

К ЛОГИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Гневэк Ольга Владимировна

*Д.пед.н., доцент, Институт педагогики,
психологии и социальной работы,
ФГБОУ ВО "Магнитогорский
государственный технический
университет"*

TOWARDS THE LOGIC OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES DEVELOPING IN THE EDUCATIVE PROCESS

O. Gnevek

Annotation

We analysed the reasons for the intricate appreciation of universal learning activities developing (ULD) recommended in scholastic FSES. Among these we identify psychological-educational experience nonconfirmation of teaching member becoming in the scaffolding system to the educational conditions responsible for universal learning activities developing recommended in scholastic FSES; the confusion of definitions under knowledge and skills approach with definitions of the scaffolding system; an opportunity recognizing for knowledge and skills developing out of the learning activity context. The article also proves that the dedication of the scaffolding system to the self-adjustment process claims a great attention to the developing of the target-setting mechanism.

Keywords: The scaffolding system achievement, universal learning activities as the acquisition result of learning activity, goal-setting as a main self-adjustment process.

Аннотация

В статье анализируются причины неоднозначного понимания представленной в школьных ФГОСах логики формирования универсальных учебных действий (УУД). В качестве таковых обозначены несоответственность психолого-педагогических условий становления субъекта учения в системе развивающего обучения с условиями, обеспечивающими формирование УУД, сформулированными в стандартах; смешение терминологии зунковского подхода с понятийным аппаратом теории развивающего обучения; признание возможности формирования УУД вне контекста учебной деятельности. В статье также доказывается, что ориентированность развивающего обучения на процессы саморегуляции личности требует более серьезного внимания к формированию механизма целеполагания.

Ключевые слова:

Условия реализации системы развивающего обучения, универсальные учебные действия как результат присвоения структуры и компонентного состава учебной деятельности, целеполагание – основа процессов саморегуляции.

Принципиальную и существенную новизну новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОСов) начального общего и основного общего образования составляют наличие установки на реализацию системно-деятельностного подхода и, в его рамках, – специальное формирование универсальных учебных действий (УУД) в процессе обучения [1; 2]. Обе установки связаны принципами взаимодополнения и реализации очевидных внутренних связей.

Системно-деятельностный подход ориентирован на становление и развитие субъекта учения – обучающегося, способного самостоятельно ставить цели, определять способы и условия их достижения, осуществлять самостоятельное усвоение новых знаний как в обучении, так и в обычной жизни. Под УУД понимаются "совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и уме-

ний, включая организацию этого процесса" [3], "обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик" [4]. Появилось широкое понимание термина "УУД", в контексте которого данное понятие означает "умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию через сознательное и активное присвоение социального опыта" [3]. Синонимами УУД разработчики федерального стандарта считают понятия "общеучебные умения", "общеобразовательные действия", "общие способы деятельности", "надпредметные действия" [5]. В любом понимании УУД выступают фундаментальным деятельностным психологическим новообразованием, характеризующим качество развития субъекта учения.

В отличие от старой концепции, базирующейся на так

называемом зуновском подходе (организации овладения конкретным комплексом знаний, умений и навыков), формирование УУД рассматривается как цель образовательного процесса, определяющая его содержание и организацию. Это положение относится к первому психолого-педагогическому условию, которое необходимо создать и реализовать в практике школьного обучения.

Вторым условием выступает требование формирования УУД в контексте усвоения разных предметных дисциплин. На практике это означает согласование структуры и компонентного состава учебной деятельности (УД) с содержанием УУД. В процессе освоения учебной деятельности УУД должны стать тем выводным "деятельностным" знанием, тем психологическим новообразованием, которое будет служить основой для успешного развития и совершенствования уже сформированной УД, а также освоения новых предметных областей научного знания.

