

ББК 74.00
К 90

Авторы:
Кульневич Сергей Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор;
Лакоценина Тамара Петровна,
кандидат педагогических наук, доцент.

Издательская программа
"Педагогика нового времени"
Серия: Современный урок

Под общей редакцией С.В. Кульневича

Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.
90 **Современный урок. Часть I:** Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. - Ростов-н/Д: Изд-во "Учитель", 2004. - 288 с.

Пособие посвящено научно-практическим решениям проблем современного урока. В первой части представлены различные варианты традиционной и развивающей организации учебных занятий, самостоятельной работы школьников. Дано развернутое описание наиболее актуальных технологий развивающего обучения для всех ступеней образования. В приложениях помещены методические материалы и рекомендации, снимающие затруднения учителя при организации урока.

Книга адресована учителям-предметникам, учителям-методистам, руководителям образовательных учреждений всех типов, студентам высших и средних педагогических учебных заведений, слушателям ИПК и ФПК.

Все авторские права защищены. Переиздание, копирование возможно только по разрешению авторов.

15ВМ 5-87259-277-9

ББК 74.00

О Кульневич С.В., Лакоценина Т.П., 2004
О Издательство "Учитель", 2004

УРОК ОСТАЕТСЯ!

Об уроке написано множество книг, статей, защищено несметное количество диссертаций. Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но какие бы не свершались реформы и модернизации, урок остается вечной и главной формой обучения. На нем держалась традиционная и стоит современная школа.

Какие бы новации не вводились, только на уроке, как сотни и тысячи лет назад, встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик. Между ними (всегда) - океан знаний и рифы противоречий. И это - нормально. Любой океан противоречит, препятствует, но преодолевающих его - одаривает постоянно меняющимися пейзажами, неохватностью горизонта, скрытой жизнью своих глубин, долгожданным и неожиданно вырастающим берегом.

Что бы ни твердили о компьютеризации и дистанционном образовании, учитель всегда будет капитаном в этом плавании и главным штурманом проводки через все рифы. Как бы ни старались уравнивать учителя с учениками, он как был, так и остается главным действующим лицом на любом уроке. Потому, что он - всегда старше, за ним - знания, опыт понимания и применения этих знаний. Но все это - не облегчает, а осложняет его жизнь. Если, конечно, он - Учитель. А Учитель, в отличие от урокодателя, работает не перед безликой аудиторией или пустым глазом объектива телекамеры. Перед Учителем - живые, вечно меняющиеся, непредсказуемые ученики, от которых не всегда знаешь, чего ожидать. И это тоже - правильно и нормально.

Первые книги из нашей серии об уроке предлагали решения проблем воспитания ценностного отношения к жизни, выработки осмысленной, мотивированной творческой позиции средствами нетрадиционной организации учебно-

го процесса¹. Эти книги вызвали большой интерес, однако, беседуя с учителями, мы поняли, что несколько забежали вперед. Чтобы перейти к работе над нетрадиционным уроком, не говоря уже о лично ориентированном, надо четко представлять преимущества и недостатки традиционных форм организации учебного процесса. А это вызывает серьезные затруднения, что, скорее всего, связано с недостатками педагогической подготовки учителя в вузе.

Поэтому в предлагаемом пособии представлены не только основные типы современного урока, но и некоторые теоретические положения дидактики. Без знания и понимания этих «тонкостей» разобраться в отличиях разных подходов к организации уроков весьма сложно. Для чего это надо?

Для начальной школы еще не столь существенно, в каком режиме работает учитель - в традиционном или лично-развивающем, хочет ли он «оживить» передачу знаний для запоминания или пробудить их культурные ценности и смыслы. Здесь обучение начинается, знания только накапливаются, но еще не совсем хорошо осмысливаются. В средней школе уже необходимо определиться с тем, какие акценты вы будете расставлять в своих уроках **по преимуществу**. И все-таки основной акцент мы сделали на их традиционной организации.

Дело в том, что любой урок - и традиционный в том числе, имеет огромный потенциал для решения новых задач, стоящих перед образованием. Но решаются эти задачи зачастую теми средствами, которые не могут привести к ожидаемому положительному результату.

Цель этой книги, как, впрочем, и остальных из данной серии, помочь современному учителю, руководителю, не только узнать что-то новое, но и разобраться в том, что

¹ СВ. Кульневич, Т.П. Лакоценина: Не совсем обычный урок. - Ростов н/Д. Изд-во «Учитель», 2001; Совсем необычный урок. - 2001; Анализ современного урока.- 2002 (Изд-е 2-е 2004); Нетрадиционные уроки в начальной школе. Вып.1,2. - Ростов н/Д. Изд-во «Учитель», 2002.

уже есть. И не в том видим мы свою задачу, чтобы указать: это хорошо, а это плохо. Делайте так, а вот так не надо. Наша задача в другом, - есть вот такое, хорошее или плохое, но оно есть. Думайте, решайте, что нужно вам и вашим ученикам. Но даже если не нужно, знайте, что такое есть. Обязательно пригодится!

Как для учеников, так и для Учителя, урок интересен тогда, когда он современен в самом широком понимании этого слова. Современный, - это и совершенно новый, и не теряющий связи с прошлым, одним словом - актуальный. **Актуальный** [от лат. ас1иаПз - деятельный] означает важный, существенный для настоящего времени. А еще - действенный, современный, имеющий непосредственное отношение к интересам сегодня живущего человека, насущный, существующий, проявляющийся в действительности. Помимо этого, если урок - **современный**, то он обязательно закладывает основания для будущего.

Данное учебное пособие рассматривает урок с позиций различных парадигм, нашедших свою реализацию в современной школе: традиционной, развивающей, лично ориентированной. Современный урок показан не только в традиционном варианте (для разных возрастных групп и предметов), но и в своем развитии, становлении.

В настоящее время большинство учителей, по-прежнему, тяготеет к традиционному уроку. Это объясняется многими причинами: привычкой к традиционным формам обучения и боязнью нового; непониманием огромного количества инноваций, внедряющихся в современную школу, часто не дающих, кроме дополнительных нагрузок, никаких положительных результатов.

Ужесточаются требования со стороны руководителей образовательных учреждений, которые не имеют возможности найти времени для ознакомления с сущностью нового, вникнуть в нее, системно организовать работу своих педагогических коллективов. Все вместе панически боятся различного рода проверок: не потому, что плохо учат, а потому, что не уверены - соответствует ли то, что они де-

Урок остается

лают на уроке современным требованиям или нет, по какой методике идет обучение, какая технология «правильная».

Практические педагоги не только много и успешно работают, но они хотят и многое изменить в своей деятельности, потому что прекрасно видят все ее недочеты. Испытывая колоссальную потребность в знаниях, судорожно пытаются разобраться в происходящем, зачастую изменяя то, что в изменении не нуждается. Методика проведения урока нарушается включением в его ткань огромного количества методов, приемов, о которых кто-то где-то слышал.

Те учителя, которым удается изменить ход урока так, что это нравится не только им, но и ученикам, стремятся совершенствовать свою деятельность дальше, делая ее творческой **и** увлекательной, вовлекая в этот процесс своих учеников. Не случайно, что учителя, которые перешли к развивающему или личностно ориентированному образованию, редко обращаются к традиционной форме проведения урока, хорошо понимая все его плюсы и минусы.

Меняется **и** сама позиция учителя. От «театра одного актера» традиционного образования, где учитель берет на себя 90% нагрузки, он постепенно начинает разделять ее с учениками, которые фактически переходят из «объектов» в «субъектов». На развивающем уроке половина учебной деятельности отходит к ученикам, а в личностно ориентированном ученик уже выполняет большую ее часть. Учитель, таким образом, не освобождается от своей основной функции - учить. Он начинает учить по-новому. А урок остается.

Глава I КЛЮЧИ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ

Ключ - слово не простое. Как и в каждом русском слове, значений у него - великое множество. Исходное значение ключа состояло в том, что так древние русичи называли воду, выходящую из-под земли. Называли по аналогии с характерными звуками, издаваемыми водой. В отличие от более привычного источника, который может *вытекать и стекать* вниз, ключ всегда **бьет**. Бьет не кого, а **куда**: только вверх. Как только в России начинает строиться храм, сразу на этом месте **забивает** ключ. Храм, как правило, ставят на самом высоком месте.

Забивает ключ не там, где вколачивают сваи или роют котлован. Рядом. Ключ - это **знак**, благое дело начали. Ключ - это **и** обозначенный выход, прорыв из-под земной толщи; ключ - это то, что **открывает** что-то спрятанное для других, отдавая им это потаенное своим стремлением к поверхности: берите, пользуйтесь. Это мой вам **ДАР**. Ключ в России - это еще **и** родник, от него слова род, родня, Родина - все, что принадлежит всем, но имеет отношение лично к каждому.

Мы хотим предложить вам некоторые научно подобранные ключи, которые помогут открыть новые возможности в привычных и непривычных подходах к уроку. Мы очень рассчитываем на то, что эти ключи, как знаки, которым раньше не придавалось значение, привлекут ваше внимание и помогут пробиться вверх - к новому пониманию: себя, как учителя; урока, как своего места действия; учебного материала, как основы для педагогического творчества; своих учеников, как ваших партнеров по изучению знаний.

1. Урок для Человека Конвейера

О конвейере мы обязательно скажем, но только после того, как попытаемся понять, что же такое урок в целом и по частям.

Откуда пошло быть это известное и не совсем разумительное слово - урок? Слышится в нем что-то и от судьбы (рок), и от дремучего леса (урочище), и от урчания зверя. Ассоциации не из приятных. А на самом деле? Наиболее понятный привычный смысл (по авторитетному В.И. Далю) - ученье в назначенный час, срочная задача, назиданье, вперед наука. Но вот происхождение слова заставляет задуматься: «урок» ведет свое начало от древнерусских «урекать», «урочить» - испортить, навредить, изуродовать, наводить сглаз. Отсюда же и уроки - это болезни, в особенности - детские. Такому смысловому повороту и сегодня вряд ли стоит изумляться.

За годы обучения в школе число учащихся с близорукостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата возрастает в 5 раз, с психоневрологическими отклонениями - в 1,5-2 раза. В специальной литературе стали нормой такие связанные со школой термины, как «школьный стресс», «дидактогения», «школофобия».

В школах сейчас до 80% детей уже «сломали» свои нормальные физиологические функции - сердце, дыхание, пищеварение - в том числе и из-за компьютеров, из-за бесконечных нагрузок и перегрузок, которые накапливаются, и будут накапливаться дальше...

В одном из последних выступлений по центральному телевидению министр здравоохранения привел удручающую цифру: за последний год число больных детей в школах, страдающих хроническими заболеваниями увеличилось на 24%.

Каждый новый день современной жизни преподает нам такие **уроки**, после которых небо становится с ов-

чинку. По данным социологических исследований, количество учителей, осознающих себя жертвами социальных обстоятельств, значительно превысило критический предел¹ То же самое можно сказать и об учениках. У них все больше атрофируются чувства самостоятельности, ответственности, стремления к творчеству, размышлениям, критичному и мотивированному отношению к действительности. В последнее десятилетие появился специальный термин, обозначающий это явление: **виктимизация**, т.е. превращение человека в жертву объективных условий жизни.

Вспору задуматься, чего же мы, и учителя, и ученики, недополучили на тех школьных уроках, где нас должны были научить **всему**. Но почему-то не научили, а *наурочили*. Или недоучили. А надо ли учить всему? Не проще ли заложить основы знаний для самостоятельного принятия решений в неординарных ситуациях, руководствуясь не только логикой рассудительности, но и ценностями разума? Не поэтому ли мы сами недопонимаем что-то главное и ошупью пытаемся найти ответы на злободневные вопросы: где применять «объем знаний», полученный за годы учебы, если учился в нормальной школе, а не в элитной гимназии и оплачивать поступление в институт нечем? Кем быть, когда профессия, к которой готовился в школе, оплачивается так, что денег хватает только на проезд до работы? Как жить, когда жить не на что? Что учительнице сказать своим выпускникам, встречаясь с ними на панели в совместных поисках вечерних приработков? Как выдерживать взгляды вчерашних выпускников, брошенные со скамьи подслушиваемых?

Если это «не те» вопросы, тогда зачем стремиться к новой цели, поставленной перед школой - готовить уче-

¹ Тощенко Ж.Т. Метаморфозы современного общественного сознания // Социологические исследования, 2001. № 6.

Х

Ключи кщ/временному уроку

ника как субъекта своей жизни? Если он субъект, то в первую очередь не допустит возникновения ситуаций, порождающих эти вопросы. Субъект жизни тем и отличается от объекта жизни, что он - активен **самостоятельно**, умеет **творчески** решать проблемы, понимает **ценность и смысл** своих действий, **ответственен** за их последствия.

Дело в том, что активность (в отличие от реактивности или активизма) - внешнее состояние человека, проявляющееся в динамической деятельности. Но она должна иметь глубоко осознанные, мотивированные личностно значимые основания. Это одна из характеристик творческой личности, способной к преобразованию себя и среды при доминировании внутренних факторов (личностных смыслов, ценностей, переживаний и т.д.) над внешними.

Субъект не мечется по жизни, демонстрируя пресловутый активизм. И не плывет по течению, поддаваясь искушениям необременительных «приработков». Он умеет **выбирать**, руководствуясь спокойно осмысленными ценностями предполагаемых действий и их результатов. Он активен **со смыслом**, который умеет извлекать из полученных знаний, в первую очередь - для себя. И только через себя - для всех остальных. Очевидно, что школьника надо готовить к такой активности.

Виктимность, как ощущение себя жертвой обстоятельств, исподволь, неявно развивается и на уроке. Чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно посмотреть на его привычную структуру: оргначало, опрос, новый материал, закрепление, оценка, выводы. Это и есть те самые обстоятельства, которые создаются учителем и превращают ученика в жертву. Противоречия между знанием учителя и незнанием ученика снимаются здесь просто: надо заставить ученика учить, т.е. все усилия направить на превращение ученика в раба знаний.

Ключи к современному уроку

Всегда ли это происходит? Нет, не всегда. От кого зависит? От учителя. Одна и та же структура урока может восприниматься по-разному в зависимости от того, какое содержание она будет структурировать.

Было бы наивно возлагать всю вину за превращение человека в жертву обстоятельств на школу и учителя. Тем не менее, каждый школьник за годы своего ученичества посещает почти 10 000 уроков. Урок остается не только главной, но и единственной формой современного образования. Ему отводится не менее 98 % учебного времени. Если не использовать огромный воспитательный потенциал урока, который продолжает оставаться «основной формой образовательного процесса», то возлагать надежды на «целенаправленный процесс воспитания» бесполезно. Внеклассная воспитательная работа «провисает» без ключевой подготовки к восприятию ее ценностей - на уроке. Вряд ли сегодня уместно разделять эти процессы. Они не только связаны по своей природе, но еще и загнаны современной образовательной ситуацией в один угол. Школьный класс стал, пожалуй, единственным местом, где учеников еще могут не только чему-то научить, но и как-то воспитать. Однако, обучать, как и воспитывать процессом обучения, можно по-разному. Все зависит от того, какая цель выбирается.

С целью тоже большие проблемы. Вроде бы она «задана» сверху, но и ее бесконечные корректировки поступают тоже сверху. В соответствии с действующим (пока действующим) Законом «Об образовании в РФ» (1996 г.), усилия школы должны быть направлены на подготовку творческого, мобильного и, что самое главное, самостоятельно размышляющего молодого человека. Но в Федеральной концепции модернизации образования до 2010 г. эта же цель представлена как «подготовка разносторонней личности».

Ключи к современному уроку

Недоумение вызывает как бы расширенный перечень подцелей, в которых явственно проступают немного подзабытые «направления воспитательной работы». Именно они поясняют, какая личность требуется: «ориентированная в традициях отечественной и мировой культуры (вспомним эстетическое воспитание), в современной системе ценностей и потребностях современной жизни (нравственное воспитание), способная к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования (трудовое воспитание и профориентация), к самообразованию и самосовершенствованию» и т.п. При этом не указаны пути ее согласования с педагогической целью (личностное развитие), с содержанием образования (урезанное, практико-ориентированное) и с показателями его качества (современные ключевые компетенции).

Здесь уже не упоминаются ни творческая активность, ни субъектность, зато появляется такая подцель, как «способность к активной социальной адаптации в обществе». Мыслящие педагоги окрестили такое предложение возвратом к формированию адаптивно-приспособительного мировоззрения. Если же пользоваться образным языком современной молодежи, то более точно определить, чем «навороченная цель» найти трудно. Всего наворочено так много, что суть выделить практически невозможно.

Справиться с навороченной целью должны помочь предложения Комитета по образованию и науке Государственной Думы И это уже не какие-то концепции, а гораздо серьезнее - поправки к Закону «Об образовании». Суть их состоит в том, чтобы школа окончательно перестала беспокоиться о «штучной» подготовке своих выпускников и перешла к конвейерной подготовке запчастей для тотального конвейерного производства. Подготовка **Человека Конвейера** - дело менее хлопотное, чем подготовка творческой личности. А самое главное -

Ключи к современному уроку

почти бесплатное. И требуются для него педагогические технологии, созданные по образцу технологий все того же конвейера.

У входа в огромный ангар с надписью «Школа Завтрашнего Дня» торжественно застыли взволнованные родители. Последний раз, поправив и без того безупречные банты и ранцы первоклассников, со слезами умиления укладывают они своих чад в строгие контейнеры, идеально подогнанные под индивидуальные особенности каждого ребенка.

После краткой речи, директор школы включает рубильник. Медленно и внушительно поплыла лента педагогического конвейера. Над ней склоняются мастерские-учителя. Они заняты большим, серьезным и полезным делом, каждый выполняет свою конкретную функцию: один заливает, другой привинчивает, третий подтачивает, четвертый оттачивает, пятый шлифует, шестой состругивает, седьмой надстраивает...

Над мастерскими-учителями склоняются технологи-завучи. Они проводят регулярный мониторинг соблюдения этапов и температур технологического режима, еженедельно отправляя сводки инженерам-инспекторам, ежемесячно обобщающим релизы и отправляющим их еще выше, и так - до самого Министерства. Оттуда, из горних высей, из недостижимых высот, спускается Циркуляр: «Наградить мастерского-учителя Пенькова Грамотой Министерства за инновацию - технологию углубления нарезки болта А14 (рассеянное внимание) подручными средствами без привлечения бюджетных фондов. Опыт изучить, обобщить и внедрить повсеместно».

Кипит работа, шуршит лента.

И так - до выпуска готового изделия, которое, соскочив с конвейерной ленты, целеустремленно шагает в светлое будущее. Вооруженное суммой знаний, умений и навыков, настроенное и отшлифованное. Чтобы за-

Ключи к современному уроку

нять идеально подогнанную к его индивидуальным способностям и возможностям рабочую нишу у другого конвейера.

Как же не запеть после всего этого с воодушевлением: «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью»? Сказка - ложь, да в ней намек. Да и не сказка это, а логический вывод из новых предложений государственного уровня. Вместе с тем, имея в виду особенности нашей ментальное™, сбыться ей вряд ли суждено: россияне, в своем подавляющем большинстве, очень **хотят** работать на конвейерном производстве, либо просто быть частью конвейера, но... **не могут**.

Завораживает и затягивает в эту монотонную деятельность потребность **ощущать локоть** - либо поддерживающий товарища-коллеги, который всегда рядом в трудную минуту, либо пихающий локоть свирепого бригадира, начальника-бугра. Потому сильна ностальгия по Сталину. Однако, попав на конвейер (в самом широком смысле этого слова), подавляющее большинство ужимается до незначительного меньшинства: мы нация недисциплинированная и беспорядочная, свободу понимаем не как основу для творческого улучшения профессиональной и личной жизни, а как возможность для нарушения каких-либо ограничений. Потому режим конвейера желаем, но не принимаем. Тем не менее, тоска по зоне настолько прочно внедрена в российское массовое сознание, что появление законодательно поддержанной школы-конвейера перестает казаться очередной сказкой.

Правда, Закон об образовании не отменен, а «концепция» - это еще не Закон, а только предложение. Но и предложения на Федеральном уровне достаточно, чтобы окончательно запутать педагогов, пытающихся выйти на новый уровень качества своей деятельности.

Ключи к современному уроку

Что же делать учителю, который, с одной стороны, есть человек бюджетный, следовательно, государственный и должен соответствовать. А с другой стороны - человек русской души при любых национальных корнях, т.к. в России даже немец, пожив полгода, теряет свои «немецкие» этнохарактеристики: пунктуальность, обязательность и респектабельность.

В какую из двух сторон бежать, что делать, кого слушать?

Бежать никуда не надо, а если слушать, то тех, кто объясняет, что делать, попадая в один ритм с биением вашего сердца. Лирика? Скорее - одна из немногих возможностей сделать правильный профессиональный выбор. Есть и другие научные основы выбора, но об этом - на следующей странице.

Сегодня уже многим учителям стало очевидно, что опираться на то, что исходит «сверху», следует с большой долей осмотрительности. Скорее всего, изложенная в «концепции» трактовка цели представляет попытку совместить привычную конкретику воспитательных направлений с новыми реалиями жизни.

Насколько возможно такое совмещение с подготовкой к тому, что ожидает учеников за порогом школы - это уже решать лично каждому учителю. В этой возможности выбора, на наш взгляд, и состоит принципиальная новизна современного российского образования. Она требует того самого, **личностного начала учителя**, которое позволяет ему либо **уронить, наполняя** учеников знаниями умениями и навыками, либо **давать урок, развивая** понимание этих знаний, умений, навыков, создавая условия для порождения их ценностей и смыслов. К сожалению, первый вариант, несмотря на явную близость как бы забытым традициям, продолжает оставаться главным. Не малую роль сыграла в этом и педагогическая наука.

2. Урок - проблема науки

Главная научная проблема - как создать теорию, предлагающую такие средства (методы, приемы, технологии, учебники и т.д.), которые не противоречат поставленной цели образования. Но добиться **честного** совпадения, или, как говорят ученые - **адекватности**, дело не простое. Между целью **и** средствами всегда располагается теория, которая «работает» с такими категориями, как парадигма, методология, концепция, принципы и т.д.

Можно было бы оставить все эти таинственные понятия ученым: пусть выдают школе конкретные рекомендации - что, как, в какой последовательности надо делать. Именно так **и** обстояли отношения между наукой и практикой совсем недавно. Методология была одна - марксистско-ленинская. И парадигма - одна: информационно-знаниевая, она же - формирующая или традиционная. Сегодня только общенаучных парадигм три, образовательных - несметное количество: традиционалистская, прагматистская, гуманистическая, лично ориентированная, развивающая, феноменологическая, аксиологическая, культурологическая, синергетическая и даже - эзотерическая. Но и это - далеко не все.

При этом ученые, представляющие ту или другую образовательную парадигму, клятвенно заверяют учителей: пользоваться следует только нашими рекомендациями. Мы, говорят ученые, тщательно все изучили, потратили долгие годы на разработку концептуального обоснования, создали надежную теорию, сконструировали теоретическую модель - вот вам, учителям, результат: технология (методика, методы, приемы). Берите, и смело идите проводить свои уроки. Только не надо забивать голову теоретическими проблемами. Вы - практики, мы - теоретики. Вот и практикуйте. У вас и так все получится!

Но - не получается. Зато начинается то, благодаря чему современный урок превращается в представление театра абсурда. Старшеклассники почему-то предпочитают готовиться к выпускным экзаменам (они же теперь и вступительные!) не на уроке, а у репетитора. Что могут позволить только те, у кого родители могут такое позволить. Все остальные, а в школах малых городов и в сельских районах - это практически все, безо всякой надежды на поступление в вуз остаются всё в тех же классах. Но зачем, если даже профильная подготовка поступление не гарантирует, а официальная цель учебы в старших классах ориентирует именно на поступление в вуз? Профиль «срабатывает» только в том случае, если школа заключает договоры с вузами. Но это невозможно даже теоретически: в стране нет такого количества институтов и университетов, которое приняло бы всех выпускников одного года.

А еще есть не поступившие из предыдущих выпусков. И есть тенденция к многократному сокращению самих вузов, что, безусловно, оправдано: готовить такое количество дипломированных специалистов, для которых фактически нет рабочих мест, ни одна цивилизованная страна позволить себе не может. В первую очередь, по так называемым «модным» специальностям: нет, и не будет, в обозримой перспективе новых мест для несметной армии юристов, экономистов, психологов и переводчиков. В том числе, и для закончивших коммерческие вузы.

В образовательном пространстве, объединяющем школы, вузы, колледжи, лицеи и профтехучилища, **организованном на научной основе**, эту проблему можно было бы решить просто. Профильные классы создаются в одной, самой «сильной» школе (города, сельского района). Вместе с учителями здесь проводят уроки профессора и доценты, преподаватели из всех учебных заведений среднего и высшего звена. Количество тща-

Ключи к современному уроку

тельно отобранных **в** такую школу учеников реально соответствует вузовской квоте, т.е. тому количеству абитуриентов, которым вуз гарантирует студенческие места. Вот, в общем-то, и вся наука.

Однако в нашей стране это не реально. Потому, что реально - желание **всех** родителей выпускников-мальчиков, да и **всех** мальчиков остаться в живых, получив, хотя бы на пять лет, отсрочку от армии. Реально и желание родителей **всех** девочек отправить их на учебу: одним - просто для «корочек», другим - глядишь, замуж выйдут в большом или не очень городе, а если родителей не перетянут, то хоть **в** городе устроятся, все лучше, чем возвращаться в родную глухомань.

Мотивы не сильно высокие, но человеческие, то есть - гуманные. Они же и определяющие. Борьба с гуманными и, тем более, с определяющими мотивами бесполезно - жизнь у нас такая, а не другая.

Есть и исключения. Например, в южных регионах России жизнь на селе (в станицах) по качеству превосходит уровень городской жизни, и выпускники-юноши уже не так стремятся в областные и краевые центры. Даже не смотря на угрозу армейской службы. Но Юг - это менее 10 % выпускников!

Причем же здесь педагогическая наука?

А вот причем. Тщательно отбирая учеников в единственную школу с профильным обучением, власти любого уровня автоматически нарушают права гражданина на полное общее образование. Поскольку это право закреплено законодательно, то его нарушение должно преследоваться в уголовном порядке. Очевидным становится для всех остальных, что их обучение в старших классах - только для аттестата, а не для поступления. То есть, даже при отсутствии гарантий реализации этого права (полное образование не является обязательным), отнимать его не имеет права никто! Следовательно,

Ключи к современному уроку

цель учебы всех остальных, не попавших в элитную школу, должна быть другой.

Предлагать цель для каждой отдельной школы наука не **должна**. Какой должна быть эта цель, решает не только каждая отдельно взятая школа, но **и** каждый отдельно взятый учитель. Только учитель, как последняя инстанция между программными требованиями и учениками знает, как связать их между собой, оставляя обе стороны во взаимном удовольствии. Потому что школа и учителя остаются **пока еще** учреждением **и** людьми **государственными, т.е.** гарантами конституции для совершенно конкретного Васи Пчелкина, пусть даже и отдельно взятого. Понятно, что Вася в институт не поступит, но лишить его возможности перейти в десятый класс нельзя.

Чему же и, главное, как учить этого среднестатистического, одного из сотен тысяч паренька? Это тоже вроде бы вопрос к науке.

Итак, образуется замкнутый круг: в старшие классы переходят многие, для чего там учатся - не знают, т.к. программы подготовки (в том числе и профильной) рассчитаны на поступление в вузы, но в них заведомо никто не поступит. Единый государственный экзамен, при всех благих намерениях его создателей, не столько решает проблему поступления всех способных учеников, сколько решает проблему всех способных заплатить. И за ЕГЭ - тоже, что с изумлением и как бы негодованием констатируют практически все сопричастные этой новой форме образовательных услуг.

Разомкнуть этот круг, т.е. разработать некую общую цель для всех «остальных», которых подавляющее большинство, педагогическая наука не собирает. Готовить учителей, или хотя бы директоров, способных разработать свою цель для каждой отдельной школы официальная педагогическая наука не может.

Да почему же, спросят утомленные этим нагромо-

Ключи к современному уроку

дением проблем учителя, нам надо еще голову ломать с определением какой-то цели? Раньше о ней никто и не вспоминал, а все шло своим чередом, и все, между прочим, оставались довольны! И почему авторы все сводят к старшим классам, где обучение проходит всего за два года? А как же остальные девять лет?

А потому, уважаемые коллеги, что «раньше» больше никогда не повторится. Старшие классы подводят итог всего предыдущего обучения, которое и определяет успех или неуспех всех, кто проучился и проучил девять лет. Но «перескочить» от привычного образа урока в неполной средней школе, который понимается как передача знаний от учителя к ученикам, к уроку в старших классах, где установка на «просто получить знания» уже никого не устраивает - разве такое возможно?

И поэтому речь здесь ведется не о той науке, которая «выдает» никому не нужные, но очень красивые рекомендации по методам, методикам и технологиям. Все это становится необходимым только тогда, когда учитель знает, **зачем** он применяет метод, методику и технологию. Отвечает на вопрос «зачем?» только цель, т.к. в противном случае происходит все то, что описано выше. И снова круг замыкается.

И вот как он размыкается без участия науки.

Не секрет, что в нашей стране главной формулой успеха продолжает оставаться незамысловатое «два пишем, три в уме». При всех известных негативных смыслах, эта присказка так прочно вошла в национальное сознание, что породила и массу смыслов положительных. Один из них придает нашему профессиональному поведению ту самую степень свободы и самостоятельности, бороться с которой не в силах инструкции и директивы любого уровня строгости. Что **и** составляет одну из неповторимых особенностей **и** российского педагогического творчества, **и** отношения к нему руководителей всех рангов.

Ключи к современному уроку

Возможно, именно по этой причине педагогическое творчество у нас всячески приветствуется, в то время как во всех других странах, - наоборот, запрещено. Поскольку мы живем все-таки в России, а бороться с ментальными особенностями в отсутствие материальных стимулов опасно, то **и** получается, что невольный «завор свободы» будет использоваться всегда. Другое дело, что по-настоящему научной и, отчасти, практической (опытной) составляющих в творчестве наших учителей катастрофически не хватает.

Какая научная и какая опытная составляющие имеются в виду? В педагогической деятельности учитель, использующий научные достижения, даже подтвержденные опытом применения другими учителями, не может поступать как инженер-технолог, следящий за порядком соблюдения всех этапов до него и без него разработанной технологии. Не может он вести себя и как летчик, свято соблюдающий каждую букву полетных инструкций. Нарушение научно обоснованного и опытно подтвержденного технического задания для технолога, даже оправданное творческими устремлениями, - верная дорога к срыву производственного цикла, к авариям и браку. Инструкции для пилота написаны кровью **и** жизнями его предшественников, нарушение их влечет смерть. И наука, и опыт в этих профессиях идут рука об руку.

Научная **и** опытная составляющие в педагогической деятельности играют несколько иные роли. Здесь наука не может расписать все, что необходимо делать учителю. Наука, располагающая огромным набором исследовательских методов, обучая учителя использовать их, не может требовать от него четкого соблюдения исследовательских процедур. Учитель - не ученый, поглощенный вечным поиском. Но не может учитель быть **и** просто практиком. Тем более, в России.

Поэтому **и** функции науки в образовании у нас другие: направлять мышление на поиск смыслов разных

Ключи к современному уроку

методик, помогать классифицировать разные подходы, методы, технологии, определяться с целью. То есть, наука помогает научиться **мыслить педагогически целостно**. А это значит, что научная функция в работе учителя состоит не в том, чтобы искать и подставлять **тот** или иной метод в **ту** или иную ситуацию, или уметь выполнять тот или иной методический ритуал. Она состоит в том, что только наука дает возможность подходить к технологии как единству цели, принципов, содержания и методов, органично вырастающих из требований той или иной **общенаучной парадигмы**.

Опыт других учителей опосредован их личностными качествами, которые, в свою очередь, определяют неповторимое отношение к своему предмету. Передавать его, разложив «научно» на элементарные частицы **и** атомы - бесполезно. Он целостен и неделим. Любое практическое действие учителя-мастера исходит не из красоты, эффективности, легкости этого действия как самоцели, а из того смысла и связанных с ним переживаний, которые заложены в учебном материале **и** увидены, пережиты лично этим учителем. Действия учителя становятся доступными и понятными ученикам, когда он руководствуется своим, а не чужим, добровольно принятым, а не принудительно навязанным пониманием явления. При этом педагогическая техника (педагогическое мастерство), которой обучают как отдельному виду деятельности, обретает свою смысловую основу и становится внешним выражением, целостно завершенным средством самореализации внутреннего мира педагога. Наука и помогает проникнуть за внешнюю сторону, казалось бы, хорошо понятных подходов, увидеть то, что сразу в глаза не бросается, примерить на себя использованное другими, соотнести со своими возможностями, привнести в этот опыт свое личное понимание и новое видение.

Ключи к современному уроку

Наука становится союзником учителя, помогает нарастить ту самую педагогическую культуру, которая не передается, а порождается научно организованным сознанием. Культура исполнения, которая всегда ценилась выше культуры творчества, не может вечно преобладать в педагогической деятельности. Профессиональная культура - это то, что человек знает и то, как он умеет что-либо делать **в** рамках своей профессии, учитывая последние требования («вызовы времени») и новейшие открытия науки. Современные требования к культурному учителю предполагают, что он исполняет предписанное программами, используя свои знания **и** умения как основу для того, чтобы ставить культурные вопросы **и** давать на них соответственные ответы. Необходима еще и культура деятельности души, которая заставляет учителя переживать, отступать, отказываться от хорошо откатанных позиций, искать и сомневаться. Вот несколько самых простых примеров реализации разных уровней педагогической культуры.

Если вы считаете, что вашим ученикам нужны прочные, обширные знания, и умения их применять, то не лишним будет вопрос: где применять? Если этот вопрос учителя не волнует, значит, цель обучения останется той же, что была и двадцать, и сорок лет назад: овладение суммой знаний, умений и навыков в соответствии с определенным программой обучения объемом. Она и направит вас к той образовательной парадигме, где процесс накопления этой суммы описан на уровне жестко распределенных действий учителя. Это - **информационно-знаниевая (традиционная) парадигма**.

Если вы уверены, что вашим ученикам маловато просто знаний и умений, **и** неплохо было бы научить ребят хоть немного отходить от стандартных решений (скажем, решая учебные задачи), то вы - на пути к **па-**

радикале развивающей. Она украшена достойными именами П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.Ф. Талызиной, Б.Д. Эльконина. На благо ее трудились и прекрасные педагоги-практики, известные как «учителя-новаторы»: С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов. Ее цель - развитие мышления на основе все той же суммы знаний, умений и т.д. Правда, есть и здесь все то же сомнение: где применять - теперь уже весьма высоко развитые мыслительные умения научного анализа, глубокой памяти, теоретических обобщений? Ну, так, где же, если не в университете? А если - не в высшей школе, куда наверняка не попасть, что с этим «багажом» делать в жизни? Где именно он пригодится? И, если не пригодится в конкретной профессиональной деятельности, будут ли действительно развиты на его основе те личностные качества, без которых ваши выпускники просто пропадут?

А вот если вы начинаете понимать, что кроме этих «просто знаний», помимо чисто мыслительных умений современная жизнь требует от молодого человека таких качеств личности, которые необходимы всегда и везде - вы подходите к пониманию ценностей **лично ориентированной парадигмы.**

Личностные качества - это индивидуально проявляемые каждым отдельным человеком, только ему свойственные *отношения* к общим ценностям, придающие им личностный характер: культуре, творчеству, свободе, патриотизму, интернационализму, личной производительности, частной собственности, гражданскому обществу, справедливости, порядочности, совести, стыда и т.д. Они личностные, т.к. определяются личностью и принадлежат лично - каждому человеку в отдельности. Это и есть его единственная, личная собственность, которую отнять никто не может, но посягают на нее все.

Поэтому сила личности в том и состоит, чтобы противостоять усредняющим влияниям среды и сохранить то личное, что не просто выделяет человека как индивидуальность, а возвышает над окружающими как личность, обладающую зарядом духовности.

Вот эти качества, которые без духовности не имеют смысла как личностные: самостоятельность, творческие способности, ответственность за свои действия, умения их мотивировать, способности порождать личностные смыслы, критично и разумно извлекать из изученного ценности, пробуждающие совесть, переживания, сознание, умение быть активным со смыслом. И цель здесь - не только накопление «суммы знаний», и «развитие мыслительных способностей». Все это - только некоторые из средств достижения главной цели - ценностно-смыслового развития личности в процессе приобретения знаний, умений и навыков.

Но и здесь все не просто. Как и в других парадигмах, здесь - в особенности, и требуется наука - разбираться и выбирать.

3. Наука разбираться и выбирать

К сожалению, такой науке будущих учителей в современных вузах не обучают. И с тем, чему там обучают, она имеет очень мало общего. Но овладеть ее азами не сложно. Зачем? Чтобы в очередной раз не оказаться заложником пустых призывов и необоснованных требований. Чтобы самостоятельно выбрать ту цель, которая обеспечит соединение желаний ваших учеников не только с их реальными возможностями, но и с вашими. И, наконец, затем, чтобы усилия ваши не пропали даром.

Есть и другая сторона такой необходимости: качественная практика всегда определяется качественной тео-

Ключи к современному уроку

рий. В нашей педагогике XX века, особенно в 30-60 гг., все сложилось наоборот. Школа (обычно понимаемая как олицетворение практики) определила развитие науки посредством формулирования так называемых «заказов», которые, в свою очередь, поступали и в школу, и в науку по разнарядке «сверху» - из партийного аппарата. В результате наука перестала выполнять свою главную задачу - теоретического обеспечения школьной практики на основе опережающего прогноза. А школа, соответственно, заиклилась на соответствии требованиям, которые вместо партийного аппарата начал «спускать» не более разбирающийся в смыслах обучения аппарат бесчисленных ведомств и Министерств.

Когда возникает такая ситуация, то наступает та самая «эпоха научных революций», которая и влечет за собой смену общих парадигм: прежняя наука себя исчерпала, практику она не удовлетворяет принципиально, сама практика взять на себя все научные функции не в состоянии. Сегодня эта перевернутая реальность снова возвращается и в школу, и в науку. Но вернуть ее в нормальное состояние вполне по силам любому учителю, если он разбирается в научных проблемах. Поэтому начнем с самого «непонятного» - с определений главных научных категорий.

Парадигма - это устоявшаяся совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих набор типичных заданий и образцов решения научных и практических задач. Обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях школы и принципах ее деятельности, об организации, содержании и техноло-

Ключи к современному уроку

гиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования¹.

Что же означает этот, на первый взгляд, случайный и хаотичный набор «умных» слов? Мы собирали **его** с Евгенией Васильевной Бондаревской, действительным членом Российской академии образования, автором концепции и теории личностно ориентированного образования культурологического типа. Тогда, несколько лет назад, мы были в полной уверенности, что классические киты педагогического технократизма - убеждения без содержания, трансляция чужого опыта, формируемые образованием модели личности и сознания, - навсегда уходят из педагогики. Следовательно, понятия-ключи **«типичные задания» и «образцы их решения», т.е.** то, что определяет сущность любой парадигмы, будут формулироваться и решаться с опорой **на ту** «совокупность теоретических и методологических предпосылок», которая не просто современна, но еще и соответствует современным потребностям по содержанию, **а** не только по форме.

Для такой надежды были серьезные основания. Само слово «парадигма» обозначает пример, образец. В качестве образца может использоваться и методология, и теория, и концепция. Урок - это своеобразная **парадигма формы**: лучше урока ничего не придумано, он - образец, пример лучшей формы. Но только на форме и процессах, на том, что их обеспечивает (методах и технологиях) нельзя останавливаться. Нельзя потому, что **содержание** этой вечной формы и этих вечных процессов определяют парадигмы (образцы) **разных** методологий, концепций и теорий.

¹ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для педвузов. - Ростов н/Д, 1999. С. 216.

Методология (от греч. *Μεθόδω* - путь, способ + *λογος* - понятие, учение) - научный способ установления основы, расстановки акцентов смысла понятий. В более широком смысле - методология - это наука, определяющая общее направление развития исследования, его цели, границы, принципы; учение о научном методе познания. **Методология** - наука о методах, ориентированная на *внутренние* механизмы, логику движения и организации педагогического процесса. Методология базируется на научных идеях, определяющих *смысл* педагогической деятельности в целом, путей и способов личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Теория (от греч. *θεωρεω* - рассмотрение, исследование) - научное единство знания, в котором факты и гипотезы связаны в целостность - факты подводятся под общие законы, сочетаемые с общими и частными предположениями, из чего выводятся закономерные связи между фактами. Теория имеет **вероятностный характер**, поскольку всегда базируется на предположении (гипотезе), требующем доказательства. Обнаружение каждого согласующегося с теорией факта увеличивает степень ее достоверности. Теория описывает, объясняет, интерпретирует явления, прогнозирует развитие взаимосвязей между ними и предписывает практике, что и как необходимо делать.

К середине 90-х годов ушедшего века появилось достаточное количество качественных, т.е. соответствующих запросам времени, общества и, самое главное - отдельного человека педагогических концепций и теорий, которые только следовало бережно взять и еще бережнее применить для разработки нового содержания урока. Это концепция педагогической поддержки в учебном процессе О.С. Газмана, культурологическая теория личностно ориентированного образования Е.В. Бонда-

ревской, блочно-модульная концепция и теория личностно ориентированного обучения В.В. Шогана и О.В. Третьяковой, теория и практика проектирования системно-деятельностного игрового учебного события О.Г. Прикота, наша теория и технологии самоорганизующейся учебной деятельности и т.д.

Появилась надежда, что урок действительно сможет стать содержательным: смысловым и поэтому - личностно развивающим, т.е. в первую очередь - способствующим возникновению тех личностных качеств, без которых ученик либо пропадает в жизни, где все не так, как учат в школе, либо превращается в биомашину по выработке реакций, далеко не всегда совпадающих с человеческими.

Главный **«вызов времени»** (задание, заказ) требовал от науки разработки **содержательных** знаний, пробуждающих не только необходимость запомнить учебный материал, но и потребность ученика выработать к нему личное отношение, придать этим знаниям **личный смысл**. Новые условия «взрослой» жизни требовали уже в школе развить и проявить начала **личного опыта**. Не «транслированного» учителем, а порожденного самим учеником в процессе самоактуализации и самореализации собственных сил при изучении программного материала. И самое главное: уже в школе должно было укрепиться **сознание ученика**, управляющее его поведением изнутри, а не из-под палки.

Ожидалось, что закрепленная в Законе новая цель образования - готовить ученика как субъекта своей жизнедеятельности направит педагогическую науку к той парадигме, где субъектность есть не что иное, как внутренняя, смысловая, т.е. содержательная активность. Представлялось, что **и** эта очевидность направит педагогическую науку на поиск содержательных, а не поверхностных средств развития практики, для чего **и**

Ключи к современному уроку

требуется реализация главной научной функции - теоретического опережения практики.

Итак, все сводится к парадигме. Однако, если оценивать разработанное нами определение по качеству результатов подавляющего большинства научно-педагогических исследований, в том числе и воплощенных в школьных учебниках и программах, то оно не имеет никакого смысла. Оно бессмысленно потому, что современные ученые-педагоги разрабатывают свои практические рекомендации для школы, не обращая внимания на главное. А главное состоит в том, что образовательная парадигма «вырастает» только из той **общенаучной парадигмы**, которая наиболее актуальна; своевременна в этот конкретный, текущий именно сегодня исторический момент.

Почему это так важно? Ответив на этот непростой вопрос, мы получим ключ к решению проблем урока, обозначенных выше. Дело в том, что все имеет свое начало, причину. Зная природу этого первоисточника, мы понимаем, насколько она современна, можно ли черпать из него вечно. Если же воды его утратили силу прежней энергии, если его русло уводит в сторону от современных проблем, если он просто истощился, то, стоит ли всегда преклоняться перед ним, принося в жертву гораздо более насущные возможности науки?

Путь обращения к первоначалам не прямой, долгий, но - самый эффективный. Поэтому, прежде чем вы начнете упорядочивать свои представления о привычном традиционном уроке, давайте вспомним, какие уроки существуют безотносительно к какой-либо парадигме, какие общие составляющие свойственны им, какие требования к уроку предъявляются в целом. Мы надеемся, что после ознакомления с первым разделом вы уже несколько иначе посмотрите на привычные компоненты урока. А дальше - наука утвердит вас в правильности выбора своего решения.

Глава II

ВСПОМНИМ О ГЛАВНОМ

Что главное в уроке? Каждый учитель имеет на этот счет свое, совершенно твердое мнение. Для одних успех обеспечивается эффективным началом, буквально захватывающим учеников сразу с появлением учителя. Для других, наоборот, гораздо важнее подведение итогов, обсуждение достигнутого. Для третьих - объяснение, для четвертых - опрос и т.д. Времена, когда учителя заставляли придерживаться жестких и однозначных требований по организации урока миновали. Тем не менее, сами учителя зачастую прибегают именно к такой «заданной» организации урока. Поскольку вы уже читаете эту книгу, то выбирать, что хорошо, а что плохо - лично вам. И вполне естественно, нам хотелось бы видеть в вас сторонников наших позиций.

В любом педагогическом выборе все определяется личностными особенностями учителя, к которым добавляются и психофизиологические, и половозрастные особенности, уровень общей и педагогической культуры, научно-педагогической грамотности, способности к творчеству и т.д. Вместе с тем, и особенности, и способности, и культура проявляются в месте, времени и действии, объединенными пространством урока.

