

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ
В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 92061364
Тесленко Галины Андреевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Телицына Г.В.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	8
1.1. Состояние проблемы формирования метапредметных компетенций в педагогической теории и практике российской начальной школы.....	8
1.2. Психолого-возрастные особенности целостного восприятия окружающего мира младшими школьниками	13
1.3. Методические особенности формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметных связей в рамках уроков «Окружающий мир».....	20
2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	27
2.1. Диагностика уровня сформированности метапредметных компетенций у учащихся начальной школы в рамках уроков «Окружающий мир».....	27
2.2. Система формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в процессе ознакомления с окружающим миром	33
2.3. Проверка продуктивности системы формирования метапредметных компетенций у младших школьников и разработка рекомендаций в рамках учебного предмета «Окружающий мир».....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	50

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В начале XXI века меняются запросы общества к школе, выдвигающего на первый план подготовку учеников к решению коммуникативных, организационных и познавательных задач. Поэтому особое место в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС от 31.12.2015. №1576) занимают метапредметные компетенции, способствующие осознанию школьниками органичных связей в окружающем природном и социальном мире, формированию элементарной эрудиции, общей культуры, овладению навыками организации познавательной деятельности, планирования, прогнозирования, гармоничного выполнения самостоятельной работы.

Сегодня модернизация школьного образования ориентируется на инновационный путь развития, на активное освоение основной образовательной программы. Каждый школьник в учебном процессе выполняет разные виды деятельности, обеспечивающие условия его личностного роста. Под метапредметной компетенцией понимаем комплексный ресурс личности ученика, «готового и способного» осуществлять эффективную и разностороннюю учебную деятельность. «Готовность» выражается в мотивационном, установочно-поведенческом, эмоционально-волевом, рефлексивном аспектах, а «способность» – в поведенческом и когнитивном компонентах обучения. Таким образом, в состав метапредметных компетенций входят личностные, регулятивные, общепознавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Ядром современного российского начального естественнонаучного образования является метапредметный подход. Он призван обеспечить переход от существующей практики разделения знаний на предметы к метадеятельности - целостному научному образу восприятия детьми

окружающего мира. Метапредметность является принципом интеграции содержания образования и способом формирования теоретического и практического мышления (В.И. Колмакова, А.А. Кузнецова А.В. Хуторской). Метапредметная компетентность школьника является направляющей и ключевой в самостоятельном осуществлении им универсальных учебных действий.

Формирование метапредметных компетенций у младших школьников ориентировано на повышение их общей культуры, культуры работы с информацией, коррекцию, диагностику, развитие и активизацию учебных познавательных процессов. Результаты метапредметного обучения представляют собой тождественные элементы компетентностного и деятельностного взаимодействия ученика с окружающим миром.

Степень разработанности темы исследования. Теоретическое осмысление компетентностного подхода, как приоритетной парадигмы образования, находит отражение в трудах И.А. Зимней, Н.А. Переломовой, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского и др. Применению метапредметного подхода в обучении в начальной школе посвящены исследования Г.Н. Аквилевой, Н.Я. Виленкина, А.А. Вострикова, А.В. Ворониной, Ю.В. Пестеревой, А.В. Тихоненко и др.

Общетеоретические аспекты процесса формирования метапредметных (надпредметных) компетенций представлены в исследованиях Л.Ф. Квитовой, К.Ю. Колесиной, М.Р. Леонтьевой и др. Важное значение для нашего исследования имели работы О.Е. Лебедева, П.Г. Щедровицкого. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста в процессе формирования метапредметных компетенций глубоко и содержательно представлены в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их последователей: А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.

Совершенствование обучения и воспитания школьников с позиций межпредметной интеграции рассматриваются в работах методистов: Г.И.

Вергелиса, М.А. Данилова, И.Д. Зверева, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.Н. Максимовой, Ю.А. Самарина, Н. Талызиной и др.

Не смотря на многогранное исследование развития метапредметных компетенций, современные работы не достаточно затрагивают вопросы, касающиеся интеграции содержания естественнонаучного образования с другими предметами начальной школы. Неизученными остаётся структура метапредметных компетенций, методы, средства и условия их развития в рамках интегрированного предмета «Окружающий мир». Возникают **противоречия:**

- между высокими требованиями к уровню сформированности метапредметных компетенций у выпускников начальной школы и отсутствием теоретически обоснованной методической системы, позволяющей их осуществлять;
- между необходимостью реализации метапредметного подхода для целостного научного восприятия младшими школьниками окружающего мира и отсутствием апробированных методик для уроков «Окружающий мир»;
- между потребностью в применении технологий многосторонних межпредметных связей и готовностью педагогов к их использованию в своей работе.

Необходимость разрешения указанных противоречий определяет **проблему исследования**, связанную с недостаточным методологическим обоснованием и практическим обеспечением процесса формирования метапредметных компетенций у младших школьников в рамках предмета «Окружающий мир».

Тема выпускной квалификационной работы: «Методика формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир».

Цель исследования: раскрыть особенности методики формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир».

Объект исследования: методика формирования метапредметных компетенций у младших школьников на уроках «Окружающий мир».

Предмет исследования: процесс формирования метапредметных компетенций у младших школьников на уроках «Окружающий мир».

Гипотеза исследования: формирование метапредметных компетенций у младших школьников в рамках предмета «Окружающий мир» будет осуществляться более продуктивно, если:

- содержание обучения организуется на основе принципов метапредметности, связывающих все учебные предметы;
- изучен опыт по внедрению современных технологий в содержание предмета «Окружающий мир» и учитель владеет современной методикой межпредметной интеграции;
- учитываются возрастные и психологические особенности учеников начальной школы;
- создаются педагогические условия для межпредметного использования богатейшего потенциала уроков «Окружающий мир» как средства формирования универсальных учебных действий у учащихся.

В соответствии с темой, целью, объектом и предметом исследования определены следующие **задачи**:

1. Уточнить понятие «методика формирования метапредметных компетенций» в теории и практике начальной школы.

2. Обосновать методические особенности процесса формирования метапредметных компетенций у младших школьников с учётом их возрастных особенностей.

3. Разработать методические рекомендации по формированию метапредметных компетенций учеников начальной школы в рамках предмета «Окружающий мир» в условиях новых требований системы образования.

Для достижения цели и решения поставленных задач использовался комплекс **методов**: теоретический анализ и синтез (ретроспективный, сравнительно-сопоставительный), обобщение опыта, наблюдение, опрос, тестирование, контент-анализ (изучение документации и результатов деятельности учащихся и учителей).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: психологическая теория личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), основные положения личностно-деятельностного подхода в обучении (И.А. Зимняя, А.В. Петровский, И.С. Якиманская и др.).

Практическая значимость исследования заключается в направленности её результатов на повышение эффективности и качества учебной деятельности младших школьников и возможности использования материалов и результатов исследования учителями-практиками при организации учебного процесса. В работе рассмотрены основы методики метапредметного обучения учащихся через интеграцию содержания начального естественнонаучного образования с другими предметами.

Опытно-экспериментальной базой исследования явился 2 «Б» класс МБОУ «СОШ №34 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Старый Оскол Белгородской области. Результаты и основные положения работы обсуждались на заседании методического объединения учителей начальных классов указанной школы, в материалах студенческой научно-практической конференции «Внедрение ФГОС НОО и методика его реализации на уроках в начальной школе». Структура выпускной квалификационной работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список использованной литературы, приложения.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

1.1. Состояние проблемы формирования метапредметных компетенций в педагогической теории и практике российской начальной школы

Для определения ключевого понятия исследования «метапредметные компетенции» были проанализированы исследования Зеера Э.Ф., И.А. Зимней, Т.Е. Климовой, Е.П. Поздняковой, М.А. Холодной. Компетентность - интеллектуально и личностно обусловленный опыт деятельности, на базе которого актуализируются компетенции. Компетенции - комплекс обобщенных способов действий, обеспечивающий продуктивное выполнение определенной деятельности [3]. Метапредметные компетенции младших школьников определены нами как система универсальных учебных действий, позволяющая ученикам продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи. Реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности, в нашей работе – при выполнении межпредметных заданий и упражнений. В исследовании выделяем регулятивную, познавательную и коммуникативную компетенции учащихся.

Регулятивная компетенция включает в себя способность принимать цели и следовать им в учебной деятельности; умение планировать свою деятельность; контролировать её, сотрудничать с учителем и одноклассниками. На уроках «Окружающий мир» младшие школьники учатся адекватно воспринимать оценки и отметки; различать объективную трудность задачи и субъективную сложность; преодолевать трудности, оптимистически воспринимать окружающий мир [8].

Познавательная компетенция представлена способностью самостоятельного выделения познавательной цели; умением структурировать знания; способностью осуществлять поиск и выделять необходимую информацию при выполнении межпредметных задач. Ученики осознанно строят речевое высказывание в устной и письменной форме, выбирают наиболее эффективные способы решения упражнений в зависимости от конкретных условий, формулируют проблему, самостоятельно находят способы решения проблем творческого и поискового характера. В процессе выполнения задач на основе интеграции содержания естественнонаучного образования школьники анализируют объекты с целью выделения признаков, самостоятельно достраивают, восполняют недостающие компоненты, выбирают критерии для сравнения, классификации объектов, устанавливают причинно-следственные связи в мире природы и обществе [9].

Коммуникативная компетенция состоит из умения слушать, слышать и понимать партнера; планировать и выполнять самостоятельную деятельность; взаимно контролировать действия друг друга; умения вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи; уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя.