По качеству и свойствам сформированных в процессе усвоения разных предметных дисциплин универсальных учебных действий можно и нужно определять эффективность осуществляемого образовательного процесса. Это положение сформулировано как третье психолого-педагогическое условие успешного формирования и развития УУД.

При внешней непротиворечивости изложенных во ФГОСах новых установок обнаруживаются реальные сложности их реализации в практике обучения, обусловленные некоординированностью психолого-педагогических условий формирования УУД, описанных в ФГОСах, и условий, выявленных создателями теории развивающего обучения.

Три уже представленные условия формирования УУД должны соотноситься со следующими шестью психолого-педагогическими условиями, удачно сформулированными, на наш взгляд, в исследованиях В.В. Репкина [12], Н.В. Репкиной [6;7;8].

Быть субъектом учения, в логике создателей системно-деятельностного подхода, – это значит "иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять её посредством учения, т.е. хотеть, любить и уметь учиться" [6].

Одним из важнейших условий становления субъекта учения выступает кардинальное изменение содержания обучения, основу которого должно составлять выявление системы научных понятий и организация оперирования ими в учебной деятельности. Если помнить вывод В.В. Давыдова о том, что каждое теоретическое понятие представляет собой общий способ действия, то система понятий определяет принципы построения тех действий, способами осуществления которых предстоит овладеть ученику [8].

Второе важное условие определяется как выведение содержания осваиваемых понятий в учебной деятельности самими учащимися, в процессе которого рождается не только понимание объективно представленных в научном знании связей и отношений, но и формируется ценностное отношение к самому ходу открытия связей и отношений. Этот процесс обозначен как особая "поисковая активность" которая "обеспечивает возможность усвоения той системы научных понятий, которая позволяет ученику стать реальным субъектом учения, приобретающего характер "квазиисследовательской" (В. В. Давыдов) учебной деятельности" [8]. Развитие способности к получению выводного знания напрямую связывается с формированием и развитием механизма целенаправленного.

Третьим психолого-педагогическим условием психологи называют реализацию задачного метода обучения, близкого по сути проблемному методу: "необходимым начальным этапом развёртывания поисковой деятельности является постановка перед учениками учебной задачи, требующей от них нового анализа ситуации действия, нового её понимания. ... Постановка учебной задачи, её совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие того метода, который адекватен целям и содержанию развивающего обучения" [8].

Очевидным вкладом Н.В. Репкиной является детальное описание содержания взаимодействия учителя и учащихся в процессе развивающего обучения. Этот момент пока не получил должного освещения в исследованиях разработчиков и сторонников новой системы обучения.

Четвертое психолого-педагогическое условие представлено как организация совместно-распределенной деятельности учителя и учащихся. Совместно-распределенную деятельность участников обучения психологи называют совместным поиском учителя и учеников адекватных условиям задач способов решения, построенным как учебное общение. При этом учитель направляет учебно-поисковую деятельность школьников, опираясь на прогностическую оценку возможностей учащегося, в соответствии с которой он и перестраивает условия учебной задачи на каждом очередном этапе ее решения. Как по своим целям, так и по способам их достижения эти действия учителя принципиально отличны от педагогического руководства усвоением, осуществляемого путём предъявления ученику определённой программы его действий (алгоритма) и её корректировки с учётом фактических результатов усвоения [8].

Новая педагогика сотрудничества предполагает организацию коллективного учебного диалога, в ходе которого осуществляется совместный поиск общего смысла предстоящей деятельности. Этим свойством учебное общение, обуславливающее развитие определяющей познающей рефлексии, отличается от процесса обмена

учебной информацией, лишённого для учащихся личностного смысла. В этом плане учебное общение является не предпосылкой развивающего обучения, а одним из его первых и ощутимых результатов.

Развитие личностного отношения к процессу учения является важнейшей психологической проблемой. Смыслу, по меткому замечанию А.Н. Леонтьева, нельзя научить, его только можно воспитывать. Под смыслом понимается "отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено" [9], актуально осознаваемое отношение учащегося к усваиваемому знанию, концептуальное включение его в осуществляемую учебную деятельность.

