно преодолеть имевшиеся у них трудности с чтением, соответственно, данный комплекс может использоваться как путь коррекции навыка чтения на всех этапах школьного обучения.

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

Понимание и интерпретация информации основана на ее анализе учеником. Ученик, читая, мысленно выделяет структурные и логические единицы текста, выявляет те связи, которые есть между ними, а затем фиксирует это либо в плане, либо в граф-схеме или в таблице (Усачева, 1990). Таким образом, ученик перекодирует информацию на другой, в большей степени “свой язык” символов и знаков. Такая работа помогает всю полученную информацию привести в систему, а значит глубже понять и использовать в дальнейшей работе. Поэтому нельзя добиться от учащегося глубокого понимания текста без специально целенаправленного обучения

приемам переработки информации: составлению плана, тезисов, кодированию информации в различных графических схемах и т.д.

Словарная работа с текстом может проходить как перед чтением, так и в процессе чтения. Например, при первичном знакомстве с текстом ученику в режиме *просмотрового* чтения предлагается выделять для себя непонятные слова, смысл которых позже уясняется либо через контекст, либо в процессе коллективного обсуждения. Часто понять смысл того или иного слова помогает такой прием, как подбор синонимов.

Большое значение имеет формирование у школьников умения *задавать вопросы к тексту*. Очень полезным для развития учащихся является *прием выделения текстового субъекта и предиката и постановка вопросов* к ним (Долбаев, 1970). Стимулирует постановку *вопросов* и активизирует смысловую догадку такая стратегия, как “чтение с остановками”.

Доблаев Л.П. выделяет пять основных приемов осмысления текста. *Прием постановки вопросов к тексту и поиск ответов на них* (в самом тексте, путем воспоминания, рассуждения и умозаключения или путем обращения к учителю и сверстнику) является основным в процессе уяснения содержания и включает вопросы к логическим связям частей текста, связи текста с другими текстами на эту же тему, к отдельным непонятым предложениям и словам (Доблаев Л.П., 1987). Разновидностью этого приема является *постановка вопроса-предположения*, сочетающего в себе вопрос и предположительный ответ на него (например, «А не потому ли...., что?», «Может быть это объясняется тем, что...?»). Важными приемами осмысления текста являются также *антиципация плана изложения*, т.е. предвосхищение того, о чем будет говориться дальше, и *антиципация содержания* (предвосхищение того, что будет сказано дальше). *Реципация* – мысленное возвращение к ранее прочитанному и повторное его осмысление под влиянием новой мысли. Самым высоким уровнем осмысления текста является критический анализ, который находит выражение в дополнениях к

прочитанному, выражении сомнения или несогласия, высказывании собственной позиции (мнения) и отстаивании ее.

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

1. *новизна текстового субъекта и сложность его предиката.* В этом случае нередко читатель воспринимает субъекта фрагментарно, нарушая его единство, и, соответственно, не воспринимает связи предиката и субъектом.
2. *противоречивость содержания текстовых субъектов.* Здесь читателю необходимо увидеть это противоречие как объективно существующее и найти ему объяснение.

3. *неполнота содержания текстового субъекта* как проблемная

текстовая ситуация включает варианты:

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

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

4. *неполнота текстового предиката*, требующая от читателя обнаружения его неполноты и восполнение соответствующих элементов предиката.

5. *отсутствие выражения текстового субъекта* – выражено в «беспредметности» рассказа, а решение данной проблемной ситуации в поиске предмета мысли («О чем здесь говорится?»)

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

Понимание текста часто определяется как решение своеобразных задач. В исследовании Л.П. Доблаева структура текста представляется как совокупность проблемных ситуаций со *скрытыми вопросами*, т.е. система данных без явно выраженного вопроса, но с наличием условий, порождающих вопросы и необходимых для ответа на них. Основным приемом эффективного понимания текста автор считает самостоятельную постановку вопросов и поиск ответов. В процессе понимания субъект совершает активные действия по преобразованию смысловой структуры текста, главным из которых является вычленение скрытого в тексте вопроса, обнаружение проблемной ситуации. Еще П.Н. Груздев отмечал: «Постановка вопросов нередко отражает активность мысли ученика, глубину и правильность понимания, стремление к большей ясности и четкости знания.

Ставя вопросы, ученик анализирует материал, подвергает его умственному досмотру, выделяет главное, нащупывает новые связи, не всегда для него ясные, находит у себя слабые места, темные пятна и пробелы, стремясь их заполнить».

Ведущая *роль вопроса* в процессе формулирования, постановки и поиска решения задачи отмечалась в многочисленных публикациях. Исследователями описан ряд функций вопроса в мыслительной деятельности, таких как рефлексивная, регулятивная, стимулирующая, функции выделения и фиксации неизвестного, а также восполнения недостающей информации.

В работе с вопросами часто используют классификацию Б. Блума, в которой выделяется шесть типов вопросов:

1. Простые вопросы. Отвечая на них, нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести некую информацию.
2. Уточняющие вопросы. Обычно они начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что?», «Если я правильно понял, то ..?». Такие вопросы нужны для предоставления собеседнику обратной связи относительно того что он только что сказал.
3. Объясняющие вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?». Они направлены на установление причинно—следственных связей.
4. Творческие вопросы. Когда в вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии, прогноза. «Что бы изменилось, если бы....?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?»
5. Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что—то хорошо, а что—то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?»

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

Такая классификация помогает научить детей самостоятельно задавать вопросы к тексту. Учащимся нравится формулировать и записывать вопросы к произведению (на любом этапе работы). Данную работу обычно проводят в парах и группах.

Еще большей ценностью обладают те вопросы, которые вскрывают проблемы или побуждают учащихся рассуждать, давать оценку или делать выводы, искать и находить путь решения (Усачева, Ильясов, 1986). Такие вопросы побуждают учащихся к самостоятельной творческой исследовательской деятельности, которую они реализуют уже в своих проектах. Эта мысль получила свое развитие в работе С.Н. Тарасовой (2004).

В этом исследовании было проанализировано более 1000 учащихся *вопросов*, которые расклассифицировали по группам в соответствии с их познавательным смыслом:

1. Вопросы по содержанию, относящиеся к фактам и событиям, изложенным в тексте («Откуда возвращались Толя и Витя?», «Что попросил Толя у бабушки?»).

