

**Приложение 2.2. к основной образовательной
программе среднего общего образования
(реализация федерального государственного
образовательного стандарта среднего общего
образования ФГОС СОО) МБОУ «КСОШ №1»**

ПРОГРАММА

**развития универсальных учебных действий (УУД)
при получении среднего общего образования, включая
формирование компетенций обучающихся в области
учебно-исследовательской и проектной деятельности**

2.2. Программа развития универсальных учебных действий (УУД) при получении среднего общего образования, включая формирование компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной деятельности (Приложение 2.2.)

2.2.1. Цели и задачи, включающие учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся как средство совершенствования их универсальных учебных действий; описание места Программы и ее роли в реализации требований ФГОС СОО

Программа развития УУД является организационно-методической основой для реализации требований ФГОС СОО к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы. Требования включают:

освоение межпредметных понятий (например, система, модель, проблема, анализ, синтез, факт, закономерность, феномен) и универсальных учебных действий (регулятивные, познавательные, коммуникативные);

способность их использования в познавательной и социальной практике;

самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;

способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Программа направлена на:

повышение эффективности освоения обучающимися основной образовательной программы, а также усвоение знаний и учебных действий;

формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практико-ориентированных результатов образования;

формирование навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, индивидуального проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы.

Программа обеспечивает:

развитие у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению; формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, системы значимых социальных и межличностных отношений;

формирование умений самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построения индивидуального образовательного маршрута;

решение задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся;

повышение эффективности усвоения обучающимися знаний и учебных действий, формирование научного типа мышления, компетентностей в предметных областях, учебно-исследовательской, проектной, социальной деятельности;

создание условий для интеграции урочных и внеурочных форм учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, а также их самостоятельной работы по подготовке и защите индивидуальных проектов;

формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческих конкурсах, научных обществах, научно-практических конференциях, олимпиадах, национальных образовательных программах и др.), возможность получения практико-ориентированного результата;

практическую направленность проводимых исследований и индивидуальных проектов;

возможность практического использования приобретенных обучающимися коммуникативных навыков, навыков целеполагания, планирования и самоконтроля;

подготовку к осознанному выбору дальнейшего образования и профессиональной деятельности.

Цель программы развития УУД - обеспечить организационно-методические условия для реализации системно-деятельностного подхода таким образом, чтобы приобретенные компетенции могли самостоятельно использоваться обучающимися в разных видах деятельности за пределами образовательной организации, в том числе в профессиональных и социальных пробах.

В соответствии с указанной целью программа развития УУД среднего общего образования определяет **следующие задачи:**

организацию взаимодействия педагогов, обучающихся и, в случае необходимости, их родителей по совершенствованию навыков проектной и исследовательской деятельности, сформированных на предыдущих этапах обучения, таким образом, чтобы стало возможным максимально широкое и разнообразное применение универсальных учебных действий в новых для обучающихся ситуациях;

обеспечение взаимосвязи способов организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся по совершенствованию владения УУД, в том числе на материале содержания учебных предметов;

включение развивающих задач, способствующих совершенствованию универсальных учебных действий, как в урочную, так и во внеурочную деятельность обучающихся;

обеспечение преемственности программы развития универсальных учебных действий при переходе от основного общего к среднему общему образованию.

Формирование системы универсальных учебных действий осуществляется с учетом возрастных особенностей развития личностной и познавательной сфер обучающихся. УУД представляют собой целостную взаимосвязанную систему, определяемую общей логикой возрастного развития. Отличительными особенностями старшего школьного возраста являются: активное формирование чувства взрослости, выработка мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения.

Среднее общее образование - этап, когда все приобретенные ранее компетенции должны использоваться в полной мере и приобрести характер универсальных. Компетенции, сформированные в основной школе на предметном содержании, теперь могут быть перенесены на жизненные ситуации, не относящиеся к учебе в школе.

2.2.2. Описание понятий, функций, состава и характеристик универсальных учебных действий и их связи с содержанием отдельных учебных предметов и внеурочной деятельностью, а также места универсальных учебных действий в структуре образовательной деятельности

Универсальные учебные действия целенаправленно формируются в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрастах и достигают высокого уровня развития к моменту перехода обучающихся на уровень среднего общего образования. Помимо полноты структуры и сложности выполняемых действий, выделяются и другие характеристики, важнейшей из которых является уровень их рефлексивности (осознанности). Именно переход на качественно новый уровень рефлексии выделяет старший школьный возраст как особенный этап в становлении УУД.

Для удобства анализа универсальные учебные действия условно разделяют на регулятивные, коммуникативные, познавательные. В целостном акте человеческой деятельности одновременно присутствуют все названные виды универсальных учебных действий. Они проявляются, становятся, формируются в процессе освоения культуры во всех ее аспектах.

Процесс индивидуального присвоения умения учиться сопровождается усилением осознанности самого процесса учения, что позволяет подросткам обращаться не только к предметным, но и к метапредметным основаниям деятельности. Универсальные учебные действия в процессе взросления из средства (того, что самим процессом своего становления

обеспечивает успешность решения предметных задач) постепенно превращаются в объект (в то, что может учеником рассматриваться, анализироваться, формироваться как бы непосредственно). Этот процесс, с одной стороны, обусловлен спецификой возраста, а с другой – глубоко индивидуален, взрослым не следует его форсировать.

На уровне среднего общего образования в соответствии с цикличностью возрастного развития происходит возврат к универсальным учебным действиям как средству, но уже в достаточной степени отрефлексированному, используемому для успешной постановки и решения новых задач (учебных, познавательных, личностных). На этом базируется начальная профессионализация: в процессе профессиональных проб сформированные универсальные учебные действия позволяют старшекласснику понять свои дефициты с точки зрения компетентностного развития, поставить задачу доращивания компетенций.

Другим принципиальным отличием старшего школьного возраста от подросткового является широкий перенос сформированных универсальных учебных действий на внеучебные ситуации. Выращенные на базе предметного обучения и отрефлексированные, универсальные учебные действия начинают испытываться на универсальность в процессе пробных действий в различных жизненных контекстах.

К уровню среднего общего образования в еще большей степени, чем к уровню основного общего образования, предъявляется требование открытости: обучающимся целесообразно предоставить возможность участвовать в различных дистанционных учебных курсах (и это участие должно быть объективировано на школьном уровне), осуществить управленческие или предпринимательские пробы, проверить себя в гражданских и социальных проектах, принять участие в волонтерском движении и т.п.

Динамика формирования универсальных учебных действий учитывает возрастные особенности и социальную ситуацию, в которых действуют и будут действовать обучающиеся, специфику образовательных стратегий разного уровня (государства, региона, школы, семьи).

При переходе на уровень среднего общего образования важнейшее значение приобретает начинающееся профессиональное самоопределение обучающихся (при том что по-прежнему важное место остается за личностным самоопределением). Продолжается, но уже не столь ярко, как у подростков, учебное смыслообразование, связанное с осознанием связи между осуществляемой деятельностью и жизненными перспективами. В этом возрасте усиливается полимотивированность деятельности, что, с одной стороны, помогает школе и обществу решать свои задачи в отношении обучения и развития старшеклассников, но, с другой, создает кризисную ситуацию бесконечных проб, трудностей в самоопределении, остановки в поиске, осуществлении окончательного выбора целей.

Недостаточный уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий к началу обучения на уровне среднего общего образования существенно сказывается на успешности обучающихся. Переход на индивидуальные образовательные траектории, сложное планирование и проектирование своего будущего, согласование интересов многих субъектов, оказывающихся в поле действия старшеклассников, невозможны без базовых управленческих умений (целеполагания, планирования, руководства, контроля, коррекции). На уровне среднего общего образования регулятивные действия должны прирасти за счет развернутого управления ресурсами, умения выбирать успешные стратегии в трудных ситуациях, в конечном счете, управлять своей деятельностью в открытом образовательном пространстве.

Развитие регулятивных действий тесно переплетается с развитием коммуникативных универсальных учебных действий. Старшеклассники при нормальном развитии осознанно используют коллективно-распределенную деятельность для решения разноплановых задач: учебных, познавательных, исследовательских, проектных, профессиональных. Развитые коммуникативные учебные действия позволяют старшеклассникам эффективно разрешать конфликты, выходить на новый уровень рефлексии в учете разных позиций.

Последнее тесно связано с познавательной рефлексией. Старший школьный возраст является ключевым для развития познавательных универсальных учебных действий и формирования собственной образовательной стратегии. Центральным новообразованием для старшеклассника становится сознательное и развернутое формирование образовательного запроса.

Открытое образовательное пространство на уровне среднего общего образования является залогом успешного формирования УУД. В открытом образовательном пространстве происходит испытание сформированных компетенций, обнаруживаются дефициты и выстраивается индивидуальная программа личностного роста. Важной характеристикой уровня среднего общего образования является повышение вариативности. Старшеклассник оказывается в сложной ситуации выбора набора предметов, которые изучаются на базовом и углубленном уровнях, выбора профиля и подготовки к выбору будущей профессии. Это предъявляет повышенные требования к построению учебных предметов (курсов) не только на углублённом, но и на базовом уровне. Учителя и старшеклассники нацеливаются на то, чтобы решить две задачи: во-первых, построить системное видение самого учебного предмета и его связей с другими предметами (сферами деятельности); во-вторых, осознать учебный предмет как набор средств решения широкого класса предметных и полидисциплинарных задач. При таком построении содержания образования создаются

необходимые условия для завершающего этапа формирования универсальных учебных действий в школе.

2.2.3. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий

Основные требования ко всем форматам урочной и внеурочной работы, направленной на формирование универсальных учебных действий на уровне среднего общего образования:

обеспечение возможности самостоятельной постановки целей и задач в предметном обучении, проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся;

обеспечение возможности самостоятельного выбора обучающимися темпа, режимов и форм освоения предметного материала;

обеспечение возможности конвертировать все образовательные достижения обучающихся, полученные вне рамок образовательной организации, в результаты в форматах, принятых в данной образовательной организации (оценки, портфолио и т. п.);

обеспечение наличия образовательных событий, в рамках которых решаются задачи, носящие полидисциплинарный и метапредметный характер;

обеспечение наличия в образовательной деятельности образовательных событий, в рамках которых решаются задачи, требующие от обучающихся самостоятельного выбора партнеров для коммуникации, форм и методов ведения коммуникации;

обеспечение наличия в образовательной деятельности событий, требующих от обучающихся предъявления продуктов своей деятельности.