Перечисленные метапредметные компетенции младших школьников взаимообусловлены и представляют собой целостную систему, в которой генезис и развитие каждого из видов компетенций определяется его отношением с другими видами и общей логикой возрастного развития личности детей. Таким образом, компетенции обладают деятельностной природой (В.В. Давыдов) [18].

В представленном определении метапредметные компетенции младших школьников: 1) носят надпредметный характер; 2) обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; 3) лежат в основе организации и регуляции всей деятельности учащихся независимо от содержания; 4) обеспечивают этапы усвоения учебного материала и формирование психологических способностей у младших школьников; 5)

обеспечивают целостность общекультурного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности учеников.

Изменения в обществе непосредственно влияют на общекультурный, личностный и познавательный аспект образования. Метапредметные компетенции формируются для достижения главных целей современного образования.

Метапредметный подход в обучении в отечественной школе широко применялся с 1918 года. Подтверждение можно найти в «Основных положениях единой трудовой школы», называемое методом проектов [17]. В молодой России решили отойти от классической системы образования и использовать метапредметное обучение. Оно состояло из двух этапов: на первом этапе – ученикам начальной школы давали целостное представление об окружающем мире, с ними гуляли на природе, беседовали; на втором этапе проводились диспуты, обсуждения, в ходе которых выстраивался развёрнутый ответ на поставленную тему. С помощью такой методики пытались отойти от предметного обучения.

С 1932 года метод проектов был подвержен критике, вследствие чего отечественная школа до начала XXI века проводила предметное обучение. С принятием новых стандартов обучения было решено ввести и метапредметный компонент в отечественное естественнонаучное образование. В усовершенствованном виде в новых стандартах образования, по которым работают российские школы, речь идёт только о метапредметном подходе и метапредметных результатах, в связи с чем, формирование системы универсальных учебных действий является составляющей психологического фундаментального ядра в образовании. Метапредметное обучение позволяет выявить, какие знания учащихся не были усвоены и, в связи с этим, выстраивать стратегию образования и проводить последующую образовательную работу [19].

Метапредметные компетенции включают в себя умение школьников учиться, развиваться и самосовершенствоваться, присваивать новый

социальный опыт. Метапредметные, надпредметные компетенции выражены в системе учебных действий, они обеспечивают целостность общекультурного личностного, познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, регуляцию любой деятельности независимо от её специально-предметного содержания.

Для достижения метапредметных результатов требуются такие универсальные учебные действия, с помощью которых учащиеся смогут принимать решения, как в рамках учебного предмета, так и в других жизненных ситуациях. Развитие креативности, мобильности, умения нестандартно мыслить вынуждает современного учителя включать в процесс обучения развивающие технологии. В стандартах образования прописаны метапредметные компетенции, которыми должны обладать учащиеся, а это в свою очередь ведет к созданию авторских метапрограмм. Часть программы реализуется на основе межпредметной интеграции [41]. Это не требует дополнительного учебного времени, а накладывается на содержание учебных курсов, помогает учителю раскрыть ценностные ориентиры деятельности. Метапрограммное обучение является одним из приёмов познания младшим школьником важнейших проблем сегодняшней жизни. Для этого на уроке создаются ситуации реализации идей для создания условий «подлинной жизни». О таком подходе в обучении много писали великие педагоги Ш.А. Амонашвили и В.А. Сухомлинский. Метапрограммы содержат объемное мировоззренческое сопровождение [27].

Метапредметный тип интеграции связан с разработкой нового содержания образования. В.В. Давыдов - основатель деятельностного подхода в образовании - основой обучения выделяет деятельностную единицу содержания: «за каждым понятием можно восстановить способ его порождения, если учитель раскрывает для учащегося такой способ и передает его как средство собственного действия, то можно утверждать, что учитель работает с понятием как с деятельностной единицей содержания»

образования» [18]. Академик В.Н. Максимова обосновала, что в качестве деятельностных единиц можно рассматривать не только понятия, но и модели, идеализации, схемы, различения, системы и систематики знаний, задачи, проблемы и другие мыследеятельностные образования [33]. Все эти образования имеют метапредметный (универсальный) характер. Метапредметность помогает избежать опасностей узконаправленной специализации и развивает предметные формы на рефлексивных основаниях. Специфика формирования метапредметных компетенций определяет такое качество образовательной работы как: ориентация на развитие у школьников базовых способностей - мышление, речь, воображение, способность целеполагания или самоопределения [38].

Урок «Окружающий мир» с элементами метапредметного подхода включает метапредметную тему, вопрос: «Знание и мнение», «Схема и рисунок». Выбирая такую тему, важно определить способ деятельности учеников. Главное - обратить внимание учащихся на выходы из своего учебного предмета в другие предметные области знания. Например, метапредметная тема «Знание и мнение» имеет отношение к эпистемологии - учению о знании как таковом, независимо от его предметной специфики. Раскрывая её, важно не просто показать, чем мнение отличается от знания, но и передать средства работы, способ, с помощью которого ученики смогут в дальнейшем различать, чем они обладают или чем обладает их собеседник: поверхностным мнением или глубоким личностным знанием изучаемой темы. В конце урока следует предложить школьникам применить отработанный приём в рамках выполнения домашнего задания. Младший школьник сможет самостоятельно убедиться в том, что метапредметный способ познания носит универсальный характер [39]. Главный смысл метапредметного подхода в образовании позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и формирования целостного мировоззрения.

Метапредметный подход в обучении впитывает в себя лучшие дидактико-методические образцы развития предметной формы знания и

открывает новые перспективные линии развития уроков и выполнения домашних заданий.

1.2. Психолого-возрастные особенности целостного восприятия окружающего мира младшими школьниками

Психологическое направление в изучении картины окружающего мира нашло свое отражение в концепции образа мира психологической школы А.Н. Леонтьева, в интегральных психологических характеристиках человека: Дж. Брунера, Л.С. Выготского, Н.Н. Поддъякова, С.Л. Рубинштейна и др.

Психологические основы межпредметной интеграции были заложены учением академика И.П. Павлова о динамическом стереотипе и второй сигнальной системе. Физиологическим механизмом усвоения знаний физиолог считал образование в коре головного мозга сложных систем временных связей между всеми формами отражения объективной действительности, в основе которых лежат ощущения. «Все обучение заключается в образовании временных связей, - пишет он, - а это есть обобщённая мысль, мышление, знание» [31].

Предметы и явления реальной действительности, связанные между собой цепью различных обстоятельств, предстают у младших школьников взаимосвязанными. Встретившись с одним из них, ребёнок по ассоциации может вспомнить и другой предмет, связанный с ним. В жизни каждого встречается случай, когда полностью забывается событие, в котором он принимал самое непосредственное участие. Но достаточно напомнить ему или вспомнить самому одно действующее лицо, как все событие отчетливо воспроизводится в памяти. Успех обучения младших школьников во многом будет зависеть от количества необходимых взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать способности воспитанников быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. В формировании этой способности межпредметным связям принадлежит основная роль [1].

Всякое обучение сводится к образованию новых связей, ассоциаций. Новые знания вступают в многообразные связи (ассоциации) с уже имеющимися в сознании сведениями, которые были получены в результате обучения и опыта. Л.С. Выготский в работе «Исследование развития научных понятий в детском возрасте» писал, что «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей» [12]. Он экспериментально установил, что предшествующая мыслительная деятельность, способствовавшая формированию обобщений, не аннулируется и не пропадает зря, но включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли.

Таким образом, необходимость межпредметных связей заключена в самой природе мышления младших школьников, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

Психологи считают, что истоки интеграции коренятся в социально обусловленной совместной деятельности детей. В словаре иностранных слов отмечается, что интеграция - объединение в целое каких-либо частей, элементов; процесс взаимного приспособления, расширения сотрудничества. Педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б.М. Бим-Бада рассматривает интеграцию как процесс взаимодействия обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, приводящей к их объединению в одно целое, т.е. в единую систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями [35].

Многочисленные исследования подтвердили и конкретизировали положение Л.И. Божович, высказанное ей в работе «Элементы мысли»: «Через голову ребёнка в течение всей его жизни не проходит ни единой мысли, которая не создалась бы из элементов, зарегистрированных в памяти. Даже так называемые новые мысли, лежащие в основе научных открытий, не составляют исключения из этого правила» [6].

Со второй половины 1980-х годов в педагогике и психологии используются четыре основных подхода к межпредметным связям: объединение содержания образования отдельных дисциплин в интегративные курсы (родиноведение, мироведение); все дисциплины изучать только в творчески развивающей парадигме (интеграция по методу); перевод образовательного процесса на компьютерную основу (интеграция по технологии); способы коммуникативного общения учителя и обучающихся на уроках (герменевтика).

Известный психолог И.А. Зимняя доказала, что все воспринимаемое младшим школьником оставляет следы в коре больших полушарий головного мозга. Эти следы способствуют возникновению возбуждения, поэтому человеческая память не только запоминает и сохраняет знания, усвоенные ранее, но и воспроизводит их тогда, когда это требуется. Предметы или явления, взаимосвязанные в природе, связываются и в памяти ребёнка. Способность памяти запоминать новое на основе ранее известного не должна ограничиваться лишь внутриспредметными связями, межпредметные связи дают возможность взглянуть на предмет с разных сторон и прочнее запомнить на основе межсистемных ассоциаций весь предмет или явление действительности [22].