2. Причинно-следственные вопросы, направленные на выяснение связей и отношений («Почему Толя не помог бабушке?», «Почему Толя покраснел?»).

3. Вопросы, направленные на определение эмоций и чувств, испытываемых героями («Какие чувства испытал Толя, когда пил бабушкину воду?»).

4. Критические вопросы, предполагающие ответ или по фактическому содержанию или оценочный, а возможно, и то и другое («Как бабушка отнеслась к Толе?»).

5. Критические вопросы, направленные на оценку событий, а также характерных черт действующих лиц («Правильно ли поступила старушка, которой Толя не помог?»).

6. Вопросы на идентификацию, требующие постановки себя на место героя рассказа («Как бы Вы поступили на месте мальчиков?»).

7. Эмоционально-оценочные, направленные на выявление личного эмоционального отношения к событиям и героям («Понравился ли Вам Толя?»).

8. Гипотетические, представляющие собой вопросы-предположения о допустимых вариантах развития событий и поступков действующих лиц, о возможных мыслях героев («Как могла еще поступить старушка с Толей?»).

9. Вопросы на установление ассоциаций с личным опытом или с другими произведениями, предполагающие обращение ребенка к прочитанным ранее произведениям, требующие сопоставления, сравнения поступков действующих героев, поиска аналогий и обобщений («Чем похож Толя на героев из “Сказки о потерянном времени” Е. Шварца?»).

10. Шаблонные вопросы, чаще всего задаваемые учителем при анализе произведений на уроках чтения, и по этой причине запомнившиеся детям. Эти вопросы имеют обобщенную направленность. Их постановка свидетельствует о склонности к стереотипным действиям, ригидности мышления («Какова главная мысль произведения?», «О чем говорится в рассказе?»).

11. Лишние вопросы, на которые невозможно дать ответ, исходя из данного содержания. Они направлены на фактическое содержание, ориентированы на несущественные, второстепенные детали. Они не выполняют поисковой функции и, по сути, бессмысленны («Откуда шла старушка?», «Почему Толя хотел пить?»).

12. Неверные вопросы, не адекватные содержанию и смыслу произведения («Почему бабушка дала Толе горькую и соленую воду?»).

Вопросы, составленные детьми, различаются по уровню интеллектуальной активности, проявленной при их создании. Вопросы по фактическому материалу, шаблонные и лишние свидетельствуют о низком уровне поисковой активности ученика, требуют минимального напряжения умственной деятельности. Постановка вопросов критических и гипотетических, направленных на выявление связей и отношений, эмоций и чувств, на установление ассоциаций с жизненным опытом, требует активной мыслительной деятельности.

Проведенное исследование позволило выявить слабые стороны поисковой активности школьников в процессе *понимания текста*:

1. Вопросы учащихся отличаются конкретностью, связью с фактической стороной текста, т.е. дети осмысливают событийное содержание текста в терминах конкретных фактов. Мало вопросов, которые позволяют рассуждать в отвлеченном плане.

2. Большинство вопросов поверхностны и не свидетельствуют о глубоком проникновении в суть текста. Часто они направлены на выделение внешних, единичных признаков, что отражает низкий уровень их обобщенности.

3. Наблюдается определенная ригидность мышления, которая проявляется в стереотипизации, т.е. склонности к постановке вопросов в одной и той же форме и стремлении использовать готовые шаблоны.

4. Вопросительные предложения зачастую конструируются по типу эхолалии, при которой автоматически повторяется прочитанный отрывок текста.

5. Ярко проявляется подражательность, выражающаяся в стремлении копировать усвоенные способы действий.

6. Показатели креативности имеют тенденцию к росту с увеличением возраста испытуемых. При этом у девочек уровень проявления данных свойств несколько выше, чем у мальчиков.

7. Отмечается гетерохронность развития поисковой активности в процессе понимания текста: у девочек этот процесс идет более интенсивно.

8. Уровень поисковой активности в форме вопросов по мере взросления школьников возрастает, однако в целом он остается невысоким.

Результаты исследования свидетельствуют о недостаточном развитии поисковой функции в процессе понимания текста в младшем школьном возрасте. Проблема в том, что традиционное обучение нередко преследует мнемические цели и тем самым не способствует активизации данного процесса. Поисковая активность как умственная деятельность обусловлена взаимодействием двух факторов — операционально-технических и мотивационно-потребностных компонентов. Поэтому систематическая работа по развитию поисковой активности должна проводиться в двух направлениях:

- 1) необходимо объяснить школьникам важность овладения приемом постановки вопросов в процессе понимания текста, познакомить с видами вопросов, обучить конкретным действиям и операциям;

- 2) следует развивать познавательную потребность, подбирать интересный, значимый для детей данного возраста материал для чтения, вводить игровые элементы в проведение занятий, создавать благоприятную творческую атмосферу, способствующую снятию мотивационно-личностных барьеров, которые приводят к страху задавать вопросы.

Помимо постановки вопросов, эффективным приемом работы над текстом является *составление вопросного плана*. Этот прием умение выделять логическую и последовательную структуру текста. В ходе составления плана текста, ученик выполняет следующие операции, связанные с анализом структуры и содержания текста: проводит смысловую группировку текста, выделяет опорные пункты, расчленяет текст на

смысловые части и озаглавливает их, осуществляет смысловое и логическое соотнесение частей плана друг с другом. (Выделяет главные мысли или микротемы и вокруг них группирует текст).

Таким образом, в основе составления *плана* лежат действия по выделению и упорядочиванию главных мыслей текста, причем этим операциям школьников необходимо целенаправленно учить. Содержание и структура плана зависят от цели работы. В одном случае план может отражать только фабулу художественного произведения или только фактологический материал, а может и выявлять причинно-следственные связи.

Приведем последовательные шаги по организации самостоятельной деятельности учащихся с целью составления *плана*:

- Внимательно прочитай текст.
- Выдели главные мысли текста.
- Проверь, как они соотносятся друг с другом.
- Сгруппируй текст вокруг главной мысли (раздели его на смысловые части).
- По количеству главных мыслей определи количество пунктов плана.
- Сформулируй главные мысли кратко (запиши их в виде пунктов плана).
- Прочитай текст повторно, проверь не пропустил ли что-то.

