

лятивных результатов обучения (смыслообразование, давать оценку событиям, высказывать свое отношение и другие). Курс «Математика» является основой развития познавательных результатов (знаково-символические действия, выбирать обоснованные суждения, установление зависимостей между объектами и другие). Курс «Русский язык» направлен на достижение познавательных, коммуникативных и регулятивных результатов (анализ, сравнение, установление причинно-следственных связей при работе с текстом; моделирование формируются, например, при разборе слова по составу и другие результаты). Курс «Окружающий мир» направлен на достижение познавательных и личностных результатов ( нравственно-этическая ориентация, возможность экспериментирования и другие результаты).

Можно выделить следующее сходство метапредметных результатов и универсальных учебных действий – их нельзя сформировать на содержании одного предмета.

Приведем такой пример. Уже на первых уроках обучения грамоте перед ребенком ставятся учебные задачи, в процессе решения которых формируются универсальные учебные действия и метапредметные результаты. Умение анализировать звуковой состав слова – это учебная задача, которая решается через определенную последовательность действий (определение количества звуков в слове, установление их последовательности, определение качественной характеристики каждого звука, создание модели слова, обозначая каждый звук соответствующим цветом). Данные действия вначале ребенок осуществляет вместе с учителем, а затем самостоятельно. На первых этапах обучения эти действия носят предметный характер, но в процессе обучения ученик будет использовать алгоритм действий, работая с любым учебным содержанием. А главным результатом обучения становится тот факт, что научившись по плану осуществлять решение учебной задачи, по-другому уже действовать не сможет.

Существенная разница между метапредметными результатами и универсальными учебными действиями состоит в том, что универсальные учебные действия охватывают только учебную деятельность,

а метапредметные результаты – все виды деятельности, включая будущую профессиональную. Возникает вопрос: если формируя универсальные учебные действия мы выполняем заказ системы образования «научить школьника учиться», то можно ли сказать, что развивая метапредметные результаты мы выполняем заказ общества – научить человека жить?

Думаем, что можем. До недавнего времени формирование метапредметных результатов не было выделено в качестве цели обучения. К сожалению, до настоящего времени такие результаты формируются стихийно, в быту, в процессе подготовки к какому-то мероприятию и тут же о них забывают, после его проведения. Но предъявление новых требований жизни заставляет учителей искать способы формирования метапредметных результатов у своих учеников.

Однако, идеи формирования метапредметных результатов «прслеживаются» во многих теориях и концепциях начального обучения и на современном этапе являются их логическим продолжением.

В качестве примера, рассмотрим, какие же идеи достижения метапредметных результатов реализуются в теориях и концепциях начального обучения.

Теории начального обучения	Идеи достижения метапредметных результатов
Ассоциативно-рефлекторная теория обучения (И.М.Сеченов, И.П.Павлов)	Качественное восприятие материала достигается через вовлечение большего количества органов чувств.Использование специальных приемов: выделять главное, подчеркивание и другие. В целях осмысления материала, необходима его «связь» с личным опытом учащихся, используя при этом модели, рисунки, приемы сравнения, сопоставления и другие). Основой применения полученных знаний является их активное использование во всех видах деятельности.
Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий. (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин,	Представление действия как сложной системы, состоящую из трех частей: ориентировочной, исполнительской и контрольно-ориентировочной. В качестве характеристик действий выступают: форма совершенности, мера обобщенности; мера развер-