Результатами интеграции становятся метапредметные компетенции: систематизация знаний; обобщение умений, способствующих комплексному применению знаний, их синтезу, переносу идей и методов из одной науки в другую; усиление мировоззренческой направленности познавательных интересов; эффективное формирование убеждений и достижение всестороннего развития ученика.

Важнейшими характеристиками запоминания следует считать приёмы смысловой группировки учебного материала и выделение смысловых опорных пунктов, смыслового соотношения того, что усваивается в связи с чем-либо уже известным [13]. На этом основании приходим к выводу, что овладение приёмом переноса знаний одного предмета при усвоении другого

вносит в аналитико-синтетическую деятельность учащихся большую целенаправленность в решении определенных задач, повышает активность самостоятельных методов работы, обеспечивает лучшую организацию мыслительной деятельности и, наконец, вырабатывает логическую последовательность в решении как общих, так и частных задач.

Естественно, что формирование целостной картины мира на основе межпредметных связей не может решить всех сложных задач обучения. Поэтому активная работа каждого учителя по усилению, расширению и углублению межпредметной интеграции является одним из важных путей в комплексном решении проблем обучения и воспитания школьников, формирования у них диалектического образа мышления.

Прожив сорок пять минут урока, пропустив их через себя, учитель невольно задумывается, почему учебная активность некоторых учеников носит кратковременный характер. Они не слышат вопроса, быстро устают, часто отвлекаются на посторонние дела и в целом у них преобладают игровые интересы. Психологи видят причину этого в незрелости мозговых структур, низкой мотивации учебной деятельности [13]. Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией, завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше оказывается необходимым в осуществлении межпредметных связей. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но обедняет интеллект ребенка.

К концу младшего школьного возраста проявляются индивидуальные

различия в мышлении (теоретики, мыслители, художники). У детей формируются научные понятия, основы теоретического мышления. Для этого дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия - представления, приобретенные на основе собственного опыта. В начальной школе закрепляются и продолжают развиваться такие основные характеристики познавательных процессов как восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. Эти процессы определяют восприятие и познание окружающей действительности учащимися и становление у них картины мира.

В познании окружающего мира младшими школьниками участвуют все анализаторы: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные. Актуальной проблемой современного образования является активное включение всех анализаторов в процесс формирования целостной научной картины мира. Представления об окружающем мире являются самыми богатыми по содержанию и возможности их формирования. В эффективных, системных представлениях закрепляются и сохраняются типичные, внешние признаки ранее воспринятых природных объектов и явлений или их моделей. В представлениях об окружающем мире у младших школьников наблюдается разница в единичных и общих представлениях.

Белых А.С. исследовал возрастные аспекты целостного мировосприятия личности на ценностно-качественных характеристиках. Процесс понимания и ценностного отношения к миру определяется теми категориальными структурами, сквозь призму которых ребенок воспринимает мир [4].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в процессе формирования целостной картины окружающего мира у младших школьников необходимо учитывать их природные возможности, способности, особенности возраста и создавать необходимые условия для развития и саморазвития каждого ребёнка. Также важно учитывать мотивационно-ценностные и мотивационно-потребностные факторы и

нравственные установки младшего школьника (Е.С. Рабунский, В.В. Сериков, И. Унт).

Овладение в процессе обучения системой межпредметных связей дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического, мышления. Оно позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения [25].

В последние годы идет интенсивное исследование указанной проблемы в самых различных направлениях. Среди этих исследований следует отметить работу Н.С. Лейтеса, отмечающего, что общие умственные способности, к которым относятся навыки обобщения знаний, характеризуют возможности формирования целостной картины окружающего мира. Самое существенное для интеллекта детей состоит в том, что они могут отражать связи и отношения предметов и явлений природы и общества и творчески преобразовывать действительность. Как показал выдающийся психолог, в свойствах высшей нервной деятельности младших школьников коренятся предпосылки активности и саморегуляции, внутренние условия формирования общих умственных способностей. Исследуя ассоциативную природу умственной деятельности на основе принципа системности, Ю.А. Самарин дал классификацию уровней целостной картины мира в зависимости от характера объединения ассоциаций в системы соответствующего уровня: локальные, частносистемные, внутрисистемные, межсистемные.

Простейшей нервной связью, образующей элементарные знания о предмете или явлении, является локальная ассоциация. Эта связь относительно изолирована, так как не соотносится с другими знаниями.

Частносистемные ассоциации - это простейшие системные ассоциации. Они возникают на основе изучения отдельной темы или какого-либо объекта,

явления. Познание отдельных объектов, явлений сопровождается отбором новых фактов и понятий, сравнением их с уже имеющимися. Происходит обобщение знаний, но полученное знание еще не соотносится со сложным знанием. На этом уровне возникает аналитико-синтетическая деятельность младших школьников. Внутрисистемные ассоциации обеспечивают ученикам познание целостной картины окружающего мира.

Формирование у учащихся целостной современной картины мира и одновременно представлений о ее эволюции рассматривается как необходимое условие формирования у них современного научного стиля мышления. Стиль научного мышления - опосредованное звено между мировоззрением и предметными знаниями - опирается на предметное обобщенное знание о мире, обеспечивает синтез учебных предметов. Посредством осуществляемых мыслительных процессов научная картина мира как бы проецируется, отражается в сознании ребенка. При таком подходе научная картина мира является базой, основой функционирования научного стиля мышления.

Приходим к выводу: мировоззрение является высшим уровнем направленности развивающейся личности, обобщенным понятием целостности окружающего мира. Формирование научной картины мира у младших школьников происходит как формирование определенной системы научных знаний. Возможности учебного предмета «Окружающий мир» позволяет формировать основу, базу целостной научной картины мира, научное мировоззрение. Формирование метапредметных компетенций является высшей степенью умственной деятельности обучающихся. Они объединяют разные системы знаний, обобщают их, дают возможность познать явление или процесс в его многообразии. На уровне ассоциаций возникают общие понятия. Формирование межсистемных ассоциаций позволяет использовать знания из разных областей, устанавливать взаимосвязи на стыке знаний. Изложенные психологические послышки дают

возможность формировать целостную картину окружающего мира на основе межпредметной интеграции.

1.3. Методические особенности формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметных связей в рамках уроков «Окружающий мир»

Проблема формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции актуальна, т.к. современная жизнь становится все более «технологичной», а человек - рациональным и прагматичным. Рациональное мировосприятие подрастающего человека сопряжено с риском нарушения целостности личности, понимания окружающего мира природы и общества. Раскол между мышлением и чувством, разумом и переживанием у младших школьников приводит к тяжелым духовно-нравственным потерям, трудностям в определении своего места в мире. Целостная картина окружающего мира выступает той системой координат, которая определяет направленность активности человека, его приоритеты в жизни, деятельности, творчестве [15].

Реализация идеи межпредметной интеграции в педагогике и методике преподавания тесно связано с методологическими воззрениями педагогов на проблему синтеза и анализа научного знания как конкретного выражения дифференциации наук. Теоретическое и практическое решение этой проблемы изменялось в соответствии с развитием общества, его социальным заказом педагогической науке и школе (Приложение 1). Утверждение и упрочнение предметной системы преподавания в современной школе неразрывно связано с развитием идеи межпредметных связей.

Следует отметить, что в исследованиях известных педагогов И.Д. Зверева, В.М. Коротова, Э.И. Моносзон, В.Н. Максимова, М.Н. Скаткина и др. межпредметная интеграция выступает как условие единства обучения и воспитания, средство комплексного подхода к предметной системе обучения,

как по «горизонтали», так и по «вертикали» [26]. Вертикальный тематизм на основе межпредметных связей представлен в работах И.В. Кошминой [29]. Она предлагает использовать межпредметные связи для развития у ребёнка широкого гуманитарно-экологического мышления, восприятия им целостной картины мира и нравственно-эстетического воспитания. Для этого, по концепции И.В. Кошминой, объединяются несколько школьных предметов по принципу - диалог на заданную тему. Тема включает в себе конкретное содержание, образ, эмоциональное состояние, нравственный и эстетический смысл. Она как ключевая фраза, лейтмотив проходит через несколько уроков в течение недели и позволяет предметам вступить в диалог. Вертикальной теме на уроке уделяется различное количество времени: от пяти минут и более. Для формирования целостной картины окружающего мира от учителя требуется иной подход к разбору изучаемого материала, новое образное сравнение и ассоциации, новые упражнения и творческие задания, краткая беседа по содержанию вертикальной темы, небольшое замечание, акцент по ходу объяснения, проблемный диалог, объяснение.

Суть межпредметной интеграции по В.Н. Максимовой состоит в поиске единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию, которое дает больше возможностей для формирования интеллектуального, творческого мышления через создание проблемных ситуаций, решение межпредметных проблем. Такой подход способен придать личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся в других областях знаний [33].

Выделение основного содержания межпредметных связей - важная методическая задача, но одного такого решения недостаточно. Необходимо методическое обеспечение реализации межпредметной интеграции во всём учебном процессе [10]. Технология использования межпредметных связей заключается в том, что в урок включается эпизодически материал других предметов, но при этом сохраняется самостоятельность каждого предмета со своими целями, задачами, программой. В целом сохраняется структура

урока. Осуществление межпредметных связей достигается с помощью различных методов, приемов и форм организации учебной деятельности школьников [11].

Средства реализации формирования целостной картины окружающего мира у младших школьников могут быть разнообразны: вопросы, задания, наглядные пособия, тексты, проблемные ситуации, познавательные задачи и загадки, учебные проблемы межпредметного содержания и др.