Модель «идеального читателя» (Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая) стала основой для разработки программы обучения пониманию текста (Соболева О.В., 2006). Программа включает четыре этапа, на каждом из которых ставится задача формирования определенного приема работы с текстом: формирование приема «диалог с текстом» (умения ставить вопросы «тексту»), формирование умения выделять концепт текста (основную идею текста, используя прием озаглавливания), целенаправленное развитие читательского воображения (умение прогнозировать дальнейшее развитие сюжета, событий), интеграция сформированных приемов в целостную деятельность понимания. Особая роль в программе уделялась

подбору текстового материала. При этом тексты должны были отвечать ряду условий новизна текста, доступность понимания для данной возрастной группы; небольшой объем; разнообразие жанров художественных и познавательных текстов.

Основными видами чтения в учебной деятельности является *изучающее и усваивающее чтение* (И.В.Усачева, 1990). Основными приемами понимания учебного текста являются: прием составления вопросов к тексту; прием составления плана; прием составления граф-схемы; тезирование; прием составления сводных таблиц; комментирование.

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

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

Прием составления граф-схемы. Граф-схема – это способ моделирования логической структуры текста, представляющий собой графическое изображение логических связей между основными текстовыми субъектами текста. Выделяют два вида граф-схемы – линейная и разветвленная граф-схема. Средствами графического изображения являются абстрактные геометрические фигуры (прямоугольники, квадраты, овалы, круги и т.д.), символические изображения и рисунки и их соединения (линии, стрелки и т.д.). Граф-схема, в отличие от плана отличается тем, что в ней наглядно объективированы связи и отношения между элементами.

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

Прием составления сводной таблицы — позволяет обобщить и систематизировать учебную информацию.

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

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

ГЛАВА 5.

РЕГУЛЯТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Развитие способности к регуляции своей деятельности применительно к подростковому возрасту должно быть рассмотрено в трех аспектах:

- в аспекте формирования способности личности к *целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе*. Этот аспект представляется особенно важным, поскольку имеет прямое отношение к процессу порождения личностного смысла и мотивации учения;
- аспекте развития *регуляции учебной деятельности*;
- в аспекте *саморегуляции* эмоциональных и функциональных состояний.

Развитие регулятивных способностей составляет ключевую компетентность личности. В программах, направленных на подготовку учащихся к самостоятельной жизни, широко используемых в образовательной системе США, выделяют управленческие, т.е. *регулятивные* универсальные умения - способность справляться с жизненными задачами; планировать цели и пути их достижения и устанавливать приоритеты; контролировать свое время и управлять им; способность решать задачи; способность принимать решения и вести переговоры. Наиболее важными умениями, связанными с самореализацией личности в школьном возрасте, т.е. с управлением процессом построения жизненной стратегии, выступают самооценка и выстраивание стратегии в отношении учения (Д.Хемблин).

Основными структурными компонентами саморегуляции личности являются ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний, самооценка. Самооценка выполняет регулятивную функцию посредством уровня притязаний, задающих систему требований и ожиданий, которые сам человек предъявляет к себе.

5.1. Целеполагание и построение жизненных планов

Построение жизненных планов во временной перспективе является психологическим новообразованием подросткового возраста. Развитие способности к целеполаганию во временной перспективе принципиально меняет ход развития подростка – из развития, осуществляемого преимущественно в форме воспитания и обучения, детерминированного внешне заданными целями, развитие преобразуется в подлинное саморазвитие на основе осознанных личностью жизненных целей и планов их достижения.

Самоопределение личности, составляющее центральное новообразование старшего подросткового возраста, неотделимо от формирования жизненных планов, выполняющих важнейшую функцию целенаправленной саморегуляции поведения на основе предвидения отдаленных событий будущего (Л.И.Божович). Осмысление времени собственной жизни составляет одну из основных задач, которую ставит перед собой подросток, задачу, приобретающую самоценность. В ходе ее решения формируется целостное представление о времени жизни, где события прошлого, настоящего и будущего занимают определенное место и наделяются соответствующим статусом. Жизненная перспектива выступает как целостная картина будущего, в которой ряд возможных (планируемых и ожидаемых) событий находятся в многосторонней и неоднозначной взаимосвязи друг с другом. Построение жизненной перспективы предполагает составление жизненных планов, включающих последовательность этапных целей и задач в их взаимосвязи и последовательности, планирование путей и средств их достижения, на основе рефлексии смысла реализации поставленных целей. Благодаря жизненной перспективе появляется принципиально новый тип саморегуляции личности – целевая регуляция, включающая отдаленные жизненные планы, с которыми соотносятся конкретные цели (Л.С.Выготский, 1983).

Построение жизненных планов на основе целеполагания в подростковом возрасте имеет ряд особенностей (Л.И.Божович, 1997, Н.Н.Толстых, 2007, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, 1990, Г.А.Цукерман, Мастеров, 1995, М.Р.Гинзбург, 1995). Планы подростков на будущее пока еще не отвечают в достаточной мере требованиям реалистичности, воплощая подростковый максимализм и высокие притязания. Жизненные планы и цели в подростковом возрасте еще не имеют достаточных оснований и условий для их реализации и выступают скорее как мечты и пожелания на будущее, чем реальное планирование будущего. Соответственно, целевое планирование жизненной перспективы характеризуется низкой вероятностью реализации жизненных планов.

Временная перспектива, включающая последовательность прошлого, настоящего и будущего жизненного пути, формируется постепенно от разрозненности и недостаточной связанности этапов к их взаимосвязи и системности. Для ребенка главным и единственным временем жизни является настоящее, в то время как в самосознании подростка главным измерением времени становится будущее, к которому он себя готовит. Л.И.Божович указывает, что в подростковом возрасте меняется позиция ребенка в отношении жизненной перспективы: точкой отсчета становится будущее и ребенок начинает смотреть на настоящее через призму будущего (Л.И.Божович, 1997). Необратимость завершения жизненного пути и тема смерти становятся проблемой интеллектуального и личностного решения в подростковом возрасте, определяя рождение нового чувства времени – обращение к исторической перспективе. Обобщая кардинальные изменения временной перспективы личности, происходящие в подростковом возрасте, И.С.Кон задает метафору изменения «временного горизонта», расширяющегося как вглубь, так и вширь. Расширение вглубь приводит к охватыванию отдаленного прошлого и будущего. Расширение вширь меняет содержательные аспекты целей и жизненных планов, дополняя личные планы и перспективы социальными планами.

