

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»



ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА



ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Коллективная монография

Пермь
ПГГПУ
2020

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Коллективная монография

Пермь
ПГГПУ
2020

УДК 371.32
ББК Ч420.270.2
О 753

Р е ц е н з е н т ы :

доктор педагогических наук, профессор кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского *А.В. Ястребов*;
доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики НИУ ВШЭ в Перми *Е.Г. Плотникова*

К о л л е к т и в а в т о р о в :

кандидат педагогических наук, доцент, декан математического факультета
И.Н. Власова (отв. за выпуск);
кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, археологии *Л.В. Женина*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и технологии
А.В. Худякова;
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников *О.В. Шабалина*

Основы проектирования современного урока: коллективная
О 753 монография / И.Н. Власова (отв. за вып.), Л.В. Женина,
А.В. Худякова, О.В. Шабалина. Перм. гос. гуманитар.- пед. ун-т. –
Пермь, 2020. – 138 с.

ISBN 978-5-907287-51-8

Освещаются теоретические и практические аспекты организации современного урока в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Представленные материалы помогут творческим педагогам осмыслить и дополнить инновационные подходы к организации учебной деятельности школьников.

Бакалавры и магистры педагогических вузов могут использовать монографию для подготовки по дисциплинам «Методика обучения», «Современные технологии обучения», «Планирование и организация современного урока», «Педагогическое проектирование образовательного процесса в рамках ФГОС», «Основы современной дидактики».

УДК 371.32
ББК Ч420.270.2

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907287-51-8

© Власова И.Н., Женина Л.В., Худякова А.В., Шабалина О.В., 2020
© Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Образовательная технология как основа построения современного урока	7
1.1. Урок в условиях технологизации образовательного процесса	7
1.2. Особенности уроков в технологии деятельностного метода	19
1.3. Этапы урока в проблемно-диалогической технологии	29
1.4. Структура урока в технологии развития критического мышления	35
Глава 2. Организация мотивационно-ориентировочной части урока	40
2.1. Роль мотивации в организации современного урока	40
2.2. Современные подходы к формулированию целей и задач урока	47
2.3. Средства формирования действия целеполагания у обучающихся	56
Глава 3. Проектирование операционно-познавательной части урока	64
3.1. Виды и формы организации деятельности обучающихся на современном уроке	64
3.2. Организация открытия новых знаний школьниками в технологии деятельностного метода	73
3.3. Особенности построения этапа поиска решения проблемы в проблемно-диалогической технологии	85
3.4. Управление деятельностью обучающихся на этапе осмысления в технологии развития критического мышления	96
Глава 4. Планирование рефлексивно-оценочной части урока	101
4.1. Рефлексивное пространство современного урока	101
4.2. Особенности организации этапа рефлексии на уроке (на примере разных образовательных технологий)	107
Заключение	117
Библиографический список	118

Приложение	122
1. Приемы обучения на мотивационно-ориентировочной части урока	122
2. Приемы обучения на операционно-познавательной части урока	128
3. Приемы обучения на рефлексивно-оценочной части урока	132
4. Сквозные приемы обучения	137

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация общеобразовательной школы в ответ на вызовы современности и новые реалии общественной жизни актуализирует проблему повышения эффективности системы российского образования.

Приоритеты общего среднего образования четко определены: духовно-нравственное развитие, достижение новых образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных)¹. Разработчики основных нормативных документов в образовании полагают, что «одним из важнейших требований общества к образовательной системе является формирование общего деятельностного базиса как системы универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира»². На практике для реализации формата образования, заданного федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), необходимы новые педагогические «инструменты», применение которых приведет к структурным изменениям современного урока, по-прежнему сохраняющего статус основной формы обучения.

Осуществление данной стратегии возможно только при изменении позиции ученика на уроке: от пассивного объекта, послушно выполняющего задания по запоминанию и воспроизведению информации, к самообучающемуся субъекту – активному, творческому, целеустремленному деятелю. Новый формат урока должен одновременно создавать условия для проявления субъектности ученика и быть направленным на выявление степени достижения школьниками запланированных образовательных результатов, в частности, универсальных учебных действий.

В последние годы учительским сообществом активно апробировались новые модели проектирования урока, например, в виде технологических карт. При этом важным являлось построение урока через планирование и контроль результатов обучения, описание этапов урока в соответствии с используемыми технологиями и приемами обучения. Данный факт позволяет судить о востребованности современных подходов к проектированию урока на уровне реальной школьной практики³.

Предлагаемая разработка урока в логике системно-деятельностного подхода обеспечивает достижение результатов, заявленных в новых

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 29.06.2018).

² Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.

³ Методический конструктор современного урока (проект Пермского района). – URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1503urAAwuqg2PLhyw2PsFaqbKx1EC8xiJ76k3gNW1Mg/edit#gid=0> (дата обращения: 25.10.2019).

ФГОС. При этом основополагающим принципом проектирования урока, на наш взгляд, должно стать понимание, *что урок как целостная единица процесса обучения – это не отдельные эпизоды в процессе учения-обучения, а специально организованная деятельность и учителя, и ученика, пронизывающая весь учебный процесс.* И, как всякая деятельность, она подразумевает мотивированность, целенаправленность, осмысленность, выбор способов и инструментов, фиксацию результатов. Важно обращать внимание на данную деятельность составляющую прежде всего при проектировании урока и строить урок таким образом, чтобы создавалось поле для самостоятельного осмысления учащимися своей деятельности, чтобы состоялось *наращивание* универсальных учебных действий до предметных, метапредметных и личностных результатов.

Современные тенденции образования и анализ школьной практики показывают значимость проектирования урока в «деятельностном контексте» обучения, востребованность основной школой конкретных рекомендаций по проектированию урока, отвечающего требованиям ФГОС. В данном издании сформулированы основные дидактические подходы к построению урока, предложены варианты разработки уроков с использованием различных технологий обучения.

ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

1.1. Урок в условиях технологизации образовательного процесса

За последние десятилетия в педагогику вошел новый термин – «технология обучения», имеющий разные трактовки. Наиболее близким авторам является понимание технологии обучения как системы методов, форм и средств обучения, направленной на усвоение определенного содержания и обеспечивающей наиболее эффективное достижение поставленных целей¹. В этом разделе будут рассмотрены краткая история технологического подхода, отличие понятий «технология обучения» и «педагогическая технология», возможные подходы к проектированию современного урока.

Краткая история технологического подхода к обучению

В зарубежной педагогике (Т. Сакамото, Дж. Брунер, Д. Митчел, З. Батори, Я. Гостони, Л. Салаи и др.) педагогическая технология была тем направлением, которое ставило целью повышение эффективности учебного процесса и гарантию достижения обучающимися запланированных результатов обучения.

В середине 1950-х годов в Российской Федерации наряду с техническим подходом, который подразумевает использование различных технических средств обучения (телевидения, радио, кодоскопов и др.), начинает развиваться технологический подход (В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, И.П. Волков, М. Чошанов, В.М. Монахов, М.В. Кларин и др.). Сторонники технизации учебного процесса видели путь повышения эффективности обучения прежде всего в широком использовании этих средств, тогда как технологический подход применялся к построению процесса обучения в целом. Приход собственно «технологии» в методику обучения был связан с желанием педагогов сделать процесс усвоения учащимися знаний управляемым.

Первой попыткой создания новой методики, с помощью которой можно управлять процессом обучения и усвоения учащимися знаний, было программированное обучение, возникшее как педагогический метод в 70-х годах XX века в США, а затем в Западной Европе. Проблемами программированного обучения занимался П.Я. Гальперин, чья теория

¹ Кларин М.В. Технологии обучения: идеал и реальность. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.

позапно́го формирования умственных действий создала теоретическую базу программированного обучения. В рамках последнего проводились исследования, связанные с его возможностями в организации индивидуализации обучения.

К недостаткам программированного обучения следует отнести направленность его в основном на репродуктивное обучение, отсутствие у учащихся выбора и невозможность развития творческих способностей. Причиной спада интереса стало и отсутствие технического обеспечения.

В конце XX века Г.К. Селевко обобщает существующие в отечественной педагогике представления о педагогической технологии, рассматривает научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный аспекты педагогической технологии, показывает иерархически соподчиненные ее уровни (общепедагогический, частнометодический, локальный), качества, предлагает классификацию педагогических технологий по целям, содержанию, применяемым методам и средствам¹.

Понятия «педагогическая технология» и «технология обучения»

Первоначально термин «технология» активно использовался при характеристике производственных процессов и лишь затем стал применим к обозначению процессов социальных, в том числе педагогических. На философском уровне понятие «технология» означает эффективную деятельность любого вида в конкретных условиях. Толковый словарь трактует термин «технология» как совокупность приемов, применяемых в каком-то деле, мастерстве².

На производстве этим термином обозначается, по сути, алгоритм создания того или иного изделия с заданными параметрами, причем четкое выполнение этого алгоритма любым исполнителем является гарантией того, что изделие получится таким, как надо, а несоблюдение хотя бы одного из условий приведет к отклонению от заданных параметров³.

Однако специфика педагогической науки и методики внесла коррективы в толкование данного термина.

В последнее время чаще встречается термин «педагогическая технология», приведем несколько трактовок этого понятия:

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

² Словари.ру. – URL: <http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> (дата обращения 12.06.2018).

³ Студия экономики. – URL: <https://economics.studio/ekonomicheskaya-teoriya/proizvodstvo-tehnologiya-proizvodstva-86302.html> (дата обращения: 02.03.2020).

– систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спланированного учебно-воспитательного процесса (В.П. Беспалько);

– совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (Б.Т. Лихачев);

– описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волкова);

– продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Следовательно, педагогическая технология представляет собой процесс реализации некой педагогической системы, технологический подход заключается в построении и осуществлении оптимальной педагогической деятельности, результат которой должен максимально соответствовать поставленной цели.

Термин «педагогическая технология» шире, чем термин «технология обучения», так как предполагает еще и «технологии воспитания», а также технологии обучения конкретным предметам и технологии обучения отдельным видам деятельности, например, технологию оценивания учебных достижений, технологию смыслового чтения, технологию работы с новым понятием. Под *технологией обучения* на уроке будем понимать систему методов, форм и средств обучения, способствующую усвоению отобранного содержания и достижению поставленных целей.

Критериями технологичности любой педагогической технологии, по Г.К. Селевко, являются концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость¹. Технология обучения имеет более конкретные особенности.

Особенности технологии обучения:

– *нацеленность на гарантированное достижение поставленных целей*, например, овладение базовым уровнем знаний по данной теме;

– *пошаговое описание деятельности педагога (или обучающегося) с характеристиками результатов образования на каждом этапе*, где поэтапность выражается в сформулированных подцелях, достижение которых постепенно приводит к желаемому результату;

– *обязательность и выраженная возможность обратной связи, диагностики и коррекции обучения получаемых результатов на всех этапах реализации технологии*;

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

– *воспроизводимость* технологии при соблюдении заданных условий.

Таким образом, технологический подход предполагает достижение поставленных целей при соблюдении последовательности действий, что при построении урока проявляется в достижимости цели, четкой структурированности урока, применении приемов, гарантирующих освоение учениками знаний и умений, которые лежат в основе любой поисковой деятельности.

Деятельностная структура урока

В дидактике урок рассматривается как целостный педагогический процесс обучения и как форма организации этого процесса. Урок с позиции деятельности – это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и обучающихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения¹.

С введением ФГОС общего образования требования к современному уроку расширяются и уточняются². Обязательными характеристиками урока становятся:

1) *субъект-субъектные отношения учителя и ученика*, которые проявляются в совместном целеполагании, выборе видов и форм учебной деятельности, планировании хода работы на уроке, выработке критериев и выборе процедуры оценивания, общей атмосфере сотрудничества;

2) *разнообразие источников знания*; помимо информации, которую ученик может получить от учителя, на современном уроке предусматривается самостоятельная работа ученика с такими источниками информации, как справочники, схемы, таблицы, учебные пособия, книги, электронные ресурсы, Интернет и др.; меняется и задача учителя: при современном объеме информации и количестве источников, доступных ученику, важно не столько сообщить нужную информацию школьнику (ее он может найти и сам), сколько сформировать у ученика умение работать с разными источниками информации, отбирать существенную информацию, систематизировать, обобщать, преобразовывать и интерпретировать ее;

¹ Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории : монография. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

² Худякова М.А., Шабалина О.В. Новые стандарты нестандартной школе: сборник учебно-методических материалов / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 144 с.

3) *оценочная деятельность учителя и учеников*; от отметочного обучения и учительской оценки переходим к развернутой критериальной само- и взаимооценке учащихся, совместному определению критериев выполнения задания, применению разных форм и видов оценочной деятельности;

4) *нацеленность на результат*; при построении урока учитель должен точно представлять, к каким результатам он ведет школьника всем ходом урока, какие знания, умения, способы деятельности были у ученика в начале урока, какой прирост должен быть на уроке, как его измерить. На современном уроке учитель планирует три группы результатов:

– предметные – конкретные знания, умения, способы деятельности, открытые учениками на уроке, например, при изучении темы «Правописание Ъ после шипящих на конце слов» планируемым результатом является умение применять алгоритм проверки правописания существительных с шипящим на конце в зависимости от рода/склонения слов;

– метапредметные – конкретные универсальные учебные действия из трех групп (регулятивные, познавательные, коммуникативные), например, по теме «Правописание Ъ после шипящих на конце слов» планируемым метапредметным результатом может стать познавательное УУД – умение классифицировать слова по двум основаниям (часть речи, грамматическая форма слова);

– личностные – конкретные мотивы, нравственные качества, ценностные ориентиры, для формирования которых на уроке создаются условия, например, на уроке по теме «Правописание Ъ после шипящих на конце слов» личностный результат может быть связан с формированием положительного отношения к такому качеству, как взаимопомощь (через обсуждение значения слов: помощь, товарищ, вещь, врач, молодежь, взаимопомощь, рвач, речь, фальшь, горечь и др.).

Согласно принятой в отечественной дидактике точке зрения (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова, Н.А. Сорокин и др.), тип урока определяется его дидактической целью. В зависимости от дидактической цели различают уроки: изучения нового материала, закрепления знаний, обобщающие, учетно-контрольные и комбинированные. Для каждого типа уроков характерна определенная структура. Таким образом, между дидактической целью урока, его типом и структурой существует вполне определенная взаимозависимость.

При реализации системно-деятельностного подхода педагоги все чаще выходят за пределы традиционной типологии уроков. Насыщенность современного обучения различными педагогическими технологиями ставит учителя перед необходимостью ориентироваться в типологии уроков разных технологий, структуре уроков каждого типа, так как

в зависимости от выбранной технологии обучения изменяется структура урока.

К образовательным технологиям, реализующим принципы системно-деятельностного подхода, относятся технологии: деятельностного метода, проблемно-диалогическая, развития критического мышления, проектной деятельности, развивающего обучения, смешанного обучения, критериального оценивания, обучения в сотрудничестве, информационно-коммуникационные и др. Они позволяют достигать всех трех групп образовательных результатов, сформулированных во ФГОС.

Рассмотрим структуру уроков в некоторых названных технологиях.

Структура традиционного урока изучения нового материала с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения

1. Организационный момент: сообщение темы и цели урока.
2. Повторение пройденного материала.
3. Изучение нового материала, объяснение учителя с использованием различной наглядности.
4. Закрепление нового материала при решении стандартных задач.
5. Контроль и оценивание деятельности учащихся, подведение итогов.

Структура урока в проблемно-диалогическом обучении (ПДО)

1. Возникновение проблемной ситуации.
2. Постановка учебной проблемы.
3. Поиск решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы.
4. Доказательство гипотезы.
5. Проверка правильности решения проблемы и рефлексия.

Структура урока в технологии развития критического мышления (ТРКМ)

Стадия (фаза) I. Вызов (evocation):

- актуализация имеющихся знаний;
- пробуждение интереса к получению новой информации;
- постановка учеником собственных целей обучения.

Стадия II. Осмысление содержания (realization of meaning):

- получение новой информации;
- корректировка учеником поставленных целей обучения.

Стадия III. Рефлексия (reflection):

- размышление, рождение нового знания;
- постановка учеником новых целей обучения.

Структура урока открытия нового знания в технологии деятельностного метода (ТДМ)

1. Мотивация.
2. Актуализация знаний и пробное учебное действие.
3. Выявление места и причины затруднения.
4. Построение проекта выхода из затруднения (формулировка проблемы, постановка учебной задачи – цели урока).
5. Реализация проекта (открытие новых знаний и способов действий).
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи (воспроизведение изученного и его применение в стандартных ситуациях).
7. Самостоятельная работа (индивидуальное выполнение учениками заданий с самопроверкой по эталону).
8. Включение в систему знаний и повторение.
9. Рефлексия учеником своих действий.

При сравнении этапов урока в различных технологиях становится видна специфика каждой технологии, но при этом очевидно наличие некоторых общих элементов, опишем их.

Инвариантная структура современного урока

Основным фактором целостного развития личности обучающегося является включение его в организованную деятельность. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по деятельностному подходу показал, что процесс обучения на любом его этапе (изучение учебной темы, конструирование урока) включает три основных блока: *мотивационный (мотивационно-ориентировочный), операционально-познавательный, рефлексивно-оценочный*¹. На каждом из этих этапов обучающийся должен быть субъектом деятельности (в том числе совместной с учителем или обучающимися).

На первом, *мотивационно-ориентировочном*, этапе осуществляются совместное целеполагание, прогнозирование в общем плане возможной совместной деятельности и ее результатов. При этом определяется, чего

¹ Теория и технология обучения математике в средней школе : учебное пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов / под ред. Т.А. Ивановой ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2009. – 355 с.

недостает обучающимся для получения результатов (средств, практических умений, теоретических знаний и т. п.). Главная цель на этом этапе заключается в формировании у обучающихся смысла предстоящей деятельности, потребности в изучении нового учебного материала. Этот этап, в свою очередь, состоит из связанных между собой четырех частей: актуализации, мотивации, постановки учебной задачи, построения плана ее решения.

На втором, *операционально-познавательном (содержательном)*, этапе обучающиеся осознают содержание учебного материала, принимают участие в его структурировании и моделировании, открытии субъективно новых для них знаний и способов деятельности. Содержательная часть технологии обучения направлена на организацию деятельности обучающихся, непосредственно связанной с решением учебной задачи. Эта часть урока проектируется в соответствии со спецификой предметной деятельности (математической, физической, лингвистической и т. д.), направлена на организацию деятельности обучающихся, связанной с решением учебной задачи, открытие и формирование новых знаний и способов деятельности. В соответствии со структурой деятельности эта часть урока называется операционально-познавательной.

На третьем, *рефлексивно-оценочном*, этапе сопоставляются планировавшиеся и достигнутые результаты, проводится их оценка – осмысливаются методы, приемы, теоретические положения, с помощью которых получены эти результаты, и осознаются ценности приобретенных результатов и соответствующих им методов, анализируется собственная деятельность. Осмысление обучающимся собственной деятельности, ее процесса и результата – важный компонент учебной деятельности, поэтому эта часть урока называется рефлексивно-оценочной.

Таким образом, в инвариантную структуру любого современного урока включаются три основные части:

мотивационно-ориентировочная → *операционально-познавательная* → *рефлексивно-оценочная.*

При проектировании уроков важно учитывать **назначение и особенности каждого типа урока.**

Далее представим особенности урока открытия нового знания и урока систематизации и обобщения, так как именно эти уроки, на наш взгляд, являются наиболее сложными с точки зрения подготовки и проведения.

Особенности урока открытия нового знания

На практике часто уроки открытия нового знания сводятся к комбинированным урокам, где происходит не только знакомство с новым знанием, но и формирование умений по его применению с последующей оценкой. Такие уроки могут проводиться, но урок открытия нового знания имеет другое важное назначение – «погружение» обучающегося в атмосферу «открытия», получения нового знания и осознания всех шагов этого научного исследования.

Важной особенностью урока открытия нового является такая организация учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая позволяет им осмысливать свои действия на уроке, осознавать особенности формы представления нового объекта и определять сферу его применения. Обязательными в *операционно-познавательной (содержательной)* части урока являются упражнения, направленные не только на распознавание нового объекта, но и на конструирование основных типов задач, где может применяться новый элемент содержания. Эту часть урока можно назвать этапом по осознанию и первичному закреплению. Завершает урок открытия нового подведение итогов, на котором новые элементы содержания темы включаются в систему ранее сформированных понятий.

Особенности урока систематизации и обобщения

Уроки систематизации и обобщения на практике часто сводятся к урокам решения разнообразных заданий, то есть, по сути, к урокам формирования умений, тогда как формирование умений и их систематизация имеют разные цели.

При обучении предмету обучающиеся последовательно изучают одну дидактическую единицу за другой (понятие и его определение, свойства и признаки объектов, правила, методы). При этом формируются, как правило, линейно-логические связи между изучаемыми понятиями, правилами, утверждениями. С увеличением количества дидактических единиц цепочка линейных связей между ними увеличивается, ее становится трудно удержать в памяти. Поэтому педагогу необходимо проводить специальную работу по формированию у школьника системы знаний. На определенных этапах обучения необходимо направить деятельность обучающихся на трансформацию линейно-логических связей, которые образовались в сознании ребенка при первичном изучении учебного материала, в структурно-логические связи, которые объективно существуют в самом учебном предмете. Заметим, что в некоторой степени

такая работа проводится в рефлексивно-оценочной части урока, но только в рамках изучаемого на нем учебного материала. Этого явно недостаточно для формирования у школьников системы знаний.

Таким образом, по окончании изучения тем, разделов, курсов необходимо проводить уроки систематизации и обобщения знаний и умений.

Основными учебными задачами урока систематизации и обобщения являются:

- осмысление идей, приведших к изучению темы;
- выделение ведущих понятий темы, установление связей между ними, а также связей с родственными понятиями других тем изучаемого курса или других учебных предметов;
- выявление общих методов познания (логических, эвристических), с помощью которых были получены новые знания, и частных методов, характерных для данной темы;
- выделение ключевых задач темы и способов их решения; установление связей с ключевыми задачами других тем, схожими или по условиям, или по требованиям, или по способу решения;
- осознание общего способа изучения всей темы и исследование возможностей другого ее построения.

Одним из ведущих методов данного типа урока в среднем звене является метод беседы, диалога. Отличительной особенностью таких уроков является использование систематизирующих таблиц статического или динамического характера. В начальной школе и 5–6-м классе педагог может предлагать свои шаблоны систематизирующих таблиц, которые заполняются в течение урока. С 7-го класса должен происходить постепенный переход к самостоятельному составлению таких таблиц. Кроме таблиц эффективным средством систематизации информации могут выступать кластеры, денотатные графы и другие схематические записи.

Структура урока систематизации и обобщения состоит из тех же частей, что и структура урока изучения нового знания.

Мотивационно-ориентировочная часть урока включает в основном этап постановки целей урока. На первых порах учителем совместно с обучающимися формулируются цели урока, разъясняются понятия «систематизация» и «обобщение». Постепенно обучающиеся понимают, что последним уроком в изучении раздела является урок систематизации и обобщения, где они уже самостоятельно формулируют цели урока.

Операционно-познавательная часть урока занимает основное время. Обучающиеся рефлексиируют приобретенный ими познавательный опыт при изучении темы, систематизируют основные теоретические понятия, положения темы, соответствующие им методы и приемы, выделяют ключевые задачи и способы их решений.

Рефлексивно-оценочная часть состоит из подведения итогов, проектирования возможностей применения обучающимися приобретенного опыта. Домашнее задание на таком уроке может включать:

- задания на подготовку к контрольной работе;
- задания творческого характера (составить задание по теме, кроссворд и т. п.);
- индивидуальные или групповые проекты, темы которых непосредственно связаны с данной темой.

Итак, в соответствии с выводами современных психологов, педагогов обучение в школе следует строить так, чтобы оно в сжатой форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний. Деятельностный подход предполагает такую модель обучения, которая «имитирует» исследовательскую, творческую деятельность, так как деятельность обучающегося не может полностью повторить деятельность ученого. Речь идет о субъективной творческой деятельности школьника, ее соответствии обученности и обучаемости ребенка. Конечно, усвоение опыта поисковой деятельности предполагает овладение способами этой деятельности, методами научного познания, как общенаучными (аналогии, индукции, дедуктивные методы), так и частными, характерными для тех или иных учебных дисциплин, разделов, тем, действиями и операциями, адекватными определениям понятий, правилам, закономерностям.

Проектирование урока в условиях дистанционного обучения

Использование разнообразных технологий обучения и выделение инвариантной структуры каждой из них позволяют сохранить трехчастную структуру урока, который проводится дистанционно.

Однако нужно учитывать форму проведения урока. Учитель должен сначала определиться с режимом проведения занятия: **синхронным или асинхронным**. Если выбран синхронный режим обучения – с использованием платформ для проведения *вебинаров и видеоконференций* (с опцией «демонстрация экрана» для показа презентации и др.), то вполне реализуются три части урока, адаптированные с учетом возможности сохранения обратной связи с учениками, в том числе краткими ответами в чате. Если выбрано асинхронное обучение, то важным становится усиление операционно-содержательной части урока: *система заданий и видеоресурсы, тренажеры*, их можно выставлять для знакомства школьникам

и выполнения самостоятельных заданий на выбранных образовательных платформах дистанционного обучения.

При проектировании урока в условиях дистанционного обучения важно выбрать платформу для коммуникации, которая удобна учителю и ученикам для организации обучения. *Синхронное* обучение с использованием возможностей для проведения вебинаров и видеоконференций может осуществляться на платформах Zoom, MS Teams, Discord, Skype, Webinar.ru и др. Площадкой для *асинхронного* обучения могут служить сайты или социальные сети, где будут размещаться учебные материалы к уроку: ВКонтакте, ЯКласс, Яндекс.Учебник, Google Classroom, Фоксфорд, Edmodo и др.

При организации асинхронного урока можно использовать единый формат работы с материалами урока (кейс к урокам: видеоролики, презентации, документы и задания к ним). Предлагается последовательный алгоритм работы с материалами урока: знакомство школьников с презентацией урока, просмотр видеороликов к уроку, чтение и анализ документов (на выбор учителя или учеников) и выполнение заданий к ним.

При организации вебинара или видеоконференции важно помнить об ограниченности времени урока в условиях дистанционного обучения (30 минут) – требуется лаконичность рассказа педагога, с одной стороны, и яркость, эмоциональная насыщенность речи – с другой. Необходимо также понимать различия при проведении вебинара и видеоконференции. Так, **видеоконференция** позволяет обеспечивать двустороннюю видео-и/или аудиосвязь между учителем и учениками, находящимися на расстоянии. Для успешного проведения видеоконференций на обеих сторонах связи должно быть установлено специальное оборудование, обеспечивающее качественную связь. Цель видеоконференции – коммуникация, поэтому учителю так важно видеть и слышать всех обучающихся.

Вебинар, как правило, ориентирован на передачу информации и подключение интерактива: презентации, виртуальной доски, удаленного рабочего стола, чата и опросов для организации обратной связи. Видеоизображения и голосовые сообщения обучающихся при проведении вебинара отвлекают учителя, поэтому обучающиеся печатают вопросы и комментарии в чате.

При проведении видеоконференции необходимо продумать иные, кроме чата, варианты обратной связи по ходу урока, предлагаемые в разных платформах.

При организации синхронного обучения важно сохранить трехчастную дидактическую структуру урока.

Мотивационно-ориентировочная часть урока может включать:

- создание атмосферы погружения в контекст урока через видеосюжеты, просмотр одного документа – текста или решения задачи,
- постановку проблемы, как правило, учителем,
- формулирование совместно со школьниками темы и задач урока,
- создание позитивного психологического настроения на восприятие материала.

Операционно-познавательная (содержательная) часть урока готовится заранее и больше всего отличается от занятия офлайн, т. к. включает:

- информационное наполнение урока в виде видео-, аудиоконтента;
- формулирование системы кратких вопросов и заданий, предложенных учителем и последовательно выполняемых обучающимися;
- использование других учебных материалов и документов, как правило, из различных электронных источников.

Рефлексивно-оценочная часть урока может пройти в режиме дистанционного тестирования – выбора готовых оценочных суждений по теме урока, уровню достижения поставленных задач.

В условиях дистанционного обучения коммуникация и консультация (сопровождение, помощь, тьюторство) как необходимые атрибуты современного урока также организуются через систему интерактивного взаимодействия участников дистанционного урока и осуществляются в чате, если это вебинар, или через реальное общение в режиме видеоконференции.

1.2. Особенности уроков в технологии деятельностного метода

Одной из технологий, эффективно используемых в современной школе, является технология деятельностного метода Л.Г. Петерсон¹.

На основе психологической теории деятельности (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев) Л.Г. Петерсон построила последовательность деятельностных шагов, которая может использоваться в современной сфере образования. Принципиальным отличием технологии

¹ Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. – М. : АПКИППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. – 448 с.

деятельностного метода (ТДМ) от традиционного демонстрационно-наглядного метода обучения является то, что предложенная структура описывает деятельность учеников, а не учителя. Кроме того, выполняя описанные шаги технологии деятельностного метода, ученики проходят системный тренинг деятельностных умений.