Вопросы межпредметного содержания направляют деятельность учащихся на воспроизведение ранее изученных в разных учебных предметах знаний, на их применение при усвоении нового учебного материала. Особое значение для активизации познавательной деятельности учащихся имеют проблемные вопросы, содержащие видимое или подразумеваемое познавательное противоречие. Оно может отражать связь знаний из разных предметов. С помощью проблемных вопросов учитель может создать межпредметную проблемную ситуацию [28].

«... Огромные возможности для формирования метапредметных компетенций, - отмечает И.Д. Зверев, - дают самостоятельные работы на межпредметной основе, носящие комплексный характер» [21]. Таким образом, комплексным называют задание, требующее всесторонней характеристики объекта (природных ресурсов, явлений, процессов) на основе применения знаний из нескольких учебных дисциплин, образовательных областей. На уроках «Окружающий мир» эффективно можно использовать межпредметные задачи перед экскурсиями на природу, в музей, в зоопарк и т.д. Для обобщения знаний междисциплинарного характера существенное значение имеет использование комплексных наглядных пособий: обобщающих таблиц, схем, диаграмм, плакатов, карт [34].

Отмеченные средства формирования метапредметных компетенций направлены на воспроизведение, повторение, закрепление, систематизацию и практическое применение знаний учащихся. Проблема включения межпредметной интеграции побуждает учителей к творческому поиску

новых специфических методических приёмов обобщения и систематизации знаний: включение учебного материала другого предмета в изложение учителя; беседа с воспроизведением знаний из другого учебного предмета; работа с наглядными пособиями, приборами, демонстрация фрагментов учебных кинофильмов; решение количественных и качественных задач, кроссвордов межпредметного содержания; сообщения, доклады; работа с учебной литературой других дисциплин на уроках «Окружающий мир».

Включение в структуру урока межпредметной интеграции дает возможность показать детям мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребёнка и формированию его творческого мышления [36].

Интегрированные уроки способствуют формированию метапредметных компетенций, стремлению к самостоятельному познанию нового, способствуют интеграции знаний из различных областей науки, обучают умению предвидеть последствия изменений любой части системы, развивают познавательные интересы обучающихся, создают положительный эмоциональный фон обучения. Эффективность системы межпредметной интеграции предполагает координацию деятельности всех участников педагогического процесса; эффективное использование комплексных семинаров, экскурсий, расширение практики сдвоенных уроков [37].

«Открытия», которые делаются учениками при решении межпредметных познавательных задач, оказываются более весомыми и субъективно более значимыми, чем успехи в стандартизированной предметной деятельности. В связи с этим повышается и ценность процесса формирования метапредметных компетенций, нового «межпредметного» вида познавательной деятельности.

Межпредметная интеграция - важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учителей и учащихся. Процесс формирования метапредметных

компетенций и последующее осуществление межпредметной интеграции позволяет: снизить вероятность субъективного подхода в определении межпредметной ёмкости учебных тем; сосредоточить внимание учителей и учащихся на узловых аспектах учебных предметов, которые играют важную роль в раскрытии ведущих идей наук, осуществлять творческое сотрудничество между учителями и учащимися [23].

В рамках предмета «Окружающий мир» у младших школьников формируется целостная научная картина мира, органичное соотношение естественного, гуманитарного и художественного воспитания, осуществляется ведущая идея программы – «взаимосвязь природы, человека, общества» - в её целостности и с позиции экологической проблематики [24].

Определяя средства и пути помощи школьникам в процессе формирования метапредметных компетенций, исходим из трёх уровней анализа задачи, выявленных в работах И.С. Светловской: 1) учащийся сам извлекает нужное знание для решения задачи из прошлого опыта; 2) нужное знание "приближено" к ученику в виде вспомогательной задачи, предлагаемой учителем в нужный момент; 3) младшему школьнику предлагается только один элемент знания в виде «подсказки» [36].

Содержание учебного предмета «Окружающий мир» тесно связано с образовательной областью «Родной язык». Материал наблюдений может быть использован в предварительной беседе перед чтением произведений о природе, объяснением некоторых взаимосвязей тел и явлений природы, описываемых в художественном произведении, а также выявлении творческих приемов, применяемых автором [32]. Наблюдения предметов и явлений в природе, в уголке живой природы, на уроках в классе могут быть использованы как источник устных и письменных творческих работ учащихся. В свою очередь, использование художественных произведений на уроке «Окружающий мир» делает учебный материал более эмоциональным,

вызывает у учащихся стремление к более точным и глубоким наблюдениям в природе.

Тесная связь естественнонаучного образования с учебными предметами эстетического цикла. Образы, полученные в ходе наблюдений в природе, широко используются детьми в изобразительной деятельности, а вызванные природой эмоциональные переживания помогают пониманию музыки. В свою очередь изобразительное искусство и музыка усиливают эмоциональное восприятие природы, делают полученные в ходе наблюдений представления более полными и яркими, а, в конечном итоге, у учащихся формируется целостная картина окружающего мира. Так, при изучении темы «Поздняя весна» учитель использует на уроке окружающего мира музыкальное произведение Вивальди «Весна», это помогает создать эмоциональный настрой урока, почувствовать состояние весны [16]. На уроке изобразительного искусства обучающиеся рисуют картину «поздняя весна», используя при этом, те сведения, которые были получены на уроке окружающего мира.

Уроки естествознания связаны с образовательной областью «Технология». В изготовлении поделок дети применяют образы тел природы, природный материал. Так уточняются фактические знания о природе, развивается потребность в наблюдениях, некоторые из поделок используются на уроках «Окружающий мир» как наглядные пособия.

Математические задачи могут содержать количественные характеристики из жизни природы: количество съедаемого корма разными типами животными за определенный промежуток времени, число созреваемых на растении плодов и семян, данные по продуктивности домашних животных, размеры экологических бедствий и т. п. В свою очередь, такие задачи делают знания о природе более убедительными (Приложение 2).

Таким образом, формирование целостной картины окружающего мира дает возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, живописи, что способствует эмоциональному

развитию личности ребёнка и формированию его творческого мышления. Организация процесса формирования метапредметных компетенций на основе межпредметной интеграции носит поступательно развивающийся характер.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:

В первой главе исследования рассмотрены теоретические основы методики формирования метапредметных компетенций у младших школьников в рамках предмета «Окружающий мир». Целостную научную картину мира понимаем как общее видение окружающего мира в результате междисциплинарного синтеза знаний, получаемых из различных наук о природе и жизни общества.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сущность категории «межпредметная интеграция». Это синтезирующие отношения между объектами, явлениями и процессами жизни природы и общества, выраженные в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющие образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве. Интеграция дает возможность преодолеть дисциплинарную разобщенность научного знания, показать учащимся «мир в целом», снижает перегрузки младших школьников, высвобождает учебное время для полноценного осуществления профильной дифференциации в обучении. Межпредметная интеграция предполагает усиление межпредметных связей, расширение сферы получаемой информации, подкрепление мотивации обучения.

Возможности учебного предмета «Окружающий мир» позволяют сформировать метапредметные компетенции: элементарную эрудицию, общую культуру, овладение навыками организации познавательной деятельности, планирования, прогнозирования, гармоничного выполнения самостоятельной работы. Технология межпредметной интеграции заключается в систематическом включении материала других предметов в

канву уроков «Окружающий мир» с помощью различных методов, приемов и форм организации учебной деятельности школьников.

2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

2.1. Диагностика уровня сформированности метапредметных компетенций у учащихся начальной школы в рамках уроков «Окружающий мир»

Опытно-экспериментальная работа по формированию метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции на уроках «Окружающий мир» представлена этапами: констатирующий, формирующий, контрольный. Педагогический эксперимент осуществлялся на базе 2 «Б» класса школы №34 города Старый Оскол поэтапно в течение 2017-2018 учебного года в естественных условиях обычных уроков предмета «Окружающий мир» в пределах содержания образовательной программы «Школа России». Класс работает по учебнику А.А. Плешакова «Мир вокруг нас» (2 класс).

При определении целей констатирующего этапа нами учитывались требования образовательных стандартов: интегрировать знания и системы ценностей, обучать грамоте и воспитывать культуру восприятия, понимания, чувств, смыслов, связывать их с практической деятельностью младших школьников. Отметим, что принцип целостности образа мира требует отбора такого содержания образования, которое поможет младшим школьникам удерживать и воссоздавать общую научную картину мира, обеспечит осознанность восприятия окружающей природы и общества.

На констатирующем этапе исследования поставлены задачи:

1. Опираясь на теоретические исследования, разработать диагностический инструментарий по определению уровней сформированности

метапредметных компетенций у младших школьников с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

2. Провести диагностику указанных компетенций на основе наблюдений, анкетирования, тестирования, сочинений.

Критерии сформированности метапредметных компетенций: регулятивные, познавательные, коммуникативные на основании анализа соответствующей литературы (Л.И. Божович, Е.В. Кочановская, А.К. Маркова, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков). Это знания, соответствующие современной научной картине мира; учебные действия, соответствующие научному стилю мышления; общенаучные понятия, стиль сотрудничества.

Регулятивными показателями являются: умения планировать учебную деятельность в соответствии с поставленной задачей, контролировать и оценивать свои действия, способности самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную, приобретать навыка саморегуляции.