Д.Б.Гальперин, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Талызина и другие)	нугости; мера самостоятельности; мера освоения. Зависимость качества приобретаемых знаний, умений и навыков от правильности создания ориентировочной основы деятельности.
Теория проблемно-деятельностного обучения (А.М.Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В.Брушлинский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер)	Создание специальных условий, при которых учащийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения. Все это позволяет не только приобретать новые знания и умения, но и накапливать и обогащать личный опыт творческого решения задач.
Теория содержательного обобщения (развивающего обучения) В.В.Давыдов – Д.Б.Эльконин	Идея о ведущей роли теоретического знания, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная, реализация которой связывается с формированием у учащихся теоретического мышления.
Концепция системы общего развития Л.В.Занкова	Понимание развития ребенка как взаимодействие внешних и внутренних фактов. Достижение развития в обучении реализуется через особую организацию учебного процесса, где с одной стороны содержание, принципы, методы обучения отражают социальный заказ, а с другой стороны уделяется особое внимание внутреннему миру ребенка: его индивидуальным особенностям, потребностям и интересам.
Концепция программированного обучения (Б.Скиннер)	Управляемое усвоение учебного материала через использование ИКТ-технологий. Идеи блочного (изучение материала последовательно организованными блоками) и модульного (содержание материала представляется на трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном) обучения. Идеи рейтинговой оценки достижений.
Контекстное обучение (А.А.Вербицкий)	Использование деловых игр в учебном процессе, в процессе которых учащиеся осуществляют квази-профессиональную деятельность, несущую в себе признаки учения и труда.
Бихевиористские теории научения (Э.Торндайк, Д.Уотсон, Б.Скиннер и другие)	Использование побудительной ситуации в качестве стимула к познавательной деятельности, она побуждает учащегося к деятельности. В качестве «подкрепления» для дальнейших действий выступает моральное и материальное стимулирование (создание ситуации успеха).
Гештальттеория усвоения (М. Вертгеймер, Г.Мюллер, В. Келер, К.Коффка)	Обеспечение целостной организации объекта восприятия, при которой возможно усвоение знаний.

Суггестопедическая концепция обучения (В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгин, Г.К. Лозанов и др.)	Создание эмоционально-благоприятного климата в процессе обучения, приводящего к сверхзапоминанию.
Теория обучения на основе нейролингвистического программирования (Р.Бендлер)	Идея движения информации сквозь нервную систему человека. Необходимость учета определенной модальности (канала) восприятия и прохождения информации: визуалисты (видение), аудиалы (слышание), кинестетики (прикосновение)

Из данной таблицы можно сделать следующие выводы, что для достижения метапредметных результатов необходимо:

- обеспечить разностороннее исследование материала;
- опираться на личный опыт учащихся;
- учитывать, что «стимулом» деятельности учащихся является проблемная ситуация;
- создавать ситуацию успеха для каждого ученика;
- организовывать учебный процесс таким образом, чтобы выбранные на уроке методы, приемы с одной стороны обеспечивали социальный заказ, а с другой стороны способствовали развитию каждого ребенка.

Для того, чтобы объективно рассмотреть вопрос об организации учебного процесса, в процессе которого достигаются метапредметные результаты, рассмотрим на примере модели, как же эти результаты проявляются.

Главная особенность проявления метапредметных результатов состоит в том, что они проявляются в ответ на **проблемную ситуацию** - спровоцированное учителем состояние интеллектуального затруднения ученика, когда он обнаруживает, что для решения оставленной перед ним задачи ему недостаточно имеющихся предметных знаний и умений, и осознает необходимость внутри и межпредметной интеграции. В качестве примеров создания таких ситуаций могут выступать:

ситуация неопределенности, ситуация неожиданности, ситуация конфликта, ситуация опровержения, ситуация предположения. Проблемная ситуация должна быть лично значимой для ребенка. Мы считаем, что удачность выбора ситуации определяется степенью ее соответствия изучаемому знанию, наличием нестандартности, интриги, что придает ей интересность, побуждает исследовательскую мотивацию.

**Мотивация** – ответ на созданную ситуацию, которая проявляется в «желании действовать». По мнению К.А. Абульхановой-Славской<sup>27</sup> мотивированная деятельность порождает положительные эмоции, вызывает чувство удовлетворения. Мотивация предполагает сознательное приложение умственных и физических сил для решения проблемы. Если метапредметная проблемная ситуация выступает для ребенка как лично значимая, то желание ее решить не требует тех волевых усилий, которые необходимы при низкой значимости деятельности.

Далее возникает **активность**, которая состоит из двух взаимодополняющих звеньев: самоуправления и саморегуляции, которые в результате взаимодействия стимулируют ее к новому качественному росту. Самоуправление - в словаре Ожегова определяется как управление своими собственными силами, управление делами в коллективе. То есть это особый вид деятельности, которая включает сознательно-волевою составляющую, позволяющую согласовывать внешние объективные требования с субъективными целями. На самоуправление оказывают влияние темперамент, характер младшего школьника, проявление волевых качеств, таких как уверенность, решительность, настойчивость. В научно педагогической литературе определен полный

---

<sup>27</sup> Абульханова-Славская К.А. Там же.