Более высокий уровень построения жизненных планов во временной перспективе личностью в подростковом возрасте был констатирован нами в значимых сферах деятельности – в сфере учебной деятельности (ведущая деятельность младшего школьного возраста) и сфере межличностного общения со сверстниками (ведущая деятельность подросткового возраста).

Можно выделить следующие *показатели сформированности способности к целеполаганию*:

1. *Количество целей* для каждой из сфер жизнедеятельности;
2. *Содержание цели*
3. *Конкретность цели*
4. *Временная перспектива*, т.е. тот временной интервал, в пределах которого планируется достижение поставленной цели. В зависимости от величины интервала выделяют краткосрочные цели, достижение которых планировалось в ближайшем будущем, долгосрочные цели, достижение которых планировалось через год и более, неопределенные во временной перспективе цели.
5. *Степень активности субъекта в достижении поставленных целей*. В зависимости от того, является ли осуществление цели результатом активной целенаправленной деятельности субъекта, или результатом действия внешних факторов, стечения обстоятельств можно выделить *активные цели*, т.е. цели, достигаемые посредством собственных усилий подростка, *цели-желания*, достижение которых есть результат внешних усилий.

Основными тенденциями развития целеполагания, задающими критерии сформированности действия целеполагания в подростковом возрасте являются:

1. Происходит изменение содержания целей во всех сферах жизнедеятельности подростков. Наблюдается смещение акцента на цели, связанные с межличностными отношениями и общением. При определенном снижении значимости целей, связанных с

материальными приобретениями возрастает значение целей саморазвития (развитие определенных личностных качеств и умений).

2. Возрастает удельный вес конкретных целей и уменьшается число неопределенных целей-пожеланий.
3. Как в сфере школьной жизни, так же как и в сфере внешкольных занятий происходит переориентация подростков с целей процессуального характера на цели-достижения, конкретизирующие уровень проектируемых результатов и достижений, т.е. переориентация с процессуальной на собственно результативно-целевую сторону деятельности.
4. Цели-желания, достижение которых предоставлено воле случая и удачи, постепенно начинают замещаться активными целями, достижение которых подростки все более начинают связывать со своими активными действиями и волевыми усилиями.
5. Цели сопровождаются составлением плана их достижения, в котором учитываются условия и средства их достижения.
6. Неопределенность временной перспективы целеполагания сменяется более четким временным планированием.

5.2.Регуляция учебной деятельности

В подростковом возрасте в связи со становлением субъектности учебной деятельности регулятивные универсальные учебные действия приобретают качество саморегуляции.

Идеи функциональной системы саморегуляции, разработанные Н.А.Бернштейном и П.К.Анохиным были дополнены идеей активности субъекта регулятивной деятельности (О.А.Конопкин).

В концепции осознанной регуляции человеком своей деятельности О.А.Конопкин (1985) выделяет следующие компоненты функциональной

структуры системы саморегуляции: цели деятельности; модели значимых условий, программы исполнительских действий, критерии успешности, оценку и коррекцию результатов. Становление субъектности как условия реализации активной жизненной позиции человека предполагает сформированность структуры саморегуляции, включающей такие компоненты как ценностно-мотивационный смысловой, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Осознанная саморегуляция обеспечивается развитой системой действий – целеполагания и целеосуществления (Осницкий, 1986). Сформированность саморегуляции определяет такие показатели когнитивных стилей деятельности как «полнезависимость – полезависимость» и «импульсивность-рефлексивность» (Моросанова В.И., Холодная М.Л., И.И.Шкуратова, Бурменская Г.В.)

Особенности сформированности и функционирования осознанной саморегуляции могут рассматриваться как базовые характеристики учебной деятельности учащихся. Подчеркнем, что становление саморегуляции неразрывно связано со становлением субъектности учебной деятельности. Регуляторный опыт, необходимый для становления способности саморегуляции включает:

- ценностный опыт,
- опыт рефлексии,
- опыт привычной активизации (подготовка, адаптивная готовность, ориентированная на определенные условия работы, определенные усилия и определенный уровень достижений);
- операциональный опыт (общетрудовые, учебные знания и умения, опыт саморегуляции)
- опыт сотрудничества в совместном решении задач (Осницкий А.К.).

В подростковом возрасте формируется произвольная саморегуляция – осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на

достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия.

Развитие саморегуляции предполагает формирования таких личностных качеств как самостоятельность, инициативность, ответственность, относительная независимость и устойчивость в отношении воздействий среды. Саморегуляция позволяет реализовать потенциал субъекта через целеполагание и проектирование траекторий развития посредством включения в новые виды деятельности и формы сотрудничества (Конопкин О.А., Осницкий А.К., А.Бандура).

Развитие саморегуляции обеспечивает формирование такого «ядерного» качества личности как **самоэффективность**. **Самоэффективность** – понятие, введенное А.Бандурой (1977), как убеждение личности в способности человека успешно реализовать поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов. Самоэффективность - представляет личностную когнитивную переменную, оказывающую влияние на мотивацию и уровень достижений личности.

Можно выделить три характеристики самоэффективности:

- уровень как представления человека о своих возможностях достижения цели определенной сложности;
- силу как степень уверенности человека в своей возможности осуществлять определенную деятельность, обуславливающую фрустрационную устойчивость и готовность к преодолению трудностей;
- широту (обобщенность) области самоэффективности, характеризующую перенос убеждений в своей самоэффективности, сформированных в одной сфере деятельности, на другие сферы.

Источником формирования самоэффективности является личный опыт достижений; косвенный (чужой) опыт; вербальные убеждения и эмоциональное или физиологическое состояние, связанное с деятельностью и ее результатами и воспринимаемое личностью. Исследования самоэффективности в учебной деятельности обнаружило, что представления

о собственных способностях влияют на успешность в учебе, причем такая связь носит выраженный характер у слабоуспевающих школьников, и не ярко выраженный характер у «отличников».

Способность к саморегуляции и самоконтролю в качестве объекта регуляции предполагает планирование, контроль и коррекцию как предметной деятельности, в первую очередь, учебной, так и собственной познавательной деятельности учащегося. Регуляционная основа деятельности связана с построением внутреннего плана действий как представления о цели, способах и средствах деятельности (Т.Д.Пускаева). Общение является необходимым условием развития саморегуляции. Из совместной деятельности, со-регуляции и со-действия вырастают саморегуляция и самоуправление.