Технология деятельностного метода носит интегративный характер: в ней синтезированы не конфликтующие между собой идеи из концепций развивающего образования ведущих российских педагогов и психологов с позиций преемственности с традиционной школой. Действительно, требования со стороны технологии демонстрационно-наглядного обучения к организации передачи учащимся знаний, умений и навыков сочетаются с системным прохождением детьми всех этапов, выделенных П.Я. Гальпериным как необходимых для глубокого и прочного усвоения знаний. Создание затруднения в деятельности («коллизии»), являющегося, по мнению Л.В. Занкова, необходимым условием решения задач развивающего обучения, сочетается с требованиями к организации учебной деятельности учащихся, разработанными В.В. Давыдовым¹.

В этой технологии выделяются четыре типа урока:

- открытия новых знаний,
- рефлексии,
- построения системы знаний,
- развивающего контроля.

Отметим, что при построении урока в ТДМ за основу берется структура и системно организуется деятельность учеников по освоению знаний и способов деятельности. Изменение дидактической цели урока, безусловно, отражается на структуре других типов уроков. Так, на уроке рефлексии (направленном на выявление и коррекцию затруднений учеников в *уже освоенном материале*) вместо пробного действия проводится самостоятельная работа (количество заданий в ней соотносится с количеством сформированных и диагностируемых умений), определяется индивидуальная цель для каждого ученика и организуется работа по достижению этой цели (преодолению выявленных затруднений). В уроке построения системы знаний появляется этап обобщения, т. е. организуется работа по нахождению ранее не установленных связей и закономерностей в изученном материале. Для этого используются специальные формы обобщения, например, таблицы, схемы, модели и др. Урок развивающего контроля реализует сразу две задачи: выявление уровня сформированных умений и формирование навыков самооценки учеников. Поэтому в структуре урока четко выделяются две части: написание контрольной работы и ее самопроверка учениками с опорой на эталоны.

¹ Образовательная система «Школа 2100». – URL: <http://www.sch2000.ru/deyatelnostniy> (дата обращения: 23.06.2019).

Рассмотрим подробнее *структуру урока открытия новых знаний*.

Деятельностная цель: формирование у учащихся способности к самостоятельному построению новых способов действия на основе метода рефлексивной самоорганизации.

Образовательная цель: расширение понятийной базы по учебному предмету за счет включения в нее новых элементов.

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.

Первый этап процесса обучения предполагает осознанный переход обучающегося из жизнедеятельности в пространство учебной деятельности. С этой целью создаются условия для возникновения у школьника внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»), актуализируются требования к ученику со стороны учебной деятельности и устанавливаются тематические рамки («надо», «могу»). Основное внимание следует уделить установлению тематических рамок изучаемого содержания и созданию у школьника положительного самоопределения к деятельности через такие приемы, как пожелание успеха, ситуация «яркого пятна», воспоминание о прошлом положительном опыте¹.

2. Актуализация и пробное учебное действие.

На данном этапе создается тренировочная основа деятельности: повторяются только те понятия и способы действий, которые необходимы и достаточны для освоения нового знания. Кроме этого, организуются подготовка и мотивация учащихся к самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения. Заметим, что пробное действие выполняется самостоятельно каждым учеником с письменной фиксацией результата, при этом ученик понимает, что выполняет задание нового вида, которое позволит сформулировать тему и цель урока.

Соответственно, данный этап предполагает:

- 1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, и их обобщение;
- 2) тренировку соответствующих мыслительных операций;
- 3) мотивирование учащихся к пробному учебному действию («надо» – «могу» – «хочу») и его самостоятельное осуществление;
- 4) фиксацию учащимися затруднений в индивидуальном выполнении ими пробного учебного действия или его обосновании.

3. Выявление места и причины затруднения.

¹ Селькина Л.В., Худякова М.А. Методический аспект реализации деятельностного подхода на уроке математики // Начальная школа. – 2016. – № 7. – С. 20–29.

На данном этапе организуется выход учащегося в рефлексию пробного действия, выявление места и причины затруднения. С этой целью:

1) выполняются реконструкция выполненных операций и фиксация в языке (вербально и знаково) шага, операции, где возникло затруднение;

2) учащиеся соотносят свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т. д.) и на этой основе выявляют и фиксируют во внешней речи причину затруднения – те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

При этом используются вопросы: «Какое задание выполняли?», «Каким правилом пользовались?», «Почему возникло затруднение?».

4. Целеполагание и построение проекта выхода из затруднения.

После рефлексии пробного действия учащиеся определяют цель урока – устранение возникшего затруднения, предлагают и согласовывают тему урока, а затем строят проект будущих учебных действий, направленных на реализацию поставленной цели. Для этого в коммуникативной форме определяется, какие действия, в какой последовательности и с помощью каких средств надо осуществить.

5. Реализация построенного проекта.

При реализации построенного проекта обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. Первичное закрепление с комментированием во внешней речи.

В форме коммуникативного взаимодействия (фронтально, в группах, в парах) учащиеся решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием вслух алгоритма решения. На этом этапе уместна работа в парах или группах, так как ученики могут проговаривать друг другу открытый алгоритм или правило.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют одно-два задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого (по возможности) ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. Включение в систему знаний и повторение.

На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг.

Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог урока).

На данном этапе организуются рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности на уроке. В завершение соотносятся цель и результаты учебной деятельности, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности.

Структура урока рефлексии

Деятельностная цель: формирование у учащихся способности к самостоятельному выявлению и исправлению своих ошибок на основе рефлексии коррекционно-контрольного типа.

Образовательная цель: коррекция и тренинг изученных способов действий – понятий, алгоритмов и т. д.

1. Мотивация к коррекционной деятельности.

Основной целью мотивации (самоопределения) к коррекционной деятельности является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности к реализации нормативных требований учебной деятельности, однако в данном случае речь идет о норме коррекционной деятельности.

Для реализации этой цели требуется:

- создать условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»);
- актуализировать требования к ученику со стороны коррекционной деятельности («надо»);
- исходя из решенных ранее задач, установить тематические рамки и создать ориентировочную основу коррекционных действий («могу»).

2. Актуализация знаний, организация самостоятельной работы № 1 и фиксация затруднений в индивидуальной деятельности.

Основными целями являются подготовка мышления учащихся и осознание ими потребности в выявлении причин затруднений в собственной деятельности. Для этого необходимо:

- организовать повторение и знаковую фиксацию способов действий, запланированных для рефлексивного анализа учащимися: определений, алгоритмов, свойств и т. д.;
- активизировать соответствующие мыслительные операции и познавательные процессы (внимание, память и др.);
- организовать мотивирование («хочу» – «надо» – «могу») и выполнение учащимися самостоятельной работы № 1 на применение способов действий, запланированных для рефлексивного анализа;
- организовать проверку учащимися своих работ по готовому образцу с фиксацией полученных результатов (без исправления ошибок).

3. Локализация индивидуальных затруднений (самостоятельное выявление места и причины затруднения).

Основной целью этапа локализации индивидуальных затруднений является осознание места и причины собственных затруднений в выполнении изученных способов действий. Для этого необходимо, чтобы учащиеся уточнили алгоритм исправления ошибок, который будет использоваться на данном уроке. Далее учащиеся, которые допустили ошибки (случай 1):

- на основе алгоритма исправления ошибок анализируют свое решение и определяют место ошибок – место затруднения;
- выявляют и фиксируют способы действий (алгоритмы, формулы, правила и др.), в которых допущены ошибки, – причину затруднений.

В это время учащиеся, которые не выявили ошибок, также выполняют пошаговую проверку своих решений по алгоритму исправления ошибок для исключения ситуации, когда ответ случайно верный, а решение – нет (случай 2). Если при проверке они находят ошибку, то дальше присоединяются к первой группе – выявляют место и причину затруднения, а если ошибок нет – получают дополнительное задание творческого уровня и далее работают самостоятельно до этапа самопроверки.

4. Целеполагание и построение проекта выхода из затруднения.

Основной целью этапа целеполагания и построения проекта коррекции выявленных затруднений является постановка целей коррекционной деятельности и на этой основе – выбор способа и средств их реализации.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- сформулировали индивидуальную цель своих будущих коррекционных действий (то есть сформулировали, какие понятия

и способы действий им нужно уточнить и научиться правильно применять);

– выбрали способ (как?) и средства (с помощью чего?) коррекции, то есть установили, какие конкретно изученные понятия, алгоритмы, модели, формулы, способы записи и т. д. им нужно еще раз осмыслить и понять и каким образом они будут это делать (используя эталоны, учебник, анализируя выполнение аналогичных заданий на предыдущих уроках и др.).

5. Реализация проекта выхода из затруднения: отдельные проекты учащихся (случай 1 и 2 из этапа 3).

Основными целями этапа реализации построенного проекта являются осмысленная коррекция учащимися своих ошибок в самостоятельной работе и формирование умения правильно применять соответствующие способы действий. Для реализации этой цели каждый учащийся, у которого были затруднения в самостоятельной работе, должен:

– самостоятельно (случай 1) исправить свои ошибки выбранным методом на основе применения выбранных средств, а в случае затруднения (случай 2) – с помощью предложенного эталона для самопроверки;

– в первом случае – соотнести свои результаты исправления ошибок с эталоном для самопроверки;

– далее в обоих случаях – выбрать из предложенных или придумать самому задания на те способы действий (правила, алгоритмы и др.), в которых были допущены ошибки;

– решить эти задания (часть из них может войти в домашнюю работу).

Учащиеся, не допустившие ошибок в самостоятельной работе, продолжают решать задания творческого уровня или выступают в качестве консультантов.

6. Обобщение затруднений во внешней речи.

Основная цель – закрепление способов действий, вызвавших затруднения. Для реализации этой цели:

– организуется обсуждение типовых затруднений,

– проговариваются формулировки способов действий, которые вызвали затруднения.

Особое внимание здесь следует уделить тем учащимся, у которых возникли затруднения; лучше, чтобы именно они проговорили вслух правильные способы действий.

7. Самостоятельная работа № 2 с самопроверкой по эталону.

Основными целями этапа самостоятельной работы с самопроверкой по эталону являются интериоризация способов действий, вызвавших

затруднения, самопроверка их усвоения, индивидуальная рефлексия достижения цели и создание (по возможности) ситуации успеха.

Для реализации этой цели учащиеся, допустившие ошибки:

- выполняют самостоятельную работу, аналогичную первой, при этом берут только те задания, в которых были допущены ошибки;
- проводят проверку своих работ по эталону для самопроверки и фиксируют знаковые результаты;
- фиксируют преодоление возникшего ранее затруднения. В это время учащиеся, не допустившие ошибки в контрольной работе, выполняют самопроверку дополнительных заданий творческого уровня по предложенному образцу.

8. Включение в систему знаний и повторение.

Основными целями этапа включения в систему знаний и повторения являются применение способов действий, вызвавших затруднения, повторение и закрепление ранее изученного и подготовка к изучению следующих разделов курса.

Для этого учащиеся при положительном результате предыдущего этапа:

- выполняют задания, в которых рассматриваемые способы действий связываются с ранее изученными и между собой;
- выполняют задания на подготовку к изучению следующих тем.

При отрицательном результате учащиеся повторяют предыдущий этап для другого варианта.

9. Рефлексия учебной деятельности.

Основными целями этапа рефлексии деятельности на уроке являются осознание учащимися метода преодоления затруднений и самооценка ими результатов своей коррекционной (а в случае, если ошибок не было, самостоятельной) деятельности.

Для реализации этих целей учащиеся:

- уточняют алгоритм исправления ошибок,
- называют способы действий, вызвавшие затруднение,
- фиксируют степень соответствия поставленной цели результатам деятельности,
- оценивают собственную деятельность на уроке,
- намечают цели последующей деятельности,
- в соответствии с результатами деятельности на уроке согласовывают домашнее задание (с элементами выбора, творчества).

Отметим, что уроки рефлексии, несмотря на достаточно большую подготовку к ним со стороны учителя (особенно на начальных этапах), являются наиболее интересными в проведении как для учителей, так и, в первую очередь, для детей. Обучающиеся на этих уроках не просто тренируются – они осваивают метод коррекции собственных действий, им

предоставляется возможность самим найти свои ошибки, понять причину ошибок и исправить их, а затем убедиться в правильности своих действий. После этого заметно повышается качество усвоения учащимися учебного содержания при уменьшении затраченного времени, но не только: школьники легко переносят накопленный на этих уроках опыт работы над ошибками на любой учебный предмет.

Урок обобщения и систематизации знаний

Деятельностная цель: формирование у учащихся способности к обобщению, структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания.

Образовательные цели: систематизация учебного материала и выявление логики развития содержательно-методических линий курса.

Структура урока систематизации

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Актуализация знаний.
3. Обобщение и систематизация знаний:
 - подготовка учащихся к обобщенной деятельности,
 - воспроизведение на новом уровне (переформулированные вопросы).
4. Применение знаний и умений в новой ситуации.
5. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
6. Включение в систему знаний и повторение.
7. Рефлексия учебной деятельности.

Уроки обобщения и систематизации знаний (общеметодологической направленности) призваны формировать у учащихся представления, во-первых, о методах, связывающих изучаемые понятия в единую систему, во-вторых, о методах организации самой учебной деятельности, направленной на самоизменение и саморазвитие. Так, на данных уроках организуется понимание и построение учащимися норм и методов учебной деятельности, самоконтроля и самооценки, рефлексивной самоорганизации. В начальной школе эти уроки могут быть надпредметными и проводиться вне рамок какого-либо предмета на классных часах, внеклассных мероприятиях или других специально отведенных для этого уроках в соответствии со структурой технологии деятельностного метода. В основной и старшей школе это уроки по предмету, они также могут являться интегрированными.

Урок развивающего контроля

Деятельностная цель: формирование у учащихся способностей к осуществлению контрольной функции.

Образовательная цель – контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

Структура урока развивающего контроля

Урок I (проведение контрольной работы)

1. *Мотивация (самоопределение)*. На этом этапе надо выработать на личностно значимом уровне внутреннюю готовность реализовать требования контрольно-коррекционной деятельности (2–3 минуты).

2. *Актуализация и самоконтроль*. Этот этап урока необходим, чтобы подготовить мышление учеников и организовать осознание ими внутренней потребности в контроле и самоконтроле результата и выявлении причин затруднений в деятельности (7–12 минут).

Урок II (анализ контрольной работы)

3. *Локализация индивидуальных затруднений*. Здесь важно выработать на личностно значимом уровне внутреннюю готовность к коррекционной работе, а также выявить места и причины собственных затруднений в выполнении контрольной работы (12–15 минут).

4. *Построение проекта коррекции выявленных затруднений* – поставить цели коррекционной деятельности и на этой основе выбрать способ и средство их реализации (4–6 минут).

5. *Реализация построенного проекта* – реализовать осмысленную коррекцию учащимися своих ошибок в контрольной работе, формировать умение правильно применять соответствующие правила, способы действий и т. д. (7–8 минут).

6. *Обобщение затруднений во внешней речи* – закрепить способы действий, вызвавших затруднение (3–4 минут).

7. *Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону* – интериоризация способов действий, вызвавших затруднение, самопроверка их усвоения, индивидуальная рефлексия достижения цели (5–7 минут).

8. *Повторение и решение заданий творческого уровня* – применить изученные знания при решении задач творческого уровня и подготовить учащихся к изучению следующих разделов курса (5–6 минут).

9. *Рефлексия учебной деятельности* – оценить результаты контрольно-коррекционной деятельности, осознать методы преодоления

затруднений в деятельности и механизм контрольно-коррекционной деятельности (2–3 минуты).

Таким образом, методически грамотное построение уроков с соблюдением структуры каждого типа позволяет учителю формировать все группы образовательных результатов.

1.3. Этапы урока в проблемно-диалогической технологии

Под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей¹.

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях Дж. Дьюи, получивших развитие в XX веке в трудах многих педагогов, как отечественных (А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, И.А. Ильницкая, Е.В. Ковалевская, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Е.Л. Мельникова, В. Оконь, В.В. Сафонова, М.Н. Скаткин), так и зарубежных (Э. де Боно, Д. Брунер, Д. Зухман, Э. де Кортэ, Д. Мезироу, М. Ноулз, А. Осборн, Х. Таба, Д. Шваб).

По мнению большинства исследователей, центральным звеном проблемного обучения является проблемная ситуация. Осознанная и принятая обучающимися к решению проблемная ситуация перерастает в проблему. Проблема – это та проблемная ситуация, которую учащийся принял к решению, опираясь на имеющиеся у него средства: систему знаний, практический опыт поиска и др.²

Психолого-педагогические исследования в области творческого мышления и проблемного обучения позволили разработать и усовершенствовать разнообразные модели применения проблемного обучения на уроке³. Одной из таких моделей является технология проблемно-диалогического обучения (автор – Е.Л. Мельникова). В сложном прилагательном «проблемно-диалогическое» первая часть означает, что на уроке должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения. Слово «диалогическое» означает, что

¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – С. 140.

² Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

³ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.

постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют обучающиеся в ходе специально организованного учителем диалога¹.

С позиций теории деятельности диалогическое общение является важнейшей составляющей современного обучения. Диалог задает контекст совместной учебной деятельности, в котором происходит развитие субъекта этой деятельности, обучающегося. Диалогический способ познания определяет представления о современном характере знания как динамичного, эволюционирующего, социального продукта, результата совместной деятельности людей. На совместно распределенной учебно-исследовательской деятельности строятся современные разработки «обучения на основе проблем», «обучения на основе проектов», «совместного (взаимного) обучения», «обучения в сотрудничестве».

Таким образом, технология проблемно-диалогического обучения полностью соответствует требованиям современного урока, поскольку позволяет обучающимся самим открывать знания, обобщать и систематизировать их.

Учебное пространство современного урока должно моделировать процесс поиска новых знаний и научного исследования. Это обучение, в котором обучающийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организуемом и направляемом учителем. В зависимости от степени самостоятельности обучающихся, можно выделить три уровня проблемно-диалогического обучения. На первом уровне учитель на основе анализа проблемной ситуации ставит проблему и намечает метод ее решения. Само решение, его поиск предстоит самостоятельно осуществить обучающимся. На втором уровне учитель на основе анализа проблемной ситуации формулирует проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (здесь возможен групповой, коллективный поиск). На третьем уровне постановка проблемы, равно как отыскание метода и разработка самого решения, осуществляется обучающимися самостоятельно.

Урок в проблемно-диалогической технологии, как правило, состоит из пяти этапов:

1. Возникновение проблемной ситуации.
2. Постановка учебной проблемы.
3. Поиск решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы.
4. Доказательство гипотезы.
5. Проверка правильности решения проблемы и рефлексия.

¹ Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2002. – 168 с.

Структура урока в проблемно-диалогической технологии принципиально не меняется в зависимости от типа урока, отличаются лишь цель и содержательное наполнение каждого этапа, а также описание предъявляемой проблемной ситуации.

Этап 1. Возникновение проблемной ситуации

Проблемная ситуация – это ситуация, вызывающая у учащихся осознанное затруднение, пути преодоления которого им следует самостоятельно искать. Хотя, по мнению М.Н. Скаткина, «не всякая проблемная ситуация становится проблемой, хотя каждая проблема содержит в себе проблемную ситуацию»¹. Нужно принять во внимание, что проблемная ситуация рассматривается не вообще как состояние умственного напряжения, связанного с неожиданным препятствием для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Таким образом, проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания и приложить интеллектуальные усилия.

Проблемные ситуации, созданные учителем, должны быть лично значимыми для данной группы обучающихся и предполагать выдвижение как минимум трех разных точек зрения (гипотез).

М.В. Кларин сформулировал критерии значимости учебных проблем²:

1. Проблемы должны соответствовать потребностям и интересам данной (конкретной) группы учащихся. Это требует большой гибкости при планировании уроков.

2. Учащиеся должны принимать участие в отборе учебных проблем и разработке плана действий и способов их решения. Этот критерий основывается на той предпосылке, что проблема перестает быть проблемой для учащихся, если они перестают воспринимать ее как таковую.

3. Проблема должна допускать выбор способов решения, активизируя тем самым механизмы принятия решения.

4. Выбранная проблема должна быть достаточно обычной и повторяющейся, чтобы оправдать усилия группы учащихся. Проблемы,

¹ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2 -е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

² Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.

касающиеся одного человека или небольшой группы, не отвечают этому критерию. Аналогичным образом проблемы, представляющие сиюминутный или преходящий интерес, также имеют сомнительную ценность, если не придать им более широкий смысл.

5. Учебные проблемы должны быть достаточно серьезными, чтобы гарантировать заинтересованность всего класса.

6. Проблемы должны отвечать возрастным особенностям учащихся.

7. При выборе проблем важно учитывать наличие необходимых материалов.

При подборе проблемных ситуаций необходимо учитывать предшествующую подготовку и опыт школьников. Однако слишком детальное планирование может привести к надуманности и искусственности. Проблемные ситуации должны естественно возникать из опыта и потребностей самих учащихся. Учителю нужно лишь использовать любую возможность, любую подходящую ситуацию. Например, на уроке рефлексии проблемная ситуация может возникнуть на основе анализа типичных ошибок обучающихся.

В зависимости от контекста, проблемные ситуации можно разделить на ситуации морального выбора, ситуации взаимодействия, ситуации социальной направленности, ситуации познавательной направленности.

Например, проблемная ситуация социальной направленности, созданная на уроке обществознания, – «Нужно ли устанавливать памятник Ивану Грозному в Орле?» – будет лично значимой в первую очередь для школьников города Орла. Данная ситуация предполагает деление класса на три группы в зависимости от социальной позиции: устанавливать нужно, устанавливать не нужно, устанавливать нужно не в Орле. Каждая группа ищет доказательство своей точки зрения и представляет его в процессе обсуждения на заключительном этапе урока. При наполняемости класса 28–30 человек деление на группы будет проходить более эффективно, если гипотез и групп будет как минимум три, т. е. по 8–10 человек в группе.

Проблемная ситуация на уроке биологии «Нужно ли делать прививки?» также разделит учеников на тех, кто уверен, что прививки нужно ставить обязательно, тех, кто считает, что прививки опасны для здоровья, и тех, кто за целесообразное прививание.

Проблемная ситуация на уроке литературы «Почему происходит деградация семьи, почему родные близкие люди становятся чужими?» при изучении романа М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» предполагает деление класса на три группы по темам: влияние генетики (анализ генеалогического древа семьи Головлевых), влияние общественных ориентиров (ассоциативные связи между героями романа Салтыкова-Щедрина, библейскими образами и образами из других литературных произведений), влияние межличностных отношений

(сопоставительный анализ писем Порфирия Головлева и Павла Головлева к матери).

При изучении теплопроводности на уроке физики можно создать следующую проблемную ситуацию познавательной направленности: «От чего зависит скорость остывания чашки кофе?». Одним из вариантов исследования может быть изучение зависимости скорости остывания кофе от его концентрации (количества ложек сухого кофе). Другой вариант – исследование зависимости скорости остывания кофе от формы и (или) материала чашки. Не менее интересным является вариант исследования зависимости скорости остывания кофе от момента добавления в него сливок.

Создание проблемных ситуаций возможно и на уроке физической культуры. Например, при совершенствовании метания малого мяча можно обсудить с обучающимися следующую ситуацию: «При посещении парка отдыха вы решили сыграть на аттракционе, в котором нужно выбить мишени мячом. Как нужно его бросать, чтобы выиграть мягкую игрушку?». Дети могут разделиться на три группы, проверяя различные варианты метания: из-за головы с места, из-за головы с разбега, из-за головы сбоку.

Осознанная и принятая обучающимися к решению проблемная ситуация перерастает в учебную проблему. Учебная проблема – это тот элемент проблемной ситуации, который вызвал затруднение. Проблемная ситуация перерастает в учебную проблему, когда ученик осознает этот элемент, вызвавший затруднение, и принимает его к решению.

Этап 2. Постановка учебной проблемы

Обсуждение проблемной ситуации строится на основе проблемного диалога, организуемого учителем. Е.Л. Мельникова различает два вида диалога: побуждающий и подводящий¹. Они имеют разную структуру, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики обучающихся.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог представляет собой сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Поскольку проблемные ситуации создаются на разных противоречиях, каждой из них соответствует определенное побуждение к осознанию противоречия.

Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование учениками темы урока.

¹ Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2002. – 168 с.

Вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, но должны быть посильными для учеников. Последний вопрос содержит обобщение и позволяет ученикам сформулировать тему урока или вопрос для исследования. По ходу диалога необходимо обеспечивать безоценочное принятие ошибочных ответов учащихся.

Этап 3. Поиск решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы

Данный этап начинается с выдвижения гипотез и заканчивается формулированием обучающимися учебных целей исследования.

При выдвижении гипотез побуждающий диалог выглядит следующим образом. Общее побуждение осуществляется стандартной репликой «Какие есть гипотезы?», которая провоцирует выдвижение любых гипотез – как ошибочных, так и решающих. Если ученики молчат или выдвигают только ошибочные гипотезы, дается подсказка к решающей гипотезе, которая продумывается учителем заранее для каждого конкретного урока. Если подсказка не срабатывает, диалог завершается сообщением решающей гипотезы. Для проверки гипотез класс делится на 3–5 групп. В соответствии с гипотезой каждая группа формулирует учебную цель исследования. Средства формирования действия целеполагания у обучающихся будут подробно рассмотрены в главе 2.

Этап 4. Доказательство гипотезы

На этапе поиска решения учитель побуждает обучающихся выдвинуть и проверить гипотезы, т. е. обеспечивает «открытие» знаний либо их систематизацию и обобщение путем проб и ошибок.

Школьникам младших классов для выдвижения гипотез практически всегда необходим определенный материал, а старшие школьники в ряде случаев могут выдвигать гипотезы на основе ранее усвоенных знаний, т. е. без специального материала. Кроме того, при обучении младших школьников особенно важно не подменять побуждающий диалог монологическими методами, при которых учитель сам выдвигает и проверяет гипотезы, т. к. большинство учеников начальных классов не понимает гипотез, контраргументов или аргументов, сообщаемых учителем в готовом виде. При работе с учениками старших классов по-прежнему желательно диалогическое выдвижение гипотез, но допустима проверка гипотез учителем (сообщением контраргумента или аргумента).

Особенности построения этапа поиска решения проблемы в проблемно-диалогической технологии будут подробно рассмотрены в п. 3.3.

Этап 5. Проверка правильности решения проблемы и рефлексия

Данный этап урока относится к рефлексивно-оценочной части. Учитель организует фиксацию степени соответствия поставленной цели результатам деятельности. Обучающиеся осмысливают способы работы, позволившие достичь цели, выполняют самооценку и взаимооценку деятельности на уроке. Приемы организации рефлексии для создания рефлексивного пространства урока будут рассмотрены в главе 4.

Таким образом, на уроке в проблемно-диалогической технологии учитель сначала посредством диалога помогает ученикам на основе проблемной ситуации сформулировать учебную проблему и вопрос для исследования. Затем с помощью побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения проблемы, стимулирует выдвижение гипотез, создает условия для их доказательства и обсуждения правильности решения проблемы. Работа в группах развивает у обучающихся все типы универсальных учебных действий: личностные, коммуникативные, познавательные и регулятивные, позволяет обучающимся самим открывать знания, обобщать и систематизировать их.

1.4. Структура урока в технологии развития критического мышления

Построение урока в технологическом ключе обязывает педагога понимать структурные элементы каждой части урока и их нацеленность на выполнение тех или иных дидактических задач. Структура урока, построенного с учетом требований ТРКМ, непосредственно связана с осознанием важности того, что способность мыслить критически для информационного общества является показателем уровня интеллектуального развития человека, что во многом определило запрос общества к системе образования на разработку и активное использование технологий, позволяющих формировать критическое мышление.

В мировой практике категория «критическое мышление» осмысливалась в работах известных психологов Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л.С. Выготского. Как практическая технология ТРКМ складывалась благодаря работам американских ученых Д. Стилл, К. Мередит, Ч. Темпл, которые определили границы критического мышления по отношению к «некритическому» в возможности обдумывать, размышлять, находить добавочные данные для развития любой мысли, систематизировали

приемы формирования подобного типа мышления. В профессиональном языке педагогов-практиков России это понятие стало активно употребляться со второй половины 90-х годов XX века. В отечественной педагогике наработки по применению ТРКМ представлены в работах С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинской и др.

Понятие «критическое мышление» используется, с одной стороны, для характеристики одного из образовательных результатов – набора метакогнитивных умений и навыков, с другой – как название технологии, которая работает на достижение этого результата (технология развития критического мышления для чтения и письма).

Если рассматривать критическое мышление с точки зрения набора метакогнитивных навыков и умений, то к нему можно отнести умения:

- выражать свои мысли (устно и письменно);
- работать с информацией, в том числе с постоянно обновляемым информационным потоком;
- аргументировать свою точку зрения и учитывать многообразие точек зрения на проблему;
- вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта;
- объяснять изученное и применять его в повседневной жизни;
- оценивать собственный мыслительный процесс и пр.

Несмотря на многообразие трактовок данного понятия, общим основанием является понимание критического мышления как возможности осознанно оценивать, рассуждать, мыслить.

При проектировании современного урока, направленного на развитие критического мышления, необходимо учитывать данное толкование и ориентироваться как на включение учащихся в разнообразные виды интеллектуальной деятельности по поиску нового (с преобладанием диалоговых форм работы, требующих аргументации своей позиции, обмена мнениями и пр.), так и на создание условий для коммуникативного взаимодействия учащихся в процессе освоения новых знаний или нахождения новых способов деятельности при совместном целеполагании, планировании, оценивании. В реальной школьной практике наиболее активно для данной работы используются такие приемы работы с текстом, как «ИНСЕРТ», «Таблица: Знаю – Хочу узнать – Узнал», «Верные – неверные утверждения» и др.

