

Технологии формирования УУД ШКОЛЬНИКОВ

С.н.с. Экоцентра Тверского
государственного
университета, к.п.н, доцент М.
Л.Звездина

Формирование базовых компетентностей личности – ориентиры современного образования

- Важнейшие ориентиры современной педагогической науки и образовательной политики, цели образования нашли свое воплощение в новых образовательных стандартах. В самом общем виде их можно определить как **формирование базовых компетентностей современного человека**:
- *информационной* (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- *коммуникативной* (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- *самоорганизации* (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- *самообразования* (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Требования к результатам – ключевая характеристика качества образования

- Требования стандарта сегодня становятся ключевой характеристикой качества образования — это **требования к результатам освоения** основных общеобразовательных программ.
- Основным результатом обучения становится **освоение обобщенных способов действий** (компетенций) и **достижение новых уровней развития личности учащихся** (компетентностей) и предлагает новую версию формулировки общеучебных (универсальных учебных) действий, которые закладываются в школе, обеспечивают способность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Традиции развивающего образования – путь достижения результатов ФГОС

- По мнению А.Г. Асмолова
- «Инновации в системе начального и общего среднего образования основываются на достижениях зунковского, компетентностного подходов, проблемно ориентированного, личностно ориентированного развивающего образования, смысловой педагогики, контекстного и системно-деятельностного подходов» («Как проектировать УУД в начальной школе», 2010).

Сущность компетентностного подхода

- **Компетентностный подход** возник в ответ на существующий в рамках «знаниевого» подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач. Эвристическое значение приобретают понятия «компетентность» и «компетенция».
- **Компетентность** понимается как результат когнитивного научения, а компетенция — как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщённые способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности.

Компетенция - «знание в действии»

- Компетенция — это «знание в действии». Компетенция означает способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации.
- В зависимости от характера задач, стоящих перед человеком, выделяют такие виды компетенции, как личностная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная.

Проблемно ориентированное развивающее образование

- Наиболее полно представлено в концепции Л.В. Занкова (1990), получившей широкое распространение именно в начальной школе. Развивающие возможности обучения по данной системе связаны с усложнением программ обучения за счёт:
- увеличения удельного веса теоретических знаний и объёма информации;
- особой организацией информационной основы деятельности учащихся;
- индивидуализацией обучения, полагающей различные варианты компонентов дидактической системы в зависимости от уровня развития интеллекта.

Принципы системы Л.В.Занкова

- 1. Высокий уровень трудности обучения.
- 2. Ведущая роль теоретических знаний в обучении.
- 3. Быстрый темп в изучении материала, обеспечивающий высокую познавательную активность
- 4. Осознание учащимися хода своих умственных действий в процессе обучения, обеспечивающее развивающий эффект.
- 5. Интенсификация обучения за счет включения эмоциональной сферы.

Личностно ориентированное развивающее образование (Н Ц Шадриков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская)

- Ставит своей целью обеспечить развитие каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей и личностного профиля.
- Особое внимание уделяется интеграции уникального и **неповторимого** субъектного опыта каждого ученика, сложившегося в **его** реальной жизнедеятельности, на основе усваиваемых научных понятий.
- Согласование социально заданного и личностно значимого индивидуального опыта познания происходит **в учебной ситуации взаимодействия учителя и ученика, которая** строится по модели сбалансированных инициатив и взрослого и ребенка как равноправных партнеров.

Личностно ориентированный подход

- Переход **учащегося** к самообучению и саморазвитию обеспечивается за счет преобразования педагогической учебной ситуации в проблемную, а затем в образовательную учебную ситуацию.
- Учащийся овладевает навыками самостоятельной организации, рефлексии и оценки своей деятельности в соответствии с индивидуальной программой развития.
- Переход от одного вида учебных ситуаций к другому соотнобразуется с возрастными особенностями учащихся.
- **В начальной школе** реализуются педагогические учебные ситуации, **в основной школе** — проблемные ситуации, требующие проявления познавательной активности и творчества самих учащихся,
- **в средней (полной школе)** — образовательные ситуации, предполагающие осуществление учеником сознательного самостоятельного выбора содержания образования и форм учебного сотрудничества.

В смысловой педагогике вариативного развивающего образования (А. Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.Е. Ключко Е.А. Ямбург, В.Э. Мильман, И.В. Абакумова)

- Целью образовательного процесса **выступает** многомерное системное развитие смыслового сознания, **обретение** личностных смыслов.
- Отличительная особенность смысловой педагогики - направленность на формирование мотивационно-смысловой стороны учебной деятельности.
- Способами, обеспечивающими формирование адекватных смыслов, являются организация обучения, снимающего противоречивость индивидуальной формы присвоения знаний и общественного способа его присвоения; становление активной жизненной позиции учащихся, проявляющейся в самостоятельной познавательной активности, развитии потребности в знаниях и познании приоритете мышления над репродукцией заученного; превращение учащихся из объектов влияния и воздействия педагогов в субъектов личностного и профессионального самоопределения. Процесс обучения – в саморазвитие.

Контекстный подход в образовании (А.А. Вербицкий)

- Культура выступает как основа образовательного процесса, реализуемого и рамках кросс-культурного контекста, включающего пять уровней:
- 1) мировое образовательное **пространство**;
- 2) образовательное пространство государства, заданное системой образовательных стандартов и программ обучения;
- 3) образовательное пространство средств массовой коммуникации;
- 4) собственно образовательная система, конкретизированная в системе условий определенного образовательного учреждения;
- 5) образовательное пространство семьи, задающее систему нравственных и моральных норм.

