

Н.Ф. ВИНОГРАДОВА

**Современный взгляд на дидактику
общеобразовательной школы
в условиях введения новых ФГОС**

Курс на 36 часов

Москва
Педагогический университет
«Первое сентября»
2013

Наталья Федоровна Виноградова

Материалы курса «Современный взгляд на дидактику общеобразовательной школы в условиях введения новых ФГОС»: курс на 36 часов. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 72 с.

Учебно-методическое пособие

Редактор *Г.А. Стюхина*
Корректор *О.Е. Русакова*
Компьютерная верстка *Н.П. Чернявская*

Подписано в печать 20.08.2013
Формат 60×90/16. Гарнитура «NewBaskerville»
Печать офсетная. Печ. л. 4,5
Тираж 500 экз. Заказ №
Педагогический университет «Первое сентября»,
ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165
<http://edu.1september.ru>

© Н.Ф. Виноградова, 2013
© Педагогический университет «Первое сентября», 2013

Учебный план

Раздел 1. Актуальные проблемы современной дидактики. *Соотношение дидактики и частных предметных методик. Дидактика – теория обучения. Основные функции дидактики. Принципы дидактики. Компетентностный подход в обучении. Изменения дидактической системы в свете ФГОС.*

Раздел 2. Формирование ведущей деятельности как условие развивающего обучения. *Контроль и оценка в современной школе. Психологические особенности подростков и юношей. Ведущая деятельность в подростковом и старшем школьном возрастах. Современный подход к определению целей контроля и оценки.*

Раздел 3. Виды учебно-познавательной деятельности в основной и старшей школе. *Характеристика учебно-познавательной деятельности. Виды учебно-познавательной деятельности.*

Раздел 4. Урок в современной школе. *Изменения в организации процесса обучения в свете ФГОС. Технологическая карта современного урока.*

**Итоговая проверочная работа
в виде он-лайн-теста**

Раздел 1. Актуальные проблемы современной дидактики

Предлагаем обсудить:

1. Каковы сущность и функции дидактики на современном этапе развития школьного образования?
2. Каковы «болевы́е точки» современного образования?
3. Какова характеристика личностно-ориентированного подхода?
4. Что такое компетентностный подход в обучении?
5. Какие изменения в дидактической системе должны произойти в свете ФГОС?

Соотношение дидактики и частных предметных методик

Каково соотношение частных и предметных методик?

Ответ на этот вопрос потребует от вас, уважаемые слушатели, оживления своих знаний времен обучения в вузе. Всем вам хорошо известно, что понятие *образование* в Законе РФ «Об образовании» определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. В связи с этим система образования должна обеспечить взаимосвязь в решении трех групп целей.



Схема 1.1. Основные цели образования

Какова аксиологическая (ценностная) характеристика объявленных целей?

Социальные цели отражают ожидания государства, общества, различных социальных групп.

Педагогические цели отражают планируемый результат образования в конкретном учебном учреждении и на конкретном этапе обучения.

Личностные цели отражают потребности и интересы личности, их ожидания в процессе образования.

Небольшое отступление

Знакомство с историей педагогики позволяет установить, что определение целей образования всегда было функцией государства, и выстраивались они как некий педагогический идеал (это понятие ввел П.Ф.Каптерев). «Идеальные» цели определяли отдаленную перспективу и выражали достаточно абстрактные представления о результатах образования (их нельзя было «подержать в руках» и померить). Эти цели отражали идеал, к которому нужно стремиться, но который достичь почти невозможно: чем ближе к нему подходишь, тем дальше он отодвигается. Цели предполагали идеализированный портрет «героя своего времени», сотканный из нравственно-этических, религиозных, социально-экономических, культурно-этнических, политических, материальных воззрений.

Такой подход, по сути дела, приводил к фактическому декларированию целей образования, так как оценить объективно результат образования и проследить эффект развития школьника в этом случае было невозможно.

«Нет нужды объяснять, что превращение образования в деятельность без ясных, реалистичных и безусловных целей приводит, в конечном счете, к разрушению самой этой деятельности...»¹.

Более того, механизма «выражения» цели соответствующими дидактическими единицами отработано не было, и эта задача на современном этапе развития школы впервые была поставлена в стандарте первого поколения и отчетливо выражена в ФГОС.

Именно поэтому так много сейчас говорят о том, что педагогическая цель должна рассматриваться как результат обучения (образования). Это позволяет представить ее в конкретных дидактических единицах: в содержании, мотиве, выборе соответствующих методов, средств и форм организации обучения.

Рассмотрим пример

В пятом классе (в соответствии с одним из авторских подходов) изучается тема «Сказки А.С. Пушкина».

Цели урока: Формировать читательскую деятельность и речевые умения, воспитывать любовь к сказкам великого поэта.

¹ Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 17.

Можно ли по этим целям предположить, каким будет урок, какие результаты готов обеспечить учитель на этом уроке, что проверяется и можно ли что-то из намеченного проконтролировать?

Очевидно, что для организации *реального* воспитательного процесса в *реальном* (сегодня существующем) образовательном учреждении необходимы педагогические цели, отвечающие, пожалуй, только на один вопрос: что изменится в школьнике, который прошел определенный путь обучения – урок, четверть, учебный год...

Итак, можно определить одну из «болевых точек» сегодняшней системы образования – неготовность учителя конструировать конкретные цели образования с учетом следующих требований: отраженность в содержании, мотивированность, определение этапности, возможность проверки (таблица 1.1).

Таблица 1.1
Требования к конструированию целей обучения

Цели обучения	Требования к конструированию			
	Отражение в конкретном содержании	Мотивированность	Этапность предъявления	Возможность проверить

Если корректировать приведенный выше пример из практики изучения литературы, то технологическая карта урока может выглядеть так:

Конкретное содержание: зависть, злоба, жадность, гордыня – наказываются; любовь, доброта, отзывчивость побеждают. Справедливым, добрым поступкам помогают.

Мотивированность: как поэт отвечает на вопросы «Легко ли жить злобному, завистливому, жадному, несправедливому человеку?», «Что дает человеку скромность, любовь и доброта?»

Этапность предъявления: подготовка к уроку «Жизненные уроки сказок А.С. Пушкина».

Возможность проверить: оценка высказываний учащихся о главной мысли разных сказок А.С.Пушкина, обобщение «Чему учат сказки великого поэта?».

Дидактика – теория обучения

Педагогические законы, зависимости, закономерности процесса познания человеком окружающей действительности, приобщения его к жизни в обществе (социализации) раскрывает **дидактика**. Эта часть педагогики есть теория обучения, то есть она занимается ответом на несколько судьбоносных для образования вопросов: «Зачем учить и учиться?», «Чему учить и учиться?» «Как учить и учиться?». *Объектом* дидактики является процесс обучения и учения, а *субъектом* – участники процесса обучения.

Схема 1.2 показывает, что дидактическая система включает следующие компоненты: *целевой* (ответ на вопрос, каким будет результат обучения), *мотивационный* (ответ на вопрос, зачем идет обучение и учение), *содержательный* (ответ на вопрос, чему учить), *технологический* (ответ на вопрос, как учить), *регулятивный* (ответ на вопрос, как контролировать и оценивать обучение и учение).



Схема 1.2. Основные компоненты дидактической системы

Каковы важнейшие характеристики дидактики как теории обучения?

Во-первых, она касается специфической деятельности людей по передаче старшим поколением и освоению подрастающим поколением общественной культуры, социального опыта.

Во-вторых, дидактика обеспечивает целенаправленное взаимодействие обучающихся и обучающихся для получения результатов образования, развития, воспитания.

