**Реализация системно-деятельностного подхода в специальном образовании**

**3.1. Формирование системы учебных действий в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья**

Основу системно-деятельностного подхода составляют теоретические положения, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и др.

Как известно, Л.С. Выготский выдвинул и обосновал положение о том, что «обучение ведет за собой развитие». Показателем развития по Л.С. Выготскому является переход от натуральных психических функций к высшим. При этом знания – не конечная цель обучения, а всего лишь средство развития учащихся.

В результате новых представлений о развитии и его соотношении с обучением А.Н. Леонтьев выделил основное становление ребенка как субъекта разнообразных видов человеческой деятельности. А.Н. Леонтьев считал, что «формирование и развитие отдельных психических процессов происходит не в порядке созревания, но в ходе развития конкретной деятельности в связи с развитием ее психологического строения, ее направленности и побуждающих ее мотивов» [6, 7]. Таким образом, основанием разработки систем развивающего обучения выступило решение проблемы природы и развития психики в школе Выготского – Леонтьева.

Важнейшими принципами системно-деятельностного подхода в образовании являются:

- принцип адаптивности образования к возможностям учащегося;

- принцип развивающего обучения;

- принцип образа мира;

- принцип целостности содержания образования;

- принцип ориентировочной функции знаний;

- принцип обучения деятельности и др. [1].

Все эти принципы находят свое воплощение и в системе специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация системно-деятельностного подхода в системе специального образовании предполагает решение следующих задач**:**

* уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья учащихся;
* готовность к сотрудничеству с другими людьми, доверие к другим людям, коллективизм;
* ответственность за принятые решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми;
* овладение способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности.

Психолого-педагогические исследования показывают, что реализация принципов деятельностного подхода в образовании повышает эффективность обучения по следующим показателям: возрастают гибкость и прочность усвоения знаний учащимися; существенное повышается интерес к учению, формируется ответственное отношение к учебе, самооценка и рефлексия в учебной деятельности; создаются новые возможности для дифференциации процесса обучения; наблюдается повышение общекультурного и личностного развития учащихся и др.

Системно-деятельностный подход обусловливает ряд изменений в организации и содержании процесса обучения детей, а также их психологического сопровождения в образовательном учреждении.

Согласно разработанной группой авторов (А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым) на основе системно-деятельностного подхода концепции результаты образования могут быть выражены в терминах универсальных учебных действий как показателей «гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству в ходе совместной деятельности» [1].

В соответствии с этой концепцией содержание учебных предметов и образовательных технологий должны выстраиваться с ориентацией на формирование системы общеучебных умений (универсальных учебных действий).

В литературе понятие общеучебное умение или универсальное учебное действие имеет два толкования. В соответствии с первым толкованием универсальные учебные действия понимаются как «умение учиться» или формируемые способности к обучению и самообучению, выступая, таким образом, как условие успешной социализации и социальной адаптации.

Второе толкование термина универсальное учебное действие рассматривает его в контексте научных представлений о строении деятельности, где действие реализуется определенной совокупностью операций, т. е. способами осуществления действия. Следовательно, универсальное учебное действие здесь понимается как совокупность способов действия. При этом, здесь в качестве универсальных учебных действий рассматриваются все основные компоненты учебной деятельности, т. е. действия мотивообразования, целеполагания, планирования, контроля, оценки, наряду с другими, неспецифичными для конкретных учебных предметов, познавательными и коммуникативными действиями, реализующими деятельность. От их сформированности, автоматизации зависит возможность усвоения (в т. ч. самостоятельного) новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Таким образом, между этими толкованиями нет противоречия - в ходе обучения происходит развитие учебной деятельности, формируются, усложняются, автоматизируются конституирующие ее учебные действия, которые на разных этапах обучения выступают в качестве условия ее осуществления и качестве ее результата.

Учебная деятельность представляет собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Так, происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий определяется развитием коммуникации и общения ребенка с социальным (учитель) и близким (родители) взрослым и сверстниками. В ходе совместной деятельности с взрослым, устанавливающим правила поведения, порядок действий, формируется способность ребенка регулировать свою деятельность. Из оценок окружающих и в первую очередь оценок близкого взрослого формируется представление о себе и своих возможностях, появляется самопринятие и самоуважение, т. е. самооценка и Я-концепция как результат самоопределения и т. д.