Контекстный подход

- Развитие общества и культуры опережает перестройку содержания и форм образования, что в современном российском обществе создает противоречие между социокультурными реалиями и традиционным способом образования как трансляции учащемуся определенной суммы знаний, умений и **навыков**.
- Ярким примером этого противоречия является разрыв между усваиваемыми знаниями и перспективами их применения в реальной профессиональной и социальной деятельности **учащегося**, обесмысливающий сам процесс учения.

Контекстный подход

- Разрешение данного противоречия предполагает согласование **процесса** обучения с реальным жизненным контекстом.
- Именно поэтому основной единицей содержания образования становится **проблемная ситуация в единстве предметности и социальности**.
- Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих фундаментальную основу компетенций учащегося, но и как **процесс** обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности личности.

Системно-деятельностный подход

- **Системно-деятельностный подход** основывается на теоретических положениях концепции **Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина**, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности **учащихся** с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков.

Компоненты учебной деятельности

- Познавательные и учебные **МОТИВЫ**
- Учебная цель
- Учебная задача
- Учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка)

Л.С. Выготский о развивающем обучении

- Концепция развивающего образования была теоретически обоснована и развита в трудах Л.С. Выготского. Он рассматривал **обучение как движущую силу развития.**
- Для Выготского показатель развития — **переход от натуральных психических функций к высшим функциям.** Поскольку именно обучение задает образцы высших психических функций или «идеальную форму» развития и обеспечивает их становление как содержательной характеристики сознания, Л.С.Выготский делал вывод о том, что обучение ведет за собой развитие.

Требования к развивающему обучению

- Однако ведущим является далеко не всякое обучение.
- Заслуга Л. С. Выготского в том, что он установил каким требованиям должно удовлетворять развивающее обучение.
- Обучение, действительно, «ведущее за собой развитие» должно осуществляться в **зоне ближайшего развития** ребенка;
- его *содержанием* должна быть *система научных понятий*.
- **Зона ближайшего развития** — это расхождение между уровнем развития, обнаруживаемым в самостоятельной деятельности ребенка, т. е. уровнем его актуального развития, и уровнем, который ребенок **достигает** в сотрудничестве со взрослым.

Практическое значение знаний об уровне ближайшего развития

- Уровень, **достигаемый** в сотрудничестве, — это потенциальный уровень развития ребенка, который станет актуальным в ближайшем будущем.
- Практическое значение зоны ближайшего развития в том, что процедура ее диагностики позволяет научно обоснованно строить прогноз на ближайшие перспективы развития, **решать** диагностические и коррекционные задачи.
- В современной психологии идея зоны ближайшего развития **является** общепризнанной и служит моделью для разработки новых методов диагностики психического развития ребенка (**интерактивная диагностика**).

Факторы, влияющие на величину зоны ближайшего развития

- Величина зоны ближайшего развития зависит:
- от внутренней логики **развития** психологических способностей и возможностей **ребенка** быть включенным в определенные формы сотрудничества и совместной деятельности со взрослым (уровень актуального развития в определенной степени лимитирует возможности сотрудничества);
- от форм сотрудничества и совместной деятельности,
- содержания и способов взаимодействия, предлагаемых взрослым.

Содержание образования проектирует тип мышления

- В концепции Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова было обосновано положение: содержание образования проектирует определенный тип мышления — эмпирический или теоретический — в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия).
- Л.С. Выготский писал, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Л.С. Выготский, 1996).

Концепция Д.Б.Эльконина-В.В. Давыдова

- Содержание учебного предмета при данном подходе выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область.
- **В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся лежит организация системы учебных действий.**
- Генезис знаний определяется формированием действия и его применением для решения задач. Как указывал В.В. Давыдов, первичная форма существования теоретического знания — это способ действия.

Виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера

- Можно выделить следующие *виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера*, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте:
 - **преобразование** ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;
 - моделирование всеобщего отношения в пространственно-графической или знаково-символической форме (создание моделей);
 - преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;
 - выведение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых обобщенным способом. (Школа № 91 г.Москвы).

Существенные показатели «развивающего обучения»

- Даётся характеристика главных психологических новообразований, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;
- выделение ведущей деятельности данного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- описание содержания и способов осуществления этой деятельности (выполняется ли она стихийно или целенаправленно и др.);
- указание на взаимосвязи учебной деятельности с другими видами деятельности;
- разработка системы методик по определению уровня **развития** соответствующих новообразований;
- определение характера связи уровней развития **новообразований** с особенностями организации ведущей деятельности| и смежных с нею других видов деятельности.

Теория планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина

- Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина предметом формирования должны стать **действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач.**
- Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, **учет** которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» **ученика** действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями.
- Эта система включает **три подсистемы:**
- условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия;
- условия, обеспечивающие «отработку», т. е. воспитание желаемых свойств способа действия;
- условия, позволяющие уверенно и полноценно перенести выполнение **действий** из внешней предметной формы в умственный план.

Первая подсистема условий

- Основное назначение **первой подсистемы** условий заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником объективную структуру материала и действия;
- выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев — систему объективных **условий**, позволяющих ученику с первого раза и каждый следующий раз правильно выполнять все задания.
- Эта система условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия, в теории получила название **схемы ориентировочной основы действия**.
- Она включает в себя: характеристику и функции продукта (результата), содержание и операциональный состав действия; характеристику материала, орудий и средств действия, в том числе и средств контроля.

Вторая и третья подсистемы условий формирования действий

- **Вторая подсистема** — это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых свойств, форму выполнения действия (материальная/материализованная, речевая, умственная), полноту или сокращенность действия; меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность, сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия.
- **Третья подсистема** условий обеспечивает перенос действия в идеальный (умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его становления.