В-третьих, дидактика рассматривает все проблемы образования в комплексе: отбор целей и содержания, структурирование методов, приемов, форм организации, требования к конструированию средств и др.

В-четвертых, дидактика раскрывает связь теории и практики: возможности успешного научного понимания учащимися общей картины, образа существующей действительности и способности приобретенные знания применять в учебных и жизненных ситуациях.

Сделаем вывод: дидактика – это процесс целенаправленного обучения и учения, раскрывающий общие принципы, закономерности, условия, предпосылки успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Дидактика раскрывает законы деятельности педагога (обучения) и обучающихся (учения), их ролевые характеристики и средства взаимодействия.

Основные функции дидактики

Целевая функция – определение целей образования в соответствии с возрастом, этапом обучения и спецификой образовательного учреждения.

Информационная функция – обоснование содержательной стороны процесса обучения с учетом поставленных целей.

Системообразующая функция – обеспечение взаимосвязи и корреляционных зависимостей всех компонентов дидактической системы.

Координирующая функция – обеспечение преемственности и перспективности процесса обучения внутри каждого его этапа и между разными ступенями обучения.

Прогнозирующая функция – корректировка всех компонентов дидактической системы с учетом требований общества, достижений науки, оценки новаторства, анализа реального состояния практики обучения.

Подчеркнем, что дидактика изучает общие законы процесса обучения, которые являются основаниями для создания закономерностей обучения конкретному учебному предмету. Именно поэтому методику рассматривают как частную дидактику², включающую две составляющие: общие законы дидактики, специфические положения частной методики. Ни одна методика не может существовать без учета общих положений дидактики: правил конструирования целей и содержания, организации обучения, понимания особенностей обучения школьников разного возраста, закономерностей построения деятельностной, мотивационной, рефлексивной и других составляющих процесса обучения. Очевидно, что все перечисленное не меняется, а лишь корректируется в соответствии с изучаемой наукой. Так, приведенные выше требования к конструированию целей раскрываются на конкретном содержании учебного предмета с учетом специфики содержания методов и средств обучения физики, биологии как естественнонаучных дисциплин или литературы, иностранного языка и истории как гуманитарных дисциплин. «Дидактика воздействует на методику обучения определенному предмету еще до оформления этой методики в отдельную отрасль педагогического познания. Вначале она воздействует на методику предмета прямолинейно, ее положения не опосредованы через методику как теорию обучения определенному предмету школьного курса. Дидактика воздействует на методику и в дальнейшем, на всех этапах развития педагогических наук, однако характер этого воздействия постепенно изменяется»³.

Принципы дидактики

Пожалуй, одной из распространенных «болевых точек» современных методик обучения является недостаточность учета принципов дидактики, недооценка того влияния, которое они оказывают на развитие частных методик и их целесообразное применение. Педагоги хорошо знают такие общеизвестные дидактические принципы, как научность, наглядность, прочность усвоения,

² Эта позиция утверждается известным советским дидактом М.Н. Скаткиным. См., например: Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1965. С. 806.

³ Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2007. С. 75.

воспитывающий характер и др., поэтому обратим внимание на новые принципиальные позиции дидактики, которые определяют современный взгляд на цели, содержание, организационные формы и методы работы с учащимися.

Принцип личностно-ориентированного обучения

Идеи личностно-ориентированного образования приняты сегодня большинством учителей российской школы. Это означает, что педагоги отказываются от авторитарного, инструктивно-репродуктивного характера обучения в пользу поисково-исследовательского по характеру и демократического по стилю педагогического процесса. Вместе с тем, можно, с сожалением, констатировать, что идея личностно значимого учения для каждого школьника остается на декларативном уровне и поэтому является одной из самых актуальных.

Небольшое отступление

Напомним читателям, что личностно-ориентированное обучение рассматривается как такой его тип, который обеспечивает права каждого школьника на индивидуальное развитие, не противоречит его психологическому статусу (возможностям, склонностям, интересам) и создает возможность для формирования учебно-познавательных мотивов и интереса к учению. Личностно-ориентированное обучение предполагает следующее:

1. Сохранность и поддержку индивидуальности ребенка. Например, в ряде общеобразовательных учреждений России принят такой опыт: выделяется группа учителей, который работают только в основном звене школы (в 5–7 классах), а также учителя, преподающие в старшем звене школы. Это объясняется тем, что они хорошо изучили психологические особенности и возможности каждой возрастной группы и строят весь процесс взаимодействия с учащимися в соответствии с ними. Известно, что учитель, выпустивший одиннадцатиклассников и пришедший работать с пятиклассниками, переносит методы обучения со школьниками юношеского возраста на подростков. Это не может дать положительных результатов, так как дети подросткового возраста – народ особый, и по некоторым психологическим показателям уступают даже (!) младшим школьникам. Например, в связи с первым этапом полового созревания (пока скрытым от глаз) у подростков снижается темп деятельности, появляется неадекватная реакция на замечания, критику. У них часто без особой причины меняется настроение и др. Если педагог не учитывает эту психологическую характеристику учащихся 5–6 классов, то взаимодействие в системе «учитель–ученик» нарушается.

2. Этот принцип предполагает и реализацию постулата «ученик имеет право на ошибку». Более того, ошибка становится не только (и не столько!) поводом для формулирования оценки выполненного задания, но средством развертывания учебного диалога, анализа причин возникновения трудности и определения путей ее преодоления. Здесь необходимо исходить из важнейшего современного требования дидактики: ошибка ученика – это не только его собственная проблема, но и проблема учителя. Совместная деятельность должна заключаться не во взаимных обидах («Не учил! – Учил! – Учил, да не выучил! Невнимателен, о чем только думаешь!»), а в целенаправленных действиях по предупреждению трудностей, по предвидению возможных ошибок. В опыте учителей-предметников используется прием обсуждения того, какие ошибки могут возникнуть при решении данной учебной задачи. Некоторые учителя думают, что такой прием является подсказкой того, что школьники уже должны знать. Переставим акценты: не подсказка, а оживление имеющихся знаний, очень точный и корректный метод обучения. В этом случае есть и воспитательный эффект: ученик перестает бояться допустить ошибку, он становится заинтересованным лицом в контроле и оценке, потому что они отвечают на четкие вопросы: чему он еще не научился, чего не знает и как это незнание преодолеть.

3. Личностно-ориентированное обучение – это предоставление каждому обучающемуся возможности работать в собственном темпе, предоставление права выбора деятельности, партнера, средств обучения. В современной школе мало реализуется это положение. Обычно все задания, все требования, все условия учения определяются учителем. Это происходит даже тогда, когда «диктат педагога» противоречит сущности предлагаемой формы обучения. Например, учитель использует групповой метод обучения, но все инструкции дает сам: определяет группы, назначает «руководителей», дает каждой группе задание, определяет результат, который должен быть получен, сам оценивает работу. Очевидно, что групповая форма организации в этом случае не состоялась.

А как правильно осуществляется групповое взаимодействие школьников? Например, учитель предлагает организовать самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность по теме курса биологии «Простейшие, или Одноклеточные». Первый шаг: учащиеся по собственному усмотрению объединяются в группы и выбирают руководителя. Каждая группа усаживается вокруг своего стола. Второй шаг: учитель предлагает проблемы для поиска и исследования. Это:

1) На основе видеоматериалов и справочной литературы подготовить сравнительную характеристику простейших (одноклеточных) животных.

2) На примере амебы обыкновенной представить схему строения, питания и деления одноклеточного животного.