Пятое условие сформулировано в методологически важной статье В.В. Репкина, Г.В. Репкиной и Е.В. Заики "О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности" [10]. Речь идет о постоянной диагностике и коррекции учебной деятельности учащихся в процессе развивающегося обучения.

Шестым и последним психолого-педагогическим условием Н.В. Репкина называет интегративное единство предшествующих пяти условий. На практике это означает, что развивающее обучение не может реализовано или внедрено поэлементно, поскольку цели развития творческой самоизменяющейся личности предполагают одновременную реализацию всей системы описанных мер.

Сравнение выделенных во ФГОСах психолого-педагогических условий реализации развивающего обучения с теми, которые выявлены создателями новой системы обучения, обнаруживают следующее содержание их взаимоотношений (табл. № 1).

Предложенное соотношение условий, сформулированных в ФГОСах и в работах авторов системы развивающего обучения, позволяет определить организационную, содержательную и технологическую линии реализации новых концептуальных установок стандартов. В организационном плане требуется выбор учебников, ориентированных на работу с понятийными системами разных областей предметных знаний. В содержательном отношении предложенное соотношение предполагает определение полноценной понятийной системы конкретной учебной деятельности как основы системы общих способов выполнения этой деятельности. В технологическом плане ориентация на выбор интерактивных проблемных методов обучения заложена в выборе задачного метода, а диагностика эффективности формирования УУД мыслится как постоянное сопровождение процесса обучения для мобильной и своевременной его корректировки.

Сопоставление содержания условий обнаруживает, что формирование и развитие УУД в теории и практике создателей системы развивающего обучения мыслится

только в контексте организации особого типа учебной деятельности. Такой вывод позволяет сделать опыт применения мониторинга эффективности развивающего обучения и полученные результаты.