Формирование познавательных универсальных учебных действий

Задачи сконструированы таким образом, чтобы формировать у обучающихся умения:

- а) объяснять явления с научной точки зрения;
- б) разрабатывать дизайн научного исследования;
- в) интерпретировать полученные данные и доказательства с разных позиций и формулировать соответствующие выводы.

На уровне среднего общего образования формирование познавательных УУД обеспечивается созданием условий для восстановления полидисциплинарных связей, формирования рефлексии обучающегося и формирования метапредметных понятий и представлений.

Для обеспечения формирования познавательных УУД на уровне среднего общего образования рекомендуется организовывать образовательные события, выводящие

обучающихся на восстановление межпредметных связей, целостной картины мира. Например:

полидисциплинарные и метапредметные погружения и интенсивы;

методологические и философские семинары;

образовательные экспедиции и экскурсии;

учебно-исследовательская работа обучающихся, которая предполагает:

выбор тематики исследования, связанной с новейшими достижениями в области науки и технологий;

выбор тематики исследований, связанных с учебными предметами, не изучаемыми в школе: психологией, социологией, бизнесом и др.;

выбор тематики исследований, направленных на изучение проблем местного сообщества, региона, мира в целом.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий

Принципиальное отличие образовательной среды на уровне среднего общего образования - открытость. Это предоставляет дополнительные возможности для организации и обеспечения ситуаций, в которых обучающийся сможет самостоятельно ставить цель продуктивного взаимодействия с другими людьми, сообществами и организациями и достигать ее.

Открытость образовательной среды позволяет обеспечивать возможность коммуникации: с обучающимися других образовательных организаций региона, как с ровесниками, так и с детьми иных возрастов;

представителями местного сообщества, бизнес-структур, культурной и научной общественности для выполнения учебно-исследовательских работ и реализации проектов;

представителями власти, местного самоуправления, фондов, спонсорами и др.

Такое разнообразие выстраиваемых связей позволяет обучающимся самостоятельно ставить цели коммуникации, выбирать партнеров и способ поведения во время коммуникации, освоение культурных и социальных норм общения с представителями различных сообществ.

К типичным образовательным событиям и форматам, позволяющим обеспечивать использование всех возможностей коммуникации, относятся:

межшкольные (межрегиональные) ассамблеи обучающихся; материал, используемый для постановки задачи на ассамблеях, должен носить полидисциплинарный характер и касаться ближайшего будущего;

комплексные задачи, направленные на решение актуальных проблем, лежащих в ближайшем будущем обучающихся: выбор дальнейшей образовательной или рабочей траектории, определение жизненных стратегий и т.п.;

комплексные задачи, направленные на решение проблем местного сообщества;

комплексные задачи, направленные на изменение и улучшение реально существующих бизнес-практик;

социальные проекты, направленные на улучшение жизни местного сообщества. К таким проектам относятся:

а) участие в волонтерских акциях и движениях, самостоятельная организация волонтерских акций;

б) участие в благотворительных акциях и движениях, самостоятельная организация благотворительных акций;

б) создание и реализация социальных проектов разного масштаба и направленности, выходящих за рамки образовательной организации;

получение предметных знаний в структурах, альтернативных образовательной организации:

а) в заочных и дистанционных школах и университетах;

б) участие в дистанционных конкурсах и олимпиадах;

в) самостоятельное освоение отдельных предметов и курсов;

г) самостоятельное освоение дополнительных иностранных языков.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий

На уровне среднего общего образования формирование регулятивных УУД обеспечивается созданием условий для самостоятельного целенаправленного действия обучающегося.

Для формирования регулятивных учебных действий целесообразно использовать возможности самостоятельного формирования элементов индивидуальной образовательной траектории. Например:

а) самостоятельное изучение дополнительных иностранных языков с последующей сертификацией;

б) самостоятельное освоение глав, разделов и тем учебных предметов;

в) самостоятельное обучение в заочных и дистанционных школах и университетах;

г) самостоятельное определение темы проекта, методов и способов его реализации, источников ресурсов, необходимых для реализации проекта;

- д) самостоятельное взаимодействие с источниками ресурсов: информационными источниками, фондами, представителями власти и т. п.;
- е) самостоятельное управление ресурсами, в том числе нематериальными;
- ж) презентация результатов проектной работы на различных этапах ее реализации.

При определении состава и функций УУД для уровня среднего общего образования **за основу приняты** возрастные психологические особенности учащихся и специфика возрастной формы УУД, а также факторы и условия их развития.

2.2.4. Личностные универсальные учебные действия. Жизненное и личностное самоопределение.

Личностное самоопределение как ключевое новообразование юношеского возраста - это определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, обретение им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе.

Самоопределение - это самоопределение по отношению к своей жизни, определение самим субъектом своего "способа жизни". В процессе самоопределения человек решает две задачи – задачу построения индивидуальных жизненных смыслов и задачу построения жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования). Психологическим содержанием личностного самоопределения является содержательное конструирование человеком своего жизненного поля и жизненной перспективы, включающей систему целей и стратегию и тактику их достижения. **Самоопределение** является основой и необходимым источником самореализации личности.

Самореализация – осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, а также сотворчества, содеятельности с другими людьми, обществом и миром в целом.

Жизненное и личностное самоопределение личности в юношеском возрасте неразрывно связано с процессом становления гражданской идентичности и гражданственности. Старший подростковый возраст (ранняя юность) – период сенситивный к формированию гражданской идентичности личности.

Жизненное самоопределение как формирование основ гражданской идентичности личности включает формирование чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за благосостояние общества; осознание этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России.

Гражданская идентичность выступает в форме осознания личностью принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющим для него значимый смысл, и предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор.

Формирование гражданской идентичности предполагает формирование следующих структурных компонентов:

- *когнитивный* (познавательный) – знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентация в их функциях и целях;
- *эмоционально-оценочный* (коннотативный) – рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения;
- *ценностный* (аксиологический) – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;
- *деятельностный* (поведенческий) – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия.

Содержание системы воспитания гражданской идентичности обучающихся включает следующие направления реализации воспитательных задач:

- духовно-нравственное ценностно-смысловое воспитание;
- историческое воспитание;
- политико-правовое воспитание;
- патриотическое воспитание;
- профессионально-деятельностное воспитание;
- подготовка к выполнению конституционного воинского долга.

Ценностные ориентиры методологии образования как ведущей социальной деятельности общества, обеспечивающей в контексте стандартов нового поколения гармонию общечеловеческой, гражданской и этнической идентичности в процессе

становления человека, отражаются в совокупности в соответствующих учебных программах в урочной и внеурочной деятельности и, в частности, по формированию:

- **общекультурной идентичности** – в математике как универсальном языке общения, информатике, физике, окружающем мире, мировой истории, мировой литературе, мировой художественной культуре, экономике и т.п.;
- **гражданской идентичности** - в русском языке как государственном, родной литературе, истории Отечества, обществознании, граждановедении и т.д.;
- **этнической идентичности** - в национальном языке как родном языке, краеведении, национальной истории, национальной литературе и т.д.);

Формирование гражданской идентичности в юношеском возрасте предполагает формирование патриотизма и гражданской активности учащихся (наиболее подробно отражено в разделе «Программа воспитания и социализации обучающихся на уровне среднего общего образования»).

Профессиональное самоопределение.

В юношеском возрасте важным психологическим новообразованием, обуславливающим изменение характера учебной деятельности и перехода к самообразованию в учебно-профессиональной деятельности, является предварительное профессиональное самоопределение.

Предварительное профессиональное самоопределение предполагает

- формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека;
- ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием;
- выбор профессии и построение личной профессиональной перспективы.

Успешность решения задачи проектирования личной профессиональной перспективы как последовательности целей, реализуемых юношей на протяжении жизненного пути, адекватности поставленных целей конкретным жизненным и образовательным условиям. Цели должны быть:

- конкретными;
- реалистичными, то есть соотнесенными с собственными возможностями (физическими, интеллектуальными, финансовыми, возрастными и т.д.);
- ограниченными во времени («цель – это мечта, которая должна осуществиться точно к назначенному сроку»);
- обеспеченными внутренними ресурсами (личностными особенностями, склонностями, способностями, профессионально важными качествами), а не внешними обстоятельствами (деньгами, связями, случаем).

При планировании профессиональной карьеры необходимо выделить следующие моменты:

- главная цель (кем хочу стать, чего хочу достичь, каким хочу быть);
- цепочка ближних и дальних конкретных целей (занятия в кружках, секциях, знакомство с будущей профессией, возможным местом учебы или работы);
- пути и средства достижения целей (знания и умения, финансовые и организационные ресурсы);
- внешние условия достижения целей (выбор места учебы или работы, возможные препятствия и пути их преодоления);
- внутренние условия достижения целей (способности, сила воли, здоровье);
- альтернативные (запасные) варианты и пути их достижения.

Построение личной профессиональной перспективы является конкретизацией процесса профессионального самоопределения подростков и предусматривает следующие составляющие:

- осознание ценности честного труда (ценностно-нравственная основа профессионального самоопределения);
- осознание необходимости профессионального образования после школы;
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и перспективах ее изменения, запросах рынка труда и занятости;
- знание мира профессионального труда (степень информированности о профессиях);
- выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование во временной перспективе с другими важными жизненными целями);
- выделение ближайших и ближних профессиональных целей как этапов пути к дальней цели;
- ориентация в конкретных выбираемых целях (профессиях, учебных заведениях, местах работы);
- представление о своих возможностях и качествах, которые могут стать препятствием для достижения поставленных целей;
- представление о способах преодоления своих недостатков;
- представление о своих качествах и способностях, которые могут стать опорой в достижении поставленных целей;
- представление о внешних препятствиях на пути к целям;
- знание о путях преодоления внешних препятствий;
- наличие резервных вариантов выбора (для случая неудачи в достижении поставленной цели);

- представление о смысле своего будущего профессионального труда;
- переход к практической реализации личной профессиональной перспективы – реальным действиям обучающегося для реализации своих профессиональных планов помимо хорошей учебы и сверх подготовки к дальнейшему профессиональному образованию.