По мнению авторов концепции универсальных учебных действий, их универсальность состоит не только в том, что они обеспечивают этапы усвоения учебного содержания, преемственности всех ступеней образовательного процесса, формирование психологических способностей учащихся, но, прежде всего, в создающихся посредством их внутренних условий целостного, общекультурного, гармоничного развития личности [1].

Таким образом, в понятии общеучебное умение или универсальное учебное действие есть еще очень важный аспект – его *ориентированность на успешную социальную адаптацию за счет формирования жизненно-важных компетенций*.

Подобная ориентация на формирование общеучебных умений характерна для некоторых зарубежных систем образования, где в качестве целей образования обозначены компетентности в решении проблем и задач, имеющих непосредственную связь с практическими ситуациями в реальной жизни.

Это полностью соответствует целям и задачам специального образования с его направленностью на максимальную социальную адаптацию выпускника.

Так, в проекте специального федерального государственного образовательного стандарта, где в структуре содержания образования выделяются два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции».

*Компонент жизненной компетенции*рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем.

Роль компонента жизненной компетенции варьируется и закономерно возрастает в вариантах стандарта, не предполагающих освоение ребенком уровня цензового образования.

В чем различие понятий жизненная компетенция и метапредметное умение (универсальное учебное действие)?

 Жизненная компетенция понимается в проекте стандарта как *практические знания, умения и навыки необходимые для социальной ориентировки и социальной адаптации.* Этими компетенциями, т.е. знаниями, умениями и навыками, учащийся овладевает в процессе обучения.

Однако, круг жизненных компетенций выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений не может ограничиваться только теми, которые сформировались у них в условиях школы. Этот круг постоянно расширяется в процессе их дальнейшей социализации, приспособления к условиям постоянно изменяющейся среды жизнедеятельности.

*Метапредметные умения или универсальные учебные действия могут рассматриваться как условие, предпосылка формирования различных жизенненых компетенций, конкретных способов поведения, обеспечивающих социальную (в т. ч. социально-бытовую) ориентировку и социальную адаптацию*. Они выступают в качестве основных составляющих структуры деятельности (поведения), ее ориентировочной, исполнительной и контрольной фаз. Соответственно от степени их сформированности у выпускника коррекционной школы зависит успешность овладения в дальнейшем новыми видами деятельности, компетенциями, необходимыми для социальной адаптации.

В Концепции развития универсальных учебных действий выделяются четыре их группы: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные [1].

*Личностные действия*обеспечивают нравственно-этическую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

*Регулятивные действия* обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

*Познавательные универсальные действия*включают общеучебные (поиск и выделение необходимой информации, построение речевого высказывания в устной и письменной форме, структурирование знаний и др.) и логические действия (анализ объектов с целью выделения существенных и несущественных признаков, классификации объектов, установление причинно-следственных связей), а также учебные действия по постановке и решению проблемы.

*Коммуникативные действия* обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Безусловно, разработанная под руководством А.Г. Асмолова концепция универсальных учебных действия должна быть адаптирована к специфике системы специального образования.

Здесь актуально определение функций, содержания и структуры универсальных учебных действий не только для каждого возраста/ступени образования, но и для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно требуется выделение качественных показателей сформированности универсальных учебных действий в зависимости от характера и тяжести основного дефекта.

Мы полагаем, что при разработке такой системы показателей сформированности универсальных учебных действий у детей с нарушениями интеллекта можно ориентироваться на выделенные В. В. Воронковой типологические группы (уровни) обучаемости [2].

По ее мнению, основными показателями обучаемости для умственно отсталых учащихся следует считать обобщенность мыслительной деятельности, в том числе перенос знаний и умений в относительно новые условия, осознанность, определяемую отношением словесно-логических и практических компонентов мыслительной деятельности, а также самостоятельность в решении заданий. Значительным показателем является восприимчивость учащихся к помощи, их реакция на характер и объем помощи со стороны взрослого.

 В соответствии с указанными выше параметрами учащиеся с нарушением интеллекта делятся на четыре группы.