Поскольку кроме урока в последнее время появилось множество других форм организации учебной деятельности, а в самом уроке - новых целей, критериев, задач, форм взаимодействия, мы предлагаем вам упорядочить представления об этом многообразии. Пока что все главное в уроке мы представляем безотносительно к какой-либо образовательной парадигме, оставляя за собой право, комментировать известные определения с позиций, представляющихся нам наиболее актуальными.

1. Урок - главная форма учебного процесса

В современной педагогической литературе все чаще встречаются описания урока, как целостной, логически завершенной, ограниченной временными рамками, планом работы и составом участников **организационной единицей** учебного процесса¹.

Признанный и авторитетный специалист по уроку, Ю.А. Конаржевский, выделяет восемь положений, которые характеризуют урок как **основную** форму организации учебной работы: Урок - это: 1) основная форма организации учебной работы; 2) динамическая, совершенствующаяся, процессуальная система, отражающая все стороны учебно-воспитательного процесса; 3) социальная система; 4) основа самостоятельности учащихся в учебном процессе; 5) действие, которое обуславливается социально-экономическими потребностями общества и уровнем его развития; 6) элементарная структурообразующая единица учебного процесса с реализацией определенной части учебной программы; 7) звено в системе уроков; 8) аспект взаимодействия семьи и школы, который особенно эффективен в воспитании и развитии ученика, если позитивные процессы имеют место и в семье.

Получается так: урок - все-таки основная форма, но при этом - все та же «элементарная единица». Примерно в этих же рамках и на таком же уровне даются и все остальные описания урока, как формы организации учебной деятельности.

Вроде бы все понятно, но почему из этих определенных исчезло привычное и конкретное: «урок - это **главная форма** организации учебного процесса»? Почему

¹ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учеб. пособие. / Под ред. С.А. Смирнова- М.: Академия, 1998.

урок настойчиво предлагают понимать как единицу? Единица - это условная составная часть, далеко не главная, она хороша для измерений.

Скажем, **ом** - единица электрического сопротивления, равная сопротивлению участка электрической цепи, при котором постоянный ток силой 1 **ампер** вызывает падение напряжения 1 **вольт**. Чем одна единица ампер лучше (хуже) других единиц - вольта или того же ома? Ничем, это просто **разные показатели** разных электрических процессов, которые объединяет и содержит в себе **одна форма**: электрическая цепь. Здесь форма и содержание едины, одно без другого не имеет смысла, и говорить об их качестве, т.е. о большем или меньшем значении для электрических процессов - глупо.

А вот урок обозначить безликой единицей - это нормально. Чем он отличается от других «организационных единиц» учебного процесса - семинара, лекции, лабораторной работы, учебной экскурсии? В каждой из них присутствует и целостность, и логическая завершенность, и ограниченность временными рамками, **и** план работы, **и** состав участников. Скорее всего, и в связи с подобными определениями, урок уверенно теряет свое лицо.

Урок, и это бесспорно - показатель: работы учителя и учеников. Если речь идет о привычных внешних (формальных) признаках этой работы, то здесь никаких проблем нет: особой сложности для любого учителя не составит **продемонстрировать** все внешние показатели успешности своей деятельности: и логику, и четкость, и организованность, **и** соответствие занятия плану. **И** даже - совсем туманный «аспект взаимодействия семьи и школы».

Возможно, приведенные выше характеристики вам и пригодятся. Мы же придерживаемся несколько иного мнения об уроке, как главной форме организации учебного процесса. **И** вот почему именно как **о** форме.

Вспомним о главном

Форма, которая представлена в современной педагогике как внешний вид, наружное очертание, а сам урок - как единица, не может претендовать на большее. Такое понимание формы снимает необходимость обращаться к тому, что ее продолжает во всех словарных и энциклопедических определениях, из которых и появились приведенные выше «научно-педагогические» формулировки. Этот пропущенный процитированными авторами текст утверждает, что понятие формы в первую очередь определяется тем, **что** она оформляет, **чему** она придает определенный вид. Эти «что» и «чему» - **содержание: «форма - это то, что выражает содержание»¹**. Причем не только структурное содержание урока - организационный момент, постановку цели, опрос, задание и т.д., но **и** то, на чем все это стоит, из чего вытекает, какие ценности для развивающейся личности содержит. Поэтому речь должна вестись о целостности урока, как **единстве его формы и содержания**.

Но эти требования остаются «за кадром»: убирая необходимость обращения к содержательной стороне урока, как основной формы учебного процесса, автоматически снимается такая же необходимость **и** для учителя. Именно здесь и появляется другое, производное от слова «форма» понятие: **формализм**.

Проблема форм учебных занятий в официальной педагогической науке продолжает оставаться открытой. Но даже в рамках таких формальных представлений об уроке появляются новые предложения, достойные внимания учителей. Одной из таких новинок, которая будет не бесполезна в работе размышляющего учителя, является обращение передовых практиков и ученых к решению проблемы дефицита времени учеников. Вот одна из

¹ Современный словарь иностранных слов: / Изд-во «Рус яз.».-М.: Рус. яз., 1993. С.657.

Вспомним о главном

новых форм учебной деятельности, представляющая *учебное занятие*.

Поиск путей решения проблемы дефицита времени привел к тому, что передовые учителя, пытаясь развить творческие качества школьников средствами своего предмета, стали изменять как форму организации учебной деятельности, так и структуру изучения содержания учебного предмета. Обратим внимание на вторую часть этого новшества: изменение структуры изучения **со-держания** учебного предмета влияет и на появление новых форм урока. Использование современных педагогических технологий управления познавательной деятельностью привели, в частности, к трансформации урока в *учебное занятие*.

Понятие «учебное занятие» шире понятия «урок», который рассматривается как частный случай учебного занятия. Учебное занятие характеризуется двояко: как организационная форма обучения и как временной отрезок процесса обучения, способного отразить все его особенности.

По своей организации деятельность современного школьника напоминает деятельность студента, который готовится к взаимодействию с преподавателем на практическом или семинарском занятии. Ученикам необходимо время на самоподготовку. Оно включает работу с несколькими источниками информации и оформляется в виде **творческого отчета**. (письменно или устно). Отметим, что творческий отчет - это уже новая форма деятельности учащихся. Помимо этого, урок - творческий отчет - это и новая форма урока.

Оптимальное проведение учебных занятий зависит от **организационных условий**: дидактически обоснованное планирование работы; определение уровня знаний и уровня готовности к занятиям; выполнение заданий для самостоятельной работы, знакомство с методическими указаниями, алгоритмами, рекомендациями

Вспомним о главном

Как видим, разная форма (даже при монотонно повторяющихся структурах-этапах) в этой типологии выражает и относительно разное содержание. Но это - содержание **структур учебной деятельности**, а не знаний.

А вот часть разработанной нами **классификации**¹, где главное внимание уделено нетрадиционным урокам, подобранным на основании не совсем обычных методов и форм организации. Сравнивая их с традиционными уроками, развивающими и интегрированными учебными занятиями, не сложно заметить связь между нарастанием количества форм и включением учеников в определенное изменение содержания изучаемого материала. Но это не привычное формообразование, как правило, формальное, а создание новых форм, исходя из глубинных оснований **содержания изучаемых знаний**. Здесь форма определяется не столько содержанием деятельности, сколько содержанием изучаемого материала. Не форма определяет содержание и деятельность, а наоборот: содержание задает и форму организации, и виды деятельности.

¹ Кульневич СВ., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок Практич. пособие. - Ростов н/Д, 2001. С.10-12.

Основной тип обучения	Основание цели урока	Основные виды деятельности учителя на уроке	Основные формы организации
1. Традиционный (Информационно-знаниевый)	Формирование суммы знаний, умений и навыков	Передача и закрепление знаний по образцу без изменения содержания знаний	Уроки сообщения новых знаний, закреплений, проверки и т.д.
2. Развивающий	Формирование мыслительной деятельности для более эффективного накопления и применения знаний	Выявление метода, связывающего изученные понятия в единую систему обобщенных знаний для развития мыслительной деятельности без изменения содержания знаний	Уроки общеметодологической направленности, рефлексии, контроля и т.д.
2. Интегрированный	Формирование целостной мыслительной деятельности на основе межпредметных и внутрипредметных связей	Введение различных оснований в содержание главной темы (интеграция различных предметов и знаний)	Спиралевидная, пластобразная, взаимопроникающая и т.п. формы организации содержания уроков.
3. Творчески-реализационный (нетрадиционный)	Развитие познавательного интереса на основе необычных средств представления учебного материала и включения учащихся в деятельность по частичному изменению содержания учебного материала	Изменение способов организации учебной деятельности и (частично) содержания изучаемых знаний: имитация деятельности, игровая основа, опора на фантазию и т.п.	Уроки-лекции, встречи, театральные, защиты идей и знаний; спектакль, салон, студия, экскурсия и т.п.

Вспомним о главном

Не будем оспаривать известную истину: новое время требует новых подходов. Учителя испытывают серьезную потребность в **понимании** процессов, происходящих в **сущностных характеристиках учебных форм**. Нетрадиционные уроки, особенно те, что пришли из средств массовой информации, из телевидения (пресс-конференции, "круглые столы", уроки-соревнования, КВН, "Что? Где? Когда? и др.), привлекли внимание необычностью формы, возможностью участия большего числа школьников, состязательностью, интересным содержанием, они хорошо учитывают психологию школьного возраста. Ученик не декларативно, а действительно становится в центр учебного процесса. Не случайно нетрадиционные уроки чаще всего проводятся как «Открытые».

Но практика показывает, что время «готовых» уроков, как, впрочем, и сценариев постепенно отходит. Сказывается не столько «перенасыщение», сколько разумный, индивидуальный, личностный подход каждого учителя. Образование происходит не только в разных типах учебных заведений (традиционная школа отличается от школы-гимназии), но и в разных классах, по разным программам, а порой и по нескольким учебникам. Уроки у всех учителей не могут быть одинаковыми.

Мы не станем приводить здесь описания других, известных и мало известных форм урока и учебной деятельности. Тем более, что многие из необычных уроков обобщены в предыдущих выпусках этой серии. Нам важно было обратить внимание на основные проблемы урока как формы учебных занятий. Представляя урок в разных образовательных парадигмах, мы неоднократно будем обращаться к его формам - как внешнему проявлению его структурно-содержательных особенностей, так и к описанию новых форм учебной деятельности.

Вспомним о главном

2. Классификация уроков

Вопрос о классификации уроков даже в общепедагогическом плане трактуется по-разному. В педагогической и методической литературе опубликован не один десяток различных классификаций уроков, но общепринятой классификации до сего времени по существу нет. Это объясняется сложностью урока как педагогического объекта.

Процедура классификации предполагает определение общего основания и выделение соответствующих ему групп. Классификации вносят определенную ясность в познание исследуемых явлений и процессов, в том числе педагогических.

Форм классификации несколько:

1. По основной дидактической цели.

По основной дидактической цели выделяют следующие типы уроков:

- урок сообщения новых знаний;
- урок закрепления;
- урок применения знаний и умений;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок проверки и коррекции знаний и умений;
- комбинированный урок (урок смешанного типа).

"Классическая" классификация урока по основным дидактическим целям исходит не только из планируемых результатов обучения, но и стадий процесса учебного познания (усвоения нового материала - формирование новых знаний и умений, их закрепления и систематизации, контроля и оценки полученных результатов).

Исходя из общей идеи современных научных представлений об учебном занятии, его содержательная цель носит триединый характер и состоит из трех взаимосвязанных, взаимодействующих аспектов: познавательного, развивающего и воспитательного, которые

Вспомним о главном

отражаются в цели по содержанию учебного материала. Цели - это механизм, с помощью которого учитель кодирует основное содержание и прогнозирует результаты своей деятельности и познавательной деятельности учащихся.

Этапы учебного занятия, его структура конструируются в соответствии с дидактической целью и закономерностями процесса обучения. Движение к реализации цели, как прогнозируемому результату, обуславливает переход от одной части занятия к другой, от этапа к этапу. Приемы работы учителя и учащихся на каждом этапе зависят от содержания, цели, логики усвоения учебного материала, состава класса и опыта творческой деятельности учителя и учащихся.

Учитывая концепцию Ю.К. Бабанского, классифицировать учебные занятия по дидактической цели можно следующим образом:

- изучения и первичного закрепления нового учебного материала;
- комплексного применения знаний;
- комбинированное;
- обобщения и систематизации знаний и умений;
- актуализации знаний и умений;
- контроля и коррекции знаний и умений.

Структура учебного занятия отражает логику процесса усвоения знаний и умений.

2. По основному способу проведения:

- в форме беседы;
- лекции;
- экскурсии;
- самостоятельная работа учащихся;
- лабораторные и практические работы;
- сочетание различных форм занятий.

3. По основным этапам учебного процесса:

- вводные;

Вспомним о главном

- первичного ознакомления с материалом;
- образование понятий, установления законов и правил;
- применение полученных правил на практике;
- повторения и обобщения;
- контрольные;
- смешанные или комбинированные.

Для более полного охвата разнообразных по своему назначению уроков, которые конструируются в практике обучения, их разделяют не только по типам, но и по видам.

Деление уроков на виды наиболее целесообразно осуществлять по характеру деятельности учителя и учащихся. При этом подразделение на виды происходит для каждого типа урока в рамках используемой классификации. Так, например, **контрольные** уроки, являющиеся одним из элементов классификации по основным этапам учебного процесса, в свою очередь подразделяются на следующие виды:

- уроки устного опроса;
- письменного опроса;
- зачеты;
- лабораторные и практические работы;
- самостоятельные и контрольные работы;
- сочетание разных видов.

2.3. Структура урока

Итак, форма, даже представленная в традиционной классификации, не может существовать отдельно от содержания. Содержание урока понимается по-разному, в зависимости от того, на каком уровне педагогической грамотности ощущает себя учитель. Как правило, под содержанием понимаются различные виды деятельности, осуществляемые в рамках урока. И это правильно, т.к. словарное определение предлагает понимать струк-

Вспомним о главном

туру как «взаиморасположение и связь частей чего-либо». Однако такое понимание соответствует всего лишь первому уровню педагогической культуры. Культурный учитель всегда пытается сначала ответить на вопросы «что внутри содержания?» и «зачем?», которые и подсказывают ему правильный ответ на вопрос «как?».

Если же мы понимаем культуру своей педагогической деятельности только как исполнение предписаний, то вполне уместной будет опора на общие требования к уроку, обобщенно выглядящие примерно так:

- четкое формулирование образовательных задач в целом и их составных элементов, их связь с развивающими и воспитательными целями;
- определение оптимального места урока в системе уроков и его содержания в соответствии с требованиями учебной программы и целями урока, с учетом уровня подготовки и подготовленности учащихся;
- прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний, сформированности умений и навыков как на уроке, так и на отдельных его этапах;
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, оптимального их воздействия на каждом этапе урока, выбор, обеспечивающий познавательную активность, сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы на уроке и максимальную самостоятельность в учении учащихся;
- реализация на уроке всех дидактических принципов;
- создание успешного учения учащихся.

При ориентации на такую схему требований, внимание концентрируется не на структуре и содержании знаний, которые предстоит изучить и которым должна соответствовать деятельность учителя, а на том, как правильно ее распределить в соответствии с требованиями.

Вспомним о главном

Содержание знаний имеет значение для развития учеников, а содержание деятельности учителя - для самого учителя и оценивающих его деятельность. Цель и задачи зависят от того, как понимается воспитание, обучение и развитие, т.е. определяются тем, какой образовательной парадигмы придерживается учитель. Если признается существование и сосуществование в образовательной деятельности различных парадигм, то возникает вопрос: где же критерии? На что следует ориентироваться учителю, определяя цель, задачи, выбирая методы, содержание, если программы дают только общие требования? Каким образом можно на уроке, даже идеально разработанном, использовать все дидактические принципы? Из какой дидактики они должны быть отобраны? Как понимать успешность учения всех учащихся и как ее обеспечивать?

Ответы на эти вопросы не будут даны в готовом виде. Основные подсказки разбросаны по главам, раскрывающим суть урока в разных образовательных парадигмах. Дело в том, что отвечать на эти и многие другие вопросы вы должны сами, пропуская ответы через поиск смысла, который пытаемся раскрыть мы. Но и его нельзя принимать в «готовом» виде. Предлагаемые нами тексты - это наша позиция, наше видение, наше понимание. Они - не обязательны, но поразмышлять над ними стоит. В этом случае любой компонент урока станет для вас не формальной обязанностью исполнения, а основой для осмысленной и разумной педагогической деятельности.

Тем не менее, начнем именно с понимания содержания урока, как **структуры деятельности** учителя по оптимальному расположению частей урока и установлению связей между ними. Наиболее распространенная структура предполагает такое общее расположение частей урока:

Вспомним о главном

- Актуализация прежних знаний и способов действий;
- Формирование новых знаний и способов действий;
- Применение, т. е. формирование умений.

Привычная детализация этих блоков в **этапах урока** выглядит примерно так;

- Оргмомент (постановка цели, проверка домашнего задания, актуализация изученного ранее [систематизация знаний и умений, закрепление изученного]).
- Сообщение нового материала. Осознание и осмысление учебной информации. Первичное закрепление нового материала.
- Применение знаний (упражнения).
- Проверка уровня усвоения знаний и умений.
- Информация о домашнем задании.
- Подведение итогов урока.

Отметим, что урок может иметь линейную или нелинейную структуру. Если большинство учащихся (до 80%) выполняет одну и ту же работу (повторение, контроль, изучение нового материала и т.д.), то урок имеет *последовательную* (простую, *линейную*) структуру. Если же в одно и то же время разные группы учащихся занимаются разной работой (например, часть учеников пишет контрольную работу, а другая часть обсуждает способ конструирования модели), то урок имеет параллельную (сложную, *нелинейную*) структуру¹.

На уроках нелинейной структуры, как правило, применяются групповые виды организации учебной деятельности, поэтому они значительно многообразнее и интереснее. Уроки сложной структуры имеют множество преимуществ, поскольку позволяют эффективно рабо-

¹ Журавлев И. К., Краевский В. В. Современный « т г м*™ Дические рекомендации в помощь лекторам^ методикам и^сти тув усовершенствования учителей. - М , 1984. С.20

Вспомним о главном

тать в условиях глубокой дифференциации обучения в рамках одного учебного коллектива. Но такие уроки сложны в управлении, вследствие чего для их проведения необходимо высокое мастерство учителя. Уроки нелинейной структуры позволяют обеспечивать индивидуальное развитие учащихся, однако очевидно, что имеет смысл использовать такие уроки не поодиночке, а сериями¹.

Заметим, что понятия линейности - нелинейности, так же, как и открытости - закрытости сегодня приобрели совершенно иной смысл, чем тот, который использовали процитированные авторы. В связи с появлением нового научного смысла в парадигмах неклассического и постнеклассического познания, изменились возможности урока, как нелинейной и открытой системы. Мы обратимся к этому явлению при рассмотрении соответствующих образовательных парадигм, а пока что актуализируем привычные значения основных структурных частей урока.

4. Организационный момент

Начало - больше половины целого.
Аристотель

Независимо от того, в какой парадигме работает учитель: традиционной, развивающей, лично ориентированной, он обязательно начинает урок. Начало урока - один из важнейших его моментов. *Организационный момент* (оргмомент) предназначен для создания у учащихся рабочей настроенности. Каждый учитель стремится к быстрому включению детей в работу. Его неправильная организация (недооценивание, затягива-

< Гузев В. В. Структура образовательного процесса. Типы и структуры уроков // Химия в школе. 2002. № 1 С. 24 - 25.

Вспомним о главном

ние, незнание методики) как правило, приводит к появлению методических недочетов в организации основной части урока.

Оргмомент требует от учителя творческого подхода, вариации различных приемов, поиска своеобразной формы, отвечающей содержанию каждого урока и собственного стиля педагогической деятельности.

ПАМЯТКА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

- С самого начала учебного процесса демонстрируйте детям свое полное к ним доверие.
- Помогайте учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым ребенком в отдельности.
- у- • Исходите из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
- Развивайте в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
- Активно участвуйте в групповом взаимодействии, стремитесь к достижению симпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

Эти моменты больше подходят для работы в группах, а современный урок как раз и предполагает увеличение работы учащихся в группах, различные виды деятельности, дальнейшее развитие субъект-субъектных отношений на уроке.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ ВКЛЮЧАЕТ:

- предварительную организацию класса (проверка отсутствующих, внешнего состояния помещения, рабочих мест, наличия дежурных, рабочей позы и внешнего вида учащихся, организация внимания);
- готовность учителя к уроку - наличие конспекта или подробного плана урока, наглядных пособий,

Вспомним о главном

инструментов, состояние классной доски, мел, освещение и т.д.;

- мобилизующее начало урока («исходная мотивация»);
- актуализацию знаний учащихся.

Цели данного этапа:

- психологический настрой учащихся;
- обеспечение нормальной обстановки на уроке.

Психологический настрой - эмоциональное состояние класса, в котором отражаются личные и деловые взаимоотношения членов ученического коллектива, определяемые их ценностями, моральными нормами и интересами.

Исходная мотивация.

На этом этапе учитель может учитывать несколько видов побуждений учащихся: актуализировать мотивы предыдущих достижений ("Мы хорошо поработали над предыдущей темой"), вызывать мотивы относительной неудовлетворенности ("Но не усвоили еще одну важную сторону этой темы"), усиливать мотивы ориентации на предстоящую деятельность ("А между тем, это будет необходимо: например, в таких-то ситуациях), усиливать произвольные мотивы удивления, любознательности и т.д.

Исходная мотивация создает готовность школьников к восприятию нового материала, она концентрирует внимание на изучаемом вопросе, возбуждает мыслительную активность. Психологи утверждают, что мотивация помогает создать у школьников направленность на учебную работу, стимулировать процессы обучения и учения, делать познаваемое лично значимым.

В ситуации обучения ученые выделяют три группы мотивов.

1. Непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у школьников за счет педагогического

Вспомним о главном

мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету. Эти внешние факторы, которые формируют заинтересованность школьников к изучаемому предмету. К приемам, которые наиболее часто используются для мотивации, Н. М. Зверева относит: 1) связь изучаемого с жизнью, с достижениями науки и техники; 2) показ недостаточности имеющихся знаний; 3) создание проблемной ситуации; 4) использование художественной и научно-популярной литературы, произведения искусства; 5) экскурсии в историю; 6) использование сравнений; 7) привлечение занимательных приемов, опытов, парадоксов; 8) использование игровых ситуаций и др.

Каждый учитель, опираясь на свой опыт работы и индивидуальные особенности, использует свое сочетание приемов мотивации, учитывая, что эффективность воздействия приема зависит от учебных возможностей школьников, их интересов и эмоций учителя и ученика. Важно, что яркая познавательная мотивация оказывает воздействие на всех учащихся класса, в том числе и слабоуспевающих.

2. Перспективно-побуждающие мотивы. Учитель объясняет школьникам, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел. У учащихся формируется мотив к обучению. В этом случае они ориентируются не на оценки, и познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, которая находится вне самой познавательной деятельности.

При активных формах обучения и, в частности, проблемном обучении возникает совершенно новая группа мотивов: познавательно-побуждающих.

3. Познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знаний. Интерес к обучению возникает в процессе умственного труда по решению проблемы, поиска новых знаний и новых способов решения проблемной задачи или группы задач. В этом случае

Вспомним о главном

возникает внутренняя заинтересованность ученика, которая формирует мотивационную среду на учебном занятии. Мотивационная среда воздействует на поведение и действия школьника в интересах саморазвития и самосовершенствования, а не просто стимулирует их на выполнение некой обязательной работы.

Четкое начало урока дисциплинирует учащихся, позволяет им быстро включиться в работу, способствует экономии времени. Нетрадиционные, проблемно-развивающие, личностно ориентированные уроки предполагают быстрое включение учащихся в познавательную деятельность, активизацию их мышления через необычное начало урока, которое сразу же мобилизует внимание детей. Решению этих задач способствуют **"активные методы и приемы обучения"**, все больше и больше привлекающие внимание учителей.

"Активные методы" - это совокупность средств, способов, приемов, побуждающих учащихся к активной познавательной деятельности.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом на сообщение обучающимся готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, на организацию их самостоятельного получения знаний, освоение умений в процессе активной познавательной деятельности.

К данным приемам обучения на уроке в практике работы современной школы относятся: опорные схемы, диалог, мозговой штурм, мозговая атака, постановка проблемных вопросов и, как следующий этап, перевод их в проблемные ситуации, интенсивный опрос, коммуникативная атака, игровые моменты, интригующее анонсирование темы; перенос организационно-психологического момента на доурочное время; актуализация и новизна темы; раскрытие практической значимости темы; эмоциональность подачи; сравнение и аналогия; эффект парадоксальности; познавательные игры, тре-

Вспомним о главном

нинги; использование музыки и других эстетических средств художественного воздействия.

Актуализация знаний - этап урока, на котором планируется воспроизведение учащимися знаний умений и навыков, необходимых для «открытия» нового знания. На этом этапе также осуществляется выход на задание, вызывающее познавательное затруднение.

Традиционный урок	Развивающий урок
Длится 5-7 минут. Основную роль играет учитель.	Новое знание «открывают» дети. Общение с детьми должно быть организовано так, чтобы каждый ученик смог представить свои собственные ожидания от урока, как он сможет самореализоваться в этом конкретном уроке.

На данном этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, тему, что именно им придется изучить и освоить, какова основная задача предстоящей работы. Учащиеся под руководством учителя должны выяснить, готовы ли они к изучению материала, чего им не хватает, что именно они должны проделать, чтобы успешно выполнить основную учебную задачу. Мотивационный этап обычно состоит из следующих учебных действий¹:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей учащихся в предмет изучения предстоящей темы (раздела) программы. Учебно-проблемная ситуация может быть создана учителем разными приемами:

¹ Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., "Педагогика", 1983

Вспомним о главном

а) постановкой перед учащимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы;

б) беседой (рассказом) учителя о теоретической и практической значимости предстоящей темы (раздела) программы;

в) рассказом учителя о том, как решалась проблема в истории науки.

2. Формулировка основной учебной задачи. Обсуждение основного противоречия (проблемы) в созданной учебно-проблемной ситуации завершается формулированием основной учебной задачи, которая должна быть решена в процессе изучения данной темы (раздела) программ¹. Формулировка основной учебной задачи играет значительную мотивационную роль в организации учебной деятельности учащихся. Учебная задача показывает учащимся тот ориентир, на который они должны направлять свою деятельность в процессе изучения данной темы (раздела).

Учебная задача создает основу для постановки каждым учащимся перед собой определенных целей, направленных на изучение учебного материала. "Не может возникнуть никакой целесообразной деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающей ему направление, - писал Л.С. Выготский¹. Важное условие организации учебной деятельности - подведение учащихся к самостоятельной постановке и принятию учебных задач, что мы видим в структуре организационного периода уроков проблемно-развивающего типа.

3. Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению данной темы. После того, как основная учебная задача сформу-

¹ Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. М., 1956. С. 155.

Вспомним о главном

лирована, понята и принята учащимися, намечается и обсуждается план предстоящей работы. Это создает у учащихся ясную перспективу работы. Учитель сообщает, что нужно знать и уметь для изучения темы, что из этого у учеников наличествует, а что требует пополнения. Формулируются целевые установки урока.

НАЧАЛО УРОКА В РАЗНЫХ ТИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ

Традиционный	Нетрадиционный
1. Проверка отсутствующих, внешнего состояния помещения, рабочих мест, рабочей позы и внешнего вида учащихся. организация внимания.	1. Кв.
2. Мобилизующее начало урока («исходная мотивация»)-	2. Начало урока с элементами театрализации.
3. Актуализация знаний учащихся.	3. С эпиграфа к уроку.
	4- С высказывания выдающихся людей, относящихся к теме урока.
	5- С пословицы, поговорки относящейся к теме урока'
	6. Постановки учебной задачи, проблемного вопроса создания проблемной ситуации.

«Умы вынесли е"о"таГи_цу

Структура оргмомента урока изучения нового материала.

1. Первичное введение материала с учетом закономерностей процесса познания при высокой мыслительной активности учащихся.
2. Указание на то, что учащиеся должны запомнить.
3. Мотивация запоминания и длительного сохранения в памяти.

Вспомним о главном

4. Сообщение либо актуализация техники запоминания (работа с опорными для памяти материалами, смысловая группировка и т. п.).

Структура оргмомента урока проверки знаний.

1. Организация начала урока. Создание спокойной, деловой обстановки. Проверка готовности учащихся к дальнейшему изучению материала.

2. Постановка задач урока. Сообщение учащимся о материале, который будет проверяться или контролироваться. Повторение соответствующих правил, работа с памятками по проверке, самопроверке, взаимопроверке.

Структура оргмомента комбинированного урока

1. Организация начала урока.
2. Проверка домашнего задания, постановка цели урока.
3. Подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, т. е актуализация знаний, практических и умственных умений.

Оргмомент проблемного урока.

Проблемное обучение может осуществляться на всех основных типах уроков, но наибольшие возможности для проблемного обучения имеются на уроках изучения нового материала.

В оргмоменте проблемного урока особое место занимает актуализация прежних знаний.

Актуализация прежних знаний в проблемном уроке в какой-то степени занимает место опроса. Однако актуализация более широкое понятие, она может включать опрос как составную часть. Если при опросе задача учителя заключается в том, чтобы выявить объем и качество знаний, умений и навыков учащихся, то основная цель актуализации — посредством воспроизведения

Вспомним о главном

ранее полученных знаний подготовить почву для активного усвоения нового материала, т. е. прежние знания сделать актуальными в данный момент.

Основная **задача** данного этапа урока - создать соответствующий эмоциональный настрой, психологически подготовить учащихся к усвоению нового материала. Именно на этапе актуализации ставятся проблемные вопросы, возникают **проблемные ситуации** и ставятся **учебные проблемы**.

Различные приемы, эффективно работающие на актуализацию ранее изученного, подробно описаны в другой нашей книге¹.

5. Цель, задачи, тема².

В последнее время общая цель образования неоднократно подвергалась изменениям и корректировке. Такое легкомысленное отношение к тому, что обязано точно указывать, каким должен быть результат педагогических действий, - не могло не сказаться и на весьма формальном отношении большинства педагогов к процессу постановки учебных целей.

Цель не только предписывает то, что должно быть и к чему следует неукоснительно стремиться. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует поведение как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю. О значении самой цели, о необходимости уметь ставить цель можно говорить много и

¹ См.: Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Нетрадиционные уроки в начальной школе. Вып.1. Математика, природоведение. Практич. пособие. - Воронеж, Изд-во «Учитель», 2004. С. 19-22.

² Частично использованы материалы: Скороходова Н. Постановка цели урока // Сельская школа. 2003. № 2. Манвелов С.Г. Основы творческой разработки урока математики. // Первое сентября. 1997. N 19. Стрелова О. Ю. Формулировка темы урока: нераскрытые возможности // Преподавание истории в школе. 1997. №3.

Вспомним о главном

плодотворно. Остановимся на том, что необходимость целеполагания осознается учителем как неизбежная и, в общем, бесполезная часть работы по планированию урока. И представим материалы, которые убедят учителей в том, что целеполагание - дело весьма необходимое.

Цели обучения условно разделяют на три группы (триединая дидактическая цель):

- образовательные (обучающие),
- развивающие,
- воспитательные.

Иногда выделяется группа практических (или жизненно-практических) целей. Все группы целей взаимосвязаны.

Цель - это заранее запланированный конечный результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Приступая к формулировке целей, учитель:

- изучает требования образовательного стандарта и программы;
- обращает внимание на требования к системе знаний и умений по данной теме как основе развития познавательной самостоятельности школьников;
- определяет приемы учебной работы, которыми важно овладеть школьнику;
- выявляет ценностные ориентиры, которые могут обеспечить личностную заинтересованность школьника в результатах обучения.

После того, как цель определена, она становится ориентиром в отборе основного содержания, методов, средств обучения и форм организации познавательной самостоятельной деятельности школьников.

Конструирование системы познавательных целей учебного занятия. С позиций системно-структурного подхода важно, чтобы учитель имел представление, из каких основных компонентов состоит система

Вспомним о главном

знаний, т. к. структура системы знаний логически отражается в системе познавательных целей.

В дидактической системе знаний выделяют два блока: **эмпирический** и **теоретический**. Эмпирический блок включает: термины (номенклатура предмета), цифры, факты, представления, Теоретический блок - определения, понятия, причинно-следственные связи (прямые и обратные), закономерности, законы, теории.

Значительную часть учебного времени учитель уделяет системе теоретических знаний, которые формируются на базе эмпирических, т. к. понимание сути объектов и явлений ученик осознает на основе образов и представлений. В процессе работы над системой знаний учитель формулирует соответствующие цели.

Обучающие (дидактические):

передача учащимся определенной системы знаний, умений, навыков, необходимых для общего образования, для изучения других дисциплин и для практической деятельности в повседневной жизни;

- выработка у учащихся на материале учебного предмета способов учебно-познавательной деятельности (технологии обучения) и т.д.

- проверка знаний по теме;

- обобщение изученного материала;

- проверка усвоения материала на основе творческих заданий;

- формирование умений применять полученные знания на практике;

- развитие познавательной активности творческих способностей.

Определить основную дидактическую цель урока - значит, установить, чему в основном будет посвящен данный урок:

- изучению нового материала (**одна дидактическая цель**: основное время урока будет отведено изучению нового материала);

Вспомним о главном

- закреплению нового материала и ранее пройденного (**одна дидактическая цель** - закрепление);
- контрольный урок (**одна дидактическая цель** - контроль за полученными знаниями);
- две **дидактические цели**: повторение и обобщение: на повторительно-обобщающем уроке именно этому будет посвящено основное время урока.
- **три дидактические цели**: повторение, закрепление, сообщение нового материала - комбинированный урок.

Развивающие цели урока

Конструирование системы развивающих целей отражает основные умения, которые отрабатываются на учебном занятии. **Умения** - это действия, формируемые через систему упражнений. Приобретение умений творческого характера (формирование опыта творческой деятельности), для которых характерен «перенос» знаний из одной учебной ситуации в другую, осуществляется в процессе выполнения творческих (проблемных) заданий для самостоятельной работы.

В качестве развивающих целей используются следующие:

- развитие мышления, необходимого образованному человеку для полноценного функционирования в современном обществе;
- развитие элементов творческой деятельности как качеств мышления - интуиции, пространственного воображения, смекалки и т.д.;
- развитие мировоззрения;
- развитие навыков устной и письменной речи;
- развитие «умений учиться»: использовать знания, умения и навыки в учебной деятельности;
- развитие памяти;

Вспомним о главном

- развитие критического мышления, навыков групповой самоорганизации, умения вести диалог;
- развитие эстетических представлений и художественного вкуса учащихся;
- развитие логического мышления (на основе усвоения учащимися причинно-следственных связей, сравнительного анализа), способности четко формулировать свои мысли.

Воспитательные цели урока

Конструирование системы воспитательных целей учебного занятия в информационно-знаниевой образовательной парадигме.

Разработка воспитательных целей - один из важных элементов современного обучения, но они скорее декларируются учителем, чем являются прогнозируемым ориентиром в развитии воспитательного взаимодействия учителя и ученика.

Постановка воспитательных целей урока осуществляется в рамках целостного подхода к процессу становления личности и охватывает все основные стороны (направления) воспитания: умственное, нравственное, трудовое, экономическое, экологическое, правовое, эстетическое, физическое и т.д. Эти стороны разделить невозможно, но следует выделять наиболее существенные с позиций содержания изучаемого материала. Учитель должен уметь продумывать и выделять к предстоящему уроку все имеющиеся возможности перманентного и многостороннего воспитания учащихся с помощью учебного материала, привлекаемых им дополнительных сведений различного характера, методов и форм организации учебной деятельности учащихся, процесса обучения предмету в целом и личности самого учителя.

Вспомним о главном

При любых условиях процесс воспитания учащихся на уроке не прерывается. Учитель должен целенаправленно управлять воспитательным процессом, исходя из особенностей класса. Для этого в одних случаях бывает необходимо выделить в качестве цели воспитание дисциплинированности, в других - аккуратности, в третьих - настойчивости в учебе и т. д. Описание именно этих направляющих воздействий, по форме совпадающих с наименованиями отдельных составных элементов воспитания, и фиксируются в качестве воспитательных целей урока:

- воспитание уважения к своей Родине;
- воспитывать активную жизненную позицию, честность, человеческую порядочность;
- воспитывать в учениках средствами урока уверенность в своих силах;
- воспитание гуманизма и любви к прекрасному;
- подвести учащихся к выводу о самоценности человеческих качеств.

И снова, немного забегаая вперед, обратимся к несколько иной схеме постановки воспитательных целей. Здесь они приобретают другой вид и смысл.

Конструирование системы частных воспитательных целей учебного занятия в личностной парадигме образования.

В информационно-знаниевом образовании целевыми приоритетами выступает то, от чего отказывается личностно ориентированная педагогика: определение цели образования, исходя только из цели государства; однозначность содержания знаний и опыта поведения; преобладание заучивания и воспроизведения, передача знаний, не требующих размышления, «готовых знаний»; монологичность и дидактичность; суровая, до жестокости дисциплина; беспрекословное подчинение уста-

Вспомним о главном

новленным государством научным авторитетам; формирование мировоззрения путем *привития* "правильного", единственного образа восприятия мира в соответствии с действием только классических естественно-научных законов и т.д.

Личностная парадигма, представляя один из вариантов открытого образования, обращена к другим воспитательным целям, определяющим и соответствующие им педагогические действия.

Цель обучения - создание специальных педагогических условий для развития и саморазвития личности при творческом освоении ею знаний, выработки собственных, смыслов их понимания. В связи с такой целью, основные действия учителя направляются не на учеников, как объекты воспитания **в** процессе обучения, а на **объекты образования**. В качестве объектов образования выступает «образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самоопределение **и** саморазвитие и учителя, **и** ученика, и взаимодействующей группы» \

Такое определение объекта образования ведет к преобразованию учебного материала в открытую для дополнений систему нелинейно развивающихся знаний. Благодаря этому создаются условия для самоорганизации нравственных качеств личности, и учителя, и ученика, как субъектов образования, их взаимодействия и взаимовлияния.

Общая воспитательная цель на уроке - воспитание ценностей личного отношения к изучаемым знаниям и извлечение учениками нравственных ценностей из их содержания. Цель ориентирует на то, что проявляет **и**

* Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. 1995. №2. С. 16-45.

Вспомним о главном

востребует субъектные основы личности - сознание, смысл, ценности, переживания, личностный опыт и т.д. Поэтому воспитание в процессе обучения рассматривается здесь как *обучение принципам жизни*. Обращение к принципам предоставляет учителю возможность *мягкого и тонкого*, в основном - **незаметного** регулирования процессов формирования всех видов опыта: от опыта отношений до опыта умений и навыков. Оно придает ему характер *самодеятельности*, внося в нее ненасильственный элемент управления.

Воспитание в процессе обучения может быть рассмотрено и как совместная с учеником деятельность учителя, направленная на развитие способностей *придавать и порождать смысл знаниям*. Благодаря такой переориентации понимания воспитания появляется возможность обращаться к тому в личности, что представляет наибольшую ценность для ученика.

Целеполагание ориентирует учителя на создание личностно мотивированного образа учебных действий посредством обращения к сознанию ученика на уровне личностного смысла.

В личностно ориентированной педагогике целеполагание определяется тремя источниками гуманистических требований: исходящими от *государства*, от *личности* ученика, как субъекта особой социальной реальности и от *личности* учителя, как носителя человеческой сущности. Государственный компонент цели определен Законом РФ "Об образовании".

В связи с этим, **общая цель** - это воспитание творческой, самоответственной личности, стремящейся к самоорганизации и состоянию субъектности на всех этапах обучения. На уроке востребование творческого потенциала личности происходит крайне редко. Обычно учителя ссылаются на необходимость научить выпол-

Вспомним о главном

нять упражнения, где творческий элемент попросту неуместен. Однако творчество необходимо в игровых формах обучения, наиболее привлекательных для школьников. Традиционно не используется обращение учителя к аспекту нравственной культуры сознания.

В личносно ориентированной педагогике от учителя требуется **умение задавать себе вопросы**: зачем, как и для кого, он проводит урок, какой смысл вкладывает в объяснение, убеждение, пример, поощрение, какие смыслы зарождаются при этом в сознании ученика и т.д.

В частности, на уроках гуманитарного цикла главный воспитательный смысл состоит в обращении к *нравственности убеждающей аргументации источника информации*, как одному из аспектов соответствующего принципа педагогической синергетики. На уроках естественно-математического цикла - к нравственным аспектам принципов *открытости, дополненности, становления*. На уроках физкультуры он состоит в обращении к задаткам цивилизованного понимания личностью многих преимуществ, которыми обладает физически развитый и сильный человек по отношению к другим людям. Но эти задатки остаются невостребованными.

Изначально в человеческом сознании заложены потребности в использовании физической силы, как для сохранения жизни, так и для защиты слабых. Именно она определяет наличие воспитанных культурой, нравственных и цивилизованных отношений между людьми. Основным показателем физической культуры сознания является *цивилизованность*. Важнейшая функция цивилизации - приучение человека к культурным действиям по отношению к себе и себе подобным. Физическая культура сознания, как одно из проявлений цивилизованности, приучает человека к гуманным, т.е. соответствующим понятию "человек" отношениям к своему здоровью

Вспомним о главном

и к использованию своих физических преимуществ не во вред, а во благо менее сильных окружающих.

Цивилизованность, как и все обозначенные другими синергетическими принципами нравственные качества, может быть *воспитана*, если учителю удастся поставить **частную цель** для каждого урока, ориентирующую и учителя, и учеников на создание условий для востребования деятельности личностных структур сознания учащихся. В связи с этим понятие "методика", как набор жестких предписаний, требующих точного "ритуального" исполнения, уступает место понятию "технология", как более целостному и мягкому набору *ориентиров и условий*, допускающих творчество учителя и ученика.

Все цели: образовательные, воспитательные, развивающие - тесно взаимосвязаны друг с другом.

В зависимости от того, какой парадигмы придерживается учитель, меняются местами и цели уроков. На каждом уроке реализуются все три цели: образовательная, развивающая, воспитательная, причем комплексно. Одна из них, как правило, выступает в роли основной, а другие, решая собственные задачи, в то же время помогают достижению главной, ведущей цели.

В традиционном обучении приоритетную роль играют обучающие цели, **в** развивающем - развивающие мышление, в личносно ориентированном - развивающие ценностно-смысловую сферу сознания личности. При постановке целей урока необходимо не только пройти все этапы продумывания, отбора и конкретизации, но и выделить ведущую цель.

К проблеме целеполагания следует также отнести необходимость фиксации целей в планах уроков.

В самом общем плане основной целью обучения должно быть развитие ученика. Определенное развитие происходит только **в** результате специально организо-

Вспомним о главном

ванного, ориентированного на достижение этого развития обучения.

Учитель под целью урока иногда понимает цель для себя - что он хотел бы сделать на уроке. Но ведь он приходит на урок для того, чтобы научить чему-нибудь; учеников, поэтому цель урока должна определять, **чему ученики должны научиться на уроке**. Если учитель формулирует цель для себя, то ученики не понимают, для чего они изучают материал, и начинают спрашивать: «А по этой теме будет контрольная?».

Правильная формулировка цели облегчит ее достижение тем, что ученики поймут, чему должны научиться на уроке. Понимание учебной цели поможет им стать активными участниками урока, самим спланировать и организовать свою деятельность.

Учебные цели - это не название темы урока, а четкое и ясное описание учебных целей учеников.

Учебная цель тесно связана с оцениванием. Проверочная работа должна определять уровень достижения целей учениками. Четко сформулировать цель - значит, облегчить подготовку к контрольной работе, быть готовым к составлению текста, ориентированного на комплекс учебных целей.

Каждый учитель должен уметь:

- объяснять, что такое цель урока;
- уметь преобразовать общую цель урока в систему знаний и умений, которыми должен овладеть ученик на уроке;
- проводить опрос с позиций достижения целей и учителем, и учеником;
- объяснять, почему новый материал - часть целостной «картины мира».

Вспомним о главном

Цель урока не имеет смысла, пока она не стала целью ученика.

Ученик должен понимать значимость достижения цели, видеть, где он сможет использовать знания или умения, полученные на уроке. Цели объясняют ученику, что он изучает, зачем работает. Они улучшают обратную связь между учителем и классом, обеспечивают осмысленный контроль и самоконтроль за результатом деятельности

Советы учителю.

1. Сделайте цель урока целью учеников.

- Попросите учеников объяснить значение целей, сформулировать цели.
- Если ученики не понимают целей, то они не могут привести примеры своей деятельности.
- Объясните важность темы для них, для общего значения курса, а не только для контрольной или экзамена.
- Напоминайте о цели в ходе урока, о ее поэтапном достижении.

2. Формулируйте цели, ориентируясь на интересы учащихся.

- Концентрируйтесь на знаниях и умениях, соответствующих интересам и потребностям учеников.
- Используйте игры, фильмы, демонстрации.
- Используйте опросы, результаты анкетирования учеников для исправления своих недостатков, а то и ошибок в преподавании.

3. Относитесь внимательно к организации урока.

- Дайте ученикам такую цель, которая помогла бы им сконцентрироваться на уроке.
- Начните урок с записи плана на доске или поработайте над планом с классом.

Вспомним о главном

- Разбейте урок на этапы.
- Периодически напоминайте об этапе работы.
- Подводите итог каждого этапа.