Этапы интериоризации действия

- Выделены **шесть этапов** интериоризации действия.
- **На первом этапе** - усвоение начинается с *создания мотивационной основы действия*, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается.
- Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика.
- **На втором этапе** происходит становление *схемы ориентировочной основы действия*, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

Этапы формирования умственных действий

- **На третьем этапе** происходит *формирование действия в материальной (материализованной) форме*, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.
- **Четвертый этап** — внешнеречевой. Здесь происходит *преобразование действия* — вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи.
- Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает; ее содержание полностью отражается в речи, **которая** и начинает выступать в качестве основной опоры становящегося действия.

Этапы формирования умственных действий

- **Ни пятом этапе** (действие во внешней речи «про себя») происходит дальнейшее преобразование действия — постепенное сокращение внешней звуковой стороны речи, основное содержание действия *переносится во внутренний, умственный план.*
- **На шестом этапе** действие совершается в *скрытой речи и приобретает форму собственно умственного действия.*
- П. Я. Гальперин подчеркивал, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов данной шкалы; причем в ряде случаев пропуск является психологически вполне оправданным, так как учащийся в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования (действия с предметами или носителями, речевые формы и т. д.).
- Вместе с тем П. Я. Гальперин обращал внимание на то, что суть не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно определить и ход процесса, и его результат.

Современные образовательные технологии – путь достижения результатов образования

- Каким образом к этим результатам прийти? – О.Б.Даутова, Е.В.Иваньшина и др. (СПб, 2013)
- Одним из путей, которые сегодня помогут учителю выйти на декларируемые стандартом результаты освоения основных образовательных программ, становятся **современные педагогические технологии.**

Современные образовательные технологии

- технология организации самостоятельной деятельности школьников;
- технология организации исследовательской деятельности школьников:
- технология организации проектной деятельности школьников;
- технология проблемного обучения;
- технологии развития критического мышления;
- технологии диалогового взаимодействия;
- технология «Педагогическая мастерская»;
- технология кейсов.

Технология организации самостоятельной деятельности

- Основной целью организации самостоятельной работы школьников выступает самостоятельная деятельность.
- На уроке по ФГОС **60-70%** занимает **организация самостоятельной деятельности**
- Под **самостоятельной деятельностью** понимается вид познавательной деятельности, в котором предполагается определенный уровень самостоятельности во всех структурных компонентах деятельности — от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции

Сущность самостоятельной деятельности (продолжение)

- с диалектическим переходом
- -от выполнения простых видов работы к более сложным, носящим поисковый характер,
- -с постоянной трансформацией руководящей роли педагогического управления в сторону ее перехода в формы ориентации и коррекции с передачей всех функций самому обучающемуся,
- но лишь по мере овладения методикой самостоятельной работы.

Дидактические задачи

- Помимо основной цели (формирование самостоятельной деятельности учащихся) самостоятельная работа направлена на решение следующих дидактических задач:
- **мотивировать** обучающихся к освоению учебных программ;
- **повысить ответственность** обучающихся за свою учебу;
- **научить обучающихся самостоятельно добывать знания из различных источников;**
- **способствовать развитию навыков и умений самообразовательной, исследовательской и творческой деятельности** старшеклассников;
- **формировать у обучающихся системное мышление** на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных творческих заданий по учебным дисциплинам и т. п.



Развивающий эффект самостоятельной работы

- Развивающий эффект самостоятельных работ достигается при условии использования системы взаимосвязанных репродуктивных и продуктивных видов работ. Она требует от обучающихся:
- **принятия цели** самостоятельной работы как лично значимой,
- **анализа** условий познавательной задачи,
- **моделирования** способов её решения,
- исполнения, контроля и обсуждения полученных **результатов.**

Главный признак самостоятельной работы

- В концепции развивающего обучения профессора Г. Д. Кирилловой проблеме самостоятельной работы и самостоятельной познавательной деятельности обучающихся отводится особая роль.
- В качестве **главного признака** самостоятельной деятельности рассматривается не то, что *обучающийся работает без помощи педагога*, а то, что **каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он себе поставил.**

Роль самостоятельных работ в развитии обучающихся

- При этом развитие системы самостоятельных работ, обусловленное развитием содержания изучаемого материала, **обеспечивает продвижение учащихся в умении анализировать, проектировать и осуществлять способы деятельности от репродуктивного уровня к творческому**, создает основу для усвоения знаний на уровне **общих принципов и закономерностей** и дальнейшего их использования в качестве способа деятельности.
- Это позволяет говорить о самостоятельной работе как **факторе активизации познавательной деятельности обучающихся**.
- Важно выполнение учащимися самостоятельных работ разных уровней: репродуктивного, реконструктивного и творческого.,

Особенности организации самостоятельных работ (по Г.Д.Кирилловой)

- развитие содержания изучаемого материала в логике предмета и постоянный рост уровня обобщения и систематизации материала требуют организации самостоятельной деятельности реконструктивного и творческого уровней как в ходе работы под руководством преподавателя, так и в процессе выполнения самостоятельных работ;
- самостоятельные работы являются логическим продолжением самостоятельной деятельности, осуществляемой под руководством педагога. В ходе такой деятельности обучающиеся подводятся к осознанию свойственных материалу зависимостей, и их осознание позволяет в дальнейшем планировать, проектировать и использовать определенные способы деятельности при выполнении самостоятельных работ;