3) Подготовить несколько тестов по теме «Простейшие, или Одноклеточные». Шаг третий: выбор экспертной группы, которая будет оценивать результаты деятельности групп⁴.

4. И, наконец, личностно-ориентированное обучение (образование), конечно, предполагает создание условий для реализации творческих возможностей обучающегося. Здесь следует сказать еще об одной «болевой точке» современного образования: учитель-практик не совсем точно понимает характеристику творческой деятельности. В дидактике творческая деятельность учащегося рассматривается в широком смысле как всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в результате которой возникают новые (с точки зрения ее субъекта) объекты. Это могут быть материальные продукты (сочинения, рисунки, музыкальные произведения и пр.) и идеи (способы решения задач, новое знание).

Принцип деятельностного подхода

Небольшое отступление

В самом широком смысле деятельность определяется как свойственная только человеку особая форма взаимодействия с окружающим миром и отношения к нему, в результате которого происходит преобразование этого мира и самого субъекта взаимодействия. Необходимо четко осознавать, что деятельность не есть набор (или даже совокупность) действий. Ее нельзя сводить к сумме действий: «считать деятельность состоящей из действий бессмысленно, так как деятельность всегда имеет контекстный характер, она определяется той структурой, в которую она включена, а действие внеконтекстно, оно одно и то же для всех деятельностных структур, которые его включают»⁵.

Для дидактики очень важно понимание того, что каждый вид деятельности имеет свою структуру, именно по структуре различаются разные деятельности. Например, игровая деятельность дошкольника (ролевая игра) имеет следующие структурные элементы: цель, мотив, роль, сюжет, ролевые отношения, а учебная деятельность школьника – потребность-мотив-цель-учебную задачу-учебные операции-контроль (самоконтроль)-оценку (самооценку). Но вместе с тем, в психологии существует так называемая «всеобщая» структура деятельности: цель, мотив, средство, результат и

⁴ Естественно, возможно использование разных информационных средств: микроскопа, интерактивных таблиц, Интернета, справочников, энциклопедий и т.п.

⁵ Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 31.

сам процесс. Весьма важно для нашего последующего общения и знание того, что для каждого возрастного периода свойственна ведущая деятельность, которая является, во-первых, потребностной, во-вторых, оказывающей особое влияние на психическое развитие человека, в-третьих, стимулирующей развитие следующей ведущей деятельности. Обратите внимание на схему 1.3 – в ней представлены ведущие деятельности разных возрастных этапов жизни ребенка и школьника.

Ранний возраст	→	Предметно-манипулятивная игра
Дошкольный возраст	→	Сюжетно-ролевая игра
Младший школьный возраст	→	Учебная игра
Подростковый возраст	→	Общение со сверстниками
Юношеский возраст	→	Учебно-познавательная с элементами самоопределения (просоциальная деятельность)

Схема 1.3. Ведущие деятельности разных возрастных этапов⁶

Принцип мотивации деятельности учащихся

Заглянем в любой психологический словарь и установим, что мотив – это любой материальный и идеальный «предмет», побуждающий к деятельности или поведенческому действию. Этот «предмет» может «прийти» со стороны от какого-либо объекта (навязан) или зародиться в самом субъекте как идея, эмоция, потребность. В любом случае мотив есть побуждение, импульс, стремление к деятельности. По мнению многих психологов, мотив есть «мостик» между потребностью и деятельностью. Известно, что не существует деятельности без мотива, к немотивированной деятельности относят такую, в которой мотив скрыт от субъекта. Но применительно к деятельности, которая протекает в рамках организованного школьного образования, речь может идти только

⁶ Существуют различные точки зрения на характеристики возрастных видов ведущей деятельности. В данном материале представлен взгляд Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Д.И. Фельдштейна.

об учебно-познавательной мотивации. Именно мотивы стремления к знаниям, удовлетворения своих познавательных интересов, определения границ своего знания и незнания придают учебной деятельности школьников личностный смысл. Причем, как утверждал А.Н. Леонтьев, существенную роль в достижении результатов обучения имеют не «знаемые» мотивы, а «реально действующие», то есть те, которые стали для ученика актуальными, значимыми.

Небольшое отступление

В следующих лекциях мы подробно будем говорить о том, как мотивировать деятельность учащихся, в данной лекции приведем только один пример. Проведем эксперимент. Заглянем, к примеру, в учебник обществознания для 6 класса. Тема «Человек и его добрые дела». Дан текст, а после него задание: Ответь на вопросы по тексту: «Что такое мораль? Какое золотое правило нравственности?». Что в этом случае проверяется? Насколько внимательно читал ученик текст, хорошо ли его запомнил, чтобы ответить на вопросы. И в большинстве случаев школьники снова должны возвратиться к тексту, читать его уже сквозь призму поставленных вопросов. Можно сделать вывод, что первое чтение было для учащихся немотивированным. А если задание дать перед текстом? Тогда картина меняется принципиально: ясна учебная задача, понятно, зачем читать текст и как использовать данную в нем информацию. Попробуйте обеспечить постановку мотива до начала деятельности (наблюдения, чтения, моделирования, опыта, учебного диалога и др.) и вы убедитесь, насколько более продуктивно идет выполнение предлагаемых заданий.

Пример из другого учебника обществознания 6 класса. Перед текстом «Слагаемые жизненного успеха» задание: «Читая текст, обрати внимание, как авторы отвечают на вопрос «Нужно ли планировать свою жизнь?». Отбери информацию для общего обсуждения «Как найти дело по душе?».

Компетентностный подход в обучении

Прежде всего отметим типичную ошибку многих работников школы: путаница в понятиях «компетентность» и «компетенция». Применительно к школьному образованию нецелесообразно использовать понятие *компетентность*, т.к. оно отражает существенные характеристики обладателя знаний и умений: владеющий различными компетенциями; стремящийся к расширению и углублению знаний и самосовершенствованию; готовый к включению в различные виды деятельности, в том числе – профессиональные; способный действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебе-

дев); обладающий интеллектуально и личностно обусловленным опытом социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя). Как видно, применить эти характеристики даже к старшему школьнику можно лишь условно.

Мы предлагаем вам, уважаемые читатели, стать сторонниками компетентностного подхода, при котором ключевой единицей является понятие компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, подхожу, соответствую) как «круг вопросов, в которых хорошо осведомлен субъект»⁷. Дидактическую характеристику понятия компетенция можно представить в виде следующей схемы.

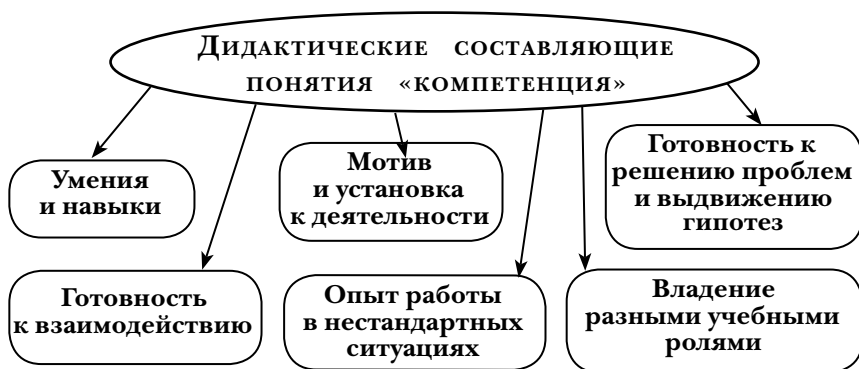


Схема 1.4. Дидактическая характеристика понятия компетенция

В следующих лекциях мы проследим, как конструировать каждое из рассмотренных качеств в конкретном учебном процессе.