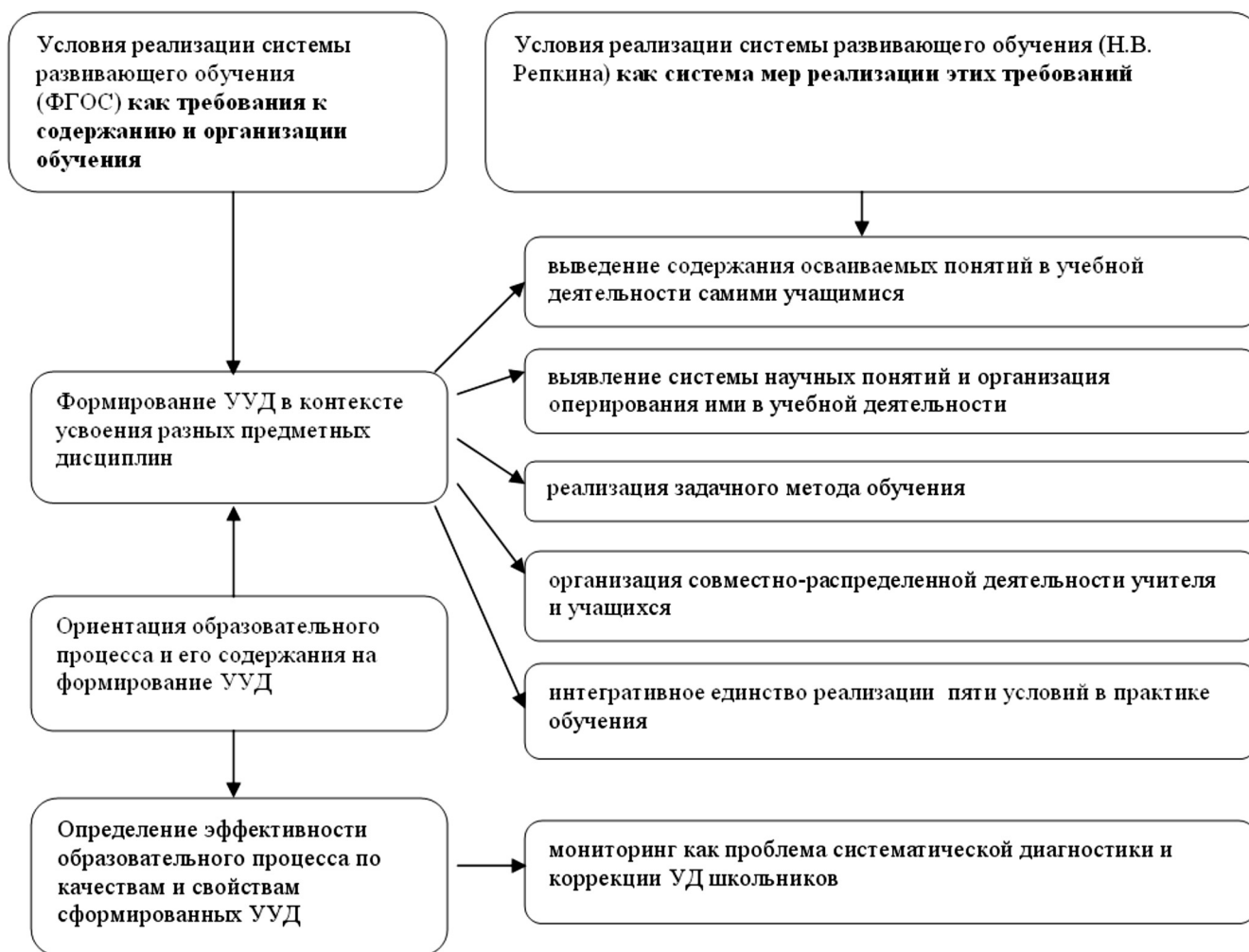
В 1995 году, после того как В.В. Репкиным, Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой была предложена модель мониторинга реализуемых систем в школе обучения, в течение последующего года такое исследование было проведено, детальный анализ которого и представлен в статье "Система развивающего обучения в школьной практике" Н.В. Репкиной [12].

Сформированность основных компонентов учебной деятельности обследовалась в классах третьего года обучения, учившихся по традиционным программам (24 класса, 525 учеников), программам развивающего обучения (43 класса, 929 учеников) и по системе Л.В. Занкова (11 классов, 250 учеников). В процессе мониторинга оценивались и иные показатели (уровень интеллектуального развития младших школьников, особенности развития коллектива и личности, а также уровень усвоения умений и навыков и т.п.), но, на наш взгляд, первый критерий является определяющим для характеристики школьников как субъектов учения, т.е. учеников, настроенных на самоизменение в процессе обучения.

Полученные данные позволили Н.В. Репкиной утверждать, что более чем 80% учащихся классов, обучающихся по системе Эльконина – Давыдова – Репкина, продемонстрировали уже на уровне начальной школы сформированность основных компонентов учебной деятельности с теми характеристиками, которые и предусматривались проектом системы развивающего обучения. Высокий уровень формирования знаний, умений и навыков, предполагающийся целями традиционного обучения и достигнутый учащимися в системе развивающего обучения, обнаружил, что сама система обладает высоким обучающим потенциалом, но не ориентирована на задействование качественных результатов усвоения ЗУНов как цели обучения. "Единственно надежным критерием ее (системы развивающего обучения) реализации может служить тип формирования учебной деятельности и развития учащихся" [12].

Если рассматривать условие "ориентация образовательного процесса и его содержания на формирование УУД", сформулированное в ФГОСах, в контексте развивающего обучения, то оно представляется избыточным, поскольку вся система УУД складывается как естественные психологические новообразования подлинного развития в системе становления субъекта учения. Но разработчики стандартов настаивают на специальном формировании УУД (требование 18.2.1. ФГОС) и предлагают особые программы для начального и основного общего образования [13; 14]. Комплексы упражнений и заданий, предлагаемые в учебно-методических пособиях, имеют преимущественно диагностический характер, ориенти-

Таблица 1.