Особенности организации самостоятельной работы

- усложнение операционного компонента самостоятельной деятельности в ходе выполнения самостоятельных работ достигается за **счет представления обучающимся все большей свободы в анализе проблемной ситуации, постановке познавательной задачи, конструировании способов ее решения, осуществлении решения, проверке результатов;**
- усложнение операционного компонента самостоятельной познавательной деятельности осуществляется в единстве с усложнением содержания: в ходе выполнения самостоятельных работ обучающиеся должны идти **от наблюдения и анализа частных фактов к выявлению важнейших зависимостей,** свойственных изучаемому материалу, поэтому в качестве показателей развития познавательной самостоятельности рассматривается не только усложнение структуры операционного компонента самостоятельной деятельности, но и усложнение ее содержательной стороны;

Особенности организации самостоятельной работы

- усвоение материала на уровне общих принципов и закономерностей, обеспечивая возможность их применения для решения новых познавательных задач, является условием развития внутренних стимулов учения;
- педагогическое руководство самостоятельной деятельностью обучающихся в ходе выполнения самостоятельных работ наряду с четкой формулировкой задания должно обеспечивать установку на самоконтроль и рефлекссию.

ПРИЕМЫ, ЭТАПЫ, СТРАТЕГИИ

- Технология организации самостоятельной работы может быть рассмотрена в широком и в узком смысле. *В широком смысле технология включает **описание этапов деятельности** как педагога, так и обучающегося.*
- В узком смысле — **это технология деятельности ученика**. Учащийся самостоятельно (или с помощью педагога) выдвигает
 - цель, задачи деятельности,
 - определяет способы и виды действий, самоконтроля, учета достижений
 - и осуществляет коррекцию собственной деятельности на основе рефлексии.

Этапы технологии

- Технология организации самостоятельной работы включает несколько этапов:
- *подготовительный*;
- *этап целеполагания* (осуществляется совместно с обучающимися);
- *деятельностный* - собственно этап самостоятельной работы обучающихся (при опосредованном руководстве, осуществляемом на основе педагогической поддержки и консультирования);
- *рефлексивный* (осуществляется совместно с обучающимися);
- *аналитический*.

Схема взаимодействия учителя с учащимися

- Графически технологию организации самостоятельной работы и в широком смысле можно представить следующим образом.
- Самостоятельная работа школьников требует упорядочения и **системной** организации взаимодействия учителя и обучающегося.
- Основная задача педагога в соответствии со Стандартом сводится к организации учебно-познавательной деятельности школьника и конструированию информационно-образовательной среды. Деятельность преподавания и деятельность учения взаимосвязаны, что отражено на схеме.

Подготовительный этап

- **На подготовительном этапе** задачами выступают моделирование и проектирование деятельности обучающегося и конструирование методических и программных материалов для организации самостоятельной работы (составить модель-образ- проведения наблюдения или опыта и проект).

Подготовительный этап

- **Шаг 1.** Корректировка учебных программ с добавлением дополнительных разделов: определение тем для самостоятельной работы, сопровождение самостоятельной работы и контроль за ее выполнением (с указанием организационных форм самостоятельной работы), примеры типовых заданий для самостоятельной работы.
- **Шаг 2.** Разработка УМК по предмету.
- **Шаг 3.** Отбор видов учебной работы, соответствующих основным целям и задачам учебной программы.
- **Шаг 4.** Разработка заданий для самостоятельной работы.
- **Шаг 5.** Расчет количества часов и суммы баллов, которые должен набрать обучающийся в ходе выполнения самостоятельной работы.
- **Шаг 6.** Разработка технологической карты самостоятельной работы ученика с указанием избыточных форм, методов и средств учения для предоставления учащемуся возможности выбора.

1. Этап целеполагания

- **Этап целеполагания, в задачу которого входит *совместное определение цели и составление технологической карты самостоятельной работы.***
- Обучающийся знакомится с требованиями, предъявляемыми к изучаемому предмету в целом и к выполнению заданий по самостоятельной работе в частности, выбирает виды учебной работы (работа с учебником, с ресурсами Интернет...)

2. Деятельностный этап

- Особенность данного этапа — изменение роли учителя и учащегося.
- Учащийся осуществляет учебно-познавательную деятельность, занимая активную деятельностную позицию. То есть субъект деятельности.
- Педагог выполняет роль консультанта по **образовательному запросу** ученика, он отвечает учащемуся только на те вопросы, которые у него вызывают затруднения.
- **Образовательный запрос** — это запрос педагогу от обучающегося по поводу того, что он самостоятельно не может решить учебную задачу или проблему.

Типы образовательных запросов ученика

- информационный (не хватает источников информации для решения проблемы);
- ресурсный (не хватает ресурсов для решения проблемы);
- технологический (нет технологии, тактики, стратегии для решения проблемы);
- учебный — имеется затруднение в решении учебной задачи (от педагога требуется коррекция деятельности обучающегося);
- психологический (неадекватная самооценка, неверие в свои силы, пессимизм, отчуждение от учебной работы, снижение или **отсутствие** мотивации, дидактогения и т. д.). В данной ситуации он нуждается в психолого-педагогической поддержке;
- временной (не хватает времени и энергии для решения задачи).

Шаги деятельностного этапа

- **Шаг 1.** Осуществление самостоятельной учебно-познавательной деятельности.
- **Шаг 2.** Оценивание выполненной работы. Сравнение деятельности с эталоном или с критериями. В случае несовпадения — шаг 3.
- **Шаг 3.** Коррекция деятельности.
- **Шаг 4.** Самостоятельное оценивание выполненной работы, полученного образовательного результата.

3. Контрольно-оценочный этап

- Этап включает не только оценивание учебно-познавательной деятельности школьника со стороны педагога, но и взаимооценивание и самооценивание деятельности.
- Оценивание деятельности школьников может проходить в разных форматах:
- комплексное оценивание заданий на основе технологической карты,
- ведение рефлексивного дневника,
- защита проектных и исследовательских работ, защита портфолио, другое.