Программы профессиональной ориентации старшеклассников в форме тренингов, профориентационных игр являются высокоэффективной формой помощи в выборе профессии и профессиональной образовательной траектории.

Личностное самоопределение как формирование внутренней позиции школьника на уровне среднего общего образования.

В подростковом возрасте на основе овладения основными учебными действиями формируется субъектность учебной деятельности, открывающая возможности её самоорганизации, что выступает условием преобразования учебной деятельности в деятельности самообразования.

В старшем подростковом возрасте на основе рефлексии учебной деятельности, её мотивов, задач, способов и средств, с одной стороны, и решения возрастных задач самоопределения, с другой, происходит развитие широких познавательных и учебных мотивов в контексте предварительного профессионального самоопределения, расширение пространства учебно-познавательной деятельности за пределы школы, связанное со стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы, появлением интереса к методам научного мышления.

В юношеском возрасте решается задача раскрыть обучающимся личностный смысл самого процесса учения (для чего и ради чего он учится), значимость учения в школе для реализации профессиональных планов и карьеры, межличностных и ролевых отношений в социальной практике «взрослой» жизни. Для этого необходима организация как предметности учебной деятельности обучающихся (содержание, систему задач) и учебного сотрудничества, так и рефлексии обучающимся своего отношения к учению, его результатам, самому себе как сущностному «продукту» преобразующей учебной деятельности.

Формирование мотивации достижения осуществляется по трём основным направлениям:

- формирование уровня притязаний личности или личностного стандарта как навыка постановки реалистично высоких целей, ориентированных на индивидуальный ресурс;
- формирование атрибуции собственных возможностей (осознание ребёнком своих сильных и слабых сторон, собственных способностей и применения необходимых усилий для достижения результата;
- формирование самооценки как основы для контроля за последствиями своих действий.

Развитие **учебно-познавательных мотивов** требует обеспечения следующих условий:

- создания проблемных ситуаций, активизации творческого отношения учеников к учению;
- осознания учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью; оснащения средствами решения задач, оценивания ответа обучающегося с учетом его новых достижений, по сравнению с прошлыми знаниями;
- организации соответствующих форм совместной учебной деятельности, учебного сотрудничества;
- реализации стратегии формирования успеха как эффективной психолого-педагогической технологии формирования мотивации к учению.

2.2.5. Коммуникативные универсальные учебные действия.

Применительно к старшему подростковому возрасту *коммуникативная компетентность* рассматривается как умение ставить и решать определенные типы 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.

Психологический анализ содержания коммуникативной деятельности позволил выделить в ней несколько базовых составляющих:

- **поведенческий**, объединяющий элементы "коммуникативного поведения", - это совокупность вербальных и невербальных средств общения, "паттернов" поведения в определенных ситуациях и т.д., совокупность процессов восприятия и понимания, а также "свобода от стереотипов в оценке других людей", "осознание нравственных аспектов общения", рефлексивные способности и другие характеристики;
- **эмоциональный**, связанный со способностью к сопереживанию, эмпатии;
- **личностный**, включающий совокупности нравственных, ценностно-смысловых установок и потребностно-мотивационных образований личности в отношении общения людей.

Функции и компоненты коммуникативной компетентности в старшем школьном возрасте (состав коммуникативных УУД).

Основой для описания универсальных учебных действий в сфере коммуникации и сотрудничества является психологическая характеристика *универсальных учебных действий*, осваиваемых обучающимися на протяжении всего периода школьного обучения:

1. Общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией, включающее следующие умения:

- слушать и слышать друг друга;

- выражать с достаточно полнотой и точностью свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- адекватно **использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции**;
- **представлять и сообщать в письменной и устной форме**;
- спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое,
- 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 учётом позиции другого и *согласовывать* свои действия, включающая:

- 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, включающая:

- 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 её 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 доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии.

В состав 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) обучающимся содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью *ориентировки* (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности в форме как *громкой социализированной речи*; так и *внутренней речи* (внутреннего говорения), служащей этапом *интериоризации* – процесса переноса во внутренний план в ходе усвоения новых умственных действий и понятий;
- владение адекватными средствами самовыражения с помощью *письменной речи*.

В качестве базовых можно выделить *три основных аспекта коммуникативной деятельности* – коммуникацию как *взаимодействие*, коммуникацию как *условие рефлексии* и *интериоризации* и коммуникацию как *сотрудничество*.

При формировании коммуникативной компетентности у обучающихся необходимо учитывать некоторые психологические особенности старшего школьного возраста, вызывающие так называемые ***трудности в общении*** из-за полной или частичной невозможности достижения целей и удовлетворения мотивов общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом общения и своей ролью в нём. Среди разных составляющих коммуникативной компетентности важное место принадлежит так называемой ***конфликтологической компетенции***. Актуальность усиления этой составляющей обусловлена необходимостью развития у подрастающих поколений способности осуществлять в реальном конфликте деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта, вызываемых зачастую интолерантным поведением и проявлениями агрессивности и враждебности в окружающем обучающегося социуме, и перевод социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло.

Выделяются **пять базовых составляющих** данной компетенции:

- *мотивационная* как готовность к проявлению (система побуждений индивида, связанных с конфликтной ситуацией, отражает состояние внутренних побуждающих сил, которые благоприятствуют адекватному поведению в конфликте);
- *когнитивная* как владение знанием (о конфликте, его профилактике, возможных стратегиях его разрешения, ведении переговоров), уровень восприятия существующих и возможных действий оппонента;
- *поведенческая* как опыт использования знаний (умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное, что подразумевает: обеспечение конструктивного взаимодействия, рефлексивное слушание, ясную и точную передачу собственной точки зрения и позиции, установление и соблюдение правил и порядка ведения переговоров, анализ и критическую оценку действий конфликтующих сторон, принятие взвешенных и ответственных решений);
- *ценностно-смысловая* как отношение к содержанию компетенции и объекту её приложения (отношение к конфликту как к норме взаимодействия между людьми; разрешение конфликта, в котором обе стороны достигают свои цели, возможно при взаимной направленности на партнера – рассмотрение его личности как цели, а не как средства; сохранение уважения друг к другу);
- *эмоционально-волевая саморегуляция* (способность управлять собственными эмоциями, особенно гневом, в предконфликтных ситуациях и непосредственно в процессе конфликтного взаимодействия; способность и готовность к эмпатии; рефлексия; построение взаимодействия на общечеловеческих, гуманистических ценностях).

Условия, средства и факторы формирования УУД в сфере общения в образовательном процессе.

Большие возможности для формирования коммуникативных компетенций предоставляет не только *учебное сотрудничество* на уроках, но и такие формы внеклассной деятельности, как *классный час, дискуссия, беседа, решение конфликтологических задач, проект, ролевая игра*. Широкий спектр личностно-развивающих ситуаций необходимо использовать в рамках внеклассной деятельности, в частности, применительно к конфликтологической компетенции старшеклассников.

Для успешной реализации модели воспитательного процесса по становлению конфликтологической компетенции старшеклассников разработан **комплекс педагогических средств**, представленных личностно-развивающими ситуациями: информационно-аналитической, регулятивно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной. В числе этих средств такие, как:

- **эвристическая беседа**, способствующая обучению способам решения проблем; формированию самостоятельности и креативности в процессе поиска и принятия решения, диалектического мышления;
- **решение конфликтологических задач**, предполагающих, что теоретические положения содержания конфликтологической компетенции во время практики непосредственно становятся личностным ресурсом и критерием сформированности конфликтологической компетенции конкретного учащегося;
- **ролевая игра**, выступающая средством формирования положительной мотивации конфликта, формирования рефлексивных навыков, толерантности;
- **дискуссия** с открытой структурой, воздействующая на все три характеристики личностно развивающей ситуации: проблемную задачу, диалог, игровую природу;
- **тренинг**, представляющий собой коррекцию становления и совершенствования конфликтологической компетенции в целом и выработку нравственных стимулов в поведении, качеств, ценных для участников **тренинговой** методики;
- **проектная методика**, являющаяся непосредственной практикой по профилактике возможных и разрешению возникших конфликтов в группе;
- **классный час**, выступающий синтезом всех вышеуказанных форм, представленных на нем в разной мере.

Роль учебного сотрудничества. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников, их конструктивного общения, а также умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на уровне среднего общего образования и благополучного личностного развития подростка. В старшем школьном возрасте получают широкое применение такие известные в практике формы совместной учебной работы, как:

- взаимный контроль;
- взаимный обмен заданиями, способами решения задач и т.п.;
- освоение моделей взаимодействия.

У старшеклассников освоение моделей взаимодействия уже не вызывает трудностей у учащихся: совместный способ выполнения деятельности с самого начала доступен ученикам. Однако помимо включенных в существующую структуру учебной деятельности действий преобразования, моделирования, контроля и оценки способа решения задачи правомерно рассматривать также **особую систему совместных действий**, к которым следует отнести:

- включение в деятельность различных моделей действия и их взаимную координацию,
- совместное моделирование задаваемых взрослыми образцов организации совместной деятельности,
- коммуникацию и взаимопонимание в процессе содействия и поиска новых способов организации совместной работы,

- 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 и за счет которой устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы.

Лишь при выполнении всей системы совместных действий учебная деятельность, опирающаяся на взаимодействие взрослых и обучающихся, а также взаимодействие между самими учениками, может стать эффективной.

Тренинги. Наиболее эффективной формой развития коммуникативных способностей выступают *тренинги* для подростков. Разработанные программы тренингов позволяют преследовать следующие цели:

- выработать положительное отношение друг к другу и умение общаться так, чтобы общение с тобой приносило радость;
- развить навыки взаимодействия в группе;
- создать положительное настроение на дальнейшее продолжительное взаимодействие в тренинговой группе;
- развить невербальные навыки общения;
- развить навыки самопознания;
- развить навыки восприятия и понимания других людей.
- учиться познавать себя через восприятие другого;
- сформировать представление о “неверных средствах общения”;
- развить 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 развивает у подростка чувство благополучия и устойчивости.