*I* группу (1 уровень) составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

На уроках труда в младших и старших классах ученики, входящие в I группу, не испытывают серьезных затруднений в овладении общетрудовыми умениями. При анализе образца, рисунка или чертежа изделия ученики придерживаются определенной последовательности, дают полные, довольно точные характеристики, в которых указываются конструктивные особенности изделия. В процессе обучения планированию они научаются определять последовательность операций, мысленно представляют их очередность и изменяющийся объект труда, могут рассказать план работы и обосновать его. Они сравнительно легко обучаются составлению планов с помощью предметно-операционных и технологических карт, могут извлекать из них необходимую информацию для самостоятельной работы. Указанные качества дают им возможность усваивать программный материал по труду в младших и старших классах.

Однако в условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала, изготовлении конструктивно более сложных изделий у этих учащихся все же проявляются затруднения в ориентировке и планировании работы. Им бывает, нужна дополнительная помощь в умственных трудовых действиях. Эту помощь они используют достаточно эффективно. Приобретенные знания и умения такие дети, как правило, не теряют, могут применять их при выполнении аналогичного и сравнительно нового изделия.

Учащиеся II группы (2 уровень) также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики I группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материл, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, они нуждаются в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у учащихся II группы недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности.

На уроках труда ученики рассматриваемой группы нуждаются в определенной помощи при нахождении той или иной особенности объекта, но их умение ориентироваться и планировать развивается успешно. Изделия, близкие по конструкции и плану работы, чаще всего выполняются ими самостоятельно и правильно. Исполнительская деятельность и словесные отчеты говорят об осознании детьми порядка действий. Ученики довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых изделий, но все же допускают ошибки, связанные с особенностями конструкций изделий, взаиморасположением деталей. В заготовках и развертках сразу разобраться не могут, прибегают к пробным действиям, обращаются за помощью к учителю.

К III группа (3 уровень) относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практической).

Успешность усвоения знаний, в первую очередь, зависит от понимания детьми того, что им сообщается. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала (правила, теоретические сведения, факты). Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Им трудно понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных к II группе.

Несмотря на трудности усвоения материала, ученики в основном не теряют приобретенных знаний и умений, могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько измененное задание воспринимается ими как новое. Это свидетельствует о низкой способности учащихся данной группы обобщать, из суммы полученных знаний и умений выбрать нужное и применить адекватно поставленной задаче.

Школьники III группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность, Значительная помощь им бывает, нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать более самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем. Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения.

Трудности понимания отчетливо проявляются при чтении текстов. Восприятие содержания у них носит фрагментарный характер. Это приводит к. тому, что ученики даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного. Нередко содержание текста понимается искаженно.

Они не умеют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдает полнота, точность и последовательность воспроизведения, наблюдаются привнесения. Эти недостатки связаны с особенностями запоминания, низкой способностью учащихся к анализу и обобщению, неумением устанавливать причинно-следственные зависимости.

Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так как запоминание происходит без должного осмысления, дети нарушают логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки. Знания их лишены взаимосвязи, происходит разрыв между реальными действиями. Особенно трудно такие дети усваивают отвлеченные выводы.

 Школьникам трудно применить, казалось бы, хорошо выученный материал на других уроках. Например, зная таблицу умножения, они затрудняются использовать ее при осуществлении подсчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке, на уроках трудового обучения.

Забывание у этих школьников протекает интенсивно, особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер. Забываются формулировки правил, определения, выводы, пояснения. Дети испытывают большие трудности в построении фраз с использованием терминологии. При выполнении заданий ученики действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают потребности в осуществлении самоконтроля. отвлеченного счета, будут всегда нуждаться в материализации умственных действий.

В трудовом обучении ученики этой группы испытывают значительные затруднения при ориентировке в задании и планировании, что проявляется в большом количестве ошибок при изготовлении новых изделий; в основном эти ошибки на взаиморасположение деталей, несоблюдение заданных размеров.

Перечисленные ошибки возникают из-за того, что на этапе ориентировки в задании в сознании детей не формируется полный и точный образ конечного результата работы. Об этом говорят те факты, что учащиеся не замечают ошибок в своем изделии или выполненной работе, так как контролируют себя на основе искаженного или неполного образа предмета, сформированного во время предварительной ориентировки.