4.Рефлексивный этап

- Задача этого этапа — оценивание учебных достижений обучающегося и себя как субъекта учебно-познавательной деятельности. Рефлексию рекомендуется проводить на основе следующих вопросов:
- Что получилось, что нет при осуществлении учебной деятельности? Если не получилось, то почему, что помешало?
- Какие компетенции, УУД удалось развить? В чем проявляется моя некомпетентность? Можно ли это исправить?
- Какие учебные и личностные достижения сопутствовали этому курсу?
- Что еще необходимо сделать в рамках самообразования?

Сопровождение самостоятельной работы школьника

- Следующий этап только для педагога — **аналитический**. Педагог анализирует полученные результаты, делает выводы и вносит коррективы в учебные задания и т. д.
- Таким образом, преподаватель выходит на **сопровождение самостоятельной работы школьника**, которое включает в себя следующие направления:
- конструирование информационно-образовательной среды, включающее в себя необходимые ресурсы;
- согласование индивидуальных планов самостоятельной работы школьников (*виды и темы заданий, сроки представления результатов, критерии выполнения задания, разработка технологической карты*);
- консультирование по образовательному запросу школьника;
- создание педагогических условий для оценивания и рефлексии самостоятельной работы школьников;
- осуществление индивидуальной педагогической поддержки школьника в его самостоятельной работе.



Приёмы самостоятельной деятельности учащихся основной школы

- Составление умственной карты (познавательные УУД)
- Фокусированные диалектические заметки (познавательные УУД)
- Составление опорной схемы-коллажа по учебным материалам (познавательные УУД)
- Написание проспектов (познавательные и коммуникативные УУД)
- Эссе (познавательные УУД)
- Составление самодиагностирующих заметок обучающихся (познавательные и регулятивные УУД)

ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

учеником

- Шаг 1. Определение цели самостоятельной работы.
- Шаг 2. Конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи.
- Шаг 3. Самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи.
- Шаг 4. Выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения).
- Шаг 5. Планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи.
- Шаг 6. Реализация программы выполнения самостоятельной работы.
- Шаг 7. Самоконтроль выполнения самостоятельной работы, оценивание полученных результатов.

Требования к организации самостоятельной работы в деятельности учителя

- Обеспечение правильного сочетания объемов урочной и внеурочной самостоятельной работы.
- Методически правильная организация работы обучающегося.
- Обеспечение обучающегося необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.
- Наличие ресурсного обеспечения, позволяющего обучающемуся выполнить задание на высоком уровне.
- Осуществление учета учебных и личностных достижений старшеклассников.
- Разработка и внедрение в образовательный процесс мер, стимулирующих качественное выполнение самостоятельной работы.
-

Пути повышения самостоятельной активности учащихся

- **Таким образом, повышение роли самостоятельной работы предполагает:**
- коррекцию учебных программ с целью увеличения доли самостоятельной работы обучающегося над изучаемым материалом, включение тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных методических средств;
- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий обучения, активное использование информационных технологий, позволяющих обучающемуся в удобное для него время осваивать учебный материал;
- совершенствование системы текущего контроля работы обучающихся, введение балльно-рейтинговой системы и широкое внедрение компьютеризированного тестирования;
- совершенствование методик проведения проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Разработка заданий – условие самостоятельной работы

- **Одной** из самых трудных проблем при организации самостоятельной работы выступает проблема разработки заданий.
- **При** разработке заданий для самостоятельной работы обучающихся следует учитывать дидактические требования:
 - примерные нормы времени для выполнения задания;
 - логику и структуру учебного материала;
 - практическое назначение задания;
 - характер познавательной деятельности, направленной на выполнение тех или иных самостоятельных заданий;
 - постепенное нарастание сложности и проблемности.

Классификация самостоятельных работ

- По частнодидактической цели можно выделить **три типа самостоятельных работ**:
- 1. формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и направления на эту деятельность, содержащихся в условии задания. В качестве самостоятельных работ этого типа чаще всего используются **домашние задания — работа с учебником, конспектом, лекцией и др.**
- 2. формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. К самостоятельным работам такого характера относятся **отдельные этапы лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты и т. д.**
- 3. создание предпосылок для творческой деятельности. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении **заданий учебно-исследовательского характера.**

Классификация самостоятельных работ

- Классификация самостоятельной работы:
- по дидактической цели их применения: познавательные, практические, обобщающие;
- по уровню проблемности: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие);
- по методам научного познания: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику;
- по типам решаемых задач (здесь возможны разные классификации, например типы задач: познавательные, творческие, исследовательские) .

Таксономия учебных задач Д. Толлингеровой

- 1. *Задачи на воспроизведение знаний:*
 - на узнавание;
 - воспроизведение отдельных фактов, данных, понятий;
 - воспроизведение определений, норм правил, воспроизведение текста.
- 2. *Задачи, предполагающие простые мыслительные операции:*
 - определение фактов (измерение);
 - перечисление и описание фактов;
 - перечисление и описание процессов и приемов деятельности;
 - анализ и синтез;
 - упорядочивание (классификация, категоризация);
 - определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза и т. д.);
 - абстракция, конкретизация, обобщение;
 - манипуляция с неизвестными параметрами и их поиск по правилу, алгоритму, формуле.

Классификация заданий-задач

- 3. *Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции:*
 - трансформация (объяснение смысла, значения);
 - индукция;
 - дедукция;
 - аргументация;
 - оценка.
- 4. *Задачи на порождение речевых высказываний:*
 - сочинение, обзрения (конспекты, проспекты);
 - написание доклада, отчета;
 - самостоятельные письменные работы, проекты.