Изменения дидактической системы в свете ФГОС

Небольшое отступление

Необходимость появления стандарта второго поколения вызвана несколькими причинами.

Во-первых, общество постоянно ставит перед системой образования задачу повышения статуса образовательной политики государства, обеспечения доступности получения качественного основного общего и среднего (полного) образования, достижения конкурентоспособности российского образования.

⁷ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Технологии, 2007. С. 288.

Во-вторых, общество и государство требуют особого внимания к формированию всех сторон личности школьника, его общей культуры, использованию и развитию индивидуальности, самобытности, уникальности каждого человека.

В-третьих, традиционная знаниевая парадигма образования не может сегодня успешно решать новые задачи образования, необходимо построение дидактической системы на основе деятельностной парадигмы, что требует определенности, конкретности и корректности конструирования всех компонентов учебно-воспитательного процесса.

Чтобы ответить на вопрос: «Какие изменения должны произойти в дидактической системе в свете ФГОС?», необходимо обратить внимание на существенные концептуальные позиции стандарта.

Основные функции стандарта

1. Обеспечение:

- права на полноценное образование;
- единства образовательного пространства;
- преемственности основных образовательных программ;
- критериально-оценочного компонента системы образования, повышения объективности контролирующей и оценочной деятельности образовательного учреждения.

2. Приоритет целей развития личности означает особое внимание к личностному, социальному, познавательному и коммуникативному развитию школьника. Реализация целей обеспечивается деятельностным подходом к построению дидактической системы, что означает отход от знаниевой парадигмы образования.

3. Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ конструируются из трех типов результатов:

- *предметные результаты* как присвоение научного, исторического и социального опыта (знания, умения, способы действий и др.) в рамках изучаемой предметной области;
- *метапредметные результаты* – освоение обобщенных способов деятельности, «применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях»⁸;

⁸ Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования /Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. С. 24.

– *личностные результаты* «как система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам»⁹.

4. *Планируемые результаты* выражаются в следующих единицах:

- универсальные учебные действия (личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные);
- ИКТ-компетенции (ИКТ-компетентность);
- основы учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Очевидно, что выполнение ФГОС возможно при построении преемственной и перспективной модели, в основе которой лежит не только «стыковка» содержания обучения между начальной и основной, основной и старшей школой, но определение динамики развития всех указанных единиц стандарта. Возможные пути конкретизации всех указанных положений будут обсуждаться в следующих лекциях.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте, помогает ли вам знание дидактики в определении методики и технологии обучения по вашему предмету. Запишите несколько тезисов.
2. Какие вопросы возникли у вас в связи с анализом материалов первой лекции? Удалось ли вам найти ответы на эти вопросы самостоятельно? Какими средствами вы пользовались?

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990.
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. М., 1998.
3. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008.
5. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2007.

⁹ Там же. С. 24.

6. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология. Изд. 4. М.: Академия, 2007.

7. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: Доклад РАО /Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008.

8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа /Сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011.

Раздел 2. Формирование ведущей деятельности как условие развивающего обучения. Контроль и оценка в современной школе

Предлагаем обсудить:

1. Кто такой подросток и юноша?
2. Почему учитель должен учитывать ведущую деятельность?
3. Как меняются цели контроля в современной школе?
4. Как формировать регулятивные и рефлексивные действия ученика?

Психологические особенности подростков и юношей

Кто такой подросток и юноша?

Каждый учитель, независимо от стажа работы, хорошо знает, что учет психологических особенностей и возможностей обучающихся – важнейший принцип обучения. Но, к сожалению, нужно констатировать, что это положение психологии, педагогики, дидактики скорее декларируется, чем реализуется в массовой школьной практике. Более того, многие учителя знают современного школьника и ориентируются на особенности детей периода своего вузовского обучения. А ребенок сейчас совсем не тот, что был 10–20 лет назад... Тому виной, прежде всего, изменения в социуме. Многие ученые называют период неустойчивости всей жизни общества конца XX – начала XXI века *цивилизационным сломом*, и в этих условиях наблюдаются глубинные изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, душевные переживания, фиксируются изменения этических и ценностных аспектов бытия¹. Конечно, учитель должен знать, какие изменения в развитии происходят под влиянием социокультурной среды, каковы реальные изменения в человеке данного возрастного этапа развития, какие коррективы процесса обучения должны быть сделаны в связи с этим.

¹ Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Москва; Воронеж, 2011. С. 4.

Каким представляют психологи современного подростка, то есть ученика 5–6 классов (младший подросток) и 7–8 классов (старший подросток). Кратко его психологический портрет можно представить следующим образом:

1. Это возраст «второго рождения» – *человек переходит из детства во взрослую жизнь*. Детство закончилось, но отрочество еще «удерживает» многие его черты. Так, почувствовав себя взрослым, подросток хочет приобщиться к миру взрослых, но делает это часто «детскими способами» (капризными просьбами, неуместными репликами, слишком активным участием в разговоре взрослых и т.д.).

2. Одна из черт подросткового возраста – *резкая смена настроения*: от бурного веселья к мгновенному прекращению общения, взрыву грубости, резкости, появлению дурного настроения. Это происходит под влиянием функциональных изменений в организме (подростковый возраст – первый /скрытый/ этап полового созревания). Эту особенность обязательно должен знать и учитывать педагог. Чаще всего в эти минуты нужно оставить подростка в покое, не делать ему никаких замечаний, постараться «не заметить» смены его настроения. Это – самое мудрое педагогическое решение. Пройдет совсем немного времени, и подросток вернется в нормальное рабочее состояние.

3. Другая особенность организации подростка – его *быстрая утомляемость, возникающая неоправданная, вроде бы ничем не вызванная усталость*. Психологи часто называют этот возраст «*возрастом отката*»: под влиянием физиологических процессов ребенок становится более медлительным, его учебная деятельность требует больше времени, он кажется невнимательным и рассеянным. Не нужно искать причину в неорганизованности и лени ребенка. От учителя требуется более внимательное отношение к определению нагрузки, планированию смены деятельности, сокращению плотности урока, продумыванию эмоциональных моментов и т.д.

4. *Подросток – натура мечтательная*. Он умеет заглядывать внутрь себя, прислушивается к своим чувствам, строит планы на будущее. Эту особенность с успехом можно использовать в обучении при решении различных творческих задач.

5. Познавательная деятельность в подростковом возрасте отличается *переходом к абстрактному, теоретическому мышлению*, возможностями строить гипотезы и дедуктивные суждения, умозаключения, то есть подростки переживают, как говорил Ж. Пиаже, стадию формальных операций.

6. Особая черта подростка – *стремление к самостоятельности*. Это иногда учитель воспринимает как нагловатое поведение, необоснованную активность («не подумал, а высказываешься...»), стремление показать себя. Педагог не прав, потому что самостоятельность подростка нужно не осуждать, а направлять в нужное русло. Перед учащимися нужно ставить последовательные мини-задачи:

1) ответь себе на вопрос: «Могу ли я справиться с поставленной задачей?»;

2) определи шансы на успех: «Всем ли я располагаю (знания, умения, средства...) для успешной деятельности?»;

3) представь последовательность действий во всех деталях;

4) получив результат, соотнеси его с поставленной целью, ответь на вопросы: «Все ли мои действия были целесообразными?», «Какие возникли трудности? Удалось ли их преодолеть?», «Можно ли было решить эту задачу другим, более рациональным способом?».