К познавательным показателям относим способности детей принимать и сохранять учебную цель и задачи, умения осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации для создания моделей, схем, решения учебно-познавательных и практических задач.

Коммуникативные показатели: умения интегрироваться в группу и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, владеть различными формами речи (Приложение 3).

У второклассников проверялись умения выбирать наиболее эффективные способы решения задачи в зависимости от конкретных условий, формулировать проблему, самостоятельно находить способы решения проблем творческого и поискового характера, анализировать объекты с целью выделения признаков. В учебные задания включались умения самостоятельно достраивать, восполнять недостающие компоненты, выбирать основания для сравнения, сериации, устанавливать причинно-

следственные связи, строить логические цепи рассуждений, выдвигать гипотезы и их обоснование [5].

Эксперимент выполнялся на основе спроектированной модели повышения уровня регулятивной, познавательной и коммуникативной компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир» (Приложение 4). Исследование проводилось с опорой на диагностику сформированности метапредметных компетенций у младших школьников (Ю.Г. Никитина, Л.В. Моисеева).

В представленном исследовании взяты показатели:

1. Практическая готовность ученика к осуществлению самостоятельной учебной деятельности. Она проявляется в том, что младший школьник самостоятельно может выполнить задание, применить разные методы для его выполнения (работа с литературными источниками, наблюдение и т.д.), оформить и представить результат своей работы в рабочей тетради.
2. Мотивированность творческой учебной деятельности рассматривается как интерес к выполняемой работе, стремление узнавать новое, совершать определенные действия для поиска интересующих знаний. Ученик проявляет познавательную активность в процессе выполнения межпредметных заданий, интерес к изучаемой теме и способам работы. В ходе эксперимента просматривалась динамика мотивов: от узких социальных (добиться похвалы) к широким познавательным (желание найти новое знание, научиться способам нахождения информации).
3. Проявление творчества в выполнении самостоятельной работы: подход к выбору метода, средства, определению задач, в продуктивности при нахождении решений проблем. Творчество проявляется в оригинальности выполненного учебного задания, в создании нового продукта, оформлении результатов, умении пояснить свой выбор деятельности.
4. Степень проявления коммуникативных способностей выявляли по умениям сотрудничества с учителем и одноклассниками при решении

учебных проблем, умениям выразить и отстаивать свою точку зрения, принять другую.

Для определения уровней сформированности метапредметных компетенций использовались методы наблюдения, анализа различных видов деятельности школьников, школьной документации; методика С.В. Тарасова по изучению мировосприятия школьников; методики Э.Ф. Замбацявичена, на выявление уровней словесно-логического мышления младших школьников.

Оценка каждого из данных критериев соотносилась с уровнями сформированности метапредметных компетенций у младших школьников:

1. Низкий уровень определяем как проявление неустойчивой мотивации познания окружающего мира природы и общества, неполное усвоение системы естественнонаучных понятий, причинно-следственных связей в природе. Перенос знаний в новую ситуацию возможен только при внешней помощи или на основе опорной схемы. Такие дети редко проявляют интерес к выполнению дополнительных заданий, у них отсутствуют элементарные практические навыки, возможна реализация учебных действий по аналогии.
2. Базовый уровень сформированности метапредметных компетенций характеризуется появлением внешних мотивов к выполнению самостоятельной учебной работы, возможностью с помощью взрослых находить решение, предлагать различные варианты её решения. Для данного уровня характерно самостоятельное выполнение элементарных заданий и упражнений по аналогии. Наблюдается владение основами знаний по планированию, оценке своей работы, умений её корректировать. Проявление креативности можно расценивать как невысокое.
3. Повышенный уровень сформированности исследуемого качества характеризуется: устойчивыми внутренними и внешними мотивами к выполнению творческой работы, желанием выполнять её самостоятельно. Эти учащиеся могут правильно определить цель и задачи своей работы, умеют работать с разнообразными источниками информации; часто демонстрирует оригинальный подход к выполнению межпредметных

заданий, представлению результата своей деятельности. Они способны объяснять отражение природы в первоначальном научном понятии на фоне взаимосвязи с содержанием гуманитарных дисциплин.

4. Высокий уровень определяем так: проявление постоянного интереса к выполнению учебной работы, умение самостоятельно и творчески подходить к её выполнению, продуктивно находить способы решения межпредметных задач; высокая доля самостоятельности в реализации работы; оригинальное представление результатов деятельности. У этих детей устойчивая мотивация и постоянный интерес к познанию и сохранению окружающего мира; успешное установление взаимосвязи в системе локальных и базовых понятий о природе; полная и творческая передача образа мира с использованием разнообразных путей и средств; эмоциональное выражение своего отношения к познаваемому.

Уровень сформированности метапредметных компетенций у младших школьников определялся с помощью методик:

- рисуночный тест И.Э. Куликовской «Я - часть природы» - изучение образных представлений детей о взаимосвязи и целостности человека и природы [14];

- рисуночный тест «Образ мира» Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиной - понимание детьми многообразного видения природных взаимосвязей;

- методики «Случай в природе» (Н.Е. Черноиванова) - изучение эмоционально-чувственной сферы личности ребенка в процессе общения его с природой, а также выявление имеющегося опыта такого общения.

Рисуночным тестом И.Э. Куликовской «Я - часть природы» определялись образные представления учащихся экспериментального класса о взаимосвязи и целостности человека и природы. Детям предлагались альбомные листы, ручка, простой карандаш, фломастеры, цветные ручки и карандаши. Ученики должны изобразить себя в окружающей среде и отметить своё взаимодействие с ней. Время проведения 45 минут. При

обработке учитывались способы взаимодействия с окружающей средой: чем их больше отмечено, тем более целостное восприятие учеником общей картины мира.

Тесты на выявление уровня развития интеллекта, определения понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах основывались на методике Айзенка (Приложение 5).

На выполнение заданий по различным темам из курса «Окружающий мир» («Разнообразие растений», «Разнообразие животных», «Вода», «Воздух» и т.д.) отводилось 30 минут. Уровень развития соответствующих способностей оценивался по числу правильно решённых за это время задач. Это число сравнивалось с нормативными показателями. Также ученики экспериментального класса отвечали на вопросы анкеты (Приложение 6).

Предложенные задания выявляли учебные действия на объяснение причинно-следственных связей в окружающей природе; конкретизацию известных понятий, расширение их признаков; выведение общего понятия из более частных; умения анализировать, обобщать наблюдаемое, делать выводы, устанавливать закономерности и связи; умения творчески решать задачи, ориентироваться в новых условиях и др.

После обработки результатов исследования были выявлены уровни сформированности метапредметных компетенций у учеников 2 «Б» класса. Три ученика (12%) показали высокий уровень развития исследуемых компетенций. У этих детей устойчивая учебная мотивация, они не испытывают трудностей в установлении взаимосвязей в системе понятий о природе. Учащиеся способны подтверждать получаемые знания личностным опытом.

Количество учеников повышенного уровня сформированности метапредметных компетенций - 16% (4 чел.), базового – 24% (6 чел.). Эти дети обладают устойчивой мотивацией, но усвоили только базовые понятия о природе и испытывают трудности в установлении их взаимосвязей. Они так же могут подкрепить свои знания личностным опытом, но затрудняются при

интеграции учебного материала с содержанием других дисциплин. У некоторых возникают проблемы с соотношением естественнонаучных и гуманитарных знаний.

Низкий уровень показали 12 человек – это 48%. Данные учащиеся проявляют неустойчивую мотивацию познания окружающего мира природы и общества, слабо усвоили систему естественнонаучных понятий. У детей этой группы отсутствуют элементарные практические навыки, реализация учебных действий могут реализовать только по аналогии.

В ходе эксперимента было проведено анкетирование учителей начальных классов школы с целью выявления частоты использования на уроках «Окружающий мир» межпредметных связей (Приложение 7). Анализ содержания ответов показал, что не на каждом уроке используются задания на межпредметной основе.

Констатирующий эксперимент показал, что формирование метапредметных компетенций не происходит само по себе в процессе обучения, а предполагает проведение целенаправленной системной работы.

2.2. Система формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе интеграции содержания образования в процессе ознакомления с окружающим миром

Формирующий этап эксперимента обеспечивал развитие метапредметных результатов за счёт основных компонентов образовательного процесса. В течение 2017-2018 учебного года у учеников 2 «Б» класса на уроках «Окружающий мир» развивались способность и готовность к освоению систематических естественнонаучных знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции. Педагог поддерживал способность к сотрудничеству и коммуникации, к использованию ИКТ в целях обучения и развития. Младшие школьники развивали умения в решении личностно и социально значимых проблем, в самоорганизации, саморегуляции и рефлексии. Уроки проводились по

методике межпредметной интеграции: представлении окружающего мира во всем его многообразии с привлечением музыки, литературы, живописи и т.д. Это способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления.

Предмет «Окружающий мир» является основой развития у учащихся познавательных действий: логических, знаково-символических, планирования, систематизации и структурирования знаний, преобразования информации, моделирования, дифференциации существенных и несущественных условий, формирования элементов системного мышления. Эти действия представляют основу для формирования метапредметных компетенций.

Современный компетентностно-ориентированный урок требует применения активных методов обучения: использования опорных схем, диалога, постановки проблемных вопросов, перевод их в проблемные ситуации, игровых моментов, сравнения и аналогии, использования ИКТ и средств художественного воздействия [43]. В рамках исследования на уроках применялись технологии, направленные на создание атмосферы творчества, желания познавать и исследовать окружающий мир.