цикл самоуправления, который состоит из восьми элементов: анализ противоречий и ориентировка в ситуации; прогнозирование; целеполагание, планирование, принятие решений, критерии оценки, самоконтроль, коррекция. Функция саморегуляции связана с контролем своих собственных действий в соответствии с намеченной целью. Необходимым «механизмом» саморегуляции является самооценка. Достичь метапредметных результатов можно при наличии адекватной самооценки, которая помогает оценить свои внутренние возможности с поставленной целью. Адекватная самооценка придает человеку уверенность в себе, позволяет успешно ставить и достигать целей в карьере, бизнесе, личной жизни, творчестве, придает такие полезные качества как инициативность, предприимчивость, способность адаптации к условиям различных социумов. Низкая самооценка сопровождает человека робкого, неуверенного в принятии решений.

Непременной частью метапредметного результата является знание. В педагогической литературе знания рассматриваются как результат духовной и практической деятельности людей, выраженной в системе фактов, представлений, законов, теорий. Усвоение знаний – сложный процесс. Его психологическими компонентами являются восприятие, понимание, запоминание, закрепление и применение. Для того, чтобы успешно выполнять деятельность в соответствии с поставленной целью, необходимо самостоятельно овладеть приемами «открытия» знаний и применения их на практике, то есть умениями. Круг умений, которыми овладевает школьник в процессе учебной деятельности, достаточно велик это и умения, приобретаемые на определенных предметах ( умения складывать бумагу – на уроках технологии; умения выразительно читать – на уроках чтения, умения складывать, вычитать – на уроках математики; умения подбирать цвет – на уроках изобразительного искусства и другие ), а также универ-

сальные умения, необходимые для выполнения любой деятельности (умения планировать, умения работать с моделями, умения ставить цель и другие). На определенном этапе отдельные действия, входящие в состав умения автоматизируются и умения переходят в навык.

Личный опыт учащихся выступает как важной составляющей метапредметного результата. Он приобретает как в результате учебного процесса так и за его пределами, причем из разных источников: окружающих взрослых людей, одноклассников, телевидения, радио, Интернет, литературы, в результате собственной прошлой деятельности и других источников.

В качестве *внешней среды* выступают такие факторы, которые могут помочь в разрешении возникшей проблемы: информационные (телевидение, литература, Интернет и другие); человеческие (общение со специалистами в разных областях, общение со взрослыми, например родителями или учителями); технические; дополнительные (кружки, секции, сообщества) и другие факторы.

В качестве «пускового механизма» достижения метапредметных результатов обучения выступают: метапредметный урок и метапредметный курс.

*Метапредметный курс* предполагает работу во второй половине дня и предполагает отбор тем, ситуаций, способов деятельности, совокупность которых помогает получить желаемый результат. С этой целью мы предлагаем использовать курс «Мои достижения».

*Метапредметный урок* – урок, на котором у учащихся формируются общие для всех наук понятия, факты, законы, развиваются способы действия, появляется потребность действовать в соответствии с принципами метапредметности. Развитие метапредметных результатов обучения у младших школьников происходит за счет использования технологий обучения, обеспечивающих высокую актив-

ность и самостоятельность учащихся.

Мы считаем, что достижение метапредметных результатов с наибольшим эффектом возможно при включении детей в исследовательскую деятельность и развитие в процессе реализации этой деятельности исследовательских умений. Более подробно об этом мы опишем следующей части данной главы.



### **Что такое исследовательские умения.**

Увеличение темпов развития экономики и общества вызывают необходимость такой организации образования и образовательного процесса, которая могла бы готовить людей к жизни в быстро меняющихся условиях, давать возможность им обучаться на протяжении всей жизни. Начало такого образования закладывается в начальной общеобразовательной школе и связывается с вооружением учащихся исследовательскими умениями.

Принятый, в соответствии с «Законом об образовании», Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС), выступает как важнейший нормативный правовой акт Российской Федерации, устанавливающий новые требования к образовательным результатам младших школьников, достижение которых является актуальной проблемой современной школы.

Обобщенный результат освоения основной образовательной программы представлен как «сплав» личностных, предметных и метапредметных результатов младших школьников, причем метапредметные результаты обеспечивают применение знаний и умений в жизненных ситуациях, что, в последствии, определяет успешность обучения на последующих ступенях обучения и успех в профессиональной деятельности на основе самообучения и саморазвития.