Особого внимания педагога требует так называемая *бытовая и досуговая самостоятельность* подростка. Довольно часто стремление стать взрослым проявляется как копирование взрослых поступков (покурить, употребить алкоголь, повеселиться «от души»), что нередко приводит к преступлению. Здесь постоянная работа педагога заключается во внушении истины: самостоятельность – прекрасное качество, если оно заставляет вовремя принять правильное решение, устоять от соблазнов, разобраться, кто тебе настоящий друг и т.д.

7. У подростков появляется *ярко выраженная критичность, стремление к индивидуализации, утверждение своего «Я», изменяются ценностные ориентации*. По данным психологов, на первый план выходят интеллектуальные и волевые качества человека, но почти не оценивается и занимает последнее место в иерархии нравственная

сущность личности, ее душевные качества, терпимость, чуткость. Некритично усваиваются групповые моральные нормы, подросток может принимать ложные формы поведения в угоду компании, в которую входит.

8. Важнейшая потребность подростка – *стремление познать себя, интерес к своему «Я»*. Эта особенность тесно связана с развитием самостоятельности. Очень важно помочь подростку разобраться в себе, в своих отношениях с окружающими, правильно оценить себя. Но делать это необходимо осторожно, бережно, с оптимизмом. Школьник должен понять, что познать себя – это значит исследовать свои возможности, способности, определить условия, при которых они будут развиваться.

9. *Стремление к дружескому общению*, к поиску настоящего друга – достоинство подросткового возраста и это тоже можно весьма успешно использовать в процессе обучения. Речь идет, прежде всего, об организации различных форм совместной деятельности – парной, групповой работе. Если пары (группы) комплектуются по принципу симпатии и дружбы, это усиливает позитивный эффект как процесса, так и результата деятельности, доставляет всем участникам удовольствие от учебного общения.

Ну и конечно, новая ведущая деятельность подросткового периода – но об этом мы поговорим ниже специально.

Выделим те новообразования, которые прибавляются в *юношеском возрасте, то есть у старшеклассников*.

Юность – это порог вступления в самостоятельную жизнь, отсюда принципиальное отличие юноши от подростка в резкой смене внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится «аффективным центром» (термин Л.И. Божович), а для многих все сосредотачивается вокруг выбора профессии. У юношей заметно проявляется новое отношение к окружающей жизни, к познанию. Значительное большинство старшеклассников осознают необходимость быть любознательными, обогащать свои знания. Направленность на будущее – высшее образование, специальность определяет стремление узнать многое из того, что пока было неизвестно. Отсюда и повышенный интерес различным источникам информации – Интернету, телевидению, книгам. И все это со-

проводится желанием по-своему реагировать на познаваемое: делать собственные обобщения, абсолютизировать отдельные положения, отрицать «осторожность» взрослых. Максимализм, готовность «рубить с плеча» – существенная черта юности. Нужно ли бороться с юношеским максимализмом? Здесь речь идет о педагогически правильном выборе средств для этой «борьбы». Во-первых, учитель должен помнить, что максимализм – не порок, а особенность этого периода развития, и попытка *ломать* его не даст положительного результата. Взрослый должен объяснять, подбирая *убедительные для юноши* аргументы, воспитывать общую культуру диалога, терпимость к другому мнению, осознание права на него любого человека. Совсем не обязательно, чтобы каждый раз школьник соглашался с мнением учителя, становился конформистом, время покажет, кто был прав... В любом случае все перечисленные правила поведения, которые педагог предъявляет ученикам, он должен соблюдать сам. Это почти банальная истина, но ее несоблюдение углубляет конфликт «отцов и детей».

Другого уровня достигает *самосознание* старшекласника, он осознает свою самооценку, неповторимость более ярко, чем в подростковом возрасте, возникает желание «показать себя», некое бахвальство, самоуверенность, стремление оригинальничать. Проявляется это не только внешне (в движениях, походке, манере одеваться), но и в высказываемых взглядах, оценке происходящих событий, прочитанных книг. В этом возрасте отчетливо проявляются черты рефлексии – растет желание заниматься самоанализом. Это может привести юношу как к положительным выводам о себе, своем поведении, уровне развития, так и к отрицательной оценке себя (некрасив, не умен, никто не хочет со мной дружить и т.д.). Элементы рефлексии становятся основой стремления переделать себя, воспитать в себе недостающие качества. Юноша как будто просыпается от «сна зависимости» от взрослого и сам начинает строить свою жизнь, ставить перед собой задачи самосовершенствования.

В юности очевиден *поиск своего героя времени*. Это может быть образ живого человека, хорошо знакомого юноше (девушке), или герой любимого произведения, или историческая личность. Главное, что юноша ищет возможный эталон своего поведения. Конечно, жизнь создает разные ситуации и образцом для юноши (девушки) может стать персонаж далеко не нравственный. И здесь,

безусловно, роль образования велика: предоставлять возможность школьнику знакомиться с достойными личностями как примерами для подражания, не навязывая образцов, оценивать их нравственные позиции.

Годы юности благоприятны для развития эмоционального мира человека. Это связано с эмоциональной восприимчивостью старших школьников: они открыты для сердечности, добрых чувств, сопереживания, страдания, нежности, волнения. Тонко реагируют на оказанное доверие, дружеские чувства, что становится предпосылкой зарождения симпатии и любви к представителям противоположного пола. Юности свойственна увлеченность, открытость к эмоциональным впечатлениям, на основе этого могут возникнуть неоправданное поклонение, объект которого не всегда соответствует этическим канонам. И здесь опять на помощь юноше может прийти педагог, своевременно «подкидывая» достойный для подражания образ, осторожно и корректно формируя трезвый взгляд на выбранный объект подражания.

В это время очень важно организовать встречу старшеклассников с такими впечатлениями, которые вызывали бы эмоциональные отклики нравственной, эстетической, художественной направленности, то есть воспитывали бы глубину высших чувств человека. Вообще признак референтности становится одним из показателей развития детей юношеского возраста, что следует учитывать в образовательной деятельности. Именно поэтому целесообразно выдвигать альтернативу, предоставлять право на самостоятельный выбор не только самой деятельности, но и ее формы, партнеров по общей работе.

У старших школьников чаще всего преобладает оптимистической настрой – они верят в себя, собственные силы, позитивно оценивают свое будущее. Значительно меньше, чем у подростков эмоциональных срывов, обид и капризов. Но для них и достаточно типичны периоды тревожности, длительного плохого настроения, резких эмоциональных срывов, что опять-таки связано с их максималистскими взглядами.

И обязательно следует сказать о роли ведущей деятельности в становлении личности юноши (девушки). Но об этом специальный разговор ниже.

Обсуждая психологические портреты подростка и старшеклассника, необходимо сказать о появлении сегодня новых тенденций,

влияющих на психическое развитие подростка и юноши. Прежде всего, это относится к так называемой *экранной зависимости*, которая развивает рассеянность, неумение действовать вне внешней стимуляции. У подростков формируется повышенная тревожность, растерянность, чувство брошенности и ненужности взрослым, что приводит к возникновению стойкого неверия в себя и углублению зависимости от компьютерного и /или телевизионного экрана.

Очень беспокоит явление *культурной депривации* – «ограничение, лишение доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества»².

Учителю следует знать и учитывать еще одну тенденцию: в настоящее время большее влияние на подростка оказывает *малая группа сверстников*, чем школа, семья, средства информации. Поиск такой группы составляет серьезную проблему для юноши, решение которой подчас приводит к неверному выбору. Это определяет необходимость наблюдения учителя за формированием малых групп в классе (в школе), знание их особенностей (кто лидер, каковы цели объединения, характер отношений и др.). На основе малых групп может организовываться и учебная работа, в процессе которой педагог формирует правила взаимодействия, этику общения.

