

© 2012 г. *Е.В. Соловьева*
УДК 376

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Межпредметные связи характеризуются, прежде всего, своей структурой, а поскольку внутренняя структура предмета является формой, то мы можем выделить следующие формы связей [1, с. 43]:

1. по составу.
2. по направлению действия.
3. по способу взаимодействия направляющих элементов.

Исходя из того, что состав межпредметных связей определяется содержанием учебного материала, формируемыми навыками, умениями и мыслительными операциями, то в первой их форме мы можем выделить следующие типы межпредметных связей:

1. содержательные;
2. операционные;
3. методические;
4. организационные.

Каждый тип первой формы подразделяется на виды межпредметных связей.

Приступая к преподаванию темы, учитель обычно планирует основные цели ее изучения. Следует сразу же сделать и следующий шаг - *продумать систему учебных заданий*, с помощью которой можно судить, достигнуты ли выдвинутые учителем цели, например,

- овладели ли дети фактическим материалом темы;
- умеют ли они делать необходимые выводы, подтверждать их результатами опытов и наблюдений или аргументировать;
- видят ли проявления изученных закономерностей в окружающей жизни;
- владеют ли они учебными навыками, специфичными для данного предмета, например, по естественно-научным предметам – эксперименталь-

ными навыками (могут ли выдвинуть гипотезу, спланировать эксперимент, отобрать необходимое оборудование, выполнить измерения, оформить надлежащим образом его результаты; прочесть и составить таблицу или график, найти необходимые данные)

Особенно тщательно следует *продумать и зафиксировать состав минимальных требований к подготовке по предмету*, которые будут предъявляться всем, даже самым слабым учащимся.

Одновременно с выделением *целей достижения* учителю необходимо продумать, на каких текстах, с помощью каких заданий он планирует проверять их достижение, каким критерием для оценки правильности выполнения каждого из заданий он будет пользоваться. Аналогичный список детализированных целей достижения для развития компетентностного подхода на основе формирования универсальных умений школьников составляется и по всем остальным важным целевым компонентам. Особо следует выделить результаты, связанные с формированием общеучебных навыков, в частности, со становлением контрольно-оценочной деятельностью школьников [2, с.45].

Для целей развития компетентностного подхода на основе формирования универсальных умений школьников полезно в качестве проверочных заданий использовать:

- экспериментальные задания, задания на чтение таблиц и графиков; на анализ и интерпретацию текстовой и внетекстовой информации,
- использовать жизненные ситуации в фабулах задач вместо традиционных дидактических схем,
- ввести в содержание проверки выполнение логических операций (например, попросить детей ответить на вопрос "обгонит ли муха трамвай?", а не просто подсчитать скорость);

На каждое составленное требование желательно подобрать не менее 10 заданий: они ведь понадобятся и для предъявления их детям в качестве образцов, и для домашних заданий, и для отработки соответствующих знаний и умений в классе. К сожалению, несмотря на обилие дидактических материалов подобрать нужные задания обычно бывает нелегко – в учебниках и задачниках содержится мало неусложненных дополнительными условиями заданий. В этом случае учителю приходится составлять задания самостоятельно, ориентируясь в основном на задания тематических зачетов.

Результаты проделанной работы можно «отразить в «*Списке планируемых тематических результатов обучения*», с которым необходимо познакомить детей и родителей в начале изучения темы» [3, с.14].

Назовем некоторые часто встречающиеся в практике преподавания приемы, позволяющие более экономно и эффективно использовать учебное время.

1. Объяснение нового материала на основе самостоятельной практической деятельности детей (мини-исследования, фронтальные опыты, целенаправленное наблюдение, мини-проекты, case-studies и т.п.).
2. Организация *практикумов по решению задач или проблем* также позволяет резко увеличить число уроков, на которых осуществляется отработка материала. Этот прием особенно целесообразно применять в старших классах.
3. *Блочная подача материала.*

Линейно-циклическое построение многих курсов основной школы часто создает условия для крупно-блочной подачи учебного материала. Наиболее целесообразно блочное изложение материала использовать при изучении прикладного материала, но возможно блочное изложение и фундаментального материала, объединенного вокруг общей проблемы.

4. *Развертывание последовательности учебных ситуаций*, направленных на формирование ориентировочных и исполнительских учебных действий.

Таким образом, при составлении поурочного тематического планирования приоритетное внимание уделяется отработке материала. Изучение материала желательно организовать крупными блоками на основе выделения нескольких узловых вопросов темы. В тематическом планировании должно быть выделено время для урока подготовки к зачету, на зачетный урок и резервное время на доработку материала темы по результатам зачета.

Можно сочетать самостоятельную работу учащихся по изучению нового материала с групповой работой под руководством учителя. Вначале учитель четко формулирует в явном виде цель урока и задает структуру учебной деятельности в рамках учебной ситуации, основанной на постепенно усложняющихся учебных заданиях. В качестве примера разбирает с учащимися первые простейшие случаи, донося до них основные подходы. Далее предлагает тем, кто понял объяснение, работать самостоятельно, разбирая более сложные случаи, а остальным – еще раз вместе разобрать основу ситуации и потрени-

роваться в выполнении типичных заданий. Важно отметить, что «учитель не делит класс на "сильных" и "слабых". Каждый ученик сам принимает решение, к какой из двух групп ему лучше присоединиться: к тем, кто работает самостоятельно, или тем, кто работает вместе с учителем»[4, с.53].