В соответствии с принятым ФГОС, определены требования к результатам обучения учащихся начальной школы. В практику работы школ введен целый комплекс инноваций: разработка ООП, отвечающей требованиям Стандарта, система повышения квалификации, обеспечивающая достижение метапредметных результатов учащимися; подходы к оцениванию образовательных достижений: критериальная, рейтинговая, портфолио; организация учебного процесса его информационное обеспечение. Таким образом, создана база для ус-

пешного достижения результатов обучения и как следствия – успешного обучения на последующих ступенях обучения.

Однако в практике работы школ учителя сталкиваются с трудностями, вызванными необходимостью введения такой технологии обучения, которая способствует созданию образовательной среды, направленной на выполнение требований ФГОС к метапредметным результатам обучения.

Мы предлагаем технологию достижения метапредметных результатов на основе развития исследовательских умений младших школьников.

Разработанные в начале 50-х годов В.В.Давыдовым<sup>28</sup>, Л.В.Занковым<sup>29</sup> теория развивающего обучения и И.Я.Лернером<sup>30</sup>, М.И.Махмутовым<sup>31</sup> теория проблемного обучения позволили выделить проблему развития исследовательских умений школьников как одну из самых важных. Ученые отмечают, что если ребенок будет осмысливать не только саму информацию, но и процесс ее усвоения, то это будет способствовать возникновению стойких стимулов обучения.

В психолого-педагогической литературе можно выделить широкое и узкое понимание понятия «исследовательские умения». При широком рассмотрении они связываются со способностью человека, которая проявляется в активном познании окружающего мира: поиск новой информации, наблюдения, открытия, овладение новыми способами мышления и поведения. В узком смысле исследовательские умения рассматриваются как отдельное действие, направленное на

---

<sup>28</sup> Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов Рос. акад. образования, Психол. ин-т, междунар. ассоц. Развивающее образование. – М.: Интор, 1996. – 544с.

<sup>29</sup> Занков, Л.В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л.В. Занков – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 401с.

<sup>30</sup> Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1978. – 64с.

<sup>31</sup> Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972.

решение исследовательской задачи.

***Под исследовательскими умениями мы будем понимать действия ученика по выработке новых знаний на основе приобретенных навыков, своего опыта в процессе собственной познавательной деятельности.***

*К исследовательским умениям относятся: умение выделять проблему, найти средства для решения проблемы, высказать предположение о решении проблемы, работать с информацией, запросить информацию, взаимодействовать, использовать полученную информацию, оценивать собственные промежуточные результаты, сравнивать аналогии.*

Рассмотрим краткие характеристики выделенных нами исследовательских умений.

***Проблема*** – это затруднение, неопределенность. ***Умение выделить (определить) проблему*** означает умения осознать противоречие между условиями в конкретной ситуации и предполагаемым результатом. Переживаемая при столкновении с проблемой эмоция удивления определена мыслительным процессом, в ходе которого выясняется, что «новое» не может быть объяснено из прошлого опыта ребенка или оно противоречит этому опыту. Результат анализа ситуации и осознание некоторого противоречия приводит к ***выбору средств для ее решения***, то есть ребенку предстоит ответить на вопрос: «с помощью чего он сможет решить эту проблему?». Факт «столкновения» с проблемой побуждает ***высказать предположение о решении проблемы***. В этом процессе обязательно потребуются оригинальность, гибкость и продуктивность мышления, так как предположения возникают как в ходе логических рассуждений, так и в ходе интуитивных высказываний. Предположение – это вероятностное, не доказанное знание; это способность предвидеть события. Чем большее число событий может

«предвидеть» предположение, тем большей ценностью оно обладает. **Умение запросить информацию** для этого ребенок должен уметь задать вопрос. Вопрос направляет мышление ребенка на поиск ответа, таким образом побуждая потребность в познании. Ядром вопроса служат имеющиеся у ребенка знания, они отражаются в явной или неявной форме в вопросе. Неопределенность этих знаний необходимо устранить. Устранение такой неопределенности происходит при работе с информацией. **Умение работать с информацией** заключается в возможности выделять главное и второстепенное. Уметь «вычитывать» информацию из диаграмм, схем, таблиц, графиков. Делать выводы о прочитанном. **Умение взаимодействовать** выражается в возможности договариваться с товарищами, выполнять разные «роли» в процессе коммуникации, выбирать единое мнение, доказывать свою точку зрения и другие действия. **Умение использовать полученную информацию** заключается в следующих действиях ученика: использование информации для простого воспроизведения, интерпретации текста с целью создания новой его части (начала, концовки), создания нового текста на основе прочитанных; создание на основе полученной информации диаграммы, схемы, таблицы. **Умение оценивать промежуточные результаты** заключается в умении сопоставить свою работу с образцом, разрабатывать критерии оценивания для работы, аргументировать свою точку зрения при оценивании. **Умение выстраивать аналогии** заключается в том, что ребенок может найти аналогичную проблему в другой области знания, привести пример из жизни, сопоставить решения двух аналогичных проблем и другое.