Ведущая деятельность в подростковом и старшем школьном возрастах

Современная дидактика строится на деятельностной теории – развивающем обучении в трактовке Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова³. Сущностной характеристикой этой теории является положение о ведущей деятельности возрастного периода как деятельности, которая определяет формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени его развития. Психологические новообразования в данном контексте представляют личностную характеристику, которая обеспечивает успешную адаптацию индивида в окружающей среде, его участие в разнообразных деятельности, а также дальнейшее психическое развитие.

² Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Москва; Воронеж, 2011. С. 11.

³ Эта теория легла в основу концепции стандарта второго поколения 2009 года.

Три существенные качества ведущей деятельности отличают ее от других деятельностей: *соответствие потребностям индивида* данного возрастного этапа развития (к примеру, младенец – предметно-манипулятивная деятельность; дошкольник – ролевая игра, младший школьник – учебная деятельность); *наибольший вклад в становление личности; предпосылка возникновения ведущей деятельности* следующего периода развития. Таким образом, в психологии установлено, что принцип ведущей деятельности есть утверждение *корреляционной зависимости между стадией психического развития и определенным видом деятельности*. Не учитывать этот принцип в обучении значит ограничивать возможности в развитии ребенка.

Осознание значимости ориентирования процесса обучения на ведущую деятельность как *главного фактора влияния на развитие школьника* актуализируется его ролью как субъекта учебно-познавательной деятельности. В традиционной школе он выступает в роли принимающего информацию с целью запомнить ее и затем при необходимости воспроизвести. Эта роль определяет и отношение к знаниям: либо отсутствие интереса и личностного мотива либо их ситуативность. Такая позиция школьника не может не отразиться на результатах обучения.

Сравним результаты международного исследования TIMSS-2011, которые были достигнуты российскими восьмиклассниками по географии и химии. Предлагаем обратить внимание на характер заданий.

Пример по географии

Два материка разделены водой.

Геологи ищут доказательства того, что эти два материка когда-то были единым целым.

Как ископаемые остатки могут быть использованы для доказательства этого предположения?

Какова характеристика задания?

Содержание: география

Вид деятельности: рассуждение

Уровень достижений: высший⁴

Результат по России: 31 %

Средний результат по странам: 18 %

⁴ Имеется в виду качество задания.

Максимальный результат: 48 %

Минимальный результат: 2 %

- Какой комментарий дали эксперты?

Задание проверяет умение *анализировать ход исследования и обосновывать выдвинутое предположение*. В ответе необходимо указать: подтверждением того, что два материка были когда-то единым целым, может служить сходство ископаемых остатков.

Результаты выполнения этого задания нашими учащимися выше среднего международного результата. Но наблюдается «отставание» от лидирующих стран (Россия заняла 7 место), что характерно и для других заданий с развернутым ответом, требующих рассуждения и доказательств. Необходимо более широко использовать в практике преподавания естественнонаучных предметов задания с развернутым ответом, развивающие общелогические умения и формирующие навыки связной письменной речи.

Пример по химии

Какова формула углекислого газа?

А – CO

В – CO₂

С – C

Д – O₂

Какова характеристика задания?

Содержание: химия

Вид деятельности: знание

Уровень достижений: низший⁵

Результат по России: 92 %

Средний результат по странам: 85 %

Максимальный результат: 99 %

Минимальный результат: 59 %

- Какой комментарий дали эксперты?

Задание проверяет знание формулы углекислого газа. Российские школьники успешно справились с заданием, поскольку со знаками химических элементов и формулой углекислого газа знакомятся в первый год изучения систематического курса химии.

⁵ Имеется в виду качество задания.

Как видно из приведенных примеров, *роль зрителя, слушателя и репродуктора* не обеспечивает интеллектуальное развитие обучающихся. Ведущая деятельность ставит ученика в принципиально другую позицию – он выступает в роли исследователя, сам проходит путь ученого (хотя и в элементарном виде), сам отвечает за успешность своей деятельности и его результаты.

В соответствии с теорией Д.Б. Эльконина самоутверждение подростка в процессе общения, то есть *коммуникативная деятельность*, является ведущей для этого периода развития. Многие психологи считают, что важнейшей для данного периода развития является *просоциальная деятельность*, определяемая потребностью подростка занять определенное место в жизни общества, оценить самого себя в системе «я и мое участие в жизни общества» (Д.И. Фельдштейн, В.В. Давыдов). Поскольку любая деятельность тесно связана и обусловлена коммуникацией, а общение включается в любое практическое взаимодействие людей, то можно считать, что нет противоречий между указанными точками зрения. Более того, общение строится на основе многоаспектной общественной деятельности (учение, труд, спорт и пр.). Очевидно, что в процессе обучения необходимо учитывать важность организации условий для формирования просоциальной и коммуникативной деятельности, осуществлять поиск путей их интеграции. Учитель должен понимать, что общение, коммуникативное взаимодействие положительно влияет на качества интеллектуальной деятельности, на изменение всей духовной жизни человека.

Коммуникативную деятельность как ведущую в подростковом возрасте можно рассматривать как набор компетенций, определяющих возможность владения устными и письменными формами общения. Ученые выделяют разные компоненты (блоки) коммуникативной компетенции⁶, которые условно можно объединить в четыре группы:

Компетенции, связанные с речевым оформлением мыслительных действий и логических операций: формулирование результатов сравнения, анализа, классификации и др.; построение обобщения, вы-

⁶ Более подробно можно познакомиться с этой проблемой в работах Ю.Д. Апресяна, Е.Д. Божович, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, И.Н. Горелова, А.А. Леонтьева и др.

вода, гипотезы; оформление объяснения с учетом законов логики и языка; характеристика изучаемых объектов.

Компетенции, связанные с работой с текстами: определение типа текста и типовых смысловых фрагментов текста (описание, рассуждение, повествование и их виды), проведение смыслового, информационного, текстоведческого языкового анализа текстов различных видов и жанров; извлечение из воспринимаемого текста необходимой информации, значимой для решения учебной задачи.

Компетенции, связанные с законами языка и речи: определение функциональной разновидности языка (разговорная речь, художественный, научный, деловой), построение разных видов устного и письменного высказывания (текста); «вычерпывание содержания высказываний, их грамотное построение, определение тождества и различия, грамматической и семантической корректности / некорректности отдельных высказываний»⁷; установление семантических отношений между высказываниями, выражение одного и того же содержания разными языковыми средствами.

Компетенции, связанные с читательской деятельностью. Эти компетенции можно рассматривать как общекультурные, связанные не только с учебной деятельностью школьника, а с его жизненными установками, отношением к чтению и т.п. Многие литературоведы, писатели, психологи и педагоги обеспокоены тем, что в наш век информационной моды школьники перестали читать, не проводят ночи над книгой, не учат стихов... Но об этой беде говорили и в шестидесятые годы прошлого века. Вот отрывок из книги В.Глоцера «Дети пишут стихи»: «Прошли Пушкина, – как говорят в школе. Сколько безразличия, школярства и обыкновенного недомыслия в этом привычном выражении! Но Пушкина действительно “прошли”: сначала в пятом классе, потом в шестом, седьмом и, наконец, восьмом. Несколько раз прошли его биографию: “просто биографию” и “биографию и творческий путь”, прошли по отдельности некоторые его произведения, а Пушкина, целого Пушкина, спутника жизни, не узнали и, главное, не полюбили, хотя

⁷ Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974. С. 10.