Классификация заданий-задач

- 5. *Задачи, предполагающие продуктивное мышление:*
 - применение на практике;
 - решение проблемных ситуаций;
 - целеполагание и постановка вопросов;
 - эвристический поиск на базе наблюдений и конкретных эмпирических данных;
 - эвристический поиск на базе логического мышления.
- 6. *Задачи, предполагающие рефлекссию:*
 - позволяющие освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий опознания, запоминания;
 - рефлексивные действия, связанные с построением текста;
 - построение стратегий совместного и индивидуального решения;
 - • выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

Факторы, влияющие на эффективность самостоятельной деятельности

- Знание о деятельности и предполагаемом результате
- Поддержка, оказываемая при выполнении заданий
- Навыки и умения
- Обратная связь
- Индивидуальные способности и возможности
- Последствия

Технология организации исследовательской деятельности

- Исследовательская деятельность учащихся — «образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование. Исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста — учителя-предметника, научного сотрудника».
- (Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей / Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», серия 1, М., 2006).

Фазы, стадии и этапы учебного исследования

- Учебная исследовательская деятельность, так же как и научное исследование, включает в себя три основные фазы:
- фаза проектирования,
- технологическая фаза
- и рефлексивная фаза.

Фаза проектирования

- **1. Концептуальная стадия:**
- Выявление противоречия.
- Формулировка проблемы.
- Определение цели исследования.
- Выбор критериев для оценки.

Фаза проектирования

- **2. Стадия моделирования** (построения гипотезы):
 - Построение гипотезы.
 - Уточнение (конкретизация гипотезы).
- **3. Стадия конструирования исследования:**
 - Определение задач исследования.
 - Исследование условий (ресурсов).
 - Построение программы исследования
- **4. Стадия технологической подготовки исследования**

Технологическая и рефлексивная фазы исследования

- **Технологическая фаза:**
- **1.Стадия проведения исследования:**
- Теоретический этап
- Эмпирический этап.
- **2.Стадия обработки результатов исследования.**
- Анализ, сравнение, обобщение результатов.
- **3.Стадия оформления результатов**
- Апробация результатов.
- Оформление результатов.
- **Рефлексивная фаза**
- Самооценка и рефлексия результатов исследования (в ходе всего исследования)

Деятельность учащихся на фазе проектирования

- выявляют противоречия;
- формулируют проблему;
- определяют предмет и объект исследования;
- формулируют тему исследовательской работы;
- определяют цели исследования;
- выбирают критерии оценки достоверности результатов исследования;
- выдвигают гипотезы и конкретизируют их;
- выбирают рабочую гипотезу;
- определяют задачи исследования;
- изучают условия (ресурсные возможности);
- выбирают метод (методику) проведения исследования;
- составляют план исследования;
- готовят экспериментальное оборудование, реактивы, учебные пособия и

Формируемые УУД на подготовительной фазе

- **Личностные УУД:** • умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; • формирование устойчивого познавательного интереса и становление смыслообразующей функции познавательного мотива.
- **Регулятивные УУД:** • целеполагание, включая постановку новых целей, преобразование практической задачи в познавательную; • умение самостоятельно анализировать условия достижения цели, на основе выделенного руководителем учебного исследования ориентиров действия в новом учебном материале; • планировать пути достижения целей; • устанавливать целевые приоритеты; • уметь самостоятельно контролировать свое время и управлять им; • выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ; • освоение основ прогнозирования как предвидения будущих событий и развития процесса.

Формируемые УУД на подготовительной фазе

- **Коммуникативные УУД:**
- • учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- • формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности;
- • устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор;
- • задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером;
- • организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками;
- • использовать адекватные языковые средства для отображения своих мыслей, мотивов и потребностей;
- • устанавливать рабочие отношения в группе, эффективно сотрудничать.

Формируемые УУД на фазе проектирования

- ***Познавательные УУД:***
- ставить проблему, аргументировать ее актуальность;
- создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач;
- осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей;
- выдвигать гипотезы о связях и закономерностях событий, процессов, объектов;
- организовывать исследование с целью проверки гипотез.

Деятельность учащихся на технологической фазе

- работают с различными источниками информации;
- анализируют и систематизируют полученную информацию по теме исследования;
- определяют понятийный аппарат исследования;
- строят логическую структуру теоретической части исследования;
- проводят эксперимент;
- фиксируют полученные результаты;
- обрабатывают результаты с помощью методов математической статистики;
- формулируют выводы;
- обсуждают полученные результаты с научным консультантом, учителем, другими учащимися;
- осмысливают и учитывают оценку, полученную при апробации;
- пересматривают и корректируют материалы исследования по мере необходимости;
- оформляют результаты в форме отчёта, доклада, статьи, тезисов;
- представляют результаты исследования на конференции и др.

Деятельность учащихся на рефлексивной стадии

- соотносят цели и результаты исследования;
- оценивают правильность выбора теоретических и практических методов исследования;
- осознают личную значимость полученных результатов.
- Формируются все группы УУД –личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные! (Матрица согласования фаз технологии и УУД на стр.22-27 «Современные педагогические технологии»). Пример – стр.27

Технология организации проектной деятельности

- Проектная деятельность — последовательная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов.
- Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии то эта технология предполагает использование исследовательских, поисковых, проблемных методов с одной стороны и интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей — с другой.

Этапы проектной деятельности

- Подготовительный (подготовка проектного задания)
- Технологический (разработка плана проекта и его реализация)
- Завершающий.