Обобщенная и конкретная цель урока

Цель (модель желаемого будущего) урока программирует результат урока. Вначале она формулируется в обобщенном виде, а далее конкретизируется. Обобщенная цель определяет представление учителя о желательном результате - чему ученик должен научиться. Конкретизированная учебная цель определяет, что ученик будет уметь делать, завершив этап работы, и как вы узнаете. Что он умеет это делать.

Конкретная цель состоит из трех частей:

- описание действий ученика;
- описание условий, при которых осуществляются действия;
- критерии правильности выполнения действий.

Общая цель: научить учеников различать факты и мнения (по публикации в газете). Пометить утверждения-факты буквой «Ф», утверждения - мнения буквой

Конкретная цель: прочитать статью, отметить факты и мнения и аргументировать это.

Конкретная цель отличается тем, что результат ее достижения может быть **измерен**.

Сравним два типа формулировок цели:

Общая цель	Конкретная цель
Ученик мотивирован решать задачи	Ученик ищет новый способ решения задачи
Ученик понимает, что такое «размер стиха»	Ученик правильно определяет размер стиха
Научить работать в группе	Ученик активно работает ИГ помогает товарищам

Вспомним о главном

Разработка учебных целей.

Начинать формулировку целей урока полезно с определения конечного результата - что ученик должен уметь делать в конце программы обучения.

Затем надо разбить результат на отдельные умения и знания. Определите несколько основных умений. В результате у вас появится полный перечень умений, которыми ученик должен овладеть. Для школьника это очень существенная информация.

Пример: общая цель: научить понимать термины, используемые в теме.

Подцели: ученик должен определять термины своими словами, понимать значение термина в контексте, находить различие между сходными по значению терминами.

Рекомендации учителям:

1. Формулируйте конкретные учебные цели.

- Сосредоточьтесь на конкретных умениях, которые должны приобрести ученики.

- Избегайте «магии слова» - фраз, которые звучат красиво, но значат мало (пусты).

2. Согласуйте цели и способы деятельности на уроке.

- Если надо запомнить - запланируйте обучение способам запоминания.

- Если активизировать фантазию - проведите дебаты, рассмотрите групповые проекты, проведите шуточные заседания.

- Если надо научить писать - создайте условия для этого.

В отличие от цели, которая носит несколько общий характер, **задачи** урока призваны детализировать ее, «разбить» на конкретные пути достижения. Каждая задача должна ориентировать на средства ее решения.

Вспомним о главном

Сформулировать **образовательную задачу урока** - значит **определить его главную идею и раскрывающие ее средства**: основные события, явления, которые должны быть прочно усвоены учениками. Определить образовательные задачи урока - значит установить, чему учить на уроке, т.е. какие знания дать учащимся и какие способы и приемы мышления, какие учебные действия формировать у них, за счет чего и каким образом.

Образовательные задачи урока состоят:

- в приобретении учащимися определенного круга научных знаний, умений и навыков;
- в формировании тех способов и приемов мышления, при помощи которых учащиеся будут успешно овладевать знаниями.

Каждый урок предполагает формирование умений и развитие навыков, которые также находят отражение в задачах.

Формируемые общеучебные умения.

Учебно-информационные: работа с устными, письменными текстами, поиск, обработка и предоставление компьютерной информации, подготовка сообщений, рефератов, конспектов и т.д.

Учебно-логические: анализ и синтез, описание объекта исследования, доказательство и опровержение, разработка гипотезы, определение предмета изучения и т.д.

Задачи развития умений на уроке:

- готовить сообщения по нескольким источникам;
- определить собственное отношение к той или иной проблеме и аргументировать свою точку зрения;
- делать выводы на основе анализа документов, материалов учебных пособий;
- способствовать формированию умений обобщать знания, полученные из разных источников;

Вспомним о главном

- способствовать формированию умений выделять главную мысль, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать, конструировать вопросы, составлять план, делать выводы;
- развивать умение учащихся работать в разновыровневых группах;
- развить навыки анализа собственных поступков;
- развивать мотивацию к анализу чужих поступков и самоанализу;
- развивать мотивацию и самосовершенствование личности, формирование разумных потребностей;
- проверить и оценить усвоение материала, изученного на предшествующих занятиях;
- осуществлять контроль знаний, умений, навыков;
- ознакомить с основными формами и особенностями...
 - дать представление...
 - сформировать представление (некоторые умения)...
 - ознакомить с научными подходами ...
 - познакомить с методами (сущностью, различными представлениями, особенностями)...
 - познакомить с причинами ...
 - разъяснить основные подходы ...
 - расширить и углубить знания...
 - охарактеризовать особенности...
 - сформировать знания (умения анализировать различные подходы)...
 - систематизировать знания...
 - закрепить знания (умения анализировать дилеммы, взгляды и высказывать собственную позицию)...

Задачи развития навыков на уроке:

- приступить к формированию навыков работы в группе;

Вспомним о главном

- работать над навыками аргументированного и лаконичного изложения своих мыслей;
- формировать навык построения доказательных рассуждений;
- закреплять навыки работы со статистическими материалами и т.д.

Образцы формулировки некоторых образовательных задач:

- на основе повторения и обобщения ранее изученного материала и в ходе знакомства с новым создать (углубить)...
- способствовать становлению умения оценивать...
- развивать умения высказывать свою точку зрения, вести аргументированный разговор, делать выводы на основе анализа;
- продолжать формирование навыков работы с документами, а также умений анализировать данные с разных точек зрения, аргументировать выдвинутые тезисы и взгляды;
- раскрыть особенности...
- описать причины...
- выяснить основные отличия (источники явлений, противоречия и т.д.)...
- помочь учащимся увидеть результаты своего труда;
- формировать у учащихся умения выделять главное, отбирать нужный материал, работать по плану и т.п.

Выстраивая **развивающие задачи**, учитель опирается на перечень обязательных умений, определенных программой и одновременно учитывает, какими умениями реально владеют ученики данного класса и какие возможности дает материал урока для их развития, формирования того или иного нового умения на определенном уровне сложности.

Данные задачи направлены не только на развитие интересов, но и способностей. Развитие учащихся протекает непрерывно. Поэтому для учителя большую значимость имеют не вопросы о том, развиваются ли ученики в процессе обучения, а наиболее эффективные пути и средства осуществления развивающих функций обучения:

- развивать элементы воображения в процессе реконструкции уровня научных достижений, культурной среды эпохи, в которой произошло открытие закона, разработка принципа и т.д.;
- развивать мировоззренческие позиции при обращении к теме...;
- развивать осмысленное запоминание исторических дат при использовании мнемотехники (наглядных средств, опорных сигналов, конспектов и т.п.);
- развивать основы творческой деятельности в процессе конструирования модели события, факта, правила и т.п.;
- развивать критическое мышление при анализе и оценке...;
- развивать умения вести учебный диалог, отстаивая свою точку зрения;
- развивать логическое мышление (на основе усвоения учащимися причинно-следственных связей, сравнительного анализа),
- развивать способности правильно формулировать свои мысли в процессе обобщения изученного (подведения итогов, актуализации знаний)...

Воспитательные задачи включают определение отношений учащихся к окружающей действительности и поведению, развитие инициативы, творчества, развитие организаторских качеств и т. д.

Вспомним о главном

В информационно-знаниевом образовании постановка цели зачастую подменяется определением задач. **Педагогические функции задач** формирующего подхода состоят в придании воспитательной направленности достаточно узким участкам (сегментам) деятельности учителя. Но указываемые в задачах виды деятельности - **изучить, развить, сформировать** - определяют набор установок для учителя не только по форме представления, но и по смыслу: рекомендуется использовать традиционные методы прямого воспитательного воздействия - убеждение, поощрение, наказание, осуждение. Сегментирование, которое происходит в результате перевода таких задач в этапы урока, приводит к дроблению его восприятия, что обуславливает нарушение принципа целостности.

В личностной парадигме частная цель урока (например, физкультуры) может конкретизироваться **воспитательными задачами: учитывать** неявные (имплицитные) факторы воспитания, определяемые особенностями образовательной среды локального региона (города, села, сельского района); **использовать** фактор *этнических особенностей*. Последний фактор проявляется в специфических обычаях и традициях, определяющих для каждого населенного пункта свой базовый образ неявного (внешкольного, неорганизованного) идеала физической силы.

Так, для жителей южных областей Центрально-черноземного региона одной из ведущих этнохарактеристик является "слабый" вариант самоутверждения неизменного "Я", культ поклонения силе, агрессия, как защитная реакция слабости. Местный житель оценивает любую свою деятельность как положительную и полноценную. Полное самоудовлетворение, самодостаточность приводят к тому, что он отказывается слушать, перестает внимать каким-либо доводам и авторитетам, кроме себя самого. А вот для соседних регионов - Рос-

товской области, Краснодарского края такая особенность не характерна.

Особенно значимым воспитательным действием учителя при переводе этого фактора в основу для постановки воспитательной задачи на уроке становятся предельно выверенная привязка к местным особенностям и точная расстановка нравственных акцентов.

В этом социо-генетическом контексте одна из воспитательных задач урока может формулироваться, как задача формировать гуманное, т.е. сообразное понятию "человек" отношение к своему здоровью и к использованию своих физических преимуществ не во вред, а во благо менее сильных окружающих **посредством уточнения сущности, значения и смысла привлекательных, но безнравственных образцов физической силы.**

Тема урока - это главный предмет излагаемых знаний; то, что подлежит не только изучению, но и обсуждению. Тема предполагает и постановку проблемы, предопределяющей отбор учебного материала. Как правило, тема урока представляется в его **заголовке**, который учитель пишет на доске перед началом урока. О потенциале продуманной темы-заголовка пишут авторы книги «Секреты орфографии»:

Заголовок - окошко для взгляда вперед.

Посмотри и подумай: что тебя ждет?

Заголовок - это не просто слова:

Эти слова - всему голова ¹.

1. **Заголовки-метафоры.** «Семь холмов - семь царей» (Н. Трухина. «История Древнего Рима»).

2. **Вопросительная форма заголовка** используется на уроках со сложным теоретическим содержанием,

Вспомним о главном

чтобы помочь ученикам выделить в содержании тем главное, проанализировать факты и сделать самостоятельный вывод.

Например: «Как изменилась жизнь восточных славян V-VIII вв?», «Была ли неизбежной феодальная раздробленность на Руси?»

3. Заголовок, **заимствованный** из известных художественных и исторических текстов: «Москва не сразу строилась», «Откуда есть пошла Русская земля».

4. **Заголовки, содержащие прием отстранения**, освещения знакомого факта под новым углом зрения, в непривычном ракурсе: «На земле Елены Спартанской (Древняя Спарта)», «Загадки «Слова о полку Игореве».

5. Заголовки, сформулированные как **альтернативные вопросы**, создающие проблемные ситуации: «Рим: республика или монархия? Марк Антоний или Октавиан Август?» «Тверь или Москва?» («Образование централизованного Российского государства»); «Греция или Македония? Филипп или Демосфен?» (сравните с традиционным названием темы: «Упадок Греции и подчинение ее Македонией»); «Тварь дрожащая или право имею?»; «Я - раб, я - червь, я - Человек?»

6. С помощью озаглавливания темы урока можно **побудить учеников выразить свое понимание** изучаемых событий, текстов и отношение к ним. Для этого в заголовке урока остаются недописанными ключевые слова, а школьники самостоятельно подбирают их в ходе урока.

Например: на уроке-размышлении по истории ученики должны были закончить такую формулировку об исторической науке: «История: знать, понимать и...».

7. Заголовок урока может **содержать в себе скрытый план** изучения новой темы. При его анализе школьники с помощью учителя, а потом и самостоятельно выделяют ключевые слова, определяют порядок и направленность познавательной работы: «Жизнь лю-

Вспомним о главном

дей в эпоху бронзы». Ученики по известному алгоритму составляют план изучения темы.

8. Самостоятельный **выбор наиболее подходящего названия** из предложенных вариантов.

9. Школьники в конце урока могут **расставлять в заголовке знаки препинания**, выражая тем самым собственное отношение к проблеме, главному событию.

Например, на уроке о судьбе семьи последнего российского императора старшеклассникам предлагается поставить после слова «расстреляли» восклицательный знак, вопросительный знак или отточие.

6. Самостоятельная работа в классе.

В теории и практике обучения наиболее распространены следующие подходы к классификации самостоятельных работ:

- по дидактическим целям;
- по уровню самостоятельности учащихся;
- по степени индивидуализации;
- по источнику и методу приобретения знания;
- по форме выполнения;
- по месту выполнения.

По своему дидактическому назначению самостоятельные работы делятся на *обучающие* (работы по формированию знаний и работы по формированию умений) и *контролирующие*.

По степени самостоятельности учащихся выделяют:

1. **Самостоятельные работы по образцу**. Предлагаемые при этом задания выполняются по алгоритмам и образцам, показанным учителем или подробно описанным в учебнике. Они имеют особую роль при *первичном закреплении изученного*, т.к. способствуют созданию условий для перехода учащихся к выполнению заданий, требующих более высокого уровня самостоятельности. В данном случае учитель требует от учащихся их точного воспроизведения.

Вспомним о главном

2. *Реконструктивно-вариативные.* Эти работы обычно содержат в себе задачи, по условиям которых учащимся приходится анализировать новые для них ситуации, переформулировать их, выбирать из известных способов наиболее рациональные. Они отличаются от работ по образцу тем, что при их выполнении необходимо преобразовывать исходные данные, т. е. проявить более высокий уровень самостоятельности.

3. *Частично-поисковые (эвристические).* Еще более высокий уровень самостоятельности учащиеся проявляют при выполнении частично-поисковых (эвристических) работ, требующих переноса знаний и умений в непривычные, нестандартные ситуации.

4. *Исследовательские (творческие) самостоятельные работы.* Пользуясь накопленными знаниями и умениями, выдвигая и проверяя собственные гипотезы и суждения, они учатся открывать для себя новые сведения об изучаемых объектах.

Классификация по степени индивидуализации включает *общеклассные, групповые и индивидуальные самостоятельные работы.* Их проводят, в той или иной мере учитывая индивидуальные особенности каждого ученика, в условиях органического соединения индивидуальной и коллективной деятельности учащихся.

Общеклассные самостоятельные работы бывают фронтальными: когда все учащиеся класса выполняют одни и те же задания. Нередко для всех учащихся класса проводят двух и более варианты самостоятельных работ, идентичные по содержанию. Ныне же все большее применение получают **дифференцированные** самостоятельные работы, соответствующие разному уровню подготовленности учащихся одного и того же класса. Обычно в практике обучения используются до восьми вариантов разноуровневых заданий.

Вспомним о главном

Самые разнообразные виды самостоятельных работ содержит **классификация по источнику и методу приобретения знаний.** Наиболее распространенные из них:

- работа с книгой (учебником, справочной литературой и т.д.);
- лабораторные и практические работы;
- подготовка докладов, рефератов и т.д.

По форме выполнения различают устные и письменные самостоятельные работы, а по месту выполнения - классные и домашние.

Успешному выполнению учащимися самостоятельной работы способствуют четкие указания учителя о ее цели, содержании, способах выполнения, формах выражения получаемых результатов. Они могут быть представлены в виде памяток, в которых даются рекомендации по работе с текстом, написанию докладов, рефератов и т.д.

Содержание, форма и продолжительность самостоятельной работы, проводимой в классе, должны отвечать поставленным целям урока. Нередко она занимает лишь несколько минут (устный счет в 5-6-х классах) или может длиться в течение всего урока (выполнение лабораторных работ в старших классах).

7. Контроль и оценка знаний

Совместная деятельность учителя и учащихся по освоению программного материала, как и любой другой полноценной деятельности, состоит из **ориентировочной** (оргмомент, постановка цели, актуализация), **исполнительной** (сообщение новых знаний, усвоение, применение) и **контролирующей** частей.

В **контролирующей** части устанавливается обратная связь в системе «учитель - ученик», позволяющая регулярно получать информацию, используемую для

Вспомним о главном

определения качества усвоения учащимися учебного материала, своевременного диагностирования и корректирования их знаний и умений. В ходе контроля выявляются и оцениваются знания и умения учащихся, что дает возможность получать и накапливать сведения, необходимые для успешного управления их обучением, воспитанием и развитием.

Различают три типа контроля:

- внешний контроль учителя за деятельностью учащихся;
- взаимный контроль учащихся;
- самоконтроль.

Внешний контроль приучает обучающихся добросовестно и систематически выполнять учебную работу, вызывает стремление сделать ее лучше, а при целенаправленной работе учителя способствует развитию взаимоконтроля и самоконтроля. При взаимоконтроле вырабатывается более ответственное отношение учащихся к оценке деятельности одноклассников, нежели своей. Проведение самоконтроля направлено на осознание правильности своих действий, на предупреждение или обнаружение уже совершенных ошибок.

При обучении самоконтролю особое внимание следует уделить ознакомлению и овладению учащимися приемами проведения контролируемых действий.

Приемы самоконтроля:

- сверка с образцом (ответом);
- повторное решение задачи, выполнение упражнения;
- проверка полученных результатов;
- использование различных способов вариантов при выполнении задания;
- моделирование;
- примерная оценка искомых результатов;
- проверка на частном случае;

Вспомним о главном

- испытание получаемых результатов по косвенным параметрам.

В основе этой классификации лежит принцип выделения специфики контролируемых действий. При проведении самоконтроля ключевым звеном является сверка с готовым или составленным образцом.

Контроль должен быть целенаправленным, объективным, всесторонним, регулярным и индивидуальным. Его результаты выражаются в оценке, отражающей степень соответствия знаний и умений учащихся программным требованиям. Это соответствие может иметь цифровую или другую символическую форму выражения и фиксации оценки, именуемой *отметкой*.

Основные подходы к оценке знаний и умений учащихся:

- по ошибкам;
- по «производительности»;
- комбинированный.

Оценивание знаний и умений учащихся *по ошибкам* осуществляется в зависимости от количества и характера погрешностей, допущенных ими. Оценки «по производительности» формируются с учетом объема верно выполненной работы. При *комбинированном* подходе учитываются как ошибки, так и объем выполненной работы.

В практике обучения применяются *устный, письменный, лабораторный методы контроля*. Они могут осуществляться путем индивидуальной, групповой и фронтальной проверок.

Устный контроль

- Опрос.
- Устные контрольные работы и т.д.

Письменный контроль

.Проведение контролируемых самостоятельных работ, диктантов, контрольных, письменных работ тестов зачетов и т.д.

Лабораторный контроль

Позволяет проверить не только умения учащихся применять знания при решении практических задач, но и умения пользоваться таблицами, приборами, инструментами и другими средствами в ходе практических и лабораторных работ.

8. Домашнее задание.

Этот этап учебной работы школьников начинается на уроке, выполняется дома и снова возвращается на урок. Выполняемое дома, учебное задание служит связующим звеном между прошедшим и настоящим уроком, но отличается большей самостоятельностью учащихся, во многом предопределяемой отсутствием учителя.

Выполнением домашних заданий продолжается начатая на уроке работа по усвоению учебного материала и его закреплению. Но в отличие от работы в классе, она носит характер сугубо индивидуальной самостоятельной деятельности.

Проблемы организации домашней учебной работы связаны с преодолением присущих ей типичных недостатков: перегрузок, однообразия видов деятельности, невыполнения домашних заданий. Чтобы избавиться от этих недостатков, необходимо совершенствовать методику разработки, постановки и проверки домашних заданий, подготовки учащихся к их выполнению.

По объему задания на дом, равно как и другие учебные нагрузки обучающихся, не должны превышать допустимых нагрузок, определенных уставом общеобразовательного учреждения на основе рекомендаций, согласованных с органами здравоохранения. В совокупности на выполнение домашних заданий по всем предметам учащиеся должны тратить в день:

- в 5-6-х классах до 1,5 часов,
- в 7-9-х до 2-х часов,

- в 10-11-х до 2-2,5 часов.

Причем общее время на работу в классе и дома должно занимать у детей более 8 часов в день. К тому же *не рекомендуется* давать домашние задания на выходные и праздничные дни.

Виды домашних заданий

- устные и письменные;
- связанные с пропедевтикой, усвоением, обобщением и систематизацией знаний и умений;
- репродуктивные, конструктивные и творческие;
- обязательные (в том числе *и по выбору*, и по желанию);
- общие, дифференцированные и индивидуальные;
- регламентированные (включая и долгосрочные) и без установленного учителем срока выполнения;
- комбинированные и т. д.

Формы проверки домашних заданий.

1. Фронтальная проверка домашних заданий.

Учащиеся отвечают на вопросы учителя по заданному теоретическому материалу, устно воспроизводят, комментируют и проверяют промежуточные и конечные результаты.

2. Выполнение классом обучающей самостоятельной работы, содержащей упражнения, аналогичные заданным на дом. Управляя этим процессом, учитель к тому же проверяет у каждого ученика наличие в тетради выполненного домашнего задания.

3. Проверка домашнего задания начинается с вызова одного из учащихся к доске. Ему дается время для подготовки к ответу по той части домашнего задания, которая предлагается учителем. Остальные **в** это время выполняют упражнения, аналогичные задан-

Вспомним о главном

ным на дом. После чего класс слушает и контролирует ответ вызванного ученика.

4. «Уплотненный опрос».

В ходе него вновь реализуется идея, рассмотренная в предыдущем случае. Но в отличие от него к доске вызываются одновременно несколько учеников, которые будут затем отвечать поочередно.

5..Внеурочная проверка учителем тетрадей с домашними заданиями.

6. **Взаимный контроль выполнения домашних заданий** (парный взаимоконтроль, подключение наиболее подготовленных учеников к проверке домашних работ и т. д.).

7. **Самопроверка домашних заданий** путем сверки с воспроизведенными в классе образцами:

1) в образцах оформления домашних заданий, заранее воспроизведенных на доске, имеются *пропуски*. В процессе их заполнения осуществляется проверка выполнения заданного на дом;

2) в образцах оформления домашних заданий, заранее воспроизведенных на доске, *преднамеренно допущены ошибки*. В процессе их обнаружения и исправления осуществляется проверка заданного на дом.

8. **Косвенный контроль выполнения домашней работы.** Например, с помощью диктантов, тестов, самостоятельных работ, в содержание которых включен материал, идентичный заданному на дом.

Наиболее полную информацию о выполнении письменных работ учитель получает **при проверке рабочих тетрадей** учащихся. Отсутствие системы в ее организации является одной из причин невыполнения учащимися домашних заданий.

При проверке классные и домашние письменные работы оцениваются, но по усмотрению учителя в журнал могут быть выставлены отметки за наиболее значимые

Вспомним о главном

работы. В особых случаях (при проверке трудоемких, индивидуальных, творческих работ) выставленную в тетради отметку желательно сопроводить рецензией, подчеркивающей достоинства выполненной работы.

В ходе проверки письменных работ учитель имеет возможность собрать и проанализировать сведения о затруднениях и ошибках учащихся, причинах их появления, чтобы наметить пути их устранения. В этой связи уместно использовать поэлементный анализ каждого из проверяемых заданий.

Своевременный сбор, систематизация и анализ подобных сведений о работе каждого ученика помогают вскрыть не только состояние, но и динамику усвоения учащимися программного материала. А без этой информации невозможно эффективно управлять процессом обучения.

Постановка задания на дом возможна на разных этапах урока. Оно предлагается и в его начале, и перед закреплением изученного, но нередко и в конце урока. Последнее означает, что концовка урока может быть связана с постановкой домашнего задания и не только с ней.

Некоторые способы проверки домашней работы

Проверка по образцу. Класс разбивается на группы, в каждой из которых не более 6 человек. Группы приблизительно равные по силам. Каждая группа выбирает себе старшего. Внутри ее организуется проверка домашних заданий у слабоуспевающих учеников. Проверяется также объективность выставления ими себе оценки. Перед уроком каждая группа выделяет по 1 человеку для ответа. Предварительно ученикам дается задание. Урок же, как правило, начинается с проверки этого задания.

Вспомним о главном

Отвечающий у доски объясняет решение или перечисляет тот теоретический материал, которым он пользовался. Учащиеся проверяют свою работу по решенному образцу на доске. Затем кто-то из класса комментирует ответ. Все проверяют, чтобы не было ошибок. Разбираются различные способы решения. После этого каждому задается вопрос. Данная работа может продолжаться около 10 минут.

Опрос по теории. Чаще теоретический материал учитель дает блоками, а на следующем уроке может быть проведен письменный опрос. На него может быть отведено 15 минут. Повторив в начале урока фронтально теоретический материал без доказательств и решив 1-2 задачи у доски, проводится письменный опрос. В опрос может входить одна из задач по данному перед этим образцу и доказательство теоремы. Но обозначения на чертеже учитель дает другие, отличные от данных в тетради или учебнике. Те, кто не справился с этой работой или получил оценку «3», а хочет иметь более высокую оценку, на ближайшей за эти уроком консультации пересдают материал.

Консультации до уроков. От урока к уроку домашние задания усложняются. Учитель проводит консультации до уроков. Здесь же ученики могут найти ответы на свои вопросы, заданные накануне, поработать с методическими материалами в уголке «Спрашивайте - отвечаем», где помещены различные варианты решений и ответов.

Письменная проверочная работа. Некоторые уроки можно начинать с письменной проверочной работы, в которую обязательно включается одна из задач, которая накануне вызвала наибольшие затруднения.

Диктант. Проводится перед объяснением нового материала. При этом двое желающих учеников пишут диктант на переносных досках. По окончании диктанта ученики сдают работы, а затем проверяют правильность

Вспомним о главном

ответа по записям на переносных досках. Важный момент в этой работе - возможность обсудить вопросы, которые вызвали затруднения, или особенно важные для понимания нового материала.

Защита домашних работ. На первом уроке новой темы назначается дата защиты. Определяются группы учеников для защиты, в каждой из которых назначается ответственный. Отдельно выделяется группа арбитров. Учащиеся готовят оценочные листы. У каждого первый лист рабочей тетради начинается таблицей, которую он заполняет сам.

См. в тетради	Дата урока	Домашнее задание	Самооценка

Оценки могут выставляться за комментарий ответа одноклассника из другой группы, за заданный вопрос отвечающим и итоговую оценку.

Критерии качества знаний, показатели эффективности умений, методы обучения, целостные технологии и многие другие проблемные вопросы, на которые хотели бы получить ответы учителя, работающие с этим пособием, не вошли во вторую главу. Нарушая классическую строгость привычного представления главных компонентов урока, мы вынесли их рассмотрение в следующие главы, посвященные уроку в той или иной образовательной парадигме.

Глава III УРОКИ КЛАССИКИ

Классический - это совершенный, образцовый, первоклассный, имеющий непреходящую ценность, обеспечивающий традицию. Классика в искусстве берет начало из эпохи античности, задавая и сегодня образцы для создания лучших традиционных произведений архитектуры, театра, литературы.

Классический урок приобрел свою традиционно-строгую форму намного позже, но истоки его - в той же античной глубине веков. Но с классическим образованием он имеет мало общего. Классическим уроком называется в связи с тем, что его цели, структура, содержание, методы и формы выстроены с учетом требований традиционной классической науки - **классической естественно-научной парадигмы познания**.

Классическое образование вобрало в себя совершенство античной культуры и науки. В его основе - изучение «образцовых», и одновременно, мертвых, т.е. бесполезных с практической точки зрения, языков - древнегреческого и латинского в неожиданном сочетании с математикой и логикой. Необычность такого синтеза, вместе с тем, не противоречива, поскольку основная цель классического образования - развитие способности переноса знаний и навыков, полученных в одной области, в любую другую сферу человеческой деятельности.

Выпускники российских классических учебных заведений - гимназий, лицеев - блестяще продемонстрировали всему миру возможность использования этих навыков. Достаточно вспомнить однокашника А.С. Пушкина по Царскосельскому лицее, светлейшего князя, дипломата, канцлера и академика А.М. Горчакова. Все титулы и чины не унаследованы, а дарованы свыше, как

дань признательности Отчезтва за умения перенести и применить сформированные в лицее на основе классических знаний умственные способности в сфере государственной службы.

В искусстве меняющееся время постоянно вносило свои коррективы. Возникали течения и школы, далеко не всегда соблюдавшие классический канон. Ренессанс, импрессионизм, модерн, символизм дали человечеству новые прекрасные образцы скульптуры, живописи, архитектуры, поэзии. Они стали образцовыми потому, что перевернули все традиционные представления о прекрасном. Необходимость таких переворотов постоянно возникала в истории, когда лучшие умы человечества начинали осознать, что прежние средства постижения и выражения прекрасного не соответствуют новым потребностям.

Сегодня мы приходим в восторг, созерцая и «Афродиту» Праксителя, и «Мыслителя» Родена. Вместе с тем, вопрос: какая скульптура **лучше** - культурному человеку в голову не приходит. Каждое произведение имеет непреходящую ценность. Каждое по-своему образцово и первоклассно, но оставляет разное впечатление. Поэтому вопросы о том, какой смысл, заложенный в каждом произведении, нам ближе, что больше соответствует нашим сегодняшним переживаниям, почему одно заставляет задуматься, а другое поднимает только бурю эмоций, - обязательно сопутствуют процессу восприятия. Само возникновение таких неоднозначных вопросов - характерная примета нашего времени.

Отсюда вырастает проблема **актуальности**: то, что было востребовано тысячелетия назад - исчерпывающе полное выражение красоты, изящества, совершенства в абсолюте формы **богини**, сегодня уступает Ценности развернутого в прошлое и будущее, глубокого содержания переживаний, представленного согбенной позой почти уродливого **человека**. Но **для кого** неза-

Уроки классики

вершенность предъявления содержания переживания актуальнее, ценнее радости от абсолютной и прекрасной формы? Надо ли противопоставлять эти чувства? Кто понимает различие между формой и содержанием, между внешним и внутренним, между поверхностью и глубиной? Насколько важно понимать это сегодня? и почему - именно сегодня?

1. Классика урока: «за» и «против».

В современной педагогической литературе приводится множество сопоставлений традиционного и развивающего уроков с точки зрения ученых. Они хорошо известны, но не дают ответа конкретному учителю-практику: почему именно сейчас так важно учить ученика, все дальше отходя от классических путей познания? почему это важно не только для ученика, но и для самого учителя, для каждого отдельно взятого россиянина. Почему, если все так хорошо в новых подходах, мы имеем то, что имеем?

Однозначного ответа нет, так как традиционный урок - основа для последующих типов уроков, это целая история, на которой обучалось и воспитывалось не одно поколение. Традиционный урок - это известные ученые и менее известные учителя-практики. Традиционный урок - это реальность сегодняшнего дня: более 60% учителей, по-прежнему, предпочитают работать в традиционной парадигме.

И реально то, что большая часть педагогов не собираются ничего менять в своей деятельности: нет времени и сил самому постигать что-либо новое, да и не видят в этом смысла - оскорбительно низкая зарплата, унижительно много проверок, нет необходимых и понятных новых учебно-методических материалов. Но традиционный урок - как родной человек, в нем все близко и понятно: пусть смертельная усталость, пусть не всегда

Уроки классики

удовлетворяют ученики, на уроке - все знакомо, привычно, понятно, это - традиционно.

Так может и не стоит ничего менять, а все новации оставить поискам учителей-экспериментаторов?

Обратимся к доводам учителей, собранным из ответов на вопрос анкеты «**Что хорошего в традиционном уроке?**»

Вот аргументы в пользу классики, представленные по мере убывания их значимости:

1. Меняющиеся времена не могут изменить лучшее в уроке. То, что накапливалось веками, остается ценным всегда. Нельзя обойтись **без** прочных, систематических, глубоких знаний. Нельзя обойтись без воспитанной традиционным уроком привычки к дисциплине и порядку в голове.

2. Традиционный урок - наша молодость, работа, интересная размеренной уверенностью в **ее** необходимости и пользе, интересная жизнь. Всю жизнь проводили традиционные уроки и вырастили нормальных учеников.

3. На традиционном уроке легко работать: его организация проста, привычна, хорошо известна и отработана до мелочей.

4. Опора на коллектив позволяет уделять равное внимание и отличникам, и «среднячкам», со «средними» учениками работать проще, меньше головной боли.

5. Все нормы четко расписаны, легко выполняются, никому ничего не надо доказывать, всем все понятно: все правильно с точки зрения проверяющих, а раз правильно - плохо быть не может.

А вот что ответили учителя на вопрос: «**Что плохого в традиционном уроке?**»

1. Очень высокая утомляемость учителя, особенно на последних уроках, т. к. большую часть урока проводит сам учитель.

Уроки классики

2. Надоедает одно и то же, бесконечное «повторение пройденного»; жалко «сильных» учеников, которые с каждым годом все меньше и меньше («низкий» уровень подтягиваем до «среднего», а с «сильными» ребятами некогда).

3. Все большее количество учеников желает учиться в классах «выравнивания».

4. Постоянное чувство неудовлетворенности из-за отсутствия интереса, нежелания учиться, из-за роста непонимания со стороны учеников и родителей к требованиям, предъявляемым учителем.

5. Недовольство администрации, заинтересованной в новом, несоответствие программ, учебников, пособий нормативным документам.

Отойдём от традиционных сопоставлений позиций тех, кто погружен в урок и обратимся к мнению одного из наиболее авторитетных специалистов «со стороны». В последнее время точка зрения Михаила Делягина, директора Института проблем глобализации, регулярно приводится в прессе и на ТВ как самый актуальный комментарий по всем проблемам, в том числе - и по проблемам образования¹. Представим ее в приложении к проблемам, отмеченным самими учителями по поводу традиционного урока.

1. Основное достоинство традиционного урока и его главный результат - ЗУНы (знания, умения, навыки), их большой объем, что всегда и отличало традиционную систему обучения.

Проблема состоит не в том, что школьники получают их мало, а в том, где и как они должны быть применены. Ценность России для человечества не в богатстве ее недр, теряющем свое значение по мере распростране-

бализации: игры и правила новой эпохи - М 2002 П р о е к т м а Ц

Уроки классики

информационных технологий. Ценность России, прежде всего, в оригинальном взгляде на мир, в становящейся главным фактором производительности труда, национальной культуре, нестандартном мироощущении, наконец, в интеллекте, неизбежно оторванном от практического внедрения.

Эти ценности на традиционном уроке не являются главными. Но именно они и есть объективное требование к школе. А находится оно в разительном контрасте, как с ее сегодняшним состоянием, так и сложившимися тенденциями национального развития (а точнее, деградации).

2. Главные ориентиры традиционного урока - коллективное выравнивание, средняя успешность (успеваемость) обучения, средний ученик в целом.

Большинство учителей отмечает резкое снижение интеллектуального уровня учеников на примере конкретных классов, увеличение учеников, в лучшем случае, со «средним» и низким уровнем развития. Но именно сегодня решается судьба наших потомков: будут ли они работать на компьютерах за, по крайней мере, среднемировую зарплату или же мотыгой - за ничтожный физиологический прожиточный минимум.

Интеллект можно воспроизводить только при высоком уровне образования и, соответственно, благосостояния. Новые мировые порядки, характерные для периода информационной революции и глобализации, складываются помимо нашей страны и без ее прямого участия. Человечество привыкает жить «без России» как ощутимого фактора своего развития. Сегодняшнее падение интереса к России фактически приобретает характер изоляции, причем изоляции пассивной, проявляющейся в невключении России в новые формы и механизмы взаимодействия.

3. При традиционном обучении ученикам, успешно закончившим школу, гораздо труднее найти себя

в окружающей действительности. Среди них гора до больше не состоявшихся личностей.

Не случайно в последние годы среди учителей родилась шутка. На вопрос: «Кому на Руси жить хорошо: отличнику или троечнику», всегда один и тот же ответ - троечнику, т. к. он адаптирован к жизни, умеет приспособиться, выбрать нестандартное решение, принять на себя ответственность, рискнуть и т. д. Именно поэтому среди них гораздо меньше неустроенных, несчастных, чем, к сожалению, среди отличников, которые всегда четко и правильно выполняли указания учителя.

С другой стороны, троечник неконкурентоспособен. -Качество устроенности троечника - это уровень нахрапистого, агрессивного ловкача, который в России никогда не ценился. Условием национальной конкурентоспособности России является интеллектуалоемкость производства, объективно требующая высокой квалификации работников. Россия может выжить, только будучи умной и решая сложные задачи. Троечник такие задачи не решит, а отличник - не может, т.к. приучен выполнять указания, а не действовать самостоятельно.

Итак, это взгляд со стороны, охватывающий то, что есть в наличии, представляющий, как это наличие отразится в недалеком будущем и как оно уже отражается в настоящем. Но все проблемы сегодняшнего и завтрашнего дня, если они опираются на традицию, возникли очень давно. Эти проблемы звучат и в современном искусстве, и в современной «точной» науке, которые, как и образование, также выросли из античности. Как известно, с той древней поры педагогика взяла поровну - и от искусства, и от науки. Но если искусство, а следом за ним, хоть и медленнее, наука, избрали путь развития посредством обращения ко все более углубляющимся методам познания, требовавшим отказа от исчерпавших себя средств выражения и исследования, то образова-

ние осталось верным классическим принципам - и искусства, и науки.

Так ли это на самом деле и надо ли образованию идти тем же тернистым путем, пробиваясь к расставленным искусством и наукой вехам? Надо ли изменять классический урок, ориентируясь на новые ценности? Ответить на эти вопросы однозначно нельзя. А вот попытаться найти ответы на них в преподанных историей уроках - вполне можно.

2. Чему же учит история?

Чтобы этот вопрос не остался риторическим, вспомним одну известную мудрость: очень умный человек учится на ошибках других, просто умный - на своих, а дурак не учится ни на чьих. Человечество **развивается** благодаря тому, что умных людей становится все больше. Но **лучше** человечество становится только тогда, когда качество ума оценивается не по увеличению количества владеющих знаниями, а по качеству их отношений. К науке, к искусству, к жизни, в том числе - и к другим людям.

Эти отношения, в свою очередь, определяются **личностными** качествами, которые нравственны или безнравственны. Нравственная личность вырастает не на пустом месте, а на культурном опыте человечества. Опыт может стать ее собственностью и перейти в личные качества, но чаще всего не становится и не переходит. Все зависит от того, как и чем определяется **главная способность всего живого - быть обучаемым**. Обучение тому, что достойно человека, а не животного стада - это и есть содержание уроков истории.

Способность учиться, т.е. постоянно принимать новые знания, даже если они обнаружены не сегодня, это верный показатель открытости человеческой личности. **Открытость**, как главное условие развития - понятие новое, **постнеклассическое, синергетическое**. Та-

кой его смысл ранее в истории образования не рассматривался. Вполне естественно, что закрытость! это не только антипод открытости, но и главный показатель, и смысл традиционного образования.

Свое продвижение к пониманию ключевых для современного урока понятий мы и начнем со смысла. Смысл - это *внутренняя, глубинная* основа любой вещи или явления, его суть, ядро. Но смысл еще и личностен, т.е. при всей своей всеобщности, он принадлежит! отдельному человеку. Но только - при одном обязательном условии: человек должен быть не только индивидуумом, но и личностью.

Личность - *субъект* нравственной деятельности индивидуального сознания, активно проявляемая *индивидуальность*. Личности свойственно утверждать себя в жизни, *самоактуализируя* свою изначально заложенную в сознании *ценностную* сущность - смысл.

Смысл знанию придается *личностью* благодаря активной деятельности ее *сознания*. И смыслы одного и того же явления могут быть различными у разных людей, поскольку уровни развития сознания, качество понимания у всех разные и зависят от уровня культуры. Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что он понимается и принимается людьми как *живое знание*. Это знание не может быть усвоено. Оно может быть только построено самим человеком.

Личностный смысл - особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, являющееся устойчивым регулятором ее жизнедеятельности и поведения. Смысл - это то, ради чего человек живет. «Смысловой единицей жизни» (А.Н. Леонтьев) может быть цель, мотив, потребность, чувство, позиция и т.д. Человек не выдумывает смысл, а находит, выбирает его среди ценностей жизни и культуры. Однако, только после того, как эти ценности *переживаются* личностью, смысл их становится ее достоянием.

Какой же смысл содержался в исторических «заказах» школе, от кого они исходили, что имелось в виду «тогда» и как они отозвались на «сегодня», как выполнялись педагогикой?

Прежде всего, определим для себя, что педагогическая наука по преимуществу «вырастала» из точных наук. Она успешно пользовалась не только их аппаратом - принципами и методами, но и «подпитывалась» той или иной **идеологией и методологией научного познания** для обоснования управления процессами воспитания и обучения. Каждая научная эпоха вносила в эти процессы уточнения и коррективы, каждый раз, по-новому снабжая педагогику представлениями о точном знании. Эти «новинки» и составляли **парадигмальные задания для науки об образовании**.

3. Классическая парадигма познания и образование.

Мир, утверждали величайшие умы человечества - от Платона до Ньютона - это сложный, но все-таки - механизм. В мире - на Земле и в космосе - все взаимосвязано и подчинено законам механики.

Абсолютизация законов механики привела к тому, что Вселенная стала рассматриваться как механизм, состоящий из *неизменных* частей. Они соединяются и действуют по *универсальным* законам. *Объективность* этих законов **и** есть истина, которую может определить ученый. Только **в** науке гарантируется точное и исчерпывающее представление о сущности изучаемых процессов и явлений, **в** том числе - **и** связанных с человеком.

Главный принцип действия этих законов - детерминизм: все природные явления (в том числе **и** человек) зависят **от** внешних (объективных) условий, которые и

определяют, и предопределяют невозможность событий и человека выходить за рамки «предписанного сценария» действий, быть свободным и самостоятельным, т.е. быть субъектом, творцом своей жизни. За этим принципом следовали и другие: принцип рационализма определил приоритет *разумности*, т.е. логического, научного систематизированного, внешне заданного порядка вещей над *разумом*, как способностью человеческого духа познавать *ценности* жизни. Принцип редукционизма обозначил необходимость упрощения, сведения сложного к более простому, в связи с чем все богатство личности, как своеобразного мироздания, сконцентрированного в человеке, стало сводиться к набору функций, т.е. видов деятельности, которые ему предписано выполнять. Задача педагогики, как науки, определялась тем, насколько эффективно она будет обучать ребенка выполнению этих функций.

Если взглянуть на систему принципов дидактики Я.А. Коменского через призму наиболее актуальной для его времени научно-механистической картины мироздания, не сложно обнаружить их четкую взаимосвязь. В этом контексте основополагающий принцип - **природосообразности**, проявляет смысл требования Коменского: в точности заимствовать порядок школы от природы. От природы, понимаемой как точный механизм.

Отсюда становится понятным, какое содержание должны вносить в процесс учебного познания популярные и сегодня принципы систематичности, последовательности, посильности, наглядности, вытекающие из принципа природосообразности. Всеобщий метод по-Я знания классической педагогики - устойчивое линейное постижение образовательных «законов» и построение на их основе механизмов воздействия на «обучаемость и воспитуемость». Он надежно обеспечивает реализацию главного постулата классицизма: *знание - это сумма истин, подлежащих усвоению*.

В соответствии с идеологией классической науки, истина просчитывается, устанавливается раз и навсегда извне. Она не может быть порождена чьим-либо сознанием, кроме сознания **основоположника**. В установленной истине нельзя усомниться. Избавляя **непосвященных** от мучительной процедуры критического переосмысления **абсолютной истины**, основоположник как бы принимает на себя всю тяжесть сомнений, учета обстоятельств, расчета последствий и т.д. Он устремлен к **объективности**, как правило, не обращая внимания на возможную активность предмета своих исследований, которая **субъективна**, но зачастую корректирует действие объективных законов. Эта активность единична, нетипична, ее удельный вес ничтожно мал. Поэтому ею следует пренебречь в пользу однозначных и закрытых знаний, установленных связей между ними, которые и следует изучать.

Начало объективной педагогике (она же - формирующая, традиционная, информационно-знаниевая) было заложено Платоном. Придавая **идеалу** значение главной цели любой деятельности, Платон отобрал необходимое для ее достижения **содержание воспитания**. Он подверг ревизии все, вплоть до содержания стихов, мелодики и ритмики музыки, элементов литературно-эстетического и физического воспитания. Не способствует ли поэма или музыкальное произведение изнеженности будущего профессионального воина, который должен вести аскетический образ жизни? Не удаляют ли они будущего правителя государства от идеала бесстрастия? Веселые, "сладострастные" и камерно-интимные произведения искусства, по Платону, размягчают душу, лишают ее "стержня" и потому должны безжалостно изгоняться из образования.

У Аристотеля, ученика Платона, идея, как основа идеала, - не самостоятельная категория, а **внутренняя сущность вещей**. Поэтому качество знаний полностью

зависит от того, насколько удастся сделать ясными, строгими и четкими их *содержание*, т.е. основные **понятия** всех дисциплин. Достичь этого можно, только опираясь на законы, обобщающие **предписание** относительно того, **как** что-либо **должно быть** или происходить. Таким образом, педагогика приобрела предписательный, т.е. наставительный, назидательный характер.

Соединив идею-сущность с чувственно воспринимаемыми вещами, Аристотель создал предпосылки для нового, **объектного** изучения и осмысления педагогических явлений, в которое ученик включен на уровне его **чувственного восприятия**. Ученик - приемник, он принимает то, что транслирует учитель. Отсюда берет начало *систематизированная, внешне заданная* структура передаваемого новым поколениям знания, как единство *аналитики, диалектики и логики*. При этом главный акцент в разработке ее содержания приходился не на внутренние механизмы, а на установочное описание их внешних проявлений, на методы, способы и приемы.