2.2.6. Познавательные универсальные учебные действия.

Описание особенностей учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Описание основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

В исследовательской деятельности отражаются этапы осуществления исследования и описание средств и операций, используемых при проведении исследования.

Структура исследовательской и проектной деятельности включает общие компоненты:

- анализ актуальности проводимого исследования;
- формулировка цели, задач, которые следует решить;
- выбор средств и методов, адекватных поставленным целям;
- планирование, определение последовательности и сроков работ;
- проведение проектных работ или исследования;
- оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования;
- представление результатов.

Проведение проектной и исследовательской деятельности требует от обучающихся компетенции в выбранной сфере исследования, творческой активности, собранности, аккуратности, целеустремленности, высокой мотивации.

Итогами проектной и исследовательской деятельности следует - рассматривать не столько предметные их результаты, сколько - 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, которые рассматриваются как показатели успешности (не успешности) исследовательской деятельности.

Описание основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся

Возможными направлениями проектной и учебно-исследовательской деятельности являются:

исследовательское; инженерное; прикладное; бизнес-проектирование; информационное; социальное; игровое; творческое.

На уровне среднего общего образования приоритетными направлениями являются:

социальное;

бизнес-проектирование;

исследовательское;

инженерное;
информационное.

Основные характеристики проектной и исследовательской деятельности и различия между ними обычно сводят к следующему.

Проект направлен на получение вполне конкретного запланированного результата – продукта, обладающего определенной системой свойств и необходимого для конкретного использования. Реализацию проектных работ предваряет представление о будущем продукте, планирование процесса создания продукта и реализация этого плана. *Результат проекта* должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле.

Исследование предполагает поиск в выбранной области, а на начальном этапе - лишь обозначение направления исследования, описание гипотетически отдельных характеристик итогов работ. *Построение исследовательской деятельности* включает формулировку проблемы исследования, выдвижение гипотезы (для решения этой проблемы) и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений. *Результатом исследовательской деятельности школьников* является освоение ими новых для себя знаний, но хорошо известных в науке.

На этапе школьного обучения различают два уровня исследований - **теоретическое и эмпирическое**.

Эмпирическое исследование – это установление новых фактов и на основе их обобщения формулирование эмпирических закономерностей. Овладение обучающимися приёмами и способами, необходимыми для подготовки и реализации эмпирического исследования, должно осуществляться при организации работы малыми группами (4-5 человек), что предполагает возможность освоения не только умений, непосредственно связанных с исследованием, но и ориентировку в предметно-специфических областях, а также умения организовать совместную работу (распределение функций, задач), умения взаимодействовать (выслушивание, анализ, оценка, принятие других точек зрения, других способов решения).

Теоретическое исследование - это формулирование общих закономерностей, позволяющих объяснить ранее открытые факты и эмпирические закономерности. В теоретическом и эмпирическом исследовании **выделяются следующие этапы:**

- 1) *подготовительный этап, планирование*, подготовка к проведению исследования помимо предварительного анализа имеющейся информации, поиска решения проблемы, выстраивания стратегии поиска включает **также** выделение материала, который будет использован в исследовании, и показателей оценки (количественные и качественные);

- 2) *поиск решения проблемы*, проведение исследования с поэтапным контролем и коррекцией результатов включает схему наблюдения и его организацию, проведение экспериментов, формулирование выводов;
- 3) *представление (изложение) результатов исследования*, соотнесение с гипотезой; оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулирование нового знания (включает умение структурировать материал);
- 4) *объяснения, доказательства, защита своей идеи* – подготовка, планирование сообщения о проведении исследования, его результатах и защита (включает не только составление текста, но и презентацию материалов, иллюстрирующих, объясняющих, демонстрирующих как сам процесс исследования и его средства, так и полученные результаты), обсуждение и оценку полученных результатов.

Проектная деятельность. Проектная деятельность, управление проектом – это интегрированный процесс, в котором выделяются две взаимосвязанные составляющие: организация (управление) проектом и процесс, ориентированный на получение продукта или определение направлений его коррекции.

В процессах управления проектами выделяют шесть основных групп действий, реализующих различные функции управления, в том числе процессы: **инициации** - принятие решения о начале выполнения проекта;

планирования – определение целей и критериев успеха проекта, составление плана и разработка рабочих схем их достижения;

исполнения - реализация составленного плана, включающая собственно процесс исполнения, контроль исполнения (регулярное измерение и оценка исполнения с целью подтверждения соответствия принятым целям), координация участников проекта и средств его реализации;

анализа - определение соответствия плана и исполнения проекта поставленным целям и критериям успеха;

принятия решений о необходимости применения корректирующих воздействий;

завершения - формализация выполнения проекта и подведение его к завершению.

В целях оптимизации управления проектами предлагаются **основные правила (заповеди) организации проектной деятельности**.

1. **Определение объёма работ**, необходимых для выполнения проекта (предположение с определенной степенью достоверности границ проекта с разбивкой на отдельные задачи, решаемые в рамках проекта, и расчетом расписания их исполнения).
2. **Составление** на основе определенного объёма работ **интегрированного графика** (единого плана реализации проекта) с детальным описанием измеримых процедур и элементов.

3. **Составление микро-плана** - планирование (согласно принятой процедуре планирования) на уровне элементов единого плана.
4. **Назначение постоянного ответственного исполнителя** по каждому из элементов микро-плана, в том числе для контроля реализации плана.
5. **Определение директивного графика**, который суммирует все микро-планы.
6. **Оценка выполнения проекта по графику** - периодическая оценка фактического выполнения проекта по отношению к его директивному графику.
7. **Контроль эффективности выполненных работ.**
8. **Прогноз окончательных результатов** на основе реального выполнения проекта (предусматривает периодическую оценку и уточнение реальных результатов выполненных работ, основываясь на сравнении хода его выполнения с исходным планом - "оценка по завершению»).
9. **Управление оставшимися по проекту работами.** Любые улучшения выполнения проекта должны быть связаны с будущими работами (задачами), которые находятся на отрезке времени после текущей даты и до завершения проекта.
10. **Управление изменениями директивного графика проекта** предполагает непрерывный контроль директивного графика проекта, отслеживание всех его изменений с целью своевременной коррекции объема работ.

Достижение перечисленных исследовательских и интеллектуальных умений обеспечивается созданием **следующих условий:**

1. Условий для порождения вопросов и проблем у обучающихся (стимулирование творческого звена мыслительного процесса);
2. Рефлексия мыслительного процесса, достижение высокого уровня понимания решения;
3. Обеспечение эмоционального благополучия обучающихся;
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 обучающимся.

Информационные действия. Бурное развитие информационных и коммуникационных технологий, компьютерной техники становятся одним из важнейших инструментов формирования потребностей, интересов, ценностных установок и мировоззрения человека.

В современном обществе важной образовательной задачей, особенно для уровня среднего общего образования, становится **информатизация образования** - изменение содержания, методов и организационных форм общеобразовательной подготовки обучающихся с целью воспитания компетентного пользователя информацией, владеющего эффективными приемами поиска, построения и наиболее эффективного использования информационного пространства.

Информационные технологии трансформируют способы организации самообразования, обеспечивая доступность информации и облегчая её поиск, в то же время, предоставляя соответствующие инструментальные средства работы с ней: *логические, математические, статистические* и пр., развивающие компьютерную грамотность как совокупность знаний и умений, позволяющих человеку использовать ИКТ в своей учебной и профессиональной деятельности.

Под **учебно-информационными умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. **Компьютерная грамотность** предполагает знание назначения и пользовательских характеристик основных устройств компьютера; знание основных видов программного обеспечения и типов пользовательских интерфейсов; умение производить поиск, хранение, обработку текстовой, графической, числовой информации с помощью соответствующего программного обеспечения.

Процессы, связанные с поиском, хранением, передачей, обработкой и использованием информации, называются **информационными процессами**. Информационная культура пользователя включает в себя: понимание закономерностей информационных процессов; знание основ компьютерной грамотности; технические навыки взаимодействия с компьютером; эффективное применение компьютера как инструмента; привычку своевременно обращаться к компьютеру при решении задач из любой области, основанную на владении компьютерными технологиями; применение полученной информации в практической деятельности; знание негативных сторон неограниченных возможностей получения информации и осознанного противостояния им.

Номенклатура информационных действий. Информационные УУД рассматриваются как способность к работе с **письменными текстами, с устными текстами, с реальными объектами как источниками информации, к которым могут быть отнесены:**

инструментальные действия, обеспечивающие умение работать с основными элементами медиасредств: организация рабочего места, оснащенного средствами ИКТ, умение владеть клавиатурным письмом, выступать перед аудиторией с использованием мультимедийных возможностей;

поиск информации – умение находить и извлекать информацию (с помощью: непосредственного наблюдения; общения со специалистами по интересующему вас вопросу; чтения соответствующей литературы; просмотра видео-и телепрограмм; прослушивание радиопередач, аудиокассет; работы в библиотеках и архивах; обращения к информационным системам, базам и банкам компьютерных данных); *осуществлять самостоятельный отбор* источников информации для решения жизненных задач; *целенаправленно использовать* компьютерную сеть, её информационные ресурсы в соответствии с образовательными целями и задачами;

систематизация и структурирование информации как умение:

- систематизировать информацию по заданным признакам;
- видеть информацию в целом, а не фрагментарно, выделять главное в информационном сообщении, отчленять его от "белого шума",
- устанавливать связи между информационными сообщениями;
- четко формулировать то, что узнали из мультимедийного информационного источника;
- критически оценить и интерпретировать информацию;
- отличать корректную аргументацию от некорректной, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы за и против каждой из них;
- сопоставлять, отбирать и проверять информацию, полученную из различных источников, в том числе из СМИ;

сбор и хранение информации – действия ввода, размещения и поиска в хранилище, выдачи информации;

передача информации - действия кодирования, передачи и декодирования информации, а также представления информации в оптимальной форме в зависимости от адресата;

обработка информации как умение:

- преобразования информации из одного вида в другой, осуществляемого по строгим формальным правилам;
- самостоятельно трансформировать, представлять информацию в Сети, видоизменять её объем, форму, знаковую систему, носитель и др.;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот;

использование информации как умение:

- её использования при принятии решений, планировании действий, осуществлении контроля;
- включать информацию из Сети в систему формируемых в школе знаний и использовать эти знания при восприятии и критическом осмыслении информации;
- интерпретировать информацию, понимать её суть, адресную направленность, цель информирования;

защита информации как комплекс организационных, правовых и технических мер по предотвращению угроз информационной безопасности и устранению их последствий, в том числе - предотвращение доступа к информации лицам, не имеющим соответствующего разрешения (несанкционированный, нелегальный доступ); непредумышленного или недозволенного использования, изменения или разрушения информации.