На сегодняшний день сложилась четкая структура ТРКМ, которая соответствует этапам мыслительной деятельности и должна учитываться при построении современного урока¹.

¹ Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М. : Просвещение, 2011. – 233 с.

Структура современного урока в ТРКМ

Этап урока	Общая характеристика этапа
<i>Вызов (evocation)</i>	Актуализация знаний учащихся и мотивация обучения на решение поставленной задачи, целеполагание
<i>Осмысление – реализация смысла (realization)</i>	Основная деятельность по сбору и первичной обработке информации, поиск информации в соответствии с поставленной задачей
<i>Рефлексия (reflection)</i>	Творческая переработка информации, анализ деятельности и оценивание ее результата

Для каждого этапа урока характерно использование различных интерактивных приемов и методов, позволяющих эффективно реализовать данную технологию. Можно часть приемов использовать на разных этапах урока, возвращаться к ним в процессе урока, развертывать на протяжении всего урока, что способствует разнообразию уроков и усилению мотивационного эффекта от них.

Большинство имеющихся сегодня приемов, реализующих ТРКМ, ориентировано на организацию работы с текстом как основным источником информации на уроке. Именно работа с текстом позволяет сформировать важные метакогнитивные умения: адекватно понимать текст, извлекать из него необходимую информацию, различать мнения и факты по поводу прочитанного, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, отвечать на вопросы по тексту для проведения процедуры анализа и оценивания текста, использовать стратегии смыслового чтения и пр.

С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская показали развертывание данной технологии в контексте урока, определив специфику деятельности ученика и учителя на каждой стадии реализации технологии, систематизировали многообразные приемы ТРКМ в соответствии с этапами урока¹. Трехчастная структура урока позволяет легко видеть весь урок и способствует простоте его построения. Однако каждая из этих частей при ведущей цели имеет многозадачность, связанную с требованиями к результатам образования.

¹ Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М. : Просвещение, 2011. – 233 с.

Первая часть урока – стадия вызова. Она несет на себе большую мотивационную нагрузку. Важно использовать методы и приемы, позволяющие организовать эвристическую деятельность школьников с информацией при создании условий для свободной коммуникации (обмена мнениями). Учителями-практиками разработаны разнообразные приемы организации деятельности школьников на данном этапе урока (работа с таблицей «Знаю – Хочу узнать – Узнал», составление кластеров, верные – неверные утверждения, перепутанные логические цепочки, рассказ-предположение по ключевым словам и др.). Данные приемы используются при создании мотивации на изучение темы урока, устном анализе первичных знаний школьников как без обязательной работы с текстами, так и с использованием небольших текстов, дающих представление о возможном содержании темы урока. Главная задача – включение школьников в активное размышление по поводу содержания предметного знания. Данная часть урока важна как этап целеполагания на основе актуализации имеющегося знания и постановки учебных задач урока.

Вторая часть урока – стадия осмысления. Мыслительный процесс осуществляется при активной работе обучаемых с новой информацией (поиск, систематизация информации и размышление над ней), важно продумывание собственных действий по работе с информацией. В современном обществе работа с информацией, умение критически подходить к ее отбору, понимать и глубоко осмысливать ее, исходя из задач коммуникации, крайне востребованы. В профессиональной практике педагогов накопилось множество приемов, позволяющих создавать условия для развития данных навыков, например: ИНСЕРТ – интерактивная система разметки текста для эффективного чтения и размышления, ведение двухчастного дневника, чтение про себя с пометками, дерево предсказаний, «Фишбоун» и др. При использовании данных приемов важно создавать кейсы с текстами любой направленности: научными, научно-популярными, художественными, медиатекстами. Необходимо, чтобы у школьника выработался свой алгоритм обработки текста для более глубокого его осмысления, сложились свои приемы маркировки текста, систематизации прочитанной информации, при этом важно не упустить совместное обсуждение пометок и записей среди участников образовательного процесса. Все это формирует критический подход к собственной позиции и позиции других.

Третья часть урока – стадия рефлексии. Особенности этой стадии – творческая переработка и интерпретация изученной информации, соотнесение полученного знания и способов действий с собственным набором содержательных элементов и действий. Следует осмыслить их эффективное использование в индивидуальной стратегии развития школьников. В этом смысле важно соотнести запросы на получение

информации в начале урока (на стадии вызова) с тем, что получено в финале урока, вернуться к предположениям, сопоставить новую и старую информацию. Необходимо помнить, что рефлексия может осуществляться как в письменной, так и в устной форме, главное – обмен мнениями, возможность критического анализа своего опыта и опыта других.

Алгоритм проектирования урока в ТРКМ предусматривает следующие шаги:

1. Определить образовательный результат (с точки зрения развития критического мышления), на который будет ориентирован проектируемый урок.

2. Сформулировать дидактические цели урока в соответствии с выбранными результатами.

3. Выбрать приемы и методы, используемые в рамках ТРКМ, которые влияют на получение запланированного образовательного результата.

4. Найти источники информации в соответствии с темой занятия, ориентацией на результат и определить формы работы учащихся с текстами на уроке.

5. Сформировать ученический кейс. Продумать задания в соответствии с выбранными ~~вами~~ приемами работы.

6. Зафиксировать в технологической карте урока все необходимые позиции с учетом этапов урока в ТРКМ и тайм-менеджмента урока.

Формат урока, учитывающий использование ТРКМ, хорошо сочетается с универсальной моделью уроков деятельностной направленности, что дает возможность использовать данную структуру на любом предметном содержании. Технологизация процесса построения урока, ориентированного на достижение результата, требует четкого следования заданному технологией формату и системности использования на уроках. Лишь в этом случае можно говорить об успешности использования технологии в образовательном процессе.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ЧАСТИ УРОКА

2.1. Роль мотивации в организации современного урока

Для достижения планируемых образовательных результатов требуются не только высокое качество работы учителя, но и активная деятельность обучающихся, их интерес к обучению, желание самостоятельно овладеть знаниями, сосредоточенная и вдумчивая работа под руководством учителя. Именно поэтому целеполагание и мотивация являются ключевыми этапами современного урока.

Формирование учебной мотивации без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современного урока. Ее роль в овладении системой знаний, умений и навыков обусловлена характером самой учебной деятельности, обновлением содержания образования, важностью сохранения и стимулирования у школьников интереса к предмету, развитию активности и положительного отношения к учению.

Исследованием учебной деятельности в целом и ее мотивацией в частности занимались ведущие отечественные психологи и педагоги: В.Г. Асеев, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и многие другие. Среди зарубежных исследователей наиболее известны работы А. Маслоу, В.С. Мерлина, Ж. Годфруа.

Ученые рассматривают мотивацию как сложный, многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека (поведения), наивысшим уровнем которой выступает сознательно-волевой. Исследователи выделяют три составные части мотивации: один конкретный мотив, единую систему мотивов и особую сферу, которая включает в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

В контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева мотивы деятельности несут в себе действительную содержательную характеристику потребностей, соотносятся с предметом потребности¹. Предмет потребности может быть материальным или идеальным, чувственно воспринимаемым или данным только в представлении, мысленном плане. Трактовка понятия «мотив» как «опредмеченная потребность» определяет его в качестве внутреннего мотива, который входит в структуру самой деятельности (рис. 1).

¹ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М. : Москва, 1971. – 40 с.



Рис. 1. Структура деятельности (А.Н. Леонтьев)

Основными мотивами учебной деятельности, по А.А. Вербицкому, являются следующие мотивы¹:

- усвоения нового;
- развития своих способностей, знаний и личностных качеств;
- интереса к учебным дисциплинам и процессу учения;
- подготовки к будущей профессии;
- социальные (ценность образования, общение в группе);
- академические успехи;
- ответственности за результаты учебной деятельности;
- внешние по отношению к учебной деятельности.

При изучении структуры мотивации учебной деятельности важно обратить внимание на эмоциональный компонент, главной характеристикой которого являются переживания школьников в процессе учебной деятельности, эмоциональное отношение к обучению. Эмоции, несомненно, имеют самостоятельное мотивирующее значение в процессе обучения и зависят от особенностей учебной деятельности и ее организации.

В процессе обучения положительные эмоции могут быть связаны со школой в целом и с пребыванием в ней. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки, положительные эмоции от «столкновения» с новым учебным материалом (от эмоций любопытства и, позднее, любознательности до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующего увлеченность учащихся этим предметом). Положительные эмоции могут возникать

¹ Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов : учебное пособие. – Москва : Логос, 2006. – 183 с.

также при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами совершенствования своей учебной работы, приемами самообразования. Важность всех названных эмоций заключается в том, что они образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного процесса обучения.

Мотивационно-ориентировочная часть урока предполагает осознанное вхождение обучающегося в пространство учебной деятельности на уроке. Несмотря на малую продолжительность данного этапа (1–2 минуты), его правильное проведение имеет главное значение.

Личность ученика неповторима. У одного – невысокий уровень мотивации и хорошие умственные способности, у другого – средние способности, но большие побудительные силы для поиска решений. Иногда ученик обладает хорошими способностями, глубокими знаниями, а результат его творческой самостоятельной деятельности – средний.

Российский ученый И.П. Подласый утверждает, что для формирования полноценной мотивации школьников к учению важно обеспечить следующие условия:

- обогащать содержание личностно ориентированным интересным материалом;
- удовлетворять познавательные запросы и потребности обучающихся;
- организовать интересное общение детей между собой;
- поощрять выполнение заданий повышенной трудности;
- утверждать гуманное отношение ко всем ученикам – способным, отстающим, безразличным;
- поддерживать ровный стиль отношений между всеми учениками;
- формировать активную самооценку своих возможностей;
- утверждать стремление к саморазвитию, самосовершенствованию;
- использовать эффективную поддержку детских инициатив, ободрять учеников при возникновении у них трудностей;
- воспитывать ответственное отношение к учебному труду, заботиться о разнообразии методов и приемов обучения¹.

Результатом психолого-педагогических исследований учебной мотивации стала формула «основа учебной мотивации = ощущение самостоятельности процесса поиска знаний + ощущение свободы выбора + ощущение успешности».

¹ Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. – М. : Владос, 2002. – Книга 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Приемы формирования мотивации к учебной деятельности через ее организацию

Одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации к учебной деятельности у школьников является *создание ситуаций успеха*, которые развивают у учащихся познавательные интересы, позволяют ученикам почувствовать удовлетворение от учебной деятельности. Ситуация успеха – это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

Использование *метода проектов* позволяет создать благоприятные условия для раскрытия личностного потенциала обучающихся, развития их самостоятельности и творческого мышления¹. Дети приобретают эмоциональный положительный опыт успешности учения. При организации проектной деятельности обучающиеся попадают в ситуацию выбора. Они сами руководят своей деятельностью, сами ставят перед собой цели и сами выбирают стратегии для достижения этих целей. Осознанный выбор формирует ответственность и рождает интерес.

ФГОС уделяет особое внимание проектной и исследовательской деятельности на всех ступенях обучения, поскольку и проект, и исследование обладают мощным ресурсом в формировании универсальных учебных действий. В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, видеть и решать проблему, а также обучение детей элементарным приемам совместной деятельности в ходе проектов.

Одним из главных достижений проблемно-диалогической технологии является познавательная мотивация учеников, возникающая при создании *проблемных ситуаций*. Вопрос о приемах создания проблемной ситуации изучался многими учеными (Г.К. Селевко, Е.Л. Мельникова, Р.П. Мильруд и др.).

Наиболее интересными представляются приемы создания проблемной ситуации, предлагаемые Е.Л. Мельниковой, которая делит проблемные ситуации на два вида: «с удивлением» и «с затруднением», в зависимости от реакции учащихся, когда они сталкиваются с противоречием. Выделяются три типа противоречия: между двумя (или более) положениями, между житейским представлением учащихся и научным фактом и между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя².

¹ Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2010. – 200 с.

² Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2002. – 168 с.

При одновременном предъявлении ученикам противоречивых фактов, теорий, мнений вопросы учителя для побуждения к осознанию противоречия будут следующими: «Что вас удивило?», «Что интересного заметили?», «Какие факты налицо?».

При использовании противоречия между житейским представлением учащихся и научным фактом учитель будет задавать вопросы: «Вы сначала как думали?», «А как на самом деле?».

При предъявлении практического задания, несходного с предыдущими, вопросы учителя для побуждения к осознанию противоречия будут такими: «Вы смогли выполнить задание?», «В чем затруднение?», «Чем это задание не похоже на предыдущие?».

Повышению учебно-познавательной мотивации школьников способствует также *дифференцированное обучение*, в основе которого лежит создание разноуровневых групп учащихся с определенной целью. Для каждой группы педагогом подбирается то содержание обучения, которое соответствует уровню обученности и потребностям школьников. Создание подобных групп может быть на этапе открытия новых знаний, поиска решения, самостоятельного выполнения дифференцированных заданий с самопроверкой по эталону.

Разноуровневыми могут быть контроль и проверка знаний. Осуществление разноуровневого контроля – создание групп учащихся, каждая из которых выполняет проверочную работу, соответствующую уровню обученности ее членов. Обязательной для выполнения является та часть заданий, которая опирается на программные требования к уровню обучающихся. Задания, выполненные сверх обязательного минимума, оцениваются учителем отдельно.

Еще одной разновидностью дифференциации обучения является предоставление обучающимся права выбора содержания (выбор содержания домашнего задания), методов (с помощью учителя или самостоятельно) и форм обучения (индивидуально, в паре, в группе). Для выбора можно предлагать упражнения одного и того же содержания, но разной формы, разного объема, разной сложности, то есть задания, требующие разных видов умственной деятельности. Учитель всем учащимся объявляет о разной степени сложности упражнений и предлагает каждому ученику самому выбрать то упражнение, которое ему нравится, то, с которым он справится наилучшим образом.

Если задания на выбор предлагаются систематически, то у детей вырабатывается способность не теряться в ситуации выбора, осознанно браться за работу по силам, умение объективно оценивать свои возможности. При этом в классе сохраняется доброжелательная атмосфера с элементами соревнования и взаимопомощи. Деление класса на группы помогает организовать взаимопроверку выполненных заданий.

Дифференцированное обучение позволяет каждому ученику работать в своем темпе, дает возможность справиться с заданием, способствует повышению интереса к учебной деятельности, формирует положительные мотивы учения.

Формированию учебной мотивации школьников способствует использование педагогом *коллективных форм обучения*. Формы коллективной учебной работы обучающихся, используемые в педагогической деятельности, могут быть следующими: работа в парах постоянного и сменного состава, работа в микрогруппах (тройках, четверках), работа в группах (5–7 человек), коллективная работа (класс делится на 2–3 группы, или выполняется общая для всего класса работа).

К становлению мотивации учения приводят наблюдения за чужой деятельностью, привлечение учащихся к деятельности через *организацию рефлексии*, использование рефлексивных линеек, формулирование отзыва учащихся об ответе других, оценка промежуточных достижений.

Включение *дидактических игр* в учебный процесс заметно повышает интерес к учебному предмету, создаёт ситуации, наполненные эмоциональными переживаниями, стимулирует деятельность учащихся. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором. Во время игры обучающийся раскрывает и активизирует свои способности. Игра позволяет ему получать удовольствие не только от результата, но и от самого процесса, поэтому ребенок максимально усваивает информацию. Снимаются психологические барьеры между детьми, формируются навыки творческой и групповой работы.

В зависимости от используемой игровой методики выделяют ролевые игры, деловые игры, соревнования и драматизацию¹. По классификации А.М. Смолкина, деловые игры делятся на учебные и исследовательские. Учебные игры предназначены для имитационного моделирования в учебном процессе реальных механизмов, являющихся объектом изучения. Исследовательские игры предназначены для имитационного моделирования не только реально существующих, но и проектируемых объектов, механизмов, процессов с целью проведения их экспериментального исследования.

Ролевая игра – одна из предпочитаемых форм игровой деятельности – претерпевает изменения в зависимости от того, дети какого возраста в ней участвуют. Для младших школьников характерна имитация отношений между людьми: социальных, профессиональных. Игры подростков включают элементы риска, экстремальности, состязательности. Основной мотив участия в игре у подростков – это самоутверждение

¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – С. 140.

в среде сверстников¹. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Особенно большое значение соревнование имеет для отстающих: сравнивая свои результаты с достижениями товарищей, они получают новые стимулы для роста и начинают прилагать больше усилий.

Использование *цифровых образовательных ресурсов* (интерактивных тренажеров, онлайн-викторин, видеороликов) в начале урока также влияет на повышение мотивации обучающихся. Цифровая образовательная среда, основными характеристиками которой являются интерактивность, визуализация и вариативность, обладает высоким мотивационным потенциалом. Построение учебного процесса в цифровой образовательной среде (и/или с использованием ее ресурсов) трансформирует роли и характер взаимодействия участников процесса, основанного на принципах педагогики сотрудничества: демократичности, открытости, альтернативности, диалогичности и рефлексивности.

Перечисленные выше способы формирования мотивации школьника через разнообразную организацию учебной деятельности пробуждают все виды познавательных мотивов, вызывают разного рода положительные эмоции от новых, более «взрослых» форм работы, новых типов взаимоотношений с учителем, создают атмосферу непринужденности и раскованности школьников на уроках, активизируют процессы целеполагания, когда школьники не боятся ставить самостоятельные цели.

Приемы формирования мотивации к учебной деятельности через содержание учебного материала

Учебно-познавательную мотивацию учеников необходимо поддерживать на каждом этапе урока, начиная с определения темы и формулирования цели урока и заканчивая рефлексивной оценкой деятельности школьников на уроке. Рассмотрим несколько приемов формирования мотивации обучающихся в мотивационно-ориентировочной части урока.

Прием «Мозговой штурм». Проводится на начальных этапах урока, когда за короткий промежуток времени важно получить как можно больше ответов, идей.

Прием «Лови ошибку!». С целью формирования мотивации школьников к учебной деятельности полезно через преднамеренно допущенные ошибки при выполнении какого-либо задания вызвать

¹ Емельянова Т.В., Медяник Г.А. Игровые технологии в образовании : электронное учебно-методическое пособие. – Тольятти : Изд-во Тольяттин. гос. ун-та, 2015. – 88 с.

реакцию школьников на ошибки, выяснить их причины и определить последующие действия.

Прием «Кроссенс». Кроссенс представляет собой ассоциативную цепочку, замкнутую в стандартное поле из девяти квадратов. Девять изображений расставлены в нем таким образом, что каждая иллюстрация имеет связь с предыдущей и последующей, а центральная объединяет по смыслу сразу несколько. Разгадывание кроссенса способствует развитию логического и образного мышления, повышает мотивацию к учебной деятельности, развивает способность самовыражения.

Большую роль при формировании мотивации школьников к учебной деятельности могут сыграть прерывание и незавершенность учебной деятельности через создание ситуации дефицита знаний и самостоятельное определение целей последующей деятельности. С этой целью можно предложить следующие методические приемы.

Прием «Открытые проблемы». Учитель намеренно неполно раскрывает тему, предложив школьникам задать уточняющие вопросы. Вопросы могут быть репродуктивными, расширяющими знание или развивающими его. Репродуктивные вопросы неинтересны. Ответ на них – повторение уже известного. Расширяющие знание вопросы позволяют узнать новое об изучаемом объекте, уточнить известное, но не претендуют на значительное усложнение знания. Развивающие вопросы вскрывают суть, обобщают, содержат в себе исследовательское начало.

Прием «Отсроченная отгадка».

1. В начале урока учитель сообщает удивительный факт или предлагает загадку, отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе с новым материалом.

2. Загадка или удивительный факт сообщаются учащимся в конце урока, чтобы начать с них следующее занятие. Например, при изучении в 7-м классе темы по геометрии «Треугольник» учитель задает вопрос: «Почему треугольник называют жесткой фигурой?».

Описание приемов для поддержания и развития учебной мотивации обучающихся в операционно-познавательной и рефлексивно-оценочной частях урока представлено в прил. 2, 3.

2.2. Современные подходы к формулированию целей и задач урока

Деятельностная парадигма образования требует организации урока таким образом, чтобы в процессе обучения ученик выступал как активный субъект деятельности, познание которого было направлено на исследование определенного объекта в соответствии с заданной целью, определенными способами достижения цели и создание собственного

продукта как результата деятельности. Начальная фаза любой деятельности – постановка цели.

Цели всегда являлись объектом исследования многих наук: философии, психологии, педагогики. В философском словаре И.Т. Фролова цель понимается как конечный результат деятельности человека (или коллектива людей), предварительное идеальное представление о котором, желание его достигнуть определяют выбор соответствующих средств и системы специфических действий по его достижению¹. В психологическом словаре цель трактуется как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека². В «Толковом словаре русского языка» цель трактуется как предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить³.

В современной психолого-педагогической литературе можно выделить четыре основные позиции по отношению к категории «цель».

1. Категория «цель» объявляется ненаучной. Поведение человека описывается в терминах «стимул», «реакция», «подкрепление». При таком подходе поведение теряет свойство целенаправленности.

2. «Целью» называют любой полезный результат, ради достижения которого разворачивается поведение животных и собственно деятельность человека.

3. «Цель» как конечная ситуация, заданная формальным описанием и достигаемая в ходе функционирования некоторой системы (техническое устройство, живой организм, человек).

4. «Цель» как осознанный образ будущих результатов, косвенно связанных с мотивом⁴.

Последний вариант можно рассматривать как основной при работе с этой категорией в контексте построения урока.

Основная задача современного педагога – не только грамотно сформулировать дидактическую цель урока, но и научить учеников ставить учебные цели. Работа с целевым компонентом урока проходит три фазы: целеполагание, целедостижение, целерефлексия.

В процессе подготовки учителя к занятию необходимо сформулировать дидактическую цель – чему научить учеников и какой конкретный продукт они получают в результате проведенного урока. Системно-деятельностный подход, заявленный как основа ФГОС,

¹ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – 719 с. – С. 669.

² Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 1998. – 431 с.

³ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азбуковник, 1994. – 928 с. – С. 861.

⁴ Тихомиров О.К. Психология мышления : учебное пособие для вузов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с. – С. 186–188.

предполагает совместное целеполагание учителя и обучаемых на уроке. Целеполагание – это процесс формирования цели, ее развертывания. Наряду с этим используется термин «целеобразование» – процесс порождения новых целей деятельности человека как одно из проявлений мышления¹. Эти термины тесно связаны между собой, т. к. на уроке не только рождаются новые цели, но и развертываются цели, которые были поставлены ранее.

Проблема формулирования целей урока является актуальным предметом исследования педагогов. И.Я. Лернер предлагал формулировку целей урока начинать с выхода на осознаваемый результат деятельности обучающихся². Ф.А. Фрадкин видел формулирование цели как основу для системного, инвариантного описания деятельности учителя и ученика, дидактические цели ставил выше учебных³. М.В. Кларин для формулирования педагогических целей предлагает делать акцент на ее технологичности: достижимости, деятельностной характеристике. При формулировании целей учителем сложилось три основных подхода: *традиционный подход*, когда постановка цели урока напрямую связана с деятельностью учителя; *личностно-ориентированная* постановка цели, определяющая важную роль педагога как создателя условий для достижения целей (ученик – главный в процессе ее достижения); *технологическая модель*, предполагающая формулирование цели через глаголы-действия как достижимые конкретные образовательные результаты школьников. Правильно поставленная цель помогает выбрать эффективные педагогические технологии, позволяющие достичь наиболее качественного результата. Важно понять, как правильно формулировать цели и задачи урока в условиях реализации системно-деятельностного подхода.

Границы целеполагания нормативно задает стандарт обучения в виде заданных результатов образования. Проектируя урок, учитель планирует цель, исходя из определенного образовательного результата: предметного, метапредметного, личностного. Важно помнить, что субъект-субъектная доминанта урока требует, чтобы в процессе целеполагания активными являлись две стороны: учитель и ученик. Самостоятельность школьника при постановке цели своего обучения решает, в том числе, важную задачу мотивации деятельности и ведет к достижению результата, оценивание которого осуществляется также субъектно учеником, который сможет

¹ Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. – Волгоград : Учитель, 2009. – С. 54.

² Бобылева О.А. Идея целеполагания в дидактической концепции И.Я. Лернера. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-tselepolaganiya-v-didakticheskoy-kontseptsii-i-ya-lernera/viewer> (дата обращения: 20.03.2020).

³ Зайцев В.С. Современные педагогические технологии : учебное пособие. В 2 кн. Кн. 1 / Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2012. – С. 13.

сказать, что у него получилось, а чего не хватило для достижения результата.

Для традиционной формулировки цели основное внимание уделялось триединой цели, распадающейся на три группы задач: воспитания, развития, обучения (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика и формулировка дидактических целей

<i>Основные категории дидактических целей</i>	<i>Характеристика целей</i>	<i>Ключевые слова для постановки целей</i>
<i>Образовательная (направлены на предметный результат)</i>	Формирование программных знаний и умений на уровне знания, понимания, применения	Повторить, дать определение, познакомить, описать, объяснить, продемонстрировать, использовать, проконтролировать, обеспечить, закрепить
<i>Развивающая (направлены на метапредметные результаты)</i>	Формирование двигательной (моторики), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации; развитие навыков письма, речевых навыков, мыслительных операций	Обеспечить развитие, способствовать формированию умений
<i>Воспитательная (направлены на личностный результат)</i>	Формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств	Обеспечить, содействовать формированию, стимулировать

В традиционной парадигме целеполагание рассматривается преимущественно как операция, выполняемая педагогом, однако в формате системно-деятельного обучения субъектность ученика не может

быть задана только внешними целями педагога. Каждый ученик на уроке преследует свои цели, и зачастую они не только не совпадают с целью учителя, но и мешают ей. Так, главными мотивами к учебе могут быть внешние: требование родителей, получение хорошей отметки, «потому что учатся мои друзья». Следовательно, и цели ребенка на уроке – не овладеть новыми знаниями и навыками, не научиться работать с информацией, а получить хорошую отметку, провести время с друзьями, сделать все, чтобы родители дома не наказали.

В этот момент происходит столкновение двух систем целей: учителя и ученика. На таком уроке учителю трудно будет добиться планируемых результатов, а для ребенка урок будет неинтересным и вся деятельность на нем – бессмысленной.

Одним из первых на необходимость соотнесения целей учителя и учащихся обратил внимание И.Я. Лернер¹. Проблема актуальна и сегодня. Ученику важно чувствовать себя субъектом и, совершая любую деятельность на уроке, достигать своих целей, которые продуцируются обстоятельствами, созданными учителем².

Целепорождающее обучение возможно, когда учитель создает условия поиска: «мозговой штурм», предметные викторины, дидактические игры (Г.О. Аствацатуров). В учениках просыпается соревновательный азарт, в результате чего они самостоятельно добывают знания (развитие умения работать с информацией), учатся рассуждать, доказывать свою точку зрения (развитие коммуникативных навыков). Так учитель постепенно подводит учеников к главной педагогической цели – через их маленькие, может быть, не всегда полностью осознанные цели. Во ФГОС целеполагание рассматривается как важный метапредметный результат.

В «Словаре терминов по общей и социальной педагогике» целеполагание определяется как «постановка цели субъектом деятельности»³. В «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспировой понятие «целеполагание» рассматривается как сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности; потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации; способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками⁴.

¹ Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М., 1976. – С. 27.

² Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. – Волгоград : Учитель, 2009. – 118 с.

³ Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / Урал. гос. техн. ун-т – Урал. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2006. – 135 с.

⁴ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2000. – 176 с. – С. 162.

Целеполагание как метапредметный результат в педагогическом и психологическом смысле направлено на изменение сознания школьника, самого подхода к организации учебной деятельности, включение личности ребенка в планирование своей учебы, осознание своих результатов, в конечном итоге – на превращение учащегося из объекта обучения в его субъект, в полноправного управленца и организатора учебной деятельности.

В рамках планирования современного урока, отвечающего требованиям ФГОС, необходимо помнить, что тему урока, цели и задачи формулируют сами учащиеся, тем самым определяя границы знания и незнания.

Целеполагание – это регулятивное универсальное учебное действие, которое обязательно должно формироваться в учебной деятельности. Для этого в структуру современного урока обязательно включается этап целеполагания. Именно на данном этапе возникает внутренняя мотивация ученика на активную, деятельностную позицию, возникают побуждения: узнать, найти, доказать. Формировать целеполагание на уроке можно при определении цели деятельности в рамках специального этапа урока или при работе с конкретным предметным материалом.

По мнению Н.Ф. Талызиной, ребенка нужно учить осознавать цель, которой он должен достичь, с первых дней пребывания в школе¹. Первая таксономия (т. е. иерархически взаимосвязанная система) учебных целей, классифицированная по шести мыслительным процессам: знанию, пониманию, применению, анализу, синтезу, оценке, – была создана в 1956 году Б. Блумом². А.Г. Асмолов выделяет следующие уровни сформированности целеполагания: отсутствие цели, принятие практической задачи, переопределение познавательной задачи в практическую, принятие познавательной цели, переопределение практической задачи в теоретическую, самостоятельная постановка учебных целей³.

Стоит сделать вывод, что целеполагание – непрерывный процесс. Нетождественность цели и полученного результата становится основой переосмысления, поиска нереализованных возможностей с позиции итога и перспектив педагогического процесса. Это ведет к постоянному и бесконечному целеполаганию.

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 1998. – 288 с. – С. 67.