После открытий Аристотеля дидактика рассматривается как средство образования, необходимое для **трансляции** учителем получаемых наукой с помощью опыта, эксперимента, анализа, синтеза и т.п., **вечных и неизменных** законов, которые и есть **абсолютное знание**. Соблазн получить приложимый к решению конкретной проблемы ответ практически на любой вопрос - характерное искушение для любой науки, использующей классический способ познания. Не избежали этого искушения и учителя, свято уверовавшие во всеисилие науки и, следовательно, в необходимость передавать ее открытия.

Кстати, столь модное ныне понятие **самоактуализации** тоже пошло быть от Аристотеля. Он предлагал **актуализировать**, т.е. делать актуальными, необходимыми-

ми, важными для человека внешние по отношению к нему добродетели - *мудрость, мужество, справедливость и умеренность*. Для этого следует использовать три главных фактора: природные задатки, способность приобретать привычку и способность суждения.

Природные задатки "облагораживаются" путем усвоения знаний, необходимых привычек и применением умений и навыков на практике.

Способность **приобретать привычку** используется как основа при своеобразных "тренировках", формирующих умения правильно мыслить и вести себя в соответствии с заданными образцами.

Способность **суждения**, т.е. выражения своего мнения, опирается не на опыт, имеющийся у человека, а на опыт, *передаваемый* человеку, научно обоснованный и проверенный.

Три главных фактора образования по Аристотелю создали предпосылку первого научного обоснования педагогики, как учения о **правильном** формировании личности. Личность в них рассматривается как "строительный материал", из которого следует выстроить ее здание, что и определило их главную **педагогическую ценность**.

Такое понимание актуализации знаний и опыта, в котором приставка "само-" становится неуместной, было актуально и потому - востребовано эпохой античности. В нем нашли отражение сообразные природе человека той эпохи потребности *быть ведомым, поучаемым, наставляемым и управляемым*. Их реализация была наиболее востребована *внешними* по отношению к человеку условиями: уровнями культуры, развития, образованности, политическими требованиями и т.д. Все это и стало предметом классического образования, воплощенным в информационно-знаниевой парадигме.

Если внимательно присмотреться к этим научным основам обучения, мы обнаружим, что, изменившись внешне, они сохранили суть и в современной организации урока. Они все так же определяют отношение учителя к ученикам и к изучаемому материалу. А ведь прошло уже почти две с половиной тысячи лет...

Классическая наука, давшая миру математически точные принципы и методы познания, оказалась неспособной предотвратить пагубность результатов их применения. Классическая педагогика, взрастившая авторов этих открытий, оказалась неспособной к воспитанию личности, духовно возвышающейся над прагматизмом и сиюминутной выгодой. При всем этом, ее «ответ» был адекватен вызовам времени.

Насколько актуальна она сегодня - решать каждому учителю в отдельности. Но, отделяя злаки от плевел, постараемся не выбросить вместе с многовековым педагогическим анахронизмом то, что остается ценным и в новых условиях жизни.

4. Парадоксы главной концепции.

Парадокс (греч. - рагабохоз - неожиданный, странный) - это и суждение, расходящееся с общепринятым, и противоречие, и неожиданное явление, не соответствующее обычным представлениям; парадокс, сталкивая противоречия, вынуждает задуматься, задаться вопросами об их возникновении, природе и последствиях.

Парадигма задает образцы научных и практических действий, а воплощаются они применительно к узкому научному участку в концепции.

Концепция-Трт лат. сопсерйо - понимание, система) - система взглядов, оп-

ределяющих способ понимания, трактовки явлений и процессов, объединенных фундаментальным ведущим **замыслом**, основной **идеей**. Концепция **указывает способ** построения системы средств обучения и воспитания на основе **целостного** раскрытия и описания **сущности** этих процессов. В концепции особое внимание уделяется **принципам**, как ориентирам для разработки стратегии педагогической деятельности. Концептуальные принципы определяют разработку соответствующих **теорий**. Задача концепции - обозначить смысловое поле, критерии и ориентиры образовательного процесса, предложить идеи, цели, направления, формы и методы.

Наше пособие - не учебник по истории педагогики. Поэтому мы не станем приводить здесь основные концепции обучения, накопленные за тысячелетия классического периода в образовании. При отдельных разночтениях, объединяет их то, что конечную цель они трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практических навыков, необходимых для успешной практической деятельности.

Тем не менее, подавляющее большинство школ и сегодня работает именно в таком режиме, а организационную сторону этого процесса обеспечивает учитель. Давайте еще раз обратимся к традиционному уроку, его основам, попытаемся узнать, на чем стоят и чем определяются представляемые в этой главе традиционные уроки. Такое знание поможет увидеть их сильные и слабые стороны и с учетом этого организовывать свою образовательную деятельность.

Уроки классики

Ведущие идеи классических концепций обучения концентрированно воплотились в наиболее современной отечественной концепции традиционного обучения - **ассоциативно-рефлекторной**. И это - первый парадокс, поскольку фундамент этой концепции заложили не педагогические или психологические исследования, а сугубо физиологические.

Самая главная концепция современной дидактики опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые нашли освещение в работах известных отечественных ученых И.М. Сеченова и И.П. Павлова.

Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности, в коре головного мозга постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций. В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как **совокупность раздражителей** (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций (познавательных действий обучаемых). Поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ни чем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных **систем ассоциаций**, разных по степени сложности. Данные положения и были положены в основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие видные отечественные ученые-педагоги С. Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Ю.К. Бабанский и др.

Ассоциативно-рефлекторная концепция предполагает соответствующую возникающим ассоциациям и рефлексам логику (структуру, этапы) процесса обучения:

- восприятие учебного материала и осознание познавательных задач;

Уроки классики

- осмысление изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений;
- запоминание учебного материала;
- применение закрепившихся знаний на практике.

Центральным звеном данного процесса выступает осмысление изучаемого как активная аналитико-синтетическая деятельность обучаемых в ходе решения теоретических и практических задач. Несмотря на то, что основу данной концепции составляет раскрытие содержания и последовательности деятельности обучаемых, в ней разработаны и некоторые требования к деятельности обучающихся. Выполнение этих требований учителем способствует повышению эффективности процесса обучения.

Продуктивному обучению в свете данной концепции способствует выполнение ряда **педагогических условий**:

- формирование активного отношения обучаемых к учебе;
- ясное и последовательное изложение учебного материала;
- активизация познавательной деятельности обучаемых;
- демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью упражнений.

Таковы основные положения ассоциативно-рефлекторной концепции обучения. Ее главным достоинством является возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны стать основаниями для решения практических задач. Причем необходимо учитывать, что в зависимости от уровня усвоенных знаний повышается и степень их влияния на практическую деятельность.

Таким, или несколько видоизмененным, но, в целом, сохраняющим перечисленные выше позиции, мы нахо-

дим описание главной дидактической концепции во всех современных пособиях по организации урока. В нем нет противоречий, но для внимательного и грамотного учителя именно такое описание открывает целое поле парадоксов. Парадоксы не только удивляют, но и побуждают к действию. Решая их, мы уверенно продвигаемся к пониманию сути, т.е. того, что ожидается от школы на самом деле и как это ожидаемое превращать в действительное.

Как бы совсем незначительный парадокс состоит в том, что среди списка славных имен «отечественных ученых-педагогов», приведенного выше, собственно педагогом был только Ю.К. Бабанский. Он был автором **теории** оптимизации обучения, действительно выстроенной на базе ассоциативно-рефлекторной концепции Сеченова и Павлова. Но теория **вытекает** из концепции, **определяясь** концепцией, а не наоборот. Все остальные авторы - профессиональные психологи.

Напомним, что в основных положениях интересующей нас концепции, по мере того, как мы приближаемся к ее начальной сути, доля обучения просматривается все меньше, а понятие «личность» не упоминается и не рассматривается. Что тоже весьма показательно и не менее важно.

Вместе с тем, именно ассоциативно-рефлекторная концепция стала основой в разработках В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и др. теории развивающего обучения. Поскольку все исследователи, приписываемые к авторам главной советской концепции обучения были психологами, то совершим небольшой экскурс в новейшую историю психологии.

К первой мировой войне российская психология обогатила науку серьезными открытиями в психологии личности. Вслед за психологами, к этой проблематике стали обращаться и ученые-педагоги. Однако, начиная с **1917** г., российская психология стала деформироваться

идеологически. Начался мифотворческий этап развития психологии личности, опосредованный идеологическими установками на разработку идеи "нового человека", его абсолютной исключительности и образцовости. В связи с этим, личность была надолго лишена психологических характеристик, возникла некая смесь этики, социологии и психологии, с преобладанием категории долженствования. Попытка экспериментального исследования зачастую замещалась стремлением показать человека не таким, каким он есть в действительности, а таким, каким он должен быть.

В общественном и личностно-индивидуальном бытии прививалось бесправие, незащищенность отдельного человека. Это должно было заставить человека бороться за право на жизнь. Только при таких условиях создавалась возможность формирования «несгибаемых борцов» за «светлое будущее». Нужно было добиваться, чтобы человек понимал замысел и итог своей жизни как службу, в которой он может что-то заслужить, но для этого следовало выполнять чью-то волю. Реализация себя, своей личности, собственная компетентность и личные способности вытеснялись из числа ценностей человека \

Прочно утвердилось представление о том, что психика советского человека принципиально отличается от психики человека капиталистической формации. Одним из немногих психологов, выступивших против такой грубой идеологемы, и был С.Л. Рубинштейн, автор деятельностного подхода, но никак не ассоциативно-рефлекторной концепции.

Концептуальная идея деятельностного подхода состояла в том, что человек и его психика формируются и проявляются только в практической деятельности. Ос-

¹ См.: Котова И.Б. Психология личности в России. Столетие развития. - Ростов н/Д., РГПУ, 1994. С.149-158.

новными особенностями деятельности являются: **социальность** - деятельность осуществляется только субъектом (человечеством, группой людей, личностью); **взаимодействие** - деятельность как взаимодействие субъекта с объектом является содержательной, предметной, а не чисто символической и фиктивной; **творческий характер** - деятельность всегда творческая и самостоятельная. Личность выступает как целостная; система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (социальные, климатические, педагогические и т. д.).

Отметим, внешние воздействия преломляются через систему внутренних условий и не могут быть определяющими: «в процессе развития личности «центр тяжести» все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт к характеру в целом». Отдельный голос великого советского психолога не утонул в хоре голосов, воспевающих идеологию, пришедшую на смену науке. СЛ. Рубинштейн был избран членом-корреспондентом Академии наук СССР, а за главный труд своей жизни «Общие основы психологии» - награжден Сталинской премией (1943 г.).

Тем не менее, для советской педагогики были назначены совершенно другие ориентиры, предписывавшие опираться в разработке дидактических теорий не на то, что есть в личности, а на то, что должно быть сформировано: понимание учеником себя не как уникальной личности со своей личной «внутренней стороной», а как части единой машины-коллектива. Или конвейера, идея которого, как видим, появилась не сегодня, но сегодня снова возвращается в школу - теперь уже - через различные комитеты.

Вполне естественно, что принять учебную деятельность, как взаимодействие субъекта с внешним миром, как самостоятельное творчество субъекта учения и как вообще внутреннюю активность, советская педагогика не могла.

Для полной победы педагогики нового человека не доставало малого: научного обоснования, более прочно стоящего на марксистской платформе. Физиологическая ассоциативно-рефлекторная концепция, авторы которой никоим образом не предполагали использования своих открытий во благо советской педагогики, тем не менее, оказалась идеальной методологической основой для корректировки допущенных СЛ. Рубинштейном «вольностей».

Здесь-то и пригодились далеко не бесспорные закономерности возникновения условных рефлексов. Интерпретаторов не смутил тот факт, что если природа обучаемости животных и человека имеет много общего, то отличий в ней гораздо больше. Наоборот, они взяли его на вооружение, совершенно «забыв» про отличия. Рефлекс выделения слюны, искусственно заданный включением лампочки при кормежке павловской собаки, оказалось возможным приравнять к рефлексу, появляющемуся у человека при возникновении определенных ассоциаций.

Ассоциация - это связь между психическими явлениями, при которой представление об одном из них влечет за собой появление другого. Ассоциации, как реакции на раздражение - это действительно функция коры головного мозга. В этом случае можно на самом деле утверждать об общей природе воспитанного в результате дрессировки животного рефлекса и воспитанных в результате обучения человека ассоциаций.

Правда, чтобы уравнивать эти процессы окончательно, потребовалось забыть об очень многом. О различиях в

устройстве и объеме мозга собаки и человека. О том, что условные рефлексы продолжают и развивают без-условные, которые есть не что иное, как форма реагирования организма на **биологически** значимые (а не социально значимые и, тем более, не культурно значимые) воздействия внешней среды. О том, что ассоциативное мышление - это самый примитивный, низший уровень человеческого мышления, хотя и недоступный мышлению собаки. О том, что за ним следуют образное, абстрактное, теоретическое мышление; что *следуют* они за ассоциативным, но не из него вырастают и т.д.

Чтобы обойти эти неприятные воспоминания, пригодилась и как бы раскритикованная советской же психологией *рефлексология*, использовавшая для объяснения деятельности психики только материалы физиологии, в связи с чем, вся мыследеятельность сводилась только к рефлексам.

На этом «научном» фоне деятельностный подход СЛ. Рубинштейна вошел в массовую школу не только упрощенным, но и деформированным. Акцент на активную деятельность внутренних сил и механизмов развития преобразовался в акцент на внешне заданный активизм: больше дела, не важно какого, лишь бы на уроке работали все. На уроке, каждая минута которого распланирована, ученикам ничего не остается, как принять организованную извне деятельность в собственное достояние, как бы автоматически заложить основу для высшей стадии учения - мотивированного самообразования как базы сознательной учебы.

Казалось бы, до осуществления этой вековечной иллюзии рукой подать, все просчитано, сверено с «вечно живой» философией. Ведь «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов»¹, т. е. объ-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 440.

ективными, внешними условиями. Но на практике если и получалось нечто подобное, то лишь у самых жестких, авторитарных педагогов. Или у тех, кто, как В. А. Сухомлинский, все-таки умел сначала войти в субъективный, личный мир каждого ребенка и только потом определял программу его объективной деятельности учения.

И - главное достижение советской психолого-педагогической науки: сделать из этого методологический вывод о процессе обучения человека, как о **совокупности раздражителей**. А вот это, пользуясь сленгом современной молодежи, действительно круто! Но ведь «забыли» все, что мешало, обучая, воспитывать Человека Конвейера и сделали, да так убедительно, что все поверили, что восприятие - осмысление - закрепление - применение знаний в процессе обучения иначе, как на рефлексах построены быть не могут.

И не просто поверили, а припадают к этому «источнику» до сих пор, не замечая, что такие «концептуальные основания» вошли в разработку всех дидактических концепций советского периода. В том числе - и развивающих.

5. Ружье в последнем акте (критерии традиционного урока).

Если на сцене в первом акте появляется ружье, то в последнем оно должно обязательно выстрелить. Таков закон театральной драмы. Закон образовательной драмы точно такой же: если возникает нерешаемая проблема, она когда-то обязательно прорвется. Задник сцены нашего образования настолько плотно увешан ружьями, что места для какой-либо дополнительной наглядности практически не осталось. Многие из них уже отстрелялись, но должного эффекта - руководства к действию - не произвели.

Особенно громко бабахнули законодательные мушкетеры демократизации, либерализации, гуманизации.

Следом за ними дали залп теоретические пищажи фундаментализации, методологизации и концептуализации образования. Теперь слышны разрозненные выстрелы! карабинов стандартизации, глобализации и ключевых компетенций. Но бронепоезд отечественного образования всякими там ружьишками не остановить. Он уверенно движется к одному ему ведомой, а скорее, неведомой, цели. Главное - что он движется.

Выстрел театрального оружия прорывает некий наполнявшийся проблемами предыдущего действия* критический момент, который должен отложиться в] сознании зрителя и заставить его хотя бы задуматься после спектакля. Задуматься над тем, как разыгранная на сцене драма прилагается к его жизни. Что надо делать лично ему, зрителю, чтобы избежать или по-своему решить прорванные сценическим, «невсамделишным» выстрелом, проблемы и коллизии собственной жизни. Спектакль-то разыгрывался лично для него.

И образование разыгрывается лично для каждого участника его действия. Но в отличие от спектакля, действие образования разворачивается не на сцене, а в жизни. В жизни учителя и ученика, происходящей в совершенно безусловных обстоятельствах места, времени и действия - на уроке. Именно здесь, на уроке, уже не просто тлеет, а трещит и сыплет искрами бикфордов шнур. И подбирается передаваемый им огонь не к бутафорному пистону мушкета, а к настоящему тротиловому эквиваленту учительского и ученического сознания.

Оно уже набрало критическую массу пресыщения призывами без указания конкретных путей их реализации. Призывов к фундаментализации знаний, без каких-либо ориентиров, как сделать их фундаментальными. Призывов к личностной ориентации урока, без указания каких-либо ориентиров личностного развития в содержании изучаемых на уроке знаний. Призывов готовить

учеников к жизни безо всякого отражения в содержании изучаемых знаний того, что их в жизни ожидает. Кто будет отвечать за неподготовленных к жизни учеников, когда ни один из призывов не обеспечен конкретикой предложений?

Но жизнь идет, урок продолжается, и главным действующим лицом на нем остается учитель. Следовательно, вам и отвечать, уважаемые коллеги. Если вы еще в состоянии взять на себя такую ответственность, то начинать следует с прояснения вопроса о качестве знаний.

Все проблемные узлы урока затянуты потому, что до сих пор нет ясности с критериями его качества. Вместе с тем, развязать их не сложно. Начнем с главного вопроса: что такое **качество знаний** и как оно понимается в традиционной информационно-знаниевой парадигме.

Качество - существенная определенность явления, факта и т.д., благодаря которой он является именно этим, а не другим; свойства, специфика и состояния чего-либо; первоначальное и подлинное единство или многообразие реальности, без расчленения: горький, соленый, глубокий. Различают качества объективные (существующие сами по себе) и субъективные (зависящие от восприятия)¹. Следовательно, категория качества имеет отношение к внешним показателям, но проявляется через них только в силу того, что определяет их изнутри, т.е. является характеристикой содержания.

Попытки определения понятия «качество образования» в советской дидактике выстраивались как основания для разработки качества педагогической деятельности, основными характеристиками которой выступали ориентации на классическую методологию познания.

¹ Краткая философская энциклопедия. - М., Издательская группа «Энциклопедия», 1994. С.207.

Как вы уже знаете, ее основными параметрами, задающими отношения учителя к знаниям были объективность, абсолютность, линейность, законченность, установочный характер, однозначность.

Определение качества чего-либо должно начинаться с определения эталонов, которые бы и задавали образцы этого качества. Например, эталоном качества интереса к сообщаемым на уроке знаниям может быть только содержание этого интереса. Интерес может быть продиктован совершенно разными мотивами, каждый из которых увлекает в глубину испытываемых школьником переживаний. Следовательно, **демонстрируемый** интерес может быть корыстным, поверхностным, случайным, эпизодическим, познавательным, глубоким, смешанным и т.д. Вполне естественно, учителя должен устраивать интерес познавательный, отличающийся глубиной, направленностью на приобретение новых знаний, заинтересованностью в деталях, интерес, проявленный в разумно заданных вопросах, в умении использовать полученные знания в новой ситуации и т.д.

Но и это - **показатели заинтересованности**, отчасти - **показатели познавательной активности** учащихся, как результата предшествовавшей этому работы учителя. Получается, что все это - показатели, неизвестно по какому поводу и в связи с чем демонстрируемые. Судить о том, что они проявляют знания, повлиявшие не только на развитие памяти, но и на развитие других качеств личности невозможно.

Это и не требуется в традиционной классической парадигме. Потому что содержание демонстрируемых умений не задано этой парадигмой. Следовательно, не задана и глубина знаний учащихся, и не требуется какая-либо работа учителя с их содержанием.

Классическая методология естественно-научной парадигмы определила необходимость в систематизированной, внешне заданной структуре передаваемого но-

вым поколениям знания. Таким образом, категория качества изучаемых знаний изначально должна была выстраиваться не по вектору качества содержания, а по вектору качества процесса, с ориентацией на деятельности *запоминания, закрепления, воспроизведения, опосредованные процессуальными функциями мышления вместо того, чтобы появляться в результате деятельности ценностного содержания сознания.*

Такие характеристики содержания знаний требовали и соответствующего понимания средств их трансляции. Они определяли умения учителя по организации процессов изучения, воспроизведения, закрепления и применения систематизированных знаний, посредством трансляции описаний, объяснений, предъявления требований, предписаний, организации упражнений и т.д. Таким образом, основное **требование** к качеству профессиональной деятельности учителя: ориентация на формирование внешних параметров активности личности, на воспроизведение проверенного, закрытого, конечного знания.

По этой же причине, логично вытекающей из ассоциативно-рефлекторной концепции, на первое место выдвигается то, что качество определять не может. Это - требование, в которое помещается не научно отобранный эталон, а то, что задано наукой, исходя из сущности ассоциаций и рефлексов животного.

Главным в работе учителя, выполняющего такие требования, становится стремление к овладению частными методиками, оттачивание приемов по преподаванию отдельных тем, частей урока. Что и понимается как **методическая культура** в целом. Это стремление затмевает необходимость овладевать **педагогической культурой**, т.е. ценностным отношением к ученикам и знаниям, где методическая культура является только технической частью культуры педагогической.

В неприкосновенности сохраняются «святые коровы» формирующего подхода: сведение деятельности учителя к организации, контролю и оценке «обучаемости»; отождествление обучения с передачей и закреплением информации; искусственное разведение функций учителя на "предметника" и "классного руководителя", ограничение развития личности ученика тренировкой памяти, внимания, репродуктивных навыков.

В связи с этим учителя лишаются возможности научиться преобразовывать теоретически полученные знания в опыт собственной творческой деятельности по созданию условий для **саморазвития** познавательной активности учащихся, представлять учебный материал в виде открытого для дополнений учащимися знания, предоставлять ученикам возможность развязать проблемно-опорные узлы нового знания и т.д.

В отсутствие глубоких знаний о современных смыслах образования, **информационная культура** формируется исходя из **приоритета количества** информации о новейших технологиях. И совершенно логичный финал превосходства требований над критериями: увеличение объема отчетной документации и директив по ее оформлению, понимание помощи и поддержки учителям как усиление требований (зачастую без должного понимания их смысла), подмена разъяснений указаниями и т.д.

Слово **критерий** происходит от древнегреческого **κρῖνον** - мерило оценки, основание, по которому что-либо оценивается. Поэтому критерий - это **содержательный** определитель качества, признак и средство проверки истинности или ложности положения, на основании чего и составляется перечень требований, предъявляемых к чему-либо. На основании различных критериев определяется качество содержания и качество реализации.

Проблема критериев качества состоит в том, что качество - категория содержательная, внутренняя, смысловая. В традиционном образовании существующие критерии оценки ориентируют только на ее количественное, внешнее, процессуальное выражение.

Критериями качества остаются: для учеников - полнота, глубина, систематичность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность **воспроизводимых** знаний; для учителей - дидактические, академические, коммуникативные **способности**, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, самообразовательные **умения**. Появился и новый критерий - **педагогическое творчество**, судить о реализации которого предлагается по показателям оригинальности, эвристичности, фантазии, активности, концентрированное™, четкости, чувствительности.

Эти критерии устанавливают единственную меру ответственности - **количеству** проявляемых признаков. О качестве содержания деятельности приходится только догадываться: что является критерием дидактических или коммуникативных способностей, на основании чего можно судить о качестве оригинальности? Наиболее содержательный критерий - **глубина знаний** предлагается оценивать по «совокупности осознанных учащимися связей и отношений между знаниями» (И.Я. Лернер), т.е. по количественной характеристике. Каков критерий осознанности, что является мерилom ее оценки - не установлено.

Не менее конкретную схему оценки эффективности урока предлагает В.И. Андреев. Здесь речь о качестве знаний не ведется, но даны критерии качества деятельности учителя: **четкость, последовательность, целесообразность**. Это необходимо, по мнению автора, для **определения степени достижения цели**. Какой цели, что выступает мерилom качества этой цели, на что она ориентирует - скорее всего, она определена

планом, но в данном случае это не имеет значения. Главным мерилom здесь выступает **процесс**, а не содержание - его, процесса, четкость, последовательность и т.д. Другой критерий - *плотность занятия* - снова проявляется через показатель, на этот раз - **информационно-содержательной насыщенности**. Какова единица этой насыщенности, в каких пропорциях должны даваться знания - вероятно, определяется на глазок. А вот и упомянутый нами выше интерес на уроке приобретает здесь вид критериев **активности и эмоциональности**. Показателями интереса определены "уровни интереса, эмоционального настроения и творческой активности"¹.

Другие авторы просто ограничиваются перечнем умений, представляя их как критерии эффективности педагогической деятельности: умение оптимально решать педагогические задачи, умение разрабатывать и использовать систему критериально-оценочных показателей, развития познавательных интересов и интеллектуальных умений школьников. И - совсем просто: высокий уровень педагогической культуры, творчество, мастерство².

В традиционном образовании развитие ученика в процессе обучения автоматически приобретает вид роста количественных, а не качественных характеристик. И появляться они должны не в сознании, а в мышлении и поведении (деятельности), легко регулируемых посредством кнута и пряника.

¹ Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития.- 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий. 2000. С. 575-576.

² Гребенкина Л.К., Анциперова НС. Технология управленческой деятельности заместителя директора **школы** / М: Центр "Педагогический поиск", 2000. С.6.

Очевидно, что, руководствуясь такими критериями, никаких проблем с качеством возникнуть не может. В соответствии с марксистской диалектикой, количество всегда переходит в качество. Правда, эта «закономерность» легко опровергается при обращении к элементарным основам теории относительности, но это уже частность, которую легко обойти путем запрета. Аналогично были запрещены и прочие вредоносные теории: генетической обусловленности развития человека, кибернетической теории, практически все «буржуазно-реакционные» концепции личностного развития.

Урок же стал строг, прост и технологичен. Имея в виду качество современной вузовской подготовки учителя, как специалиста, умеющего только применять методики, другим урок быть и не может. Критерии, определяющие урок как средство поточной подготовки Человека Конвейера для работы на конвейере, Человека Системы для выполнения функций, предписанных системой, и определяют смысл педагогической деятельности учителей, поставивших ценности промышленной технологии на уроке выше ценностей педагогических технологий, развивающих человеческое в человеке.

С другой стороны, можно в очередной раз изумиться, как удается учителям-технократам соединять несоединимое? Каким образом становится возможным совмещать требования классических критериев организации закрытого урока с требованиями учебных программ, определяющих необходимость изучения открытых, нелинейных знаний?

Практически все современные программы предполагают изучение не только теории относительности, выбивающей основу из классических законов физики, не только генетику, опровергающую естественно-научную классику дарвинизма, но еще и основы эволюционных синергетических концепций самоорганизации, полностью снявшие все ограничения классического детерми-

низма, как в науке, так и в образовании. Путь их познания может быть только таким же открытым, как и знания, представленные в них. В противном случае, понять смысл этих и других теорий, извлечь познавательную и практическую пользу невозможно: упрощение автоматически ведет к искажению. Что чаще всего и получается в результате.

Имея же в виду чувства совести, ответственности, наличие разума, интеллигентности и стыда, всегда выделявших российского учителя, можно только восхищаться, каким образом при классических критериях **творческим** учителям все-таки удается сохранить человеческое **и** в себе, и в своих учениках? И количество учителей, способных повернуться к личностно-развивающему и самоорганизующему потенциалу, заложенному в содержании этих теорий, постоянно растет.

Очевидно, здесь надо вспомнить о том, что существует не только буква Закона, требующая неукоснительно следовать его требованиям. Наравне с буквой, а иногда и выше, ставится умение руководствоваться еще **и** духом Закона. Руководство требованиями духа, духовности, души и открывает мыслящему учителю возможность обращаться к тому человеческому началу, которое тщательно упрятано за непробиваемой броней классических критериев организации урока.

Тем не менее, именно традиционная организация урока продолжает оставаться ведущей в современной школе. Скорее всего, ее главный смысл - пробуждение ассоциаций и выработка учебных рефлексов все еще актуален в определенных регионах или в отдельных школах и классах. Поэтому мы и предлагаем всем желающим ознакомиться и с типичной организацией традиционного урока, выстроенной с ориентацией на классические критерии качества образования. Творческие учителя также могут найти в этих описаниях определенные резервы - то, что раньше внимание не привлекало.

6. Традиционный урок (типы, структура, методика)¹.

Основные характеристики традиционной классно-урочной системы обучения:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящен только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Типы традиционного урока.

Несмотря на многообразие типов, все уроки в традиционной системе ориентированы на развитие ученика через деятельность учителя.

1. Урок ознакомления с новым материалом (урок сообщения новых знаний)

Структура урока определяется его основной дидактической целью: введением понятия, установлением свойств изучаемых объектов, построением правил и т.д.

Основные этапы урока.

Вариант 1.

Сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности. Подготовка к изучению нового материала через повторение и актуализацию опорных

¹ Используются материалы: Вивюрский В.Я. Повторение и обобщение знаний. Химия. // Первое сентября. 2002. № 32. Петенко В. М. Семинарское занятие // Специалист. 2003. № 10.

знаний. Ознакомление с новым материалом. Первичное осмысление и закрепление связей и отношений в объектах изучения. Постановка задания на дом. Подведение итогов урока.

Вариант 2.

Лекция учителя. Объяснение с активным включением учащихся в работу. Эвристическая поисковая беседа. Конспектирование, составление тезисов по теме, составление проектов по теме, текущее обсуждение, работа с учебником, создание проблемных ситуаций (игровая), конспектирование, участие в учебной беседе, работа в тетради по результатам беседы; работа с учебником. Выступление по заданным темам. Участие в дискуссиях по проблемам. Участие в ролевой игре. Работа по группам с заданиями. Работа с ключевыми понятиями. Индивидуальная работа по заданиям (задачник). Доклады и сообщения. Работа с понятиями.

2. Урок закрепления изученного.

Основная дидактическая цель - формирование определенных умений.

Структура: Проверка домашнего задания, уточнение направлений актуализации изученного материала. Сообщение темы, цели и задач урока, мотивация учения. Воспроизведение изученного и его применение в стандартных условиях. Перенос приобретенных знаний и их первичное применение в новых или измененных условиях с целью формирования умений. Подведение итогов урока. Постановка домашнего задания.

3. Урок применения знаний и умений.

В процессе применения знаний и умений различают следующие основные звенья: воспроизведение и корректировка необходимых знаний и умений, анализ заданий и способов их выполнения, подготовка требуемого оборудования, самостоятельное выполнение заданий, рационали-

зация способов выполнения заданий, внешний контроль и самоконтроль в процессе выполнения заданий.

Этим обусловлена возможная структура такого урока:

Проверка домашнего задания. Мотивация учебной деятельности через осознание учащимися практической значимости применяемых знаний и умений. Осмысление содержания и последовательности применения практических действий при выполнении предстоящих заданий. Самостоятельное выполнение учащимися заданий под контролем учителя. Обобщение и систематизация результатов выполненных заданий. Подведение итогов урока и постановка домашнего задания.

4. Урок обобщения и систематизации знаний.

Без уроков обобщения и систематизации знаний, называемых также уроками обобщенного повторения, нельзя считать завершенным процесс усвоения учащимися учебного материала. На них выделяют наиболее общие и существенные понятия, законы и закономерности, основные теории и ведущие идеи, устанавливают причинно-следственные и другие связи и отношения между важнейшими явлениями, процессами, событиями, усваивают широкие категории понятий и их систем и наиболее общие закономерности.

Функции обобщающего урока: систематизация фактических знаний на основе ведущих идей, проверка знаний и умений учащихся (проверяется и оценивается не столько знание фактов, сколько овладение системой понятий, умениями устанавливать связи между понятиями, обобщать, применять закономерности теории).

Процесс обобщения и систематизации знаний предполагает такую последовательность действий: от восприятия, осмысления и обобщения отдельных фактов к формированию понятий, их категорий и систем, от них - к усвоению более сложной системы знаний: овладение основными теориями и ведущими идеями изучаемого

Уроки классики

предмета. В связи с этим, в уроке обобщения и систематизации знаний выделяют следующие **структурные элементы**.

Постановка цели урока и мотивация учебной деятельности учащихся. Воспроизведение и коррекция опорных знаний. Повторение и анализ основных фактов событий, явлений. Обобщение и систематизация понятий, усвоение системы знаний и их применение для объяснения новых фактов и выполнения практических заданий. Усвоение ведущих идей и основных теорий на основе широкой систематизации знаний. Подведение итогов урока.

Большую роль обобщения играют в реализации задач воспитания учащихся. Для этого важно так организовать познавательную деятельность школьников на уроке, чтобы они имели возможность практиковаться в использовании теорий и закономерностей для отстаивания своих взглядов, побуждать к высказыванию своего отношения. Подобный подход способствует выработке активной жизненной позиции учащихся.

Урок сообщения новых знаний	Обобщающий урок.
Учитель с помощью вопросов направляет школьников на обсуждение рассматриваемых понятий, на привлечение различных фактических сведений. Беседа в большей степени иллюстрируется натуральной и изобразительной наглядностью.	Здесь вопросы ставятся с целью обеспечения усвоения учащимися наиболее существенной системы знаний и умений, установления связей между ними и формулирования наиболее общих выводов, раскрытия практической и мировоззренческой значимости знаний. Усложнение вопросов, более обобщенные ответы. Увеличение доли самостоятельности учеников на уроке. Беседа становится более абстрактной, строится на основе широких теоретических обобщений.

Уроки классики

Повторение и обобщение знаний имеет большое значение на обобщающих уроках повторения, которыми заканчивается изучение темы, раздела, курсов и всего предмета в целом. На этих уроках систематизируются знания, устанавливаются взаимосвязи понятий, сравниваются изучаемые факты и явления на межпредметной основе.

Повторение и обобщение решает следующие задачи:

- обеспечивает прочное и глубокое усвоение знаний, умений и навыков;
- приводит в систему факты и явления, углубляет содержание изученных понятий;
- помогает установить более высокий уровень между понятиями, фактами, явлениями;
- формирует навыки самостоятельной работы;
- способствует умственному развитию учащихся.

Особенности повторительно-обобщающих уроков.

1. Определение цели и задач урока в целом.
2. Выбор структуры урока и последовательности его этапов, соответствующих конкретному материалу.
3. Отбор содержания методов и приемов повторения.
4. Определение формы работы с учениками - общеклассная, групповая или индивидуальная.
5. Определение содержания и объема домашних заданий.
6. Выбор форм контроля и учета знаний.

Уроки данного типа обеспечивают обобщение по стержневым или ведущим идеям курса в их логическом единстве.

Различают *индуктивный* и *дедуктивный* подход в повторении и обобщении знаний.

При *индуктивном* подходе обобщение происходит путем сравнения существенных признаков. С одной стороны, это сравнение объектов, нахождение в них обще-

Уроки классики

го и формулировка обобщающего вывода, с другой **Щ** сравнение общих закономерностей.

При *дедуктивном подходе* обобщение осуществляется путем распространения общих понятий или закономерностей на частные случаи. Задача ученика в данном случае состоит в подборе к имеющемуся общему понятию или закономерности фактов или явлений, которые бы его подтверждали.

При проведении данных уроков не следует:

- включать в урок большое количество разнообразных вопросов и большое количество понятий, т. к. качество знаний зависит не от количества;
- при повторении необходимо не просто воспроизводить изученное ранее, а раскрывать причинно-следственные связи между явлениями на более высоком уровне.

МЕТОДИКА УРОКОВ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ

Ход урока. 1 вариант.

1. Постановка задач урока.

2. Обсуждение по порядку вопросов, которые были заданы учащимся на дом для повторения. После рассмотрения каждого вопроса учитель делает краткие замечания, обобщает и уточняет сказанное. Отдельные вопросы заранее, за 1-2 недели, распределяются между учениками или группами. Им дается план сообщений и указывается соответствующая литература. Можно объявить конкурс на лучшее сообщение и оформить стенд докладов.

3. В конце урока учитель делает общие выводы по теме или разделу, разбирает ответы, выставляет отметки.

Уроки классики

2 вариант

1. Устные сообщения в сочетании с демонстрацией опытов, графических и объемных наглядных пособий.

2. Коллективное обсуждение материала с целью получения выводов обобщающего характера.

3. Выполнение заданий, требующих применения имеющихся знаний.

В процессе обучения проводят *текущее и обобщающее повторение*.

Текущее повторение проводится при изучении нового материала.

Обобщающее повторение в зависимости от места в учебном процессе подразделяется на:

- тематическое,
- предшествующее,
- завершающее,
- заключительное.

Тематическое повторение

Способствует систематизации и обобщению учебного материала, пройденного на нескольких уроках, и более глубокому пониманию взаимосвязей отдельных фактов и явлений, а также закономерностей.

Тематическому повторению свойственна более высокая степень обобщения, чем текущему.

Уроки тематического повторения.

Данные уроки отличаются друг от друга методикой повторения. На одних может преобладать беседа, на других - самостоятельная работа с учебником и раздаточным материалом и т.д. Они могут проходить **в виде обзорной лекции**.

Повторение, предшествующее изучению.

Основная **задача, которую решает этот вид повторения** - восстановление **в памяти забытого школьниками** учебного материала **после** длительного перерыва (**кани-**

Уроки классики

кул), без знания которого дальнейшее усвоение пред.; мета вызовет затруднения. Выполнению этой задачи помогает использование в процессе повторения таких эффективных методов, форм и приемов обучения **как** самостоятельная работа, индивидуально-дифференцированный подход, домашняя учебная работа, решение различных задач и т.д.

Повторение, завершающее изучение предмета.

Цель данного повторения - систематизировать и обобщить самое существенное в учебном материале всего курса, изучавшемся на протяжении учебного года.

Структура уроков **и** используемые на них методические средства, определяются характером изученного материала, уровнем знаний, умений **и** навыков учащихся, **а** также пробелами и недостатками. На таких уроках в некоторых случаях учитель может сам излагать сложный материал, требующий систематизации и обобщения.

5. Урок проверки **и** коррекции знаний **и** умений.

Контроль и коррекция знаний и умений осуществляется на каждом уроке. Но после изучения одной или нескольких подтем или тем учитель проводит специальные уроки контроля и коррекции, чтобы выявить уровень овладения учащимися комплексом знаний и умений, и на его основе принять определенные решения по совершенствованию учебного процесса.

При определении структуры урока контроля и коррекции, целесообразно исходить из принципа постепенного нарастания уровня знаний и умений, т.е. от уровня осознания до репродуктивного и продуктивного (конструктивного) уровней. При таком подходе возможна следующая структура урока.

Ознакомление с целью и задачами урока, инструктаж учащихся по организации работы на уроке.

Проверка знаний учащимися фактического материала и умений раскрывать элементарные внешние связи в предметах и явлениях.

Уроки классики

Проверка знаний учащимися основных понятий, правил, законов и умений объяснить их сущность, аргументировать свои суждения и приводить примеры.

Проверка умений учащихся самостоятельно применять знания в стандартных условиях.

Проверка умений учащихся применять знания в измененных, нестандартных условиях.

Подведение итогов (на данном и последующих уроках).

6. Комбинированный урок.

Комбинированный урок характеризуется постановкой и достижением нескольких дидактических целей. Их многочисленными комбинациями определяются разновидности комбинированных уроков. Традиционной является следующая *структура* комбинированного урока.

Ознакомление с темой урока постановка его целей и задач. Проверка домашнего задания. Проверка знаний и умений учащихся по пройденному материалу. Изложение нового материала. Первичное закрепление изученного. Подведение итогов урока и постановка домашнего задания.

Наряду с традиционной структурой, в практике обучения широко используются и другие виды комбинированных уроков. Например: комбинированный урок, целью которого является проверка ранее изученного и ознакомление с новым материалом, может иметь такую *структуру*.

Проверка выполнения домашнего задания. Проверка ранее усвоенных знаний. Сообщение темы, цели и задач урока. Изложение нового материала. Восприятие и осознание учащимися нового материала. Осмысление, обобщение и систематизация знаний. Постановка домашнего задания.

Уроки классики

Структура комбинированного урока во многом дублируется и при конструировании так называемых **модульных** уроков. Они характеризуются постановкой и достижением нескольких дидактических целей, но так, чтобы урок отличался завершенностью и самостоятельностью. Это выражается в том, что структура **модульного** урока, как правило, включает:

- мотивационную беседу (то, что именуется организационным моментом или введением в тему урока), завершающуюся постановкой интегрирующей* цели урока;
- вводный контроль (проверка домашнего задания повторение изученного ранее);
- работу с новым материалом;
- закрепление изученного;
- завершающий контроль (проверка усвоенного на уроке);
- рефлексию.

Последнее связано с самооценками и суждениям учащихся о работе класса, группы, своей деятельности на уроке; о том, какое сложилось у каждого ученика мнение об уроке и что им хотелось бы пожелать.

7. Урок-лекция.

Как правило, это уроки, на которых излагается значительная часть теоретического материала изучаемой темы.

В зависимости от дидактических задач и логики учебного материала, распространены *вводные, установочные, текущие и обзорные* лекции. По характеру изложения и деятельности учащихся, лекция может быть *информационной, объяснительной, лекцией-беседой* т.д.

Лекционная форма проведения уроков целесообразна при:

Уроки классики

- изучении нового материала, мало связанного с ранее изученным;
- рассмотрении сложного для самостоятельного изучения материала;
- подача информации крупными блоками в плане реализации теории укрупнения дидактических единиц в обучении;
- выполнение определенного вида заданий по одной или нескольким темам, разделам и т. д.;
- применение изученного материала при решении практических задач.

Структура лекции определяется выбором темы и цели урока. Другими словами, лекция строится на *сочетании этапов урока*: организации; постановки цели и актуализации знаний; сообщений знаний учителем и усвоении их учащимися; определение домашнего задания.

Возможный вариант *структуры* урока-лекции.

Создание проблемной ситуации при постановке темы, цели и задач урока. Ее разрешение при реализации намеченного плана лекции. Выделение опорных знаний и умений и их оформление с помощью памятки "Как конспектировать лекцию". Воспроизведение учащимися опорных знаний и умений по образцам, конспектам, блок-конспектам, опорным конспектам и т.д. Применение полученных знаний. Обобщение и систематизация изученного. Формирование домашнего задания постановкой вопросов для самопроверки, сообщение списка рекомендуемой литературы и перечня заданий из учебника.

8. Урок-семинар.

Семинары характеризуются, прежде всего, двумя взаимосвязанными признаками: самостоятельным изучением учащимися программного материала и обсуждением на уроке результатов их познавательной деятельности. На них ребята учатся выступать с самостоя-

Уроки классики

тельными сообщениями, дискутировать, отстаивать свои суждения. Семинары способствуют развитию познавательных и исследовательских умений учащихся, повышению культуры общения.

Различают уроки-семинары по учебным задачам, источникам получения знаний, формам их проведения и т.д. В практике обучения получили распространение:

- семинары - развернутые беседы;
- семинары-доклады;
- рефераты;
- творческие письменные работы;
- комментированное чтение;
- семинар-решение задач;
- семинар-диспут;
- семинар-конференция и т.д.

Основные случаи, когда предпочтительнее организовать уроки в форме семинаров.

При изучении нового материала, если он доступен для самостоятельной проработки учащимися. После проведения вводных, установочных и текущих лекций. При обобщении и систематизации знаний и умений учащихся по изучаемой теме. При проведении уроков, посвященных различным методам решения задач, выполнения заданий и упражнений и т.д.

Семинар проводится со всем составом учащихся. Учитель заблаговременно определяет тему, цель и задачи семинара, планирует его проведение, формулирует основные и дополнительные вопросы по теме, распределяет задания между учащимися с учетом их индивидуальных возможностей, подбирает литературу, проводит групповые и индивидуальные консультации, проверяет конспекты. Получив задание, учащиеся с помощью памяток "Как конспектировать источники", "Как готовиться к выступлению", "Как готовиться к семинару", "Памятки докладчика" оформляют результаты само-

Уроки классики

стоятельной работы в виде плана или тезисов выступлений, конспектов основных источников, докладов и рефератов.

Семинарское занятие начинается вступительным словом учителя, в котором он напоминает задачу семинара, порядок его проведения, рекомендует, на что необходимо обратить особое внимание, что следует записать в рабочую тетрадь, дает другие советы. Далее обсуждаются вопросы семинара в форме дискуссии, развернутой беседы, сообщений, чтения первоисточников с соответствующими комментариями, докладов, рефератов и т.д. Затем учитель дополняет сообщения учеников, отвечает на их вопросы и дает оценку выступлениям. Подводя итоги, отмечает положительное, анализирует содержание, форму выступлений учащихся, указывает на недостатки и пути их преодоления.

Проведение семинаров может быть составной частью лекционно-семинарской системы обучения, расширяющей область их применения. Это подтверждается, например, возможностью ее применения в такой разновидности совместной учебной деятельности учителя и учащихся как "погружение"

Карточка оценки выступления.

Оценки по пятибалльной системе

№ п/п	Фамилия, имя ученика	Степень интереса	Информативность	Наглядность	Изложение	Риторика	Реферат

9. Урок-зачет.

Одной из форм организации контроля знаний, умений и навыков учащихся является урок-зачет. Основная его цель состоит в диагностике уровня усвоения знаний и умений каждым учащимся на определенном этапе обучения. Положительная оценка за зачет выставляется

Уроки классики

ся в случае, если ученик справился со всеми заданиями соответствующими уровню обязательной подготовки по изученному предмету. Если хотя бы одно из таких заданий осталось невыполненным, то, как правило, положительная оценка не выставляется. В этом случае зачет подлежит пересдаче, причем ученик может пересдать не весь зачет целиком, а только те виды заданий, с которыми он не справился.