Детям предлагались компетентностно-ориентированные задания, целью которых является развитие ключевых компетенций, направленных на умение применять полученные знания в различных жизненных ситуациях:

- «Что лишнее» (из ассоциативного ряда предлагается найти лишнее понятие, что позволяет определить уровень владения материалом);
- «Верно - неверно» (предлагаются высказывания по теме, содержащие истинные и ложные высказывания, позволяющие проверить понимание причинно-следственных связей в природе и обществе);
- «Ромашка вопросов» (предлагается придумать вопросы, отражающие содержание изучаемой темы, что позволяет определить уровень и глубину владения учебным материалом);

- «Ключевые слова» (дети составляют словарик ключевых слов по изучаемой теме. Это позволяет провести контроль за усвоением основных понятий);

- «Продуктивные задания» - это создание и представление схемы, таблицы, опорного конспекта по теме. Формулировка задания содержит только вопрос – часть задания, требующую от учащегося конкретных действий. Ученик не только извлекает информацию, но и производит действия по её обработке (Приложение 8).

Представленные компетентностно-ориентированные задания направлены на развитие у детей информационных, коммуникативных компетентностей и компетентности разрешения проблем, позволяют научить их поиску и отбору информации, публично выступать перед одноклассниками, ставить и отвечать на заданные вопросы. Задания организуют деятельность учащихся, а не воспроизведение ими информации или отдельных действий.

Структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков особенностями: предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала; логической взаимообусловленностью, взаимосвязанностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе урока; большей информативной емкостью учебного материала. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомляемости учащихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности [40].

Общепредметной целью интеграции является формирование у школьников целостного взгляда на окружающий мир, место человека в нём, определенного стиля мышления, позволяющего видеть объекты, явления, процессы в их взаимосвязи и системе, начиная с младшего школьного возраста, умения видеть природу во всем её многообразии.

Проанализировав ответы учителей начальных классов, приходим к выводу, что на уроках «Окружающий мир» чаще всего используются связи с предметной областью «Родной язык» (проведение орфографической работы).

Связь с литературным чтением основана на использовании художественных произведений о родной природе. На уроках естествознания младшие школьники знакомятся с репродукциями русских художников, эмоциональный фон урока задают музыкальные произведения известных композиторов. Используется учебный материал из астрономии, географии, физики, химии (проведение опытов), информатики (моделирование природных явлений и процессов). В ходе формирующего этапа эксперимента были разработаны конспекты уроков «Окружающий мир», в которые включены межпредметные задания (Приложение 9).

На этапе изучения нового материала загадка является введением в тему урока. Например, при изучении темы «Вода в природе», младшим школьникам предлагалось отгадать загадку, и узнать какое вещество мы будем изучать на уроке; в теме «Наше питание» детям предлагались загадки о фруктах, овощах и ягодах. При повторении изученного материала по темам: «Преобразования и круговорот воды», «Человек», «Мир глазами эколога» мы предлагали ученикам разгадать кроссворд, вопросы к которому предлагались в форме загадок (Приложение 10). На уроках ученикам 2 «Б» класса предлагалось самостоятельно составить загадки. В зависимости от уровня сложности вопроса, зашифрованного в загадке, выделили уровни её модели.

Первый уровень (модель-представление) задается простым вопросом, подразумевающим описание объекта, перечисление его признаков. Второй уровень (модель-интерпретация) задается вопросом об истолковании одного объекта с помощью другого. Третий уровень (модель-замещение) задается вопросом о замене одного объекта другим в мысленном или реальном действии (метафора). Четвертый уровень сложности загадки - (модель видения проблем) - задается вопросом об исследовании одного объекта через другой. Таблица «Зависимость типа и способа составления загадки от уровня модели» использовалась нами для составления и классификации загадок. Организуя исследовательскую деятельность учащихся на уроке (тема

«Круговорот воды в природе»), мы использовали определённую обозначенную последовательность составления загадки (Приложение 11).

В ходе эксперимента на уроках использовались произведения писателей-натуралистов Б. Чарушина, И. Соколова-Микитова, М. Пришвина, В. Бианки и др. На основе текста у обучающихся формировалась целостная картина окружающего мира (по Г. Скребицкому и В. Чаплиной «Как белочка зимует», «Крылатые гости», Г. Ладонщиков. «Медведь проснулся»), о взаимосвязях в природе и многообразии объектов (Н. Надеждина «Цветы и ягоды», А. Плещеев «Первые весенние цветы»), мерах по охране природы (Е. Пермяк. «Знакомые следы», Л. Воронкова. «Птичьи кормушки»). Методика работы с литературными источниками была разнообразной. Если отрывок содержал описание природного явления, то его использовали для иллюстрации изучаемого материала или, зачитав фрагмент из художественного произведения, предлагали учащимся вопросы по тексту.

К урокам «Окружающий мир» привлекались поэтические строки Ф.И. Тютчева, И.А. Бунина, М.Ю. Лермонтова, Н. Некрасова и других писателей и поэтов. Реализация межпредметных связей начального естествознания и литературного чтения позволяла расширить виды самостоятельных работ учащихся. С этой целью учащимся предлагалось подготовить к уроку сообщение по произведениям писателей-натуралистов, составить кроссворды, подобрать или сочинить загадки, пословицы, поговорки об окружающих явлениях и объектах природы, ответить на занимательные психологические вопросы (Приложение 12).

На уроке по теме «Преобразования воды» ученикам были предложены задачи: «Почему грязный, покрытый копотью снег тает быстрее, чем чистый?». Ответ учащихся: «От Солнца на Землю постоянно поступает свет. При загрязнении снега большая часть этого света поглощается, а в случае чистого снега значительная доля пришедшего - от Солнца света отражается. Поэтому грязный снег тает быстрее, чем чистый».

На уроках «Окружающий мир» в ходе формирующего этапа эксперимента использовались математические задания, занимательный материал, ребусы, информация из Книги рекордов Гиннеса, из рубрики «Знаете ли вы?», направленные на развитие интеллектуальных способностей.

В процессе формирования метапредметных компетенций на уроках «Окружающий мир» использовались музыкальные произведения: «Времена года» А. Вивальди, Н. Римского-Корсакова, К. Сен-Санса. С целью создания эмоционального фона ученики слушали отрывок из оперы «Снегурочка». В нём ясно слышатся крики кукушки и петуха, стук дятла, пощелкивание и цоканье других птиц. Сюита «Карнавал животных» привлекла учеников точными «портретными» зарисовками. Волны фортепианных аккордов рисовали образ могучего царя зверей («Королевский марш львов»), лёгкие звуки флейты и кларнета изображали птичий хор («Птичник»).

По картинам И.И. Шишкина ученики 2 «Б» класса знакомились с флорой русского леса, так как все растения на его полотнах выписаны с «документальной» точностью. В ходе формирующего эксперимента в уроки курса «Окружающий мир» включался краеведческий материал в форме практических работ, экскурсий. Все уроки на этапе формирующего эксперимента проводились в соответствии требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. На первом этапе урока – актуализации знаний – ученикам предлагается вспомнить знания, которые понадобятся им для изучения новой темы: вспомнить, что им может пригодиться по данной теме; узнать понятие или закон по определению или формулировке и др. На втором этапе - постановка проблемы - выбирается проблемная ситуация, которая понятна и доступна школьникам. Она должна возникать при попытке объяснить увиденный опыт, применить известные знания в новой ситуации. Проблема формулируется: через проблемную ситуацию, подводящий диалог или сообщение с мотивирующим приемом.

Третий этап урока посвящен совместному «открытию» знаний, т.е. изучению новой темы, поиск решения проблемы. Это может быть

побуждающий диалог (выдвижение школьниками гипотез и их проверка), подводящий от проблемы диалог и подводящий без проблемы диалог. После совместного открытия важнейших знаний важную роль на этом этапе играет работа с учебниками-тетрадами. После обсуждения побуждающих версий (гипотез) детей, учитель просит проверить их правильность с помощью книги, в этом случае появляется мотивация к чтению.

Самый продолжительный этап урока посвящен практикуму по самостоятельному применению и использованию полученных знаний. Последний этап урока - рефлексия и подведению итогов работы. Ученики вспоминают важнейшие понятия в данной теме, связь их с другими темами; делятся опытом решения задач из учебника-тетради. Окончательный итог подводится после выполнения каждым учеником необходимого объема заданий. Наличие форм фиксации выполнения заданий в учебнике-тетради позволяет каждому ученику заниматься в своем индивидуальном темпе [42].

Таким образом, как единая целостная система, межпредметная интеграция является основой для формирования метапредметных компетенций у младших школьников. Данная система обучения включает в себя различные элементы, соединение которых способствует рождению качественно новых знаний, взаимообогащая предметы, способствуя эффективной реализации задач современной школы.

2.3. Проверка продуктивности системы формирования метапредметных компетенций у младших школьников и разработка рекомендаций в рамках учебного предмета «Окружающий мир»

На контрольном этапе исследования определялась продуктивность предложенных элементов методики формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках уроков «Окружающий мир», проведено диагностическое тестирование. Ученикам 2 «Б» класса были предложены задания, аналогичные заданиям начала эксперимента по рисуночным тестам И.Э.

Куликовской «Я - часть природы», «Образ мира» Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиной, по методике «Случай в природе» (Н.Е. Черноиванова). Результаты эксперимента показали, что 9 учеников (36%) соответствуют высокому уровню сформированности метапредметных компетенций, 6 человек (24%) – повышенному уровню, на базовом уровне тоже 6 детей (24%), на низком уровне 4 учащегося (16%).