Выявлено влияние самоорганизации на успешность школьного обучения. Основными компонентами самоорганизации, влияющими на успешность учебной деятельности учащихся, являются функциональные компоненты – целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, и личностный компонент – волевые усилия. Успешно обучающиеся подростки имеют более высокий уровень самоорганизации, чем неуспешные. Наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывает степень интегрированности таких компонентов самоорганизации как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия.

Целеполагание – возникновение, выделение, определение и осознание целей. Можно говорить о двух типах целеполагания. Первый тип – постановка частных задач на усвоение «готовых знаний» и действий. В этом случае задачами выступают задачи понять, запомнить, воспроизвести. Второй тип – принятие и затем самостоятельная постановка новых учебных задач (анализ условий, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его выполнения). В рамках каждого типа выделяются разные

уровни сформированности в зависимости от характера целеполагания – принятие поставленной извне задачи или самостоятельная постановка задачи. Важным условием постановки целей является адекватная оценка трудности учебных заданий. Различают объективную трудность как меру фактического или предполагаемого расхода ресурсов на решение задачи (Костюк Г.С., Балл Г.А.) и субъективную трудность – характеристику возможностей субъекта преодолеть объективную трудность задачи (Лернер И.Я.). Оценка объективной субъективной трудности задания с установлением причин субъективной трудности (особенности познавательной деятельности, несформированность умений и навыков, индивидуально-типологические и личностные особенности) должна стать результатом формирования действия целеполагания. Критерием адекватности постановки новых целей должно стать соответствие трудности задачи зоне ближайшего развития учащегося.

Одним из существенных показателей эффективности обучения признается **контроль** (А.К.Маркова). Можно говорить о трех составляющих контроля поведения и деятельности – контроль действий, контроль эмоций и когнитивный контроль над ментальными репрезентациями цели, условий и средств ее достижения, включая когнитивные стратегии и средства.

Функция действия контроля в учебной деятельности – обеспечение эффективности учебных действий путем обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив в действие. Характеристиками контроля выступают мера самостоятельности учащегося, автоматизированность, направленность на результат или способ действия, критерии контроля, время осуществления контроля – констатирующий, сопровождающий действие, опережающий.

Теоретической основой выделения условий, обеспечивающих формирование действия контроля в разрабатываемой Программе, станет теория П.Я.Гальперина, трактующая внимание как идеальную сокращенную, автоматизированную форму контроля, формируемую на основе овладения средствами его организации. В Программе предполагается использование

приемов совместно-разделенной деятельности и взаимного контроля для формирования действия идеального сокращенного внутреннего контроля (внимания).

Коррекция действий направлена на изменение содержания и последовательности операций в ответ на изменившиеся условия действия и на регуляцию действия во времени. Одной из задач Программы станет формирование действия планирования деятельности во времени и регуляции темпа его выполнения на основе овладения приемами управления временем («тайм-менеджмента»).

Действие оценки направлено на определение правильности системы учебных действий. Итоговая оценка санкционирует факт завершения действий (положительная) или побуждает к их продолжению (отрицательная). Предвосхищающая оценка задачи позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной задачи.

Оценка выполняет как минимум две функции – обратная связь и подкрепление (поощрение). От того, в какой степени оценка выполняет эти функции, зависит эффективность обучения. Осуществляя информационную и регулирующую обратную связь, школьная оценка должна ориентировать ребенка на успех, содействовать развитию его самооценки. Без них обучение, становится невозможным; от того, в какой мере школьная оценка выполняет эти функции, зависит эффективность обучения.

Повсеместно используемой формой оценки являются суммарные показатели полноты и глубины освоения школьной программы, выраженные в баллах по пятибалльной шкале. Обратная связь с помощью таких показателей носит крайне неинформативный характер как для учителя, так и для ученика (предоставляя информацию лишь об конечном результате, а не о характере затруднений). При переходе от унифицированных программ к программам разного уровня сложности и направленности, информативность обратной связи, осуществляемой с помощью отметок, стала еще меньше.

Малая информативность отметки связана еще и с тем, что расплывчатость и, зачастую, произвольность критериев выставления отметки, непонятный ученику язык, на котором они формулируются, делают систему оценивания закрытой для учащихся, что мало способствует становлению и развитию их самооценки, ставит их в зависимость от внешней оценки, от реакции на нее окружающих. Необходимо обеспечить формирование адекватных критериев оценки учащимися своей деятельности. Оценивание должно быть направлено на учебные действия – конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Оцениваются такие характеристики учебных действий как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения, обобщенность, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения (П.Я.Гальперин, 1965). Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки (Фридман Л.М., 1987).

Оценка и самооценка в учебной деятельности должны выполнять функции:

- информирования и предоставления обратной связи ученику о выполнении им программы (насколько он продвинулся вперед, об общем уровне выполнения, слабых своих сторонах), с тем, чтобы сделать предметом освоения трудные для учащегося вопросы;

- стимулировать учение (сосредотачиваться более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают; отмечать малейшее продвижение; ориентировать ученика на успех; содействовать развитию позитивной самооценки). Для реализации указанной задачи предполагается использовать метод «стратегии формирования успеха» (В.А.Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили, А.И.Липкина), в рамках которой успешность и позитивные достижения выступают как отправная точка развития планирования, контроля и коррекции.

Развитие действия оценивания является основой развития рефлексии.

Рефлексия является для человека средством познания и обучения. В культурно-историческом деятельностном подходе рефлексия рассматривалась в двух аспектах. Во-первых, как способ познания – как осознание учеником оснований способов действий, реализуемых в учебной деятельности, и, во-вторых, как способ развития - как особый способ организации коммуникативного взаимодействия в процессе учебной деятельности, выступающего как условие присвоения учебного содержания (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов).

Самооценивание создает основу осознания учащимся себя как полноправного активного субъекта своей деятельности и предоставляет ему возможность глубже разобраться в своих способностях и умениях. Залог успешной саморегуляции школьника - его способность осознать самого себя как движущую силу своего научения. Поэтому не только когнитивные способности, но и воля, и мотивы, и смыслы учебной деятельности становятся важнейшими условиями успешности процесса обучения.