Практикуются различные виды зачетов:

- текущий и тематический;
- зачет-практикум;
- дифференцированный зачет;
- зачет-экстерн и т. д.

При их проведении используются различные формы организации деятельности учителя и учащихся: зачет в форме экзамена, ринга, конвейера, общественного смотра знаний, аукциона и т. д. Если учащимся предварительно сообщают примерный перечень заданий, выносимых на зачет, то его принято называть *открытым*, в противном случае - *закрытым*. Чаще всего предпочтение отдается зачетам открытым, с целью определения результатов изучения наиболее важных тем учебного предмета.

Основные этапы подготовки и проведения открытого тематического зачета.

Проводится как завершающая проверка в конце изучаемой темы. Приступая к ее изложению, учитель сообщает о предстоящем зачете, его содержании, особенностях организации и сроках сдачи. Для проведения зачета из числа наиболее подготовленных учащихся отбираются консультанты. Они помогают распределить учащихся по группам в 3-5 человек, готовят учетные карточки для своих групп, в которых будут фиксироваться отметки за выполнение учениками каждого задания и итоговые отметки за зачет. Задания готовятся двух видов: *основные*, соответствующие обязательному уровню

Уроки классики

подготовки учащихся, и *дополнительные*, выполнение которых, вместе с основными, необходимо для получения хорошей или отличной отметки.

Каждому ученику (кроме тех, кто выступает в роли консультантов) готовятся индивидуальные задания, включающие основные и дополнительные вопросы к упражнениям. В начале зачета, как правило, на спаренном уроке ученики получают свои задания и приступают к их выполнению. В это время учитель проводит собеседование с консультантами. Он проверяет и оценивает их знания, а затем еще раз разъясняет методику проверки заданий, в особенности основных.

На следующем этапе урока консультанты приступают к проверке выполнения заданий в своих группах, а учитель выборочно из разных групп проверяет, в первую очередь, работы учащихся, справившихся с основными заданиями и приступивших к выполнению дополнительных заданий.

В заключительной части урока завершается оценка выполнения каждого задания выставлением отметок в учетные карточки. Собрав учетные карточки групп, учитель на основе выставленных отметок выводит итоговые отметки каждому ученику и подводит общие итоги зачета.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся на зачете

Экзамен-зачет принимают несколько комиссий, в состав которых входят как минимум два сильных ученика данного класса или несколько учеников из разных параллелей. Сдают экзамен членам комиссии по билетам, составленным из вопросов к зачету.

Групповой зачет. Класс делится на несколько групп, состоящих из учащихся с разным уровнем подго-

товленности. Раздаются карточки с заданиями, число которых соответствует количеству учеников в группе. Вопросы для такого зачета должны быть взаимосвязаны, тогда у учащихся сложится полное представление об изученной теме. Учащиеся по очереди отвечают на свои вопросы. Члены группы внимательно слушают, исправляют, дополняют и коллективно оценивают ответ.

Зачет-карусель (его называют круговым или зачет-«конвейер») принимают члены комиссии. На каждый из них выслушивается только один вопрос. Учащиеся **за-1** |
полняют на себя зачетные листы, в которых указаны |
^номера вопросов, а члены комиссии ставят в них оцен- |
ки. В итоге учитель или члены комиссии по набранной]
сумме баллов за ответы на все вопросы выставляют ученику общую оценку за зачет.

Зачет-карусель или поэтапный зачет.

Особенность организации такого зачета заключается в том, что каждый участник экспертной комиссии (сильный ученик - консультант) принимает зачет у одноклассников только по определенному вопросу. Учащиеся заранее оформляют индивидуальный зачетный лист, в котором указывают основные вопросы темы, а консультанты выставляют в них баллы-отметки и записывают примечания для дальнейшей коррекции знаний. В итоге по набранной сумме баллов - среднему арифметическому от нее - выставляется каждому ученику оценка за зачет. Проведение данного типа зачета возможно в классе с наличием сильных учеников, способных быть экзаменаторами.

Зачет-аукцион, где определенную сумму баллов получает ученик, последним дополнивший ответ на поставленный вопрос.

Разнообразить зачеты, сделать их более интересными, можно с помощью игры: лото, путешествие и т.д.

10. Урок-практикум.

Уроки-практикумы, помимо решения своей специальной задачи - усиления практической направленности обучения, должны быть тесным образом связаны с изученным материалом, а также способствовать прочному, неформальному его усвоению. Основной формой их проведения являются *практические и лабораторные работы*, на которых учащиеся самостоятельно упражняются в практическом применении усвоенных теоретических знаний и умений.

Главное их различие состоит в том, что на лабораторных работах доминирующей составляющей является процесс формирования экспериментальных умений учащихся, а на практических работах - конструктивных. Следует отметить, что учебный эксперимент, как метод самостоятельного приобретения знаний учащимися, хотя и имеет сходство с научным экспериментом, вместе с тем отличается от него постановкой цели, уже достигнутой наукой, но неизвестной учащимся.

Различают установочные, иллюстративные, тренировочные, исследовательские, творческие и обобщающие уроки-практикумы. Основным же способом организации деятельности учащихся на практикумах является групповая форма работы. При этом, каждая группа из двух-трех человек выполняет, как правило, отличающуюся от других, практическую или лабораторную работу.

Средством управления учебной деятельностью учащихся при проведении практикума служит инструкция, которая по определенным правилам последовательно устанавливает действия ученика.

Структура уроков-практикумов.

Сообщение темы, цели и задач практикума. Актуализация опорных знаний и умений учащихся. Мотивация учебной деятельности учащихся. Ознакомление учеников с инструкцией. Подбор необходимых дидакти-

Уроки классики

ческих материалов, средств обучения и оборудования!? Выполнение работы учащимися под руководством учителя. Составление отчета. Обсуждение и теоретическая интерпретация полученных результатов работы.

Эту структуру можно изменять в зависимости от содержания работы, подготовки учащихся и наличия оборудования.

Глава IV

РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ

1. Соблазны альтернативы.

Итак, болтавшиеся на заднике сцены отечественного образования ружья открыли интенсивную пальбу с началом хрущевской оттепели. По вполне понятным идеологическим причинам, стрельба велась в жестко ограниченных и скоординированных с ЦК и Политбюро секторах. Несмотря на это, полузапретные совсем недавно понятия «личность», «развитие», «ценности» настойчиво прорывались в практику передовых учителей и теории ученых. Однако понять, принять и применить их в соответствии с тем смыслом, который в них вкладывал весь мир, остававшийся за «железным занавесом», преодолеть насильственно внедренные стереотипы их интерпретаций советская психолого-педагогическая наука не смогла.

Тем не менее, еще задолго до как бы приоткрытия злополучного занавеса, советские ученые-педагоги неоднократно обращались к проблеме развития ученика в процессе обучения. Предлагались концепции и теории, по существу **альтернативные** официально дозволенным.

Научная мысль, представленная в 40-50 гг. работами М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др. уже тогда намечала новые подходы к пониманию сущности и характера обучения. Они увязывались с преодолением односторонних, воспроизводящих, объяснительно-иллюстрированных методик и ориентировали педагогов на развитие познавательной активности, самостоятельности и творчества учащихся.

Концепция М.А. Данилова выдвигала наиболее актуальные сегодня идеи стимулирования внутренних сил

Развитие традиций

личности в организации учебного труда, требующего самостоятельности мысли и действия. На основании собранных им примеров организации урока он теоретически доказал, а затем подтвердил в эксперименте, что система знаний, представленных в **содержании** учебного предмета - это и есть основная линия движения обучения. Это положение противоречило известной вам ассоциативно-рефлекторной концепции, главным на уроке определявшей не содержание знаний, а процесс их передачи ученикам.

То есть, совершенно благополучный член-корреспондент АПН РСФСР, встал, как бы в оппозицию по отношению к тому, что никаких возражений не терпело, а именно - к марксистско-ленинской (и, соответственно, сталинской) методологии создания Человека Конвейера. При всем том, что М.А. Данилов, в соответствии с академическим протоколом того времени, постоянно воспевал «вечно живую» методологию, его предложения до сих пор (а умер он в 1973 г.) не используются как основа для создания школьных учебников и вузовских пособий.

А ведь разработанная им концепция, при всей ее альтернативности, по своей сути была направлена на усиление влияния традиционного процесса обучения на воспитание и развитие личности школьника.

На этом идеологически законсервированном фоне, одной из ярких особенностей советской школы становятся попытки создания альтернативных систем образования "снизу", исходящие от педагогической практики. Таким образом, отечественная альтернативность поиска нового на уроке снова предстает в непривычном для мирового сообщества виде. Неразбериха с выбором концепции обучения, характерная для сегодняшней школы, началась еще в 60-е гг.

Альтернатива - это необходимость *выбора* между взаимоисключающими двумя возможностями, обуслов-

Развитие традиций

ленная потребностью поперз уоперз решиться на одно из двух. Альтернативный - это содержащий одну из двух, исключая друг друга возможностей.

В актах выбора и принятия решения заложен глубокий смысл. Свободный нравственный выбор, составляющий основу гуманистической деятельности, в советской педагогике смогли реализовать далеко не все, кого сегодня относят к "первопроходцам" альтернативного образования. В российском педагогическом сознании прочно установилась ассоциативная, едва ли не синонимическая, связь между понятиями "гуманистический" и "альтернативный".

Отметим, что и в современных условиях феномен воспроизводства традиционной парадигмы под эгидой "гуманистических преобразований" встречается даже в самых продвинутых школах. Что и порождает, по меньшей мере, два соблазна. Первый состоит в **дидактичности**, т.е. в придании учебному процессу познания вида наставлений и рецептов, в связи с чем возможна любая "гуманизированно-развивающая" форма его представления (в том числе и вопросно-ответная, т.е., катехизисная, и проблемная, и поисковая и т.п. - суть главной ориентации на классическую парадигму от этого не меняется). Второй соблазн состоит в **технологизации**, т.е. в сведении педагогической деятельности к некоему стандартному набору технологий, выстроенных по образцу производственного процесса.

Очевидно, что связка "гуманистический - альтернативный" достаточно прочно устоялась в педагогическом сознании как неразрывная целостность. Вместе с тем, как в целом, так и по отдельности, данные понятия и сегодня осознаются не всегда адекватно. Вероятно, происходит это потому, что гуманизация преимущественно понимается как некая "человеческая" добавка к технократизированному содержанию образования. Та-

Развитие традиций

кой подход имеет свои положительные и отрицательные стороны.

Избежать последних в гуманистической парадигме образования вряд ли возможно, как нельзя избежать и неперемного условия существования любого феномена - его двойственности. Поэтому представляется необходимым такое его рассмотрение, которое сводит к минимуму влияние негативных, но неизбежных факторов на становление действительно гуманистической, а поэтому - альтернативной традиционной, парадигмы образования.

Многие проблемы современного урока связаны с **устоявшимся** представлением педагогов о том, что именно ученик является главным объектом воздействия, приложения педагогических усилий. Гуманистическая педагогика перемещает акцент с личности ученика **на** своеобразную систему подготовки учителя **к** тому, чтобы самому быть личностью и через свою "личность", субъектность влиять на своих учеников.

Захватывающе интересно и потрясающе эффективно эти две, казалось бы, взаимоисключающие позиции, преломились в уникальном опыте учителей-новаторов.

2. Традиции развития и педагогическое новаторство

В последнее время связка "гуманистический = альтернативный" пополнилась понятием "авторская" (концепция, технология, школа), что также воспринимается как принадлежность **к** альтернативе. В связи с этим, **к** гуманистической альтернативе, **т.е. к оппозиции** традиционному формирующему подходу, отнесены действительно авторские подходы учителей-мастеров (в недавнем прошлом - "новаторов"), объединенных в так называемую "педагогику сотрудничества" (И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.).

Развитие традиций

Возникшее стихийно в 60-е годы движение учителей-новаторов внесло бесспорное оживление в монотонную систему образования. Уже в 70-е гг. их выступления с демонстрацией эффективности авторских методик, приемов и способов "учения без принуждения" быстро набирают черты новой педагогической революции. Переполненные учителями и вузовскими преподавателями огромные аудитории рукоплещут педагогам-чудотворцам. На первых порах официальная педагогическая наука воспринимает нарастающий шквал интереса к этому совершенно необычному явлению со снисходительным превосходством дремлющего льва. Однако вскоре терпеливая толерантность сменяется раздражением, быстро переходящим в карающий и беспощадный гнев.

В начале 80-х, как и было публично обещано неким академиком, всем учителям-новаторам, практически одновременно, "перекрыли кислород". На некоторое время, которое, как виделось тогда, продлится вечно, разом прекратились их шквальные поездки по стране, обсуждения в печати и даже - упоминания имен. Лев проснулся, прыгнул, но израненная дичь вырвалась из когтистых лап.

Как справедливо отметил иудейский царь Соломон, "и это пройдет, и все вернется на круги своя". И прошло, и вернулось, да так быстро, что никто и не обратил внимания, как со второй половины тех же 80-х слегка подзабытые имена зазвучали совсем в другой тональности. С началом перестройки одна за другой стали выходить не только статьи в периодике, но и книги, тиражи которых сделали доступным весь опыт учителей-новаторов практически каждому учителю СССР. Телевидение предоставило им лучшее эфирное время и, как повелось в лихую перестроечную эпоху, вчерашние изгои стали телезвездами и правили умами уже самой широкой советской общественности. И совсем скоро наиболее из-

Развитие традиций

вестные из этой плеяды избираются в действительные члены реорганизованной академии образования. При единодушной поддержке некогда ответственных за кислородный вентиль.

Вполне естественно, что именно в этом моменте у нашего современника возникает нарастающее недоумение. Что же было причиной столь редкостного единения любви всенародной и обожания гонителей? Почему же этот вдохновенный опыт сегодня вспоминают только ученые в книгах об уроке? Почему всколыхнувшее всю страну педагогическое начинание оставило массовую школу равнодушной не только во времена гонений и запретов, но и во времена полнейших свобод? И, наконец, почему же никому из полуподпольных! последователей позавчера, никому из вчерашних и сегодняшних энтузиастов так и не удалось добиться хотя бы приблизительных по эффективности результатов, которые демонстрировались новаторами?

Самый простой ключик для этого ларчика: чужой опыт в педагогике не воспроизводится. Он - целостная система, в основе которой - личность автора. Использовать часть передового опыта (метод, прием, структуру и т.д.) по этой же причине невозможно. Но есть ключи и посложнее. Обратимся к сущности предложенных интереснейшими учителями новаций.

В опыте **В.Ф. Шаталова** учебный процесс предстает как четкая, строго определенная схема, воплотившая систему жесткого и поэтапного управления познавательной деятельностью. В ее основе - постоянная структура изучения каждой темы: 1. Развернутое объяснение учителя. 2. Сжатое изложение учебного материала по опорным плакатам. 3. Изучение учащимися листов с опорными сигналами (вклеивание копии плакатов в личные альбомы). 4. Работа с учебником и листом дома. 5. Письменное воспроизведение опорных сигналов

Развитие традиций

на следующем уроке. 6. Конспектирование устных ответов товарищей или ответов у доски.

Тихое устное проговаривание усвоенного материала „а магнитофон (до 20 человек на одном уроке) расширяет перспективу его активного воспроизведения. Взаимное прослушивание и оценка учащимися этих знаний друг у друга вызывают необходимость ежедневной подготовки к активному ответу. Использование при этом опорных листов сокращает время этой подготовки (до 20 минут к уроку).

Решая задачи у доски, учитель не сопровождает их комментариями: учащиеся наблюдают за решением на доске и конспектируют ход этого процесса. Материал изучается укрупненными единицами - происходит увеличение информационной емкости благодаря параллельному способу - одновременному объединенному изучению нескольких структурно-родственных понятий, усвоение их «пучками». За 24 урока изучается материал 253 уроков: требуется знание не всего содержания материала, а лишь конспекта, знания основных понятий и связей между ними. В основе такой организации учебного процесса лежат действительно научно обоснованные, психологические предпосылки - формирование учителем приемов смысловой переработки текста, использования учениками опорных сигналов как средств организации своей учебной деятельности, приемов мнемотехники. Резко уменьшается количество ошибок, активно развивается мышление, сообразительность, способности к переключению внимания.

Своеобразно преломляется технология В.Ф. Шаталова в работе учительницы начальных классов **С.Н. Лысенковой**. Главными здесь выступают два понятия: "управление с помощью сигналов" и "комментированное управление". Суть опыта - в наборе четко алгоритмизированных дидактических знаков, схем, таблиц, карточек, которые выполняют опорную функцию в организации и

Развитие традиций

управлении мыслительной деятельностью младшцу школьников.

Затруднения при переходе от наглядно-чувственного восприятия к абстрактно-логическому преодолеваются последовательно-динамической системой условных* знаков, схематических моделей, которые помогают учащимся овладеть мыслительным приемом. Используются возможности опорных схем в целях индивидуализации обучения, дифференцирования заданий **каждому** ученику, развития самостоятельности при **решении** познавательных задач. Последовательное наращивание трудностей в овладении теоретическими знаниями согласуется с системой упражнений, отработки **умений** и навыков и ускорением темпов учебно-мыслительной деятельности.

Новизна выражается также **в способах сочетания ранее полученных и новых знаний**: опережающее включение в урок последующего материала; открытие перспективы для учащихся; смена видов деятельности (элементы игры, логические рассуждения, математический расчет, аппликации из бумаги и т. п.).

Тезисно описанный **опыт Е. Н. Ильина** представляет собой совсем другую схему. В основе его преподавательской концепции - **принцип обучающего воспитания**: отказ от традиционного воспитывающего обучения, где? воспитание предполагается в процессе учебы, как побочный продукт. У Е. Н. Ильина - приоритет за воспитанием, а обучение - его составная часть и основное! средство. Главный критерий - работа ума как работа души. Внимание учителя - не на литературу как предмет, а на ее возможности влиять на личность ученика! Ученик как герой урока и его творец.

В урок активно включается жизненный опыт ученика. Герои - лично значимые для каждого. **Принцип гуманизации знаний**: отбор знаний, определяющих нравственность ученика; выбор тематики, качественно соот-

Развитие традиций

„ответствующий принципу: поиск личностью значимых «болевых страничек», задевающих за живое. Связь ученика с предметом коммуникативна - через связь ученика с учителем. Отказ от разбора и исследования произведения - поиск новых подходов к ученику, книге. Общение с учеником как с личностью, духовно равной учителю. Ученик не созерцатель, а главный помощник учителя.

В основе методики - триединство вопроса-проблемы, личного приема и детали. Вопрос-проблема — ядро урока: злободневность и личностная значимость, обращения к конкретному ученику. Ответ требует тщательного изучения не только произведения, но и учебника, и биографической литературы и т. п., классификация вопросов по значимости для каждого ученика, перспективные индивидуальные задания, рассчитанные на несколько лет. Встречи учеников с их литературными двойниками как средство внутреннего очищения, перерождения. Необходимость коллективного поиска ответов на вопрос-проблему **в** ходе дискуссии. **Принцип ролевого участия**: ученики как консультанты, лаборанты, рецензенты.

Переплетение всех возможных форм урока (лекция, беседа, диспут) без дифференциации. **Сущностное** чтение (внимание к деталям, проблеме, поэтической формуле). **Взаимопереходность урока и реальной жизни учащихся**: анализ текста художественного произведения, языковых и литературных средств выразительности и анализ личного нравственного опыта учеников.

Внимательное прочтение этих кратких описаний, стремление проникнуть за метод, за опорный сигнал и развернутый конспект открывает и сущность опыта. При всей необычности и новизне, базовые положения и прикладные разработки педагогики сотрудничества полагают «дальнейшее усовершенствование» процесса на-

Развитие традиций

приводит к борьбе со следствиями, а не с причинами, их породившими.

Тем не менее, не следует обвинять учителей в «отказе от пользования разумом». Однако типичное невнимание педагогов к скрытым причинам кризисных явлений требует обращения к тем неявным основаниям, которые и определяют фидеистическое мировоззрение. Преобладание веры над разумом, как это ни парадоксально, подпитывается *соблазнами и искушениями*.

Проблема отделения лжи от истины - вечная. Каждая эпоха предлагает ее решение, опираясь на наиболее характерный для нее уровень развития сознания. Еж* контексте нравственности начала первого тысячелетия нашей эры оправданным было обращение Христа # **слепой вере**, как путеводному ориентиру, заменявшему невежественному сознанию навязанные ценности, выгодные, прежде всего фарисеям, как просто грамотным. Однако любая строка, описывающая деяния Христа! настолько неоднозначна и многосмысленна, что требует высокой культуры от постигающего ее содержание. От=сутствие такой культуры у массовых последователей христианства востребовало целую армию интерпретаторов, толковавших Новый Завет исходя из своих, далеко не всегда адекватных, пониманий Божественных! предписаний. Самодетельность добровольных толкователей была пресечена средневековой церковью, передавшей функцию интерпретации исключительно в ведение священников и наложившей запрет не только на неканоническую трактовку Писаний, но и на владение.^ ими кем-либо кроме пасторов без соответствующего дозволения.

Благодаря принятию на веру чего-либо, укрепляется искушение воспринимать педагогическую деятельность только как исполнение предписаний, методик, правил и т.д. Но смысл становится здоровым, когда рассудок поднимается над обыденным сознанием. Личный опыт, как

Развитие традиций

одна из основ гуманистической педагогики, должен являться и результатом деятельности духа, предполагая известные формы рассудка, которые и делают опыт основой самостроительства личности. В связи с этим любой педагогический акт справедлив тогда, когда он не обосновывается каким-либо постулатом, концепцией или теорией, но тогда, когда он соотносится с ними на уровне смыслов, возникающих при осмыслении концепции, теории и т.д.

3. Что развивает развивающий подход?

Как говорится, «по зову времени», т.е. так же актуально, как и для передовых учителей, развитие личности становится основной целью для большинства научных школ педагогики и психологии с 60-х гг. XX столетия. Однако каждое научное направление представляло развитие (его цель, содержание, методы и т.д.) в зависимости от того, какие образовательные ценности определяли его **стратегию**.

Педагогическая стратегия - высший уровень перспективного планирования главного направления научно-педагогической деятельности. Применяется для обоснования средств долговременного и эффективного прогнозирования развития науки в определенном русле. Педагогическая стратегия определяет качество *педагогической тактики*, т.е. научной разработки прямых и опосредованных отношений учителя с учащимися в процессе образования.

Наиболее глубоко разрабатываемая стратегия - **лично-развивающее обучение**. Овладение его теорией и технологией становится необходимым усло-

Развитие традиций

вием успешной работы учителя в другой, более продвинутой к гуманистическим ценностям образования, личностно ориентированной стратегии. Реализовать это, условие не просто, так как при его освоении возникал ряд проблем.

Первая из них состоит в том, что теория развивающего обучения не представляет в настоящее время единой научной концепции, а складывается из различных подходов, основанных на различных оригинальных, экспериментально проверенных идеях их создателей.

Так, по мнению Е.Н. Кабановой-Меллер и Д.Н. Богоявленского, основная задача развивающего обучения[^] состоит в формировании у учащихся **приемов умственной деятельности**; по мнению П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, - в **поэтапном формировании ориентировочной основы учебной деятельности**. З.И. Колмакова считает развивающим такое обучение, которое **формирует продуктивное, т.е. творческое мышление** и т.д. Таким образом, стратегия объединяет различные психолого-педагогические подходы.

Педагогический подход - это обобщенный проект педагогической деятельности, за основу которого берется одна или несколько основополагающих идей из одной стратегии. Существует и более широкое понимание педагогического подхода: **традиционный** подход в образовании - опора на использование педагогических традиций; **личностно ориентированный** подход - опора на развитие личностных, культуросообразных смыслов средствами образования и т.д.

Вторая проблема состоит в том, что при всем многообразии подходов, стратегии личностно-развивающего

Развитие традиций

образования разрабатываются с опорой на ассоциативно-рефлекторную концепцию. Подготовленный в ее рамках ученик (по замыслу) много знает, но мало умеет.

В подходах перечисленных авторов, разработан ряд активных форм и методов обучения, существенно повысивших его эффективность. Но только - в рамках данной концепции. Однако качественно решить все проблемы, связанные с мотивацией обучаемых, управляемостью процессом обучения, сложностью методического обеспечения, не удалось. Начало попыткам вырваться из установок ассоциативно-рефлекторной концепции положила **теория поэтапного формирования умственных действий**.

3.1. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина - Н.Ф. Талызиной.

Теория разрабатывалась с начала 50-х годов. В результате большой теоретической и экспериментальной работы было установлено, что знания, умения и навыки не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности (действий) человека. В ходе практической деятельности у человека формируется **ориентировочная основа** как система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. То есть для безошибочного выполнения какого-либо действия человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах предстоящего следует сосредоточить внимание, чтобы не выпускать желаемые изменения из-под контроля. Эти положения и составили основу теории обучения как **поэтапного формирования умственных действий**. Согласно данной теории обучение строится в соответствии с ориентировочной основой выполнения действий, которое должно быть усвоено обучаемым. При этом цикл усвоения состоит из ряда этапов.

Развитие традиций

На 1-м этапе ученики предварительно знакомятся с действием (по инструкции, описанию, визуально), в результате чего в их сознании формируется ориентировочная основа его выполнения. Это своего рода система указаний о том, как выполнить разучиваемое действие.

На 2-м этапе ученики выполняют реальные действия на тренажерах, макетах или другой технике. Это **этап материализованного действия**, когда задания выполняются во внешней материальной развернутой схеме. Обучаемые в это время осуществляют контроль за выполнением каждой входящей в действие операции. После решения нескольких однотипных задач необходимость обращения к ориентировочной основе действия отпадает.

Начинается **3-й этап - внешнеречевой**, когда обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. При этом происходит их дальнейшее обобщение. Поэтому необходимость в ориентировочной основе действия (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь.

На 4-м этапе действие проговаривается про себя. Доказано, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идет наиболее интенсивно.

Завершается процесс усвоения на **5-м (умственном)**, т.е. при переходе действия во внутренний план. Для этого этапа характерно **сокращение и автоматизация действия** до такой степени, что обучаемый способен мысленно воспроизвести его в свернутом виде, т.е. в «речи про себя».

Такова общая схема формирования умственных действий. Управление процессом обучения согласно данной теории происходит путем смены выше названных этапов и осуществления различных видов контроля за их исполнением со стороны учителя. Причем на 1-ми] 2-м этапах все операции выполняются последовательно

Развитие традиций

и в полном объеме в строгом соответствии с ориентировочной основой действия. На последующих этапах за счет свертывания отдельных операций действие все больше сокращается и автоматизируется. Это достигается разработкой специальных методик обучения, в которых и реализуется содержание каждого из вышеназванных этапов.

Центральным звеном организации обучения является разработка схем формирования ориентировочных основ. Наиболее часто применяются следующие **виды ориентировок**:

- ориентировочная основа действия представляет собой конкретный образец (пример, показ) или описание действия без каких-либо указаний о методике его выполнения;
- ориентировочная основа действия содержит в себе полные и подробные указания о его правильном выполнении;
- ориентировочная основа действия создается обучаемыми самостоятельно на основе полученного задания.

Основными **педагогическими условиями** эффективного обучения по данной теории являются:

1. Разработка подробных методик обучения;
2. Недопущение методических ошибок;
3. Строгий контроль обучающихся за действиями обучаемых и удержание их от следования путем "проб и ошибок".

Сильными сторонами данной теории являются:

- сокращение времени формирования навыков и умений за счет показа ученикам выполнения разучиваемого действия и его отдельных операций;
- достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией;
- возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации.

Развитие традиций

К слабым сторонам теории поэтапного формирования умственных действий относятся:

- существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний;
- сложность разработки методического обеспечения (подробные ориентировки с указанием строгой последовательности выполняемых операций);
- формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

На основе этой теории разработано несколько дидактических концепций, авторы которых пытаются сместить акцент с главенствующей деятельности учителя на его взаимодействие с учениками. Существовавший ранее негласный запрет на доступ широкой педагогической общественности к представляемым ниже теориям развивающего обучения сегодня снят. Все они детально описаны в современных пособиях. У нашего пособия задача другая - показать, насколько актуально сегодня то, что было бесспорно революционным и своевременным на этапе перехода от тотального формирования личности учащихся ко все менее насильственным формам ее развития. Поэтому здесь мы ограничимся кратким представлением основных положений концепций и теорий развивающего подхода.

3.2. Концепция формирования теоретического мышления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова \

В основу концепции положена идея об определяющем значении для развития ребенка теоретических зна-

¹ Частично использованы материалы: Зверева М.В., Репкин В.В. Системы развивающего обучения, используемые в школе // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие. / Под ред. С.А. Смирнова. - М.: Академия, 1998. С.310-327.

Развитие традиций

ний и теоретического мышления, а также его становления как субъекта целостной учебной деятельности. Согласно этой теории, **содержанием** развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), **методом** - организация совместной учебной деятельности младших школьников (и, прежде всего, организация решения учебных задач).

Основу содержания обучения составляет **система** научных **понятий**, определяющая общие способы действия в предмете, а не набор правил, регламентирующих множество способов действия при решении частных задач. Авторы предложили **новые средства изменения типа учебной активности**: педагогические средства перехода от воспроизводящего к поисково-творческому типу учебной деятельности. В связи с этим, изменяются и методы обучения. В их основе научно обоснованная идея о том, что стремление к поиску может возникнуть только в ситуации, обнаруживающей недостаточность, непригодность ранее усвоенных способов действия.

Создаваемая учителем ситуация направлена на поиск **обобщенного способа решения данного класса задач**. Для этого предлагаются **педагогические условия** совместного с учениками решения поставленной учителем задачи:

- решение задачи «с позиции ученика» (опора на фактически имеющиеся у учащихся знания и умения);
- анализ учителем условий задачи;
- видоизменение способов действия.
- предоставление ученикам права оценивать действия учителя и полученные результаты.

Главным отличием от теории поэтапного формирования умственных действий является характер заданий: задается не готовая программа действий, а программа

Развитие традиций

изменения условий. С оценки результата проделанной учениками работы акцент переносится на прогностическую оценку возможностей ученика определять **направление** и содержание очередного этапа поиска, как результат правильного анализа и оценки новой ситуации.

В качестве главного **продукта развития** Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов определяют основные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту. Это **теоретическое мышление** с такими его составляющими, как *содержательная рефлексия, анализ, планирование, абстракция, обобщение*, которые возникают и развиваются при усвоении детьми **теоретических знаний** в процессе учебной деятельности.

Выделенные новообразования свидетельствуют, что рассматриваемая теория направлена, в основном, на развитие познавательной сферы учащихся. В этом **проявляется** ее сила, но вместе с тем и известная односторонность, которой не удалось избежать и другим авторам концепций развивающего обучения.

В программе развивающего обучения для начальной школы по учебникам А.М. Захаровой и Т.И. Фещенко ребенок рассматривается не как обучаемый индивид, не как объект обучающих воздействий, а как самоизменяющийся субъект учения. Исходной **задачей** развивающего обучения в ней определяется становление ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Целью начального курса математики в соответствии с этой программой является формирование у младших школьников математических понятий на основе содержательного обобщения.

Главное отличие этой программы от учебников М.И. Моро состоит в том, что **изучение понятия числа**

¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения - М 1996 С. 383-384.

Развитие традиций

начинается с **анализа отношений величин**. Исходное отношение **и** затем все виды чисел (натуральные, дробные, отрицательные) дети получают при решении одной и той же задачи воспроизведения величины (подбора или построения величины, равной заданной).

Учебники для каждого года обучения представляют собой последовательность задач, посредством которых разворачивается понятие величины и числа. Учебный материал организован так, чтобы каждое продвижение в нем инициировало у ребенка новые вопросы и самостоятельный поиск ответов. Эти учебники содержат большое число символов, формул и моделей. Формулировка заданий включает в себя слова: "подумай", "подбери", "помоги разобраться", "обозначь". Многие текстовые задачи представляют собой целые математические рассказы. Часто детям приходится отвечать на вопросы: Кто прав? Как ты думаешь? Почему? Множество заданий требует составления схемы по формуле или же запись формул и составление задач по схемам.

Обучение по данной программе способствует становлению ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности, а также возникновению и развитию теоретического мышления, составляющими которого являются **содержательная рефлексия, анализ, планирование, абстракция, обобщение**. Выделенные психологические новообразования свидетельствуют о том, что рассматриваемая программа и учебники, обеспечивающие ее реализацию, направлены, в основном, на развитие познавательной сферы учащихся.

Основное направление дальнейшего совершенствования систем развивающего обучения педагоги связывают с усилением их личностной направленности, созданием условий для развития ценностной, личностно-смысловой сферы учащихся. Наибольшие возможности для этого предоставляют те теории и системы, которые

Развитие традиций

обращены к субъектному опыту ребенка, к его нравственной, а не только интеллектуальной сфере. Таковой отчасти является концепция и система развивающего обучения Л.В. Занкова.

3.3. Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова.

На основе экспериментальной работы Л.В. Занков описал дидактические особенности системы обучения, эффективной для общего развития младших школьников. Задача общего психического развития понимается как задача развития ума, воли, чувств детей. Ее решение рассматривается как надежная основа усвоения знаний, умений, навыков. В содержание образования включаются и теоретические, и эмпирические знания, самостоятельные, личные, житейские наблюдения детей. Важным элементом содержания образования определяется собственное «Я» ребенка, познание, осознание ребенком самого себя.

Система обучения по Занкову базируется на новых *дидактических принципах*:

- обучение на высоком уровне трудности (с соблюдением меры трудности);
- ведущая роль теоретических знаний;
- изучение программного материала быстрым темпом;
- осознание школьниками процесса учения;
- общее развитие всех учащихся, в том числе и наиболее сильных, и наиболее слабых.

Выделяются непривычные компоненты построения методики обучения:

1. **Процессуальность познания:** изучение каждого отрезка учебного курса входит в качестве элемента в изучение другого отрезка, каждый элемент знания всту-

Развитие традиций

ляет во все более и более широкие связи с другими элементами;

2. **Направленность на разрешение коллизий**, т. е. встречающихся в ходе изучения материала столкновений знаний, их противоречивости.

3. **Вариантность** - возможность изменения стиля работы учителя в зависимости от конкретных условий (возможностей) класса. Это может касаться логики изложения материала (развертывание материала и от общего к частному, и от частного к общему), темпа продвижения в освоении программы. На уроке и в домашнем задании вопросы формулируются так, что они требуют не однозначного ответа и действия, а, наоборот, способствуют формулированию разных точек зрения, разных оценок, отношений к изучаемому материалу.

Развитие Л.В. Занков и его последователи понимают как появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. По Л.В. Занкову такими новообразованиями младшего школьника являются: *анализирующее наблюдение, отвлеченное мышление, практическое действие* в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Каждое новообразование рассматривается как результат взаимодействия ума, воли, чувств школьников, т.е. как результат деятельности целостной личности, поэтому их формирование и продвигает развитие личности в целом¹.

Содержание образования расширяется за счет включения в учебный план (при обычной часовой нагрузке) отдельных предметов естествознания (с I класса), географии (со II класса); за счет обогащения содержания общепринятых в начальных классах предметов -

¹ Занков Л.В. Обучение и развитие: Избранные педагогические труды. - М.: «Педагогика», 1990. С.83-318.

Развитие традиций

русского языка, чтения, математики, трудового обучения, предметов эстетического цикла; за счет изменения соотношения значимости так называемых главных и неглавных предметов (музыки, изобразительного искусства, уроков труда).

Разнообразные подходы к решению проблемы развития В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и др. безусловно, относятся к гуманистической альтернативе, имея в виду идеологический контекст эпохи их создания. Изменения в понимании того, что именно следует развивать - от полностью заданной учителем программы умственных действий **до** развития теоретического мышления, свидетельствуют **о** переходе образования в целом на новый качественный уровень. Главный предмет такого развития - это мышление, т.е. аппарат (инструмент, механизм), благодаря которому ученик овладевает новыми знаниями, умениями и навыками их применения.

Но любой механизм, в том числе и мыслительный, эффективно работает только тогда, когда внешние управляющие воздействия совпадают с действием его внутренних, всегда более сильных, источников и механизмов саморазвития. Эти глубинные механизмы расположены не в самом мышлении, а в том, на чем оно стоит и из чего подпитывается, чем личность и определяется - в сознании. Что и отмечалось всеми исследователями личностно-развивающего подхода. Только в качестве педагогических средств пробуждения и включения этого глубинного и очень чувствительного механизма предлагалось использовать неадекватные его природе средства.

Так же, как и в «педагогике сотрудничества», разработанные в различных подходах к развивающему обучению отдельные педагогические методы и целостные технологии были противопоставлены монотонной сис-

Развитие традиций

теме заучивания. Вместе с тем, все новые средства работали на выполнение только одного задания: формирования определенного типа мышления.

Ученикам действительно предоставлялась свобода в самостоятельном составлении *ориентировочной основы действия*, но инициатива допускалась в жестких рамках копирования, «точного воспроизведения существенных для действия свойств и отношений вещей и допущения внешнего действия с ними» (П.Я. Гальперин). Не случайно именно с позиций развивающих подходов было сделано следующее философское обобщение. Теории и концепции развивающего обучения предполагали развитие мышления не потому, что у каждого ребенка есть для этого разные по качеству задатки, а «в силу побуждения мозга к функционированию, благодаря чему свойства личности (интеллект, моральные качества, эмоции, воля и т.п.) формируются *после* рождения»¹.

Подобные обобщения о роли формирующей педагогической деятельности в развитии личности, где сознание, как хранилище заданных человеку от природы ценностей не рассматривается принципиально, поскольку определяется производным от бытия, автоматически снимали необходимость исследования самого сознания. Более удобным для понимания роли развивающего обучения признается утверждение: «мысли человека не заключены в структуре его мозга, они формируются как *отражение* созданной человечеством культуры»².

Помимо того, что задатки мысли, этические и культурные ценности отвергаются как передаваемые генетически, сама личность предстает как отдельные части сложной мозаики: культура отдельно, человек отдельно от культуры и мозг - соответственно, сам по себе. А за-

¹ Дубинин Н.П. Что такое человек. - М., 1983.

² Фролов П.П. Дидактика. - Белгород, 1996. С.66.

Развитие традиций

задача педагогической науки в том и состоит, чтобы из этих разрозненных осколков сформировать необходимую для текущего момента личность. Но без обращения к ее сознанию.

Психолого-педагогические подходы к развитию личности без научного исследования категории сознания привели науку к порождению иллюзии, «что сознание - это очень просто: его легко изучать, моделировать, формировать, перестраивать. Забывается, что на **деформацию** сознания в нашей стране ушло не одно десятилетие, да и средства, которые использовались для этой цели, трудно отнести к числу гуманных»¹. Тем не менее, попытки такого рода не прекращаются, стимулированные жесткой установкой Маркса на оппозиционность сознания и бытия, на ограниченность деятельности сознания функцией отражения. Вместе с тем, сознание не находится в оппозиции к бытию. Оно не только рождается в бытии, не только отражает и, следовательно, содержит его в себе, но и творит его.

Тогда, в 60-80 гг. признать эти известные положения о реальной роли сознания в становлении и развитии личности ученика на уроке как опорные было невозможно - ни в теории, ни на практике. Такое признание очевидного означало бы полный крах всех замечательных открытий личностно-развивающего подхода и, скорее всего, повлекло бы преследование ученых, как инакомыслящих. Те времена давно миновали, и современные ученые-педагоги уже не могут исповедовать ортодоксальный фидеизм. Не должны исповедовать, поскольку ученые - не священнослужители, для которых вера без сомнений и компромиссов - единственный способ реализации своего служения Богу. Но исследования личностно-развивающего подхода продолжают именно по

¹ Зинченко В.П., Моргунев Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: «Тривола», 1994. С.147.

Развитие традиций

направлению, указанному и прекрасно оснащенному почти полвека назад.

И, тем не менее, развивающий подход имеет неоспоримые преимущества перед традиционным информационно-знаниевым. В связи с этим, он продолжает оставаться одним из наиболее эффективных средств традиционного развития мышления на уроке.

4. Научные основы урока в развивающем подходе.

Рассмотренные концепции имеют свои особенности, преимущества и недостатки. Однако основу каждой из них составляет учебно-познавательная деятельность обучаемых, еще во многом зависящая от качества прямого управления ею со стороны учителя. Поэтому повышению эффективности процесса обучения во многом способствует умелое руководство учителем учебно-познавательной деятельностью учащихся. Его основной целью становится придание процессу обучения творческой познавательно-деятельностной направленности. Достижению данной цели и пониманию смысла предлагаемых далее изменений в организации урока способствуют ориентиры, заложенные в опорные положения и развернутые в принципах личностно-развивающего подхода к обучению.

1. Обучение и развитие являются диалектически взаимосвязанными сторонами одного и того же процесса жизнедеятельности личности. Обучение признается ведущей движущей силой психического развития ребенка, становления у него всей совокупности качеств, необходимых для развития мышления.

2. Развитие **в** процессе обучения предполагает внутренние изменения **в** психике, мышлении, потребностях, мотивах и т.д. Соответственно и его результаты проявляются **в** изменениях всех основных сфер личности: *мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой*. Интегральный результат развития

Развитие традиций

состоит в возникновении у ребенка качеств: **осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности и т.д.**

3. Учителю необходимо различать **зону актуально, го** (достигнутого) развития и **зону ближайшего развития** ребенка. **Актуальное развитие** - это те **знания, умения, навыки, способы организации, которыми ребенок уже овладел и может пользоваться самостоятельно. Ближайшее развитие** - это тот уровень самостоятельности в деятельности и поведении, к которому ребенок стремится, но нуждается для его достижения в **определенной педагогической помощи**. Чтобы развитие состоялось, обучать надо **в** зоне ближайшего развития, т.е. на достаточно высокой степени трудности, понимая при этом, что зона ближайшего развития у каждого **ребенка индивидуальна** и каждому требуется для **вхождения** в нее индивидуальная мера педагогической **помощи** и поддержки.

1. Принцип развития творческого мышления через действия по усвоению и применению знаний **требует:**

- подчинять цели и методику обучения необходимости активизации мышления обучаемых с учетом ведущей роли содержательных компонентов мыслительных действий перед формально-логическими;
- отказа от существующей методики постановки вопросов и задач, направленной преимущественно на овладение формально-логическими приемами;
- перехода **к** методике, развивающей содержательную, творческую сторону мышления;
- целенаправленно развивать и использовать **в** обучении естественный познавательный прием - построение динамической образной модели изучаемых ситуаций;

Развитие традиций

- придавать учебным занятиям познавательную направленность при любых практических целях и любом содержании обучения (замена информационно-операционного обучения познавательным).

2. Принцип учета единства неосознанных и осознаваемых компонентов познавательного процесса предполагает:

- развитие действий путем формирования базовых навыков все более высокого порядка (формирование умений по принципу построения целостных иерархических структур действия);
- систематизацию (упорядочение и уплотнение) учебной информации на основе анализа существенных свойств и отношений в изучаемых объектах (обеспечение высокой экономичности, сокращение учебного материала без уменьшения объема информации об объекте);
- подчинение методики применения наглядно-иллюстративных средств целям учебного процесса и виду формируемых знаний.

3. Принцип диалектического творческо-поискового стиля углубления знаний об изучаемом объекте предусматривает:

- соблюдение определенной последовательности стадий изучения объекта;
- прохождение необходимых ступеней раскрытия сущности предмета (явления, процесса);
- объяснение проявлений сущности изучаемого объекта на основе знаний более высокой степени обобщенности и с позиций диалектического подхода;
- объединение (частичное или полное) процессов формирования знаний (на всех этапах и ступенях), их применения и проверки (самопроверки).

4. Принцип вариативности предполагает:

Развитие традиций

1. Включение в учебный процесс задач вариативной направленности.
2. Предоставление возможности выбора:
 - а) варианта решения учебных задач;
 - б) уровня самореализации в учебной деятельности;
 - в) собственного познавательного уровня.

Приведенные положения представляют собой научно-методическую основу для продуктивной реализации функции учебно-познавательной деятельности как обучаемым, так и обучающим.

5. Типы и структуры развивающего урока.

В развивающем обучении еще сохраняется привычная для традиционной системы обучения типология уроков. Однако их структура и содержание претерпевают существенные изменения. В частности, структура здесь предстает как совокупность различных вариантов взаимодействий между элементами урока, возникающая в процессе обучения и обеспечивающая его развивающую направленность.

Урок изучения нового материала

- Первичное введение материала с учетом закономерностей процесса познания при высокой мыслительной активности учащихся;
- указание на то, что учащиеся должны запомнить;
- мотивация запоминания и длительного сохранения в памяти;
- сообщение либо актуализация техники запоминания (работа с опорными для памяти материалами, смысловая группировка и т. п.);
- первичное закрепление под руководством учителя посредством прямого повторения, частичных выводов;
- контроль результатов первичного запоминания;

Развитие традиций

- регулярное систематизирующее повторение через короткие, а затем более длительные промежутки времени в сочетании с различными требованиями к воспроизведению в том числе и с дифференцированными заданиями;
- внутреннее повторение и постоянное применение полученных знаний и навыков для приобретения новых;
- частое включение опорного материала для запоминания в контроль знаний, регулярная оценка результатов запоминания и применения.