К концу третьей четверти (март 2018) ученики экспериментального 2 «Б» класса научились самостоятельно планировать учебную деятельность в соответствии с поставленной задачей, контролировать и оценивать свои действия, адекватно воспринимать оценки и отметки. Многие школьники готовы к преодолению трудностей, различают объективную трудность задачи и субъективную сложность, проявляют целеустремленность и настойчивость в выполнении самостоятельных работ, оптимистично воспринимают окружающий мир.

Практически все учащиеся самостоятельно выделяют и формулируют познавательную цель, осуществляют поиск и выделение необходимой информации в работе с учебником и другими пособиями. При ответах на уроках осознанно и произвольно строят речевые высказывания в устной и письменной форме; выбирают наиболее эффективные способы решения учебной задачи в зависимости от конкретных условий. Многие второклассники способны самостоятельно находить способы решения проблем творческого и поискового характера, анализировать природные объекты с целью выделения характерных признаков.

У младших школьников расширились социально-природоведческие знания и представления о многообразии объектов природы, об экологических ценностях и нормах, об устройстве экосистем, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в природе, о видах и значимости природоохранной деятельности. Результаты диагностики отмечают умения детей интегрироваться в группы сверстников, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с окружающими. Ученики освоили

умения экспериментировать, задавать вопросы; давать определения понятиям с использованием приемов: описание, наблюдение, сравнение, обобщение; классифицировать природные объекты и явления. В классе ученики оформили стенды «Природные зоны суши Земли», «Наши путешествия», «Древние государства на Земле» и др.

Таблица 2.1.

Сравнение уровней сформированности метапредметных компетенций и учеников экспериментального 2 «Б» класса (начало - конец эксперимента)

Уровни сформированности метапредметных компетенций	Начало эксперимента (сентябрь 2017) кол-во учащихся - %	Конец эксперимента (апрель 2018) кол-во учащихся - %
творческий	4 чел. - 15%	9 чел. – 33%
рациональный	11 чел. - 41%	15 чел. – 55%
репродуктивный	7 чел. - 26%	2 чел. – 8%
фрагментарный	5 чел. – 18%	1 чел. – 4%

По данным таблицы построим гистограммы:



Результаты контрольного этапа показали: учащиеся научились выделять проблему из прочитанного текста, объяснять основные идеи по вопросам охраны окружающей природы, объяснять причинно-следственные

связи, особенности ведения хозяйства населением Белгородской области. При выполнении самостоятельных работ в сознании учащихся устанавливаются связи между наглядными представлениями изучаемых явлений и словесными, символическими обозначениями, графическим их воображением и практическим применением в решении естественнонаучных задач. Продуктивность предложенных элементов системы формирования метапредметных компетенций на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир» доказана.

В конце эксперимента анкетирование выявило повышение уровня интереса к предмету «Окружающий мир». Большинство второклассников считают, что изучение этого предмета даёт возможность узнать много интересного, увлекательного и важного, проявить свои способности. О возникновении и углублении интереса учащихся 2 «Б» класса можно говорить по внешним проявлениям: ориентировке в знаниях, познавательной активности, стремлении проникнуть в сущность объекта изучения – явления, события, всего содержания учебного материала. Готовность учащихся дать развёрнутый ответ на вопрос учителя следует считать признаком наличия познавательного интереса.

Считаем, что положительные результаты эксперимента обусловлены включением в педагогический процесс системы межпредметных заданий, которые в наибольшей степени способствуют повышению уровня развития интеллекта, воображения, интереса к данному предмету, позволяют создать условия для творческого применения знаний. Цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла практическое подтверждение. Полученные в ходе исследования результаты не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективами дальнейшей разработки темы могут стать вопросы формирования метапредметных компетенций у младших школьников во внеурочной деятельности, влияния различных технологий на этот процесс и др.

На основе проведенного теоретического анализа и результатов экспериментальной работы составляем методические рекомендации по формированию метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир».

Метапредметные компетенции определены в работе как система универсальных учебных действий, позволяющая младшим школьникам продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи. Реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов учебных работ. Формирование метапредметных компетенций - процесс длительный, зависит от психологических и возрастных особенностей детей, их общего развития, интересов, имеет индивидуальный характер и разный стартовый уровень, является базовым основанием для формирования основ изучения естественнонаучных дисциплин в средней школе.

Межпредметность - принцип обучения, влияющий на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливает системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивает единство учебно-воспитательного процесса. Необходимость учебного предмета "Окружающий мир" обосновывается большим объёмом естественнонаучных знаний (физика, химия, биология, география, астрономия), которые дифференцированно не дают целостного представления о природе, месте и роли в ней человека, не способствуют пониманию экологических проблем человечества.

У младших школьников на каждом уроке необходимо формировать метапредметные компетенции: умения наблюдать факты и явления, выдвигать гипотезы, осуществлять самостоятельную работу по намеченному плану. Важно развивать умения контролировать учебный процесс и результаты своей деятельности, включая целеустремленность и настойчивость в достижении цели, оптимистическое восприятие мира.

Познавательная компетенция представлена способностью осуществлять поиск необходимой информации; выбирать наиболее эффективные способы решения задачи в зависимости от конкретных условий; формулировать проблему; самостоятельно находить способы решения; умения устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепи рассуждений, выдвигать гипотезы и их обоснование.

Коммуникативная компетенция состоит из умения слушать, слышать и понимать партнера; взаимно контролировать действия друг друга; договариваться; вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи. Метапредметные компетенции обладают деятельностной природой, взаимообусловлены и представляют собой целостную систему, в которой генезис и развитие каждого из видов компетенций определяется его отношением с другими видами и общей логикой возрастного развития личности младших школьников.

В процессе выполнения самостоятельных работ важно обращать особое внимание на задания, включающие выяснения связей изучаемого явления с другими, умение объяснять, делать практические выводы о возможном и необходимом применении добытых знаний. Творческие работы на уроках «Окружающий мир» направлены на выявление причинно-следственных связей, умений моделировать, экспериментировать, доказывать, характеризовать свойства изучаемого объекта, объяснять и др.

При учёте возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста формирование метапредметных компетенций осуществляется средствами решения творческих, проектных межпредметных задач. Дидактическим обеспечением процесса формирования метапредметных компетенций является целостность и непрерывность, интегрированная связь уроков «Окружающий мир» с другими учебными предметами начальной школы, включение эмоционально-чувственной сферы в содержание учебных заданий. Различная степень сложности предлагаемых

самостоятельных естественнонаучных заданий дает возможность учителю осуществить дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

Во второй главе даётся характеристика опытно-экспериментальной работы по формированию матепредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир». Констатирующий этап исследования выявил проблемы работы, формирующий этап – это система работы учителя по формированию исследуемых компетенций. Для отслеживания результатов выявлены критерии, показатели и уровни матепредметных компетенций. На контрольном этапе показатели у младших школьников значительно улучшились. Это подтвердило продуктивность разработанных элементов системы по формированию матепредметных компетенций при выполнении межпредметных заданий в рамках предмета «Окружающий мир».

В процессе выполнения самостоятельных естественнонаучных заданий школьники приобретают более конкретные, осознанные знания, умения и навыки; учатся наблюдать, логически мыслить, сравнивать, делать первичные обобщения и самостоятельные выводы, устанавливать причинно-следственные связи в окружающем мире природы и человека.

На основе проведенного теоретического анализа и результатов экспериментальной работы составлены методические рекомендации по формированию матепредметных компетенций у учащихся начальной школы. В ходе эксперимента выделяем виды межпредметных связей: 1) содержательные по фактам, понятиям, законам, теориям, методам наук; 2) операционные по формируемым навыкам, умениям и мыслительным операциям; 3) методические по использованию педагогических методов и приемов; 4) организационные по формам и способам организации учебно-воспитательного процесса.

Делаем вывод о целесообразности применения межпредметной интеграции в процессе формирования целостной научной картины мира у обучающихся начальной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В выпускной квалификационной работе формирование метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир» представлено как поступательный, направленный процесс развития регулятивных, познавательных и коммуникативных умений у учащихся экспериментального 2 «Б» класса. Это целостная система осмысливания и выделения собственных учебных действий в особый предмет, которая основывается на положениях компетентностного, субъектно-деятельностного и системного подходов, а также на принципах научности, системности и последовательности, связи обучения с жизнью, интеграции.

Формирование метапредметных компетенций осуществляется последовательно на основе комплекса самостоятельных учебных заданий в виде различных типов и видов упражнений, активных методов обучения: использования опорных схем, диалога, постановки проблемных вопросов, перевод их в проблемные ситуации, игровых моментов, сравнения и аналогии, использования ИКТ и средств художественного воздействия. В рамках исследования на уроках применялись технологии, направленные на создание атмосферы творчества, желания познавать и исследовать окружающий мир.

На констатирующем этапе работы выявлены показатели, критерии, уровни сформированности метапредметных компетенций. Основными критериями являются: практическая готовность ученика к выполнению учебного задания; мотивированность; проявление творчества и самостоятельности в учебной деятельности; умение интегрироваться в

группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками и педагогом, другими взрослыми.

Регулятивная компетенция включает в себя способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; умение действовать по плану и планировать свою деятельность, контролировать процесс и результаты своей деятельности. Учащиеся начальной школы могут адекватно воспринимать оценки и отметки, различать объективную трудность задачи и субъективную сложность; готовы к преодолению трудностей в выполнении домашней работы.