5.3. Саморегуляция эмоциональных состояний

Саморегуляция эмоциональных состояний, тревожности, фрустрации также составляет условие успешной учебной деятельности школьника. Учебная деятельность учащихся старших классов нередко сопряжена с высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Существуют также «плановые» стрессогенные и тревогогенные события – экзамены, контрольные работы, устные ответы у доски и пр. Высокий уровень напряженности учебной деятельности и неправильно организованный режим труда и отдыха приводят у отдельных учащихся к снижению работоспособности, хроническому утомлению и на фоне высокой субъективной значимости успеха к эмоциональному истощению. Все вышесказанное делает актуальным разработку и внедрение программ психологического сопровождения в стрессовой ситуации (А.Б.Леонова, А.С.Кузнецова). Сохранение высокого уровня эффективного самоуправления и саморегуляции определяется возможностями совладания учащимся со

стрессом, овладение навыками саморегуляции функциональными состояниями. В программе предполагается ознакомление учащегося со стратегиями совладания с трудной жизненной ситуацией (с видами копингов), выяснение их преимуществ и недостатков, рефлексия собственных стратегий совладания и их оценка, овладение основами регуляции функциональных состояний.

Успешность саморегуляции личности определяется личностным потенциалом, который может быть определен как системная организация личностных особенностей, представляющих основу или «стержень» личности (Д.А.Леонтьев). Уровень академической успешности и самооффективности в значительной степени связан с конструктивностью стратегий совладания (копинг-стратегий), используемых учащимися при столкновении с трудностями в учебе.

Рекомендации по формированию регулятивных действий.

Общение является необходимым условием развития способности личности к регуляции поведения и деятельности и саморегуляции.

Психологические условия формирования саморегуляции обеспечиваются особой организацией учебного сотрудничества ученика с учителем. Для осознания учащимися стратегий организации учебной деятельности необходима совместная деятельность с учителем и сверстниками. Наилучший метод организации учебной работы школьников - совместное планирование, осуществление, обсуждение и оценивание самостоятельной работы.

Учитель должен планировать свое взаимодействие с учеником, ориентируясь на необходимость:

- 1) инициации внутренних мотивов учения ученика;
- 2) поощрения действий самоорганизации и делегирование их учащемуся при сохранении учителем за собой функции постановки общей учебной цели и оказания помощи в случае необходимости;

3)использования групповых коллективных форм работы.

Значимыми ориентирами в формировании действия *оценивания* в разрабатываемой Программе должны стать:

- акцент на достижениях ребенка;
- выделение универсальных учебных действий как объекта оценки;
- сопровождение формирования самооценки учащегося как основы постановки целей;
- формирование рефлексивности оценки и самооценки.

Оценка имеет мотивационное значение. Становление подлинной субъектности учебной деятельности невозможно без формирования у учащихся способности адекватно оценивать ход и результаты собственной деятельности, изменения, происходящие как в предмете деятельности, так и в себе самом, самостоятельно ставить задачи по совершенствованию учебной деятельности и самоизменению. Практика оценивания в современной школе далеко не всегда отвечает декларируемым целям образовательного процесса. Напротив, зачастую носит императивный авторитарный характер, ограничивая возможности развития самостоятельности и инициативы учащихся. Необходимым условием развития дифференцированной, адекватной и рефлексивной самооценки учащегося является целенаправленное формирование действия оценки в учебной деятельности в единстве мотивационного и операционного компонентов.

Обобщая, можно сформулировать следующие *рекомендации* по формированию действия оценки:

- с самого начала обучения педагог должен ставить перед учащимся задачу оценивания своей деятельности;
- необходимо объективировать перед ребенком функции оценивания - объективирование для учащегося его изменений в учебной деятельности; развитие самооценки; развитие мотивации собственного развития;

- предметом оценивания должны стать учебные действия учащегося и их результаты, способы действия, способы учебного сотрудничества (ретроспективная оценка) и собственные возможности осуществления деятельности (прогностическая оценка);

- необходимо формировать у учащегося установку на улучшение результатов деятельности;

- оценка должна основываться на содержательных, объективированных и осознанных критериях, которые могут быть даны учителем в готовом виде, выработаны совместно с учащимися и выработаны учащимся самостоятельно;

- необходимо формировать у учащихся умения анализировать причины неудач в выполнении деятельности и ставить задачи на освоение тех звеньев действия (способов действия), которые обеспечат его правильное выполнение;

- способствовать развитию умения учащихся самостоятельно вырабатывать и применять критерии и способы дифференцированной оценки в учебной деятельности;

- необходимо четко различать объективные и субъективные критерии оценки; оценка учащегося соотносится с оценкой учителя только по объективным критериям, причем оценочное суждение учащегося предваряет оценку учителя;

- организовывать учебное сотрудничество на основе соблюдения принципов уважения личности учащегося, принятия, доверия, эмпатии и признания индивидуальности каждого ребенка.

Формирование способности учащихся к самоорганизации и саморегуляции составляет важное звено в развитии самостоятельности и автономии личности, принятию ответственности за свой личностный выбор, обеспечивает основу самоопределения и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова И.Г. Как научить пятиклассников общаться и познавать себя: Методические рекомендации классным руководителям, воспитателям и школьным психологам, работающим с детьми младшего подросткового возраста. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.
2. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики/Лидеры образования. 2007 - № 6. с. 4 – 10.
3. Асмолов А.Г., Володарская И.А., Салмина Н.Г., Бурменская Г.В., Карабанова О.А. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии, 2007, № 4.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982.
5. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 1991.
6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М. – 1975.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М. - 1963.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. – 1979.
9. Белозерцева Т.В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Челябинск. 2000.
10. Белокурова Е.Е. Методика обучения младших школьников проведению комбинаторных рассуждений при решении задач: Автореф. канд. дис. СПб., 1993.