У этих детей нарушен процесс формирования программы деятельности, что проявляется в значительных трудностях планирования предстоящих трудовых действий. Им сложно определить логику изготовления предмета, у них страдает полнота и последовательность планов. В их собственных планах наблюдаются пропуски, перестановки. План, составленный с помощью учителя, не осознается ими до конца, поэтому в ходе работы наблюдаются отступления от него, что ведет к ошибкам. Например, четвероклассникам нужно запомнить порядок разметки (перенос точки — центра расположения детали с образца на выполняемую деталь). План разметки состоит из пяти последовательно выполняемых приемов. Запомнить его можно только в случае осознания необходимости каждого «шага» (приема). О затруднениях в запоминании и осмыслении логики действий говорят следующие факты: приемы выполняются детьми формально, наблюдаются перестановки и пропуски операций. Характерно также и то, что такие дети с трудом усваивают технические и технологические знания, при их воспроизведении называют несущественные детали, путают терминологию. Затрудняются в задании сгруппировать хорошо известные предметы по тому или иному признаку, например, инструменты по их назначению. Отчетливо проявляются сложности в осуществлении общетрудовых умений при выполнении нового изделия. Так, анализируя новый объект, ученики называют меньше характеристик, чем они это делали ранее, не указывают особенности конструкции изделий, при планировании пропускают операции, повторяют уже названные. В ряде случаев проявляется тенденция к неадекватному переносу.

К IV группе (4 уровень) относятся учащиеся, которые овладевают учебным материалом вспомогательной школы на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Помощь учителя в виде прямой подсказки одними учениками используется верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание воспринимается ими как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем предлагается программой вспомогательной школы.

На уроках трудового обучения у учащихся этой группы тоже проявляется значительное отставание от одноклассников. Низкий уровень их возможностей проявляется, в первую очередь, при планировании и изготовлении объекта, в неадекватном переносе ранее известного в новые условия. Так, ученики составляют план и выполняют не предъявляемое изделие, а то, которое изготавливали на предыдущих уроках. Первоначальное искаженное представление об изделии преодолевается после неоднократной помощи учителя.

Давая устную характеристику объекта, ученики не соблюдают последовательность анализа, могут назвать несущественные признаки, не указывают пространственных характеристик изделия. Их затрудняет планирование, в составленных же планах трудно обнаружить какой-либо замысел. В ходе практической деятельности ученики не могут найти верного решения. Даже если они понимают, что работа не получается, часто наблюдается «застревание» на одних и тех же действиях. В предметно-операционных планах и технологических картах они разбираются только с помощью учителя, далеко не всегда руководствуются ими во время выполнения изделий. Наблюдения за деятельностью детей этой группы на уроках труда показывают, что они не могут полностью усвоить программный материал.

В.В. Воронкова отмечает, что отнесенность школьников к той или иной группе не является стабильной. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы.

Мы полагаем, что основанием перехода учащихся из одной группы в другую как раз может быть оценка уровней сформированности учебных действий.

Оценка сформированности учебных действий

Сформированность учебных действий оценивается по таким критериям, как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развернутости, уровень выполнения), обобщенность, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения. Качество способа действия зависит от системы условий, на которую реально опирается школьник при выполнении действия [1].

П.Я. Гальперин считал, что для формирования учебных действий (под которыми он понимал способы решения определенного класса задач) нужно создать такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно, в требуемой форме и с заданными показателями [1,4].

Эта система включает в себя три подсистемы

1) условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия;

2) условия, обеспечивающие «отработку», т. е. воспитание желаемых свойств способа действия;

3) условия, позволяющие уверенно и полноценно переносить выполнение действий из внешней предметной формы в умственный план.

Первая подсистема представляет собой схему ориентировочной основы действия. Она включает: характеристику и функции результата, содержание и операционный состав действия, характеристику материала, орудий и средств действия, в т. ч. средств контроля [1].

Вторая подсистема – это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых результатов, форму выполнения действия (материальная/материализованная, речевая, умственная), полноту или сокращенность действия; меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность, сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия.

Третья подсистема условий обеспечивает перенос действия в идеальный (умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его интериоризации. Последняя предполагает шесть этапов.

Первый этап – создание мотивационной основы действия, когда закладывается закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Учебная задача в технологии развивающего обучения – это цель, личностно значимая для ученика, которая мотивирует изучение нового материала.

На втором этапе происходит становление схемы ориентировочной основы действия, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

На третьем этапе происходит формирование действия в материальной (материализованной) форме, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

На четвертом этапе происходит преобразование действия, когда вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи. Она начинает выступать в качестве основной опоры для формирующегося действия.

Пятый этап – действие во внешней речи «про себя». Здесь происходит дальнейшее преобразование действия – постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действие переносится во внутренний, умственный план.