рованный на выявление качества сформированности конкретных УУД.

Подобные программы, несомненно, необходимы, если их рассматривать в качестве органичной части систематического мониторинга формирования, развития и совершенствования УД как целостного образования. Но реализация подобных программ должна осуществляться на фоне осознания важного положения: все виды УУД, предложенные стандартами, соотносятся с компонентами учебной деятельности и складываются в процессе её присвоения обучающимися.

Новые ФГОСы ориентированы на формирование той структуры и компонентного состава УД, которые выявлены создателями и последователями теории развивающего обучения. Нет разногласий в плане представлений о структуре УД, сводимой к четырем основным отделам (мотивационный, планирующий, исполнительный, корректировочный), относительно единообразно представлен компонентный состав УД: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действия контроля и действие оценки [11].

Попытки сопряжения УУД с компонентами УД не новы. Свою классификацию предлагает С.Г. Воровщиков и Д.В. Татьянченко. В классификации ученых все УУД обозначены как общеучебные умения, представленные тремя группами: 1) учебно-управленческие, 2) учебно-информационные, 3) учебно-логические умения [17]. Учебно-управленческие умения связаны с выполнением таких функций, как планирование, организация, регулирование, контроль и анализ формируемой или осуществляемой деятельности. Учебно-информационные умения – это те общеучебные умения, которые обеспечивают нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. Учебно-логические умения объединяют действия, которые обеспечивают четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

В предлагаемой классификации привлекает не только её логическая прозрачность, но связь всех блоков умений с действиями, направленными на постановку учебно-познавательных целей, проектирование их выполнения (учебно-управленческие умения), и действиями, связанными с выявлением средств и способов достижения це-

лей (учебно–информационные и учебно–логические умения).

Следует отметить, что и в классификации А.Г. Асмолова общеучебные универсальные умения соотносены со структурой учебной деятельности: "В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности. Их сформированность является одной из составляющих успешности обучения в школе" [14; с.26]. Но при этом набор общеучебных универсальных действий не обладает той структурированностью и деятельностной соотнесенностью, который присущ классификации С.Г. Воровщикова.

В целом, существенным и принципиальным продолжает оставаться одно важное положение: вне контекста конкретной учебной деятельности и последующего рефлексивного обобщения накапливаемого учебного опыта формирование и развитие УУД невозможно даже по самым креативным специальным программам.

Немаловажным представляется еще одно обстоятельство. Содержание условий, представленных во ФГОСах, не обеспечивает возможности однозначного выведения цели обучения. Опираясь на них, можно ориентироваться и на традиционную организацию усвоения конкретных знаний, умений и навыков посредством формируемых УУД, а можно реализовывать и главную цель развивающего обучения. Следует помнить, что лазейку для смешения целей традиционной и развивающей систем обучения оставляет положение о том, что системно–деятельностный подход "не отрицает ЗУНовского подхода. На операционально–технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится" [16]. Более того, нередко специфика нового подхода описывается в терминологии зунувской концепции. В.В. Давыдов также использует понятия "навыки" и "умения" для описания сущности системы развивающего обучения. Но под навыками он понимает действия, подготавливающие выведение содержания понятий, а под умениями – действия, связанные с выведением содержания понятия, и действия, обеспечивающие оперирование понятиями в деятельности. Другими словами, под навыками и умениями понимаются операции и действия разного уровня обобщения.

В предлагаемой ФГОСами логике получается, что вначале необходимо сформировать определенный комплекс знаний, умений и навыков, а затем, на этой основе – приступить к становлению субъекта учения. Но подобное представление не согласуется с целью развивающего обучения – изначальным развитием способностей к самонаучению – и отодвигает решение проблемы формирования содержательных обобщений на дальнюю перспективу, определяемую каждым конкретным учителем в условиях реального обучения.