Наиболее перспективными направлениями использования Интернет подростками являются: межличностное общение, общекультурное развитие, профориентация, поиск дополнительной информации по различным учебным дисциплинам, ознакомление с учебно-образовательными проектами, поиск нужных компьютерных программ, просмотр и анализ школьных страничек, самостоятельное изготовление web-сайтов (включая способность извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме).

Важнейшими общеучебными действиями, обеспечивающими нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач являются:

- работа с основными компонентами учебника;
- использование справочной и дополнительной литературы;
- различение и правильное использование разных литературных стилей;
- подбор и группировка материалов по определенной теме;
- составление планов различных видов;
- создание текстов различных типов;
- владение разными формами изложения текста;
- составление на основе текста таблицы, схемы, графика;
- составление тезисов, конспектирование;
- подготовка рецензии;
- владение цитированием и различными видами комментариев;
- подготовка доклада, реферата;
- использование различных видов наблюдения;
- качественное и количественное описание изучаемого объекта;
- проведение эксперимента;
- использование разных видов моделирования.

Новым направлением является **медиаобразование** - (media - носитель, пригодный или используемый для записи данных, непосредственно считываемых человеком). *Задачи медиаобразования* включают:

- обучение восприятию и переработке информации;
- развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл сообщения;
- включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений поиска, передачи и приема информации, в том числе с использованием различного технического инструментария.

Процесс отбора и критического осмысления получаемой информации имеет важное значение в связи с тем, что подростки могут в процессе поиска натолкнуться на информацию различного рода, в том числе негативную, не соответствующую целям и задачам образования и воспитания. Роль преподавателя - не только направлять и оградить обучающихся от негативного влияния, но и научить необходимым медиаобразовательным умениям, обеспечивающим индивидуальную информационную защиту и безопасность.

Логические действия. Основой *логики* взрослого человека служат устанавливаемые в младшем подростковом возрасте (12-15 лет) в процессе развития интеллекта *формальные операции*, на которых базируется элементарное научное мышление. Важнейшее общее свойство формально-операционального мышления касается отношения между *реально существующим и потенциально возможным*, когда реально существующее и потенциально возможное меняются своими ролями - реальное становится частью возможного. Эта перемена формального мышления обуславливает фундаментальную переориентировку подростка в отношении к познавательным задачам: подросток больше не ограничивается житейскими попытками организовать непосредственно воспринимаемое органами чувств, а имеет возможность вообразить все, что может случиться; поэтому вероятность того, что он разберется в действительно происходящих событиях, значительно возрастает.

Новая ориентация формального мышления предполагает, что: стратегия познавательной деятельности, направленная на рассмотрение реальной действительности, при переносе в контекст потенциальных возможностей приобретает **гипотетико-дедуктивный характер**, когда подросток начинает рассматривать область возможного как совокупность гипотез, каждая из которых требует проверки или доказательства и когда подтвержденные фактами гипотезы переходят в раздел реальной действительности, а неподтвержденные - отвергаются; формальное мышление - это *мышление предложениями*, когда результатам конкретных операций придается форма предложений и с ними разворачиваются дальнейшие

операции, то есть устанавливает между ними разнообразные *логические* связи (включения, конъюнкции тождественности, дизъюнкции и т.д.);

возникает *новая ориентировка* субъекта, распространяющаяся на область ***гипотетического и возможного***, когда при решении некоторой задачи обучающийся систематически выделяет все отдельные переменные и их возможные *комбинации*, то есть подвергает переменные *комбинаторному анализу*, гарантирующему составление исчерпывающего перечня всех возможностей, чтобы убедиться в возможности их проверить на реальность.

В подростковом возрасте, вследствие распространения рассуждающего мышления на область возможного и гипотетического, имеет место третья и *последняя форма эгоцентризма*.

Весьма важной стадией, знаменующей переход подростков к формально-операциональному способу мышления, является появление у них *способности к элементарному комбинаторному анализу*, развитие *комбинаторно-вероятностного мышления*.

Комбинаторные способы рассуждения играют важную роль в общей структуре научного мышления. 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), а теория вероятностей и математическая статистика становится сегодня базовым предметом при подготовке специалистов любого профиля.

В самом общем виде ***комбинаторика*** – это:

система способов и приёмов 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;

форма анализа, позволяющая решать задачи, направленные на поиск конфигурации элементов, обладающей заранее заданными свойствами, или общее число конфигураций, отвечающих заданным требованиям.

Сам факт появления у подростков элементарных комбинаторных структур следует расценивать как существенный шаг в развитии их логического мышления, однако его не стоит переоценивать, поскольку самостоятельно приобретаемые («вырабатываемые») подростками комбинаторно-вероятностные представления, как правило, ещё далеко не совершенны – они не обладают нужной степенью чёткости, слабо осознаются и *вне специально организованного обучения* не достигают необходимого качества понятий математической комбинаторики. Объективный характер трудностей преподавания

комбинаторики в школе обусловлен тем, что у значительной части подростков (от 25% до 60%) достижение логических структур комбинаторики значительно растягивается по времени.

Между тем до сих пор комбинаторные задачи относят к задачам повышенной сложности и используют главным образом в образовательных программах углубленного обучения математике, в математических кружках, а также на факультативах и олимпиадах.

Однако стихийный способ освоения комбинаторики обучающимися в образовательном учреждении может быть существенно изменен при организованном специальным образом обучении, построенном не только на основе логики предметного (в данном случае – математического) содержания преподаваемых понятий, но и на основе реального учета психологических условий их усвоения.

Знаково-символические действия. В контексте развиваемой концепции образования, знаково-символические умения рассматриваются как универсальные учебные действия, овладение которыми начинается с первого класса и продолжается до конца обучения в школе при изучении всех учебных предметов и, прежде всего математики.

Развитие знаково-символических умений проявляется как в расширении видов осваиваемых знаково-символических средств, видов действий с ними, так и расширении типов задач, в которых использование знаково-символических средств не только повышает эффективность решения, но и часто является единственной формой представления данных и решения.

Знаково-символическая система действий со знаками и символами включает такие, умения как:

- кодировать (заменять знаками и символами информацию);
- декодировать знаки, символы и структуры, представленные ими;
- строить схемы и читать их;
- работать с моделями.

Овладение знаково-символическими средствами, которые зачастую являются не только средствами развития, но и средствами, облегчающими, способствующими усвоению предметных знаний, составляет важнейшую задачу и условие развития обучающегося. При этом особая роль в современной методике обучения отводится **визуализации**, более систематическому стимулированию её использования в учебных ситуациях (освоение знаний, приобретение умений и т.д.).

Визуализация, способствующая проведению анализа информации, ее организации и представлению, может быть с эффективностью включена в стратегии решения задач самых разных видов и обеспечивать повышения успешности обучения.

Среди наиболее распространенных в обучении **знаково-символических средств** выделяются *знаки, символы, схемы, таблицы, графики, карты, рисунки*, которые позволяют перейти на более высокий уровень обобщения при решении задач из различных предметных областей.

Математика широко использует различные знаково-символические средства. В ряде разделов она имеет дело только с так называемой «идеализированной предметностью» (геометрия и др.). Выделяются разные **типы математических символов**:

- для обозначения качественных отношений, таких как порядок операций или геометрические отношения (скобки, точки, линии, параллельность, перпендикулярность);
- для обозначения количественных отношений (например, $=$, $<$, $>$ и $>>$) и математических операций ($+$, $-$, $*$, $/$);
- для обозначения сложных и функциональных отношений (различные формулы, знаки суммы, производной, дифференциала, интеграла и т.д.).

Кроме того выделяют **числовые системы** со значащими разрядами, которые организуют и формируют точные количественные отношения.

Структуры, представленные набором символов, помогают обучающимся создавать и определять новые отношения и структуры с помощью отношений часть/целое.

К наиболее широко используемым знаково-символическим средствам относятся:

числовая ось как часть прямой, разделенной на отрезки одинаковой длины, используемая для организации количественных значений в упорядоченные соотношения часть/целое, анализа, сравнения отношений и создания логических выводов относительно количества;

таблица как обобщенное представление данных, их организацию, введение названий, наименований и обозначений, как структурирование текста и данных, формирующих у обучающихся обобщенных знаково-символических и предметных умений;

схема как чертеж, на котором условными графическими обозначениями показаны объекты и их отношения (элементы и их связи).

Познавательная и личностная рефлексия. Рефлексия рассматривается как специфически человеческая способность, которая позволяет субъекту делать собственные мысли, эмоциональные состояния, действия и межличностные отношения предметом специального рассмотрения и практического преобразования, обеспечивает способность людей к критическому осмыслению своих особенностей и возможностей. **Для обучающихся рефлексия**, которая может и должна быть сформирована средствами учебной деятельности, рассматривается как необходимая составляющая умения учиться и как один из важнейших психологических механизмов *способности учиться*.

Основы рефлексивных способностей закладываются на ранних этапах онтогенеза, но наиболее активно эти способности формируются на уровне среднего общего образования и в вузе.

Наряду с процессом формирования механизмов рефлексии в познавательной сфере (логическое мышление и рефлексия интеллектуальных операций), рассматриваются связи рефлексии с социальным и эмоциональным интеллектом, т.е. способностью воспринимать или чувствовать собственные эмоции и другого человека (эмпатия).

В качестве основных выделяются три *сферы существования рефлексии*.

Сфера мыслительных процессов, где рефлексия как направленность мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты необходима для осознания субъектом совершаемых действий (в том числе мыслительных) и выделения их оснований;

Сфера коммуникации и кооперации, где рефлексия является механизмом выхода в позиции «над», «вне», обеспечивающие координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров, опознание задачи как новой, определения достаточности (недостаточности) средств для её решения.