Известно, что ребенок в своей жизни постоянно сравнивает, наблюдает, проводит опыты, систематизирует, классифицирует, то есть делает то, что характеризует деятельность ученого, только делает он это неуме-

ло, пользуясь самыми примитивными и доступными ему приемами.

Все, выше сказанное, позволяет говорить о том, что стихийное исследовательское поведение учащихся, их рассуждения необходимо включить в специально организованные исследования, которые позволят овладеть приемами и методами, заимствованными из науки и научного мышления, превратить процесс познания окружающей действительности в творческий процесс, способствующий развитию мышления и творческой активности человека.

Формирование исследовательских умений происходит в исследовательской деятельности. Организация и выполнение исследований составляет исследовательскую деятельность школьников. С одной стороны, в процессе исследовательской деятельности активность исходит от самого ребенка. Он выступает как ее подлинный субъект. В начале – с помощью учителя, вместе с другими детьми, когда каждый ребенок является коллективным субъектом совместно-поисковой деятельности, а также в процессе развертывания диалогов и дискуссий между собой и учителем ставит цели, ищет пути и способы их достижения. В дальнейшем, в результате «приращения» личного опыта в решении исследовательских заданий, ребенок из коллективного субъекта превращается в индивидуального субъекта, когда он самостоятельно может спланировать, осуществить исследование, представить его результаты и сделать выводы. В этом случае ребенок в исследовательской деятельности удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю.

С другой стороны исследовательская деятельность ребенка должна быть организована учителем, который выделяет существенные моменты исследования, обучает ребенка определенному алгоритму действий, в тоже время, поддерживает «эмоциональный фон» исследования, вдохновляя и мотивируя детей. Прежде всего, как энтузи-

аст исследовательской деятельности своих учеников учитель должен быть человеком увлеченным и использовать систему стимулов для поддержки интереса к исследованию у младших школьников. К сожалению, еще можно услышать от учителей высказывания типа: «не задавай глупых вопросов...», «у любопытной Варвары...», «много будешь знать...». Такие высказывания блокируют желания детей в дальнейшем проявлять интерес к исследованию.

Как специалисту широкого профиля учителю необходимо обладать знаниями и умениями в разных областях, быть человеком эрудированным, хорошо знающим психологические особенности своих учеников, их личный исследовательский опыт, интересы и умениям подобрать такие исследовательские задания, которые увлекут детей, помогут им удивиться тайнам окружающего мира, испытать радость творчества и восторг открытия и как следствие развитие исследовательских умений на высоком уровне.

Как консультанту исследовательской деятельности своих учеников учителю необходимо обеспечивать «обращение» к разным источникам информации и специалистам, оказывать помощь при работе с книгой, учить делать выписки, работать с картотекой.

Как руководителю исследовательской деятельности своих учащихся учителю необходимо знать уметь конструировать исследовательскую деятельность своих учеников: то есть обладать умениями анализа деятельности, проводить диагностику, прогнозировать и проектировать свою дальнейшую работу для достижения новых образовательных результатов у учеников.

Конкретизируя данный подход, М.В.Кларин<sup>32</sup> приводит представления зарубежных дидактов о трех уровнях исследовательского

---

<sup>32</sup> Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. – М.: Арсена, 1994. – 222с.

обучения: на первом уровне педагог ставит проблему и намечает метод ее решения само решение, его поиск предстоит осуществить детям самостоятельно; на втором уровне педагог только ставит перед детьми проблему, но метод ее решения ребенок ищет самостоятельно; на высшем третьем уровне постановка проблемы, равно как и отыскание метода и разработка самого решения, осуществляется детьми самостоятельно.