- 11.Белокурова Е.Е. Обучение решению комбинаторных задач с помощью таблиц и графов // начальная школа, 1995. № 1.
- 12.Березина Л.Ю. Графы и их применение.- М.: Просвещение, 1979.
- 13.Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- 14.Брудный А.А.Понимание и общение. – М. – 1989.
- 15.Бунимович Е.А. Вероятностно-статистическая линия в базовом школьном курсе математике // Математика в школе. 2002. № 4. С. 52-58.
- 16.Бурменская Г.В., Евдокимова Л.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков // Вопросы психологии, 2007, № 2.
- 17.Буткин Г.А. Формирование умений, лежащих в основе геометрического доказательства/ Формирование приемов математического мышления. Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М., 1995.
- 18.Бычкова Л.О. Формирование вероятностно-статистических представлений учащихся при обучении математики в средней школе: Автореф. канд. дис. АПН СССР. НИИ общ. средн. образования, 1991.
- 19.Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности.//Вестник Моск. ун-та. Серия «Психология». 2000. № 4. С. 16 -24.
- 20.Васильева И.И. Коммуникативные свойства высказываний в диалоге // Психол.журн. - 1984. - Т.5. - № 5. - С. 140-153.
- 21.Виленкин Н.Я. и др. Алгебра и математический анализ для 11 класса: учебное пособие для учащихся школ и классов с углубленным изучением математики. М.: Просвещение, 1999.
- 22.Виленкин Н.Я. Комбинаторика. М.: «ФИМА», 2007.

- 23.Виноградова Е.П. Комбинаторные задачи в системе развивающего обучения четырехлетней начальной школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- 24.Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966.
- 25.Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982 – 1984. Т. 4.
- 26.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. – 1981.
- 27.Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., 1998.
- 28.Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема//Вопросы психологии, 1988 № 2
- 29.Граник Г.Г., С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая Дорога к книге. М., 1996.
- 30.Граник Г.Г., С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая Когда книга учит. М., 1988.
- 31.Гуткина Н.И. Формирование личностной рефлексии в подростковом возрасте. М., 1987.
- 32.Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.- 2000.
- 33.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.- 1996.
- 34.Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопр. психол. 1998, № 3, с. 11-29.
- 35.Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3.
- 36.Далингер В.А. Теорема, ее виды и методы доказательства. – Омск. - 1996.
- 37.Доблаев Л.П. Анализ и понимание текста. – Саратов. - 1987.
- 38.Дубровина И.В. и др. Рабочая книга школьного психолога. - М. - 1991.

- 39.Дубровина И.В. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. - М. - 1995.
- 40.Евдокимова Л.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006а.
- 41.Ефремцева С.А. Тренинг общения для старшеклассников. – Киев - 1997.
- 42.Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии // Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. - М.- 2001.
- 43.Жильцова О.А. Организация исследовательской и проектной деятельности школьников/Дистанционная поддержка педагогических инноваций при подготовке школьников к деятельности в сфере науки и высоких технологий. – М. - 2007.
- 44.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М. – 1982.
- 45.Заика Е.В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников // Вопросы психологии, 1996, № 2
- 46.Зак А.З. Различия в мышлении детей. - М. - 1992.
- 47.Зимняя И. А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.- 2002.
- 48.Зимняя И.А., Путиловская Т.С. Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи. - М. - 1998.
- 49.Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить//Народное образование, 1964, № 1. Приложение.
- 50.Каган М.С. Искусство и общение // Искусство и общение. - Л. - 1984. - С.15-28.
- 51.Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные

- учебные действия: от действия к мысли/ Под ред. А.Г. Асмолова - М. - 2008.
52. Калошина И.П., Миничкина Н.В., Шмакова Г.А. Построение формулировок теорем и способов доказательства. – Саратов - 1988.
53. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М., 1995.
54. Карабанова О.А. Возрастная психология. - М.- 2005.
55. Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. - М., 1983.
56. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность (По результатам международного исследования PISA-2000). – М. - 2004.
57. Компетенции в образовании: опыт проектирования/Под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007.
58. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М. – 1980.
59. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. М. – 2002.
60. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. - М. - 1997.
61. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. – М.. 2004.
62. Крылова С.А. Рефлексивный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и в вузе: межвузовский сборник научных статей. – Н. Новгород: НГЛУ, 2007.

- 63.Кулагина И.Ю. Развитие личности слабоуспевающих детей в современной школе. // Ребенок в современном обществе. /Под ред. Л.Ф.Обуховой- М. - 2007.
- 64.Курганов С.Ю., Соломадин И.М. Учебный диалог и психологическое исследование мышления // Методологические проблемы оснований науки. - М., 1986. - С. 95-96.
- 65.Лакатос И. Доказательства и опровержения. – М. - 1967.
- 66.Леонтьев А.А. Педагогическое общение – Нальчик. - 1996.
- 67.Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М. - 1979.
- 68.Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М. - 1984.
- 69.Лещинская Е.А. Тренинги общения для учащихся 4–6-х классов. - Киев. -1994.
- 70.Липкина А.И.Самооценка школьника. - М. - 1976.
- 71.Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.- 1986.
- 72.Лозовцева В.Н. и др. Развитие ребенка при переходе от младшего школьного возраста к подростковому возрасту // Психология современного подростка. - М. - 1987.
- 73.Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе/Инновационное обучение: стратегия и практика. – М. - 1994.
- 74.Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М. – 1983.
- 75.Математика: учебник для 5 класса // Под ред. Л.Н. Шеврина, А.Г. Гейна, И.О. Корякова, М.В. Волкова. М.- 2003.
- 76.Математика: учебник для 7 класса // Под ред. Г.В Дорوفеева, С.Б. Суворова, Е.А. Бунимовича и др. - М.- 2001.

- 77.Математика: учебник –собеседник для 6 класса // Под ред. Л.Н. Шеврина, А.Г. Гейна, И.О. Корякова, М.В. Волкова. - М.- 2001.
- 78.Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического обучения в системе технологического образования // Педагогика, 2000 № 4.
- 79.Медведева О.С. Развитие комбинаторного стиля мышления // Математика в школе 1990. № 1. С. 49-51.
- 80.Мельников О.И. Использование графов при обучении математике // Нач. школа. 2003. № 5. С. 21-26.
- 81.Мордкович А.Г. События, вероятность, статистическая обработка данных // Математика. 2002. № 35. С. 33-41.
- 82.Морозкина Т.В. Формирование внутренней ответственности.: автореф. канд. псих. наук. - М.- 1984.
- 83.Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М. - 1989.
- 84.Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. - М.- 2004.
- 85.Общение и формирование личности школьника. - М.- 1987.
- 86.Одаренный ребенок: особенности обучения /Под ред. Н.Б.Шумаковой. – М. - 2006
- 87.Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. – СПб. – 2007.
- 88.Пашукова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. - М. - 1998.
- 89.Первин В.Я. Развитие представлений о надежности математического доказательства. – М. - 1986.
- 90.Петровская Л.А. Основные характеристики компетентности в общении // Актуальные проблемы социальной психологии. - Ч. 1. – Кострома - 1986. - С.74-76.