² Bloom Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. – David McKay Company, Inc., 1956. – 111 p.

³ Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2008. – С. 77–79.

Технологический подход к определению целей урока сводит любую цель к перечню учебных действий, которыми, как предполагается, овладеют ученики. В планируемом для изучения учебном материале определяются учебные элементы – понятия, факты, явления (они, как правило, фиксируются в программе).

По каждому учебному элементу определяются действия, которыми учащиеся могут овладеть к концу урока: *узнавание* (различают, узнают, называют), *запоминание* (воспроизводят, дают понятия, перечисляют), *понимание* (приводят примеры, поясняют смысл), *применение* по образцу (вычисляют, доказывают, решают), *перенос* (применяют правило или алгоритм в измененной ситуации).

В поурочном плане перечисляются глаголы-действия, например, так: «Обучающая цель урока: к окончанию урока учащиеся будут уметь...» или: «Владение учащимися следующими умениями...». Далее эти умения перечисляются. По каждому из выделенных действий подбирается вопрос или задание, с помощью которого можно судить, овладел ли учащийся данным действием. Совокупность вопросов и заданий образует тестовое задание (диагностику достижения цели). Критериями эффективности формулировки цели будут выступать: конкретность (направленность на достижение определенного результата, четко поставленная цель – такая, прочитав которую можно понять, чего вы собираетесь достичь), измеримость (имеет измеримые параметры: способ, инструмент для оценивания), достижимость (реалистичность и связь с уроком, ограниченность по объему), наблюдаемость (выражена глаголами-действиями), достаточный уровень сложности (требует напряжения сил для выполнения).

Приведем примерные формулировки целей в различных технологиях (табл. 2).

Таблица 2

Примеры целей урока в разных технологиях

Технология деятельностного метода	
<i>Урок открытия нового знания</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>
Сформировать умения самостоятельно строить новые понятия / способы действий / алгоритмы	Организовать ситуацию, способствующую обобщению/ систематизации знаний обучающихся в области... через/с помощью ...
Организовать познавательную деятельность обучающихся по выявлению существенных свойств объекта и	Создать условия для обобщения/систематизации знаний учащихся через решение заданий по данной теме

формулированию определения понятия/закономерности/признака/	
---	--

Проблемно-диалогическая технология

<i>Урок открытия нового знания</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>
Способствовать пониманию обучающимися необходимых понятий, фактов, терминов	Организовать ситуацию для выяснения общих принципов/закономерностей/факторов/взаимосвязей... через работу с различными источниками информации
Научить различным способам решения задач	Создать условия/организовать ситуацию для моделирования и прогнозирования... под влиянием... факторов/условий
Подвести обучающихся к освоению нового понятия, новой формы записи...	Организовать проблемную дискуссию по выяснению/выявлению причин/причинно-следственных связей...
Организовать на уроке ситуацию, способствующую появлению гипотез с их последующей защитой или опровержением	Организовать проектную деятельность обучающихся для решения проблемы/проблемной ситуации...
Организовать деятельность обучающихся по формированию...	На основе анализа проблемной ситуации... аргументировать/выявить причину/сравнить... посредством составления сравнительной характеристики/таблицы
Добиться понимания взаимосвязи нового материала с ранее изученным	Организовать работу в группах по выявлению причинно-следственных связей
	Организовать ситуацию для защиты проекта..., работы...
Организовать ситуацию для мотивации детей к получению новых знаний	Организовать дебаты как способ обобщения и систематизации знаний учащихся
	Создать условия для выявления причинно-следственных связей...

<i>Урок открытия нового знания</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>
Заложить основы, способствующие пониманию раздела...	Упорядочить и систематизировать полученные знания и умения
Способствовать формированию представления о...	Способствовать совершенствованию...
Мотивировать обучающихся к изучению...	Обеспечить комфортные условия для коллективной работы
Организовать проблемную ситуацию, обеспечивающую выработку алгоритма действий	Создать условия для раскрытия принципов построения алгоритма при составлении аналитической таблицы/схемы/графика
Обучить самостоятельному решению проблем	Содействовать обучающимся в решении проблемной ситуации/обобщении...
Создать проблемный диалог, на основе которого будет раскрыта новая тема	Обобщить и закрепить изученный материал по теме...
Мотивировать обучающихся к поиску решения проблемы, доказательства и гипотезы	Предоставить условия для исследовательской деятельности обучающихся по систематизации, углублению знаний о понятии, факте...
Рассказать интересный факт, способствовать выявлению проблемы	Содействовать обучающимся в решении проблемной ситуации/обобщении...
Способствовать развитию логического мышления/монологической речи	Способствовать отработке умений опознавать..., правильно оформлять...
	Обеспечить интерес к дальнейшему изучению проблемы...
	Построить работу по отработке навыков...
	Тренировать умения по...
	Содействовать систематизации знаний о...

2.3. Средства формирования действия целеполагания у обучающихся

Действие целеполагания

Основанием любой деятельности является сознательно формулируемая цель. Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она является не только конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности.

Перед учителем встает проблема обучения школьников приемам постановки цели, выбора стратегии ее достижения.

В основном целеполагание рассматривается как операция, выполняемая педагогом, но в рамках ФГОС на современном уроке тему, цели и задачи формулируют сами учащиеся, определяя границы знания и незнания.

В педагогической науке целеполагание характеризуется как трехкомпонентное образование, которое включает в себя:

- а) обоснование и выдвижение целей,
- б) определение путей их достижения,
- в) проектирование ожидаемого результата¹.

А.К. Маркова считает, что способность целеполагания складывается из ряда умений:

- отбора целей,
- принятия и понимания целей,
- осознания и самостоятельной постановки целей,
- обоснованности выбора конкретной цели,
- определения реальности, достижимости цели,
- уточнения целей,
- определения главных и второстепенных целей,
- определения ресурсов для достижения цели,
- постановки новых целей с учетом уровня достижений (успеха – неуспеха) предыдущих целей,
- конкретизации цели, определения ее зависимости от условий, в связи с этим – постановки задач (ибо задача есть цель, заданная в определенных условиях),
- постановки гибких целей, т. е. изменения целей в зависимости от ситуации, обстановки,

¹ Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. – Волгоград : Учитель, 2009. – 118 с. – С. 27.

– постановки перспективных целей, т. е. целей, выходящих за пределы данной ситуации (связанных с будущей профессией и т. д.), предвидения последствий достижения своих целей (последствий своих поступков),

– реализации поставленных целей, выбора средств и способов, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты, преодоления препятствий на пути достижения цели¹.

При овладении названными умениями младший школьник обосновывает, осознает все приемы, операции и теоретические положения, на которых они строятся.

Умение целеполагания является одним из основных умений для формирования личности младшего школьника, развитие которого происходит в рамках учебной деятельности.

Умение целеполагания – это освоенная способность ставить и формулировать цели и задачи.

Необходимо подчеркнуть, что от того, как осуществляется целеполагание, зависят характер совместной деятельности педагога и учеников, тип их взаимодействия (сотрудничество или подавление), формируется позиция детей и взрослых.

Приемы работы по формированию умения целеполагания

Формирование умения целеполагания является одним из направлений ФГОС в начальной и основной школе.

Начальное общее образование	Основное общее образование
В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы регулятивные универсальные учебные действия как основа умения учиться, в том числе и целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено	В сфере развития регулятивных универсальных учебных действий приоритетное внимание уделяется формированию действий целеполагания, включая способность ставить новые учебные цели и задачи, планировать их реализацию, в том числе во внутреннем плане, осуществлять выбор эффективных путей и средств достижения целей,

¹ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с. – С. 18.

Начальное общее образование	Основное общее образование
<p>учащимися, и того, что еще неизвестно. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и релевантных способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования умения целеполагания при проведении урока¹.</p>	<p>контролировать и оценивать свои действия как по результату, так и по способу действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение. Ведущим способом решения этой задачи является формирование способности к проектированию².</p>

Целеполагание как осмысление предложенной цели важно для организации учебной деятельности. При этом следует отметить, что цель урока, которую ставит перед собой учитель, и цель урока, сообщаемая детям, созвучны, но не одинаковы. Цель урока для учителя есть проекция образовательного результата, и она отличается более развернутой формулировкой. Дети формулируют цель проще. Они могут прочесть цель урока, написанную на доске, и объяснить ее своими словами, потому что кроме понимания цели важным является ее принятие, то есть видение актуальности цели для конкретной личности³.

Чтобы цель урока стала принадлежностью каждого, нужно ответить на вопросы: «Зачем?», «Где или для чего могут пригодиться полученные сведения?»

Приемы организации принятия цели, выделенные кандидатом педагогических наук, доцентом З.А. Кокаревой:

- опора на личный жизненный опыт обучающихся,
- использование занимательного игрового материала,
- создание проблемной ситуации в процессе целеполагания,
- выбор цели из предложенных учителем формулировок, обоснование выбора цели,
- моделирование цели урока, введение понятия «учебная задача»,

¹ Демидова Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников // Начальная школа плюс: До и После. – 2011. – № 6. – С. 15–19.

² Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 18.09.2019).

³ Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. – Волгоград : Учитель, 2009. – 118 с. – С. 76.

– постановка цели, в том числе и на длительный период, с помощью карты знаний, маршрута движения¹.

По мнению Т.Е. Демидовой, принятие учебных задач происходит через организацию определенных условий: необходимость участия школьников не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения (повторить задание, вдуматься в содержание, наметить план выполнения и т. д.); четкое формулирование учащимися цели (чему научиться), ее значения (зачем и для чего это нужно), выделение ими способов ее достижения (как делать) и предполагаемые трудности; по ходу выполнения действий происходит оценивание того, насколько достигнутая цель соответствует требованиям задания.

Для формирования умения целеполагания она приводит примеры заданий:

1) задачи без вопросов (анализ подобных заданий убеждает детей в том, что деятельность может осуществляться лишь тогда, когда четко определена ее цель);

2) задания, в которых один и тот же учебный материал можно использовать для различной деятельности (на уроке русского языка учитель спрашивает детей, какие задания можно выполнить со словом «река» – разбор слова по составу, фонематический, как части речи, определение правила правописания и др.);

3) упражнения, в которых учащимся предлагается переформулировать задание таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной².

Проанализировав *приемы формирования целеполагания*, предлагаемые учителями начальных классов Пермского края, выделим следующие приемы, которые учителя используют на уроках:

1. *Тема-вопрос*. Тема урока формулируется в виде вопроса. Обучающимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос.

2. *Работа над понятием*. Учитель предлагает обучающимся для зрительного восприятия название темы урока и просит объяснить значение каждого слова или отыскать его в «Толковом словаре».

3. *Подводящий диалог*. На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подводится к тому, о чем дети не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих

¹ Кокарева З.А., Никитина Л.П., Секретарева Л.С. Диагностика сформированности действий целеполагания // Начальная школа. – 2014. – № 2. – С. 24–24.

² Демидова Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников // Начальная школа плюс: До и После. – 2011. – № 6. – С. 15–19. – С. 18.

действий. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия.

4. *Собери слово*. Прием основывается на умении детей выделять в словах первый звук и синтезировать звуки в единое слово. Прием направлен на развитие слухового внимания и концентрацию мышления для восприятия нового.

5. *Ситуация яркого пятна*. Среди множества однотипных предметов, слов, цифр, букв, фигур одно выделено цветом или размером. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Далее определяются тема и задачи урока.

6. *Группировка*. Ряд слов, предметов, фигур, цифр детям предлагается разделить на группы, обосновывая свои высказывания. Основанием классификации будут внешние признаки, а вопрос «Почему они имеют такие признаки?» будет задачей урока.

7. *Исключение*. Прием можно использовать через зрительное или слуховое восприятие.

Первый вид: повторяется основа приема «яркое пятно», но в этом случае детям необходимо через анализ общего и различного найти лишнее, обосновывая свой выбор.

Второй вид: учитель задает детям ряд загадок или просто слов с обязательным неоднократным повтором отгадок или предложенного ряда слов. Анализируя, дети легко определяют лишнее.

8. *Домысливание*.

1) Предлагаются тема урока и слова-«помощники»: повторим, изучим, узнаем, проверим и др. С помощью слов-«помощников» дети формулируют задачи урока.

2) Организуется активная познавательная деятельность на поиск закономерности построения ряда составляющих элементов и предположения следующего элемента данного ряда. Доказать или опровергнуть предположение – задача урока.

3) Предлагается определить причину объединения слов, букв, предметов, проводя анализ закономерности и опираясь на свои знания.

4) Тема урока предлагается в виде схемы или неоконченной фразы. Учащимся необходимо проанализировать увиденное и определить тему и задачу урока.

9. *Проблема предыдущего урока*. В конце урока детям предлагается задание, в ходе которого должны возникнуть трудности с его выполнением из-за недостаточности знаний или времени, что подразумевает продолжение работы на следующем уроке.

10. *«Умею – не умею»*. Прием представляет собой заполнение таблицы, но с другими разделами.

Этапы заполнения таблицы:

1. Что из темы урока вы умеете делать?
2. Что не умеете?
3. Что сегодня на уроке мы научимся делать?
4. Сформулируйте цель.

Стоит заметить, что основными условиями использования данных приемов целеполагания являются:

- учет уровня знаний и опыта учеников,
- доступность, т. е. разрешимая степень трудности,
- толерантность, необходимость выслушивания всех мнений – правильных и неправильных, но обязательно обоснованных,
- направленность работы на активную мыслительную деятельность.

В процессе работы над формированием целеполагания необходимо учитывать уровень развития действий целеполагания у обучающихся.

В исследовании студентки Е. Ярушиной показано, что при формировании умения ставить цель можно использовать разные по уровню самостоятельности учащихся приемы:

- конструирование цели из заданных слов,
- выбор цели из нескольких предложенных,
- формулирование цели с опорой на ключевые слова,
- самостоятельное формулирование цели с опорой на предметный материал,
- самостоятельное формулирование цели через анализ темы урока.

Эти приемы могут быть реализованы при обучении определению цели выполнения отдельного упражнения или урока в целом. Рассмотрим их на материале уроков русского языка.

1. *Конструирование формулировки цели из заданных слов.* Это одно из знакомых ученикам упражнений с деформированным предложением: при его выполнении необходимо восстановить верный порядок слов. Например: Прочитай тему урока, собери цель урока. Запиши ее формулировку.

Тема урока: «Приставка – значимая часть слова»

Цель урока:

приставку	научиться	в словах	выделять
-----------	-----------	----------	----------

2. *Выбор цели из нескольких предложенных.*

Учащимся предлагаются предметное задание и несколько формулировок целей. При выполнении задания ученики должны соотнести его содержание с формулировками целей и выбрать наиболее точную формулировку цели выполнения задания. Например:

Выполни упражнение 1. Определи, с какой целью ты его выполнял.
Упражнение 1.

Отметь номер ряда, в котором записаны только родственные (однокоренные) слова.

1. Лес, лесник, лесной, лесовик.
2. Чудо, чучело, чудовище, чудесный.
3. Светлый, свет, светить, цвет.
4. Лиса, лисичка, лисы, лисонька.

Цель данного упражнения:

- а) научиться разбирать слова по составу;
- б) закрепить знания о родственных (однокоренных) словах;
- в) запомнить написание данных слов;
- г) выучить все однокоренные слова.

3. *Формулирование цели с опорой на ключевые слова.* При выполнении данного задания учитель помогает ученикам выделить ключевые слова или предлагает эти слова. Ученики осознают, что целью задания может быть получение знаний о чем-либо или приобретение умений выполнять что-либо. Например:

Прочитай задание в упражнении 2.

С помощью опорных слов сформулируй цель его выполнения.

Упражнение 2. Определи, какая часть слова выделена в словах.

кот-ик

лес-ник

час-ики

по-дар-ок

Цель:

научиться _____ в словах.

4. *Самостоятельное формулирование цели с опорой на предметный материал.* При выполнении такого задания ученикам важно проанализировать предложенный материал и сформулировать цель выполнения задания. Важно, чтобы материал был наглядным и позволял сделать однозначные выводы. Например:

Прочитай задание, определи, с какой целью ты будешь выполнять это упражнение.

Упражнение 3. Прочитай слова. Какое задание можно предложить?
Убежать, зашёл, прибежать, ушёл, пригород

Цель задания: _____

5. *Самостоятельное формулирование цели по опорным словам темы урока.* При выполнении такого задания ученики, проанализировав тему урока, должны сформулировать цель как то, чему они хотят научиться в этой теме. Например, обсудив формулировку темы «Словообразовательная роль суффикса», ученики получают задание сформулировать то, чему они хотели бы научиться на этом уроке.

Сформулируйте цель урока, опираясь на его тему.

Цель урока: научиться _____

Таким образом, формирование у учеников умения целеполагания должно быть организовано специально, последовательно и системно, для этой работы могут быть использованы различные методические приемы.

ГЛАВА 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОПЕРАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УРОКА

3.1. Виды и формы организации деятельности обучающихся на современном уроке

В педагогической и методической литературе нет однозначного определения для понятия «вид деятельности», нет также и общей точки зрения в психолого-педагогических исследованиях на виды деятельности обучающихся. Полный анализ разных подходов и трактовок представлен в монографии В.А. Беликова «Образование. Деятельность. Личность»¹.

Часто в психолого-педагогической литературе под видом деятельности понимается любое проявление учебно-познавательной деятельности ребенка, которое может быть направлено на:

- познание мира в целом,
- реализацию познавательных потребностей школьника,
- формирование и развитие интеллектуальной сферы личности.

Каждый вид учебно-познавательной деятельности как методологическая категория «деятельность» имеет свой предмет и свою структуру. Предмет – это то, на что направлена деятельность, что познается и воспринимается человеком (табл. 3). Предметом могут быть свойства, признаки, связи и другие характеристики, а также рефлексивные явления – переживания, отношения, ощущения, чувства. Знания, умения и навыки являются результатом, а не предметом деятельности.

Отличительная черта учебно-познавательной деятельности – ее направленность на приобретение обучающимися новых знаний, умений и навыков, но способы приобретения знаний могут быть различными.

Таблица 3

Учебно-познавательная деятельность и ее предмет

<i>Виды учебно-познавательной деятельности</i>	<i>Предметы видов учебно-познавательной деятельности</i>
Наблюдение	Внешние признаки, свойства объектов познания, получаемые без вмешательства в них
Эксперимент	Существенные, ведущие свойства, закономерности объектов природы, получаемые непосредственно путем вмешательства, воздействия на них

¹ Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – 2010. – URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=2774> (дата обращения: 20.03.2020).

<i>Виды учебно-познавательной деятельности</i>	<i>Предметы видов учебно-познавательной деятельности</i>
Работа с источником информации (книгой, сайтом, аудио- и видеозаписью)	Систематизированная информация, изложенная в источнике (учебной, научной и научно-популярной литературе и др.)
Систематизация знаний	Существенные связи и отношения между отдельными элементами системы научных знаний
Решение познавательных задач (проблем)	Комплексная разнообразная информация познавательного характера
Построение графиков	Закономерные связи между явлениями (свойствами, процессами, характеристиками)

При изучении каждого предмета выделяют несколько аспектов:

- информационный – овладение информацией,
- деятельностный – овладение способами деятельности,
- личностный – осознание личностного значения познаваемого

предмета.

Таким образом, основными видами учебно-познавательной деятельности школьника на уроке являются наблюдение, эксперимент, работа с источником информации, систематизация знаний, решение познавательных задач и др. Предметы этих видов деятельности не изолированы друг от друга, значит, и виды деятельности связаны между собой.

Кроме основных вышеперечисленных видов обучающиеся также являются субъектами других важных видов деятельности учебно-познавательной направленности, представленных в трех группах (табл. 4).

Таблица 4

Виды учебно-познавательной деятельности и учебные предметы

<i>1. Виды деятельности со словесной (знаковой) основой</i>		
1	Слушание объяснений учителя	На всех учебных дисциплинах, внеурочных занятиях, в самостоятельной и домашней работе
2	Слушание и анализ выступлений одноклассников	
3	Самостоятельная работа с учебником	
4	Работа с научно-популярной литературой	
5	Отбор и сравнение материала по нескольким источникам	
6	Написание рефератов и докладов	
7	Систематизация учебного материала	

8	Выполнение логических действий с понятиями (классификация, обобщение, ограничение, определение)	
9	Вывод и доказательство формул	Математика, физика
10	Анализ формул	Математика и естественнонаучные дисциплины
11	Решение текстовых количественных и качественных задач	
11	Программирование	
12	Редактирование программ	Информатика
<i>II. Виды деятельности на основе восприятия элементов действительности</i>		
13	Наблюдение за демонстрациями учителя	На всех учебных дисциплинах, внеурочных занятиях, в самостоятельной и домашней работе
14	Просмотр учебных фильмов	
15	Анализ проблемных ситуаций	
16	Анализ графиков, таблиц, схем	Математика и естественнонаучные дисциплины
17	Объяснение наблюдаемых явлений	
18	Изучение устройства приборов по моделям и чертежам	
<i>III. Виды деятельности с практической (опытной) основой</i>		
19	Работа с раздаточным материалом	На всех учебных дисциплинах, внеурочных занятиях, самостоятельной и домашней работе
20	Проведение исследовательского эксперимента	
21	Моделирование и конструирование	
22	Решение экспериментальных задач	Математика и естественнонаучные дисциплины
23	Сбор и классификация коллекционного материала	
24	Сборка электрических цепей	
25	Измерение величин	
26	Выполнение фронтальных лабораторных работ	

Конечно, это неполный перечень видов учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые встречаются в образовательной практике. Одна из задач педагога на современном этапе – находить эффективные виды учебно-познавательной деятельности, позволяющие

целенаправленно достигать не только предметных, но и метапредметных результатов освоения образовательной программы.

Приведем примеры видов деятельности учителя и обучающегося на каждом этапе урока в соответствии с типом урока (табл. 5 и 6).

Таблица 5

Деятельность учителя и обучающегося на уроке открытия новых знаний

<i>№ п/п</i>	<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок открытия нового знания</i>	
		<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
1.	Мотивационно-ориентировочная	Создает условия для мотивации обучения	Осмысливают предметные и тематические рамки урока
		Создает условия для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность	Вспоминают, что им известно по изучаемому вопросу
		Организует актуализацию знаний	Систематизируют ранее изученную информацию
		Использует приемы для осмысления обучающимися недостаточности знаний (умений) и необходимости их применения	Определяют границы знания / незнания
		Организует целеполагание	Задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Сами формулируют цель и тему урока
2.	Операционно-познавательная (содержательная)	Организует подводящий или побуждающий диалог по проблемному введению нового знания	Применяют имеющиеся знания и умения на ранее освоенном (знакомом) материале
		Создает условия для «открытия» нового	Выполняя задание на новый материал,

<i>№ п/п</i>	<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок открытия нового знания</i>	
		<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
		знания, его фиксации в устной и письменной речи	сталкиваются с некоторой проблемой или затруднением, осмысливают их
		Организует предметные учебные действия с моделями, схемами, формулами, свойствами и пр.	Соотносят новое знание с правилом в учебнике (справочнике, словаре)
		Организует фиксацию нового способа действия в речи	Применяют новое действие при решении задачи (индивидуально или в парах, группах)
		Организует фиксацию нового способа действия в знаках (с помощью эталона)	Самостоятельно выполняют задания и проверяют правильность решения по эталону
		Организует фиксацию преодоления затруднения	Выполняют задание, вызвавшее затруднение на этапе постановки проблемы
		Организует усвоение детьми нового способа действий при решении данного класса задач (с их проговариванием во внешней речи)	
		Организует самостоятельное выполнение обучающимися типовых заданий на новый способ действия	
		Использует приемы для применения детьми	

<i>№ п/п</i>	<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок открытия нового знания</i>	
		<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
		нового знания (умения) в стандартной и нестандартной ситуации	
3.	Рефлексивно- оценочная (диагностическая)	Организует фиксацию нового содержания, изученного на уроке	Соотносят «новую» информацию со старой, используя знания, полученные на стадии осмысления
		Организует фиксацию степени соответствия поставленной цели и результатов деятельности	
		Организует вербальную фиксацию шагов по достижению цели	
		По результатам анализа работы на уроке организует фиксацию направлений будущей деятельности	
		Организует обсуждение и запись домашнего задания	

Таблица 6

**Деятельность учителя и обучающегося на уроке
систематизации и обобщения**

<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>	
	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
Мотивационно- ориентировочная	Создает условия для мотивации обучения	Осмысливают предметные и тематические рамки урока
	Создает условия для возникновения у ученика	Определяют способы работы на уроке

<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>	
	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
	внутренней потребности включения в учебную деятельность	
	Организует актуализацию знаний, фиксацию опорных моделей, правил, алгоритмов	Вспоминают, что им известно по изучаемому вопросу
	Использует приемы (создает проблемную ситуацию) для осмысления обучающимися недостаточной системности знаний (умений), необходимости их обобщения	Выполняя задание со знакомым материалом, обнаруживают необходимость иной точки зрения на него, иной группировки, сталкиваются с некоторой проблемой или затруднением, осмысливают их
	Организует целеполагание	Задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Сами формулируют цель и тему урока
Операционно-познавательная (содержательная)	Организует обсуждение проблемной ситуации (подводящий или побуждающий диалог), через задания стимулирует открытие обобщенного способа действия	Участвуют в диалоге, выполняют задания, открывают основание для обобщения, упорядочивают, обобщают знания (умения) в новой форме, наглядно фиксируют их в виде таблицы, кластера, схемы, модели, алгоритма и др.
	Предъявляет задания на применение обобщенных знаний в типовой ситуации	Выполняют задания со знакомым материалом с опорой на обобщенную модель

<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>	
	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
	Предлагает задание на применение обобщенных знаний в измененной ситуации (конструктивные задания, переформулированные вопросы, предметные учебные действия с моделями, схемами, формулами, алгоритмами и пр.)	Выполняют задания с опорой на обобщенные знания и способы, комментируют выполнение
Организует перенос знаний и умений в новую ситуацию, предлагает проблемные, практико-ориентированные, разноуровневые задания	Выполняют практико-ориентированные, проблемные задания, аргументируют, обосновывают выполнение с опорой на обобщенную модель (способ и др.)	
Рефлексивно-оценочная (диагностическая)	Организует самостоятельное выполнение обучающимися заданий на обобщенный способ действия	Применяют обобщенные знания и способы действия в индивидуальной работе
	Организует самоконтроль и самооценку самостоятельной работы	Самостоятельно выполняют задания и проверяют правильность выполнения по эталону, оценивают свою деятельность, корректируют выполнение
	Организует фиксацию нового содержания, полученного на уроке	Соотносят «новую» информацию со старой, фиксируют прирост знаний и умений

<i>Структурные части урока</i>	<i>Урок обобщения и систематизации знаний</i>	
	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>
	Организует фиксацию степени соответствия поставленной цели и результатов деятельности	Соотносят поставленную цель и полученный результат, осмысливают достижение цели
	Организует вербальную фиксацию шагов по достижению цели	Осмысливают способы работы, позволившие достичь цели. Выполняют самооценку и взаимооценку деятельности на уроке
	По результатам анализа работы на уроке организует фиксацию направлений будущей деятельности	Планируют дальнейшую работу по теме
	Организует обсуждение и запись домашнего задания	Уточняют особенности выполнения домашнего задания

Формы организации деятельности обучаемых на уроке

В процессе обучения используются следующие формы организации деятельности:

1. *Фронтальная.* Она предполагает одновременное выполнение общих заданий всеми учениками класса для достижения ими общей познавательной задачи. Умения педагога при такой форме – видеть весь класс и работу каждого школьника одновременно, ввести учащихся в атмосферу коллективной работы, стимулировать их активность. Учитель должен заранее проектировать, а затем и создавать на уроке учебные ситуации, отвечающие намеченным целям урока. Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями.

2. *Групповая.* Класс на уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач. Каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя. Это организация таких учебных занятий, при которых единая познавательная задача ставится перед определенной группой школьников.

Величина группы различна, в зависимости от содержания и характера работы она колеблется от 3 до 6 человек, но не больше, ибо в более многочисленных группах невозможно обеспечить активную работу всех членов группы. Составляющие групповой деятельности:

- предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя,
- обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей,
- работа по выполнению учебного задания,
- наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся,
- взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе,
- сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнения и исправления, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов,
- самооценка работы в группе каждого ученика, оценка работы группы и класса в целом.

3. *Индивидуальная.* Она предполагает самостоятельное выполнение заданий каждым обучающимся. Выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий:

- индивидуальную – деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий (осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе),
- индивидуализированную – учебно-познавательную деятельность учащегося по выполнению специальных заданий, составленных в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями.

3.2. Организация открытия новых знаний школьниками в технологии деятельностного метода

Для организации открытия нового знания в технологии деятельностного метода применяются пробное действие, анализ его выполнения, планирование решения затруднения, собственно открытие нового и моделирование.

Пробное учебное действие – это действие, которое выполняется учеником для испытания собственных сил в решении заданий нового типа (т. е. заданий, содержащих еще не изученный способ действий) и обнаружения возникающих при этом затруднений. Таким образом,

результатом выполнения пробного действия является зафиксированное учащимся затруднение¹.

Чтобы выполнить пробное действие (как и любой другой шаг учебной деятельности), учащийся должен быть мотивационно подготовлен. В данном случае он должен, во-первых, представлять, какого рода задачу ему предстоит решать, какое значение будет иметь умение решать такие задачи в процессе дальнейшей учебы и в повседневной жизненной практике. А во-вторых, он должен быть знаком с требованиями, предъявляемыми к процессу осуществления пробного действия, и хорошо понимать, для чего оно выполняется.