Сфера самосознания, где рефлексия необходима при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не-Я.

У подростков рефлексия проявляется как личностная, т.е. направленная на осознание себя в личностных качествах и характеристиках, и является важнейшим инструментом сознания.

Особое место рефлексия занимает в преодолении у подростков *эгоцентризма* как неспособности субъекта учитывать разные точки зрения и, как следствие, бессознательное (т.е. нерефлексируемое) сосредоточение на собственной точке зрения. При этом средством децентрации служат не новые знания, а организация особой практики сотрудничества, координации точек зрения, характерная для ролевой игры, порождающей позиционные отношения.

Соответственно *межличностное общение и взаимодействие* рассматриваются как **базовый контекст** становления рефлексивных способностей. В связи с этим особое значение особенности развития общения и коммуникативной компетентности приобретают в старшем школьном возрасте. Методы целенаправленного формирования рефлексивных умений учащихся в процессе школьного обучения опираются на специальные способы организации учебной деятельности и внешкольного сотрудничества.

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.

Условиями формирования рефлексии в учебной деятельности являются активная, продуманная деятельность учителя, который актуализирует рефлексивный процесс, а также соответствующая организация учебного процесса и взаимодействие обучающихся при решении учебных задач как важнейшего элемента учения, предусматривающая:

построение образовательного процесса, обеспечивающего как развитие готовности обучающихся познавать свое незнание (недостаточность знаний) для решения поставленной задачи, спрашивать и задавать вопросы, так и дальнейшее формирование осознанности и осмысленности инициативного действия;

выявление различных мнений обучающихся при выборе способа действий, границ каждой частичной точки зрения, а также возникающих противоречий;

организацию обсуждения в форме дискуссии совместного процесса решения учебных задач, в ходе которой выясняется необходимость *скоординировать* оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия.

Социально-критическое мышление.

Социально-критическое мышление выступает как когнитивная составляющая социальной компетентности и

Социальное мышление как существенный компонент социальной компетентности личности рассматривается как особый тип мышления, направленный на конструирование и понимание индивидом социальной реальности - условий среды своей собственной жизни. Развитие сознания личности в современном обществе происходит в социальной ситуации, характеризующейся разнообразием и неупорядоченностью информации, плюрализмом оценок и неподготовленностью социальных субъектов к осуществлению ответственного выбора. Это требует формирования у обучающихся умения самостоятельно оценивать происходящее, принимать решения, вырабатывать стратегии поведения, адекватные новой социокультурной ситуации. Развитое социально-критическое мышление является одним из важнейших условий становления и функционирования гражданского общества, требующим от своих членов компетентности в экономических и политических проблемах, свободного выбора и самостоятельных решений в условиях расширения практики самоуправления во всех сферах общественной жизни.

Функции социального мышления включают – функция репрезентации, интерпретации и "конструирования" социальной реальности, функция саморефлексии; идентификации и адаптации к социальному окружению, - целеполагания и выработки жизненной стратегии.

Развитие социального мышления осуществляется во всём комплексе социально-гуманитарных дисциплин.

В рамках преподавания учебных предметов в средней школе *ключевым условием реализации потенциала социально-гуманитарных дисциплин* является смена парадигмы социологического образования: переход от социоцентрической, предметно-ориентированной к антропоцентрической, личностно-ориентированной парадигме.

Специально организованный образовательно-воспитательный процесс, использующий потенциал общественно-гуманитарных дисциплин необходим для формирования **критического мышления**.

На формирование социального мышления оказывают также влияние семья и общение со сверстниками. Формирование социального мышления осуществляется через выявление механизмов функционирования социальной реальности, через осмысление и интерпретацию личностных смыслов. Оптимальными методами здесь являются кейс-стадии, история жизни, история семьи, метод фокус-групп, методы этнографического исследования.

Возможности каждого из методов представлены в таблице:

Методы и приёмы	Возможности метода в развитии отдельных сторон и функций
Методы проблемного обучения	Стимулирование самостоятельности мышления
Интерактивные методы (дискуссии)	Создание коммуникативного «поля» для формирования диалогичности мышления
Игровые методы (ролевые и деловые)	Развитие способности к децентрации, "открытой познавательной позиции"
Биографический метод	Развитие саморефлексии
Метод проектов	Конструирование социальной реальности
Эссе	Развитие оценочной функции мышления

Важными **показателями сформированности** социально-критического мышления являются:

- системность ориентации в социальных явлениях и событиях;
- прогностичность мышления: умение видеть ближайшие и отдалённые последствия того или иного социального феномена;
- ориентация и осознание «латентных» и «явных» функций различных социальных институтов (проекты, автобиографии, эссе, наблюдение за участием в групповых формах работы);

- интерес, толерантное отношение к иным точкам зрения и стремление их понять, способы обоснования своего собственного мнения;
- умение самостоятельно оценивать социально-политические и экономические явления и процессы на основе принятой и осознанной системы критериев;
- умение принимать решения, выработать стратегии поведения, адекватные новой социокультурной ситуации.

Специфика дисциплин социально-гуманитарной направленности (экономической, социологической, политологической, этической, правовой, философской) требует *введения в содержание учебных предметов* освоение **работы с документами** (нормативными, информационными, философскими, личными, публицистическими, научно-статистическими, политико-идеологическими) как части культуры человечества, несущей в себе знания о человеке и обществе, исторический опыт поколений.

Содержание социально-гуманитарных дисциплин должно быть построено на изложении альтернативных точек зрения по проблемам общественной жизни, которые могут быть представлены в материалах дискуссий, «круглых столов» ученых, политических деятелей, журналистов, документов партийных и общественно-политических организаций страны с учетом региональных особенностей.

Отбор документов должен отвечать следующим требованиям:

- привлекаемые документы должны отвечать основным видам деятельности человека и типичным жизненным ситуациям;
- необходимо учитывать педагогические возможности документов различных видов, позволяющие углублять знания, формировать ценностные ориентиры, развивать мышление, закреплять умение ориентироваться в информации;
- результативность привлечения документов на уроках обществознания возрастает при реализации методических приёмов, обеспечивающих учет особенностей документов различных видов, включение их содержания в систему обществоведческих знаний, высокий уровень самостоятельности учащихся в работе;
- отбор документов должен проводиться с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся.

Виды документов:

- информационные материалы (краткие сообщения, репортажи из газет и журналов);
- личные документы (письма, дневники, записи);
- научные и научно-популярные тексты (фрагменты из научных книг, монографий, статей в научно-популярных журналах);

- нормативные документы (законы, указы, уставы, договоры, постановления правительства и пр.);
- политико-идеологические документы (программы партий, общественно-политических организаций, выступления политических деятелей, социально-экономические программы);
- публицистические материалы (статьи, интервью);
- статистические материалы (таблицы, цифровой материал, описи);
- философские тексты (фрагменты из философских трудов).

При работе с документами используются *проблемные задания*, позволяющие успешно решать задачу формирования исторического мышления обучающихся на основе выполнения заданий иллюстрирования, пополнения информации, конструирования нового знания.

При работе с *философскими* текстами, способствующими осмыслению бытия и духовного мира человека, используются задания на:

- понимание специфики языка текста;
- осознание мировоззренческой проблемы, заключённой в тексте;
- раскрытие миропонимания философа.

Систематическая работа с документами способствует:

- расширению и углублению знаний школьников;
- усилению доказательной стороны ответа ученика с опорой на документ;
- более глубокому осмыслению и усвоению изучаемых фактов, формированию умений обучающихся самостоятельно их читать, сравнивать и систематизировать содержащийся в них материал, делать выводы, используя текст документа для аргументации, анализировать и обобщать факты;
- развитию и расширению познавательного интереса у школьников, становлению их творческой деятельности.

2.2.7. Планируемые результаты учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности

В результате учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающиеся получают представление:

- о философских и методологических основаниях научной деятельности и научных методах, применяемых в исследовательской и проектной деятельности;
- о таких понятиях, как концепция, научная гипотеза, метод, эксперимент, надёжность гипотезы, модель, метод сбора и метод анализа данных;

- о том, чем отличаются исследования в гуманитарных областях от исследований в естественных науках;
- об истории науки; о новейших разработках в области науки и технологий;
- о правилах и законах, регулирующих отношения в научной, изобретательской и исследовательских областях деятельности (патентное право, защита авторского права и др.);
- о деятельности организаций, сообществ и структур, заинтересованных в результатах исследований и предоставляющих ресурсы для проведения исследований и реализации проектов (фонды, государственные структуры, краудфандинговые структуры и др.);

Обучающийся сможет:

- решать задачи, находящиеся на стыке нескольких учебных дисциплин;
 - использовать основной алгоритм исследования при решении своих учебно-познавательных задач;
 - использовать основные принципы проектной деятельности при решении своих учебно-познавательных задач и задач, возникающих в культурной и социальной жизни;
 - использовать элементы математического моделирования при решении исследовательских задач;
 - использовать элементы математического анализа для интерпретации результатов, полученных в ходе учебно-исследовательской работы.
- С точки зрения формирования универсальных учебных действий, в ходе освоения принципов учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающиеся научатся:
- формулировать научную гипотезу, ставить цель в рамках исследования и проектирования, исходя из культурной нормы и сообразуясь с представлениями об общем благе;
 - восстанавливать контексты и пути развития того или иного вида научной деятельности, определяя место своего исследования или проекта в общем культурном пространстве;
 - отслеживать и принимать во внимание тренды и тенденции развития различных видов деятельности, в том числе научных, учитывать их при постановке собственных целей;
 - оценивать ресурсы, в том числе и нематериальные (такие, как время), необходимые для достижения поставленной цели;
 - находить различные источники материальных и нематериальных ресурсов, предоставляющих средства для проведения исследований и реализации проектов в различных областях деятельности человека;
 - вступать в коммуникацию с держателями различных типов ресурсов, точно и объективно презентуя свой проект или возможные результаты исследования, с целью обеспечения продуктивного взаимовыгодного сотрудничества;

самостоятельно и совместно с другими авторами разрабатывать систему параметров и критериев оценки эффективности и продуктивности реализации проекта или исследования на каждом этапе реализации и по завершении работы;

адекватно оценивать риски реализации проекта и проведения исследования и предусматривать пути минимизации этих рисков;

адекватно оценивать последствия реализации своего проекта (изменения, которые он повлечет в жизни других людей, сообществ);

адекватно оценивать дальнейшее развитие своего проекта или исследования, видеть возможные варианты применения результатов.