На шестом этапе действие совершается в скрытой речи и приобретает форму собственно умственного действия.

П.Я. Гальперин писал, что на практике формирование действия или понятия может проходить с пропуском некоторых из перечисленных этапов, например, в тех случаях, когда учащийся в прошлом уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования. Он подчеркивал, что суть метода не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей одновременно определить и ход процесса, и его результат [1,4].

Реализация системно-деятельностного подхода в специальной (коррекционной) школе обусловливает изменение в планировании и организации урока, использующихся методах и приемах обучения. Так, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи урока конкретных видов универсальных учебных действий. Соответственно им побираются технологии, методы и приемы обучения.

**4. Проектирование урока в специальной (коррекционной) школе на основе системно-деятельностного подхода**

Конструирование деятельностного содержания учебного процесса осуществляется на базе следующих принципов:

 - планирование образовательных результатов как личностных, предметных и надпредметных, на достижение которых направлен процесс обучения;

- формирование системы общих способов действий через систему учебных задач;

- поиск и проба как способы усвоения системы понятий;

- перенос общих способов действия и способов учебного сотрудничества в квазиреальные, модельные ситуации через систему проектных задач;

- учет индивидуальных различий у учащихся в способностях формирования учебных знаний и способов действия, что обусловливает использования технологий дифференциации и индивидуализации процесса обучения.

В современной деятельностной педагогике учебная деятельность понимается как универсальный способ учения (обучения). Специфика строения учебной деятельности определяет особую деятельную образовательную технологию: переход от «ситуации успеха» к «ситуации разрыва» через рефлексивную оценку (постановка учебной задачи); моделирование и конструирование (этап решения учебной задачи); продвижение от диагностической работы на «входе» через коррекцию к диагностической работе на «выходе» (этап решения частных задач); проверочная работа как переход от одной учебной задачи к другой (констатирующая оценка); перенос способов действия и средств в квазиреальные ситуации (этап решения проектных задач).

Реализация деятельной образовательной технологии осуществляется через учебные ситуации на уроке и саму систему уроков.

***4.1. Технология проектирования урока***

Выделяются следующие этапы проектирования урока на основе деятельностного подхода:

1) определение и анализ планируемых образовательных результатов;

2) подбор видов учебной деятельности, соответствующих запланированным образовательным результатам;

3) конструирование учебных ситуаций и учебных задач;

4) отбор средств обучения для реализации соответствующих видов учебной деятельности.

Образовательные результаты урока представлены системой предметных и надпредметных умений (универсальных учебных действий). Формирование этих умений, наряду с личностными результатами, и является предметом проектирования. В ходе проектирования урока педагог определяет, каким образом (каким содержанием, методами, приемами, в каких ситуациях) будут достигнуты запланированные результаты.

Как отмечает Е.В. Чернобай, «проектируя учебный процесс, учитель не просто подбирает методы, технологии, средства обучения, обеспечивающие работу с конкретным фрагментом содержания образования, а создаёт единый дидактический комплекс, тем самым обеспечивая одну из важнейших характеристик образовательной среды – целостность. Поэтому от учителя зависит, во-первых, насколько выбор учебных изданий будет педагогически обоснованным, во-вторых, умение определять, какие ещё ресурсы войдут в комплекс, в-третьих, какие ресурсы необходимо привлечь на каждом из этапов, чтобы обеспечить целостность учебного процесса. Эти ресурсы должны быть выстроены методически грамотно, раскрывать содержание образования в той же логике, что и базовый учебник, не дублировать, а обогащать и углублять его.

**Алгоритм проектирования** может быть следующим:

1) формулируются планируемые результаты урока. При этом они не сводятся только к перечислению конкретных видов предметных или надпредметных учебных умений. В зависимости от типа урока планируемый результат может быть и в том, что дети должны открыть для себя новый способ действий; обнаружить, что они умеют работать каким-то способом, и осмыслить, когда и как они его применяют; научиться работать каким-то способом быстрее, легче и т. д. Здесь педагогу следует ориентироваться на то, с какого уровня этой способности у детей начинается проектируемый урок. Учитывая, что дети в классе, как правило, отличаются по возможностям усвоения учебного материала и уровню владения учебными действиями, учитель должен использовать методы внутриклассной дифференциации процесса обучения на разных этапах урока и типах уроков.