в конце изучения могут разложить все произведения на “мотивы” и “периоды” творческой деятельности. Не полюбили так, чтобы возвращаться к его томам снова и снова и находить в них своего Пушкина, которого никогда не перечитаешь и не исчерпаешь, хотя бы помнил всего наизусть»⁸.

Каковы причины такого устойчивого явления в нашей школе? В.Глоцер считает, что одной из причин является то, что «всё читалось не на досуге, для себя, а только к уроку, по заданию...»⁹. Почему школьники не увлекаются самостоятельным чтением, не планируют свой читательский досуг? На этот вопрос отвечают психологи: деятельность им навязывается, они не владеют ею настолько, чтобы самостоятельно ее организовывать.

Вспомним книгу выдающегося методиста по литературе М.А. Рыбниковой¹⁰. Она рассказывает о том, как однажды предложила пятиклассникам написать сочинение «Моя улица», и они его не написали. Отчего?

– Скучная тема... Мы ходим каждый день по своей улице, насмотрелись, неинтересно писать.

М.А. Рыбникова не растерялась и предложила выйти в коридор, а потом вернуться в класс, как будто входят в него первый раз. Опыт удался: учащиеся входили в класс и **удивлялись!** Прекрасный педагог знала, что размышления начинаются с удивления и возникновение этого удивления нужно провоцировать.

Эти примеры приведены для того, чтобы учитель понял «силу» ведущей деятельности учащегося, которая ориентирована на возникновение мотива, постановку цели, принятие задачи, анализ средств, действий, операций, которые необходимы для решения учебной задачи, то есть *самостоятельное и инициативное проживание* учебной ситуации. Обратим внимание, что самоценная роль ведущей деятельности заключается в том, что она соответствует *потребностям* индивида данного возрастного этапа развития.

Подчеркнем, что приведенные примеры относятся к урокам литературы, но это не означает, что читательская деятельность затрагивает только эту сферу. Речь идет и о чтении научно-

⁸ Глоцер В. Дети пишут стихи. М.: Просвещение, 1964. С. 56.

⁹ Там же. С. 57.

¹⁰ См.: Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М.: Учпедгиз, 1941. С. 229–230.

познавательной книги, работе со справочной литературой. Исходя из этого, можно выделить следующие компетенции: *сформированная читательская деятельность* (осознание значения самостоятельного чтения для саморазвития, умение выбрать книгу, ориентировка в библиографических сведениях); *совокупность умений работать с информацией*, представленной в текстах разного вида; *умение найти, выбрать и целесообразно использовать справочную литературу* для решения конкретных учебных задач и общего саморазвития.

В юношеском возрасте коммуникативная деятельность по-прежнему является весьма актуальной, но приоритетной становится *учебно-познавательная деятельность с направленностью на будущую профессиональную подготовку*.

Для старшеклассника и для преподавателей старшей школы актуален вопрос: как организовать учебный процесс, чтобы приблизить его к выбору дальнейшего образования, чтобы обучение обеспечило школьнику возможность поступления в высшее учебное заведение по желаемому профилю. Этой проблеме будет специально посвящена следующая лекция.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Процесс обучения не может быть целесообразным и личностно значимым для обучающихся, если он не учитывает особенности протекания их психической жизни: как воспринимается мир, какие явления фиксируются в памяти и внимании в первую очередь, как происходит логическая интерпретация увиденного и т.д.

«Детство не просто усваивает нормы, формы организации Мира взрослых, оно само объективно и весьма активно ставит перед ним все новые и новые задачи, являясь реально действующей составной частью общества»¹¹, – эти слова академика РАО Д.И. Фельдштейна убедительно подтверждают мысль о том, что взаимодействие растущего и взрослого поколений двустороннее, и если это не учитывается, то успешность взаимодействия нарушается.

Учитель не может не учитывать взгляды, которые уже сформировались у ребенка. Более того, их нельзя «авторитетно» сломать, требуется глубокая, подчас весьма длительная работа по воспитанию школьника своим союзником.

¹¹ Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Москва; Воронеж, 2011. С. 4.

Современный подход к определению целей контроля и оценки

Новые подходы к построению образовательного процесса в школе (в соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» – образовательной организации) невозможно реализовать, если не изменять важнейший компонент дидактической системы – контролирующую и оценивающую деятельность учителя. В дидактике принято считать, что контроль отражает «обратную связь» между учителем и учащимися, но на самом деле в понимании обучающегося – это необъективный взгляд учителя на ученика и его деятельность, а в понимании педагога – возможность проверить знания-умения-навыки школьника, его отношение к учению и указать на его ошибки и промахи. В таком понимании, по образному (народному) выражению, контроль в современной школе – это «способ поймать и наказать учащегося». К сожалению, доля истины в этом есть, т.к. «болевыми точками» этого процесса в школе являются следующие:

- в контроле и оценке обучающиеся не участвуют. Это – функция и прерогатива только преподавателей;
- целью контроля является установление того, что ученик *не знает, чего не умеет*;
- ответственность за ошибки и промахи учебной деятельности лежит главным образом на ученике. Педагог предлагает ему «быть внимательным, заниматься больше, быть более ответственным и т.д....», никакой своей вины он не видит и для себя не планирует способы исправления ситуации.

Какие изменения необходимо внести в систему контроля и оценки, чтобы она соответствовала современной дидактике?

Систему контроля и оценки учитель должен строить на демократических принципах, отказавшись от авторитаризма и не учитывая степень своей симпатии к личности ученика. Это означает: во-первых, оценку того, чего учащийся достиг, чему научился, что у него получается; во-вторых, *совместный* анализ возникших ошибок и трудностей; в-третьих, предоставление возможности исправить полученную отметку.

Система контроля определяет анализ и оценку *результатов, а не процесса деятельности школьника и его отношения к ней.* Это положе-

ние особенно существенно, так как в массовой практике обычно не учитывается, что любое умение (а тем более навык) формируется не сразу, а достаточно длительное время и это время ученику должно быть предоставлено. Очевидно, что *нельзя оценивать отметкой того, что еще не сформировано*. Педагог, как правило, не учитывает темп формирования конкретного учебного акта у разных учащихся, поэтому часто возникают расхождения в результатах не только у разных учеников, но и у одного школьника. Вывод простой: не нужно спешить проводить контроль (с отметкой), если от момента предъявления знания до момента проверки прошло недостаточно времени. Именно поэтому в настоящее время больше применяется *тематический контроль*, то есть проверка знаний-умений в конце изучения темы – определенного заверщенного этапа обучения.

Какие возможности предоставляет тематический контроль?

Во-первых, ученик получает возможность сдать тему в удобное для него время, когда, по его мнению, он готов к контролю.

Во-вторых, снимается необходимость прибегать к «среднему» баллу, ученик может пересдать тему, улучшить свою отметку, при этом предыдущая отметка не учитывается.

В-третьих, тематический контроль дает возможность ученику самому управлять временем и характером контроля по данной теме, снимает страх перед ситуативными контрольными работами, развивает стремление получить более высокую отметку.

Конечно, учитель может поставить для себя задачу – проследить динамику формирования того или иного учебного действия или учебной операции, результаты такого контроля анализируются вместе с обучающимися и оцениваются только в вербальной форме: что не получается, какие трудности возникают и почему, что нужно делать, чтобы это преодолеть.