Для развития исследовательских умений важным становится, на каком предметном материале они формируются. Необходимым является наличие у младшего школьника мотивации к выполнению исследования, а также таких познавательных интересов, которые, «зажигали» детей, тем самым давая им дополнительный стимул для познания окружающей действительности. Очень важно, чтобы с первого дня обучения ребенка в школе у него была возможность самому найти истину, проверить ее, испытать радость собственного открытия. Однако сам по себе учебный предмет не может развить исследовательские умения. Большое значение в данном случае имеют исследовательские задания.

Предлагая ученикам выполнить задание, учитель должен задуматься, на развитие каких именно исследовательских умений оно направлено.

Приведем такой пример. На уроке математики в 4 классе, изучая тему «Треугольники» в двух классах детям было дано задание: используя модели разных треугольников составить космический корабль. Материал для работы был предложен каждому ребенку в конверте. В одном четвертом классе учитель положил полный комплект вырезанных из цветной бумаги треугольников каждому ребенку, а в другом классе учитель также раздал конверты с материалом каждому ребенку, однако каждый в отдельности данное задание выполнить не мог, так как не хватало деталей. Через некоторое время учителя в одном и втором классах предложили объединиться и попробовать совместно составить композицию. Оче-

видно, что в первом классе у детей такой необходимости не возникло, так как каждый сам превосходно справлялся с работой и на просьбу учителя откликнулись лишь 5 учащихся, а вот во втором классе все учащиеся объединились в группы для достижения желаемого результата.

Прочность усвоения исследовательских умений зависит от количества упражнений, в которых это умение может проявляться и их сложности.

Рассмотрим конкретный пример. Мы выбрали в качестве примера работу с текстом из учебника «Литературное чтение», как одного из средства организации исследовательской ситуации. Однако тот факт, что в учебниках представлен преимущественно печатный текст, приводит к дефициту аналитических способностей у младших школьников, пространственного мышления, самостоятельности в выборе стратегий для решения исследовательских задач. Все эти недостатки явно проявляются при проверке достижений образовательных результатов.

В учебнике представлен текст художественного произведения. Далее следуют вопросы и задания.

Учитель предлагает задание: «прочитай текст». Такое задание предполагает простое пассивное знакомство с информацией. Для полного ее понимания только чтения явно недостаточно; в то время как задание «прочитать текст и выбрать из предложенных вариантов, о чем этот текст», которое предлагает учитель, ставит ученика в несколько более активную позицию, однако также имеет невысокий потенциал активного воздействия на развитие исследовательских умений ученика, так как освобождает его от самостоятельного структурирования текста, выделения главного и второстепенного, разделения текста на отдельные фрагменты и прочее.

Задание «сравнить фрагменты текста» или «сравнить два произведения» является более сложным. Оно предполагает не только отбор и выделение фрагментов или произведений, но и сопоставление их по содержанию, выделение основной мысли, вычленение общей идеи, определение адресата, определение осно-



ваний для сравнения. Весьма перспективными в плане развития исследовательских умений могут стать следующие задания по работе с текстом: «дополнить содержание текста новыми фактами, которые ты узнал из других источников (урока окружающего мира, энциклопедии и других). В данном случае ребенку необходимо не только понять и выделить главную мысль исходного текста, но и переформулировать содержание других источников информации, для того, чтобы получился связанный рассказ. Интерпретировать содержание текста и представить его в новой форме побуждают младших школьников задания «составь таблицу или график по содержанию текста» или «используя информацию, полученную из разных текстов, составь свой рассказ».

Тип заданий должен соответствовать с одной стороны тем задачам, которые решаются в учебной деятельности в данный момент и, с другой стороны, определять уровень развития исследовательских умений учащихся на данный момент.

Таким образом, именно педагог, реализуя свой собственный проект – развитие исследовательских умений младших школьников, управляет ситуацией и посредством исследовательских заданий способствует достижению новых образовательных результатов и, как следствие, общему развитию учеников.

Созданию исследовательских ситуаций, которые побуждают ребенка ставить цель, высказывать предположение, провести опыт, сделать вывод способствуют включение в учебный процесс таких организационных форм обучения как экскурсии, конференции, лабораторные практикумы, дискуссии, самостоятельные работы.