2) отбираются задания из УМК, на основе их описания, программы и примерного тематического плана, а также определяется примерное время, необходимое детям для выполнения заданий (с учетом тех или иных видов работы). При отборе заданий мера самостоятельности учителя в подборе материала может быть разной. Так, если новый способ действия только вводится, то учителю желательно следовать тексту задания в методическом пособии (УМК), если же идет отработка уже понятого детьми способа действия, учитель выстраивать свою последовательность заданий или использовать другой материал, разрабатывая задания самостоятельно;

3) определяются основные учебные ситуации на уроке, где меняются виды деятельности учеников. Здесь должно быть продумано, что будут делать дети в каждой из этих учебных ситуаций (слушать, отвечать на вопросы, выполнять задание в рабочей тетради и т. д.), как часто будут меняться виды деятельности, какие формы работы будут использоваться (фронтальная работа, работа в группе, работа в паре, самостоятельная работа). Следует предусмотреть, как будут осуществляться переходы между этими ситуациями, точно сформулировать указания и вопросы, использование раздаточных материалов;

4) планируется, в какие моменты нужно проверить, контролируют ли дети то, что они делают (организовать проверку, само- и взаимопроверку). Наметить моменты оценки: когда, что, кого, кто, по каким критериям должны оценивать и пр.

5) предусматриваются рефлексивные моменты на уроке: подведение детьми итогов работы, оценка настроения, постановка целей будущей работы, планирование хода выполнения задания и пр.

**5. Образовательные технологии, обеспечивающие реализацию системно-деятельностного подхода в специальной (коррекционной) школе**

Следует отметить, что любая образовательная технология имеет цель и обладает средствами, позволяющими развивать личность и метапредметные умения учащихся. Между тем, педагогическая практика показывает, что наибольшую эффективность для личностного развития и формирования метапредметных умений показывают технологии, активизирующие активность школьников и создающие на уроках создают ситуации, где учащиеся могут научиться:

- планировать свою деятельность;

- объяснять окружающие явления и процессы;

- задавать вопросы своим товарищам и учителям;

- оценивать ответы и письменные работы товарищей;

- самостоятельно выбирать посильное задание;

- проверять результаты своих действий;

- решать познавательные задачи, применяя известные способы действия и др.

К таким технологиям относятся:

- игровые технологии;

- технологии проблемного обучения;

- разработка проектов;

- технологии оценивания;

- интерактивные технологии, или технологии межличностной коммуникации;

- технологии формирования субъектной активности человека (лидерства, социальной активности, самозащитных качеств личности).

Выбор той или иной технологии в учебном процессе определяется целями обучения, учебным предметом, возрастными и индивидуально-типологическими особенностями учащихся.

***Игровые технологии***

Игра представляет собой вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. При этом мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации.

Известно, что для детей с легкой умственной отсталостью ближе дошкольные виды деятельности. Поэтому такие дети свободно вовлекаются в игровую деятельность учителем.

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация прослеживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане.

Учащиеся учатся действовать по игровым правилам. Так, в случае ролевых игр правила соответствуют логике разыгрываемой роли, а в имитационно-моделирующих играх наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности. Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают и как игровой, и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношение с реальностью.

Игровая технология представляет собой целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом. В нее включаются игры и упражнения, формирующие умения выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам. Методический арсенал начальной школы составляют игры, способствующие обогащению и закреплению у учащихся словарного запаса, развития связной речи; игры, направленные на формирование счетных навыков; игры, развивающие память, внимание, саморегуляцию и др.

По мнению Г.К. Селевко, результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования; во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями [7].

***Технологии проблемного обучения.***

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. Последние могут различаться по характеру неизвестного, интересности содержания, уровню проблемности, виду рассогласования информации и другим особенностям.

Проблемные методы основаны на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении вопросов, требующих актуализации знаний, способствующих развитию логических действий.

Технология проблемного обучения предполагает следующие этапы:

Первый этап – постановка педагогической проблемной ситуации, направление учащихся на ее восприятие, организация появления у ребенка вопроса. Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью различных вербальных и невербальных средств.

Второй этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическое состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. На этом этапе учитель оказывает дозированную помощь, задает наводящие вопросы и т. д. Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение психологически проблемной ситуации является индивидуальным актом, что обусловливает необходимость использования дифференцированного и индивидуального подхода к активизации деятельности учащихся.