Мотивационная подготовка учащихся к выполнению пробного действия и фиксации затруднения имеет особое значение, так как по традиции, сложившейся в российской школе, затруднение и тем более ошибка воспринимается всеми участниками образовательного процесса не как сигнал для поиска способов коррекции своих действий, а как нечто негативное, заслуживающее порицания. И, как следствие, у детей формируются боязнь ошибки и порождаемые этой боязнью стрессовые состояния. Результат всех своих учебных действий они видят в том, чтобы получать безошибочные решения и верные ответы. Поэтому, когда учитель предлагает задание нового типа, учащиеся обычно отказываются его выполнять: какой в этом смысл, ведь способ действий еще неизвестен и, скорее всего, решение и ответ будут неверными.

В этом действительно трудно разглядеть смысл, если ученик не мотивирован к самостоятельной учебной деятельности, а нацелен на получение и усвоение готового знания. Поэтому необходимым условием для формирования мотивации к пробному действию является осознание учащимися структуры учебной деятельности как нормы своего учения и принятие ее на личностно значимом уровне.

Рассмотрим возможный типовой вариант организации учителем пробного действия учащихся на предметных уроках в ситуации, когда норма пробного действия уже освоена и принята детьми.

Учитель: «Прочитайте задание. Мы решали такие задания?»

Ученик: «Нет».

Учитель: «В каких ситуациях в учебе, жизни они могут тебе встретиться?»

Ученик: «...». *(Называет ситуации, где задания подобного типа могут встретиться).*

Учитель: «Значит, тебе важно научиться их решать?»

Ученик: «Да».

Учитель: «Поэтому что ты должен сейчас сделать?»

¹ ИНФОУРОК. – URL: <https://infourok.ru/kommentariy-k-prezentacii-organizaciiya-probnogo-deystviya-1369387.html> (дата обращения: 24.01.2020).

Ученик: «Я должен выполнить пробное действие».

Учитель: «Зачем тебе нужно пробное действие?»

Ученик: «Мне надо понять, что я пока не могу сделать правильно»
(то есть нужно понять свои затруднения).

Проговаривание на уроке полного диалога необходимо лишь тогда, когда норма пробного действия отрабатывается и закрепляется. Если же она уже усвоена детьми, данный диалог может «сворачиваться», например, до одного, двух, четырех вопросов.

Фиксация затруднения учащимися

После выполнения пробного действия учитель организует фиксирование учащимися затруднения, это совершенно новая задача, которую решают педагоги, использующие данную технологию. На смену проблеме учителя традиционной школы «Вдруг не знает, не ответит?» пришла профессиональная проблема совершенно иного типа: «Вдруг ученик правильно выполнит задание для пробного действия? Как в этом случае мотивировать его на построение нового знания?».

Осмысление этой проблемы на методологическом уровне позволило получить полный ответ на этот вопрос и управлять процессом включения детей на уроке в проектирование нового способа действия в разноуровневом классе. Рассмотрим способы организации учителем этапа фиксирования учащимися индивидуального затруднения в учебной деятельности во всех возможных случаях и приведем соответствующие примеры.

Вначале заметим, что в речевой форме фиксация затруднения должна выражаться в виде утверждений типа: «Я не могу сделать это» (с указанием того, что именно не смог сделать). При этом особое внимание необходимо уделить тому, чтобы создать условия для осознания каждым ребенком и выражения в речи его *индивидуального конкретного* затруднения.

Обычно человеку психологически трудно сказать «Я не смог», так как это означает признание своей ответственности за недостижение результата. Но если учащийся понимает назначение учебной деятельности и отдельных ее шагов, в частности, назначение пробного действия и мотивационно к ним подготовлен, то психологические трудности фиксации затруднения снимаются. Более того, учащийся в этом случае готов к мотивированному выходу в рефлексию всей возникшей проблемной ситуации и поиску подлинных причин появления затруднений.

Фиксация затруднения всегда происходит не в задачной (когда способ действия известен) для ученика, а в специально создаваемой учителем проблемной (способ действия неизвестен) ситуации. Опишем

типы затруднений, которые могут встретиться на уроках открытия нового знания, и организацию их фиксирования учащимися.

На уроках открытия нового знания выделяют *три типа затруднений*:

– ученик получает *неверный ответ*, так как не знает нового способа действий;

– ученик получает верный ответ, но случайно, и поэтому *не может объяснить, как был получен верный ответ*, т. к., опять же, не знает нового способа;

– ученик получает правильный ответ, используя новый способ (например, ему рассказали родители, решая с ним задачи вперед, или он прочитал в учебнике), но он *не может объяснить, как этот способ был получен*, так как не строил его сам, а получил его в «готовом» виде.

Таким образом, формулировка учащимся затруднения в каждом из данных трех вариантов выглядит следующим образом:

Вариант 1: *«Я не могу правильно решить (конкретно какую) задачу».*

Вариант 2: *«Я не могу обосновать (доказать) правильность решения (конкретно какой) задачи».*

Вариант 3: *«Я не могу объяснить, как был получен способ решения этой (конкретно какой) задачи».*

В каждом из этих вариантов процесс фиксации затруднения содержит в себе (явно или неявно) два шага:

а) ученик сам фиксирует разрыв в деятельности (т. е. факт недостижения им требуемого результата),

б) ученик формулирует свое затруднение.

Рассмотрим *типовые варианты* организации процесса фиксации учащимися своих затруднений под организующим и направляющим воздействием педагога.

Вариант 1

а) *Учитель*: «Итак, что обнаружило пробное действие? Удалось ли тебе получить верный ответ?»

Ученик: «Верный ответ получить не удалось».

б) *Учитель*: «В чем тогда заключается твое затруднение? (Что ты не можешь пока сделать правильно?)»

Ученик: «Я не могу правильно решить (конкретно какую) задачу».

Вариант 2

а) *Учитель*: «Обоснуй (докажи), что твой способ решения этой задачи верный».

Ученик: «Я не знаю, как доказать правильность решения».

б) *Учитель*: «В чем тогда твое затруднение?»

Ученик: «Я не могу обосновать (доказать) правильность решения (конкретно какой) задачи».

Вариант 3

а) *Учитель*: «Объясни, как такой алгоритм (правило, формула и т. д.) был получен, на основании чего выведен».

Ученик: «Я не знаю, как был получен алгоритм».

б) *Учитель*: «В чем тогда твое затруднение?»

Ученик: «Я не могу объяснить, как был получен алгоритм решения (конкретно какой) задачи».

Для организации данного этапа урока учитель может использовать разные приемы. Приведем несколько конкретных примеров, поскольку фиксация учащимися затруднения является принципиально новым учебным действием, от которого во многом зависит успешность всей учебной деятельности на уроке.

Прием 1. «Сопоставление с верным ответом».

Учитель предлагает учащимся записать на планшете решение задачи для пробного действия. Если правильного ответа нет, то он его демонстрирует сам, после чего организует фиксацию затруднения 1-го типа.

Урок русского языка во 2-м классе.

Тема: «Предлоги».

Задание для пробного действия: «Выберите предлоги из ряда слов: я, в, вы, стул, окно, за, под, он, на».

Дети записывают решение на своих планшетах. Если правильного варианта нет, то учитель демонстрирует его и предлагает каждому учащемуся сравнить со своим решением.

Учитель: «Итак, что обнаружило пробное действие? Удалось ли вам получить верный ответ?»

Ученик: «Мне верный ответ получить не удалось».

Учитель: «Значит, что ты не можешь пока сделать правильно?»

Ученик: «Я не могу правильно выбрать из данного ряда слов предлоги».

Учитель: «Поднимите руки, у кого такое же затруднение. Молодцы, вы все смогли зафиксировать свое затруднение».

Прием 2. «Преграда извне».

В предыдущей ситуации учитель мог не предъявлять учащимся для сравнения правильный ответ, а поставить преграду извне, сказав, что ни одного верного ответа нет, и далее точно так же подвести детей к фиксации затруднения 1-го типа. Данный прием используется обычно тогда, когда правильный ответ дает явную подсказку по поводу способа решения задачи.

Прием 3. «Лесенка».

Очень важно, чтобы на уроке ученик осознал и зафиксировал свое индивидуальное затруднение, а не затруднение другого ученика. А поскольку дети все разные, то и затруднения у них разные. Поэтому

учителю на уроке часто приходится применять прием «Лесенка», который позволяет решить эту трудную педагогическую задачу.

Суть приема «Лесенка» заключается в последовательном переходе от затруднений первого типа к затруднениям второго типа и, при необходимости, к затруднениям третьего типа.

Урок математики во 2-м классе.

Тема: «Площадь прямоугольника».

Задание для пробного действия: «Найдите площадь прямоугольника со сторонами 8 см и 12 см».

После окончания времени на пробное действие учитель просит детей показать планшеты со своими ответами и предъявляет верный ответ – 96 см². Далее он организует фронтальную беседу, в ходе которой каждый учащийся имеет возможность зафиксировать свое индивидуальное затруднение.

Организация фиксации затруднения 1-го типа

Учитель: «Сравните свой ответ с образцом – 96 см². Поднимите руки, у кого получился другой ответ».

Ученики, получившие неверный ответ, поднимают руки. Учитель обращается к одному из них.

Учитель: «Итак, что обнаружило пробное действие? Удалось ли получить верный ответ?»

Ученик: «Мне не удалось получить верный ответ».

Учитель: «Значит, что ты пока не можешь сделать правильно?»

Ученик: «Я не могу найти площадь прямоугольника со сторонами 8 см и 12 см».

Учитель: «У кого возникло такое же затруднение? Молодцы, мы смогли зафиксировать свое затруднение».

У остальной части детей ответ верный, и далее учитель обращается к ним.

Организация фиксации затруднения 2-го типа

Учитель: «У кого ответ совпал с образцом? Докажите правильность своего способа решения».

Здесь возможны два варианта: часть учащихся, получивших верный ответ, не сможет доказать правильность своего решения (таких, как правило, большинство), но могут найтись дети, которые справятся с этим заданием. Учитель в данном случае обращается к ученику, который,

предположительно, с заданием не справится, и подводит его к фиксации своего затруднения.

Ученик: «Я не знаю, как доказать правильность решения».

Учитель: «В чем тогда твое затруднение?»

Ученик: «Я не могу доказать, что площадь прямоугольника со сторонами 8 см и 12 см равна 96 см^2 ».

Учитель: «У кого такое же затруднение? Молодцы, вы также смогли зафиксировать свое затруднение».

Однако возможен вариант, когда кто-то из учеников уже знает новый способ и не только применяет его, но и обосновывает правильность своих действий. В этом случае учитель предлагает ученику объяснить, каким образом новый способ решения задачи был получен. Поскольку ученик его не «открывал», не выводил сам, то ответить на вопросы, связанные с объяснением логики построения нового способа, естественно, не сможет, и учитель организует фиксацию затруднения 3-го типа.

Организация фиксации затруднения 3-го типа

Учитель: «Объясни, почему при вычислении площади прямоугольника длины его сторон надо перемножать. Как это правило было получено?»

Ученик: «Я не знаю, как оно было получено».

Учитель: «В чем тогда твое затруднение? Что ты пока не можешь сделать?»

Ученик: «Я не могу объяснить, как было получено правило нахождения площади прямоугольника».

Учитель: «У кого такое же затруднение? Молодцы, вы тоже смогли зафиксировать свое затруднение».

Прием 4. «Нарушение условий выполнения задания».

Если к условиям выполнения пробного действия предъявляются особые требования, учащиеся могут их не заметить и получить неверный ответ. В этом случае учителю необходимо обратить внимание на факт невыполнения этих условий, а затем организовать фиксацию учащимися затруднения 1-го типа, либо, используя прием «Лесенка», фиксацию затруднения 2-го или 3-го типа.

Урок математики в 6-м классе.

Тема: «Решение задач на дроби».

Задание для пробного действия: «Найти $\frac{4}{5}$ от 60, выполнив одно действие». Ученики умеют решать задачи на нахождение части от числа еще из начальной школы, но только в два действия. Поэтому обычно часть детей выполняет это задание знакомым им способом, забывая об условии. После выполнения пробного действия учитель демонстрирует верный

ответ и просит учащихся показать свои решения, сравнить ответы и проверить, выполнено ли данное условие – задача решена в одно действие. Те, кто это условие не выполнил, фиксируют затруднение 1-го типа.

Учитель: «Итак, что обнаружило пробное действие? Удалось ли нам получить верный ответ в одно действие?»

Ученик: «Мне верный ответ получить не удалось».

Учитель: «Значит, чего ты пока не можешь сделать?»

Ученик: «Я не могу найти $4/5$ от 60, выполнив одно действие».

Учитель: «У кого такое же затруднение? Молодцы, вы смогли зафиксировать свое затруднение».

Если в классе найдутся дети, которые уже знают новый способ нахождения части от числа, то далее используется прием «Лесенка» для организации фиксации затруднений 2-го и 3-го типа.

Прием 5. «Кто прав?».

Учитель просит детей выполнить задание для пробного действия на листках, а затем эти листки выставляются на доске группами по ответам. Учитель просит представителей групп обосновать свои ответы и решения. В завершение в зависимости от изучаемого материала, уровня подготовки класса и приема работы, который выберет учитель, фиксируются затруднения 2-го или 3-го типа.

Урок математики в 3-м классе.

Тема: «Деление круглых чисел».

Задание для пробного действия: «Разделите 1600 на 40».

Дети выполняют пробное действие на листках, затем листки выставляются на доске группами по ответам (например, 4, 40, 400, 4000), внимание детей обращается на то, что ответы получились разные. Далее учитель организует фронтальную беседу, в ходе которой каждый учащийся имеет возможность зафиксировать свое индивидуальное затруднение.

Учитель: «Поднимите руки, кто получил ответ 4, 40, 400, 4000».

Учитель: «Кто же прав? Докажите, что полученный вами ответ верный».

Если никто из детей не знает правила деления круглых чисел и не сможет его применить для обоснования правильности ответа, то учитель организует фиксацию затруднения 2-го типа.

Учитель: «Итак, что обнаружило пробное действие? Удалось ли доказать правильность решения?»

Ученик: «Правильность решения доказать не удалось».

Учитель: «Значит, какое возникло затруднение?»

Ученик: «Я не могу доказать, что делил 1600 на 40 правильно».

Учитель: «У кого такое же затруднение? Молодцы, вы смогли зафиксировать свое затруднение».

Если кто-то из детей уже знает и применил правило деления круглых чисел, то учитель, используя прием «Лесенка», организует фиксацию ими затруднения 3-го типа.

Мотивировать на активное участие в процессе открытия нового знания педагог может всех учащихся, в том числе и тех, кто получил верный ответ в решении задания на пробное действие, и даже тех, кто смог его обосновать. Однако здесь может возникнуть вопрос: а вдруг кто-то из учеников не только сам вперед прочитает материал, но и разберется в доказательстве или даже сам «откроет» новое знание? Действительно, практика показывает, что при системной работе деятельностным методом у учащихся эффективно развиваются познавательный интерес и потребностная сфера, вплоть до стремления и способности к саморазвитию. Но в этом и состоит задача школы, главный результат ее работы! Однако на нынешнем этапе развития школы таких учащихся немного, и если они появляются, то это большой успех: они должны стать помощниками учителей, и для них надо создавать индивидуальные программы саморазвития.

Построение проекта выхода из затруднения

На данном этапе предполагается выбор учащимися метода разрешения затруднения. Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- сформулировали конкретную цель своих будущих учебных действий, устраняющих причину возникшего затруднения (то есть сформулировали, какие знания им нужно построить и чему научиться),
 - предложили и согласовали тему урока, которую учитель может уточнить,
 - выбрали способ построения нового знания (как?) – метод уточнения (если новый способ действий можно сконструировать из ранее изученных) или метод дополнения (если изученных аналогов нет и требуется введение принципиально нового знака или способа действий),
 - выбрали средства для построения нового знания (с помощью чего?)
- изученные понятия, алгоритмы, модели, формулы, способы записи и т. д.

Учитель может предложить ученикам недописанный план или алгоритм с перепутанными шагами, в результате восстановления верной последовательности появляется план действий.

Например:

На уроке по теме «Единственное и множественное число имен прилагательных» после выявления затруднения учитель предлагает спланировать работу.

Учитель: «Чтобы справиться с затруднением, давайте составим с вами план наших действий на уроке. Для этого продолжите строчки: 1.

Узнать, по каким числам ... 2. Узнать, что значит число у ... 3. Узнать, есть ли связь числа существительного и ... 4. Научиться определять ...».

На уроке по теме «Предлоги» учитель предлагает чуть иначе построить план работы.

Учитель: «Давайте построим план, который нам поможет преодолеть затруднение. Определите последовательность наших действий».

- Как пишутся предлоги с другими словами?
- Что такое предлоги, какие они бывают?
- Для чего служат предлоги в предложении?

Учитель: «Что узнаем сначала? (что такое предлог) На что обратим внимание потом? И что будем исследовать? 1. Что такое предлоги, какие они бывают? 2. Для чего служат предлоги в предложении? 3. Как пишутся предлоги с другими словами? Работая по этому плану, преодолеем наши затруднения».

Этап построения проекта выхода из затруднения является основой следующего этапа, так как именно там реализуются все запланированные действия по открытию нового.

Реализация построенного проекта

Основной целью этапа реализации построенного проекта является усвоение учащимися связей и отношений между элементами построенной системы. Для этого необходимо организовать:

- 1) реализацию учащимися построенного проекта в соответствии с планом;
- 2) фиксацию с помощью эталона нового знания в речи и знаках:
 - а) либо маршрута изучения нового раздела,
 - б) либо таблицы, схемы или прочих форм, отражающих связи и отношения между элементами построенной системы;
- 3) фиксацию преодоления затруднения.

Далее построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение намечаются следующие шаги, направленные на усвоение нового способа действий.

Пример 1. На уроке «Правописание мягкого знака после шипящих на конце существительных» для преодоления затруднения ученикам предлагается по плану самостоятельно выполнить действия и сделать вывод.

– Для того чтобы преодолеть затруднение, предлагаю работать со словами в парах по плану.

Слова: *марш, пустошь, врач, ночь, овощ, рожь, плащ, богач, мышь, нож, шалаш, дочь, помощь.*

План:

1. Определить род имен существительных, сгруппировать слова.
2. Найти общий признак в каждой группе.
3. Найти общий признак у всех слов.
4. Сделать вывод.

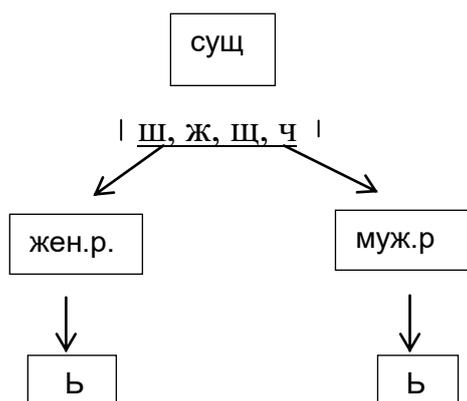
В именах существительных после _____ пишется мягкий знак, если слово _____ рода, и не пишется мягкий знак, если слово _____ рода.

(Учащиеся работают в парах)

– Итак, какой вывод можно сделать? (В именах существительных после шипящих на конце пишется Ь, если слово женского рода, и не пишется Ь, если слово мужского рода).

– Давайте проверим наш вывод. Для этого откроем учебники. Чем отличается наш вывод от правила в учебнике?

– Как кратко можно записать наш вывод? Представьте это правило графически – в виде схемы или модели (ученики работают в группах).



– Все ли шаги правила отражены в схеме?

– Проговорите правило по этой схеме в парах.

После этого ученики переходят к выполнению упражнений на закрепление правила.

Пример 2. На уроке по теме «Наречие» ученики спланировали свою работу на этапе построения проекта – узнать, что такое «наречие», на какие вопросы отвечает эта часть речи, чем наречие отличается от других частей речи.

На этапе реализации построенного проекта учитель предлагает задания для последовательного ответа на оба вопроса. Сначала (с опорой на учебник) дает задание ученикам поставить вопросы в словосочетания. Эта работа выполняется в парах или группах.

Шумит (...?) весело

Проснулся (...?) рано

Бежит (...?) домой

Ходит (...?) снова

– Какие вопросы получились?

Шумит (КАК?) весело

Проснулся (КОГДА?) рано

Бежит (КУДА?) домой

Ходит (КАК?) снова

– От слов какой части речи задавали вопросы? (от глаголов)

– На какие вопросы отвечает наречие, мы с вами только что выяснили. На самом деле этих вопросов намного больше. Откройте учебник и рассмотрите таблицу. (Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? Как?)

– Какие вопросы мы еще не назвали?

– Какие выводы можем сделать?

Наречие – это ... , которая связана с ... и отвечает на вопросы ... (Наречие – это часть речи, которая связана с глаголом и отвечает на вопросы: Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? Как?)

– Чтобы узнать, чем наречие отличается от других частей речи, разберите наречие *весело* по составу.

– Что находим первым? (окончание)

– Как находим? (изменяем форму слова)

– Что заметили у наречия? У него есть окончание?

– Какой вывод сделаем? (это неизменяемая часть речи)

– Дополните наше определение:

Наречие – это неизменяемая часть речи, которая связана с глаголом и отвечает на вопросы: Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? Как?

– Сравните наше определение с определением в учебнике, на стр. 135. Мы с вами все сказали?

– Что понадобится сделать вам, чтобы найти в предложении наречие? (задать вопрос от глагола и проверить, чтобы слово было неизменяемым)

– Потренируемся определять наречия. (Далее класс переходит к первичному закреплению открытого нового знания).

Можно сделать вывод, что в технологии деятельностного метода операционно-познавательный этап урока конкретизирован, деятельность учителя и учеников обозначена очень точно. Правильная организация учебной деятельности всегда приводит к самостоятельному открытию нового знания учениками.

3.3. Особенности построения этапа поиска решения проблемы в проблемно-диалогической технологии

На уроке в проблемно-диалогической технологии после формулировки обучающимися учебной проблемы учитель организует поиск ее решения с помощью побуждающего или подводящего диалога.

Побуждающий к выдвижению гипотез и их проверке диалог начинается с общего побуждения (призыва к мыслительной деятельности), продолжается подсказкой, намеком (при необходимости) и при отсутствии идей завершается сообщением учителя. При этом общее побуждение представляет собой стандартную готовую реплику, а подсказку необходимо придумывать каждый раз заново.

Подводящий к знанию диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование («открытие») нового знания учениками. Этот диалог можно начать либо с поставленной проблемы (на предыдущем этапе), либо без нее (когда изучается очень сложный или абсолютно новый материал для учеников).

При выдвижении гипотез побуждающий диалог выглядит следующим образом. Общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Какие есть гипотезы?», которая провоцирует выдвижение любых гипотез, как ошибочных, так и решающей. Если ученики молчат или выдвигают только ошибочные гипотезы, дается подсказка к решающей гипотезе, которая продумывается учителем заранее для каждого конкретного урока. Если подсказка не срабатывает, диалог завершается сообщением решающей гипотезы¹.

При проектировании урока необходимо также учитывать количество решающих гипотез (одна или несколько) и порядок их выдвижения (последовательный или одновременный). Для уроков русского языка и математики, как правило, характерна одна решающая гипотеза. При этом на уроке русского языка чаще всего идет последовательное выдвижение гипотез, а на уроке математики – одновременное. На естествознании и обществознании более высока вероятность урока с несколькими решающими гипотезами, выдвижение которых может происходить последовательно или одновременно.

При проверке гипотез побуждающий диалог выглядит так. Для устной проверки общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Вы согласны с этой гипотезой? Почему?», подсказка дается к аргументу или контраргументу, в крайнем случае последние сообщаются в готовом виде. Для практической проверки общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Как нам проверить эту

¹ Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2002. – 168 с.

гипотезу?», подсказка дается к плану проверки, в крайнем случае план сообщается в готовом виде.

Рассмотрим примеры использования побуждающего диалога при выдвижении и проверке гипотез на этапе поиска решения проблемы.

Первый пример – урок физики, тема урока – «Дисперсия света», урок с одной решающей гипотезой и устной проверкой гипотез.

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
Общее побуждение к любым гипотезам: «Какие есть гипотезы?»	Какого цвета небо? Это так, но почему же в солнечную погоду мы видим голубое небо, хотя всем известно, что атмосфера, состоящая в основном из воздуха, абсолютно прозрачна? А свет солнца вообще имеет ослепительно белый цвет. Какие есть гипотезы?	Голубого. На нашей планете много морей и океанов, все они голубые. В солнечные дни вода отражается в небе. Атмосфера пропускает только голубой цвет.
Подсказка к решающей гипотезе	Известно, что белый цвет – это совокупность семи цветов радуги. Так почему же небосклон не оранжевый, а именно голубой?	Белый свет разлагается в спектр, через атмосферу доходят только лучи голубого цвета.
Побуждение к устной проверке гипотезы: «Вы согласны с этой гипотезой?»	Вы согласны с этой гипотезой? Почему?	Молчат.

Структура диалога	Учитель	Ученики
Почему?»		
Подсказка к аргументу	<p>Вспомните, почему белый свет разлагается в спектр. Чем характеризуются составляющие спектра?</p> <p>Какие волны будут рассеиваться хуже всего?</p> <p>Верно, это явление получило название «рэлеевское рассеяние». Содержание в воздухе волн голубого спектра в 8 раз больше, чем красного.</p>	<p>Длиной волны и частотой.</p> <p>Красные, желтые и оранжевые – самые длинные волны, голубые, синие, фиолетовые – самые короткие. Длинные волны рассеиваются хуже всего, поэтому мы их не видим.</p>

Второй пример – урок математики, тема урока – «Умножение на двузначное число», урок с одной решающей гипотезой и практической проверкой гипотез.

Структура диалога	Учитель	Ученики
Общее побуждение к любым гипотезам: «Какие есть гипотезы?»	<p>– Как решить пример 67·35?</p> <p>– Какие есть гипотезы?</p>	<p>– Нужно воспользоваться распределительным свойством.</p> <p>Представляют две гипотезы:</p> <p>– $60 \cdot 30 + 7 \cdot 5 = 1835$ (ошибочная)</p> <p>– $67 \cdot 30 + 67 \cdot 5 = 2345$ (решающая)</p>
Побуждение к практической	– Как проверить, какой из двух способов верный?	Молчат.

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
проверке гипотез: «Вы согласны с этой гипотезой? Почему?»		
Подсказка к плану	<ul style="list-style-type: none"> – Может быть, воспользуемся каким-то прибором? – Хорошо, делайте. Что получилось? – Значит, как надо умножать на двузначное число? 	<ul style="list-style-type: none"> – Можно проверить на калькуляторе (План проверки). – При умножении на калькуляторе получается 2345 (аргумент). – Формулируют правило (открытие нового знания).

Третий пример – урок химии, тема урока – «Факторы, влияющие на скорость химической реакции», урок с несколькими решающими гипотезами и практической проверкой гипотез.

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
Общее побуждение к любым гипотезам: «Какие есть гипотезы?»	<ul style="list-style-type: none"> – От каких факторов зависит скорость химической реакции? Какие есть гипотезы? 	<p>Предлагают четыре гипотезы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – от температуры, – от катализатора, – от концентрации жидких и газообразных реагентов, – от площади поверхности соприкосновения твердых реагентов.
Побуждение к практической проверке гипотез: «Вы согласны»	<ul style="list-style-type: none"> – Как проверить правильность выдвинутых вами гипотез? – Разделимся на группы. 	<ul style="list-style-type: none"> – Провести эксперименты.

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
с этой гипотезой? Почему?»	Каждая группа будет проверять одну из гипотез.	
Подсказка к плану. С каждой группой учитель развивает побуждающий диалог.	<ul style="list-style-type: none"> – Как можно проверить зависимость скорости химической реакции от температуры? – Хорошо, делайте. – Как можно проверить зависимость скорости химической реакции от температуры? – Хорошо, если добавить мыло в оксид марганца, то получится большое количество пены. Попробуйте понаблюдать химическую реакцию. – Как можно проверить зависимость скорости химической реакции от концентрации? 	<ul style="list-style-type: none"> – Нагреть какое-нибудь вещество, например, натрий. При повышении температуры скорость окисления увеличивается, и начинается бурная реакция горения. (План проверки). – При разложении перекиси водорода катализатором выступает оксид марганца. (План проверки). – Можно сделать опыт с разной концентрацией йодида калия.

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – Хорошо, делайте. – Как можно проверить зависимость скорости химической реакции от площади поверхности соприкосновения твердых реагентов? – Хорошо, попробуйте понаблюдать химическую реакцию. 	<p>(План проверки).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Можно взять цинк в гранулах и порошок цинка и посмотреть на их реакцию с соляной кислотой. (План проверки).

Четвертый пример – урок литературы, тема урока – «Поиски смысла жизни в романе «Война и мир», урок с несколькими решающими гипотезами и устной проверкой гипотез.