Система заданий для закрепления учебного материала должна включать

- широкий спектр заданий *обязательного уровня*, которые должны уметь выполнить все ученики;
- задания *пропедевтического характера*, используемые для предупреждения типичных ошибок, допускаемых детьми при выполнении заданий обязательного уровня;
- задания *повышенной сложности*, предназначенные для учеников, быстро продвигающихся в усвоении материала.

Подбирая задания, важно следить за тем, чтобы их сложность нарастала достаточно медленно, не становясь непреодолимой преградой для детей.

Подобные системы заданий желательно иметь по всем важнейшим вопросам курса. Использование такой системы позволяет упростить организацию дифференцированной работы с учащимися при закреплении материала, максимально ее индивидуализировать. Имея в распоряжении такую систему заданий, учитель путем простого подбора из нее нужных в данный момент упражнений (на отработываемые типичные случаи, на предотвращение типичных ошибок и т.п.) выстраивает так называемую "*лестницу деятельности*", по которой ведет класс, определенную группу учащихся или даже каждого ученика.

Продуманная последовательность предъявления заданий (или заданная последовательность их выполнения) позволяет учителю легко организовать работу всего класса с учетом индивидуальных различий в темпе усвоения материала, в степени подготовки учащихся.

В *основной школе* в целях текущего оценивания целесообразно использовать следующие формы:

- промежуточные устные или письменные опросы;
- черновик письменной работы;
- проект исследования;
- тезисы или текст доклада;
- участие в дискуссии или дебатах;
- выполнение лабораторных исследований;

- вопросы для самоанализа и самооценивания.

При оценке сформированности навыков универсальных учебных действий у младших школьников полезно использовать разновидность линейки Дембо-Рубинштейна, позволяющую наглядно отметить уровень развития той или иной способности ребенка. При промежуточной (тематической) оценке целесообразно сосредоточить основное внимание на проверке усвоения каждым учеником всей совокупности тематических обязательных результатов обучения, поскольку именно их достижение является, по договоренности, главной обязанностью ученика.

Применительно к образованию учителя методологический принцип реализации компетентностного подхода на основе формирования универсальных учебных действий находит свое воплощение в ряде явлений:

- сам процесс привычного «повышения квалификации» («усовершенствования») трансформируется в устойчивое, становящееся традиционным, непрерывное педагогическое образование с системой моральных и материальных стимулов в их соотношении;
- проблемный анализ любого педагогического вопроса с позиции рационального соотношения традиционного и нового;
- смена приоритетов в оценке личности и профессиональной деятельности учителя: экспертная оценка переходит в самооценку; самооценка внешних, видимых сторон личностного проявления и педагогического процесса переходит в рефлексию; односторонний приоритет значимости или педагогического процесса, или его результата заменяется значимостью процессуально-результативной целостности.

Чтобы создать собственную структурно-логическую модель формирования универсальных учебных умений школьников в учебной теме, необходимо провести два структурно-логических анализа содержания учебных дисциплин: внутренний и внешний.

Внутренний – это структурно-логический анализ содержания изучаемой темы на предмет выявления ее ведущих положений и основных связующих элементов.

Внешний – это структурно-логический анализ содержания тем других дисциплин учебного плана школы с целью определения степени перекрываемости их содержания с содержанием изучаемой темы и выявление

«опорных» знаний, которые необходимо использовать, чтобы научно и всесторонне раскрыть ведущие положения изучаемой темы рассматриваемого учебного предмета.

Необходимо реализовать на практике поиск школьниками необходимых и существенных опорных знаний. Этот путь хорошо вскрывает движущие силы превращения дидактической модели формирования УУУ в факт овладения, установления этих связей учащимися. Осуществление межпредметных связей в процессе раскрытия ведущих положений учебной темы наиболее эффективно, когда необходимые и существенные для раскрытия этих ведущих положений темы связи используются при преодолении противоречий, возникающих в учебном процессе, когда учащиеся убеждаются в том, что эти противоречия можно разрешить путем использования знаний из других предметов.

Итак, убедившись в наибольшей эффективности системы условий, определяемых первой методикой, в ее потенциальных возможностях, вполне реально эффективное обеспечение формирования УУУ у школьников на высоком уровне на основе сильного желания учеников получения знаний и умений в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М., 1982.
2. *Волина А.С.* Моделирование процесса обучения в средней школе. М., 2001.
3. *Блауберг И.В.* Проблемы методологии системного исследования. М., 1970.
4. *Гладкая И.В.* Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки. СПб., 2005.

LITERATURE

1. *Babansky, JK* Optimization of the educational process: methodological framework. Moscow, 1982.

2. *Volin AS* Modeling of the high school. Moscow, 2001.
3. *Blauberg IV* Problems of systems research methodology. Moscow, 1970.
4. *Smooth IV* Fundamentals of Special Education and preprofile training. SPb., 2005.

*Московский гуманитарный
педагогический институт*

23 октября 2012 г.