В теории и практике развивающего обучения также

можно выделить своеобразный подготовительный этап. Этим этапом считается этап формирования механизма целеполагания, а само развитие и функционирование этого механизма характеризуется как подлинное начало учебной деятельности субъекта. Поскольку это положение является чрезвычайно для понимания сущности развивающего обучения, остановимся на его характеристике подробнее.

В исследованиях Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, равно как и в исследованиях В.В. Репкина, создание системно–деятельностного подхода началось с рассмотрения учебной деятельности как способа и средства по самоизменению субъекта в процессе обучения. Сопоставление учебной деятельности с квазиисследовательской деятельностью привело к формированию четких представлений о её структуре и содержании. Общность позиций В.В. Давыдова и В.В. Репкина проявилась в выявлении в учебной деятельности процессов саморегуляции субъекта, прежде всего целеполагания. Сами механизмы целеполагания, его компоненты в период первоначальной разработки теории развивающего обучения были практически не изучены. На это обстоятельство специально указывал А.Н. Леонтьев: "Одним из возникающих здесь вопросов является вопрос о целеобразовании. ..В лабораторных условиях или в педагогическом эксперименте мы обычно ставим перед испытуемым, так сказать, "готовую" цель; поэтому самый процесс целеобразования обычно ускользает от исследователя" [9].

Хочется отметить, что А.Н. Леонтьев в 1947 году предлагал свое видение развития механизма целеполагания школьников в обучении в теории разных уровней осознания изучаемого материала. В работе "Психологические вопросы сознательности учения" он выделяет три уровня осознания осваиваемой учащимися учебной деятельности: 1) неосознанное адаптивное воспроизведение иллюстрируемой учителем деятельности, 2) оказывающуюся в зоне сознательного контроля деятельность и 3) актуально осознаваемую учебную деятельность. Он практически не раскрывает сущность первого уровня, полагая, что "отношение "оказывающегося осознанным" к несознаваемому лишь воспроизводит в себе отношение тех операций, которые рождаются в форме действия, и тех операций, которые являются продуктом бессознательной адаптации" [9]. Более детально он останавливается на двух других уровнях: "...надо различать содержание, актуально сознаваемое, и содержание, лишь оказывающееся в сознании. Различение это психологически весьма важно, ибо оно выражает существенную особенность самого "механизма" сознания" [9]. По логике А.Н. Леонтьева, "актуально сознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т. е. занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности. Положение это, однако, не распространяется на то содержание, которое лишь "оказывается осознанным", т.е.

контролируется сознанием" [9].

В.В. Давыдов, развивая идеи А.Н. Леонтьева, под механизмом целеполагания понимает умение принять и удержать поставленную учителем задачу [15, с.13]. На практике обучения это означает самостоятельное создание учащимся модели знания, коррелируемой с моделью, предлагаемой учителем, и одновременно имеющей особый личностный смысл для школьника, поскольку его индивидуальная модель создана самостоятельно в процессе сознательного анализа, оценки наличных интеллектуальных операций и действий, их контролируемой перестройки и совершенствования.

Идеи В.В. Давыдова получили развитие в работах Л.И. Божович, Е.М.Машбиц, В.В.Репкина, Г.В. Репкиной, Е.Ф. Ивановой и др. На предложенном В.В. Давыдовым понимании содержания механизма целеполагания начинает свои исследования Н.В. Репкина в рамках решения проблемы развития произвольной памяти.

Она полагает, что на этапе становления механизма целеполагания в младшем школьном возрасте его компонентами являются кодирование учебной задачи, оценка условий её выполнения, контроль выполнения по результату. Второй этап, этап развития механизма целеполагания, отражает его качественные изменения, проявляющиеся в перекодировании учебной задачи самим учащимся, протекающем как установление объективно существующих связей и отношений в содержании изучаемого явления. Сущность этапа развития механизма целеполагания составляет уже не удержание и принятие поставленной учителем задачи, а самостоятельное её формулирование учащимися. Это важнейшее положение только начинает получать должное отражение в педагогической психологии.