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
Общее побуждение к любым гипотезам: «Какие есть гипотезы?»	Что же имел в виду Толстой под понятием «настоящая жизнь»? Какие есть гипотезы?	<p>Толстой ставит на первый план естественные человеческие интересы: труд, отдых, здоровье, любовь, ненависть, науку, поэзию, музыку.</p> <p>Толстой считает, что спокойствие – это душевная подлость. Все герои романа размышляют о смысле жизни.</p>

<i>Структура диалога</i>	<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
<p>Побуждение к устной проверке гипотез: «Вы согласны с этой гипотезой? Почему?»</p>	<p>Кто из героев романа живет «настоящей жизнью» и в чем она заключается?</p> <p>Разделимся на группы. Каждая группа будет анализировать смысл жизни одного из героев.</p>	<p>Наташа Ростова, Марья Болконская, Пьер Безухов, Андрей Болконский.</p>
<p>Подсказка к аргументу. С каждой группой учитель развивает побуждающий диалог.</p>	<p>В чем смысл жизни для Наташи Ростовой? Какими поступками это можно доказать?</p> <p>Хорошо, найдите в тексте цитаты, доказывающие ваше мнение.</p> <p>Как меняется отношение к жизни князя Андрея?</p> <p>Аналогично проводит работу с другими группами.</p>	<p>Любовь. Например, к Андрею Болконскому.</p> <p>До аустерлицкого ранения он хочет подвига и славы, после осознает, что жить нужно ради любви.</p>

Таким образом, побуждающий от проблемной ситуации диалог зависит от специфики учебного предмета, активности школьников и типа проблемной ситуации (см. п. 2.1). Так, на уроках русского языка и математики педагоги часто предлагают выполнить задание на новое знание (правило, метод). Учащиеся на уроке русского языка выполняют его и, как правило, получают разные ответы – возникает противоречие между двумя (или более) положениями. На уроке математики ученики чаще всего не выполняют это задание вообще – возникает противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя. Поэтому на каждом предмете будет разворачиваться свой диалог, побуждающий подростков к осознанию противоречия (табл. 7).

Специфика метода выдвижения и проверки гипотез

<i>Учебный предмет</i>	<i>Предметная специфика метода</i>
Русский язык	используется тот же материал, что и в создании проблемной ситуации <i>или</i> дается «новый материал», тогда после «открытия» знания необходимо вернуться к началу урока и исправить ошибки, допущенные при создании проблемной ситуации
Математика, физика, информатика	ведется работа по тому же заданию, которое было на этапе создания проблемной ситуации
Естествознание (физика, химия, биология), обществознание, география, литература, история	используются наглядность, макеты, динамические модели, виртуальные эксперименты; предъявляются научные тексты, организуется работа с учебником

Побуждающий от проблемной ситуации диалог зависит также от возраста обучающихся. При обучении младших школьников важно не пропускать этап осознания противоречия и четко его фиксировать соответствующими репликами диалога. При систематическом применении данного метода творческие способности детей – осознавать противоречие и формулировать проблему – существенно развиваются. Поэтому со временем побуждение к осознанию проблемы – проговаривание ее вслух и фиксирование на доске (в тетради и т. п.) – становится лишним и может быть пропущено. По мере взросления ребенка и творческого его развития диалог можно корректировать, сворачивать, но только при наличии предшествующего опыта постановки учебных проблем.

Кроме того, при обучении младших школьников особенно важно не подменять побуждающий диалог монологическими методами, при которых учитель сам выдвигает и проверяет гипотезы, т. к. большинство учеников начальных классов не понимает гипотез, контраргументов или аргументов, сообщаемых учителем в готовом виде¹. При работе с учениками старших классов по-прежнему желательно диалогическое

¹ Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2002. – 168 с.

выдвижение гипотез, но допустима проверка гипотез учителем (сообщением контраргумента или аргумента).

При создании проблемной ситуации педагог может выбирать любую форму обучения: фронтальную (диалог), парную или групповую (выполнить задание на новое знание), индивидуальную (сравнить два решения, позиции), тогда как выход из проблемной ситуации, т. е. организация побуждающего диалога, проводится, как правило, фронтально.

Так, если на уроке планируется обсуждение нескольких гипотез, педагогу целесообразно варьировать формы обучения. Класс можно разбить по количеству гипотез, и каждая группа будет работать с собственным материалом, а затем озвучивать гипотезу. Проверка этих гипотез может пройти фронтально. Чем старше ученики, тем больше должно быть места групповой и индивидуальной работе. Поэтому проверку гипотез можно организовать следующим образом: одну гипотезу проверить фронтально, а остальные – в группе или индивидуально, в зависимости от опыта этой деятельности у подростков.

Кроме того, для проверки гипотез на уроке с несколькими решающими гипотезами можно воспользоваться методом учебной дискуссии, организованной в форме круглого стола, симпозиума или дебатов¹.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, а на содержательно направленной организации участников с помощью вопросов, используемых учителем для организации диалога между учениками.

Эффективность учебной дискуссии возрастает, если учитель дает время, чтобы ученики могли обдумать ответы, не игнорирует ни одного ответа обучающихся, управляет ходом рассуждений с помощью вопросов: «Какие еще сведения можно использовать?», «Какие еще факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?», задает уточняющие вопросы: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чем?», «Что ты имеешь в виду, когда говоришь..?», «Как можно показать, что это верно?».

Подводящий к знанию диалог – как от проблемы, так и без проблемы – обычно проводится фронтально. Он представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование («открытие») нового знания учениками. Формулировка вопросов в ходе проблемного диалога имеет большое значение. Ответы на разного рода вопросы стимулируют различные навыки мышления. Профессор педагогики Чикагского университета Б. Блум предложил следующую иерархию

¹ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.

мыслительных процессов: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка¹.

Знание связано с механическим запоминанием информации (фактов, терминов, процессов, классификаций). Понимание предполагает способность объяснить факты, интерпретировать, перефразировать материал. Применение – способность использования знаний в новых ситуациях. Анализ – способность разделять целое на части для лучшего понимания. Синтез (творчество) – умение комбинировать элементы для создания нового целого. Оценка – способность оценивать значение.

В соответствии с таксономией Б. Блума, на уровне «знание» целесообразно задавать фактические вопросы: Что произошло после? Сколько? Кто был? Можете ли вы назвать? Что случилось? Как? Когда? Кто были главные? Как бы вы объяснили? Кто говорил? Каково значение? Какое утверждение является правдой?

Уровень «понимание» предполагает уточняющие вопросы: Что подразумевается? Какая главная идея? Что вы можете сказать о..? Какие предложения подтверждают? Каков наилучший ответ? Как бы вы кратко передали? Каковы отличия между...?

На уровне «применение» можно задавать интерпретирующие вопросы: Как бы вы использовали? Как бы по-другому вы сделали, чтобы..? Какие примеры вы можете найти? Как бы вы решили, используя то, чему сейчас научились? Как бы вы показали ваше понимание? Как бы вы расположили, чтобы показать? Какой подход вы бы использовали? Какие элементы вы выбрали бы, чтобы изменить? Что случилось бы в результате? Какие факты вы бы отобрали, чтобы показать? О чем вы бы спросили в интервью с..?

Уровень «анализ» подразумевает следующие вопросы: Как связано с..? Каковы части или характерные черты? Какова тема? На какие категории вы бы распределили? Как бы вы классифицировали..? Какое заключение можно вывести? Какой мотив в..? Какие доказательства можно найти? Какие взаимоотношения между..? Какие можно сделать выводы? Какова функция? Какие идеи подтверждают?

На уровне «синтез», или «творчество», можно задавать обучающим вопросам: Как бы вы улучшили? Что бы вы изменили, чтобы решить? Что можно было бы улучшить (изменить)? Как вы думаете, почему..? Что бы случилось, если бы..? Как бы вы переделали, чтобы создать..? Как бы вы протестировали..? Какие факты вы можете собрать? Как бы вы спроектировали..?

Уровень «оценка» предполагает следующие вопросы: Вы согласны с действиями? Что бы вы процитировали в защиту действий? Вы согласны

¹ Bloom Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. – David McKay Company, Inc., 1956. – 111 p.

с последствиями? Какой выбор вы сделали бы на их месте? Каково ваше мнение о..? В каком порядке по важности вы бы расставили? Как бы вы доказали, опровергли? Основываясь на том, что знаете, как бы вы объяснили? Было бы лучше, если бы..? Почему он (персонаж) выбрал..? Какие данные были использованы, чтобы прийти к этому заключению? Что бы вы порекомендовали? К какому сорту вы бы отнесли..? Как бы вы сравнили идеи, людей? Как бы вы обосновали? Почему это лучше, чем..?

При организации подводящего диалога на уроке открытия нового знания будут использоваться вопросы, связанные с первыми уровнями таксономии Блума (знание, понимание). Для урока обобщения и систематизации подойдут вопросы уровней анализа и синтеза.

Подводящий диалог можно развернуть как от поставленной учебной проблемы, так и без нее.

Например, при изучении темы «Пищевые цепи» на первых уровнях таксономии Блума вопросы могут формулироваться следующим образом: «Сколько звеньев может включать в себя самая короткая пищевая цепь?», «Как называют бактерии и грибы, разлагающие остатки органической материи?», «Откуда травоядные животные получают энергию с пищей?».

Задания уровня применения и анализа по этой теме будут следующими: «Выберите из схемы предложенной пищевой цепи питание травоядного животного и хищника», «Составьте примеры пищевой цепи, состоящей из 4 звеньев», «Изобразите схематично круговорот веществ в природе, используя следующие звенья: грибы, кустарники, лось, питательные вещества почвы».

Вопросы самых высоких уровней – синтеза и оценки – дают больше всего возможностей для организации проблемного диалога: «Что случилось бы, если бы из пищевой цепи «исчезло» звено хищников?», «Какова роль растения венерина мухоловка в пищевой цепи: венерина мухоловка → комар?».

Таким образом, выбор вопросов и заданий для организации подводящего диалога зависит от типа урока, его дидактических и учебных целей.

И побуждающий, и подводящий диалоги, организованные учителем в операционно-познавательной части урока, способствуют развитию всех типов универсальных учебных действий обучающихся. Данные об использовании диалогической модели построения урока показывают ряд ее достоинств. К их числу относятся: более глубокое усвоение предметного содержания, высокая способность к переносу, применение знаний, обобщений в самых разных ситуациях, развитие творческого мышления, гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность, эмоциональная вовлеченность, интерес и воодушевление учащихся в ходе учебного процесса.

3.4. Управление деятельностью обучающихся на этапе осмысления в технологии развития критического мышления

Управление учащимися на уроке – это прежде всего управление их познавательной деятельностью, направленной на решение учебно-познавательных и исследовательских задач. Методическая модель управления познавательным процессом в технологии развития критического мышления будет разной в зависимости от фазы урока. Остановимся на стадии осмысления, где в большей мере важны элементы управления деятельностью ученика в ситуации, когда учащиеся вступают в непосредственный контакт с информацией (читают, слушают, смотрят, исследуют и пр.). Роль педагога как организатора этого процесса заключается в создании образовательных ситуаций, подборе кейсов для организации деятельности, позволяющих развивать познавательные способности обучающихся, формировать познавательные УУД, решать познавательные задачи, организовывать работу с потоками информации.

Информационные потоки, представленные в открытом доступе (СМИ, Интернет и пр.), требуют развития у современного человека важного навыка работы с разнообразной информацией. Перед учителем стоит задача – научить школьника ориентироваться в потоке информации и работать с ней: осуществить поиск, отобрать качественный, достоверный материал, критически осмыслить его, представить в систематизированном виде и пр. Фактически речь идет о формировании информационной компетентности (сбор, обработка информации, ее критическое оценивание и интерпретация), и роль учителя в условиях управления образовательным процессом приравнивается к роли «сталкера» – проводника, не столько демонстрирующего приемы работы с информацией, сколько создающего условия для выработки школьниками собственных приемов и способов работы с информацией. Для этого важно четко понимать, какие операции (действия) формируются в процессе работы с разнообразной информацией. Приемы и методы, разработанные в рамках ТРКМ, позволяют справляться с этой задачей¹.

Предполагается, что при отборе приемов, методов обучения необходимо ориентироваться на тексты, учитывать их предметную специфику и межпредметные понятия, универсальные и специальные способы действий с текстом. В работе школьников могут быть использованы разные виды текстов (учебные, видеотексты, диаграммы, карты, графики, таблицы и др.). В данном случае разработка кейсов для занятий становится актуальной и востребованной. Школьникам предлагается документ, содержащий какую-либо ситуацию (проблемную, социально окрашенную, требующую размышления и пр.). Ученикам

¹ См. п. 1.4 «Структура урока в технологии развития критического мышления».

необходимо отобрать информацию из кейса, исследовать ситуацию, осуществив самостоятельный поиск, разобраться в сути проблемы, проанализировать, выявить свою позицию, свое отношение к данной ситуации, сравнить свое решение с решениями других (при обсуждении в классе) и выбрать наилучший вариант. Учитель предлагает серию вопросов (заданий) к текстам для актуализации направления решения и обработки информации, содержащейся в кейсе.

Для развития критического мышления при работе с текстовой информацией явления, события, процессы должны изучаться с учетом разных подходов, выявления противоречий, поиска рационального пути их преодоления за счет анализа разных аргументов. Фактически это способствует складыванию востребованных личностных качеств человека: целеустремленности и настойчивости в решении задач; гибкости ума и позиции, предполагающих готовность к восприятию нового, различных вариантов решения; рефлексивности, готовности исправлять свои ошибки, искать новые решения, в том числе компромиссные¹.

В рамках технологии развития критического мышления внимание уделяется в том числе формированию и отслеживанию информационной компетенции школьников. К универсальным способам работы с информацией чаще всего относят сбор/поиск, обработку, интерпретацию. Группа метакогнитивных умений, связанных с работой с информацией на разных этапах ее переработки, может быть декомпозирована на отдельные операции. Рассмотрим операции (действия), формируемые на стадии осмысления в соответствии с разными этапами работы с текстовой информацией (табл. 8).

Таблица 8

Этапы работы с текстовой информацией

<i>Этапы работы с текстовой информацией</i>	<i>Возможные операции (действия), формируемые на стадии осмысления при работе с источником информации (текстом)</i>
Поиск (сбор) информации	<ul style="list-style-type: none"> • осуществлять информационный поиск в соответствии с поставленной учебной задачей; • извлекать информацию по заданному вопросу из источника; • осуществлять информационный поиск и ставить на его основе познавательные и исследовательские задачи; • самостоятельно формулировать основания для

¹ Шевченко Н.И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания. – М. : Русское слово, 2008. – 208 с.

<i>Этапы работы с текстовой информацией</i>	<i>Возможные операции (действия), формируемые на стадии осмысления при работе с источником информации (текстом)</i>
	извлечения информации из источника (текстового, иллюстративного, графического), учитывая характер полученного задания, и др.
Этап обработки информации	<ul style="list-style-type: none"> • распознавать и фиксировать противоречия в информационных источниках; • проводить сравнительный анализ объектов (явлений) в соответствии с заданной задачей, самостоятельно определять критерии сравнения объектов в соответствии с поставленной задачей; • использовать различные модельно-схематические средства для представления существенных связей и отношений, выявленных в информационных источниках; • выделять главные и второстепенные признаки понятий, на основе которых давать определение понятиям; • осуществлять логические операции по установлению родо-видовых отношений, ограничению понятия; • устанавливать отношение понятий по объему и содержанию и др.
Этап интерпретации /предъявления информации (также возможен на стадии рефлексии)	<ul style="list-style-type: none"> • критически оценивать и интерпретировать информацию с разных позиций, выделяя мнения и факты; находить и приводить критические аргументы в подтверждение и опровержение суждений; • излагать полученную информацию в контексте решаемой задачи; развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных письменных языковых средств; • делать вывод на основе полученной информации; • делать вывод (присоединяться к одному из выводов) на основе полученной информации и приводить несколько аргументов или данных для его подтверждения / приводить аргументы, подтверждающие вывод, и др.

На стадии осмысления можно предлагать и микроисследования. Как известно, проектно-исследовательская деятельность школьников предполагает проведение обучающимися собственного исследования, в ходе которого собранный и творчески переработанный предметный материал становится своего рода образовательным продуктом. В ходе проведения собственного микроисследования школьники учатся выполнять множество важных операций (действий): от определения целей и задач и планирования хода исследования через выделение принципа отбора и методик работы с текстами, их анализ, обработку информации до определения ожидаемых результатов, необходимых ресурсов и оценки качества исследования.

В современной педагогической практике возможно несколько вариантов организации проектно-исследовательской деятельности школьников на уроке: проектирование исследовательской деятельности школьников педагогом (под руководством педагога) в рамках реализации программы школьного курса, в том числе и решение проектных задач; осуществление обучающимися самостоятельной проектной деятельности, где лишь один из этапов является исследованием и реализуется на уроке; проведение обучающимися микроисследования, которое по логике и структуре приближено к научному исследованию. В рамках современного урока, реализующего ТРКМ, возможен любой из этих вариантов взаимодействия учителя и ученика.

Правила поведения учителя по управлению деятельностью обучающихся на этапе осмысления в технологии развития критического мышления базируются на следующих началах:

- 1) важен акцент на самостоятельности учащихся в образовательном процессе;
- 2) учителем предлагаются учебные ситуации, познавательные задачи, которые требуют поиска аргументов для решения проблемы, высказывания обоснованного суждения;
- 3) при обсуждении решений никакие сведения не должны приниматься на веру; несмотря на авторитеты, важна собственная точка зрения и умение преодолевать неоднозначные ситуации и разрешать их;
- 4) предоставлять возможность независимости, самостоятельности мышления, действий и оценок, освоения новых видов деятельности;
- 5) необходимо создавать условия для взаимодействия, сотрудничества и партнерства в процессе целенаправленной работы.

Для организации самостоятельной работы обучаемых с источниками информации педагогу важно уметь отбирать и создавать кейсы. При отборе текстов для кейсов нужно помнить о главных дидактических принципах: научности, соответствии возрастным особенностям, занимательности и содержательности текстов. При составлении кейсов

надо учитывать, что у учащихся при их выполнении развивается важный навык интерпретации текста (от лат. *interpretatio* – истолкование, разъяснение) – базовая составляющая процесса познания, смысл которой заключается в достижении понимания социальной реальности. В ходе интерпретации достигается максимально возможное понимание изучаемой темы. Можно сказать, что интерпретация не только состоит в общезначимом научном понимании текста, но и позволяет формировать мотивационную сферу школьников.

ГЛАВА 4. ПЛАНИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЧАСТИ УРОКА

4.1. Рефлексивное пространство современного урока

Важной составляющей любого урока, направленного на реализацию деятельностных технологий обучения, является организация рефлексии (букв. «обращение назад, отражение»). Осмыслению рефлексии как важной способности человека, неотъемлемой составляющей его интеллекта в философско-психологическом и педагогическом ракурсах посвящено много исследований¹. Мы будем использовать термин в психолого-педагогическом понимании – как «форму психической деятельности, проявляющуюся стремлением анализировать свои мысли, чувства, действия...», «рефлексировать» – значит обращать сознание на самое себя, размышлять над своим психическим состоянием².

Формирование рефлексии в учебной деятельности важно как с точки зрения развития «субъектности» школьника (рефлексия – базовый компонент субъектности), так и с точки зрения овладения способностями и интеллектуальными операциями (механизм рефлексивного анализа деятельности необходим для целенаправленного развития собственных способностей)³. Организация рефлексии на уроке во многом способствует формированию универсальных учебных действий у школьников: регулятивных, познавательных, коммуникативных, – поскольку в основе своей содержит операции осмысления собственных действий, самоанализ деятельности и ее результатов и пр. Рефлексия как обязательное условие создания развивающей среды на уроке и организации деятельности обучающихся позволяет развивать их активность и самостоятельность, осознавать цель учения и его необходимость.

Под рефлексивным пространством урока нами будут пониматься специально созданные учителем технологические, информационные, методические условия с использованием современного инструментария (средств, приемов, методов и пр.) для организации системы учебно-

¹ Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.; Калашникова Н. А. Рефлексия как принцип философского мышления : дис. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 2006. – 35 с.; Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.; Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2. – М.: Смысл, 2006. – С. 85–105 и др.

² Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/articles/321/refleksiya.htm> (дата обращения: 17.04.2020).

³ Шадриков В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 133–144.

воспитательных ситуаций, способствующих порождению собственных смыслов у учащихся, саморегуляции, формированию «субъектности» как значимого качества развивающейся личности.

Остановимся на практических элементах работы с рефлексивным пространством урока. Рефлексия на уроке может быть представлена в трех основных вариантах:

- 1) как деятельность, пронизывающая все этапы (звенья) урока;
- 2) как самостоятельное звено урока (этап рефлексии);
- 3) как целостно организованный урок (урок рефлексии).

При планировании системы уроков необходимо выбрать тот вариант, который будет предпочтителен для учителя.

Первый вариант – рефлексия как важный вид совместной деятельности двух индивидов, учителя и ученика, в ситуации учения-обучения на протяжении всего урока последовательно анализировал Г.П. Щедровицкий¹. Он выделял рефлексивные позиции субъектов обучения: деятельность ученика, рефлексивно поглощающую деятельность учителя и деятельность учителя, рефлексивно поглощающую деятельность ученика. В этом смысле деятельности учителя и ученика могут попеременно рефлексивно поглощать друг друга.

В ситуации учения, когда учитель демонстрирует образцы мыслительной и иной деятельности, которую он хочет передать учащимся (говорит, пишет, мыслит или решает задачу «на виду» у обучаемых), в рефлексивной позиции находятся школьники. Они рефлексивны по поводу того, что видят, слышат, как бы «примеряя на себя» сказанное и увиденное. В ситуации обучения, когда учитель наблюдает за деятельностью ученика, осмысливает его действия, в итоге корректирует, направляет его и управляет им, соотнося его действия со своими примерами демонстрации, в рефлексивной позиции находится педагог. Таким образом, рефлексия вертикально пронизывает весь урок. Наиболее часто такой вид рефлексии применим на уроках проблемно-диалогового типа или на «универсальной» модели урока. Форма рефлексивного анализа на этапах урока будет разной. Определим основные ситуации, когда в рефлексивной позиции на уроке находится ученик (ситуации учения) (табл. 9).

¹ Щедровицкий Г.П. Заметки о структуре ситуаций «учения-обучения». – URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/chteniya/xiv/texts/6.html> (дата обращения: 18.04.2020).

Основные ситуации рефлексивной позиции ученика

<i>Части урока</i>	<i>Ситуации рефлексии обучаемых на уроке</i>
Организационно-мотивационная часть	Формулирование / выбор индивидуальной цели, темы урока учеником, постановка проблемы. Осмысление индивидуальных предпочтений учащихся при работе с темой / планирование деятельности.
Операционально-познавательная (содержательная) часть	Ситуации учения-обучения при решении учебных задач урока, рефлексия по отношению к прочитанным текстам (текстам коммуникации). Определение обучающимися форм организации учебной деятельности. Групповая / индивидуальная рефлексия при групповом взаимодействии.
Рефлексивно-оценочная часть	Сопоставление планировавшихся и достигнутых результатов, осмысление способов действий, с помощью которых получены эти результаты. Осознание учащимися уровня своих знаний, умений и навыков.

В данном контексте, как правило, рефлексия проходит неосознанно, «интуитивно», осуществляется как деятельностный акт любой ситуации учения-обучения. Другие варианты системного использования рефлексии на уроке позволяют развивать ее как способ деятельности, способность.

Второй вариант более четко оформляет границы рефлексивного пространства урока самостоятельным этапом. В рамках традиционного понимания рефлексивный этап подменяется формулой «итог урока». Однако для уроков системно-деятельностной направленности это не совсем так. Выделение рефлексии как отдельного звена урока характерно для структуры уроков в технологии развития критического мышления, развивающего обучения, деятельностного метода. Рефлексия в данных технологиях рассматривается как основная часть урока и предполагает осознание полученных знаний, поиск собственных смыслов, соотнесение поставленных целей и результатов и пр.

Есть некоторая специфика использования рефлексивной части урока в разных технологиях. Так, в рамках занятий, реализующих развивающее обучение, рефлексия может рассматриваться как выражение чувств,

возникших у учащихся в ходе реализации учебных задач, например, уроков-мастерских, а также поиск смыслов, духовных в том числе, и осмысление способов деятельности выходит на первый план. На завершающей стадии урока развития критического мышления рефлексия рассматривается как этап обсуждения, систематизации, переоценки, нового объяснения полученных знаний, проговаривания возникших при осмыслении темы проблем учения, создания ситуаций для дальнейшего целеполагания¹. На уроках открытия нового знания методологической направленности (технология деятельностного метода) рефлексия учеником своих действий и самооценка (действий, интереса к изучаемому, отношения к виду учебной деятельности) является обязательной. В данной технологии рефлексивное пространство характерно и для других этапов урока, например, этап выявления места затруднения требует проговаривания своих трудностей при обучении, поиска способов, позволяющих преодолеть эти затруднения.

Общим для всех названных выше технологий является понимание того, что выделение рефлексии как обязательной части структуры урока необходимо прежде всего для формирования «субъектности» обучаемого.

Наконец, в *третьем варианте* (урок рефлексии как самостоятельный тип урока в технологии деятельностного метода²) урок строится на основе метода рефлексивной самоорганизации и отличается от уроков открытия нового знания, развивающего контроля и иных типов тем, что важным является не рефлексия учебного содержания, а рефлексия по поводу собственных учебных действий; предметом «исследования учащегося является его индивидуальная деятельность»³.

Итак, основой урока рефлексии является коррекция ошибок, совершенных учеником при освоении учебных действий. Чтобы она была не случайной, а осмысленной, необходимо организовать коррекционные действия на основе рефлексивного метода, оформленного в виде алгоритма исправления ошибок. Данный алгоритм строится школьниками самостоятельно. Первостепенное значение на таких уроках имеют эталоны, образцы для самопроверки, разработанные учителем. Подготовка к уроку рефлексии имеет свои особенности. При конструировании урока рефлексии учитель должен помнить о том, что необходимо⁴:

¹ Практическая педагогика / авт.-сост. Н.П. Наволокова, В.Н. Андреева. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 118 с.

² Структура урока рефлексии подробно представлена в п. 1.2 «Особенности уроков в технологии деятельностного метода».

³ Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Типология уроков деятельностной направленности. – М. : Школа 2000..., 2008. – 48 с.

⁴ Там же, с. 29.

1. Составить список знаний – понятий, алгоритмов, правил, способов действий, которые требуют тренинга и коррекции ошибок. Подобрать соответствующие эталоны.
2. Определить шаги учебной деятельности, которые будут зафиксированы учащимися на данном уроке.
3. Подобрать задания для самостоятельных работ и определить способы организации их самопроверки.
4. Подготовить образцы и эталоны самопроверки.
5. Продумать организацию работы с алгоритмом исправления ошибок.
6. Продумать формы организации работы в классе на каждом этапе урока (для индивидуальной / групповой / фронтальной работы), способы обратной связи и пр.

Учтя эти нюансы, можно приступать к составлению плана-конспекта / технологической карты урока. Уроки рефлексии требуют от учителя достаточно серьезной подготовки (особенно на начальных этапах), однако являются интересными как для учителей, так и для обучающихся. Дети на этих уроках не просто тренируются в решении задач – они осваивают метод коррекции собственных действий, им предоставляется возможность самим найти свои ошибки, понять их причину и исправить, а затем убедиться в правильности своих действий.

Учительским сообществом разработано огромное количество приемов, способов организации рефлексивного пространства на уроке. Предложенные ниже приемы можно использовать в рамках всех трех вариантов организации рефлексии в процессе обучения школьным предметам на уроках. Все многообразие приемов можно группировать в зависимости от рефлексивной позиции ученика в том или ином варианте организации рефлексивного пространства урока.

Таблица 10

Рефлексивная позиция ученика на уроке

<i>Вариант организации рефлексивного пространства урока</i>	<i>Рефлексивная позиция на уроке</i>	<i>Возможные приемы работы¹</i>
Рефлексия пронизывает все этапы (звенья) урока	Формулирование / выбор индивидуальной цели, темы урока учеником, постановка проблемы (соотнесение своего видения и видения)	«Отсроченная отгадка», «Пейзаж», «Согласен – не согласен», «Верю – не верю», «Ассоциация»,

¹ Развернутая характеристика приемов дана в прил. 1–4.

<i>Вариант организации рефлексивного пространства урока</i>	<i>Рефлексивная позиция на уроке</i>	<i>Возможные приемы работы¹</i>
	других). Осмысление индивидуальных предпочтений учащихся при работе с темой / планирование деятельности.	«Домысливание», «Ключевые слова», «Знаю – хочу узнать – узнал», формирование цели при помощи опорных глаголов.
	Ситуации учения-обучения при решении учебных задач урока, рефлексия по отношению к прочитанным текстам (текстам коммуникации). Определение обучающимися форм организации учебной деятельности.	«Ассоциативный ряд», «Корзина идей», «Перепутанные логические цепочки», «Кластер», нерешенная домашняя задача, «Облака мыслей», «Инсерт», «Концептуальная таблица» и др.
	Групповая / индивидуальная рефлексия при групповом взаимодействии результатов обучения (эмоционального состояния, содержания, способов деятельности).	«Комплимент», «Яблоня», оценка эмоционального состояния, «Светофор».
Рефлексия как самостоятельное звено урока	Сопоставление планировавшихся и достигнутых результатов, осмысление способов действий, с помощью которых получены эти результаты. Осознание учащимися уровня их знаний, умений и навыков.	«Незаконченная фраза», «Свободный микрофон», «Незаконченные предложения», «Вопросник», «Телеграмма», «Мишень», «А вы знаете, что...».
Рефлексия как целостно		«Хочу. Надо. Могу». «Как исправлять свои

<i>Вариант организации рефлексивного пространства урока</i>	<i>Рефлексивная позиция на уроке</i>	<i>Возможные приемы работы¹</i>
организованный урок		ошибки», подводящий и побуждающий диалог, «А вы знаете, что...», «Взаимопроверка», «Цветные поля», «Самооценка» и пр.