Урок закрепления и развития знаний, умений и навыков

- Сообщение учащимся цели предстоящей работы;
- воспроизведение учащимися знаний, умений и навыков, которые потребуются для выполнения предложенных заданий;
- выполнение учащимися различных заданий, задач, упражнений;
- проверка выполненных работ;
- обсуждение допущенных ошибок и их коррекция;
- задание на дом (по необходимости).

Урок формирования умений и навыков

- Постановка цели урока;
- повторение сформированных умений и навыков, являющихся опорой;
- проведение проверочных упражнений;
- ознакомление с новыми умениями, показ образца формирования;
- упражнения на их освоение;
- упражнения на их закрепление;
- тренировочные упражнения по образцу, алгоритму, инструкции;

Развитие традиций

- упражнения на перенос в сходную ситуацию;
- упражнения творческого характера;
- итог урока;
- задания на дом.

Урок повторения

- Организация начала урока;
- постановка образовательных, воспитательных, развивающих задач;
 - проверка домашнего задания, направленного на повторение основных понятий, умозаключений, основополагающих знаний, умений, способов деятельности (практической и мыслительной). На предыдущем уроке, зная о предстоящем повторении, нужно подобрать соответствующее домашнее задание;
 - подведение итогов повторения, проверка результатов учебной работы на уроке;
 - задание на дом.

Урок проверки знаний

- Организация начала урока. Здесь необходимо создать спокойную, деловую обстановку. Дети не должны бояться проверочных и контрольных работ или чрезмерно волноваться, так как учитель проверяет готовность детей к дальнейшему изучению материала;
- постановка задач урока. Учитель сообщает ученикам, какой материал он будет проверять или контролировать. Просит, чтобы дети вспомнили соответствующие правила и пользовались ими в работе. Напоминает, чтобы учащиеся обязательно сами проверили работы;
- изложение содержания контрольной или проверочной работы (задачи, примеры, диктант, сочинение или ответы на вопросы и т. п.). Задания по объему **или**

Развитие традиций

степени трудности должны соответствовать программе и быть посильными для каждого ученика;

- подведение итогов урока. Учитель выбирает хорошие работы учащихся, анализирует допущенные ошибки в других работах и организует работу над ошибками (иногда это уходит и на следующий урок);

определение типовых ошибок и пробелов в знаниях и умениях, а также путей их устранения и совершенствования знаний и умений.

Развивающие уроки контроля предполагают организацию деятельности ученика в соответствии со следующей структурой:

- а) написание учащимися варианта самостоятельной или контрольной работы;
- б) сопоставление с эталоном выполнения этой работы;
- в) оценка учащимися результата сопоставления в соответствии с ранее установленными критериями.

В зависимости от того, кто является держателем эталонного варианта различают следующие формы организации развивающих контрольных уроков: самоконтроль, взаимоконтроль и педагогический контроль.

Урок применения знаний, умений, навыков.

- Организация начала урока (психологический настрой учащихся);
- сообщение темы урока и его задач;
- изучение новых знаний, необходимых для формирования умений;
- формирование, закрепление первичных умений и применение их в стандартных ситуациях - по аналогии;
- упражнения в применении знаний и умений в измененных условиях;

Развитие традиций

- творческое применение знаний и умений;
- упражнение по отработке навыков;
- домашнее задание;
- итог урока с оценкой проделанной учащимися работы.

Повторительно-обобщающий урок

- Организационный момент;
- вступительное слово учителя, в котором он подчеркивает значение материала изученной темы или тем, сообщает цель и план урока;
- выполнение учащимися индивидуально и коллективно различного рода устных и письменных заданий обобщающего и систематизирующего характера, вырабатывающих обобщенные умения, формирующих обобщенно-понятийные знания, на основе обобщения явлений и фактов;
- проверка выполнения работ, корректировка (при необходимости);
- формулирование выводов по изученному материалу;
- оценка результатов урока;
- подведение итогов;
- задание на дом (по необходимости).

Комбинированный урок

- Организация начала урока;
- проверка домашнего задания, постановка цели урока;
- подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, т. е. актуализация знаний и практических и умственных умений;
- изучение нового материала, в том числе и объяснение;

Развитие традиций

- закрепление материала, изученного на данном уроке и ранее пройденного, связанного с новым;
- обобщение и систематизация знаний и умений, связь новых с ранее полученными и сформированными;
- подведение итогов и результатов урока;
- задание на дом;
- подготовка (предварительная работа), необходимая учащимся для изучения новой темы (не всегда).

6. Дифференциация обучения в развивающем уроке.

Одной из новых особенностей урока в личностно-развивающем подходе является его разноплановая дифференциация. **Дифференциация** - это форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности. Дифференциация в переводе с латинского означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. Дифференциация в образовании - это создание различий между частями (школами, классами, группами) образовательной системы (общее образование, школа, класс, группа) с учетом одного или нескольких направлений.

История возникновения и развития дифференцированного обучения как формы организации учебной деятельности школьников среднего и старшего звена, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности, тесно связана с развитием педагогики и приобретает особую значимость на определенных этапах развития образования:

- до середины XIX века, когда обучение проходило при непосредственном взаимодействии учителя и ученика (индивидуальное обучение);
- в конце XIX века дифференцированное обучение активно внедряется в массовую школу капиталистических стран, в которых из-за увеличения сроков обяза-

Развитие традиций

тельного обучения (8-10 лет) окончание школьного курса стало совпадать с периодом профессионального самоопределения;

- в 20-е годы XX века В. Штерном и Э. «лапаредом» были разработаны и апробированы различные виды дифференцированного обучения (дифференциация по способностям, дифференциация по интеллекту, дифференциация по неспособностям).

В России необходимость дифференцированного обучения провозглашена еще в 1918 году. В опытно-показательных учреждениях Наркомпроса того времени создавали группы учащихся по степени одаренности. Занятия с одаренными детьми способствовали повышению их творческой активности. К сожалению, в таких группах наблюдалось и перевозбуждение психики детей, их чрезмерная усталость, нервозность, что объяснялось отсутствием опыта работы, недостатком литературы и методик. Одновременно создавали группы слабых учеников - прообраз современных классов коррекции. Учащимся предоставлялась возможность работать по индивидуальным планам, в соответствии со своими способностями и возможностями.

Дифференцированный подход осуществлялся и во внеклассной работе.

Особую актуальность дифференциация получила в 50-60 гг. При этом акцентировалось внимание на создании в старших классах такой системы обучения, которая позволила бы учащимся наряду с получением среднего образования, более углубленно изучать предметы в избранной ими области знаний. В 60-70 гг. единственным видом дифференцированного обучения стали факультативные занятия. В последние годы - профильное обучение, курсы по выбору, факультативы.

В настоящее время в мировой образовательной практике сложилось 5 моделей дифференциации:

Развитие традиций

- *селективно-поточная* (три потока - облегченный, основной, продвинутый. Классы внутри потоков однородные, переход из потока в поток возможен только в конце учебного года);

- *селективно-уровневая* (внутри классов выделяются группы облегченного обучения, основная и продвинутая; переход из группы в группу возможен два или три раза в год. Допускается некоторый выбор предметов учениками, иногда однородные группы комбинируются с гетерогенными);

- *смешанных способностей* (классы немногочисленны и однородны. Изучение темы дети начинают вместе, затем проводится тестирование и класс делится на два потока: в одном она изучается на продвинутом уровне, а в другом повторяется в облегченном варианте, затем класс сливается для работы по следующей теме);

- *интегративная* (группы смешанных способностей, родственные предметы сгруппированы и часто интегрированы в предметные области. Гетерогенные группы переменного состава, большое внимание уделяется развитию личности);

- *инновативная* (внутри класса или группы существуют малые автономные группы, границы предмета размыты, программы обучения совершенствуются с учетом мнения учащихся).

Психолого-педагогической сущностью современных отечественных подходов к дифференциации является индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития способностей и интересов каждого школьника.

Социальная сущность заключается в целенаправленном воздействии на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала

Развитие традиций

общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

Дидактическая сущность проявляется в решении назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новых мотивационных положениях.

В настоящее время в опыте работы общеобразовательных школ обозначилось несколько направлений дифференциации обучения:

- по образовательным целям;
- по уровням выполнения заданий;
- по времени обучения, времени выполнения заданий;
- по содержанию обучения;
- по последовательности учебного материала;
- по структуре учебного материала;
- по подходам к обучению;
- по видам учебной деятельности;
- по способам применения заданий;
- по оценке деятельности.

Таким образом, дифференцированное обучение – это такое построение системы обучения, при которой учащиеся на основании каких-либо особенностей объединяются в более или менее **гомогенные** (относительно однородные) группы (либо в малые группы внутри класса – внутренняя дифференциация, либо в целые классы, даже школы – внешняя дифференциация) для отдельного обучения (постоянно или временно) по различным специальностям для каждой группы, учебным заданиям, планам, программам.

Внутренняя дифференциация представляет собой различное обучение детей в достаточно большой группе учащихся (класс), подобранной по случайным признакам. Эта форма основана на возможно более

Развитие традиций

полном учете индивидуальных и групповых особенностей учащихся.

Она предполагает вариативность темпа изучения материала, дифференциацию учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя. При этом возможно разделение учащихся на группы внутри класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и разными методами. Эти группы, как правило, мобильны, гибки, подвижны.

Особенность внутренней дифференциации на современном этапе – ее направленность не только на детей, испытывающих трудности в обучении (что традиционно для школы), но и на одаренных детей. Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся (дифференцированный подход), так и в системе уровневой дифференциации на основе планирования результатов обучения.

Традиционно сущность внутренней дифференциации состояла в применении форм и методов обучения, которые индивидуальными путями, с учетом психолого-педагогических особенностей вели бы школьников к одному и тому же уровню овладения программным материалом.

Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований.

Смысл уровневой дифференциации заключается в том, чтобы адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям каждого ученика, предъявить соответствующие уровню его развития требования, программы, учебники, методы и формы обучения. Под уровневой дифференциацией понимается обучение

Развитие традиций

учащихся одного и того же класса на трех уровнях обучения: базовом, продвинутом и высоком.

Базовый уровень - определенный программой и учебником, максимум знаний и умений, достижение которого обязательно учащимися всего класса.

Продвинутый уровень - некоторые, выходящие за рамки программы и учебника дополнительные сведения (знания) и формирование прочных умений по применению этих знаний в различных ситуациях.

Высокий уровень - дополнительные сведения, углубляющие знания учащихся по теме и формирующие умения решать задачи повышенной сложности.

„ При создании уровневой дифференциации, как и при создании школ-гимназий, колледжей, лицеев очень остро встает вопрос об отборе учащихся. Проблему можно решить, проводя комплексную диагностику, используя методику, дающую надежную информацию о психологических особенностях учащихся. В зависимости от вида и формы дифференциации учащихся класса (или параллели) разбивают на группы:

- по уровню развития мышления, творческого потенциала, интересов;
- по наличию базовой подготовки (фактические знания, умения, успеваемость);
- по склонностям, интересу к определенному виду деятельности, выбору вида деятельности.

При этом во всех формах дифференциация может осуществляться в виде:

- детерминированного обучения, при котором учитель, изучив особенности учащихся, сам определяет способы и содержание индивидуального подхода к каждому или некоторым из учащихся;
- демократического обучения, при котором учащемуся предоставляется частичный выбор содержания, форм, методов, уровня обучения в рамках обязательного обучения;

Развитие традиций

- открытого (гуманистического) обучения, при котором учащийся становится субъектом управления своей собственной деятельностью. Он может выбирать уровень, предмет, форму, темп обучения вплоть до самостоятельного обучения при индивидуальной программе.

В современной школе получили развитие *два типа гомогенных классов*:

- на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений;
- на базе общего умственного развития и психического состояния детей.

Первые из них можно разделить на два вида:

1. Сформированные уже в начальных классах (изо, музыка, иностранные языки).
2. Создание в старших классах на основе профиля трудовой деятельности.

В массовой практике отечественных школ используются два вида дифференциации:

- а) на старшей ступени школа разветвляется на отдельные области знаний;
- б) гуманитарные, физико-математические, естественные, искусствоведческие или добавляются предметы, изучаемые по выбору. Возможны и комбинации.

В последние годы в школах создаются классы коррекции для тех детей, которые по разным причинам отстают в своем развитии и не в состоянии выдержать общий темп учебы, в результате чего они становятся отстающими. Данные классы должны отличаться:

- различными средствами педагогической технологии,
- индивидуальным подходом,
- созданием атмосферы доверия и уважения к каждому ребенку,
- авансированием учебной деятельности школьников
- созданием ситуаций успеха,

Развитие традиций

- включением в режим музыкальных пауз, спортивных упражнений.

Классы коррекции создаются для учащихся 2-5 классов. Цель **данных классов** - ликвидировать отставание учащихся данной категории и вернуть их в нормальные классы.

В современной школе к классам коррекции отношение не однозначное, объясняющееся целым рядом причин:

- большбй наполняемостью классов (сдерживаются возможности индивидуальной работы),
- отсутствием специальных программ, методик, специализированной помощи психологов,
- отсутствием надлежащего финансирования работы учителей, работающих в данных классах,
- негативное общественное мнение к данным классам со стороны других учащихся, родителей и т. д.

Сегодня мы можем говорить о наличии в современной школе 3 типов классов:

1. **Классы возрастной нормы** - предназначены для детей, умственное развитие которых соответствует их паспортному режиму. Такие дети составляют 65% от общего числа первоклассников. Обучение их осуществляется по ныне действующим программа (1-3, 1-4).

2. **Классы развивающего обучения** - для детей с повышенным, опережающим уровнем умственного развития. Такие дети составляют 16% учащихся данного возраста. Обучение осуществляется по уплотненным программам и сочетается с глубоким и прочным усвоением учебного материала. Широко используются разнообразные формы творческих работ, способствующие интенсивному развитию умственных способностей детей: решение проблемных задач, выполнение творческих работ, "активные" методы обучения и т. д. Развивающее обучение строится на особых принципах, о которых говорится в парадигме развивающего обучения.

Развитие традиций

3. **Классы повышенного индивидуального внимания** для плохо подготовленных к школе детей, а также те, которые имеют незначительные отклонения в психическом развитии. Учебно-воспитательный процесс здесь должен осуществляться в форме индивидуальных занятий.

Внешняя дифференциация подразумевает создание на основе определенных особенностей развития (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются. Внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе инвариантного ядра образования).

В последнее время все большее признание и распространение получает концепция **профильной дифференциации** образования: предлагается создать программы учебных предметов, дифференцированные как бы в три слоя, называемые общекультурным, прикладным и профессиональным.

О профессиональном содержании говорят, когда изучаемый предмет является непосредственно зоной профессиональной деятельности выпускника (английский язык в специальной школе). Прикладное содержание имеют те предметы, которые могут стать инструментом профессиональной деятельности выпускника (математика для инженера). Если же предмет изучается как элемент человеческой культуры, то говорят о его общекультурном содержании. Профиль образовательного учреждения должен определяться как набором Учебных предметов, так и их содержанием. Вокруг этого ядра группируются предметы прикладного характера, а

Развитие традиций

общее развитие учеников направляется предметами общекультурного окружения. Предметы, включаемые в профессиональное ядро, могут дробиться и комбинироваться в зависимости от образовательных задач. Предметы общекультурного содержания, напротив, целесообразно интегрировать.

6.1. Дифференциация в условиях общеклассных форм обучения

В педагогической теории и практике наработан большой арсенал методов и средств дифференциации в условиях урочных (общеклассных) форм обучения. Они отличаются по своей сложности, продуктивности:

- * разноуровневое изложение материала;
- вначале упрощенное изложение, затем усложненное;
- целостное изложение основного, затем детализация и конкретизация по частям;
- варианты лингвистического построения речи учителя в зависимости от типа восприятия ученика (визуалы, аудиалы, кинестетики); специфической направленности на реализацию общих дидактических целей;
- многократное повторение изложенного в течение урока (для детей с плохой памятью);
- использование наглядности в разных видах, в различных сочетаниях со словом (для детей с разными типами восприятия, мышления, внимания);
- дифференцированная работа с учебной литературой;
- дифференцированные задания с учетом успеваемости, уровня развития, интересов учащихся, целевой направленности обучения;
- дифференцированная самостоятельная работа (по интересам, по уровню сложности, продуктивности (по индивидуальным карточкам с заданиями разной сложности, по образцу решения показанному учителем и

Развитие традиций

учеником у доски; с комментированным управлением способом выполнения заданий; в паре, группе; полностью самостоятельная работа без чьей-либо помощи с выбором способа выполнения.

- групповые формы работы с целью взаимообучения и взаимоконтроля, КСО, работа в парах;
- дозированная помощь на основе изучения причин отставания в учебе (устная учителем, в виде решения задачи, алгоритм, инструкция);
- индивидуальный опрос (по заранее данным ученику вопросам, по плану, данному учителем, письменный ответ на устные вопросы, предварительный ответ товарищу или в группе, а затем перед классом, ответы не на все вопросы сразу, а по частям, дозирование сложности вопросов, индивидуальный ответ во внеурочное время или шепотом учителю в классе);
- дифференцированный контроль (уровневые задания, задания с выбором, индивидуализация критериев оценки);
- самоконтроль по образцам и критериям;
- программированный контроль;
- индивидуализация домашних заданий (по объему, по сложности, по творческой направленности, по срокам выполнения);
- дифференциация темпов изучения.

6.2. Дифференциация как компонент урока.

Дифференцированные группы (по 2-5 человек) могут формироваться по следующим признакам:

- по уровню развития мышления, творческого потенциала, интересов;
- по наличию базовой подготовки;
- по склонностям, интересам к определенному виду Деятельности, выбору вида деятельности.

Группы по своему характеру подвижны, учащиеся на Разных предметах могут работать в разных группах.

Развитие традиций

Дифференциация на уроке предполагает 5-7 минут и может проводиться в следующих вариантах:

1 вариант (в комплексе с фронтальной):

- учитель излагает материал всем;
- затем учащиеся 1-2 уровня работают с другими источниками, а с 3 материал разбирается вторично, *уточняются* отдельные моменты, *выделяются основные положения*:

а) ученики со средними и низкими возможностями, отвечая на вопросы учителя, обобщают и систематизируют знания,

б) с высокими, отличающиеся познавательной самостоятельностью, расширяют и углубляют знания.

2 вариант.

На отдельных уроках целесообразно ученикам 1 уровня давать специальные задания, а с остальными работать над единым заданием (при изучении трудного материала).

3 вариант (при изучении легкого материала).

Можно объяснить его всему классу, а затем работу построить дифференцированно: всем ученикам 1-2 уровня дать задание для совместной работы, а слабым объяснить вторично.

4 вариант (при закреплении).

1, 2 группа - работа над источниками (отбор материала, запись, составление графиков и т. д.), а с 3 группой еще раз разбирается материал в форме беседы.

5 вариант.

Постепенное усложнение типов заданий (может проводиться по карточкам):

- по образцу;
- упражнения, рассчитанные на репродуктивно-поисковую деятельность;
- упражнения реконструктивно-вариативного характера;
- творческие упражнения.

Развитие традиций

6 вариант.

Творческая работа по составлению задач, упражнений и т. д.

Дифференцированные домашние задания выдаются в начале изучения темы и рассчитаны на весь период ее изучения.

6.3. Планирование различных видов дифференцированной помощи.

- Указание типа задачи, правила, на которое опирается задание;
- дополнение к заданию (рисунок, схема, чертеж, инструкция и т. п.);
- запись условия в виде значков, матриц, таблиц, также словесное;
- указание алгоритма решения или выполнения;
- указание аналогичной задачи, решенной раньше;
- объяснение хода выполнения подобного задания;
- предложение выполнить вспомогательное задание, наводящее на решение предложенного;
- побуждение к поиску решения определенных ассоциаций;
- раскрытие причинно-следственных связей, необходимых для решения задачи, выполнения задания;
- расчленение сложного задания на элементарные составные части;
- постановка наводящих вопросов;
- указание правил, на основании которых выполняется задание;
- предупреждение о наиболее типичных ошибках, неправильных подходах при выполнении задания;
- программирование дифференцирующих факторов⁸ самих заданиях.

Педагогические условия успешной дифференциации:

Развитие традиций

1. Рекомендуется чаще переключать учащихся с дифференцированной на коллективную, совместную работу. Весь урок не может быть дифференцированным.

2. Учитель должен, по возможности, на уроке создавать ситуацию самостоятельного выбора для учащихся разных уровней.

3. Дифференциация не является основной формой, а включается в учебный процесс для повышения его эффективности на отдельных этапах.

4. Дифференциация не должна быть явной.

5. Учитель должен быть сдержанным в похвале сильных учеников и постоянно поощрять слабых.

7. Интеграция в развивающем подходе.

В 70-е годы встал вопрос об активизации познавательной деятельности учащихся в связи с необходимостью преодолеть противоречия искусственного расчленения урока по предметному признаку. В «расчленном» уроке ученик не воспринимал целостно ни учебный материал, ни картину окружающего мира. Это привело к активному поиску межпредметных связей, к использованию их в интегрированном обучении.

Интеграция - это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области.

Объединение разрозненных частей знаний на уроке, известное как процесс установления межпредметных связей - только часть устойчивого стремления всего живого к целостности. Метафизическая формула античной философии «целое всегда больше суммы своих частей» определяет в целостности наличие неискажен-

Развитие традиций

ной, самобытной жизни. Межпредметные связи в их традиционном понимании - это попытка создать целостное знание из его механически соединенных «компонентов», неодушевленных качествами взаимопроникновения.

Целостность, как одна из составных частей гармонии, предполагает и противоположные привычным, центростремительным процессам объединения центробежные характеристики разъединения - автономность, открытость, субъектность. Эти качества знаний, как и качества личности, только способствуют установлению равновесия и баланса в процессах интеграции на уроке. Личность учителя интегрирует, целостно объединяет разрозненные части педагогической деятельности.

В.И. Вернадский, предвидя бурное развитие наук, изучающих взаимосвязи «человек-природа» отмечал, что ученые в скором времени будут **объединяться не по наукам, а по проблемам**. Интеграция сегодня - важнейший принцип развития современной образовательной системы, тесно взаимосвязанный с принципом дифференциации.

Обращение к интеграции, как средству создания целостного восприятия учебного материала, объясняется рядом преимуществ этого достаточно нового вида образовательной деятельности на уроке.

1. Мир, окружающий детей, познается ими в многообразии и единстве, а зачастую предметы школьного Цикла, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.

2. Интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. В большей

Развитие традиций

степени, чем обычные, они способствуют развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы.

3. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна. Использование различных видов работы поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающей эффективности таких уроков. Они снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности, резко повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти школьников.

4. Интеграция в современном обществе объясняет необходимость интеграции в образовании. Современному обществу необходимы высококлассные, хорошо подготовленные специалисты. Для удовлетворения этой потребности подготовку образованных специалистов необходимо начинать с младших классов, чему и способствует интеграция в начальной школе.

5. За счет усиления межпредметных связей, высвобождаются учебные часы, которые можно использовать для изучения иностранного языка, для углубленного изучения изобразительного искусства, музыки, для развивающей деятельности учащихся, а также дополнительных уроков практической направленности.

6. Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя, способствует раскрытию способностей его учеников. Интеграция является источником нахождения новых фактов, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах.

Вместе с тем, интегрировать знания и системы ценностей, обучать грамоте и воспитывать культуру восприятия, понимания, чувств, смыслов, связывать их с практической деятельностью учащихся весьма трудно. Реальные возможности интеграции знаний и ценностей

Развитие традиций

развития школьников в условиях классно-урочной системы обучения и воспитания более чем ограничены.

Учитель на уроке может квалифицированно изложить каждую новую тему, дать необходимые объяснения, использовать технические и наглядные средства, ответить на вопросы учеников. Вот, пожалуй, и все его объективные возможности. Все остальное, что не менее важно в процессе обучения, он **объективно** выполнить не может.

Он не может:

Проверить каждого школьника - здесь же, своевременно, полностью, т. к. в классе 20-30 учеников. При продолжительности урока в 45 минут, на каждого ребенка в среднем приходится всего по полминуты (учитывая время на повторение прошедшего и объяснение новой темы).

Учитель не может добиться от каждого ученика правильного и полного **понимания** текущего (изучаемого) и тем более уже пройденного материала **с учетом разных уровней обученности**. Так называемая коррекция откладывается на «лучшие времена», которые для многих (и даже большинства) учащихся так и не наступают.

Учитель на уроке не может удовлетворить **повышенные интересы** неуспевающих и успевающих учащихся к преподаваемому им учебному предмету, тем более заняться **в** полной мере развитием их творческих способностей.

Ученики на уроке поставлены **в** такие условия, при которых они **не могут готовиться к самообразованию**. Условия для самостоятельного систематического изучения новых тем практически отсутствуют.

Воспитательное воздействие содержания изучаемого материала может быть положительным

Развитие традиций

только в том случае, если учащиеся «допускаются» к первичным действиям по его дополнению своими пониманиями, смыслами, ценностями, т.е. участвуют в самом содержании. В противном случае воспитательный эффект может оказаться прямо противоположным, что чаще всего и бывает.

Если систематический и полный контроль за каждым учащимся отсутствует, устранение накапливаемых ошибок, непонимания и искажений не происходит, повышенные интересы к изучаемым учебным предметам не удовлетворяются, к самообразовательной работе учащиеся не готовятся, а воспитательные возможности учителей на уроке крайне ограничены, то в результате в массовой общеобразовательной школе получается то, что имеется: сплошное недоучивание, низкий уровень образовательной подготовки и еще более низкий уровень воспитанности.

По оценкам зарубежных ученых, эти проблемы не имеют государственных границ и приобрели всеобщий характер. Еще с 60-х гг. прошлого века преодоление кризиса образования начинает увязываться с развитием образовательных технологий. Тем не менее, технологии обучения, разработанные за почти полувековой период, по преимуществу оказались направленными на ускорение приобретения как можно большего количества знаний. Ценностные аспекты образования, как правило, оставались за пределами интересов и возможностей разработчиков. Успешность развития ценностно-смысловой сферы учащихся стала достижимой реальностью только с возникновением нового взгляда на возможности интеграции.

Интегрированные уроки дают ученику достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живет, о взаимопомощи, о существовании многообразного мира материальной и художественной культуры.

Развитие традиций

Основной акцент в интегрированном уроке приходится не столько на усвоение знаний о взаимосвязи явлений и предметов, сколько на развитие образного мышления. Интегрированные уроки также предполагают обязательное развитие творческой активности учащихся. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни.

7.1. Интеграция структуры и содержания урока на основе межпредметных связей.

Такой характер связи свойственен интегрированным урокам, где основное внимание учителя обращено на содержательную интеграцию изучаемых знаний. В связи с этим, **структура интегрированных уроков** отличается от обычных уроков следующими особенностями:

- предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью, взаимосвязанностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе урока;
- большой информативной емкостью учебного материала, используемого на уроке.

При планировании и организации таких уроков учителю важно учитывать следующие условия:

1. В интегрированном уроке объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить **главную цель** интегрированного урока. Если общая цель определена, то из **содержания** предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

Цель: формирование экологической культуры как интегрального качества личности.

Развитие традиций

Содержание - теоретическое осмысление материала, идей (от биосферы к ноосфере); законы (пять законов Б. Коммонера); понятия (ноосфера, окружающая среда, устойчивое развитие, экологический императив); проблемы и уровни их раскрытия (уровни: мотивационный, теоретический, практический, проблемно-исторический)¹.

2. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности учащихся заметит переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока. При Планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на уроке.

3. При проведении интегрированного урока учителями (ведущими разные предметы) требуется тщательная координация действий.

Многие исследователи приходят к выводу, что структура интегрированного урока отличается от структуры обычного не формой (традиционные этапы располагаются в той же последовательности, что и на обычном уроке), а связью с содержанием изучаемых знаний. Связь обеспечивается благодаря межпредметной интеграции содержания².

Интегрированный урок отличается от традиционного использованием межпредметных связей, которые предусматривают лишь эпизодическое включение материала других предметов. Предметом анализа в интегрированном уроке выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах. Осуществленный на этом

¹ См.: Экологический вестник. Челябинск. 1999. №2.

См.: Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока: Практич. пособие. - Ростов н/Д., Изд-во «Учитель», 2003.

Развитие традиций

уровне синтез как взаимодействие, соединение (интеграция) выступает основным принципом построения содержания и приводит к такому важному познавательному результату, как формирование целостной естественнонаучной картины мира. Это ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах.

Смысл 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.

Межпредметные связи устанавливаются по составу научных знаний (фактические, понятийные, конкретные). Межпредметные связи (на уровне фактов) устанавливаются в процессе ознакомления с многочисленными фактами симметрии в строении тел природы. Так, на уроке математики в начальной школе изучается тема «Симметрия тел». На уроке природоведения «Осень пришла» демонстрируются фотографии, гербарии листьев, растений (клена, ясеня и т.п.) и обсуждаются вопросы: «В чем красота листьев? Какое значение имеет симметрия? Что симметрично?». Это помогает учащимся увидеть и понять, что факты симметрии имеют место не только в математике, но и в природе, и в изобразительном искусстве, и в технологии изготовления.

На интегрированном уроке происходит концептуальное объединение сходных тем нескольких предметов для углубленного изучения научной проблемы. В этом его отличие от урока бинарного, где материал двух предметов складывается чисто автоматически.

Представляется важным деление интегрирования на вертикальное и горизонтальное. Горизонтальное интегрирование предусматривает объединение нескольких предметов данного класса обучения. Вертикальное охватывает однородный материал из программ разных лет обучения.

Развитие традиций

Горизонтальный тематизм¹. За содержательную единицу обучения берется тема, которая может быть связана с темами других учебных дисциплин. Межпредметные связи устанавливаются по составу научных знаний (фактические, понятийные, конкретные).

Особенности:

- включается эпизодически материал других предметов;
- сохраняется самостоятельность каждого предмета со своими целями, задачами, программой;
- в целом сохраняется программа урока;

Вертикальный тематизм². Объединение нескольких школьных предметов на основе *диалога по заданной теме*. Тема включает в себе конкретное содержание, образ, эмоциональное состояние, нравственный и эстетический смысл. Она как ключевая фраза, образно-словесный символ, лейтмотив проходит через несколько уроков в течение недели.

Особенности:

- тема может быть рассмотрена на программном учебном материале, или вводится дополнительный материал по усмотрению учителя;
- уделяется различное количество времени: от пяти минут и более;
- воплощение на уроке различно: иной подход к разбору произведения, новое образное сравнение и ассоциации, новые упражнения или творческие задания, краткая беседа по содержанию темы, неб[^]ольшое замечание, акцент по ходу объяснения, проб[^]ый диалог, объяснение.

¹ См.: Сухаревская Е.Ю. Интегрированное обучение младших школьников. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2003.

См.: Кошмина И.В. Межпредметные связи в начальной школе. -М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1999.

Развитие традиций

Структура и содержание интегрированного урока, интегрированного курса и интеграция на крупноблочной основе имеют свои особенности.

Межпредметная интеграция **урока** имеет следующие особенности:

- предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах;
- сохраняется самостоятельность каждого предмета со своими целями, задачами, программой;
- включение в процесс познания всех анализаторов (зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных, тактильно-двигательных), что обеспечивает прочность образования условных связей в познании ребенком окружающей действительности.

В форме интегрированных уроков целесообразно проводить *обобщающие уроки*, на которых будут раскрыты проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов, но интегрированным уроком может быть любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных предметов.

В интегрированном уроке из нескольких предметов *один является ведущим*.

Чаще всего, интегрированные уроки являются спаренными и проводятся учителями совместно. Возможна разнообразная интеграция учебных предметов.

В старших классах интегрированные уроки являются важнейшей частью системы межпредметных связей. Каждый из этих уроков ведут два и более учителей-предметников. Материал таких уроков показывает единство процессов, происходящих в окружающем нас мире, позволяет учащимся видеть взаимозависимость различных наук.

В школе целесообразно проводить работу над соз-

Развитие традиций

данием системы интегрированных наук. Первым этапом данной работы является согласование учебных программ по предметам, обсуждение и формулирование общих понятий, согласование времени их изучения взаимные консультации учителей. Затем необходимо рассмотреть, как подходят к изучению одних и тех же процессов, явлений, законов, теорий в различных курсах учебных дисциплин. И, наконец, планирование тематики и конспектов интегрированных уроков.

Наиболее общая классификация интегрированных уроков **по способу организации** входит составной частью в иерархию ступеней интеграции, которая, в **свою очередь**, имеет следующий вид:¹

- конструирование и проведение урока двумя **или** более учителями разных дисциплин;
- одним учителем, имеющим базовую подготовку по соответствующим дисциплинам;
- создание на этой основе интегрированных тем, разделов и, наконец, уроков.

Особенности межпредметных связей **в** структуре и содержании **интегрированных курсов:**

- объединение нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий;
- предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах;
- исходная проблема не теряется из поля зрения учащихся, расширяется и углубляется круг связанных с ней знаний;
- усложнение соотношений элементов, углубления познания.

Интегрированный курс характеризуется блоковой подачей материала, но более высокого порядка, чем **на**

¹ См.: Манвелов С.Г. Основы творческой разработки урока математики. «Математика». // Первое сентября. 1997. N 13. С 12.

Развитие традиций

уроке. Сближение блоков во времени может привести к иной форме организации учебного процесса: учебный день, учебная неделя.

7.2. Интеграция в различных типах организации процесса обучения.

Интегрированный курс может выстраиваться на объединении нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий и реализоваться в классно-урочной форме обучения.

Организационная единица учебного процесса - урок.

Содержание таких курсов может быть различно как по отбору, так и структурированию учебного материала и его реализации в учебном процессе. Примером таких курсов являются авторские курсы: «Мир вокруг нас» А.А. Плешакова, «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой, «Окружающий мир» О.Т. Поглазовой и др.

Это те же интегрированные уроки, которые проводятся в системе. Но **в** них включаются дополнительные игровые формы, проблемные ситуации, что способствует активизации мыслительной, познавательной деятельности учащихся, расширению их знаний.

Организационная единица учебного процесса - учебный **день**. Объединение материала в крупные блоки. Вместо урока основной организационной единицей становится учебный день, что создает возможность более глубокого погружения в тему.

Курс может выстраиваться на объединении нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы. Передвигая тематику занятий внутри каждого учебного предмета и добиваясь ее совпадения по горизонтальному признаку, можно выйти на укрупнение дидактических единиц и объединение отдельных тем разных учебных дисциплин в блоки.

Развитие традиций

В этот день (его желательно проводить в середине учебной недели для разгрузки учащихся) нет таких предметов как математика, русский язык. Это позволяет учителю не выискивать резерв времени для экскурсий (**в** практике, как мы наблюдаем, его почти нет), а проводить блок, в основе которого требуется непосредственное наблюдение на природе.

Кроме того, правильная и своевременная замена одного вида деятельности учащихся другим, расчлененность блока на фрагменты способствует снятию перенапряжения, перегрузки учащихся. Эти фрагменты являются, однако, не бесцельным чередованием методов и приемов, не искусственным объединением не связанных между собой частей, а гармоничной картиной, представляющей собой нечто цельное, имеющее идею, смысл, назначение.

Логика блока отличается от логики урока, где каждый последующий фрагмент развивает мысль предыдущего. Логика блока заключается в идее достижения цели - развития личностных качеств ребенка. Опора на интеграцию содержания естественнонаучного и эстетических циклов позволяет развить многие ценностные качества, определяющие отношение ребенка к природе, другим людям, культуре родной страны и родного края: элементы экологической, нравственной, эстетической культур, культуру поведения и др.

При планировании и организации таких занятий учителю важно учитывать следующие условия:

1. Предметом анализа в интегрируемом содержании выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах. При комплексном подходе к формированию основных понятий изучаемая тема непосредственно может быть связана с содержанием других учебных предметов, что создает возможность для их объединения. То есть в изучаемой теме могут действовать внут-

Развитие традиций

рипредметные и межпредметные связи одновременно. Для этого необходимо пересмотреть учебный материал и спланировать его таким образом, чтобы то или иное новое понятие или явление воспринималось учащимися полностью, комплексно.

2. В интегрированном занятии *объединяются знания из различных предметов.* Поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного блока. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

3. При планировании требуется тщательный выбор типа и структуры блока, методов и средств обучения, а также определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на занятии.

Исследователи выделяют различные формы организации образовательного процесса на основе интеграции содержания: *пластообразная, спиралевидная, взаимопроникающая*¹. Каждая из представленных форм имеет свою структуру построения, способы интеграции содержания и видов деятельности.

Пластообразная форма организации содержания интегрированного блока предполагает наложение различных видов деятельности (познавательных, художественно-эстетических, игровых, коммуникативных и т.п.), содержание которых пронизано стержневой ценностью или объектом познания. Главными параметрами урока становятся те средства, которые наиболее образно раскрывают содержание изучаемого явления. В частности, чередование пластов образовательного процесса и первичной деятельности могут использоваться Для интегрированного изучения образа природы: действие (игра-театр или труд); звук (музыкальное искусство);

¹ Ребенок в мире культуры. Под общей ред. Р.М. Чумичевой. - Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. С.86.

Развитие традиций

слово (литературное чтение); цвет, свет (изобразительное искусство) и т.д.

Спиралевидная форма организации содержания интегрированного блока.

Особенность данной формы организации интегрированного блока состоит в том, что содержание, способы деятельности, в которую включен учащийся, постепенно нарастают, изменяясь количественно и качественно. Познание ценности или объекта при такой организации может осуществляться или от частного (детали) к общему (целому) или от общего к частному.

Основное понятие, изучаемое на уроке, выполняет **функцию спирали:** или постепенно **расширяющейся** (при движении от частного к общему), или **сужающейся** (при обратном движении). Выбор пути зависит от уровня познавательного развития учащихся данного класса в целом.

В основу данной формы организации положен принцип концентричности, который выражается в постепенном наращивании и усложнении содержания, способов познания. Учитель при такой форме выступает партнером, соучастником в совместном осмыслении изучаемого материала.

Взаимопроникающая форма организации содержания интегрированного блока.

Содержание этой формы строится на основе одного вида деятельности, например, игровой, в которую органично вплетаются другие виды: познавательные, слушание музыки, восприятие живописи и др.

Эта форма наиболее часто используется в начальной школе. Известны такие виды уроков как: урок-спектакль, урок-сказка, урок-расследование и т.п. Проникновение одной деятельности в другую обуславливается необходимостью расширения данного содержания или его закрепления.

Глава V

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НА УРОКЕ

1. Проблемы технологий обучения

В развивающем подходе понятие «методика» впервые заменяется понятием «технология». Вместе с тем, сам термин педагогически зазвучал в американских и западноевропейских исследованиях еще в 30-е гг. И обозначал он не что иное, как описание способов использования технических средств в процессе обучения для повышения его эффективности. Намного позднее появляется более созвучное нашему сегодняшнему пониманию определение педагогической технологии, данное в документах ЮНЕСКО: **«Педагогическая технология** - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

По поводу такого, очень емкого и конкретного определения, сегодня возникают (по крайней мере - должны возникнуть) некоторые сомнения и вопросы, связанные с различным пониманием его ключевых понятий. Возможно, в продвижении к современному пониманию назначения педагогической технологии вам помогут наши соображения на эту тему.

1. Системный метод создания: а) кто создает: если технология уже создана - нет необходимости говорить о методе ее создания: бери и пользуйся; если она должна быть создана учителем, тогда необходимо обратиться

ко второй группе вопросов: б) какая система имеется в виду? Открытая или закрытая? Жесткая или гибкая? Устоявшаяся или становящаяся?

В зависимости от ответа на эти вопросы, уже работавшая в чем-то опыте технология будет оцениваться с позиций той парадигмы, которой учитель придерживается. Иными словами, вопрос о системе позволяет определить: брать или не брать, а если разрабатывать свою авторскую технологию, то какой системы создания придерживаться, т.к. одни и те же методы приобретут совершенно различный смысл. Как видим, снова возникает проблема актуальности.

2. Учет технических и человеческих ресурсов. С техническими ресурсами все понятно, а вот что такое - человеческие ресурсы? Человеческие ресурсы - это средства, запасы, возможности, имеющиеся у человека. И одновременно - источники его развития, т.е. источники его качества. На Западе эта проблема - связи между качеством человека и качеством производимой им продукции решена достаточно давно и безоговорочно в пользу человека: чем более качественными знаниями и профессиональными умениями он обладает, тем эффективнее и качественнее производимый им продукт. Любой. В том числе, - и образовательный. У нас же, при всех декларациях о ценности отдельной личности, как залога эффективности производства, и в первую очередь - образовательного, личность продолжает оставаться чем-то второстепенным, зависимым от производства продуктом.

Вместе с тем, любой российский учитель внутренне содрогнется, узнав, что его западные коллеги определяют «человеческие ресурсы» состоящими «из приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии, которыми наделены человеческие существа и которые могут

использоваться в течение некоторого периода времени в целях производства товаров и услуг»¹.

С другой же стороны, если отбросить явно бесчеловечную установку на «использование существ», то необходимость учета таких непривычных составляющих человеческих возможностей, как мотивация и энергия, откроет совершенно новые возможности педагогической технологии. И другие способы ее построения. Но для этого надо обратиться и к другим парадигмам познания - неклассической и пост неклассической, которые будут представлены во второй части нашего пособия. Обращайтесь, это - тоже ваш ресурс, на этот раз - профессиональный.

3. Оптимизация форм образования. Связь с оптимизмом очевидна, оба слова произошли от латинского *оритиз* - наилучший. Но смысл разный: оптимизм - жизнерадостное мироощущение, проникнутое бодрой верой в будущее, в успех, а оптимизация - выбор наилучшего варианта. Какой вариант технологии выбрать для улучшения образования - снова вопрос понимания - качества жизнерадостности, бодрой веры, будущего и т.д. Проблемы, конечно, философские, но очень жизненные, поэтому - актуальные. Следовательно, их тоже надо решать учителю.

Победное шествие технологий в образовании было вызвано тем, что они принципиально отличались от привычных методик. Технологии гарантировали качество: уровень обученное™, при охвате всего процесса обучения. То есть, должны были обеспечить «педагогический успех независимо от мастерства учителя»² бла-

¹ Войсег Н.В. *1пуэз1теп1 т 1еатннд: Тпе тймаиа! ала' зоаа!* Уа1ие о* Атепсап Ыдлеп ебисаНоп. 5ап Ргапазсо, 1978. XIX.

² Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* - М., '989. С.95.

годаря повторяемости и воспроизводимости результатов.

Производственно-технократический привкус педагогической технологии, более ощутимо сопровождавший всё-таки жесткие предписания традиционных методик обучения, явно переключался в описание В.П. Беспалько с конвейерной ленты. В описаниях технологий личностно-развивающего образования он постепенно утрачивается.

Более полно различать традиционное и гуманистическое понимание технологий ученые начинают намного позднее. В 90-е гг. XX в. своеобразная граница устанавливается на признании за традиционной методикой характеристик технократичности. Отличительным признаком личностно-развивающих технологий определяется соответствие их «технологических заданий» человеческой природе и культуре (принципы природосообразности и культуросообразности).

Как первое, так и второе определение показателей оказалось, мягко говоря, не совсем корректным. Что незамедлительно сказалось на резком снижении современного качества образования.

Технократизм - направление в социально-экономической мысли, согласно которому общество может целиком регулироваться принципами научно-технической рациональности¹. Иными словами, при власти технократии на первое место выдвигается идея целесообразности, отодвигающая понятия нравственности и морали, превращающая человека в органическую машину.

В технократической цивилизации, т.е. основанной на приоритете и господстве техники, процесс образования подчинен развитию *рационального*, овладению основами наук при помощи *логического* мышления. В свя-

¹ Советский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1981. С. 1338.

зи с этим увеличивается свобода личности в материальном отношении при одновременном значительном уменьшении ценности отдельной личности, вызванном механизацией и обезличиванием общественной жизни; происходит поворот от веры к "знанию", к целенаправленному и ограниченному, функциональному мышлению. Появляется оценка культурного уровня народов только по степени технического прогресса. В связи с этим пострадали традиционные культурные ценности - религия, национальная самобытность, сфера интимной жизни¹.

Технократическое понимание технологии, как главной части конвейера по производству функционально мыслящих и функционально применяющих знания, умения и навыки учащихся придало и соответственные оттенки пониманию такой важнейшей составляющей процесса обучения, как межпредметные связи. Механическая увязка различных знаний в одном предмете без связи с жизненной деятельностью, социальным и культурным контекстами привела к тому, что образование утратило культурный, нравственный, личностный смысл. Произошел разрыв образования и культуры, образования и жизни и даже - образования и науки. Следствием этого ученые определяют «утрату социальной ответственности, деградацию поступка, низведение его до уровня биологического и технического акта»².

В *традиционной* педагогике преобладает технократический подход: технология рассматривается как точно установленная последовательность применения методов, способов и приемов педагогической деятельно-

¹ Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). - М.: "Магистр", 1997. С.12

См.: Новое педагогическое мышление. / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. С. 90-93.

сти, направленная на достижение заданного результата | необходимых качеств обученности и воспитанности¹.

Спорить с выше приведенными определениями не имеет смысла: они дают точное и полное описание возможных последствий приоритета технократизма в образовании над ценностями человеческой личности и культуры. Но критический пафос конца 80-х - 90-х гг. был притягателен до тех пор, пока последствия применения технократической идеологии в образовании не дали о себе знать в наши дни. Парадокс, но все, казалось бы, неизбежное следствие разработки традиционных **методик** обучения и их всеобщей реализации (рациональность, функциональность, ограниченность личности и т.д.) проявились не вчера, а сегодня.