Подготовительный этап

- Изучение общественного мнения.
- Формулировка проблемы (или нескольких проблем), требующей решения.
- Определение причин существования данной проблемы.
- Определение целей и задач проекта.
- Выявление социальных и индивидуальных потребностей в данной деятельности.
Определение возможностей команды исполнителей.

Технологический этап

- Составление плана работы с указанием основных мероприятий и времени их проведения.
- Распределение обязанностей между участниками проекта.
- Определение необходимых ресурсов и источников их получения.
- Разработка системы оценки проекта и способа оформления результатов.
- Реализация проектного задания согласно составленному плану.
- Контроль и коррекция промежуточных результатов.
- Подготовка наглядно-графического материала для презентации результатов проекта

Завершающий этап

- Общественная презентация проекта.
- Экспертиза проекта.
- Самооценка и рефлексия результатов
- На каждом этапе определены виды деятельности учащихся и формируемые УУД. (Матрица согласования этапов технологии и УУД для основной школы-стр.31-36)
- Пример: проект «Нанотехнологии как моя будущая профессия»

Оценка результатов проектной деятельности

- Выполненный проект во время защиты вначале оценивает сам автор, а затем избранное для этого жюри в составе учителя и других учащихся (из других классов).
- Критерии оценивания выполненных проектов должны включать в себя:
 - аргументированность выбора темы,
 - обоснование,
 - значимость выполненной работы,
 - выполнение принятых этапов проектирования,
 - законченность,
 - материальное воплощение,
 - заинтересованность проблемой проекта.
- Можно воспользоваться предложенной картой рейтинговой оценки проекта учащегося (стр. 40 -41)
-

Технология проблемного обучения

- Технология проблемного обучения относится к интерактивному обучению и обладает огромным образовательным потенциалом. Однако педагогические возможности технологии проблемного обучения не используются в современной образовательной практике в полной мере. Почему это происходит?
- Во-первых, разработка технологии проблемного обучения требует от педагога большого педагогического мастерства и много времени для дидактического построения проблемной ситуации, во-вторых, проблемная задача всегда вызывает затруднение у обучающегося в учебном процессе, поэтому на ее осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении.

Исторический экскурс

- Основы проблемного обучения заложил американский философ и педагог Д. Дьюи, разрабатывая проблему развития мышления в учебном процессе. Д. Дьюи считал, что обучающийся должен пройти тот путь, который уже прошел ученый, совершивший то или иное открытие в науке, обучающийся должен самостоятельно разбираться в проблеме, выдвигать гипотезы, искать ответы, ошибаться и снова искать. Он считал, что для XX века характерно сближение учебного и научного познания.

Основные идеи проблемного обучения

- В России проблемное обучение также стало разрабатываться в русле исследований психологии мышления в пятидесятых годах под руководством известных психологов А. Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.
- **Основу теории проблемного обучения составили идеи** о том, что процесс мышления осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблем; закономерности мышления и закономерности процесса усвоения знаний в значительной степени совпадают; одним из главных условий управления обучением, обеспечивающим развитие мышления, является преднамеренное создание проблемных ситуаций и решение проблем.

Дидактические аспекты проблемного обучения

- Дидактические аспекты проблемного обучения получили раскрытие в работах И. Л. Лернера, М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова, Л. М. Матюшкина и др. в 70-80-е годы XX века.
- Сущность проблемного обучения И. Л. Лернер видел в том, что обучающийся под руководством преподавателя принимает участие в решении новых для него
- познавательных и практических проблем.

Проблемное обучение по М.И. Махмутову

- М. И. Махмутов на основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований определяет **проблемное обучение** как «этап развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций»* (Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975. С.10)

Создание проблемных ситуаций как способ активизации мышления

- Создание в процессе обучения специальных ситуаций интеллектуального затруднения — проблемных ситуаций и решение проблем способствует эффективной активизации мыслительной деятельности школьников, формированию у них нестандартных подходов к решению проблем, развитию их творческого мышления.
- Проблемная ситуация служит не только источником интеллектуального затруднения, что является необходимым условием развития мышления обучающихся, но и важным мотивационным и эмоциональным средством в процессе обучения.

Педагогические возможности проблемного обучения

- создание возможностей для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления и познавательной деятельности школьников;
- развитие самостоятельности, ответственности, критичности, инициативности;
- развитие эвристических и творческих способностей школьников;
- обеспечение прочности приобретаемых знаний. Проблемное обучение позволяет формировать все виды УУД:
- познавательные, регулятивные, личностные.

Современное понимание проблемного обучения

- **Проблемное обучение** — это процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем.

В основе проблемного обучения – решение задачи

- В основе проблемного обучения лежит решение какой-либо задачи, проблемы (от *гр. problema* — задача, задание). В **широком смысле проблема** — это сложный теоретический и практический вопрос, требующий изучения, разрешения;
- в науке — противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения (от *фр. situa tion* — положение, обстановка, совокупность обстоятельств).

«Проблема» в узком значении

- **В узком смысле проблема —** осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта. Таким образом, можно говорить об объективных проблемах и о субъективных проблемах.

Как создаётся проблема?

- Должна ли проблемная ситуация «создаваться» или естественно «вытекать» из самого характера материала? Существуют две точки зрения:
- 1) создание педагогом проблемной ситуации, независимо от того является ли она отражением реально существующего в науке противоречия или носит методический характер (т. е. на данном этапе в науке вопрос ясен, но для активизации мышления обучающихся педагог создает проблемную ситуацию);
- 2) нет надобности искусственно создавать проблемные ситуации, так как реальными проблемами полна вся история развития знания.