2.2.8. Регулятивные универсальные учебные действия. Построение жизненных планов во временной перспективе (проектирование жизненного пути).

Основу проектирования личностью своего жизненного пути составляет **целеполагание**. Специфическими проявлениями целеполагания являются притязания личности на признание и самотождественность, формируемую на основе удовлетворения притязаний. Конструктивное целеполагание – повышение уровня притязаний в пределах зоны ближайших возможностей в сфере данной компетенции.

Формирование общей одарённости личности предполагает *развитие творческой активности*, обращенной как вовне – на создание новых продуктов материальной и духовной культуры, так и на самого себя – творческого отношения к себе, своей жизненной позиции, выбору жизненного пути. В творческой активности человека необходимо выделять два аспекта – *операциональный* (креативность, творческие способности, интеллект и пр.) и *ценностный* (жизненная позиция, социальная ответственность, мировоззрение и т.д.). Именно **ценностный аспект** определяет творческую позицию личности в отношении мира и самого себя, когда личность становится творцом своего развития и создателем уникальности и неповторимости «Я».

При разработке программы формирования способности проектирования жизненного пути учтены культурно-исторический контекст, в котором происходит развитие личности, задающий пространство личностного выбора, и требование экологической валидности (необходимости сохранения целостности реальных жизненных ситуаций).

Целостная **модель проектирования жизненного пути** включает следующую последовательность психологических задач:

- 1) актуализация и объективирование потребности личности в личностном и профессиональном самоопределении и построении жизненных планов;
- 2) ориентировка в поле возможных выборов;
- 3) «ролевое экспериментирование» или «проживание» различных моделей возможного личного и профессионального развития;
- 4) осуществление самоопределения на основе личностного выбора в пространстве возможных альтернатив;
- 5) построение жизненных планов как определение конкретных целей, пути и способов реализации выбора на практике.

Психологическим механизмом формирования новой позиции в отношении проектирования своего жизненного пути выступает **рефлексия**, понимаемая как осмысление и переосмысление субъектом содержания своего сознания, деятельности и общения. Для обеспечения рефлексии, т.е. осознания личностью своих жизненных целей, тактики и способов их достижения, необходимо организовать работу обучающихся в группе, поскольку именно в диалоге с другими оказывается возможным осознание прошлого, настоящего и будущего своего жизненного пути.

Построение жизненных планов во временной перспективе представляет собой психологическое новообразование юношеского возраста, которое подготовлено развитием целеполагания и способности саморегуляции и самоуправления в младшем школьном и подростковом возрасте. Соответственно, успешность жизненного проектирования и построения жизненных планов определяется **сформированностью системы действий саморегуляции и целеполагания** на предшествующих возрастных ступенях развития.

Развитие саморегуляции. Формирование действий планирования, контроля и коррекции, обеспечивающих развитие способности обучающегося к саморегуляции и самоконтролю, не ограничиваются узкой областью познавательного развития, а направлены на развитие личности обучающегося.

Развитие саморегуляции предполагает формирование таких личностных качеств как *самостоятельность, инициативность, ответственность, самооффе́ктивность, относительная независимость и устойчивость в отношении воздействий среды.* **Саморегуляция** выступает как *фактор реализации одарённости*, позволяющий реализовать потенциал субъекта *через целеполагание и проектирование траекторий развития* посредством включения в новые виды деятельности и формы сотрудничества.

Развитие саморегуляции в учебной деятельности требует особой организации *учебного сотрудничества* обучающегося с учителем и со сверстниками. Учитель должен планировать свое взаимодействие с учеником, ориентируясь на необходимость:

- инициирования внутренних мотивов учения ученика;
- поощрения действий самоорганизации и делегирование их учащемуся при сохранении учителем за собой функции постановки общей учебной цели и оказания помощи в случае необходимости;
- широкого использования групповых коллективных форм работы.

Регулятивные действия - обеспечивают самоорганизацию обучающимся учебной деятельности и включают ряд последовательно решаемых задач:

- **целеполагание** – постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимся и того, что еще неизвестно;
- **планирование** – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана (последовательности действий и операций и их содержания), критериев, содержания и этапов контроля;
- **прогнозирование** – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- **контроль** - сличение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- **коррекция** – внесение необходимых дополнений и корректив в план, способ действия, темповые характеристики действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- **оценка** - выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.

Целеполагание – возникновение, выделение, определение и осознание целей. В учебной деятельности - два типа целеполагания – это, во-первых, постановка частных задач на усвоение «готовых знаний» и действий и, во-вторых, 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 (принятия поставленной извне задачи или самостоятельная постановка задачи).

Важным условием постановки и принятия обучающимся целей является адекватная оценка им трудности учебных заданий. Различают *объективную трудность* как меру фактического или предполагаемого расхода ресурсов на решение задачи и *субъективную трудность* – характеристику возможностей субъекта преодолеть объективную трудность задачи. *Критерием адекватности* постановки новых целей должно стать соответствие объективной трудности задачи зоне ближайшего развития обучающегося, т.е. возможности справиться с задачей при условии учебного сотрудничества.

Формирование способности к целеполаганию требует последовательного освоения обучающимися следующих задач:

1. Принятие и понимание цели, поставленной учителем; её сохранение в течение длительного времени, подчинению ей своего поведения, «переосмысление» поставленных целей как принятие цели учителя «для себя», «наложение» ее на опыт своей собственной жизни;
2. Самостоятельная постановка (образование) целей на основе мысленного представления цели еще до начала действия, осознание и формулирование цели;
3. Выбор одной цели из нескольких целей на основе учета социальных требований, собственных мотивов и возможностей (соотнесение трех составляющих личностного выбора «хочу»-«могу»-«надо») и обоснование этого выбора:
 - определение степени реальности достижения цели, соотнесение целей со своими возможностями, коррекция целей соответственно реальности (трудность цели коррелируется с уровнем притязаний и самооценкой обучающихся);
 - активная работа по уточнению целей с учетом объективных требований, своих интересов и возможностей;
4. Определение последовательности целей, их иерархизация, выделение главных и второстепенных целей;
5. Определение ресурсов (времени и сил) для достижения каждой из целей;
6. Постановка новых целей с учетом прежнего опыта и уровня достижений (успеха-неуспеха) предыдущих целей;
7. Конкретизация цели в соответствии с заданными условиями и постановка задач, последовательное решение которых обеспечивает достижение цели;
8. Постановка гибких целей, т.е. способность к изменению целей в зависимости от ситуации;
9. Постановка перспективных целей, т. е. целей, выходящих за пределы данной ситуации (например, целей, связанных с будущей профессией и т.д.), способность предвидеть последствия достижения целей;
10. Реализация поставленных целей, выбор средств и способов достижения целей, включая преодоление препятствий на пути их достижения;
11. Постановка творческих (нестандартных, оригинальных, отсутствующих в прошлом опыте) целей.

В подростковом возрасте впервые целеполагание распространяется и на сферу саморазвития, выступая, как задача формирования личностных и познавательных качеств – стать добрее, приобрести уверенность в себе, научиться аргументировать свою точку зрения и т.д. Способность к целеполаганию в будущем станет основой предварительного

профессионального самоопределения и построения жизненных планов в отношении профессиональной деятельности.

Одним из существенных условий эффективности достижения целей признается **контроль** – контроль действий, контроль эмоций и **метаконтроль** - контроль процесса саморегуляции на основе представления во внутреннем плане цели, условий и средств её достижения. Развитие способности самоконтроля осуществляется, прежде всего, в учебной деятельности, а затем обобщается и применяется к другим сферам жизнедеятельности.

В учебной деятельности функция действия контроля – обеспечение эффективности учебных действий путем обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив в действие.

Характеристиками контроля выступают мера самостоятельности учащегося (внешний контроль или самоконтроль), автоматизированность, направленность контроля на результат или способ действия, наличие критериев контроля, время осуществления контроля в отношении исполнения действия – констатирующий (по завершению действия), сопровождающий действие, опережающий (предвосхищающий выполнение действия).

Различают **три вида самоконтроля**: итоговый - по результату работы. пошаговый, пооперационный - по ходу работы; прогнозирующий, перспективный, планирующий, опережающий - до начала работы.

Коррекция действий направлена на изменение содержания и последовательности операций в ответ на изменившиеся условия действия и на регуляцию действия во времени. Предметом специального внимания уже на уроках в рамках реализации учебных задач должно стать *ведение дневников*, овладение приемами «управления временем» на основе *ведения еженедельников, составления планов* выполнения конкретных задач.

Значимыми ориентирами в формировании действия **оценивания** учебной деятельности являются:

- 1) акцент на достижениях;
- 2) выделение способов предметных и метапредметных действий как объекта оценки;
- 3) сопровождение формирования самооценки обучающегося как основы постановки целей;
- 4) формирование рефлексивности оценки и самооценки.

Развитость осознанной регуляции связана с формированием следующих умений.

1. Структурно-личностные умения:

- целеполагание;
- моделирование условий;
- программирование действий;

- оценка результатов;
- коррекция результатов и действий;
- критичность в поступках.

2. Личностно-стилевые особенности саморегуляции:

- осознанность;
- инициативность;
- ответственность;
- автономность;
- податливость воспитанию.

3. Динамические характеристики саморегуляции:

- пластичность;
- уверенность;
- осторожность;
- практичность;
- устойчивость регуляции.

С точки зрения психологии:

саморегуляция и умственная активность выражают разные стороны единой первоосновы способностей;

общая способность к учению не только проявляется, но и формируется в ходе обучения, являясь результатом освоения определенной системы знаний,

саморегулируемая учебная деятельность является определяющей характеристикой способности к учению.

В ниже приведенной таблице показаны оценочные уровни сформированности саморегулируемой учебной деятельности и её обобщенная уровневая модель.