Выбор приемов и особенности их применения зависят от конкретного урока, специфики класса и стиля работы учителя. Их копилка постоянно пополняется.

4.2. Особенности организации этапа рефлексии на уроке (на примере разных образовательных технологий)

Рефлексивно-оценочный этап (В.В. Давыдов) является обязательным компонентом урока. Рефлексия может быть рассредоточена по разным этапам учебной деятельности, но чаще всего проводится в конце урока.

Начинающий учитель часто не придает большого значения рефлексии как этапу урока и проводит его «под звонок». Но с опытом приходит понимание, что рефлексия важна для осознания школьниками процесса учения: на уровне мыслительной деятельности и эмоций ученик как субъект деятельности осознает динамику обучения, что позволяет и педагогу, и школьникам осмыслить и сформулировать полученные образовательные результаты, а также целенаправленно спланировать дальнейшую учебную деятельность. При этом учитель играет роль организатора, а главными действующими лицами выступают ученики.

В современной педагогике существуют разные подходы к пониманию и классификации рефлексии. С.Ю. Степанов, И.Л. Семенов выделяют интеллектуальную и личностную рефлексии, В.В. Давыдов – формальную и содержательную, И.С. Ладенко – аналитическую и синтетическую¹.

¹ Овсянникова А.В. Виды рефлексии в структуре самообразовательной деятельности педагога вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – С. 371–373.

В школьной практике рефлексия как этап урока также может рассматриваться с разных позиций¹, например, по форме проведения, количеству участников, цели проведения.

По форме проведения можно выделить устную и письменную рефлексию. Устная рефлексия предполагает, что ребенок средствами устной речи выражает свое мнение или описывает свои эмоции. Средства при этом могут быть вербальными (тексты, фразы, слова) или невербальными (жесты, мимика и др.). Письменная рефлексия предполагает использование графических средств: текстов или символов.

По количеству участников можно выделить фронтальную, групповую, индивидуальную рефлексию. В основе этой классификации – формы работы с классом. Традиционно именно в такой последовательности дети осваивают рефлексию: сначала – всем классом, потом – в отдельных группах, затем – индивидуально.

По цели проведения можно выделить рефлексию эмоционального состояния, рефлексию достижения результата, рефлексию процесса обучения (хода деятельности).

- Рефлексия эмоционального состояния предполагает выявление общего настроения от работы: «*понравилось / не понравилось*», «*интересно / скучно*», «*было весело / грустно*». Учитель сможет увидеть, на какой эмоциональной волне освоена тема: если позитивных эмоций больше, то вероятность прочного усвоения выше. Если, по мнению учеников, урок показался скучным, трудным, то более вероятны сложности с восприятием темы. На первом этапе ученики просто фиксируют свое настроение, оценивают свое состояние, свои эмоции, а потом можно предложить им аргументировать свою точку зрения. Для эмоциональной рефлексии можно использовать разные приемы, цветовую гамму или смайлики. Рассмотрим прием «Дерево успеха»: каждый листочек дерева в зависимости от цвета имеет определенное значение: зеленый – мне все понравилось, было интересно; желтый – кое-что мне понравилось, иногда на уроке было интересно; красный – мне не понравилось, урок был неинтересным. Каждый ученик наряжает дерево соответствующими листочками. Подобным же образом можно наряжать елку игрушками, украшать поляну цветами и т. д. Надо отметить: для того чтобы у учеников не возникали дополнительные трудности со значением цвета на разных уроках, учителям в рамках методического объединения или педсовета имеет смысл договориться о едином значении символов/цветов/знаков, используемых для рефлексии.

- Рефлексия достижения результата предполагает осмысление того, что освоено на уроке. Ученики фиксируют достижение поставленной

¹ Шутова Г. Рефлексия как этап урока: виды, приемы, примеры. – URL: https://pedsovet.su/metodika/refleksiya/5665_refleksiya_kak_etap_uroka_fgos (дата обращения: 16.05.2019).

цели, прирост знаний, новую информацию, полученную на уроке. Для этого могут быть использованы клише начала предложений: *сегодня я узнал...; я понял, что...; я научился...; я смог...* Часто используется создание письменных текстов разных жанров (эссе, синквейн и др.). Прием «Дерево успеха» также можно использовать для рефлексии достижения результата, но при этом значение листочков будет связано не с настроением, а с достижением цели, например: зеленый – я научился, все сделал правильно; желтый – я кое-что понял, встретились трудности; красный – я плохо понял материал, много ошибок.

- ФГОС предполагает осмысление учениками не только результатов, но и процесса деятельности. Рефлексия процесса обучения (хода деятельности) помогает ученикам осмыслить виды и способы работы, применяемые на уроке. При этом ученики могут фиксировать то, что было наиболее понятно, то, какие приемы были использованы для достижения цели. Как правило, такая рефлексия организуется в конце урока и предполагает ответы учеников на вопросы: *Благодаря чему у вас получилось быстрее выявить закономерности? Какие приемы для открытия нового были использованы вашей группой на уроке?* Такие вопросы не предполагают очень пространных, развернутых ответов, в детских высказываниях обязательно должны быть названы виды и способы работы, которые осознаны учениками как наиболее рациональные, например: *Нам было легче открыть правило, так как мы зафиксировали материал в таблице.* Для рефлексии процесса обучения можно использовать, например, прием «Три М» (три момента)¹. Реализация этого приема предполагает, что ученики называют три момента, которые у них получились хорошо в процессе урока, и предлагают одно действие, которое улучшит их работу на следующем уроке.

В практике школы учителя могут использовать приемы, объединяющие разные виды рефлексии. Например, учитель может предложить ученикам (или разработать вместе с ними) анкету или таблицу с фразами для рефлексии, которую надо будет заполнить в конце урока:

На уроке я работал	активно / пассивно
Своей работой на уроке я	доволен / недоволен
Урок мне показался	коротким / длинным
За урок я	не устал / устал
Мое настроение	стало лучше / стало хуже
Материал урока мне был	понятен / непонятен
	полезен / бесполезен

¹ Шутова Г. Рефлексия как этап урока: виды, приемы, примеры. – URL: https://pedsovet.su/metodika/refleksiya/5665_refleksiya_kak_etap_uroka_fgos (дата обращения: 16.05.2019).

Домашнее задание мне кажется	интересен / скучен легким / трудным интересным / неинтересным
------------------------------	---

Видно, что в этой таблице часть вопросов направлена на эмоциональную рефлексию, часть – на рефлексию достижения результата.

Рассмотрим возможные приемы организации этапа рефлексии на уроке в различных образовательных технологиях.

В технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон этап рефлексии в конце урока направлен на то, чтобы выполнить соотнесение цели урока и его результатов, самооценку работы на уроке, осознание метода построения нового знания.

Основным средством являются рефлексивные вопросы учителя, с помощью которых организуется рефлексивная беседа (подробно особенности проведения рефлексивной беседы описывает М.Н. Аверина¹).

Например, на уроке о правописании гласных в суффиксах -ЕК-/-ИК- у существительных (русский язык) этап рефлексии может быть организован так:

- Какой была цель урока? (*Научиться писать гласные в суффиксах -ЕК-/-ИК- у существительных*)
- Достигли мы ее? (*Достигли*)
- Как это доказать? (*Мы открыли правило, а самостоятельная работа показала, что мы научились его применять*)
- Как вы открывали новое знание? (*Определили, чего не знаем, и сами открыли новый способ*)
- Оцените свою деятельность на уроке (на доске с помощью веселых и грустных смайликов).

Далее комментируется домашняя работа (упражнение на тренировку умения правильно писать гласные в суффиксах -ЕК-/-ИК у существительных).

В технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон этап рефлексии может включать эмоциональную рефлексию, но, главным образом, он нацелен на фиксацию нового содержания, полученного на уроке, и рефлексию учебной деятельности по шагам (затруднение, цель, результат, как достигнут результат), самооценку деятельности учеников на уроке и пояснение домашнего задания.

Надо заметить, что на этапе рефлексии в данной технологии четко выстраиваются связи между целью, планом, открытием и самостоятельной работой. Так, в начале этапа рефлексии ученики обозначают цель урока,

¹ Аверина М.Н. Рефлексивная беседа как эффективное средство формирования и развития умений профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – С. 62–70.

ход работы (шаги учебной деятельности), обязательно фиксируют результаты самостоятельной работы, т. к. задания на этом этапе предлагаются на запланированные предметные результаты и показывают степень освоения новых знаний учениками. Благодаря развернутым ответам на этом этапе формируются не только собственно рефлексивные умения учеников, но и умение аргументировать свою точку зрения, свою самооценку разными способами.

В технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) этап рефлексии направлен на целостное осмысление, присвоение и обобщение полученной информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу, выявление еще не познанного – тем и проблем для дальнейшей работы (появление «нового вызова»), анализ всего процесса изучения материала.

И. Загашев отмечает, что в ТРКМЧП рефлексия нельзя воспринимать только как способ подвести итоги, «выйти» на верное обобщение, систематизировать информацию. Важны не только систематизация материала, но и определение направлений для дальнейшего развития: оно может быть связано с темой занятия, а может касаться способов работы с информацией, методов анализа или техник общения с одноклассниками. Если ученик третьего класса после прочтения рассказа «Прыжок» Л. Толстого смог сделать вывод о необходимости отвечать за свои поступки, научился обосновывать свое мнение цитатами из текста, это замечательно и свидетельствует об успешной реализации фазы рефлексии. Но если он смог (при определенной организации, конечно) осознать, что научился использовать творческий тип вопросов, то это говорит о том, что школьник мыслил критически, рефлексивно.

В ТРКМЧП стадия рефлексии часто организуется в письменной форме. Для этого используются такие приемы, как РАФТ, эссе, «Круги по воде», синквейн, диаманта. В этой технологии существуют комплексные приемы и стратегии, которые включают рефлексия как компонент, например: кластер, фишбоун, таблица «Знаю – хочу узнать – узнал», «Таблица-синтез», «Чтение с остановками».

Стратегия **РАФТ** предполагает создание текста с учетом четырех параметров:

Р – роли (т. е. от чьего имени будет создан текст),

А – аудитории (или адресата сообщения),

Ф – формы текста (скорее, жанра: размышления, этюда, диалога, эссе),

Т – темы и основной идеи текста.

Например, после изучения темы «Главные члены предложения» можно предложить ученикам создать следующий текст:

Роль	От имени подлежащего и сказуемого
Аудитория	Для младших школьников
Форма текста	Диалог
Тема	О роли каждого члена грамматической основы в предложении

Эта заданная структуризация помогает ученикам осмысленнее подходить к написанию текста и, по словам И. Загашева, кому-то дает возможность снять лишнее напряжение: при написании текста от чужого имени у ученика исчезает чрезмерный контроль, боязнь оценки.

Использование небольших *эссе* – один из самых распространенных приемов в технологии развития критического мышления на стадии рефлексии. Эссе является логичным завершением читательского семинара, посвященного обсуждению книги или ряда книг.

Эссе – это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее *индивидуальные впечатления* и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Иными словами, эссе – это письменный текст, в котором отражены впечатления, мысли и опыт ученика в связи с определенной темой или способами ее освоения. В лингвистической литературе признаками эссе называются:

- небольшой объем,
- конкретная тема и подчеркнута субъективная ее трактовка,
- свободная композиция,
- непринужденность повествования,
- склонность к парадоксам,
- внутреннее смысловое единство,
- ориентация на разговорную речь.

Тема для эссе может быть сформулирована как пословица или поговорка.

В ТРКМЧП предлагается наряду с традиционным эссе использовать 10- и 5-минутное эссе.

10-минутное эссе. После общего обсуждения текста учащимся предлагается организовать свои мысли *по методике свободного письма*. Для этого учитель просит в течение 10 минут писать на предложенную тему. Главное правило свободного письма – не останавливаться, не перечитывать, не исправлять. При затруднении можно письменно прокомментировать возникшую проблему и постараться писать дальше.

5-минутное эссе. Этот вид письменного задания обычно применяется в конце занятия, чтобы помочь учащимся подытожить свои знания по изученной теме. Поэтому учащимся можно предложить два варианта:

- 1) написать, что они узнали по новой теме,

2) задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

5-минутное эссе доступно ученикам уже со 2-го класса.

Прием «Круги по воде» предполагает осознание изучаемого понятия, явления, персонажа произведения. При этом буквы слова изучаемого понятия записываются в столбик и на каждую букву подбираются ключевые характеристики (существительные, прилагательные, глаголы или даже фразы). Например, после чтения в 4-м классе рассказа Л.И. Кузьмина «Эх ты, ворона!» ученики дали такую характеристику главному персонажу:

В – воровка

О – обманщица, озорная

Р – разбойница, резвая

О – очень любит блестящее

Н – носатая, непоседливая, наглая

А – агрессивная.

Данный прием, используемый на стадии рефлексии, позволяет подобрать к каждой букве слова понятия, отражающие суть объекта.

Прием «Синквейн» предполагает создание стихотворения из пяти строк, в котором автор выражает свое отношение к проблеме. Слово происходит от французского «пять». Это стихотворение из пяти строк, которое строится по правилам:

1-я строка – тема или предмет (одно существительное);

2-я строка – описание предмета (два прилагательных);

3-я строка – описание действия (три глагола);

4-я строка – фраза, выражающая отношение к предмету;

5-я строка – синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово).

Например, после обсуждения темы любви в произведении А.И. Куприна «Гранатовый браслет» ученики составили синквейн с первым словом «любовь».

Любовь

Роковая, невзаимная

Увлекается, страдает, гибнет

Да святится имя твое

Счастье

На уроке русского языка после обсуждения темы «Приставка» ученики обобщили свое представление об этой части слова через синквейн.

Приставка

Маленькая, постоянная

Присоединяется, начинает, меняет

Всегда стоит перед корнем

Морфема

Синквейн – это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление. В данном случае информация не только более активно воспринимается, но и систематизируется, и оценивается.

Похожим на синквейн является прием «*Диаманта*».

Диаманта – это стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением. Полезна для работы с понятиями, противоположными по значению.

1-я и 7-я строки – существительные, противоположные по смыслу (антонимы);

2-я строка – два прилагательных к первому существительному;

3-я строка – три глагола к первому существительному;

4-я строка – два словосочетания с существительными;

5-я строка – три глагола ко второму существительному;

6-я строка – два прилагательных ко второму существительному.

Например, после обсуждения темы «Город и деревня» ученики составили диаманту:

Город
Большой, древний
Строится, растет, процветает
Известный город, маленькая деревня
Возрождается, развивается, кормит
Красивая, родная
Деревня

Еще один пример диаманты, составленной на уроке русского языка по теме «Синонимы и антонимы»:

Синонимы
Близкие, точные
Обозначают, конкретизируют, обогащают
Группа синонимов, пара антонимов
Противопоставляют, украшают, привлекают
Противоположные, контрастные
Антонимы

Таким образом, в ТРКМЧП этап рефлексии направлен на формирование у учеников рефлексивных умений, связанных с достижением результата и процессом обучения. Авторы данной технологии предлагают целый комплекс приемов и стратегий для развития рефлексивных умений учеников, причем эти приемы реализуются в основном в письменной форме.

В проблемно-диалогической технологии этап рефлексии необходим для подведения итогов. На данном этапе ученики фиксируют изучаемую проблему, новое содержание, освоенное на уроке, обобщают,

делают выводы и производят самооценку работы. Интересно, что в данной технологии часто на этапе рефлексии возникают новые идеи, гипотезы как проблемы для следующих исследований.

Основным средством организации рефлексии, как правило, выступают рефлексивные вопросы, например:

- Какой была проблема (вопрос, тема) нашего урока?
- Полностью ли мы реализовали наш план?
- Какое решение мы нашли? Какой ответ на основной вопрос урока мы можем дать? Чья (какая) версия (гипотеза) подтвердилась?
- Как вы оцениваете свою работу?

Однако в некоторых случаях могут быть использованы и другие приемы организации рефлексии.

«10 баллов»

Оценить по 10-балльной шкале работу на занятии с позиции:

«Я» 0 _____ 10

«Мы» 0 _____ 10

«Дело» 0 _____ 10

«Рефлексивный экран»

Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

- 1) Сегодня я узнал...
- 2) Было интересно...
- 3) Было трудно...
- 4) Я выполнял задания...
- 5) Я понял, что...
- 6) Теперь я могу...
- 7) Я почувствовал, что...
- 8) Я приобрел...
- 9) Я научился...
- 10) У меня получилось ...
- 11) Я смог...
- 12) Я попробую...
- 13) Меня удивило...
- 14) Урок дал мне для жизни...
- 15) Мне захотелось...

Таким образом, в проблемно-диалогической технологии этап рефлексии может быть направлен на развитие разных рефлексивных умений учеников.

Итак, рефлексия – это обязательный этап современного урока. Рефлексия предполагает не просто подведение итогов урока, но более сложную самостоятельную рефлексивную деятельность учеников. Если сначала ученики осваивают умение определить свое настроение, эмоции от урока, то постепенно они приучаются соотносить цель и результат урока, фиксировать новое содержание, осмысливать средства его достижения. В зависимости от целей рефлексии и от уровня сформированности рефлексивных умений школьников на уроке могут быть использованы разные приемы и стратегии (см. прил. 3).

Заключение

Реализация системно-деятельностного подхода к обучению ставит перед учителем проблему освоения новых педагогических инструментов. Решение актуальных психолого-педагогических задач обуславливает то, что педагог сегодня существенно перестраивает урок, целенаправленно отбирает методы и приемы, которые обеспечивают активную учебную деятельность учеников.

Участие авторов данного издания в проекте «Его величество Урок!» Пермского муниципального района позволило увидеть трудности, с которыми сталкиваются педагоги при организации уроков. Во-первых, это методические ошибки в реализации технологий, использование ограниченного количества приемов для организации деятельности обучающихся, во-вторых, затруднение в проектировании уроков разной целевой направленности и, следовательно, разной структуры.

Поэтому, отразив инвариантную структуру современного урока, мы конкретизировали смысловые части урока в каждой технологии. Надеемся, что подробное описание особенностей урока в разных технологиях предоставило возможность читателю (педагогу или студенту) не только ознакомиться с каждой технологией, но и почувствовать потенциал их практического освоения. Отметим, что представленные технологии позволяют формировать и предметные, и метапредметные, и личностные результаты учеников. Кроме этого, организуя целеполагание или рефлексию, педагог не только реализует необходимые компоненты учебной деятельности, но и формирует соответствующий опыт ученика, который будет неоднократно востребован в процессе социализации ребенка.

При активном участии педагогов Пермского муниципального района был разработан конструктор уроков, помогающий спроектировать современный урок¹. Частично он представлен в приложении. В этот конструктор вошли приемы организации мотивационно-ориентировочной части урока, возможные варианты организации работы в его операционно-познавательной части, а также способы и приемы, позволяющие осмыслить и оценить деятельность в ходе рефлексивно-оценочного этапа урока.

Проектирование современного урока, применение новых образовательных технологий позволяет развивать в ученике исследователя, расширять привычные рамки учебного познания, включая в него полноценное сотрудничество и коммуникацию, тем самым предполагая способность учителя постоянно изменяться, осваивать новое, расширять профессиональный кругозор. Развитие в себе этой способности – эффективный путь повышения качества образования.

¹ Методический конструктор современного урока (проект Пермского района). – URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1503urAAwuqg2PLhyw2PsFaqbKx1EC8xiJ76k3gNW1Mg/edit#gid=0> (дата обращения: 25.10.2019).

Библиографический список

1. Аверина, М.Н. Рефлексивная беседа как эффективное средство формирования и развития умений профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации / М.Н. Аверина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – С. 62–70.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
3. Аствацатуров, Г.О. Технология целеполагания урока / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград : Учитель, 2009. – 118 с.
4. Бакшаева, Н.А., Вербицкий, А.А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2006. – 183 с.
5. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность : монография / В.А. Беликов. – URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=2774> (дата обращения: 20.03.2020).
6. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
7. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
8. Демидова, Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников / Т.Е. Демидова / Начальная школа плюс : До и После. – 2011. – № 6. – С. 15–19.
9. Емельянова, Т.В., Медяник, Г.А. Игровые технологии в образовании: электронное учебно-методическое пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник. – Тольятти : Изд-во Тольятт. гос. ун-та, 2015. – 88 с.
10. Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 233 с.
11. Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии : учебное пособие / В.С. Зайцев. – В 2 кн. – Кн. 1. – Челябинск : ЧГПУ, 2012.
12. ИНФОУРОК. – URL: <https://infourok.ru/kommentariy-k-prezentacii-organizaciiya-probnogo-deystviya-1369387.html> (дата обращения: 24.01.2020).
13. Рефлексия как принцип философского мышления : дис. ... канд. филос. наук / Н.А. Калашникова. – Волгоград, 2006. – 35 с.
14. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
15. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.

16. Кларин, М.В. Технологии обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
17. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
18. Кокарева, З.А., Никитина, Л.П., Секретарева, Л.С. Диагностика сформированности действий целеполагания / З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева // Начальная школа. – 2014. – № 2. – С. 24–26.
19. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – Вып. 2. – М. : Смысл, 2006. – С. 85–105.
20. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : Москва, 1971. – 40 с.
21. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1976.
22. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
23. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – М., 2002. – 168 с.
24. Методический конструктор современного урока (проект Пермского района). – URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1503urAAwuqg2PLhyw2PsFaqbKx1EC8xiJ76k3gNW1Mg/edit#gid=0> (дата обращения: 25.10.2019).
25. Образовательная система «Школа 2000...». – URL: <http://www.sch2000.ru/deyatelnostniy/> (дата обращения: 16.02.2018).
26. Образовательная система «Школа 2100». – URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/dialog.php (дата обращения: 23.06.2019).
27. Овсянникова, А.В. Виды рефлексии в структуре самообразовательной деятельности педагога вуза / А.В. Овсянникова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – С. 371–373.
28. Петерсон, Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» / Л.Г. Петерсон // Построение непрерывной сферы образования. – М. : Школа 2000., 2007. – 448 с.
29. Петерсон, Л.Г., Кубышева, М.А. Типология уроков деятельностной направленности / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева. – М. : Школа 2000., 2008. – 48 с.

30. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений / И.П. Подласый. – М. : Владос, 2002. – В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
31. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2010. – 200 с.
32. Практическая педагогика / сост. Н.П. Наволокова, В.Н. Андреева. – Р-н/Д : Феникс, 2014. – 118 с.
33. Приемы рефлексии урока. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2016/04/29/priemy-refleksii-uroka> (дата обращения: 10.11.2019).
34. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html> (дата обращения: 18.09.2019).
35. Словари.ру. – URL: <http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> (дата обращения: 12.06.2019).
36. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
37. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2 т. Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – 552 с.
38. Селькина, Л.В., Худякова, М.А. Методический аспект реализации деятельностного подхода на уроке математики / Л.В. Селькина, М.А. Худякова // Начальная школа. – 2016. – № 7. – С. 20–29.
39. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
40. Студия экономики. – URL: <https://economics.studio/ekonomicheskaya-teoriya/proizvodstvo-tehnologiya-proizvodstva-86302.html> (дата обращения: 02.03.2020).
41. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
42. Теория и технология обучения математике в средней школе: Учебное пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов / под ред. Т.А. Ивановой. – Н. Новгород : НГПУ, 2009. – 355 с.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 29.06.2018).
44. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.

45. Шадриков, В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся / В.Д. Шадриков // Психология: журнал Высшей школы экономики. Т. 9. – 2012. – № 4. – С. 133–144.
46. Шевченко, Н.И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания / Н.И. Шевченко. – М. : Русское слово, 2008. – 208 с.
47. Шутова, Г. Рефлексия как этап урока: виды, приемы, примеры / Г. Шутова. – URL: https://pedsovet.su/metodika/refleksiya/5665_refleksiya_kak_etap_uroka_fgos (дата обращения: 16.05.2019).
48. Щедровицкий, Г.П. Заметки о структуре ситуаций «учения-обучения» / Г.П. Щедровицкий. – URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/chteniya/xiv/texts/6.html> (дата обращения: 12.05.2016).
49. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/articles/321/refleksiya.htm> (дата обращения: 03.03.2020).
50. Bloom Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. – David McKay Company, Inc., 1956. – 111 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Приемы обучения на мотивационно-ориентировочной части урока

Характеристика некоторых приемов на этапе мотивирования (самоопределения) к учебной деятельности / организационный момент

1. **Поздороваемся глазами.** Учитель предлагает учащимся: давайте сегодня поздороваемся с вами без слов – посмотрите друг на друга, улыбнитесь и поздоровайтесь только глазами (учитель так же приветствует класс).

2. **Импульс.** Всем участникам предлагается встать в круг, взяться за руки и путем легкого сжатия руки передавать импульс друг другу. Каждый участник сжимает правой рукой руку рядом стоящего, передавая таким образом «импульс». Когда «импульс» вернется к ведущему, он вновь его отправляет: Я передаю импульс добра. Я передаю импульс радостного настроения. Я передаю импульс дружбы.



3. **Снеговик.** Учитель предлагает учащимся определить, насколько они хорошо себя чувствуют на уроке, выполняя самооценку готовности к уроку. Учащиеся прикрепляют к снеговiku жетоны по правилам: красный цвет – радость, зеленый – спокойствие, синий – грусть.

4. **Оратор.** Учитель предлагает за одну минуту убедить своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

5. **Автор.** Учитель предлагает учащимся представить, что они являются авторами учебника, и ответить на следующие вопросы:

...Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам необходимость изучения этой темы?

...Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам эту тему?

6. **Фантазер.** На доске записана тема урока. Учитель просит учеников назвать пять способов применения в жизни знаний, умений и навыков по этой теме.

7. **Нестандартный вход в урок.** Учитель начинает урок с противоречивого факта, который трудно объяснить на основе имеющихся знаний.

8. **Удивляй.** Краткое сообщение интересных исторических сведений, легенд, необычных фактов. Сообщения могут готовить как учитель, так и учащиеся.

9. **Отсроченная отгадка.** Два варианта использования: первый – в начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе над

новым материалом; второй – загадка (удивительный факт) дается в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие.

10. Пейзаж. Учащимся предлагаются две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным настроением, другая – веселым. Ученики выбирают ту картину, которая соответствует их настроению.

Характеристика некоторых приемов на этапе актуализации знаний (и фиксации индивидуального затруднения в пробном учебном действии)

1. Загадка. Учитель организует диалог, направленный на мотивацию предстоящей на уроке деятельности:

– Ребята, отгадайте загадку: (например) Буквы-значки, как бойцы на парад, в строгом порядке построены в ряд. Каждый в условленном месте стоит, а называется всё ... (АЛФАВИТ).

2. Согласен – не согласен. Учитель просит учащихся, используя знаки «+» и «-», выразить свое отношение (согласен или не согласен) к следующим высказываниям и предлагает высказывания.

3. Верю – не верю. Учитель предлагает учащимся участвовать в игре «Верю–не верю» (проверить правильность утверждений). Самостоятельно на листах напротив номера утверждения поставить либо «+», либо «-».

4. Верные – неверные утверждения. Учитель предлагает учащимся определить, верное или ложное суждение содержится в высказывании, и объяснить свою точку зрения.

5. Ассоциативный ряд. Учитель предлагает, используя предложенный ряд слов, составить определение. Возможно, какие-то слова учащиеся должны добавить в этот ряд или убрать из него, чтобы (например) дать определение рассмотренному на прошлом уроке понятию. Пример. Сформулируйте полученное определение:

- соотношения,
- изображение,
- величин,
- графическое,
- диаграмма.

Ключ: Диаграмма – графическое изображение соотношения величин. Круговая диаграмма – графическое изображение соотношения между частями целого.

6. Да – нет. Учитель загадывает нечто и предлагает учащимся попытаться найти ответ, задавая ему вопросы, на которые он может ответить только словами: «да», «нет», «и да, и нет».

7. Корзина идей. На доске можно нарисовать корзинку, где условно собирается все, что дети знают по данной проблеме; учитель в виде

тезисов записывает в корзинке все высказывания и идеи, включая ошибочные; по мере освоения новой информации исправляются ошибки, вносятся необходимые дополнения.



8. **Ромашка.** Ученики по очереди отрывают лепестки ромашки, на которых находятся вопросы по ранее изученной теме.

9. **Ассоциация.** Учащимся предлагается прочитать тему урока и ответить на вопросы:

– О чем может пойти речь на уроке?

– Какая ассоциация у вас возникает, когда вы слышите словосочетание: «...»?

Учащиеся перечисляют все возникшие ассоциации, которые учитель записывает на листе бумаги или на доске.

Характеристика некоторых приемов на этапе выявления места и причины затруднения, постановки цели деятельности / создания проблемной ситуации, целеполагания (постановки цели и задач урока)

1. **Дерево ожиданий.** Учитель предлагает учащимся написать на яблоках красного цвета, что они знают и умеют, на зеленых – что вызывает у них затруднения, и развесить яблоки на дерево.

2. **Домысливание.** Учитель предлагает учащимся определить задачи на урок с помощью слов-помощников:

Вариант 1.

Я повторяю...

Я узнаю...