Этапы технологии проблемного обучения

- 1. Предъявление проблемной ситуации
- 2. Формулировка проблемной задачи
- 3. Постановка проблемного вопроса.
- 4. Составление гипотез и отбор оптимальной
- 5. Решение проблемной ситуации
- 6. Анализ решения проблемной ситуации

Приёмы создания проблемных ситуаций по А.М.Матюшкину

- Побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность обучающихся и приводит к активному усвоению новых знаний.
- Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления.
- Побуждение обучающихся к анализу фактов и явлений *действительности*.
Противоречие в данном случае возникает между житейскими представлениями и научными знаниями об этих фактах.
- Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении обучающимися заданий практического характера. Проблемные ситуации возникают при попытке обучающихся самостоятельно достигнуть поставленной цели.
- Побуждение обучающихся к предварительному обобщению новых фактов.
- Организация междисциплинарных связей.
- Ознакомление обучающихся с историческими фактами. На основе этого обучающиеся сталкиваются с проблемными ситуациями, имевшими место в процессе становления изучаемой ими теории.

Приёмы создания проблемных ситуаций по Г.К. Селевко

- педагог подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает обучающимся рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога);
- побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задачи (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными и неточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

Классификации проблемных ситуаций

- *Классификация № 1 проблемных ситуаций по содержанию неизвестного X*
- X - цель;
- X - объект деятельности;
- X - способ деятельности;
- X - условие выполнения деятельности.

- *Классификация № 2 проблемных ситуаций по уровню проблемности*
- возникающие независимо от приемов;
- вызываемые и разрешаемые учителем;
- вызываемые учителем, разрешаемые учеником;
- самостоятельное формирование проблемы и решения.

Классификация № 3 проблемных ситуаций по виду рассогласования информации

- несоответствия между уже имеющимися системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между житейскими и научными знаниями и т. д.);
- неопределенности (необходимость многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы);
- неожиданности;
- конфликты;
- предположения;
опровержения.

Классификация № 4 проблемных ситуаций по методическим особенностям

- непреднамеренные;
- целевые;
- проблемное изложение;
- эвристическая беседа;
- проблемные демонстрации;
- исследовательские лабораторные работы;
- проблемный фронтальный эксперимент;
мысленный проблемный эксперимент;
- проблемное решение задач;
- проблемные задания;
- игровые проблемные ситуации.

Классификация № 5 проблемных ситуаций по уровню проблемного обучения

- **Уровень «несамостоятельной активности».** Педагог сам ставит проблему (задачу) и сам решает при активном слушании и обсуждении обучающимися. Это общедидактический метод проблемного изложения.
- **Полусамостоятельный уровень.** Педагог ставит проблему, обучающиеся самостоятельно или под руководством педагога решают ее (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.
- **Самостоятельный уровень.** Ученик ставит проблему, педагог помогает ее решить. Ученик работает с текстами, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы.
- **Уровень творческой активности.** Ученик сам ставит проблему и сам ее решает. Решение проблемы требует творческого подхода, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства.

Пример проблемной ситуации

- Проблемная ситуация возникает, когда учитель преднамеренно сталкивает жизненные представления учащихся с фактами, для объяснения которых у школьников не хватает знаний, жизненного опыта. Преднамеренно столкнуть жизненные представления учащихся с научными фактами можно с помощью различных наглядных средств, практических заданий, в ходе выполнения которых школьники обязательно допускают ошибки. Это позволяет вызвать удивление, заострить противоречие в сознании учащихся и мобилизовать их до решения проблемы. Например, на уроке окружающего мира в первом классе по теме «Кто такие птицы?» мы можем создать следующую проблемную ситуацию:
 - - Назовите отличительный признак птиц. (Это животные, которые умеют летать.)
 - - Посмотрите на слайд. Каких животных вы узнали? (Летучая мышь, бабочка, воробей, курица.)
 - - Что общего у этих животных? (Умеют летать.)
 - - Можно их отнести к одной группе? (Нет.)
 - - Умение летать будет отличительным признаком птиц?
 - - Вы что предполагали? А что получается на самом деле? Какой вопрос возникает? (Что является отличительным признаком птиц?)

Пример проблемной ситуации

- Проблемную ситуацию можно создать, побуждая учащихся к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, данных, т. е. практическим заданием или вопросом столкнуть разные мнения учащихся. Так, на уроке русского языка в первом классе по теме «Имя собственное. Слова, которые произносятся одинаково, а пишутся по-разному» мы предлагаем учащимся следующую ситуацию:
 - - Одна девочка-первоклассница написала о себе в газету. Вот что у неё получилось:
 - «Здравствуйте! Меня зовут аня. Я живу в городе казани. Я люблю читать сказки. Мои любимые сказочные герои – буратино, золушка. А ещё я люблю играть с шариком».
 - - Исправьте ошибки. Запишите последнее предложение в тетрадь.
 - - Как вы написали слово шарик в предложении? (Разные ответы: шарик, Шарик.)
 - - Посмотрим на экран. В чём затруднение? (Мы видим, что у некоторых ребят это слово записано с большой буквы, а у других с маленькой.)
 - - Какой вопрос возникает? (Кто прав?)
 - - Что нужно сделать? (Остановиться и подумать.)

Проблема в способах действия

- В школьной практике широкое применение получили проблемные ситуации, возникающие при несоответствии известного и требуемого способов действия. Учащиеся сталкиваются с противоречием в том случае, когда их побуждают выполнять новые задачи, новые действия старыми способами. Поняв несостоятельность этих попыток, они убеждаются в необходимости овладения новыми способами действий.

Рекомендации учителю

- Для реализации проблемной технологии необходимы (по Г. К. Селевко):
- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ученика.