Компоненты	Уровень				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
	Индифферентное отношение к внешнему контролю	Некритическое отношение к внешнему контролю, согласие с любыми исправлениями учителя	Ожидание внешнего контроля, для подтверждения собственной правоты	Позитивное отношение к внешнему контролю, стремление понять, осознать ошибку	Критическое отношение к внешнему контролю, стремление понять, осознать ошибку

Самоконтроль	Не замечает и не исправляет ошибки	Иногда обнаруживает ошибки, но не может их объяснить, часто допускает одни и те же ошибки	Отыскивает и исправляет ошибки после выполнения работы, затрудняясь в их обосновании	Отыскивает и исправляет ошибки, обосновывая их после выполнения работы	Самостоятельно обнаруживает и исправляет ошибки в процессе выполнения работы и может их объяснить
	Отсутствие потребности в самоконтроле.	Произвольный контроль только по просьбе учителя	Проверка по просьбе учителя, иногда самостоятельно (потенциальный произвольный контроль)	Потребность в самоконтроле, самопроверка в большинстве случаев по собственной инициативе (актуальный произвольный контроль)	Потребность в самоконтроле, самопроверка по собственной инициативе (актуальный рефлексивный произвольный контроль)
	Неспособность соотнести действие с образцом или известным алгоритмом	Действия соотносятся с образцом частично после решения задачи	Действия соотносятся с образцом после решения задачи	Действия в большинстве случаев соотносятся с образцом в ходе решения задачи	Действия всегда соотносятся с образцом в ходе решения задачи
	План проверки не выполняется.	План проверки выполняется формально	В целом осмысленно придерживается плана проверки	Осмысленно выдерживается план проверки на всех этапах решения задачи	План проверки выдерживается полностью, в него вносятся коррективы.

2.2.9. Описание условий, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий у обучающихся, в том числе системы организационно-методического и ресурсного обеспечения учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся

Условия реализации основной образовательной программы, в том числе программы развития УУД, обеспечивают совершенствование компетенций проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Условия включают:

укомплектованность образовательной организации педагогическими, руководящими и иными работниками;

уровень квалификации педагогических и иных работников образовательной организации; непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательной организации, реализующей образовательную программу среднего общего образования.

Педагогические кадры имеют необходимый уровень подготовки для реализации программы УУД, что включает следующее:

педагоги владеют представлениями о возрастных особенностях обучающихся начальной, основной и старшей школы;

педагоги прошли курсы повышения квалификации, посвященные ФГОС;

педагоги участвовали в разработке программы по формированию УУД, участвовали во внутришкольном семинаре, посвященном особенностям применения выбранной программы по УУД;

педагоги могут строить образовательную деятельность в рамках учебного предмета в соответствии с особенностями формирования конкретных УУД;

педагоги осуществляют формирование УУД в рамках проектной, исследовательской деятельности;

характер взаимодействия педагога и обучающегося не противоречит представлениям об условиях формирования УУД;

педагоги владеют методиками формирующего оценивания; наличие позиции тьютора или педагога, владеющего навыками тьюторского сопровождения обучающихся;

педагоги умеют применять инструментарий для оценки качества формирования УУД в рамках одного или нескольких предметов.

Наряду с общими можно выделить ряд специфических характеристик организации образовательного пространства старшей школы, обеспечивающих формирование УУД в открытом образовательном пространстве:

сетевое взаимодействие образовательной организации с другими организациями общего и дополнительного образования, с учреждениями культуры;

обеспечение возможности реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся (разнообразие форм получения образования в данной образовательной организации, обеспечение возможности выбора обучающимся формы получения образования, уровня освоения предметного материала, учителя, учебной группы, обеспечения тьюторского сопровождения образовательной траектории обучающегося);

обеспечение возможности «конвертации» образовательных достижений, полученных обучающимися в иных образовательных структурах, организациях и событиях, в учебные результаты основного образования;

привлечение дистанционных форм получения образования (онлайн-курсов, заочных школ, дистанционных университетов) как элемента индивидуальной образовательной траектории обучающихся;

привлечение сети Интернет в качестве образовательного ресурса: интерактивные конференции и образовательные события с ровесниками из других городов России и других стран, культурно-исторические и языковые погружения с носителями иностранных языков и представителями иных культур;

обеспечение возможности вовлечения обучающихся в проектную деятельность, в том числе в деятельность социального проектирования и социального предпринимательства;

обеспечение возможности вовлечения обучающихся в разнообразную исследовательскую деятельность;

обеспечение широкой социализации обучающихся как через реализацию социальных проектов, так и через организованную разнообразную социальную практику: работу в волонтерских и благотворительных организациях, участие в благотворительных акциях, марафонах и проектах.

К обязательным условиям успешного формирования УУД относится создание методически единого пространства внутри образовательной организации как во время уроков, так и вне их. Нецелесообразно допускать ситуации, при которых на уроках разрушается коммуникативное пространство (нет учебного сотрудничества), не происходит информационного обмена, не затребована читательская компетенция, создаются препятствия для собственной поисковой, исследовательской, проектной деятельности.

Создание условий для развития УУД - это не дополнение к образовательной деятельности, а кардинальное изменение содержания, форм и методов, при которых успешное обучение невозможно без одновременного наращивания компетенций. Иными словами, перед обучающимися ставятся такие учебные задачи, решение которых невозможно без учебного сотрудничества со сверстниками и взрослыми (а также с младшими, если речь идет о разновозрастных задачах), без соответствующих управленческих умений, без определенного уровня владения информационно-коммуникативными технологиями.

Например, читательская компетенция наращивается не за счет специальных задач, лежащих вне программы или искусственно добавленных к учебной программе, а за счет того, что поставленная учебная задача требует разобраться в специально подобранных (и нередко деформированных) учебных текстах, а ход к решению задачи лежит через анализ,

понимание, структурирование, трансформацию текста. Целесообразно, чтобы тексты для формирования читательской компетентности подбирались педагогом или группой педагогов-предметников. В таком случае шаг в познании будет сопровождаться шагом в развитии универсальных учебных действий.

Все перечисленные элементы образовательной инфраструктуры призваны обеспечить возможность самостоятельного действия обучающихся, высокую степень свободы выбора элементов образовательной траектории, возможность самостоятельного принятия решения, самостоятельной постановки задачи и достижения поставленной цели.

2.2.10. Методика и инструментарий оценки успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий

Наряду с традиционными формами оценивания метапредметных образовательных результатов на уровне среднего общего образования универсальные учебные действия оцениваются в рамках специально организованных образовательной организацией модельных ситуаций, отражающих специфику будущей профессиональной и социальной жизни подростка (например, образовательное событие, защита реализованного проекта, представление учебно-исследовательской работы).

Образовательное событие как формат оценки успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий

Материал образовательного события должен носить полидисциплинарный характер;

в событии целесообразно обеспечить участие обучающихся разных возрастов и разных типов образовательных организаций и учреждений (техникумов, колледжей, младших курсов вузов и др.).

в событии могут принимать участие представители бизнеса, государственных структур, педагоги вузов, педагоги образовательных организаций, чьи выпускники принимают участие в образовательном событии;

во время проведения образовательного события могут быть использованы различные форматы работы участников: индивидуальная и групповая работа, презентации промежуточных и итоговых результатов работы, стендовые доклады, дебаты и т.п.

Основные требования к инструментарию оценки универсальных учебных действий во время реализации оценочного образовательного события:

для каждого из форматов работы, реализуемых в ходе оценочного образовательного события, педагогам целесообразно разработать самостоятельный инструмент оценки; в

качестве инструментов оценки могут быть использованы оценочные листы, экспертные заключения и т.п.;

правила проведения образовательного события, параметры и критерии оценки каждой формы работы в рамках образовательного оценочного события должны быть известны участникам заранее, до начала события. По возможности, параметры и критерии оценки каждой формы работы обучающихся должны разрабатываться и обсуждаться с самими старшеклассниками;

каждому параметру оценки (оцениваемому универсальному учебному действию), занесенному в оценочный лист или экспертное заключение, должны соответствовать точные критерии оценки: за что, при каких условиях, исходя из каких принципов ставится то или иное количество баллов;

на каждом этапе реализации образовательного события при использовании оценочных листов в качестве инструмента оценки результаты одних и тех же участников должны оценивать не менее двух экспертов одновременно; оценки, выставленные экспертами, в таком случае должны усредняться;

в рамках реализации оценочного образовательного события должна быть предусмотрена возможность самооценки обучающихся и включения результатов самооценки в формирование итоговой оценки. В качестве инструмента самооценки обучающихся могут быть использованы те же инструменты (оценочные листы), которые используются для оценки обучающихся экспертами.

Защита проекта как формат оценки успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий

Публично должны быть представлены два элемента проектной работы:

защита темы проекта (проектной идеи) и защита реализованного проекта.

На защите темы проекта (проектной идеи) с обучающимся должны быть обсуждены:

актуальность проекта;

положительные эффекты от реализации проекта, важные как для самого автора, так и для других людей;

ресурсы (как материальные, так и нематериальные), необходимые для реализации проекта, возможные источники ресурсов;

риски реализации проекта и сложности, которые ожидают обучающегося при реализации данного проекта;

В результате защиты темы проекта должна произойти (при необходимости) такая корректировка, чтобы проект стал реализуемым и позволил обучающемуся предпринять реальное проектное действие.

Представление учебно-исследовательской работы как формат оценки успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий

Исследовательское направление работы старшеклассников должно носить выраженный научный характер. Для руководства исследовательской работой обучающихся необходимо привлекать специалистов и ученых из различных областей знаний. Возможно выполнение исследовательских работ и проектов обучающимися вне школы – в лабораториях вузов, исследовательских институтов, колледжей. В случае если нет организационной возможности привлекать специалистов и ученых для руководства проектной и исследовательской работой обучающихся очно, желательно обеспечить дистанционное руководство этой работой (посредством сети Интернет).

Исследовательские проекты могут иметь следующие направления:

- естественно-научные исследования;
- исследования в гуманитарных областях (в том числе выходящих за рамки школьной программы, например в психологии, социологии);
- экономические исследования;
- социальные исследования;
- научно-технические исследования.

Требования к исследовательским проектам: постановка задачи, формулировка гипотезы, описание инструментария и регламентов исследования, проведение исследования и интерпретация полученных результатов.

Для исследований в естественно-научной, научно-технической, социальной и экономической областях желательным является использование элементов математического моделирования (с использованием компьютерных программ в том числе).