Я научусь...

Мне пригодится...

Вариант 2.

Я узнаю...

Я смогу...

Я научусь...

Я смогу применить...

Вариант 3. Ученики ставят цель, отвечая на вопросы учителя.

Проговаривают свои цели, используя начало фраз:

Хочу научиться...

Хочу повторить...

Хочу разобраться...

Узнаем, как...

Вариант 4.

Формулируют цель урока с помощью слов-помощников:

Вспомним...

Узнаем...

Проверим...

3. **Задай вопрос.** «Как...?», «Каким образом...?», «Почему...?», «В чем причины...?», «Что общего...?», «В чем особенности...?», «Сравните...», «Докажите...».

4. **Дерево предсказаний.** Правила работы с данным приемом таковы: ствол дерева – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям: «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

5. **Маша-растеряша.** Играющий роль Маши-растеряши задает функцию, которую требуется выполнить («Ой! – Что с тобой? – Потеряла (называет объект). Как мне теперь выполнить (называет функцию)?»). Дети предлагают ресурсы, которые могут служить инструментами для получения требуемого результата, и, при необходимости, способы их преобразования.

6. **Проблемные вопросы, постановка проблемных задач** (с заведомо допущенными ошибками, с противоречивыми данными).

7. **Ключевые слова.**

Вариант 1. Учитель выбирает 4–5 ключевых слов и выписывает их на доске. Далее он предлагает учащимся методом мозгового штурма дать общую трактовку терминов и просит предположить, как они будут применяться на уроке. Когда дети приходят к единому мнению, учитель просит их обратить внимание на эти слова при прочтении текста, в ходе урока, чтобы проверить, в том ли значении они употребляются.

Вариант 2. Учитель предлагает учащимся придумать рассказ или расставить предложения в определенной последовательности. Затем они должны использовать свои знания по изучаемой теме, сделать прогнозы и определить цели своей дальнейшей работы на стадии осмысления, найти подтверждение своим предположениям.

Вариант 3. Учитель просит учащихся выписать 5–6 слов по теме урока, которые, как они думают, входят в содержание данной темы.

8. **Парный/групповой мозговой штурм.**

Пара (группа) учащихся составляет список того, что они знают по данной теме, или список вопросов, на которые необходимо ответить на уроке. Устанавливается жесткий лимит времени, как правило, пять минут. Преимущество данного приема в том, что он позволяет высказаться большему числу учащихся.

9. **Свободное письменное задание.** Учащимся предлагается, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по новой теме урока.

Характеристика некоторых приемов постановки цели урока

1. **Формирование цели при помощи опорных глаголов.** Учитель называет тему урока и предлагает учащимся сформулировать цель с помощью опорных глаголов: изучить, знать, уметь, выяснить, обобщить, закрепить, доказать, сравнить, проанализировать, сделать вывод, разобраться, систематизировать и др.

2. **Работа над понятием.** Учитель предлагает учащимся для зрительного восприятия название темы урока и просит объяснить значение каждого слова или найти его в «Толковом словаре». От значения слова определяется цель урока.

3. **Формулировка цели с помощью вопросов.** Учитель предварительно записывает тему урока и предлагает ученикам, исходя из темы и ответов на вопросы, которые фиксируются либо на слайдовой презентации, либо в памятке, сформулировать цель урока:

- Что я узнаю на уроке?
- Чему научусь?
- Где мне пригодятся полученные знания? и др.

4. **Дополнение цели с помощью слов-помощников.** Учитель на доске записывает тему урока и с помощью слов-помощников просит учащихся сформулировать цель урока:

- Я повторяю...
- Я узнаю...
- Я научусь...
- Мне пригодится...

5. **Тема-вопрос.** Учитель формулирует тему урока в виде вопроса, например: Внешняя политика Екатерины II: продолжение курса или крутой поворот? Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос.

6. **Эпиграф.** Учащимся предлагается осмыслить текст, записанный на доске, и придумать, как он может быть связан с новой темой урока. Например, на уроке в 5-м классе по теме «Многозначные слова» эпиграф из былины об Илье Муромце: «Слово, оно что яблочко: с одного-то боку зеленое, так с другого румяное, ты умей его, девица, повертывать».

7. **Группировка.** Прием используется через зрительное или слуховое восприятие. Ряд слов, предметов, фигур, картинок, фотографий и т. д. предлагается детям разделить на группы, обосновывая свои высказывания. На основе этого учащиеся формулируют тему и цель урока.

8. **Исключение.** В этом случае детям необходимо через анализ общего и отличного найти лишнее, обосновывая свой выбор. На основе этого формулируется цель.

9. **Ситуация «Яркое пятно».** Среди множества однотипных предметов, слов, цифр, фигур одно выделено цветом или размером. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном

предмете. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Например, по теме «Формирование Древнерусского государства» в 6-м классе выделено ярким пятном «князь Олег, 982-й год». Учащиеся должны сказать, почему акцент дан на эти имя и дату, и сформулировать тему и цель урока.

10. Проблема предыдущего урока. В конце урока детям предлагается выполнить задание, которое невозможно сделать из-за недостаточности знаний, что подразумевает продолжение работы на следующем уроке; решение этой проблемы становится целью следующего урока.

11. Побуждающий или подводящий диалог. На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение известных фактов; постепенно она подводится к тому, о чем дети не могут рассказать – возникает проблемная ситуация, после обсуждения которой выдвигается цель, т. е. ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия.

12. Проблемная ситуация. Чтобы ученик сформулировал и присвоил себе цель, его необходимо столкнуть с ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих знаний и способностей. Учитель может показать видеосюжет или раздать материал с противоречивой информацией и т. д. Учащиеся самостоятельно формулируют проблемную ситуацию, обозначают тему урока и выдвигают учебные задачи. Формулируется цель урока.

13. Нерешенная домашняя задача. В качестве одной из домашних задач учитель преднамеренно указывает такую, в ходе решения которой у учащихся должны возникнуть трудности с ее выполнением из-за недостаточности знаний, а на следующем уроке необходимо подвести учащихся к формулированию цели урока.

14. Практичность теории. Введение в теорию учитель осуществляет через практическую задачу, полезность решения которой очевидна ученикам.

15. Определение собственных целей урока учащимися через определение важности и значимости изучаемого материала.

В начале урока:

– Что бы вы хотели узнать на уроке? Чему вы можете научиться?

– Для чего это необходимо знать?

– Что надо сделать, чтобы достичь поставленной цели?

В конце урока: рефлексивный анализ.

– Ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу.

– Определите свои затруднения во время занятия: что у вас не получилось и почему.

– Оцените свою работу (результаты выполнения заданий) по предложенной шкале.

16. Трансформация темы урока в учебные задачи:

- Информационная: чему будем учиться?
- Операционная: каким образом будем учиться?
- Мотивационная: зачем нам это надо?
- Коммуникативная: с кем и где?

17. **Использование наглядного образа, объекта (незаконченная схема, таблица).** В начале урока учащимся предлагается «слепая» схема, которую необходимо заполнить, используя материал учебника или раздаточный материал. На основе этого формулируются тема и цель урока.

18. **Отсроченная догадка.** Предлагается интересный эпизод, содержащий интригу, в ходе фронтальной беседы определяется цель познания. Например, на уроке в 5-м классе по теме «Самостоятельные и служебные части речи» на доске записывается известное предложение Л.В. Щербы: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка». В конце урока ученики должны назвать в предложении самостоятельные части речи.

2. Приемы обучения на операционно-познавательной части урока

Характеристика некоторых приемов на этапе реализации построенного проекта / первичного усвоения / решения учебной задачи

1. **Облака мыслей.** Ученики записывают все, что приходит в голову в связи с темой; после того как основные характеристики перечислены, они записываются на доске или листе бумаги и систематизируются в соответствии с заданными показателями.

2. **Феномен.** Учитель заранее в тексте выделяет маркером определенные сочетания букв или слов, терминов, понятий и т. д. Затем он предлагает ученику прочитать текст несколько раз. Учитель не тратит времени на пояснения – ребенок прочтет сам, а в тексте наткнется на множество иллюстраций данного утверждения. Это средство дополняется постоянно находящимся на стенде плакатом с правилом и лежащей на столе ученика карточкой, дублирующей плакат.

3. Плюс, минус, интересно.

П (плюс)	М (минус)	И (интересно)

Таблица ПМИ может использоваться для эмоциональной оценки текста или объяснения учителя с точки зрения соотношения содержания текста с имеющимся опытом. В таблице ПМИ ученик отмечает свои субъективные суждения по поводу прочитанного, увиденного или услышанного.

В графе «Плюс» отмечаются те ключевые слова или фразы из текста, которые являются важными, существенными. В эту графу может быть занесена та информация, которая характеризует описываемые явление, предмет, объект с положительной стороны.

В графе «Минус» отмечаются те признаки изучаемого предмета, объекта или явления, которые свидетельствуют о его отрицательных сторонах.

В графе «Интересно» учащиеся могут отметить те факты, теоретические положения, которые для них являются интересными, неожиданными.

Вместе с тем заполнение таблицы ПМИ является только начальным этапом. На этапе рефлексии учащиеся могут в парах или группах обменяться своими записями (одна и та же информация у разных учащихся может быть занесена в любую из трех граф), составить общую сводную таблицу ПМИ. Материалы, представленные в таблице ПМИ, могут стать основанием для написания письменной работы (например эссе) по предложенной учителем или выбранной самостоятельно теме.

4. Инсерт. Учащимся предлагается система маркировки текста:

(v) отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику;

(+) отмечается новое знание, новая информация;

(-) отмечается то, что идет вразрез с имеющимися у ученика представлениями, о чем он думал иначе;

(?) отмечается то, что осталось для ученика непонятным и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее.

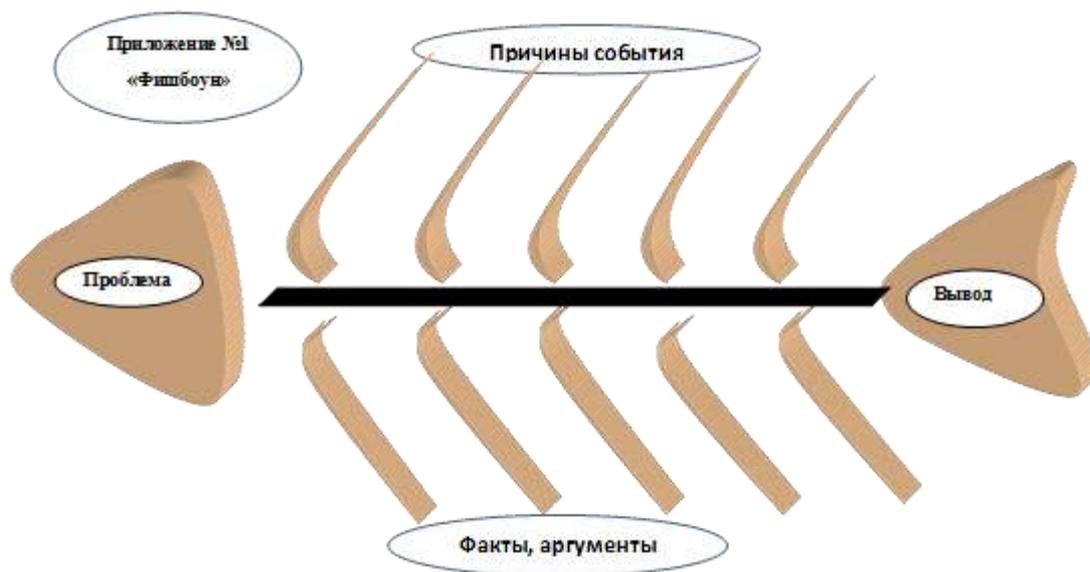
Читая текст, учащиеся ставят соответствующие знаки на полях.

5. Концептуальная таблица. Прием «концептуальная таблица» особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали – различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

Характеристика некоторых приемов на этапе первичного закрепления / применения знаний в новой ситуации

1. Фишбоун. После обсуждения с классом в нижнем прямоугольнике ведущий записывает формулировку проблемы. Путем анализа источников, возможно, консультаций со специалистами, просмотра видеофильмов и т. д. – учащиеся выделяют причины и аргументы, подтверждающие их предположения. Часто бывает, что причин больше, чем аргументов. Это происходит потому, что предположения уже сформулированы, а информация, подтверждающая правомерность гипотез, пока еще отсутствует. И в этом ничего плохого нет: учащиеся привыкают к осознанию того, что предположения без

аргументов так и остаются на левой стороне «елочки», т. е. остаются только лишь предположениями. Путем анализа связки «причины – аргументы» учащиеся синтезируют вывод, который записывается в конечной части рисунка.



2. **А вы знаете, что...?** Ученики должны закончить фразу, используя информацию, которую нашли по изучаемой теме. Используется для расширения кругозора учащихся.

3. **Ералаш.** Учащиеся работают с рисунком, на котором ошибочно подписаны некоторые элементы (учитывая западающие темы), и меняют надписи местами.

4. **Кепка лидера.** Прием представляет собой развивающую игру. Для игры необходимы какой-либо головной убор (кепка или шляпа) и большое количество жетонов. Смысл игры в том, что каждый ученик, который отвечает, пытается ответить или просто имеет идею, будет отмечен и оценен. За каждый ответ или попытку ответа ученик получает жетон или два жетона (в зависимости от сложности задания). Жетоны выдаются в течение всего урока, а в конце ученики подсчитывают количество набранных ими жетонов. Тот, у кого больше всех жетонов, получает «5», те, кто занял второе и третье места, получают по «4», кто занял четвертое и пятое места, получают «3».

Характеристика некоторых приемов на этапе обобщения и систематизации знаний / включения в систему знаний и повторение

1. **Задай вопрос.** Учащимся предлагается задать вопросы по изученной теме самостоятельно: устно или письменно, с предоставлением времени на подготовку или экспромтом.

2. **Ромашка.** На лепестках ромашек готовятся несложные вопросы, не требующие длительной подготовки, и ромашки раздаются всем детям. Дети отрывают лепестки ромашки и отвечают на вопросы, относящиеся к теме урока, затем берут чистые лепестки, пишут вопросы другой группе, вывешивают вопросы, перевернув лепестки. Другая группа берет с доски лепесток, читает вопросы. Один участник отвечает, другие дополняют.

3. **Кубик Блума.** На гранях кубика написано начало вопросов: «Почему», «Объясни», «Назови», «Предложи», «Придумай», «Поделись». Учитель (или ученик) бросает кубик. Необходимо сформулировать вопрос к учебному материалу по той грани, на которую выпадет кубик. Если ученики знают материал, они без труда смогут составить вопрос и ответить на него.

4. **Соревнование.** Класс делится на две команды, каждая готовит вопросы по теме (три минуты), по очереди задают друг другу вопросы, на доске фиксируются и оцениваются ответы команд, затем выявляется команда-победитель, выставляются оценки активным.

5. **Древо мудрости.** Учитель записывает вопрос на листке, заворачивает его и крепит скрепкой к дереву. Вопросы распределены по уровням сложности: желтые – уровень знания, понимания и применения; зеленые – уровень анализа и синтеза; красные – уровень оценки. Обучающиеся по очереди подходят к дереву, срывают записку с вопросом, отвечают, а дома готовят более полный ответ на этот вопрос.

Характеристика некоторых приемов на этапе самостоятельной работы с самопроверкой по эталону (образцу)

1. **Взаимопроверка.** Учащиеся получают задания (по вариантам), через определенное время обмениваются тетрадями с соседом по парте. Учитель показывает правильные ответы и критерии оценивания, ученики проверяют правильность выполнения и помечают карандашом неверные ответы, подсчитывают количество правильных ответов и выставляют отметку. Проверая чужую работу, ученики понимают, где допустили ошибки сами. Затем учитель собирает тетради, просматривает, согласовывает оценку, если имеются погрешности при проверке.

2. **Цветные поля.** Ученик выполняет письменную работу, отчеркивает поля цветными карандашами, и эти цвета имеют смысловую нагрузку: красный – «Проверьте, пожалуйста, всё и исправьте все ошибки», – обращается он к учителю; зеленый – «Отметьте, пожалуйста, все ошибки, я сам исправлю», синий – «Укажите количество ошибок, я их сам найду и исправлю», черный – «Не относитесь, пожалуйста, серьезно к этой работе, я ее делал в спешке» и т. п.

3. **Реставратор.** Учащиеся восстанавливают текстовый фрагмент, намеренно «поврежденный» учителем.

4. **Самооценка.** Дается лист или таблица самооценки знаний по определенной теме, где ребенок самостоятельно оценивает степень усвоения пройденного материала по балльной системе.

5. **Своя опора.** Ученик составляет собственный опорный конспект или развернутый план ответа по новому материалу.

3. Приемы обучения на рефлексивно-оценочной части урока

Характеристика некоторых приемов рефлексии урока¹

1. **Паутинка.** Учащимся предлагается подвести итоги урока. Ученики встают в круг и передают друг другу клубок ниток так, чтобы все взялись за нить. Передача клубка сопровождается высказываниями: «Сегодня на уроке мне удалось:

- узнать...
- понять...
- научиться...
- применять...

– использовать...»; «Я чувствую...»; «Я хочу для себя...»; «Я могу помочь сделать другим...».

Когда клубок возвращается к учителю, ученики натягивают нить (получается паутинка), закрывают глаза, представляя, что они составляют единое целое, что каждый из них важен и значим в этом целом.

2. **Млечный Путь.** Учащимся предлагается оценить свой вклад в урок. На плакате изображено звездное небо. Например, каждый оценивает свой вклад в работу группы:

- красный – недоволен, сделал не все, что мог;
- желтый – мог бы лучше;
- зеленый – сделал все, что в моих силах, для успеха группы.

Звездочки наклеиваются на плакат, затем идет обсуждение. На доске появляется наглядный итог урока.

3. **Незаконченная фраза.** Учащимся предлагается продолжить незаконченные фразы и тем самым подвести итог урока: «Я быстро справился с заданием, потому что...»; «Мне больше понравилось выполнять задания...»; «Сегодня я узнал (научился)...» и т. п.

4. **Комплимент.** Учащиеся оценивают вклад каждого в урок и благодарят друг друга и учителя за проведенный урок.

¹ Приемы рефлексии урока. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2016/04/29/priemy-refleksii-uroka> (дата обращения: 10.11.2019).

5. Свободный микрофон. Учащиеся высказывают свое мнение по заданным вопросам (два варианта использования приема: первый – когда учитель просто называет ученика, тот встает и продолжает фразу, указанную на экране; второй – передается микрофон или его макет; получая микрофон, ученик должен продолжить незаконченную фразу).

Один вариант:

1. На уроке я работал(а) ...
2. Урок для меня показался ...
3. Самым полезным и интересным для меня было ...
4. Я встретился(ась) с трудностью при ...
5. У меня хорошо получилось ...
6. Я выполнял(а) задания ...
7. Я понял(а), что ...
8. Теперь я могу ...
9. Я попробую ...
10. Меня удивило ...
11. Мне было трудно ...
12. Строки самому себе ...

Другой вариант:

- Мне было ...
- Я испытывал(а) затруднения ...
- В дальнейшем мне эти знания ... и др.

6. Незаконченные предложения. Прием похож на «Свободный микрофон». На экране показаны незаконченные предложения в форме клише, ученикам по очереди необходимо продолжить предложения. Приведем несколько вариантов подобных клише:

Вариант 1.

- Сегодня на уроке я ...
- Я встретился(ась) с трудностью при ...
- У меня хорошо получилось ...
- Мне это необходимо для ...

Вариант 2.

- Я узнал ...
- Я научился ...
- Я повторил ...
- Я закрепил ...
- Я поставил бы своему товарищу ... и др.

Вариант 3.

1. Сегодня я узнал ...
2. Было интересно ...
3. Было трудно ...
4. Я выполнял задания ...
5. Я понял, что ...

6. Теперь я могу ...
7. Я почувствовал, что ...
8. Я приобрел ...
9. Я научился ...
10. У меня получилось ...
11. Я смог ...
12. Я попробую ...
13. Меня удивило ...
14. Урок дал мне для жизни ...
15. Мне захотелось ...

Вариант 4.

1. Сегодня я узнал ...
2. Было интересно ...
3. Было трудно ...
4. Я выполнил задания ...
5. Я понял, что ...
6. Я чувствовал ...
7. Мне захотелось ...

Вариант 5.

- Сегодня на уроке я ...
- Теперь я могу ...
- У меня хорошо получилось ...
- Больше всего мне понравилось ...

Вариант 6.

- На уроке мне больше всего запомнилось ...
- Меня удивило, что ...
- Еще мне хотелось бы узнать ...
- Знания, полученные на уроке, я могу использовать ...

Вариант 7.

- Сегодня на уроке я ...
- У меня хорошо получилось ...
- Мне это необходимо для ...
- Мне было трудно ...
- Работа в группе мне помогла ...
- Без меня бы группа не ...

Вариант 8.

- Я понял ...
- Я узнал ...
- Я смог ...
- У меня получилось ...
- Мне понравилось ...

7. **Самопохвала.** Учащиеся подводят итог урока с помощью фразы: «Я сегодня молодец! Я узнал ... научился ...» или др.

8. **Трактат.** Учитель: «Представьте, что у вас есть возможность написать трактат для будущих школьников. В трактате опишите ваши основные достижения, дайте наставления, «советы бывалого», попытайтесь определить способы и виды деятельности, благодаря которым вам удалось решить проблемы и достигнуть своих результатов. Какое из заданий застало вас врасплох? Почему? Что вы поняли, чему научились? Посоветуйте, как избежать ваших ошибок. Какие знания вы добыли во время обучения? Какие рекомендации и пожелания по добыче знаний вы дадите будущим ученикам?»

9. **Яблоня.** Происходит возврат приема, используемого на этапе постановки цели. Необходимо собрать в корзину яблоки, развешанные на дерево в начале урока (дети написали на яблоках красного цвета, что они знают и умеют, на зеленых – что вызывает у них затруднения). Цель – выяснить, оправдались ли опасения и ожидания. Дети собирают яблоки и разъясняют надписи на них, отвечая на вопросы «Что получилось?», «Чему научились?».

10. **Ладони.** Учащиеся обводят свою ладошку. Каждый палец имеет свое значение: на большом пальце пишется, что было важным и интересным; на указательном – что я научился делать; на среднем – с чем надо разобраться; на безымянном – что я вообще не понял; на мизинце – чего мне не хватило.

11. **Оценка эмоционального состояния.** Каждый учащийся выбирает из пары утверждений то, которое соответствует его состоянию после урока:

- 1) устал – не устал
- 2) понял материал – не понял
- 3) старался – не старался
- 4) чувствую вдохновение – чувствую подавленность
- 5) я сегодня достиг успеха – не достиг успеха.

12. **Вопросник.**

- Какой новый способ деятельности освоили?
- Какое было затруднение?
- Как мы преодолели затруднение?
- Достигли ли мы своей цели?

13. **Снеговик.** Ученики с опорой на критерии оценки знаний и умений оценивают свою работу на уроке в баллах. Дети прикрепляют к снеговiku жетоны по правилам: красный цвет – отлично, зеленый – хорошо, синий – удовлетворительно.

14. **Ресторан.** Учитель предлагает ученикам представить, что сегодняшний день они провели в ресторане и теперь директор ресторана просит их ответить на несколько вопросов:

- Я съел бы еще этого ...
- Больше всего мне понравилось ...

- Я переел ...
- Пожалуйста, добавьте ...

15. **Телеграмма.** Учащимся предлагается кратко описать самое важное, что они уяснили на уроке, с пожеланиями соседу по парте и отправить (обменяться).

16. **Цветик-многоцветик.** Каждый учащийся выбирает для себя лепесток, цвет которого наиболее соответствует его настроению. Затем все лепестки собирают в один общий цветок.

17. **Синквейн.** Учащиеся в конце урока подводят его итог, соблюдая следующие правила:

1-я строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна;

2-я строка – два прилагательных, выражающих главную мысль;

3-я строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы;

4-я строка – фраза, несущая определенный смысл;

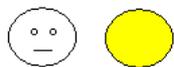
5-я строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

18. **Светофор.** Учащимся предлагается выбрать цвет сигнала светофора, соответствующий предложенным критериям:

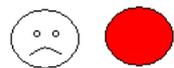
– Зеленый – я активно работал(а) на уроке, поэтому у меня все получилось.



– Желтый – у меня не все получилось, но в целом с работой справился(ась).



– Красный – мне было неинтересно работать на уроке, у меня ничего не получилось.



Получается цветная картинка, отражающая оценку урока.

19. **SMS-ка учителю.** Учащимся предлагается отправить учителю SMS-ку с использованием рисунков-смайликов. Смайлики:

– улыбка – хорошо работал, доволен собой;

– нейтральное лицо – хорошо работал, но умею еще лучше;

– унылое лицо – работа не получилась, недоволен собой.

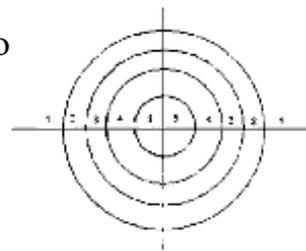
Учащиеся выбирают смайлик, соответствующий своей работе на уроке, и приклеивают его на «мобильный телефон».

20. **Мишень.**

Дети на доске заполняют «рефлексивную мишень», оценивая

- 1) свою деятельность,
- 2) деятельность учителя,
- 3) деятельность учащихся и др.

В каждом из секторов записываются параметры – вопросы рефлексии состоявшейся деятельности, взаимодействия.



Участники «стреляют» в мишень, делая отметку «+». Отметка, поставленная учеником, соответствует его оценке результатов состоявшегося взаимодействия. Если ученик низко оценивает результаты, то он «стреляет» ближе 0, а если высоко, то в 10.

После всех «выстрелов» мишень вывешивается на общее обозрение, проводится ее анализ.

4. «Сквозные» приемы обучения

1. **Кластер.** Кластер – это графическая организация материала, которая показывает связи между объектами и явлениями. Учитель в центре пишет название темы, учащиеся методом мозгового штурма набрасывают идеи. Записав идеи вокруг названия темы, учитель соединяет их линиями и получает структуру предварительных знаний учащихся по новой теме. После составления кластера знаком «?» указывается то, в чем дети сомневаются.

Правила составления кластера. Рисуем модель солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. Звезда в центре – это наша тема, вокруг нее планеты – крупные смысловые единицы; соединяем их прямой линией со звездой, у каждой планеты свои спутники, у спутников – свои.

2. **Перепутанные логические цепочки.** Учитель выписывает 5–6 отдельных событий, каждое помещает на отдельный лист. Группе предлагается восстановить правильный порядок событий. Учащимся по очереди предлагается поставить одно событие на верное место цепи. Когда составили, учитель просит обратить внимание на порядок событий при чтении текста. В конце урока ученики проверяют, верны ли их предположения.

3. **Знаю – хочу узнать – узнал.**

Доска или лист бумаги делится на три колонки: «Знаю», «Хочу узнать», «Узнал». Учитель называет тему урока и спрашивает у учащихся, что они об этой теме уже знают или думают, что знают. Ученики высказывают свои идеи, учитель на доске заполняет таблицу, дети заполняют таблицы в тетради. Возникшие спорные высказывания следует отнести к колонке «Хочу узнать». Затем учитель спрашивает, что дети хотели бы узнать нового по этой теме. Записи остаются на доске до конца занятия. Далее либо учащиеся читают текст, либо идет урок изучения нового материала. После того как изучили материал, записываем, что нового узнали из текста, урока.

4. **Ромашка Блума.** «Ромашка» состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопросов.

Простые вопросы (Что? Когда? Где? Как?). Уточняющие вопросы. Они обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что..?», «Если

я правильно понял, то..?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о..?». Интерпретационные (объясняющие) вопросы (Почему?).

Творческие вопросы содержат частицу «бы», элементы условности, предположения, прогноза: «Что изменилось бы..?», «Что будет, если..?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет в рассказе после..?».

Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?», «Как вы относитесь к поступку главного героя?» и т. д.

Практические вопросы. Данный тип вопросов направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как можно применить..?», «Что можно сделать из..?», «Где вы в обычной жизни можете наблюдать..?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?».

5. Таблица «тонких» и «толстых» вопросов. «Тонкий» вопрос предполагает однозначный краткий ответ (Кто..? Что..? Когда..? Может..? Будет..? Как звали..? Было ли..? Согласны ли вы..? Верно ли..?). «Толстый» вопрос предполагает ответ развернутый (Дайте три объяснения, почему... Объясните, почему... Почему вы думаете..? Почему вы считаете..? В чем различие..? Что, если..?).

6. Денотатный граф. Денотатный граф (от латинского *denoto* – «обозначаю» и греческого «пишу») – способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. Дробление ключевого слова по мере построения графа на слова-«веточки».

Научное издание

Власова Ирина Николаевна (отв. за выпуск)

Женина Лариса Викторовна

Худякова Анна Владимировна

Шабалина Ольга Валерьевна

**ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

Коллективная монография

Редактор *М.Г. Коровушкина*

Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 52/20

Подписано в печать 03.08.2020. Формат 60 x 90 ¹/₁₆.

Бумага ВХИ. Печать цифровая. Гарнитура «Таймс»

Усл. печ. л. 8,7. Уч.-изд. л. 6,5

Тираж 300 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 44, каб. 115,

тел. +7 (342) 215-18-52, доб. 394

e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета

в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»

614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5,

тел. + 7 (342) 206-06-86,

<http://www/aster.print.ru>