Н.В. Репкина специально указывает, что переход от этапа принятия и удержания учебных задач к этапу определения её самим учеником свидетельствует о том, что началась подлинная деятельность школьника по собственному самоизменению, т.е. началась подлинная учебная деятельность. Эта мысль ясно сформулирована в работе "Память в учебной деятельности школьника" [19]. Так, психолог обосновывает следующее положение: "...учебная деятельность начинается не с одномоментного принятия поставленной извне цели, а с определения её самим учеником, которое, как в любой деятельности человека, представляет собой развернутый процесс не просто доопределения, переопределения, а "выстраивания" цели, целеполагания...При таком понимании учебной деятельности основной характеристикой субъекта является способность к самоизменению – к самостоятельной постановке и решению задач на понимание мира" [19, с. 88].

В процессе развития механизма целеполагания Н.В. Репкина выделяет три последовательные стадии: 1) рефлексивную оценку проблемной ситуации; 2) актуализацию

отвечающей смыслу задачи общей модели структуры понятия, или соответствующего типа знаний; 3) рефлексивный контроль общей модели, результаты которого и определяют гипотетическое содержание цели [19, с.90]. Рефлексивный контроль вкупе с рефлексивной оценкой также обозначены как "определяющая рефлексия".

Если в теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова вопрос о соотношении процессов мышления и понимания специально не ставился, то в исследованиях памяти Н.В. Репкиной эта проблема заняла центральное место. В ходе экспериментальной работы она убедительно доказывает, что процесс соотнесения чужой мысли с обобщенной моделью понятия самого младшего школьника обеспечивает не только её понимание, но и сохранение в памяти в форме конкретизированной модели. Именно этот процесс психолог называет понимающей памятью, основные специфические особенности которой описаны Е.Ф. Ивановой в дефиниции "послепроизвольная память" и Г.В. Репкиной посредством понятия "рефлексивная память" [19, с.91]. В новых определениях понимающей памяти отражены те изменения произвольной памяти, которые происходят с ней вследствие интеграции с непроизвольной памятью, с мышлением, а, главное, в процессе выполнения функции целеполагания.

Н.В. Репкина полагает, что наиболее точным определением "познающей памяти" является характеристика "рефлексивная", поскольку в именовании отражается не только способ самостоятельного создания модели знания, но и способ сохранения индивидуального опыта, осознанное накопление самого опыта развития.

Особое внимание психолог уделяет такому новообразованию, как "содержательная определяющая рефлексия", понимаемая как "способность зафиксировать недостаточное понимание объективных оснований ранее усвоенных действий при столкновении с новой ситуацией" [6]. Это непонимание становится достаточно действенным мотивом, обеспечившим активное обследование ситуации, самостоятельную постановку новой учебной задачи и ее успешное решение, состоящее в уточнении ранее усвоенного или нахождении нового общего способа действия, опирающегося на более глубокое и точное понимание его объективных оснований [6]. Более глубокое и осознанное понимание связей и отношений изучаемого явления, изменение отношения к нему, появление личностного отношения свидетельствует о процессе самоизменения субъекта обучения.

Данные, полученные в исследованиях Н.В. Репкиной, нашли подтверждение в работах других психологов. Так, Г.З. Поздеева, анализируя процесс развития диалектического мышления, обнаруживает, что самоопределение личности осуществляется в процессе целеполагания [20]. В работах Л.Ю. Ерохиной формирование и развитие смысловой сферы личности описано через преобразовательные структуры деятельности целеполагания в структуру

внутреннего сознания [21]. По данным, полученным Л.Ю. Ерохиной, личностный компонент в структуре целеполагания проявляется в форме инициативности, собранности, мобильности, ответственности. Вслед за Н.В. Репкиной, психолог также считает целеполагание сложно организованным процессом, включающим в себя целепорождение (образ цели), целеобразование (мысленное моделирование), целереализацию, целерефлексию и целекоррекцию [21].