На третьем этапе осуществляется поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречия. Совместно с учителем или самостоятельно учащиеся выдвигают и проверяют различные гипотезы, используют дополнительную информацию. При этом учитель может оказывать необходимую помощь (в зоне ближайшего развития).

На четвертом этапе появляется идея решения, его разработка, образование нового знания, способа действия в сознании учащихся.

Пятый этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

На шестом этапе осуществляется контроль результатов решения [1].

Для успешной реализации технологий проблемного обучения необходимы:

- построение оптимальной системы проблемных ситуаций и средств их создания;

- отбор и использование самых актуальных, сущностных проблем;

- учет особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы;

- личностные особенности и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

**Технология проектного обучения** представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создания учащимися под контролем учителя новых продуктов, имеющих практическую значимость.

**Технология оценивания** образовательных достижений (учебных успехов) направлена на развитие контрольно-оценочной самостоятельности учеников за счёт изменения традиционной системы оценивания. У учащихся развиваются умения самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки; мотивация на успех. Избавление учеников от страха перед школьным контролем и оцениванием путём создания комфортной обстановки позволяет сберечь их психическое здоровье.

Данная технология направлена прежде всего на формирование *регулятивных* универсальных учебных действий, так как обеспечивает развитие умения определять, достигнут ли результат деятельности. Наряду с этим происходит формирование и коммуникативных универсальных учебных действий: за счёт обучения аргументированно отстаивать свою точку зрения, логически обосновывать свои выводы. Воспитание толерантного отношения к иным решениям приводит к*личностному* развитию ученика [1].

**Интерактивные технологии** основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой учащийся находит для себя область осваиваемого опыта, который выступает в качестве активатора учебного познания.

По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения активность учителя уступает активности учащегося. Его задача – создать условия для их активности [8].

Учитель выступает здесь в нескольких ролях:

- в роли информатора-эксперта, предусматривающей изложение учителем текстового материала, демонстрацию видеоряда, ответы на вопросы учащихся, отслеживание результатов и т. д.

- в роли организатора, когда учитель налаживает взаимодействие учащихся (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий и др).

- в роли консультанта, помогая искать решения поставленных задач, самостоятельно ставить новые.

Примерами интерактивных технологий являются беседа, дискуссия, тренинг и др.

В педагогической практике наиболее часто используются различные виды когнитивных тренингов, включающие упражнения по диагностике, развитию и коррекции разнообразных психических функций (внимания, памяти, мышления и др.), формированию общеучебных и предметных умений.

Среди образовательных технологий, направленных на формирование универсальных учебных действий в конкретных видах учебной деятельности можно выделить технологию формирования внимательного письма [4].

**Технология формирования внимательного письма** (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая), разработана на основе концепции поэтапного формирования умственных действий. Учитывая большую распространенность ошибок «по невниманию», ниже представлено краткое описание этой технологии [4].

Обучение «внимательному письму» строится на материале текстов, содержащих разные типы ошибок «по невниманию». Учащимся дается определенный порядок выполнения операций, которые записаны на специальную карточку и пронумерованы. Перед началом работы ученикам разъясняют, как выполнять задания и пользоваться карточкой. Так, при поиске ошибок в словах ученики должны читать их по слогам, выделяя каждый слог, вначале карандашом, а в дальнейшем голосом. Таким образом, ученики получают ориентировочную основу действий.

Работа с «учебной карточкой» продолжается до тех пор, пока ученик не начинает выполнять проверку текста без помощи карточки (не смотря на нее). С этого момента все операции выполняются учеником сначала громко вслух, а потом шепотом. Затем ученик, выполняя проверку текста, должен «говорить про себя». На этом этапе контроль над качеством проверки выполняется учителем, в основном, по результату проверки отдельных слов, потом – отдельных предложений. И, наконец, если на всех этапах контроль протекает безошибочно, ученик получает разрешение проверять текст молча. Таким образом, критерием для перевода действия на следующий этап является мера овладения им учеником.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / Под ред. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

2. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994.

3. Выготский Л.С. Психология. - М.: Эксмо-Пресс, 2000.

4. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.

5. Зинченко В.П., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В.П. Зинченко, Б.И. Пружинин, Т.Г. Щедрина. – М.: РОССПЭН, 2010.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл, 2005.

7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001.

8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.