Кроме этого, систематическая исследовательская деятельность школьников организуется благодаря использованию учителем педагогических технологий, которые «ставят ребенка в позицию исследователя». По мнению Н.Б.Шумаковой<sup>33</sup>, исследовательская позиция

---

<sup>33</sup> Развитие исследовательских умений младших школьников/ [Н.Б. Шумакова, Н.И.Авдеева, Е.В.Климанова]; под ред. Н.Б.Шумаковой. – М.: Просвещение, 2011. – 157с.

школьника характеризуется следующими признаками: высоким уровнем и широтой поисково-исследовательской активности ученика, обусловленная бескорыстной познавательной потребностью, стремлению к самостоятельному познанию истины; склонностью к продолжительной мыслительной нагрузке; позитивным отношением и применением продуктивных способов познания.

Среди технологий, основанных на исследовательском поиске ребенка, обеспечивающие его высокий уровень самостоятельности в процессе выработки нового знания; представляющие ученика со своими интересами как центральную фигуру учебного процесса, предполагая как групповые, так и индивидуальные формы исследования; самостоятельные эксперименты и опыты, известны: технология проблемного обучения; личностно-ориентированные технологии, игровые технологии, технологии построения учебного материала на диалоговой, алгоритмической и программированных основах. Опираясь на данные технологии, результаты экспериментальной работы, мы считаем, что наиболее эффективными технологиями интегрирующими все выше перечисленные и способствующие развитию исследовательских умений младших школьников являются: метод проектов, метод кейс-стади, технология формирования понятий и другие.

Основной формой организации исследовательского обучения является урок. В типах уроков нашла свое выражение последовательность этапов работы, обусловленная логикой разворачивания предметного содержания в рамках учебной деятельности.

Опираясь на исследования М.В. Кларина<sup>34</sup> в соответствии организацией урока в форме исследования нами выделены основные типы уроков:

---

<sup>34</sup> Кларин, М.В. Там же

1. Урок введения понятия.
2. Урок ассоциативных связей.
3. Урок накопления опыта.
4. Урок группового решения задач.

Структура урока отражает структуру научного исследования. Рассмотрим более подробно структуру урока каждого типа.

### ***Урок введения понятия.***

***Понятие*** – это новое знание (способ действия), которое усваивает ребенок. С психологической точки зрения процесс формирования понятия происходит по следующей схеме: ощущения – восприятие – представление – понятие. Процесс формирования понятий представляет собой активную деятельность, направленную на решение исследовательских задач. Решение исследовательских задач преследует несколько целей. По мнению Е.А.Шашенковой<sup>35</sup> это формирование знаний, понятий, усвоение научных фактов, развитие креативного и причинно-следственного мышления; нахождение противоречия между известным и искомым, преобразование исследуемого объекта; активизация интеллектуальной деятельности; выбор множества альтернатив, способов действия для решения задач; достижение учебных целей; возможность построения интеллектуального поля.

Каждый ученик должен непосредственно участвовать в «открытии» нового понятия. Поэтому необходимо, чтобы урок был насыщен предметными исследовательскими действиями. Необходимо, чтобы исследование объекта проходило непосредственно «через самого школьника», а не было простым созерцанием, в результате которого ребенок повторит вывод, сделанный учителем или его товарищами.

---

<sup>35</sup> Шашенкова, Е.А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения: монография/ Е.А. Шашенкова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 131с.

Поэтому на уроке введения понятия учителю необходимо обеспечить следующие условия:

1. Создать ситуацию, при которой учащийся сможет высказать собственное суждение в отношении нового понятия; допустить возможность существования нескольких мнений; разграничить собственные знания и незнания.

2. Реализовать полноценное восприятие объекта (зрительное, слуховое, тактильное).

3. Моделировать совместную субъектно-субъектную деятельность.

Урок введения понятия имеет следующую структуру:

1. Столкновение с проблемой.
2. Сбор данных (верификация).
3. Сбор данных (экспериментирование).
4. Построение собственного объяснения
5. Анализ и рефлексия собственной деятельности.

Таким образом, виды исследовательской деятельности (действий) учащихся на уроке введения понятия и результат деятельности можно представить в таблице 1.

Таблица 1. Соотношение видов деятельности учащихся и результата на уроке введения понятия.

Урок введения понятия		
Цель урока	Виды исследовательских умений	Результат
Приобретение новых знаний в соответствии с целями обучения.	Умение выделять проблему, найти средства для решения проблемы, высказать предположение о решении проблемы, работать с информацией, запросить информа-	Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления. Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера. Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и