В работах ученых механизм целеполагания, являясь психологической основой саморегуляции субъекта учения, одновременно выступает интегративной основой

для формирования, развития и совершенствования всех видов УУД в учебной деятельности. Диагностику отдельных видов УУД можно и нужно проверять по специальным программам, но формировать все виды УУД можно только в контексте развивающего обучения, равно как в данном контексте выявлять причины и условия отсутствия, разбалансированности или низкого качества становления УУД.

Предлагаемая логика позволит увидеть значимость содержания обучения в процессе освоения различных школьных предметов, к вдумчивому анализу которого мы только начинаем приступать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Приказ № 373 от 06.10.2009// ФГОС начального общего образования. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России http://www.d0%bc%d0%b8%d0%bd%d0%be%d0%b1%d1%80%d0%bd%d0%b0%d1%83%d0%ba%d0%b8.%d1%80%d1%84/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/749/10.12.17-%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7_1897.pdf)// Электронный ресурс. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/938>
3. Пономарева Е.А. Универсальные учебные действия или умения учиться // Журнал "Муниципальное образование и эксперимент" № 2(2010). Раздел: "Инновационные и исследовательские проекты" с. 39–42. Режим доступа: <http://www.in-exp.ru/>
4. Карабанова О.А. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250
5. Иванова Е.В. Понятие "универсальные учебные действия". Их функции и содержание./Е.В. Иванова. Режим доступа: <http://ivanovaelenav.ucoz.ru/uud.doc>
6. Репкина Н.В. Проблема субъекта в теории учебной деятельности.// Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ouro.ru/files/institut/konf/konfend08/docs/repkin.doc>
7. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение. Научно-популярный очерк. – Томск, Пеленг, 1993 – 60 с.
8. Репкина Н.В. Психология развивающего обучения. //Вестник 1988. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2918466/>
9. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения.// Электронный ресурс, Режим доступа: <http://www.anleontiev.smysl.ru/pervoist/038.htm>
10. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого–педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 13–24.
11. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997 – 288с.
12. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии, 1997 – №3 –с.40–51.
13. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 в начальной школе : от действия к мысли. / Под ред. А.Г. Асмолова – М.: Просвещение– 2008 –151 с.: ил. Режим доступа: <http://ozyorsk-shkola.ru/wp-content/uploads/>
14. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 в начальной школе : от действия к мысли. / Под ред. А.Г. Асмолова – М.: Просвещение– 2008 –151 с.: ил. Режим доступа: <http://ozyorsk-shkola.ru/wp-content/uploads/>
15. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности // Вопросы психологии, № 6. – с. 13–26.
16. Асмолов А.Г. Системно–деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения// Электронный ресурс. Режим доступа: <http://odtdocs.ru/psihologiya/38192/index.html>
17. Воронцов С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. /С.Г. Воронцов./ Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/index.htm> <http://www.eidos.ru/journal/science.htm>
18. Репкина Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1983.– № 1 – с.51–57
19. Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника // Культурно–историческая психология. 2009. № 2. С. 86–94.
20. Поздеева Гульнара Зифаровна. Диалектическое мышление в структуре целеполагания у старших подростков : Автореф.дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 : Москва, 1998 –24 с.//Электронный ресурс. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/dialekticheskoe-myshlenie-v-strukture-tselepolaganiya-u-starshikh-podrostkov#ixzz4AidD0yKQ>
21. Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности: автореф.дисс. канд. пед. наук. – Тюмень, 2011 – 26 с.// Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-gotovnosti-podrostkov-k-tselepolaganiyu-v-uchebnoy-deyatelnosti#ixzz4Aiflt8jv>