Если даже умозрительно, по памяти, сравнить «портреты» выпускников советской и современной российской школы с такими параметрами человеческих качеств, как взаимопомощь, открытость, искренность, терпимость, доверительность, компромиссность, сопереживание и т.д., вопрос, «в чью пользу сравнение?» упадет сам по себе. Бесспорный перевес на стороне выпускников советских школ. Чего никак нельзя сказать, сравнивая «ту» и «эту» молодежь по качествам рационализма, циничной и бескомпромиссной целеустремленности, деловой хватки, скрытности, безразличия к окружающим (самым близким в том числе), эгоцентризма и т.д.

Конечно, дело не только в методиках и технологиях обучения. Качества личности как закладывались на уроке при советской власти, так там же и продолжают закладываться сегодня. Социальные, экономические, культурные контексты эпох по-разному влияют не толь-

¹ Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. Ростов н/Д, 1997.

ко на ученика, но и на учителя. Следовательно, главная проблема - не в методике или технологии, а в том, на что будет приходиться главный акцент при ее использовании в классе. Но и в методике, и в технологии тоже. Учитель не может не выбирать, не оценивать предлагаемые ему инструменты обучения. Чтобы оценивать и выбирать оптимально, необходимо знать, **что** имеется в наличии.

2. Технологии развития умственной деятельности

Образовательные технологии классифицируются по обобщающему основанию - виду педагогической деятельности: воспитательные, обучающие, коммуникативные. На уроке используются все виды педагогической деятельности, поэтому такая классификация весьма условна, однако помогает выделить то, что представляется более значимым в работе на конкретном уроке.

Рассматриваемые ниже технологии принадлежат к обучающей группе. Они описывают процесс обучения с позиции комплексных воздействий учителя **на** процессы мышления учащихся. Главная цель - придание познавательной деятельности на уроке характеристик интереса, активности, мотивированного выбора вариантов решения задачи и т.д.

Классификация по виду деятельности на уроке:

- проблемно-поисковые технологии обучения;
- технологии исследовательской деятельности;
- технологии моделирующего обучения;
- коммуникативно-диалоговые технологии.

Основные черты технологий развития умственной деятельности:

- процессуально-целевая ориентация;
- относительная целостность;

Технологии формирования и развития на уроке

- ориентируют учащихся на самостоятельное освоение нового опыта, развитие своих познавательных возможностей;
- процесс обучения представляется как творческий поиск решения познавательных задач;
- познавательная рефлексия над результатом и процессом познания;
- активная позиция учащегося в процессе обучения (самостоятельный выбор вариантов решения, принятие решений, оценочная деятельность);
- позиция педагога - «партнер по учебному исследованию»;
- измеримость и воспроизводимость результатов.

Проблемно-поисковые технологии

Эти технологии основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем. Идеи обучения на этой основе впервые были высказаны Д. Дьюи, наметившим опорные этапы мышления, как процесса решения проблем. В отечественной педагогике теория и практика проблемно-поискового обучения разрабатывалась в трудах Л.С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, М.Н. Скаткина, А.М. Матюшкина, И.Я. Лернера и др.

Общие черты:

- направленность на обучение мышлению и процедурам поисковой деятельности как основного содержания обучения;
- постановка учащегося в позицию исследователя, первооткрывателя;
- столкновение учащихся с противоречиями между новыми и прежними представлениями и стимулирование у них чувства неудовлетворенности имеющимися представлениями, потребности разрешать противоречие;

Технологии формирования и развития на уроке

- рефлексивная деятельность учащегося, как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане;
- последовательность в технологии учебного процесса таких процедур, которые моделируют этапы мышления в решение проблем: выдвижение и постановка проблемы, сбор данных, выдвижение гипотез, анализ данных, проверка гипотез, формулирование выводов, применение новых представлений о широком круге явлений, обобщения.

В целом известны как технологии проблемного обучения и будут детально рассмотрены во второй части пособия.

Технологии исследовательской направленности

Систематическое изложение принципов учебного исследования было предпринято Дж. Бруннером в 60-е годы (США). В отечественной педагогике учебное исследование изучалось, в основном, в рамках проблемного обучения и, особенно, самостоятельной деятельности учащихся (М.А. Данилов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова и др).

Наиболее распространенным пониманием исследовательского обучения является такое обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию самостоятельного овладения понятиями, способами решения проблем в процессе познания, направляемом учителем (М.В. Кларин).

Модель исследовательского обучения включает процедуры:

1. Обсуждение проблемы и способов ее формулирования.
2. Планирование исследовательской деятельности (определение целей, последовательности действий, подготовка усилий).

3. Осуществление исследовательской деятельности (построение гипотез, сбор данных, подведение итогов).
4. Оценка и интерпретация результатов (оценка содержания, оценка процесса).

Варианты исследовательских технологий:

- по уровню самостоятельности учащихся;
- по содержанию и значимости проблем (понятий), по типу теоретического обобщения;
- по представленности отдельных процедур в технологии и др.

Виды:

- метод проектов;
- дальтон-план;
- обучение на основе "комплексов";
- лабораторно-бригадный метод.

Технологии моделирующего обучения (учебные игры).

В отличие от традиционного обучения, где дидактические игры выполняют вспомогательную роль: иллюстрации, стимулирование интереса, эмоционально-привлекательный фон, в развивающем обучении **учебная игра** моделирует процесс исследования реальной или имитационной проблемной ситуации, **самостоятельного** принятия решения в соответствии с правилами игры и моделью социального взаимодействия, **оценочную** деятельность при анализе принятых решений и достигнутых результатов (в том числе и учебных).

Возникнув в 70-80 годы как технология обучения первоначально в бизнес-школах и в системе профессионального образования, учебная игра быстро проникла во все сферы образования. Варианты технологий на основе учебной игры различаются по целевой направленности, способу моделирования, содержанию деятельности, детерминированности деятельности участ-

ников правилами или руководством учителя, степенью имитации реальных проблем и процессов и т.д.

Инвариантными элементами учебного процесса на основе учебной игры являются такие ее этапы:

1. Ориентация.

Учитель представляет изучаемую тему, знакомит с основными положениями, которые в ней используются. Дает характеристику имитации и игровых правил, общий обзор хода игры.

2. Подготовка к проведению.

Учитель излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решения в ходе игры. Распределяются роли между участниками. Эффективность и организованность **игры** повышается, если каждому участнику вручается функциональное описание роли и его задачи. Большую роль играет также игровая **атрибутика** (знаки **отличия**, символическая декорация, награды, штрафы и т.д.).

3. Проведение игры.

Наиболее часто в учебном процессе используются такие виды игр:

- игры-ситуации;
- сюжетные;
- игры-драматизации;
- игры-имитации реальной деятельности;
- состязательные игры;
- коммуникативные игры (диалоги, дискуссии);
- игры-процессы (моделирующие проявление способностей, личностных качеств в несюжетных играх).

Коммуникативно-диалоговые технологии включают в себя следующие процедуры:

- 1 • Постановка проблемы в виде такого вопроса, который вызывает потребность диалогового обсуждения (° путях решения значимой для группы задачи; об ис-

тинности противоречивых, альтернативных высказываний; о причинах актуального для учащегося явления и т.д.).

2. Введение исходной информации для обсуждения путем актуализации знаний или путем организации опыта учащихся.

3. Целенаправленный и упорядоченный ход обсуждения. Организация и управление обсуждением осуществляется учителем в двух планах: 1) конкретно-содержательном; 2) организации взаимодействия в группе в процессе обсуждения.

4. Анализ и оценка дискуссии.

5. Подведение итогов.

Виды дискуссий:

- Учебная дискуссия с высоким уровнем проблемное™.
- Дискуссия - вопросно-ответный обмен мнениями.
- Проблемная дискуссия с выдвижением проектов.
- Межгрупповой диалог («аквариумное обсуждение»).
- Дискуссия с игровым моделированием.
- Направленный диалог.
- Дискуссия на основе обмена мнениями в формах: «круглый стол», «заседание экспертной группы», «симпозиум», «конференция», «дебаты».
- Коллективные способы обучения (обучение в парах сменного состава).

Следует отметить, что в «чистом» виде технологии развития умственной деятельности используются крайне редко. В связи с этим, мы представим несколько вариантов их комплексного использования.

3. Диалоговые технологии развития творческих способностей учащихся начальной школы (Г.Ю. Алексеева¹).

Чрезмерное увлечение монологической формой изложения материала, которая реализует единственную точку зрения, принадлежащую учителю, - одно из главных препятствий интеллектуального развития детей. Поэтому основные затруднения вызывает разработка и проведение урока-диалога, где идет поиск решений, рассмотрение и сравнение различных суждений, точек зрения, их столкновение.

Большинство исследователей в составе диалога выделяют мыслительные задачи, которые также называют учебными познавательными задачами, подразумевающими: вопрос, гипотезу, аргументирование, правильный ответ. Диалог при этом является формой мышления, позволяющей участвовать в сотворении гипотезы другого, и его структура включает в себя: порождение проблемы, формирование задачи, поиск решения; объяснение партнеру найденного решения, сопоставление гипотез, констатацию вывода, правильного ответа.

Познавательный диалог способствует более глубокому овладению понятием, развитию навыков овладения инструментами мышления, в качестве которых выступают мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация). В этом случае, по мнению С.Ю. Курганова, диалог представляет собой форму обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем, парадоксов. В связи с этим, он требует обсуждения конкретного предмета, до-

¹ Алексеева Г.Ю. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся младших классов (в процессе изучения математики): Дисс. ... канд. пед. наук. Науч. рук.: СВ. Кульневич - Ростов н/Д, 2001.

веденного до столкновения различного способа видения мира. Роль учителя в этом случае ограничивается функциями «дразнящего собеседника», провоцирующего учащихся на движение их мысли по заданной траектории и заранее знающего ответ. В рассматриваемой здесь технологии речь идет об использовании эвристического потенциала диалога, представленного как организационная задача. При таком подходе можно имитировать диалог, делая упор на методических приемах, которые обеспечивают обратную связь с классом.

Диалог предстает, прежде всего, как взаимодействие[^] позволяет и учителю, и ученикам максимально раскрыть себя, реализовать творческий потенциал. В этом случае диалог становится не только средством общения, но и отношения. Его целью становится создание таких межличностных отношений и такого общения, которые обеспечат ценностное усвоение содержания, приобщение к опыту и ценностям других, саморазвитие каждого участника диалогического взаимодействия.

Диалоговая форма урока помогает ученику стать активным участником познания. При диалогическом общении субъект осуществляет движение не только «извне внутрь» (процесс интериоризации), но и «изнутри во вне», создавая тем самым равноправность собеседников.

В начальных классах учитель лишен того уровня диалога (спора, дискуссии), который позволяет часто вывести ситуацию на глубокий уровень. Специфика преподавания математики в младших классах предполагает однозначно трактуемый материал, объяснение общезначимых, объективно существующих определений, формирование конкретных знаний, умений и способов действий. Это объясняет ограниченное применение диалога. На уроках математики в начальной школе, используется преимущественно фрагменты диалогических ситуаций. Для создания которых у детей в условиях обычного урока должна быть возможность обсуж-

дать свои мысли, мнения с учителем и друг с другом. Следовательно, учитель должен быть настроен на возможность такого обсуждения, заинтересовано относиться к высказываниям детей.

Диалогические ситуации разработаны на основе модели обучения как систематического исследования, предложенной Х. Таба. Согласно ее модели, роль учителя на уроке состоит в **том**, что он не столько рассказывает, сколько ставит вопросы, направляющие и стимулирующие мышление детей. В данной модели выделены **три этапа развития мышления: формирование понятий; интерпретация данных; применение правил и принципов.**

Для создания диалогических ситуаций **на этапе формирования понятий**, используются **побуждающие и фокусирующие вопросы**, соответствующие различным типам мыслительной деятельности. Так вопрос: «Что вы видите на картинке?» - побуждает детей к перечислению данных (предметов, явлений и т.д.). Вопрос: «Какие предметы (явления) связаны друг с другом?» - побуждает детей к объединению данных в группы. Эти вопросы носят открытый характер, т.е. не предполагают какого-либо единственного, «правильного» ответа. Дети не стремятся угадать, какой ответ ждет учитель. Они ведут самостоятельный интеллектуальный поиск.

Для направления активности детей в русло исследования используются фокусирующие (направляющие) вопросы, которые сосредотачивают внимание младших школьников на тех предметах или тех свойствах, которые необходимо сопоставить: «Что вы можете сказать об углах прямоугольника и квадрата?». Фокусирующий вопрос не обязательно должен быть полностью закрытым, возможны фокусирующие вопросы с различными вариантами ответов: «Каким образом можно составить

группы из данных предметов? (группируя по цвету, форме, по количеству углов и т.п.)».

Общим моментом всех реакций учителя на высказывания детей становится доброжелательное принятие ответов, несмотря на возможные ошибки. Исправить ошибку ребенка можно, попросив пояснить, что он имеет в виду.

Для создания диалогических ситуаций на этапе интерпретации данных способствуют **вопросы, направленные на припоминание уже известных данных**. Так, при изучении свойств операции умножения, задаются вопросы: Какие свойства сложения вы знаете? Как читается переместительный закон сложения? При этом учитель побуждает детей к высказываниям, но не торопит их. Все ответы детей принимаются в том виде, в каком они **были** высказаны, и учитель не спешит перевести их в ту форму, которая считается им более приемлемой.

Для перечисления имеющихся сведений задаются вопросы: Что еще? Мы ничего не упустили? и т.д. Используются и фокусирующие вопросы: Как связаны скорость, время и расстояние? Кроме перечисленных, на этапе интерпретации данных для создания диалогической ситуации используются **интерпретирующие вопросы**: Как изменится цена товара, при увеличении (уменьшении) его стоимости? Для обоснования ответов ученикам задаются вопросы: **Можно** ли привести пример, подтверждающий твой ответ? Как ты можешь это доказать? и др. **При построении выводов**, для активизации детей, целесообразно использовать **вопросы обобщающего типа**: Какие выводы можно из этого сделать? Если обобщения детей оказываются чрезмерно широкими, применяются **вопросы «сужающего» типа**: Всегда ли можно найти разность двух чисел?

Диалогическая ситуация на этапе применения правил и принципов создается посредством **побуждения**

детей к объяснению новых явлений (предсказание последствий, объяснение неизвестного, построение гипотез и т.д.) путем применения общих правил и принципов: Как вы думаете, изменится ли значение произведения, если множители переставить местами?

Активизации мыслительной деятельности детей способствуют **вопросы, побуждающие детей задуматься о причинно-следственных связях и соотношениях**: «Почему при увеличении одной стороны прямоугольника на 2 см и уменьшении второй стороны прямоугольника на 2 см его периметр не изменяется, а площадь изменяется?» При проверке выдвинутых предположений, гипотез, выводов дети либо приводят примеры, либо указывают условия, при которых можно провести такую проверку.

Для включения младших школьников в **ситуацию диалогового взаимодействия** применяются и такие приемы как: неожиданный вопрос, «незнающий» учитель и др.

Внешне выраженные мыслительные действия, внутренние мыслительные операции и вопросы, способствующие созданию диалогической ситуации, представлены в таблице.

Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ		
Перечисление объектов и составление их гюречня.	Дифференциация (выявление различающихся объектов).	Что вы увидели? Что вы услышали? Заметили?
Объединение в группы.	Выявление общих свойств, абстрагирование.	Что связано друг с другом? По какому признаку?
Обозначение, категоризация	Установление иерархической последовательности	Как бы вы назвали эти группы? Какие объекты к чему относятся?

Окончание табл.

Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ		
Выявление основных черт	Дифференциация	Что вы заметили? Увидели? Обнаружили?
Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных. Определение причинно-следственных связей	Почему это произошло?
Построение выводов.	Выход за пределы непосредственных данных. Поиск неявных следствий. Экстраполяция.	Что это означает? Это из чего следует? Какая картина происходящего у вас создается? Какие выводы из этого можно сделать?
ПРИМЕНЕНИЕ ПРАВИЛ И ПРИНЦИПОВ		
Предсказание последствий, объяснение незнакомых явлений.	Анализ сущности проблемы (ситуации). Привлечение соответствующих сведений.	Что могло бы произойти если бы ...?
Объяснение и/или подтверждение предсказаний и гипотез.	Определение причинных соотношений, приводящих к предсказанию или гипотезе.	Почему, по вашему мнению, это могло произойти?
Проверка предсказаний.	Использование логических суждений, фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий.	Что необходимо, для того, чтобы это утверждение было полностью справедливым?

Применение диалогических ситуаций на уроках математики в начальных классах способствует развитию творческого потенциала младших школьников, так **как** не только обеспечивает формирование математических понятий **и** представлений **и** учит детей методам познания, но **и** создает ситуацию самоутверждения каждого

ученика, помогает им реализоваться, проявить, раскрыть себя. Диалогические ситуации определяют высокую познавательную мотивацию младших школьников, а процесс припоминания того, что учащийся уже изучил (этап обзора), превращает учение в подлинно творческий процесс.

Диалогические ситуации целесообразно создавать на всех этапах урока: в процессе объяснения нового материала, закрепления изученного, в ходе решения задач.

Создание диалогических ситуаций в процессе игры. Все проекты раннего развития построены на обучении детей в их естественном состоянии - состоянии игры. Аксиомой существования ребенка является творческое отношение к жизни, познание через интерес и безоценочная свобода самовыражения, так как ничто в будущем не сможет заменить отсутствие фантазии, богатого воображения, развитой интуиции.

Возможность открытого отношения к другому представляет игра. Практически любой вид деятельности младшего школьника включает в себя ее элементы. Полноценная учебная деятельность организуется только на основе игровой, поскольку учение направлено на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка, воображения и символической функции, формирующихся в игре. Одна из особенностей игры состоит в том, что она достигает своих целей незаметно для ребенка. Игра, как деятельность, выполняющая личностно развивающую функцию, есть деятельность «честная» (Д.И. Фельдштейн), не сводимая к формальному исполнению. Она затрагивает существенные жизненные интересы воспитанника, дает свободу выбора целей и приоритетов.

Вместе с тем, игра - достаточно трудный вид деятельности, т.е. требует напряжения воли, но вызывает чувство удовлетворения. Игра должна быть деятельно-

1. Дидактическая цель ставится в **форме игровой задачи**.
2. Учебная деятельность **подчинена правилам игры**.
3. Учебный материал - **средства игры**.
4. Введение **элементов соревнования**, которые переводят дидактическую задачу в игровую.
5. Успешность выполнения дидактического задания связывается **с игровым результатом**.

Таким образом, вместо традиционной цели «запомнить и ответить» возникает цель реального достижения, а процесс учения приобретает черты произвольности, самостоятельности, сотрудничества, методологической рефлексии. Элементы игры подчинены достижению свободного творческого состояния ее участников.

4. Технология предупреждения неуспеваемости и отставания учащихся 5-7 кл. при изучении иностранного языка (И.Г. Гузенко - С.И. Исмаилова)¹

Социальная и экономическая нестабильность усиливает тенденцию появления неоднородного состава детей в классе по уровню умственного, речевого и в целом психического развития. Возрастает численность учащихся с задержкой психического развития (ЗПР). Контингент педагогически запущенных, составляющих многочисленную группу «неуспевающих» в последнее время активно пополняется за счет детей с «синдромом НВГ» - нарушения внимания с гиперактивностью. Дети с диагнозом НВГ быстро становятся двоечниками. Каждый второй из них, даже имея достаточно высокий уровень интеллекта, не может окончить школу.

¹ Использованы материалы: Гузенко И. Г. Теория и практика вербально-графической системы учебной деятельности студентов. М., МПГУ, 1995. Исмаилова С.И. Вербально-графическая модель изучения английского языка с учащимися средней ступени обучения. - Липецк: ЛГПИ, 2000.

Сложности учительского труда заключаются в обязательном научении неуспевающих детей согласно единым требованиям программы, при одних и тех же средствах, методах, приемах обучения. При этом далеко не всегда удается разделить учеников на группы, соответствующие реальному уровню их возможностей. С другой стороны, в школьных программах недостаточно конкретно указан уровень изучения учебного материала и перечислены не все умения, которыми необходимо овладеть учащимся. Учителю приходится самому выделять минимум знаний в содержании учебного предмета, что свидетельствует об ответственности и важности его позиции во взаимодействии с учащимися.

Понятие "успеваемость" расширяется путем включения в него знаний, как элементов творческой деятельности. Включение в учебный процесс знаковой системы информации, свертки-развертки потоков информации, психолого-педагогических основ взаимодействия учителя с учащимися позволяет предупредить и устранить неуспеваемость учащихся.

Особое значение в формировании взаимодействия имеют действия, выполняемые на структурном уровне путем свертывания вербальной информации в более сжатую символическую форму. Вербально-графическое взаимодействие проявляется исключительно через знаково-символическое предъявление учебной информации. В ходе поиска ответов на учебные задачи происходит сопоставление вербальных и знаково-символических изображений, усиливающих внутреннее и внешнее общение учителя и учащихся. При этом особым образом выступает смысловая привлекательность знаково-символической информации, которая позволяет значительно активнее, чем обычно, поддерживать взаимодействие и удерживать внимание учащихся.

Структура вербально-графической модели взаимодействия представляет совокупность мотивационных и

деятельностных компонентов, состоящих из собственно учения, действия учения и готовности к взаимодействию.

С помощью модели **адаптивной системы обучения**, активно разрабатываемой в последнее время, устанавливается ориентация не на запоминание, а на понимание и анализ, что открывает возможности произвольного запоминания без специальных затрат времени на усвоение и закрепление. Она предполагает эволюционный переход от внешнего к внутреннему побуждению: в процессе обучения осуществляется фиксация главного, свертывание его в схематическую форму и представление новой информации в виде обобщенной схемы.

Обучение осуществляется в три этапа:

- а) построение обобщенной схемы учителем совместно с учащимися;
- б) совместная работа учителя с учащимися по завершению работы над составлением схем;
- в) полный переход учащихся на самостоятельную работу.

Таким образом, от привычного планирования урока учитель переходит к его конструированию на основе использования графической модели урока.

Графическая модель предполагает как подготовленное, так и неподготовленное **коммуникативное взаимодействие, положительно влияющее на обучение иностранному языку**. Система основана на фиксации **главного содержания** при объяснении в обучении, на **свертывании** и схематическом представлении новой информации. Модель урока в АСО помогает учащимся **овладеть** иностранным языком и использовать **его как** средство общения: **читать, чтобы понять содержание прочитанного, аудировать, чтобы понять содержание прослушанного, говорить и писать, чтобы пере-**

дать то новое, **интересное, что хотелось сообщить учителю или товарищу**.

Видоизменяются **функции учителя**: управление и помощь в овладении учебными приемами и самостоятельной работой осуществляются в режиме взаимоконтроля, анализа причины возникновения ошибок, их исправления. Взаимодействие учителя и учащихся создает общее жизненное пространство, в котором происходят акты "врастания" ребенка в более развитую жизнедеятельность взрослого.

Природосообразное начало обучения предполагает, что коллективное взаимодействие - такой способ организации процесса, при котором учащиеся активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных. Различают условную коммуникацию и реальную.

Условная коммуникация - это взаимодействие на заданную тему по инициативе учителя.

Реальная коммуникация требует операциональной и мотивационной целостности учебной деятельности, при которой учитель постоянно достраивает деятельность до состояния информационно емкого процесса.

Идеи о диалоговом взаимодействии взрослого и учащегося легли в основу методики обучения чтению, предложенной М. Коуллом. Чтение рассматривается им как расширение взаимодействия индивида со средой **при помощи интерпретации графических знаков**. Критерием овладения чтением, по мнению М. Коулла, является **понимание текста**, предполагающее взаимодействие учащихся со средой.

Путем наблюдения педагог может раскрыть такие важные индивидуальные особенности, как темперамент, экстра и интравертность, активность и эмоциональность. Учащиеся с преобладанием **экстраверсии** (холерики, сангвиники) более общительны в учебной дея-

тельности коммуникативного характера, наиболее инициативны на организационном этапе (при выборе темы заданий, при выявлении главной мысли в тексте). Те, у кого преобладает **интроверсия** (меланхолики, флегматики), менее общительны и склонны иметь дело с учебными схемами, таблицами, дидактическим материалом, пособиями, они планируют свои действия без побуждения со стороны.

Технология деятельности учителя и учащихся в вербально-графической модели обучения иноязычной речи построена на идее особенностей сочетания альтернативности вербальной и символической, а также коллективной и индивидуальной деятельности:

1. Поисковая или исследовательская ориентировка на выявление опорного предложения, содержащего основной смысл изучаемого текста.

2. Выявление ключевых слов, опорных предложений, еще более концентрирующих информационный смысл текста.

3. Построение вербально-графической модели текста, представляющей учебную информацию на структурном уровне.

Модель построена на идее информационных сверток, позволяющих реализовать вербально-графические действия. Их особенность состоит в том, что действия выступают как знаково-символические с параллельным преобразованием во времени двухуровневого содержания. Действия сопровождаются актуализацией собственной цели, постановкой учебной задачи и самостоятельным доказательством их правильности.

Вербально-графическая модель обучения иноязычной речи, состоит из десяти блоков, из которых пять, отражают "свертку" учебной информации, а остальные - ее "развертку".

Структура взаимодействия учителя с учащимися, схема № 1 "свертка":

1. Информационный блок	->	2. Блок дескриптора	->	4. Блок микроцели	⇒	5. Блок комментирования
Учебные тексты разделены на смысловые абзацы		Смысловые опоры блока, свертка текста		Вопросы, составленные на основе фреймов		Графические символы семантической структуры

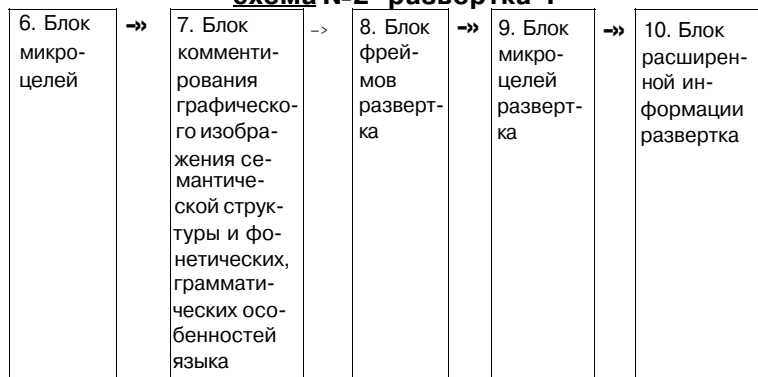
Блок информации представляет текст учебного пособия по теме урока, расчлененный на отдельные смысловые "частные блоки"; такими блоками могут быть выделенные абзацы текста учебника. В каждом частном блоке выполнена трассировка текста, которая сводится к выделению группы слов, целых выражений, концентрированно отражающих содержание информации блока.

Блок дескрипторов представляет сложное "опорное предложение", составленное из трассированного текста блока №1 и содержащее два простых предложения. В каждом опорном предложении выполнена трассировка, которая сводится к выделению "ключевых слов", еще более концентрированно отражающих содержание информации блока.

Блок фреймов представляет набор ключевых слов, в количестве трех, из каждого простого предложения блока № 2.

Блок микроцелей представляет "два диагностических вопроса", которые составляются на основе выделенных ключевых слов блока №3.

Структура вербально-графической модели взаимодействия учителя с учащимися, схема №2 "развертка":



5. *Блок ответов на микроцели* представляет развертку микроцелей в форме "собственного текста-рассказа" учащегося, состоящего из двух предложений-ответов на два диагностических вопроса блока №4; ответы составляются путем сопоставления русского и иноязычного (английского) текста.

6. Шестой блок комментирования, в котором представляется "содержание ответа учащегося на микроцели в форме повествовательного предложения с пояснением необходимых правил". Как и в "свертке", этот блок введен нами для предупреждения возможных грамматических ошибок при построении повествовательного предложения.

7. Седьмой блок расширенной развертки фреймов. В этом блоке "собственный рассказ из двух предложений развернут в четыре-шесть, восемь предложений, составленных с использованием новых слов и выражений", взятых по усмотрению учащихся из опорного предложения (блок № 2) или текста информационного блока № 1.

8. *Восьмой блок условно-графического предьявления дескриптора*, составленного из графических символов, активизирующих познавательную деятельность и предупреждение лексико-фонетических и грамматических ошибок.

9. *Девятый блок расширенных микроцелей*, представляющих специальную "таблицу вопросов - микроцелей по теме урока для панорамной развертки иноязычной информации", способствующей развитию логического мышления учащихся.

10. *Десятый блок ответов на табличные микроцели в монологической и диалогической развертке* способствует организации продуктивной учебной деятельности, расширяющей представление учащихся об истории, культуре, обычаях народов страны изучаемого языка.

Особенности учебных действий, выполняемых в соответствии с алгоритмом разработанной модели.

В блоке информации №1 деление учебного текста по теме урока на отдельные блоки или смысловые абзацы осуществляется путем использования простого приема, основанного на структуре текста. В каждом грамотно составленном тексте повествование начинается с определенного "начального тезиса", "текстовой идеи"; далее эта идея разрабатывается (развивается) путем сопоставления, анализа, синтеза элементов рассматриваемого явления; завершается повествование некоторым "промежуточным выводом", который может быть тезисом для следующего блока. Границы информационного блока определяются начальным тезисом и промежуточным выводом. Число информационных **блоков** в тексте изменяется в зависимости от содержания, объема учебной информации, запланированной на урок. А также в зависимости и от того, в каком классе реали-

зуется модель: в 5-7 классах по 3-4 блока, в старших - 5-8.

Трассировка блока представляет собой **анализ** текста с целью поиска главной мысли, смысловой **опоры** - это самостоятельные действия, развивающие активность учащихся. Практически трассировка выполняется подчеркиванием или выписыванием группы слов, целых предложений, которые (подчеркиваем) по личному мнению каждого учащегося наилучшим образом отражают то главное, что заложено в содержании блока.

В блоке №2 по результатам трассировки на основе группы слов и целых предложений составляется "опорное предложение", в свернутой форме представляющее результат: концентрацию **в** словесной форме главной мысли. Опорное предложение обязательно состоит **из** двух простых предложений, несущих разные смысловые нагрузки.

В блоке №3 представлены ключевые слова, **которые** выписаны из опорного предложения дескриптора и концентрированно отражают смысл всего информационного блока; таких слов должно быть от четырех **до** шести; причем необходимо выделить по три слова **из** каждого простого предложения блока №2, чтобы **отразить** двойной смысл дескриптора.

В блоке №4 учащимися составляются самостоятельно две микроцели в виде двух вопросов, которые включают полученные ключевые слова блока №3.

Таким образом, завершена "свертка" учебной информации каждого блока, особенностью которой является самостоятельный поиск учащимися учебной **цели** на примере изучаемого текста.

В блоке № 5. На основе фреймов и символического изображения структуры предложения составляются **два** повествовательных предложения как ответы на вопросы фрейма.

В блоке № 6 учащиеся вслух комментируют составленные предложения в предыдущем блоке, объясняют схему построения грамматической структуры, правила написания и произношения различных фонем и сочетаний.

В блоке № 7 осуществляется расширенная развертка микроцели в виде шести - восьми и более предложений, реализующих педагогическое взаимодействие, определяемое диагностируемыми параметрами обучения.

В блоке № 8 учащиеся выполняют условно-графическое изображение учебно-научной информации, способствующей активизации познавательной деятельности с целью предупреждения лексико-фонетических и грамматических ошибок при освоении структуры повествовательного и вопросительного предложения. Для этого вводятся графические символы:

- ? - ромб - вопросительное слово;
- ? - треугольник - вспомогательный глагол;
- ? - квадрат - основной глагол;
- прямоугольник - второстепенные члены;
- окружность - подлежащее

В блоке № 9 учащимся предъявляется таблица дополнительных микроцелей по теме урока для последующей конкретизации иноязычной информации".

В блоке № 10 учащиеся составляют ответы на вопросы табличных микроцелей в монологической и диалогической развертке, способствующей углубленному усвоению организации продуктивной учебной деятельности и расширению представлений учащихся об истории, культуре, обычаях народов страны изучаемого языка.

**Связь информационных блоков модели
вербально-графического взаимодействия
с дидактическими условиями.**

В первом информационном блоке реализуется "первое дидактическое условие", которое предусматривает эволюцию от внешнего к внутреннему побуждению. В процессе чтения иноязычных текстов, интерпретации их с помощью графических знаков, происходит развитие основных факторов познавательной деятельности.

Во втором блоке дескрипторов реализуется "второе дидактическое условие". Оно осуществляется путем усвоения учащимися приемов свертывания учебной информации.

В третьем и четвертом блоках реализуется более углубленное свертывание учебной информации. В результате изменения функции управления учебным процессом с помощью структурирования четко проявляется характерное вербально-графическое взаимодействие учителя с учащимися в образовательном процессе.

Таким образом, в третьем и четвертом блоках реализуется "третье дидактическое условие", а именно целеобразование, ориентирующее учебный процесс на иные приоритеты, исходящие из двух позиций:

а) знания утилитарного значения иноязычной речи;

б) освоение живого языка в виде художественного слова из литературных произведений зарубежных писателей и поэтов.

В пятом блоке происходит реализация "четвертого дидактического условия". Они предполагают сопоставление английского и русского языков путем комментирования особенностей их построения. Неоднократное повторение содержания блоков дескрипторов и **фреймов** при свертке текста способствует выработке **определенного** динамического стереотипа у учащихся и предупреждение неуспеваемости.

В шестом блоке также реализуется "четвертое дидактическое условие" посредством развертки учебной информации путем ответов на вопросы микроцелей.

В остальных (7-10) блоках реализуется фактор активизации познавательной деятельности - развитие творческого мышления учащихся. Это способствует подготовке учащихся к развернутому монологу и усилению диалогического взаимодействия с учителем.

Для усвоения учащимися приемов взаимодействия разработана "таблица вопросов - ответов", содержащая общие и специальные вопросы.

В седьмом - десятом блоках уделяется внимание не только формированию взаимодействия, но и усвоению предметной информации и алгоритма действий для моделирования текста, что также способствует активизации познания.

Таким образом, рассматриваемый образовательный процесс, основанный на "свертке - развертке" учебной информации соответствует четырем дидактическим условиям вербально-графического взаимодействия.

В блоках 7-10 предлагаются усложненные схемы вербально-графического взаимодействия. В этих схемах опускаются ключевые слова, но даются образцы действий для самостоятельного составления предложений. Вопросительное предложение составляется в классе с помощью образцов - условно-графических символов. Дома учащиеся продолжают выполнять действия по нахождению ключевых слов и последующей развертке учебной информации с использованием предложенных учителем образцов. В учебном процессе, как видим, учебные действия сознательно концентрируются на усвоение учебной информации на различных уровнях в сочетании с равноправным, демократическим проявлением инициативы учащихся.

По мере усвоения алгоритма действий в блоках Учащиеся могут использовать предлагаемые им более

усложненные модели. В предложенных схемах четко прослеживается постепенное усложнение учебных действий учащихся, придающее обучению продуктивный характер.

Методические указания для использования вербально-графической модели обучения учащихся устной речи.

Для структурирования учебного текста и использования его в учебных целях необходимо изучить технологическую модель структурирования учебной информации (текста, диалога, абзаца и т.д.) с помощью приемов свертки на примере конкретного учебного материала:

- усвоить структурную свертку текста по образцу и прием комментирования;
- в предлагаемом учебном тексте выявить блоки, имеющие ориентировочно законченный смысл, присвоить блокам числовое обозначение (бл. № 1, бл. № 2 и т.д.);
- выявить дескрипторы - смысловые опоры в каждом блоке текста и выписать их;
- выявить и выписать фреймы в каждом дескрипторе;
- на основе дескриптора и фрейм составить графическое представление микроцелей и объяснить их значение;
- сформулировать микроцели (вербальная свертка информации в вопросительной форме);
- представить графическое представление повествовательного предложения;
- составить ответы на вопросы микроцели (развертка);
- составить вопросы (микроцели) - "развертка";
- составить по образцу свертки-развертки письменное сообщение в форме ответов на вопросы, логических связанных между собой.

Данная модель позволяет выявить смысловые опоры блоков, именуемых дескрипторами и отразить ключевую идею блока (раздела и т.д.) и их содержание в свернутой форме.

Образец действий для учащихся с использованием вербально-графической модели обучения устной речи

1. Разделить учебный текст на блоки (абзацы), имеющие ориентировочно-законченный смысл. В каждом абзаце подчеркнуть опорные слова и выражения (произвести трассировку текста).

2. На основе содержания абзаца составить опорное предложение, состоящее из двух простых, максимально отражающих его смысл (Блок дескриптора).

3. В опорном предложении (дескрипторе) выявить и подчеркнуть по 2-3 ключевых слова, с помощью которых можно будет составить вопросительное предложение. Выписать эти слова в отдельный блок, который называется "Блок фреймов".

4. Сформулировать вопросительное предложение и представить его графически с помощью условных символов, где

- ? - вопросительное слово;
- ? - вспомогательный глагол;
- _ - подлежащее;
- ? - основной глагол;
- второстепенные члены предложения;

"Блок микроцелей":

- ? ? _ ? ? - специальный вопрос;
- ? _ ? ? - общий вопрос.

5. Сформулировать вопросительные предложения к каждому простому предложению, т.е. произвести вербальную "свертку" в вопросительной форме и записать

в следующем блоке, который называется "Блок микроцелей".

6. Представить графические ответы на вопросы (микроцели) с помощью условных графических символов, которые могут иметь вид:

- ? ?

где:

? - вспомогательный глагол;

_ - подлежащее;

? - основной глагол;

- второстепенные члены предложения (сложные грамматические формы);

или _ ? ,

где:

_ подлежащее;

? - основной глагол;

- второстепенные члены предложения.

7. Используя вопросительные предложения (микроцели) и графическое представление повествовательного предложения, составить ответы на вопросы, расширяя ответы ("развертка").

8. Сформулировать вопросительные предложения (по 2-3 предложения к ответам п. 7) (микроцели - "развертка").

9. Выявить новые опорные слова и выражения, на основе которых будут сформулированы расширенные ответы на вопросы (микроцели в развертке), выходя за пределы содержания текста.

10. Ответить на вопросы микроцелей в развертке:

а) составить рассказ из суммы ответов на микроцели. Выразить свое мнение, суждение;

б) составить диалог, используя вопрос (микроцели) ответы на них.

Этапы введения вербально-графического взаимодействия в образовательный процесс.

Реализация обучающей модели особенно на начальном этапе освоения требует более тесного контакта учителя с учащимися. Коллективное обсуждение выделяемых блоков, их трассировка, выявление опорных предложений, ключевых слов, микроцелей и их "развертка", составляющие учебные действия учащихся, создают основу для вербально-графического взаимодействия.

В пятом классе целесообразнее начинать действия по свертке иноязычного текста с предъявления им готовых блоков информации, опорного предложения и вопросов микроцелей, а их развертку в два предложения повествования. Для этой цели учителю необходимо составить конкретные образцы действий по структурированию предложения иноязычной речи. При таком подходе учащимся будет легче усвоить действия по выделению ключевых слов и выражений и составлению ими блока фреймов. Этот прием облегчит запоминание алгоритма действия и новой лексики и грамматики иностранного языка.

В шестом и седьмом классах целесообразнее начать учебные действия с трассировки текста, с составления опорного предложения и блока фреймов. В ходе выполнения этих действий необходимо предоставлять учащимся как можно больше свободы в выборе средств моделирования. При этом необходимо постоянно подчеркивать, что учащиеся работают в русле особых приемов структурирования учебной информации, способствующих развитию пространственно-исторического и логического мышления.

Сразу после этого следует приступить к составлению блока комментирования, подчеркнув и выписав из ключевых слов и опорных предложений фонемы, сочетания букв, представляющих для учащихся трудность в

произношении и написании. Это способствует предупреждению фонетических и грамматических ошибок.

Следующим шагом в обучении вербально-графическому взаимодействию является составление графических изображений структуры повествовательного и просительного предложений. Только после этих действий можно перейти к осуществлению расширенной развертки микроцелей в виде шести - восьми и более предложений.

5. Технологии группового обучения¹.

Ученическая группа давно признана эффективной формой и... средством обучения. Объединение формы и средства, т.е. методов, диктуется содержанием формы: той целью, которая определяет смысл обучения, его содержание и методы. Объединение детей для обучения - неизбежная форма работы с ними и сегодня, и в будущем. Уйти от нее нельзя не только потому, что нет средств для индивидуализации образования, а потому, что объединение - в различных формах - в с е г д а выигрываете самой безупречной индивидуальной работы с учеником.

В основе отличия - главная ценность - интересы личности, всегда являющиеся приоритетными по отношению к интересам объединения и, как это не парадоксально, именно благодаря этому обеспечивающие его успех, выраженный в наиболее эффективном достижении общей цели.

¹ Используются материалы: Рудестам К. Групповая психотерапия. - М.: "Прогресс", 1993. Кравченко О.И. Коллективный способ обучения на уроке географии // Первое сентября. 2000. № 31 (543-544). Шевченко Н. И. Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе // Преподавание истории в школе. 2002. № 9. Третьякова С. В. Школа и здоровье. // Первое сентября. 2001. № 48. Луканина И. Г. Метод проектов в арсенале учителя географии. Еженедельник "География" № 31/2000.

Вторая отличительная особенность - в процессе достижения единой цели деятельности. Это происходит благодаря дифференциации средств ее достижения. В переводе на обыденный язык это означает различные пути решения общей задачи для отдельных членов объединения или микрогрупп, существующих внутри него.

Третья особенность - необходимость учета стремления определенного количества участников объединения к общей цели, обусловленного осознанными потребностями каждого из них получить желаемый для себя лично результат, который, тем не менее, важен и для других.

Четвертая особенность - задача учителя, руководителя рассматривается как ненасильственная и незаметная организация условий для становления таких межличностных отношений, которые наиболее благоприятны для успешного достижения цели.

Перечисленные отличия характерны для наиболее распространенной в западном образовании формы объединения-группы. Предметом педагогического внимания здесь выступают межличностные отношения, как своеобразная система установок, ориентации и ожиданий членов группы относительно друг друга, определяющихся содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей.

С одной стороны, группа противопоставлена коллективу в силу своей главной ориентации - на успех отдельной личности, который обеспечивает общий успех благодаря совпадению трех основных факторов группобразования: совпадения индивидуальных интересов людей, их близости в пространстве и времени, а также внешних условий, которые рассматриваются как трудности, которые необходимо преодолеть.

С другой стороны, такая цель, как избавление от привычного понимания любой совместной деятельности, как исключительно коллективной, в наших школах не ставится. Поэтому, даже явно заимствованные **из** зарубежного опыта технологии группового обучения у нас именуется «коллективными». Особой беды в этом нет, поскольку в них ничего не осталось от коллективистской идеологии с ее необходимостью подчинять непокорное меньшинство всеобъемлющему и беспрекословному требованию большинства.

Вместе с тем, как зарубежные, так и отечественные технологии организации совместной учебной деятельности помогают решить и еще одну новую для России проблему. Это явление "публичного одиночества", когда многие школьники в присутствии других чувствуют себя изолированными и одинокими. Оно вызвано многими причинами: семейными проблемами, социальным дискомфортом, материальным неравенством и т.д. Эти и другие причины порождают замешательство, недоверие, бессилие. Опыт, приобретаемый учениками при специально создаваемых условиях в группах, оказывает противодействие отчуждению, помогая решению проблем, возникающих как при изучении знаний, так и при межличностном взаимодействии. Реакция других на ученика и ученика на других в группе могут облегчать разрешение межличностных конфликтов вне группы. В поддерживающей и контролируемой обстановке школьник может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров. Возникает ощущение удобства, комфорта при контактах с равными партнерами.

Эти и многие другие **ценности личности, при достаточном традиционном понимании ее развития, как наращивания мыслительных умений, впервые стали рассматриваться в зарубежной педагогике и психологии. Поэтому в первую очередь познакомьтесь с возможно-**

стями организации группового взаимодействия на уроке в американском и западноевропейском образовании.

5.1. Обучение в сотрудничестве.

Идея обучения в сотрудничестве относится к 20-м годам XX века (Дж. Дьюи). Но разработка технологии обучения в малых группах началась лишь в 70-е годы XX столетия.

Главная идея обучения - учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе.

Основные варианты организации обучения в сотрудничестве.

Обучение в команде

(Разработан в Университете Джона Хопкинса, США).

Обучение происходит в группе из **4-х** человек (мальчиков и девочек разного уровня обученности). Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить. Группам дается определенное задание, необходимые опоры. Задание выполняется либо по частям (каждый выполняет свою часть), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником). При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. После завершения задания всеми группами учитель на каждом уроке организует либо общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (если задание было одинаковое для всех групп) либо рассмотрение заданий каждой группой, если задания были разные. Когда учитель убеждается, что материал усвоен всеми учащимися, он дает тест на проверку понимания и усвоения нового материала. Тест учащиеся выполняют индивидуально вне группы. При этом учитель дифференцирует сложность заданий для сильных и слабых учеников. Оценки за индивидуальную

работу суммируются в группе и выставляется общая оценка. Таким образом и сильный и слабый ученик могут принести группе одинаковые баллы. Соревнуются не сильный со слабым, а со своими собственными ранее достигнутыми результатами.

«Пила»

(Разработан проф. Эллиотом Аронсоном в 1978 г.)