- 91.Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопр. психологии. - 1983. - №2. - С. 85-89.
- 92.Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. - М. - 2001. С. 106-157.
- 93.Пилиповский В.Я. Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. 1997, № 1.
- 94.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе - № № 2, 3 - 2000 г.
- 95.Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования/Под ред. Е.Д.Божович. М. – 2005ю
- 96.Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М. - 1987.
- 97.Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.- Воронеж. – 1997.
- 98.Рубцов в.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М. – 2002.
- 99.Рубцов В.В., Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Фундаментальные и прикладные исследования лаборатории психологических основ новых образовательных технологий// Ученые записки Психологического института. Т.3. - М. - 2004.
100. Рубцов В.В., Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В., Зак А.З., Ривина И.В., Яркина О.В. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта// В кн. Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию психологического института им. Л.Г.Щукиной. М., 1999.
101. Рябова Т.В. Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых: Автореф. на соиск. канд. дис. - М. - 2001.

102. Савенков А.И. Путь в неизведанное Развитие исследовательских способностей школьников. - М. – 2005.
103. Садокова А.В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте: автореф.канд.дисс. - М. - 2001.
104. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М – 1996.
105. Селютин В.Д. О подготовке учителей к обучению школьников стохастике // Математика в школе. 2003. № 4. С. 63-65.
106. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып.7. - М. - 1997 .
107. Соболева О.В., Обучение пониманию текста: учебная книга – учитель – ученик.// Психологическая наука и образование. 2006. № 1.
108. Ступницкая М.А., Белов А.В., Родионов В.А. Оценка без стресса: новый старый подход // Здоровье детей. — 2003. - № 17
109. Ступницкая М.А., Родионов В.А. Проектная деятельность в школе //Школьный психолог — 2004. - № 46.
110. Тарасова С.А. Роль вопросов в понимании текста младшими школьниками // Вопр. психол. 2004. № 4.
111. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания //Сов.педагогика - 1946 - № 6.
112. Ткачёва М.В., Фёдорова Н.Е. Алгебра 7-9. Элементы статистики и вероятность. - М - 2003.
113. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей//Вопросы психологии, 1984, № 3.

114. Толстых Н.Н. Тенденции изменения мотивации и временной перспективы российских подростков.//Ребенок в современном обществе / Под ред. Обуховой Л.Ф. - М. - 2007.
115. Троицкая О.Н. Качественные задачи как средство обучения стохастике в средней школе на основе житейских знаний учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Орел - 2007.
116. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии, 1998, № 6.
117. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. - М. - 1996.
118. Фокина А.В. Эгоцентризм в структуре девиантного поведения подростков. // Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей. – М.- 2007.
119. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? (1–4 ч.) - М. - 1998.
120. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции. - М. - 2004.
121. Хараш А. У. "Другой" и его функция в развитии "Я" // Общение и развитие психики. - М. - 1986. - С.31-46.
122. Хаяйнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: автореф. на соиск. канд. дис. - М. - 2005.
123. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопр. психол. 1998. № 3.
124. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? - М. – Рига- 2000.
125. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? – М. – 1985.

126. Шакирова Г.М. Усвоение учащимися понятий нравственности на уроках литературы.//Вопросы психологии - 1990/ - № 1
127. Шибаева Л.В. Становление учащегося как субъекта образования в условиях развивающего обучения: дис. на соиск. уч.ст. д-ра психол.н.- Калуга - 2003
128. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов. - М.- 1990.
129. Шумакова Н.Б. Психология одаренности: обучение младших школьников- М. - 2005
130. Шумакова Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопр. психол. 1986. № 1. С. 53–59.
131. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. - М.- 1989.
132. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство// Вопросы психологии.2005 № 4.
133. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности.//Вопросы психологии. – 1980. - № 2.
134. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. - 1996.
135. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М. - 2000.
136. Якиманская И.С.
Требования к программам, ориентированным на личностное развитие школьников.// Вопросы психологии. - М. - 1994. - №2.
137. Ясвин В.А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию. – Черноголовка. – 1997.
138. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды.- М.- 2002.

139. Armon, C. (1995) Moral judgment and self-reported moral events in adulthood, *Journal of Adult Development*, No. 1, p.49-62.
140. Carpendale, J.I.M. & Krebs D.L. (1995) Variations in level of moral judgment as a function of type of dilemma and moral choice, *Journal of Personality*, vol.63:2, pp. 289-313.
141. Carpendile J.I.M. (2000) Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning, *Developmental Review*, No. 20, pp.181-205.
142. Cole M., Cole S. (1993) *The development of Children*. 2-nd ed.N-Y.
143. Covington, M.V. (2000) Goal Theory, Motivation and School Achievement^ an integrative review.//*Annual Review of Psychology*. 51, 171-200.
144. Eckensberger L.H. & Zimba R. (1997). The development of moral judgment. In: J.W.Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 2., Boston; Allyn & Bacon, pp. 299-338.
145. Harre R. (1983) *Personal being. A theory for individual psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
146. Hautamaki J. et al. Assessing Learning-to-Learn//*Evaluation* 4/2002.
147. Krebs D.L. & Laird P. (1998) Judging yourself as you judge others: moral development and exculpation, *Journal of adult development*, No. 5, p.1-12.
148. Kohlberg L. (1984) *Essays on moral development. Vol.2. The psychology of moral development*. San-Francisco.
149. Power F.C., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989) Lawrence Kohlberg's approach to moral education. Columbia University Press, NY
150. Snarey J.R. (1985) Cross-cultural universality of social-moral development: a critical view of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, No. 2, p.202-232.

151. Snow, R. (1990) New Approaches to Cognitive and Conative Assessment in Education. *International Journal of Education Research*. 46, p. 407-441.
152. Walker, L. Brian de Vries, Trevethen, S.D. (1987) Moral Stages and moral orientation in real-life and hypothetical dilemmas, *Child Development*, No.3, pp. 842-858.
153. Wark, G. & Krebs, D.L.(1996) Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, No. 2, pp.220-230