Показателями познавательной компетенции являются: способность самостоятельного выделения и формулирования цели учебной работы; умение структурировать знания, осуществлять поиск и выделение необходимой информации, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме. Познавательные компетенции - это способность выбирать наиболее эффективные способы решения задачи в зависимости от конкретных условий; формулировать проблему; самостоятельно находить способы решения проблем творческого и поискового характера; умения анализировать объекты с целью выделения признаков, самостоятельно достраивать, восполнять недостающие компоненты. Второклассники способны выбирать основания, критерии для сравнения, классификации объектов, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепи рассуждений, выдвигать гипотезы и их обоснование.

Перечисленные метапредметные компетенции младших школьников взаимообусловлены и представляют собой целостную систему, в которой генезис и развитие каждого из видов компетенций определяется его отношением с другими видами и общей логикой возрастного развития личности младших школьников. Таким образом, компетенции обладают деятельностной природой.

В представленной работе метапредметные компетенции младших школьников: носят надпредметный характер; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции самостоятельной деятельности учащихся. Они обеспечивают этапы формирования психологических способностей младших школьников; целостность общекультурного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности учеников.

Оценка показателей исследования соотносилась с уровнями сформированности метапредметных компетенций у младших школьников: низким, базовым, повышенным, высоким. В ходе исследования применялись: посещение и анализ уроков «Окружающий мир», анкетирование учителей и учащихся экспериментального 2 «Б» класса, включенное наблюдение учебно-воспитательного процесса, диагностирующее тестирование, экспертный опрос, индивидуальные беседы с испытуемыми.

Результаты констатирующего этапа работы показали, что у большинства учеников метапредметные компетенции развиты на низком уровне. Эти компетенции не являются естественным новообразованием, а требуют применения специального педагогического обеспечения для их развития. Формирующий этап эксперимента предполагал реализацию технологии развития метапредметных компетенций как способа познания окружающего мира на основе межпредметной интеграции. В рамках выполнения учебных работ предлагались задания творческого, эвристического, деятельностного, дифференцированного типа на развитие умений организовывать свою деятельность; результативно мыслить и работать с информацией; самостоятельно делать выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор; общаться, взаимодействовать с окружающими людьми.

На контрольном этапе исследования определялась продуктивность предложенных элементов методики формирования. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников, проведено

диагностическое тестирование. Учащимся 2 «Б» класса снова были предложены тесты, творческие задания, логические упражнения, анкеты, контрольные работы. Динамика результатов положительная: уменьшилось количество детей, показавших низкий уровень сформированности метапредметных компетенций с 48% до 16%, увеличилось количество детей, соответствующих повышенному (с 16% до 24%) и высокому уровню (с 12% до 36%).

На основе проведенного теоретического анализа и результатов экспериментальной работы составлены методические рекомендации по формированию метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир».

Исследованием доказано, что целостная научная картина мира - общее видение окружающего мира младшим школьником в результате междисциплинарного синтеза знаний, получаемых из различных наук о природе и жизни общества. «Межпредметная интеграция» в работе рассматривается как синтезирующее отношение между объектами, явлениями и процессами жизни природы и общества, выраженное в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса. Она позволяет преодолеть дисциплинарную разобщенность научного знания, показать учащимся «мир в целом», снижает перегрузки школьников, высвобождает учебное время для полноценного осуществления профильной дифференциации в обучении. Интеграция предполагает усиление межпредметных связей, расширение сферы получаемой информации, подкрепление мотивации обучения.

Несмотря на достигнутый положительный результат, проблема формирования метапредметных компетенций у младших школьников на основе межпредметной интеграции в рамках предмета «Окружающий мир» остается открытой для научного поиска. Данное исследование не претендует на исчерпывающее изучение столь сложного и многогранного явления. Этот процесс находится в постоянной динамике, поэтому некоторые аспекты

исследуемой проблемы требуют своего дальнейшего изучения. Перспективными направлениями дальнейшей разработки темы может быть выявление различий в возможностях формирования метапредметных компетенций у младших школьников в зависимости от условий обучения, организации внеурочной работы, гендерных различий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. - М: Издательский центр «Академия», 2013. – С.242-246.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. - М.: Просвещение, 2014. - 151 с.
3. Бахарева, Л.Н. Интеграция обучения и воспитания в начальной школе / Л.Н. Бахарева. - Рязань.: РГПИ им. С.А. Есенина, 2016. – С. 30-34.
4. Белых, А.С. Картина мира как функциональный мировоззренческий продукт. Электронный ресурс. / А.С. Белых // Клуб практической философии "Честь и Свет". - Рн/Д., 2014. Режим доступа: <http://www.chestisvet.ru/index>.
5. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова. - М.: Роспедагентство, 2014. - 64 с.
6. Божович, Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М.: Знание, 1989. – С.9-10.
7. Болтаева, Г.С. Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе // Молодой ученый. - 2016. - № 12. - С.406-409.
8. Бровкина, Е.Т. и др. Ознакомление с окружающим миром. Методика преподавания в начальной школе / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М., 2014.- 221 с.
9. Васильева, П.Д. Интеграция естественнонаучного образования школьников на основе синергетического подхода / П.Д. Васильева, И.М. Титова. – М.: Наука и школа, 2015. - №5. – С.99-111.

10. Вахрушев, А.А. Мир и человек: Человек 2 кл.: Книга для учителя/ А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан - М.: Дрофа, 2011. – С.222-224.
11. Виноградова, Н.Ф. «Окружающий мир» в начальной школе: беседы с будущим учителем: Учебник для студ. отд. и фак. нач. классов сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Н.Ф. Виноградова – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С.54-57.
12. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М., 2001. – С.111-114.
13. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий / П.Я. Гальперин // Психология мышления; хрестоматия по общ. психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. - М. : Изд-во МГУ, 1981.- С.76-77.
14. Гамезо, М.В. Младший школьник: психодиагностика и коррекция развития/ Под общ. ред. М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л. Орлова. - М.: Альфа, 2014. – С.24-27.
15. Головнер, В.П. Образ целостный природы / В.П. Головнер // Народное образование. - 2015. - № 2. - С.39-42.
16. Горина, Л.В. Музыка на уроках естествознания // Начальная школа, 2014.- №10. - С. 85-90.
17. Григорьева, Е.В. Методика преподавания естествознания: Учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Педагогика и методика нач. обр.»/ Е.В. Григорьева - М.: Владос, 2008. – 253с.
18. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М., 1998.
19. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. -Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2013. – С.76-79.
20. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка. Избр. псих. труды в 2-х томах / А.В.Запорожец. - М., 1996. – С.62.
21. Зверев, И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. - М.: Просвещение, 1977. - С. 61-69.
22. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. - Ростов н/Д., 2009.

23. Иванова, Т.В. Интегрированные естественнонаучные курсы: «за» и «против». Естествознание в школе / Т.В. Иванова – Изд-во «Учитель», 2014.- № 6. – С.42-48.
24. Ильенко, Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах // Начальная школа, 2016. - №9. - С.8-16.
25. Инновационные процессы в образовании. Авторские школы //Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. испр.-М.: Издательский центр «Академия», 2016. - С.12-19.
26. Клепинина, З.А. Практикум по методике преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилёва. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. -144с.
27. Козина, Е.Ф. Методика преподавания естествознания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Ф.Козина, Е.Н. Степанян. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – С.39-42.
28. Колпакова, Г.И. Межпредметные связи - одна из форм активизации учебно-воспитательного процесса /Г.И. Колпакова // Начальная школа, 2015. - №10-11.- С.29-31.
29. Кошмина, И.В. Межпредметные связи в начальной школе.-/И.В. Кошмина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013.- С.45-49.
30. Кураков, Л.П. Интегрированное образование. Истоки и итоги /Л.П. Кураков. - Чебоксары .: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. - Кн.1 - 308 с.
31. Леонтьев, А.П. Избранные психологические произведения в 2-х томах / Леонтьев, А.П. - Педагогика. - М.: Педагогика, 1983. - Т 2. - 320с.
32. Майорова, М.Л. Интегрированное применение литературного материала на уроках природоведения // Начальная школа, 2014. - №12. – С.60-68.
33. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для уч. / В.Н. Максимова - М.: Просвещение, 2012.- С.143.
34. Мытницкая, С.Н. Мне помогают элементы интегрирования /С.Н. Мытницкая // Начальная школа, 2015.- №1.- С.75-79.

35. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редколл.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – С.189.
36. Светловская, И.С. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении /И.С. Светловская // Начальная школа. - 2014. - №5. - С.57-60.
37. Сердюкова, Н.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / Н.С. Сердюкова // Начальная школа. - 2014. - №11. - С.45-49.
38. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. –2-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2014. – С. 49-51.
39. Сухаревская, Е.Ю. Технология интегрированного урока /Е.Ю. Сухаревская - Издательство «Учитель», 2013. -128 с.
40. Теремов, А.В. Интеграция школьных предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов: необходимость и возможность // Естествознание в школе, 2014. - № 4.- С.56-63.
41. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М: Просвещение, 2010. - 31 с. - (Стандарты второго поколения).
42. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорец - Л., 1991.- 84с.
43. Федяинова, Н.В. Интегрированное обучение младших школьников с использованием информационных технологий / Н.В. Федяинова // Открытое и дистанционное образование. - 2014. - № 2 (26). - С. 46-49.