Учащиеся организуются в группы по 6 человек для работы над учебным материалом, разбитым на фрагменты. Каждый член группы работает над своей частью. Затем ребята из разных групп, изучающие один и тот же вопрос встречаются и обмениваются информацией («встреча экспертов»). Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами (как зубья одной пилы). Отчитываются по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

«Учимся вместе»

(разработан в университете штата Миннесота в 1987 г.)

Класс разбивается на разнородные по уровню обученности группы в 3-5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания: контролирующую, мониторинга активности каждого члена группы, культуры общения. Таким образом, группа имеет двойную задачу: академическую и социальную. Учитель также контролирует не только успешность выполнения задания, но и характер общения между собой, способ оказания помощи друг другу.

Исследовательская работа учащихся в группах
(Шломо Шаран. Университет Тель-Авива, 1976).

Учащиеся работают либо индивидуально, либо в группах до 6 человек. Группа выбирает подтему общей темы и разбивает на отдельные задания для каждого ученика. На основе дискуссии и обсуждения в группе составляется общий доклад, который и подлежит презентации на уроке перед всем классом.

Основные идеи, присущие описанным вариантам - общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе.

Как организовать обучение в малых группах?

Начать нужно с размещения рабочих мест детей, чтобы они могли общаться и видеть друг друга.

Подобрать задания для работы учащихся в группе (общее для группы и дифференцированные для членов группы).

Заранее разбить класс на группы и определить функции при выполнении заданий.

Сразу намечать докладчика от группы.

Объяснить ученикам принципы распределения по группам в течение учебного года и методику работы в группах.

Интегрировать работу в группах в обычные уроки, творчески подходить к выбору и конструированию вариантов технологий и способов организации работы учащихся в группе в зависимости от дидактических задач и этапа урока.

Основные отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм групповой работы:

- 1) взаимозависимость членов группы;
- 2) личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей;

- 3) совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность учащихся в группе;
- 4) социализация деятельности учащихся в группе;
- 5) общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения учащихся в группе и академических результатов работы.

5.2. Метод проектов.

Метод проектов как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Метод проектов возник еще в 20-е годы в США. Его называли также методом проблем, и связывали с идеями гуманистического направления в образовании, разработанными Дж. Дьюи и В.Х. Килпатриком. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Вот тут-то и требуется проблема, взятая из реальной жизни, значимая и знакомая для ребенка.

Проект - буквально *брошенный вперед*, то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т. п. Алгоритм проектирования как метода образовательной деятельности таков; "замысел - реализация - рефлексия".

Метод проектов - педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования). Активное включение учащегося в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Исследовательский проект может быть по содержанию **монопредметным** (выполняется на материале одного предмета) или **межпредметным** (интегрируется смежная тематика нескольких предметов, например, география, история, иностранный язык, информатика). Проект может выполняться в ходе факультативов, изучения интегрированных курсов, работы в творческих мастерских и клубов.

Проект может быть **итоковым**, когда по результатам его выполнения оценивается освоение учащимися определенного учебного материала, и **текущим**, когда на самообразование и проектную деятельность выносятся из учебного курса лишь часть содержания материала.

1

Самое сложное при введении в учебный процесс исследовательских проектов - организация этой деятельности, а особенно - подготовительный этап. Учителю при планировании на учебный год предстоит выделить ведущую тему или несколько тем, которые будут «вынесены на проектирование». Далее необходимо сформулировать определенное количество как индивидуальных, так и групповых тем, работа по которым потребует усвоения учащимися необходимых по программе знаний и формирования необходимого опыта. Одна из опасностей, которая поджидает педагога, если проект превращается в реферат.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость для предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:
 - определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования методов «мозговой атаки», «круглого стола»);
 - выдвижение гипотезы их решения;
 - обсуждение методов исследования;
 - обсуждение способов оформления конечных результатов (претензий, защиты, творческих отчетов и т.д.);
 - сбор, систематизация и анализ полученных данных;
 - подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
 - выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Типология проектов.

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательские, поисковые, творческие, ролевые, прикладные, ознакомительно-ориентировочные и пр.
2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одного предмета), межпредметный.
3. Характер контактов: (среди участников класса, школы, города, региона, страны, международный).
4. Количество участников проекта (групповой, коллективный, личный).
5. Продолжительность выполнения проекта: краткосрочный, средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочный.

Четкость организации проектирования определяется четкостью и конкретностью постановки цели, определения планируемых результатов, выяснением исходных данных. Весьма эффективно применение небольших методических рекомендаций или инструкций, где указывается необходимая и дополнительная литература для самообразования, требования педагога к качеству проекта, формы и методы количественной и качественной оценки результатов, алгоритм проектирования.

Необходимо организовывать работу так, чтобы школьники учились:

- намечать ведущие и текущие (промежуточные) цели и задачи;
- искать пути их решения, выбирая оптимальный путь (может быть, при наличии альтернативы);
- осуществлять и аргументировать выбор;
- предусматривать последствия выбора;
- действовать самостоятельно (без подсказки);
- сравнивать полученное с требуемым;
- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;
- объективно оценивать процесс (саму деятельность) и результат проектирования.

Работа над групповыми проектами позволяет формировать некоторые важные личностные качества: умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности.

Учащиеся должны собранную и переработанную информацию представить в виде, удобном и доступном к потреблению представителями той же возрастной группы, к которой относятся и сами авторы проекта. Форма подачи информации предполагает (хотя бы условно) ее возможное дальнейшее тиражирование. Поэтому итоговая работа представляется в форме аудио-

видеоматериалов, компьютерной программы, оригинал-макета спецвыпуска журнала, стенда и т.д.

В каждом случае составляется календарный план работы, определяются необходимые источники информации (литература, Интернет, прямое интервьюирование, консультации, видеосъемки и т.д.) и технические средства для выполнения итоговой работы.

Для старшей школы перспективной представляется **проектная деятельность учащихся** по овладению оперативными знаниями в процессе социализации. Это новый вид деятельности для школьников, пока не получивший должного применения ни в начальной, ни в основной школе. Но в старшей школе объем учебного материала, высокие требования к выпускнику и учителю буквально подталкивают педагога к применению проектов.

Реализуя проект, учащиеся синтезируют знания в ходе их поиска, интегрируют информацию смежных дисциплин, ищут более эффективные пути решения задач проекта, общаются друг с другом. Совместная деятельность реально демонстрирует широкие возможности сотрудничества, в ходе которого учащиеся ставят цели, определяют оптимальные средства их достижения, распределяют обязанности, всесторонне проявляют компетентность личности.

Учебно-познавательный проект - это ограниченное во времени, целенаправленное изменение определенной системы знаний на основе конкретных требований к качеству результатов, четкой организации, самостоятельного поиска решения проблемы учащимися. **За** определенное время (от одного урока до 2-3 месяцев) учащиеся решают познавательную, исследовательскую, конструктивную либо иную задачу.

Главные условия работы над проектом:

- профессионализм учителя, знание им особенностей проектной методики, осознание широких воз-

можностей развития учащихся в процессе проектной деятельности;

- обучение учащихся и овладение ими технологией проектной деятельности (умение определять цель, задачи, видеть предмет исследования, определять гипотезу, планировать деятельность), способность четко, систематически выполнять спланированную работу;
- стремление учащихся в работе над проектом, определенный уровень владения знаниями по предмету и общеучебными интеллектуальными умениями;
- доступность для учащихся информации о ходе проекта.

Этапы проектной деятельности.

1. Выбор проблемы, обоснование практической значимости ее результата: разработка основных идей, констатация изученности проблемы, сбор и анализ данных, обоснование актуализации, формулирование гипотезы.
2. Определение цели и поэтапных задач, разработка содержания этапов, определение форм и методов управления и контроля.
3. Определение масштабов работы, средств и методов достижения цели, рамок интеграции с другими предметами, предполагаемых сложностей, сроков, этапов работы.
4. Формирование гипотезы проекта.
5. Выбор команды для осуществления проекта, распределение обязанностей, мотивация участников.
6. Информационное обеспечение проекта (можно выбрать учащихся, отвечающих за выпуск информационного бюллетеня).

Выявление и формулировка общей проблемы.

На заседании цикловой комиссии учителей школы в начале года анализируется проектная деятельность в прошлом году, выбирается примерное направление проектной работы на текущий год с учетом преемственности тематики, определяются сроки.

Организация проектной мастерской.

Данный этап осуществляется совместно с учащимися и включает в себя:

- подбор участников проекта (если работа по данной технологии проводится систематически, то обычно трудностей не возникает; если нет - можно начинать с небольшой группой учащихся).
- обсуждение на организационном собрании идеи и предложений по ее корректировке; утверждение места и времени проведения презентации, условий работы;
- определение круга тем и проблем;
- определение правил работы: текущая отчетность и корректировка работы; взаимопонимание и взаимопомощь; критический подход к себе и другим;
- распределение заданий по группам в зависимости от содержания проекта и уровня учащихся.

В ходе сбора информации участники проекта уточняют рамки и этапы работы на текущих встречах всех участников или при индивидуальных консультациях с педагогами. Учителя контролируют ход работы в группах, отвечают на вопросы, регулируют споры, порядок работы и в случае крайней необходимости оказывают помощь отдельным учащимся или группам в целом.

Исследования. Учащиеся при неявном руководстве учителей определяют, где и как можно собрать информацию. В рамках проекта это можно сделать путем обращения к литературе, беседы с учителями, анкетиро-

вания учащихся, различных исследований, обращения к электронной базе данных и т.д.

Обработка полученной информации

Обработка статистических данных, построение диаграмм; составление вторичных текстов с соответствующими иллюстрациями; озвучивание видеороликов; отбор фотографического материала и составление к нему комментариев; реферирование научной и научно-популярной литературы; обобщение и осмысление материала, составление выступлений, подбор тезисов, выдвижение гипотез, определение дальнейших действий.

Трансформация тем и проблем.

Полученную информацию необходимо осмыслить и выбрать только приоритетную для данной темы. Возможно появление новых тем и проблем, отказ от ранее выработанных.

Подготовка к презентации.

Определение способов оформления результатов исследований; подготовка рефератов и выступлений; подготовка сопровождающих концертных и творческих номеров; проектирование возможности применения полученных выводов и способов их реализации.

Оценка проделанной работы и анализ возможности ее продолжения.

Формируемые общеучебные, учебно-информационные умения и знания по предметам представлены в приложении 3

б.3. Технологии коллективного обучения

В 20-30-е годы коллективный способ обучения (КСО) применял учитель Ривин, в 80-е способ развили в Красноярском и Ленинградском педагогических вузах, в

основу этого эксперимента была положена теория учебного процесса профессора кафедры педагогики Красноярского пединститута В.К. Дьяченко.

КСО включает элементы индивидуальной, парной, и групповой работы, но имеет ряд преимуществ:

Групповой способ обучения	Коллективный способ обучения
Один одновременно учит многих, он говорит - другие молчат, общение между собой практически отсутствует	Каждый учит каждого, ученик в течение 1-го урока несколько раз выступает то в роли ученика, то в роли учителя, все говорят, все общаются, сотрудничество становится нормой обучения
Каждый работает на себя	Каждый работает на себя и других, поэтому отношение ученика к усвоению материала становится более ответственным, происходит сплочение коллектива всего класса.

Сущность коллективного способа обучения: это такая организация учебной деятельности, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических (сменных) парах, когда **каждый учит каждого**.

Структура урока КСО

1 этап - ввод учебного материала с помощью консультантов в группах (7-10 минут).

2 этап - работа учащихся в динамических парах (20-25 минут).

3 этап - тестовый контроль усвоения знаний, полученных на уроке (5-10 минут).

Подготовка учителя к уроку достаточно трудоемка, она включает три главных момента

1. Учитель составляет **учебные карточки** по теме. Тема (один параграф учебника) делится на 2, 3 или 4 части. К каждой части учитель составляет задания, для выполнения которых нужны сведения, изложенные в параграфе. Задания могут требовать устного или письменного выполнения. Вся отобранная информация оформляется в виде карточек с объяснительным текстом и заданиями. Карточка озаглавляется и помечается значком определенного цвета или хорошо заметным условным рисунком, чтобы карточки легко различались. **Главное условие** - карточки составляются так, чтобы ученик мог изучать их в любой последовательности. Число карточек должно быть равно количеству человек в классе. Например, если в классе 20 человек, а тема излагается на четырех карточках, то необходимо изготовить по 5 карточек каждого вида.

2. Ведется предварительная **подготовка учеников-консультантов**. Подготовка консультантов осуществляется учителем на факультативах или во внеурочное время. Учитель объясняет консультанту карточку, проверяет усвоение им материала и то, как консультанты могут объяснять материал самостоятельно. Количество консультантов должно быть равно количеству видов карточек, в приводимом примере - 4.

3. Учитель составляет проверочную работу по данной теме в виде текстов, с помощью которых можно быстро проконтролировать усвоение знаний в конце урока.

Организация работы на уроке

Перед учащимися ставится **цель: научись сам и обучи другого**. Достижение этой цели возможно, если организовать работу в динамических парах.

На **1** этапе урока происходит ввод учебных карточек с помощью консультантов. В каждой группе осуществляется изучение одного вида карточек по теме. Если в классе, например, 20 человек, то создаются **4** группы по 5 человек, один из которых - консультант. Консультанты раздают в своей группе карточки, помогают их изучить, отвечают на вопросы товарищей, контролируют правильность выполнения заданий, руководят пересадкой учеников своей группы при переходе ко второму этапу урока.

На **2** этапе работы по сигналу учителя осуществляется пересадка учащихся по новой схеме. Формируется 5 групп по **4** человека, причем за каждым столом должны оказаться ученики, знающие материал разных карточек. Пересадка осуществляется всеми одновременно, ее регулируют учитель и консультанты.

Далее изучение продолжается за каждым столом, но не в группе, а в динамических парах. Например, пусть в паре работают Коля и Таня. Коля рассказывает свою карточку, добивается того, чтобы Таня ее усвоила и правильно выполнила задание. Если оба ученика считают, что эта работа выполнена, они отодвигают Колину карточку и начинают работать с карточкой Тани. Если задание и этой карточки выполнено верно, ученики обмениваются карточками, их пара распадается, каждый ученик ищет нового партнера. Теперь новому партнеру Коля может передать ту информацию, которую ему объяснила Таня. Новых партнеров Таня и Коля находят за своим столом, в пределах своего стола они могут меняться местами как им будет удобно. В таких динамических (сменных) парах ученики должны выполнить задания всех карточек данной темы. Таким образом, ученик изучает карточку (часть темы), а затем обучает своего товарища, следовательно, ответственность ученика за усвоение материала повышается.

На последней странице тетради каждого ученика имеется учетная таблица, в которой дети отмечают знак +, если карточка изучена и знак V, если в этой карточке ученик уже обучил кого-либо. Учетная таблица помогает упорядочить ход работы учеников.

Те ученики, кто выполнил работу раньше, делают дополнительное задание или знакомятся с дополнительной литературой.

На **3** этапе урока проводится тестовый контроль усвоения знаний, чтобы ученики узнали оценки на этом же уроке; возможна взаимопроверка тестов, тогда правильные ответы учитель должен написать заранее на обратной стороне доски.

Использование карточек возможно не только для объяснения содержательных тем. Есть и карточки, по которым коллективно выполняются практические работы, проводятся уроки обобщающего повторения.

Уроки в форме коллективного обучения целесообразно проводить 2-3 раза в четверть. На данных уроках происходит интересное общение друг с другом, они больше успевают усвоить, есть возможность заработать хорошую оценку, лучше запоминается материал, укрепляются дружеские взаимоотношения в классе.

Обучение в динамических парах значительно обогащает каждого ученика. В диалогах вырабатываются навыки социального и делового общения детей, формируются педагогические умения и навыки, повышается эффективность усвоения материала.

Как и любой способ обучения коллективный имеет свои недостатки:

- Работа получается эффективной только в достаточно сильных классах, где ученики могут рассказывать, объяснять.
- Количество детей в классах должно быть четким (так как происходит работа в парах), если в классе не-

четное количество детей, то место одного ученика занимает учитель или кто-то из учеников работает по индивидуальному заданию.

- Предварительная подготовка учителя к уроку трудоемка. (Но этот недостаток в значительной мере компенсируется тем, что учебные карточки могут использоваться в дальнейшем многократно).

Схема учетной таблицы

	1		3
@	2		4
	+	V	+

1 - Номер карточки

@ - Условное обозначение карточки

+ - изучил

V - обучил

Групповая форма организации обучения имеет следующие признаки:

- класс разбивается на несколько групп для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы не закрепляется на длительный период: он подбирается таким образом, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализовываться учебные возможности каждого члена группы.

ОЦЕНКИ

№	Ф.И. отвечающего	За основной ответ	За дополнения	Итоговая

Групповые задания.

Группам можно предлагать:

- одинаковое задание (если группа одноуровневая);
- задания, одинаковые по уровню сложности, но разные по формулировке, способам решения, исходным данным (для одноуровневых групп);
- задания, отличающиеся уровнем сложности (для разноуровневых групп); в частности, если на уроке решается сложная задача, ее можно разбить на несколько подзадач и распределить их по группам;
- другие варианты.

Объем заданий, уровень их сложности, количество заданий для каждого учащегося (или группы) - все это зависит от времени проведения урока, характеристик класса (например, темпа работы) индивидуальных особенностей учащихся и других факторов.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКЕ

Возможны варианты составления заданий:

- все учащиеся получают одинаковое задание;
- однотипные задания с разными данными (или с похожими формулировками);
- разные задания (по формулировке, способу решения, сложности);
- другие варианты.

1. УРОК-СКАЗКА

Сказка о нуле

Тема: Арифметические действия с нулем.

Цель: Закрепить знания детей об арифметических действиях с нулем. Развивать абстрактное мышление, воображение, автономность, критичность, коллизийность и другие структуры сознания младших школьников.

Ход урока.

Постановка задачи. Учитель сообщает, что сегодня будет не обычный урок, а урок-сказка.

Эй, девчонки и мальчишки,
Собирайте ваши книжки.
Все тетрадки, дневники
Положите в рюкзаки.
Не забудьте про удачу,
Кто быстрее решит задачу.
Отправляемся гулять,
В сказке силы испытать.

Текст сказки.

1. Далеко-далеко, за морями, за горами, была страна Цифирия. Жили в ней очень честные числа. Только ноль отличался ленью и нечестностью. Однажды все узнали, что королева Арифметика, царство которой находится далеко за пустыней, зовет к себе на службу жителей Цифирии. Служить королеве захотели все.

Между Цифирией и королевством Арифметики пролегала пустыня, которую пересекали четыре реки: Сложение, Вычитание, Умножение и Деление. Как добраться до Арифметики? Числа решили объединиться (ведь с товарищами легче преодолевать трудности) и попробовать перейти пустыню.

Рано утром, как только солнце косыми лучами коснулось земли, числа двинулись в путь. Долго они шли под палящим солнцем и, наконец, добрались до реки Сложение. Числа бросились к реке, чтобы напиться, но

река сказала: "Станьте парами и сложитесь, тогда дам вам напиться". Все исполнили приказание реки. Исполнил его и лентяй Ноль, но число, с которым он сложился, осталось недовольно: ведь воды река давала столько, сколько единиц было в сумме, а сумма не отличалась от числа.

Солнце поднялось еще выше. Под его палящими лучами числа дошли до реки Вычитание. Она тоже потребовала за воду плату: "Стать парами и вычесть меньшее число из большего. У кого ответ получится меньше, тот получит больше воды". И снова число, стоящее в паре с нолем, оказалось в проигрыше и было расстроено.

Побрели числа дальше по знойной пустыне. Река Умножение потребовала от чисел перемножиться. Число, стоящее в паре с Нолем, вообще не получило воды. Ведь река давала его столько, сколько составляло произведение чисел. Поэтому бедное и несчастное оно еле добрело до реки Деление. А у этой реки никто из чисел не захотел становиться в пару с Нолем. С тех пор ни одно число не делится на Ноль.

Правда, королева Арифметика примирила все числа с этим лентяем: она стала просто приписывать Ноль рядом с числом, которое от этого увеличивалось в десять раз. И стали числа жить-поживать да добра наживать.

Работа с текстом сказки. После чтения сказки, детям задаются вопросы. В зависимости от подготовки класса, можно на отдельных этапах попросить детей продолжить сказку или рассмотреть ее как задание с пропусками.

Примерные вопросы по тексту сказки:

1. Почему страна называлась Цифирией? Что означает число ноль?

2. Чем занимается королева Арифметика в математике? (Изучает числа и действия над ними.) Какие реки разделяли страну Цифирию и королевство Арифметики? Какое общее название можно дать этим рекам?

Приложения

(Действия.) Кто собирался переходить через пустыню?
(Числа.) Чем числа отличаются от цифр?

3. Почему число, с которым сложили ноль, было недовольно? Как надо было сложиться числам, чтобы каждая пара чисел получила одинаковое количество воды?

4. Приведите два примера, иллюстрирующие слова сказки: "...Стать парами и вычесть меньшее число из большего. У кого ответ получится меньше - тот получит больше воды". Почему число, стоящее в паре с Нолем, оказалось в проигрыше? Могут ли числа стать парами так, чтобы каждой паре досталось одинаковое количество воды? Приведите примеры

5. Почему число, стоящее в паре с Нолем, не получило воды от реки умножение?

6. Почему при переходе через реку Деление числа не захотели становиться в пару с Нолем?

7. Во сколько раз первое число больше или меньше второго: 7 и 70, 3 и 30, 50 и 5?

Некоторые советы для самостоятельного продолжения сказки детьми:

Каждая река ставит перед числами задачу, которую невозможно успешно решать в паре с Нолем.

У сказки должен быть счастливый конец.

Под заданиями с пропусками мы понимаем выделение интонацией (отдельные предложения можно выписать на доске) отсутствие некоторых слов, которые можно восстановить по смыслу сказки, на основе строгой взаимосвязи математических понятий. Например, в 5-м абзаце: "Число, стоящее в паре с нолем, вообще ... воды"; в 6-м: "С тех пор ни одно число ... на ноль"; в 7-м: "Она стала просто приписывать Ноль рядом с числом, которое от этого ... в ...раз".

Кроме того, можно предложить детям самостоятельно придумать продолжение сказки, новые приключения Ноля или составить карту материка Математика.

Приложения

2. ИМИТАЦИОННАЯ ИГРА «СТРОИТЕЛИ» (3 КЛАСС)

Тема: «Площадь прямоугольника и квадрата».

Цель: Закрепление формул вычисления площадей прямоугольника и квадрата и применение полученных знаний к решению практических задач.

Ход игры.

Постановка задачи. Учитель объявляет, что сегодня все ученики будут выступать в роли строителей. Требуется выполнить работу по настилке полов строящегося детского сада. Предлагается произвести настилку паркетного пола в игровом зале размером 6 x 8 метров. Паркетные плитки имеют форму прямоугольников и квадратов.

Правила игры. Учащиеся разбиваются на три бригады. Выбираются бригадиры. Первая бригада - столяры. Им нужно изготовить паркетные плитки в таком количестве, чтобы после настилки пола не осталось лишних плиток. Вторая бригада - поставщики. Им нужно доставить необходимое количество плиток на строительную площадку. Они рассчитывают это количество. Третья бригада - паркетчики. Чтобы проконтролировать доставку, надо наперед знать сколько и каких паркетных плиток понадобится для покрытия пола.

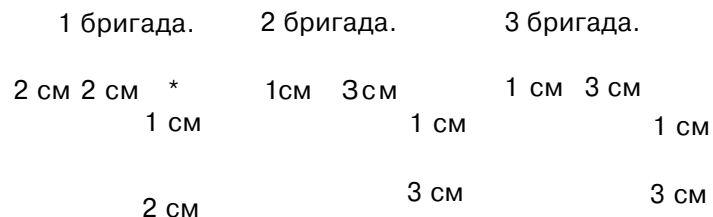
Побеждает в игре та команда, которая первая выполнит правильный расчет.

1 этап.

Создание рисунка паркета. На этом этапе каждая бригада создает эскиз паркета, размеры плиток дети выбирают самостоятельно (размеры плиток выражаются целым числом сантиметров).

Приложения

Детьми были предложены следующие варианты рисунка паркета.



В ходе обсуждения был выбран макет, предложенный второй бригадой, состоящий из 1 квадрата размером 2×2 см (реально 20×20 см) и 4-х прямоугольников размером 1×3 см (10×30 см).

Предложенные макеты и обоснование выбора оцениваются по пятибалльной системе.

2 этап.

Каждая бригада приступает к практическим вычислениям. Подсчеты показывают, что в одном ряду по ширине (6 м) таких фрагментов укладывается $600 : 40 = 60 : 4 = 15$. В 15 фрагментах укладывается 15 квадратов и 60 прямоугольников. Действительно, площадь одной полосы шириной 40 см и длиной 6 м будет: $40 \times 600 = 24\ 000$ (кв см). Площадь одного квадрата $20 \times 20 = 400$ (кв см), а 15 квадратов - $400 \times 15 = 6\ 000$ (кв см). Площадь одного прямоугольника $10 \times 30 = 300$ (кв см), а 60 прямоугольников - $300 \times 60 = 18\ 000$ (кв см). Тогда площадь 15 квадратов и 60 прямоугольников $6\ 000 + 18\ 000 = 24\ 000$ (кв см). Таких полос в длине комнаты (8 м) поместится $800 : 40 = 20$. Следовательно для настилки пола понадобится $15 \times 20 = 300$ квадратных плиток и $60 \times 20 = 12\ 000$ прямоугольных плиток. Проверим, хватит ли этих плиток, чтобы устелить весь пол в зале площадью (6м x 8м) $600 \times 800 = 480\ 000$ (кв см).

Приложения

$300 \times 400 = 120\ 000$ (кв см) - общая площадь квадратных плиток;

$1200 \times 300 = 360\ 000$ (кв см) - общая площадь прямоугольных плиток;

$120\ 000 + 360\ 000 = 480\ 000$ (кв см) - площадь всех плиток.

Значит количество квадратных и прямоугольных плиток нами определено верно.

Примечание: если класс не готов работать с такими большими числами, то можно работать с макетом. Размеры "зала" - 60×80 (кв см), а плиток - 2×2 (кв см) и 1×3 (кв см).

В конце второго этапа игры учащиеся каждой бригады дают объяснения около стола учителя, как они вычислили нужное количество паркетных плиток. Дети обосновывают свое решение.

Идет разговор об экономии материала. На первый план выступает математическое содержание работы. Происходит процесс применения знаний на практике. На этом этапе игры команды получают определенное число очков, а правильно ответившие ученики - оценки в журнал.

В качестве контрольных вопросов были предложены следующие:

Как найти площадь прямоугольника? Квадрата?

По какому принципу укладывали плитки в один ряд?

Как проводились вычисления площади одного ряда плиток?

Как вы думаете, сколько квадратных плиток потребовалось бы, если бы мы выбрали рисунок, предложенный первой бригадой? Почему вы так думаете?

Сколько для выполнения такого рисунка потребовалось бы прямоугольных плиток?

Приложения

Сколько прямоугольных плиток потребовалось бы для выполнения рисунка, предложенного третьей бригадой?

Сколько для него потребовалось бы больших квадратных плиток? А маленьких? Поясни свой ответ.

В менее подготовленных классах число вопросов можно уменьшить.

Распределение времени в ходе игры может быть таким: Вводное слово учителя и постановка задачи - 5 мин. Составление рисунка паркета 10-15 мин. Вычисление количества плиток 15-20 мин. Обоснование результатов и ответы на вопросы учителя - 10 мин.

Если дети заинтересовались игрой, можно предложить проверить дома гипотезы о количестве плиток, требуемых для составления рисунков, предложенных первой и второй бригадами.

Приложения

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Формируемые общеучебные, учебно-информационные умения и знания по предметам

Место в учебном процессе	Тип проекта	Содержание учебного проекта	Формируемые учебно-информационные умения	Формируемые общеучебные умения и знания по предмету.
Уроки обобщения и систематизации знаний	Информационный		1. Составление плана (простого, сложного). 2. Подбор и группировка материала по теме. 3. Составление письменных тезисов. 4. Составление тезисов, выписок, подбор цитат. 5. Участие в дискуссиях и полемике. 6. Подготовка сообщения, доклада.	1. Закреплением контроль знаний учащихся по теме. 2. Умение работать с литературными и другими источниками информации. 3. Развитие мыслительных операций (анализ, сравнение сопоставление).
Уроки обобщения и систематизации знаний.	Информационно-исследовательский.		1. Составление плана (простого, сложного). 2. Подбор и группировка материала по теме. 3. Составление таблиц. 4. Составление тезисов, выписок, подбор цитат. 5. Участие в обсуждении, дискуссии, полемике. 6. Описание объекта исследования.	4. Умение выдвигать гипотезы, проблемы, искать пути их решения, аргументировать свои выводы и т.д.
Научно-практическая конференция учащихся, конкурс проектов, тематическая неделя по предмету.	Информационно-исследовательский.		1. Описание объекта и формирование модели. 2. Организация наблюдения и постановка эксперимента. 3. Оформление отчета. 4. Составление плана (простого, сложного). 5. Подбор и группировка материала по теме. 6. Составление таблиц, графиков. 7. Составление тезисов, конспекта, выписок, подбор цитат. 8. Участие в обсуждении, дискуссии, полемике.	1. Развитие умений выступать перед аудиторией. 2. Отстаивать свою точку зрения. 3. Оформлять и представлять подготовленный материал.

Приложения

4. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙ¹.

1. Обращение к жизненному опыту учащихся, актуализация впечатлений, наблюдений, образов.
2. Целенаправленное наблюдение над фактами.
3. Подведение к первоначальному выводу самих учащихся.
4. Уточнение, корректировка и запись определения.
5. Выделение сущностных признаков.
6. Применение знаний в новых условиях, в новом материале.
7. Закрепление знаний в творческих упражнениях.
8. Использование понятия как инструмента анализа.
9. Углубление понятия в старших классах.

Как разделить понятия на группы.

Разделить предмет на группы вовсе не значит разделить его на части.

Понятие делится на группы по определенным правилам.

1. Разделить понятия на группы можно лишь по **1** признаку.
2. Деление должно быть исчерпывающим, т.к. должны быть названы все существующие группы предметов, которые выделяются по этому признаку.
3. Члены деления должны взаимно исключать друг друга.
4. Деление предметов на группы должно производиться последовательно, постепенно.

¹ Как разделить понятие на группы // Первое сентября. 1999. №23.

Приложения

Как составить классификацию.

Классификация - это распределение предметов по группам. Классификация строится по определенным правилам.

.При составлении классификации необходимо выбрать один существенный признак деления понятий на группы.

Выбранный признак должен сохраняться до конца классификации.

5. ПОУРОЧНАЯ КАРТОТЕКА¹.

Картотека составляется для каждого урока и содержит подробную разработку действий учителя и учащихся, включает перечень технических средств обучения, раздаточный материал для школьников и дидактический материал для самого учителя.

Просмотр картотеки накануне урока помогает четко представить весь ход своих действий. Она находится постоянно в работе, значительно облегчает деятельность учителя, является своеобразным накопителем методического материала.

Картотека размещается в специальных ящичках (для каждого класса отдельный), на передней части - бирки с надписями: класс, раздел предмета. Количество конвертов в ящиках соответствует количеству уроков. На лицевой стороне конверта указаны раздел программы, класс, номер урока, тема, цель урока, опорные понятия и т. д.

На обратной стороне конверта записаны: тип урока, приемы и методы, применяемые на уроке.

Внутри конвертов набор карточек.

СОДЕРЖАНИЕ:

1. План урока.
2. Оборудование урока.
3. Оформление доски.
4. Проблемная ситуация, задания для учащихся,
5. Вопросы для устной проверки знаний.
6. Вопросы для закрепления материала.
7. Вопросы для поисковых бесед.
8. Варианты письменных контрольных работ.
9. Лабораторная работа.

¹ Вивюрский В.Я. Повторение и обобщение знаний. Химия // Первое сентября. 1999. № 38. С. 3, 6.

10. Выводы по материалу урока.
11. Формы таблиц для самостоятельной работы.
12. Дополнительные сведения по теме урока.
13. Домашнее задание.
14. Дополнительная литература по теме.

Кроме карточек в каждый конверт вкладываются все дополнительные материалы: диапозитивы, фотографии, рисунки, открытки, схемы, вырезки из материалов периодической печати, загадки, ребусы, головоломки и т. д.

Таким образом, в конверте каждого урока есть все необходимое для проведения урока. Картотека, естественно, постоянно дополняется, тем самым значительно упрощая деятельность учителя по подготовке к уроку.

Приложения

6. ПРИЕМЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ¹.

«Учимся сообща».

Цель: активизация познавательной деятельности учащихся.

Время выполнения: 20 - 30 минут.

Описание работы.

- Учащиеся делятся на несколько групп (4-7 человек в каждой).
- Важно, чтобы количество групп было четным.
- Текст, подлежащий изучению, делится на несколько приблизительно равных по объему "фрагментов. При этом следует учитывать, что количество групп должно быть в два раза больше, чем количество фрагментов текста.
- Первая группа получает отрывок текста, читает его, выделяет главное, готовит выступление по данному фрагменту.
- Вторая группа готовит вопросы к тому же отрывку текста.

Целесообразно заранее обговорить их количество.

- Следующие две группы выполняют те же задания, но уже с другими фрагментами текста и т. д.
- Заслушивается первая группа, вторая задает вопросы, затем выступают следующие группы учащихся.
- Учитель подводит итоги учебной деятельности.

2. Учебный мозговой штурм.

Цели:

- развитие креативности мышления учащихся;
- развитие коммуникативных качеств.

¹ Шевченко Н. И. Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе // Преподавание истории в школе. 2002. №9.

Приложения

Время выполнения: 20 - 30 минут.

Описание работы.

- Штурм проводится в группах численностью 7 - 9 учащихся.
- В каждой группе выбирается ведущий, следящий за выполнением правил штурма, направляющий деятельность школьников, а также секретарь, фиксирующий предложенные идеи на отдельном листе ватмана.
- Учитель проводит инструктаж, объясняя особенности предстоящей деятельности.
- Проводится первичное обсуждение и уточнение проблемы, требующей решения.

3 этапа обсуждения:

1. Создание банка идей - учащиеся стараются предложить максимальное количество вариантов решения (никакой критики!).
2. Анализ идей - все высказанные идеи группа рассматривает критически, стараясь найти в каждой рациональное зерно.
3. Обработка результатов - учащиеся отбирают от двух до пяти наиболее интересных решений, готовят на их основе проект ответа.
4. Учащиеся защищают и обсуждают предложенные проекты.

Мозговой штурм является самостоятельной локальной технологией. Он включает следующие этапы:

1. Формулирование учебной проблемы, определение условий и правил коллективной работы. Целесообразно указать, что за нарушение правил с группы снимается определенное количество баллов. В классе образуются рабочие группы по 3-5 человек и экспертная группа, которая должна оценить и отобрать лучшие из идей. Экспертов либо отбирают дети, либо назначает учитель, но

в любом случае это должны быть хорошо подготовленные учащиеся, знающие проблему с разных сторон, способные аргументировать свою позицию.

2. Экспресс-разминка: быстрый поиск ответов на вопросы и задачи тренировочного характера, подготовленные ведущим или учителем.
3. Штурм поставленной проблемы. Генерирование идей в группах начинается по сигналу учителя одновременно во всех группах. В группе участники поочередно высказывают вслух свои идеи. Эксперты фиксируют идеи, оценивают работу каждого ученика, соблюдение правил. Нормальная продолжительность штурма 10-15 мин, обсуждение экспертами итогов работы групп, отбор и оценка наилучших идей.

7. ПОДГОТОВКА К УРОКУ, ПЛАН, КОНСПЕКТ ¹

Проанализируйте свои достижения и ошибки, откройте свои потенциальные возможности.

Откажитесь от надежды на рецептурную методику, на чужие конспекты, на воспроизведение готовых уроков и бесспорных ответов на все вопросы.

Отнеситесь к процессу подготовки к урокам не как к наказанию и утомительной стороне учительской профессии, а как к источнику своего профессионального роста, интеллектуальных, духовных, творческих сил. Самое трудное - быть услышанным!

Разложите на составляющие весь ход подготовки, к уроку, осмыслите все его этапы.

Особую роль играет перспективное планирование, просмотр уроков всей темы и корректировка планирования с учетом опыта их проведения. Главное - осмыслить роль урока в теме и духовном опыте ученика, определить его цели и сверхзадачу, а затем найти пути их решения.

ЭТАПЫ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА И ПОДГОТОВКИ К НЕМУ УЧИТЕЛЯ

При разработке урока учитель должен определить:

- **Цели урока** - это необходимо для обеспечения целостности урока и фокусирования внимания на наиболее значимых результатах. Определение образовательно-развивающих задач урока осуществляется на основе программы, методических пособий, школьного учебника и дополнительной литературы.
- **Дидактический аппарат** - содержание, методы и средства обучения, необходимые для достижения поставленных целей.

¹ Граник Г. Г., Бондаренко СМ., Концевая Л.А. Составление конспекта // Вечерняя средняя школа. 1990. № 3.

Приложения

- **Структуру урока**, определение его типа и наиболее целесообразных методов и приемов обучения на нем.
- Нахождение связей данного материала с другими предметами и использование этих связей при изучении нового материала и при формировании новых знаний и умений учащихся.
- Планирование всех действий учителя и учащихся на всех этапах урока и, прежде всего, при овладении новыми знаниями и умениями, а также при применении их в нестандартных ситуациях. Отбор оптимального **содержания** материала урока, расчленение его на ряд законченных в смысловом отношении блоков, частей, выделение опорных знаний, дидактическая обработка.
- Выделение **главного материала**, который ученик должен понять и запомнить на уроке.
- Подбор **дидактических средств** урока (кино-, диафильмов, картин, плакатов, карточек, схем, вспомогательной литературы и т. д.).
- Проверка оборудования и технических средств обучения.
- Планирование записей и зарисовок на доске учителем и выполнение аналогичной работы учащимися на доске и в тетрадях.
- Учет объема и форм самостоятельной работы учащихся на уроке и ее направленности на развитие их самостоятельности.
- Определение форм и приемов закрепления полученных знаний и приобретенных умений на уроке и дома, приемов обобщения и систематизации знаний.
- Составление списка учеников, знания которых будут проверяться соответствующими формами и методами с учетом уровней их сформирован-

Приложения

ности, планирование проверки умений и навыков учащихся.

- Определение содержания, объема и форм домашнего задания, продумывание методики задания на дом уроков.
- Продумывание форм подведения итогов урока.
- Планирование внеклассной работы по данной теме.
- Запись плана и хода урока в соответствии с требованиями.

ПЛАН И КОНСПЕКТ УРОКА

Разнообразие схем планов и конспектов уроков, встречаемых в методической литературе, обусловлено отсутствием их унифицированной формы.

В данном случае приводится примерный перечень сведений, включаемых в план или конспект урока.¹

1. Дата проведения урока, предмет, класс, общеобразовательное учреждение, номер и тип урока.

В зависимости от условий эта группа требований фиксируется полностью или частично. Если, например, разработка урока готовится для органов управления образованием города или района, то все эти сведения должны быть явно обозначены. В других ситуациях, например, при обмене опытом с коллегами по работе, в этом разделе может быть зафиксирован иногда только тип урока, хотя остальные сведения косвенно определяются содержанием плана или конспекта урока.

2. Тема урока.

Названия тем уроков уточняются при составлении тематического планирования учебного материала. Они

¹ Манвелов С.Г. Основы творческой разработки урока математики. //Первое сентября. 1997. № 19.

Приложения

согласовываются с программой и учебником, которым пользуются учитель и учащиеся в процессе обучения в конкретном классе.

3. Образовательные, воспитательные и развивающие цели урока.

4. Перечень наглядных пособий, технических средств обучения, учебного оборудования, раздаточных материалов, методической литературы и т. д., используемых на уроке.

Подбор средств обучения начинается еще на предварительной стадии разработки урока. Обусловлено это необходимостью тщательной их подготовки и создания организационно-педагогических условий для их применения.

5. Структура урока, его содержание, методы обучения, примерная продолжительность каждого этапа урока, намечаемые для проверки знаний и умений и организации других видов учебной деятельности учащихся.

6. Описание хода урока.

ГРАФИЧЕСКИЙ ПЛАН УРОКА

Этап _____ | Время, минуты _____ | Приемы, методы _____

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании. Научно-методическая разработка. Ростов-на-Дону., 1998.

Борзова ПЛ. Дидактические игры // Преподавание истории в школе. 2000. №1, 3.

Бугаев А. И. Групповая учебная деятельность учащихся при обучении физике // Физика в школе. 1990. №1.

Вейт М., Самсонов Ю., Тучкова Т. Как оценить урок? // Сельская школа. 1999. № 4.

Глазкова Т. А. Организация индивидуальной, подгрупповой, коллективной деятельности // Начальная школа. 1999. № 10.

Гоот Р. Дифференциация в образовании // Директор школы. 1994. № 5-6; 1995. № 1.

Данилова А. Г. Как организовать и провести урок-исследование//Химия в школе. 1999. № 7.

Дунчус М. А. Как начать урок? // Начальная школа. 1993. № 8.

Исмаилова СИ. Дидактические условия активизации познавательной деятельности и предупреждения неуспеваемости учащихся 5-6 кл. / Дисс... канд. пед. наук. - Липецк, 2000.

Калмыкова О. Ю., Белянкина Т. В. Из опыта реализации адаптивной системы обучения // Методика преподавания в школе. 2001. № 8.

Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. 216 с.

Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995. 176 с.

Список литературы

- Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1992.
- Курганов СЮ. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
- Михалькова З.И., Самойлова Г.Р., Хатунцева Л. И. Педагогическая технология: что это такое? - Воронеж, ОблИн-тПКиПРО, 1997.
- Муравьев Е.М., Богоявленская А.Е. Формы организации учебных занятий // Завуч. 1998. № 4.
- Приступа Г. Н. О типах, структуре и системе уроков // Начальная школа. 1990. № 11.
- Расторгуев В.Н. Диалог и способность к самостоятельному концептуальному обобщению. - Калинин, 1988. -105с.
- Селевко Т. В. Современные образовательные технологии. -М., Народное образование, 1998.
- Соколова О. Н. Методика организации урока-зачета. // Химия: методика преподавания в школе. 2001. № 5.
- Сухова Т. С Из опыта проведения обобщающих уроков // Биология в школе. 1988. № 6.
- Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения.- М., 1990.
- Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М., Просвещение, 1988.
- Шаталов В.Ф. Психологические контакты. М. "Новая школа", 1992.
- Шипулина Л.И. Разноуровневое обучение в "Школе для всех"//Завуч. 1998. № 1.
- Ярулов А.А. О построении учебных занятий на основе индивидуально-ориентированного подхода // Завуч. 2000. №3. Таба Н. СигпсШит cleue1ортеп1: Тпеогу ало" ргасИсе. - Ы.У., 1962.

СОДЕРЖАНИЕ

Урок остается! (Предисловие)	3
Глава I. КЛЮЧИ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ	7
1. Урок для Человека Конвейера.....	8
2. Урок - проблема науки.....	16
3. Наука разбираться и выбирать.....	25
Глава II. ВСПОМНИМ О ГЛАВНОМ	31
1. Урок - главная форма учебного процесса.....	32
2. Классификация уроков.....	41
3. Структура урока.....	43
4. Организационный момент.....	47
5. Цель, задачи, тема.....	56
6. Самостоятельная работа в классе.....	77
7. Контроль и оценка знаний.....	79
8. Домашнее задание.....	82
Глава III. УРОКИ КЛАССИКИ	88
1. Классика урока: «за» и «против».....	90
2. Чему же учит история?.....	95
3. Классическая парадигма познания и образование.....	97
4. Парадоксы главной концепции.....	102
5. Ружье в последнем акте (критерии традиционного урока).....	111
6. Традиционный урок (типы, структура, методика).....	121
Глава IV. РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ	139
1. Соблазны альтернативы.....	139
2. Традиции развития и педагогическое новаторство.....	142
3. Что развивает «развивающий» подход?.....	151

Содержание

3.1. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина - Н.Ф. Талызиной.....	153
3.2. Концепция формирования теоретического мышления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.....	156
3.3. Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова.....	160
4. Научные основы урока в развивающем подходе.....	165
5. Типы и структуры развивающего урока.....	168
6. Дифференциация обучения в развивающем уроке.....	173
6.1. Дифференциация в условиях обще-классных форм обучения.....	182
6.2. Дифференциация как компонент урока ...	183
6.3. Планирование различных видов дифференцированной помощи.....	185
7. Интеграция в развивающем подходе.....	186
7.1. Интеграция структуры и содержания урока на основе межпредметных связей .	191
7.2. Интеграция в различных типах организации процесса обучения.....	197

Глава V. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НА УРОКЕ.....	201
1. Проблемы технологий обучения.....	201
2. Технологии развития умственной деятельности.....	207
3. Диалоговые технологии развития творческих способностей учащихся начальной школы.....	213
4. Технология предупреждения неуспеваемости и отставания учащихся 5-7 кл. при изучении иностранного языка.....	222
5. Технологии группового обучения.....	238
5.1. Обучение в сотрудничестве.....	241

Содержание

5.2. Метод проектов.....	244
5.3. Технологии коллективного обучения.....	251

Приложения

1. Урок-сказка.....	258
2. Урок-игра «Строители».....	261
3. Знания и умения (Метод проектов).....	265
4. Этапы формирования общеучебных понятий	266
5. Поурочная картотека.....	268
6. Приемы групповой работы («Учимся сообща», «Мозговой штурм»).....	270
7. Подготовка к уроку (план, конспект).....	273

Список литературы.....	278
-------------------------------	------------