Важнейшей задачей системы контроля является формирование у школьников самоконтроля и самооценки. Цель такого подхода – обеспечение объективного анализа со стороны ученика своей деятельности; сравнение *своих* представлений о результате *своего* труда с оценочными суждениями педагога, получение объективной картины *своих* успехов и неудач. Таким образом, выделяется существенная характеристика системы контроля – *равная ответственность (за результат деятельности) как учащегося, так и учителя.*

Какие регулятивные действия в связи с этим необходимо формировать у учащихся?

Отметим основные:

- сравнение результата своей деятельности с поставленной целью;
- сравнение полученных результатов с эталоном;
- анализ целесообразности (нецелесообразности) выбора способа учебных действий, учебных операций, средств достижения цели;
- осуществление поиска ошибок, определение пути их устранения.

Возникшее несовпадение самооценки ученика и учительской оценки должно стать предметом особого обсуждения, причем учитель должен постараться, чтобы критерии оценки были по возможности «прозрачны».

Выше уже отмечалось, что первичным актом контроля является оценка того, что ученику удалось, то есть фиксация удач, успехов. Отсюда и главная функция оценки – *поощрение*. По образному выражению А.Б. Воронцова, при оценке учитель опирается на правило «добавлять, а не вычитать». Причем динамика происходящих в школьнике изменений анализируется относительно данного ученика, а не какого-то «среднего».

Подчеркнем еще раз, что анализ неудач должен поставить задачи совершенствования своей деятельности не только перед учащимися, но и перед учителем («Что я делаю не так, что эта ошибка повторяется снова и снова...», «Как я должен скорректировать процесс обучения, чтобы...»). Формирование рефлексивных действий учителя – один из существенных результатов правильно организованной системы контроля и оценки. Для педагога становится обязательным перманентный ответ на вопросы: какая доля учащихся нуждается в дополнительном объяснении (упражнении, заданиях), каковы формы организации дифференцированного обучения (индивидуальная, групповая, коллективная); какова степень осознанности пройденного материала, какова доля формального запоминания и несформированности умения его применять; какие способы учебной работы целесообразны, а от каких необходимо отказаться.

Для итоговой аттестации учащихся может иметь значение так называемая накопительная система, то есть не только число поставленных отметок, но и другая содержательная информация, представленная в портфолио (доклады, презентации, рефераты и др.).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Сформулируйте ответ на вопрос: «Чем отличается ведущая деятельность возрастного этапа развития от разных видов деятельности, которыми занимается школьник в эти годы?». Учитываете ли вы в своей работе характеристику ведущей деятельности подростков и юношей? Оцените, какие изменения в связи с ориентировкой на ведущую деятельность вам необходимо внести в вашу профессиональную деятельность?

2. Проанализируйте виды и формы контроля, которые вы используете в своей работе. Есть ли необходимость внести изменения в ваши подходы к контрольно-оценочной деятельности? Если да, сформулируйте для себя задачи корректировки своей контрольно-оценочной деятельности.

Литература

1. Богачкина Н.А., Скворцова С.Н., Имашева Е.Г. Педагогика и психология: Учебное пособие. М.: Омега-Л, 2009.
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. Москва; Воронеж, 2002.
3. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: Макс-Пресс, 2010.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Инфо, 1996.
5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Гардарики, 2002.
6. Касаткина Н.Э., Жукова Т.А. Современные средства оценивания результатов обучения: Учебное пособие. Кемерово, 2010.
7. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Олмо-Пресс, 2003.
8. Мир детства. Подросток /Под ред. А.Г.Хрипковой. М.: Педагогика, 1982.
9. Мир детства. Юность /Под ред. А.Г.Хрипковой. М.: Педагогика, 1988.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование. МГППУ, 2009.
11. Результаты международного исследования TIMSS-2011. <http://www.centeroko.ru>.
12. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. М., 2004.
13. Якиманская И.С. Педагогическая психология (основные проблемы). Москва; Воронеж, 2008.

Раздел 3. Виды учебно-познавательной деятельности в основной и старшей школе

Предлагаем обсудить:

1. В чем ценность учебно-познавательной деятельности?
2. Что такое метод как «правило, как действовать»?
3. Какова роль и место образца в учебном процессе?

Характеристика учебно-познавательной деятельности

Обсуждение проблемы организации успешной и продуктивной деятельности учащегося в рамках школьного обучения требует уточнения характеристики понятия «учебно-познавательная деятельность» как *особого вида активного взаимодействия обучающегося с окружающим миром*, которое протекает в рамках систематического школьного образования. В данном контексте использование понятия учебно-познавательная деятельность дает возможность, во-первых, представить очевидные цели образования школьников (познание картины мира), во-вторых, форму протекания взаимодействия обучающегося с окружающим миром (учебная деятельность), в-третьих, ориентироваться на ведущую деятельность периодов развития (к примеру, в подростковом возрасте – коммуникативную деятельность). Учитывая мнения психологов¹, можно констатировать, что учебная деятельность – это специфическая деятельность субъекта:

- по освоению системы знаний;
- овладению «обобщенными способами действий в сфере научных понятий» (Д.Б. Эльконин);
- саморазвитию в процессе решения различных учебных задач.

В чем ценность учебно-познавательной деятельности, что она дает для развития учащегося?

¹ Советуем почитать работы психологов, которые исследовали эту проблему: А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, И.А. Зимней, Н.Ф. Талызиной.

Небольшое отступление

Как писал В.В. Давыдов, «учебная деятельность, характерная для детей всего школьного возраста, связана с овладением ими указанным содержанием». Это очень важное замечание выдающегося психолога показывает, что учитель, работающий с учащимися любого возраста, должен ориентироваться на структуру учебной деятельности, содержанием которой является формирование мотивов «собственного роста» (Д.Б. Эльконин), принятие учебной задачи, осуществление учебных действий и операций, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка.

Можно выделить несколько основных характеристик этой деятельности:

- соответствие потребностям субъекта данного возраста;
- направленность на овладение решением учебных задач;
- приоритетность предъявления предваряющих общих способов действий и научных понятий;
- обязательность предъявления программы действий.

Результатом учебно-познавательной деятельности является усвоение предложенного программного материала и, главное, изменения в субъекте, его интеллектуальных, познавательных, личностных характеристиках.

Как уже было отмечено, учебная деятельность школьника одновременно характеризуется как познавательная и интеллектуальная и содержит общие для всех элементы «строения»: *целевой* (мотив, цель, замысел), *исполнительский* (реализация намеченной программы действий и операций) и *контрольно-оценочный* (контрольные и оценочные действия хода и результата деятельности).

Очевидно, что учитель не только должен знать характеристику учебно-познавательной деятельности школьников, но и моделировать условия для ее организации и развития.

Например, предъявляя конкретную учебную задачу, необходимо четко обозначить объекты, с которыми будет работать ученик, связи и отношения между ними; выдвинуть цель решения задачи и определить совокупность и последовательность тех действий, которые потребуются для ее решения.

При этом психологи утверждают, что для интеллектуального развития учащихся имеют принципиальное значение не частные приемы, которые использует учитель в пределах одного учебного курса, а *обобщенные приемы*: они независимы от конкретного содержания, могут применяться и применяются при решении задач из разных научных областей и успешно используются в жизненной практике.

Психологи подчеркивают, что необходимо, чтобы учебная задача обеспечивала достижение не только ближайших, но и от-

даленных целей. Приведем пример². При изучении творчества А.С. Пушкина в старших классах учитель предлагает учащимся проанализировать речь И.С. Тургенева, произнесенную при открытии памятника А.С. Пушкину в Москве.

Учитель хочет, чтобы школьники осознали главную мысль речи Тургенева – *«Пушкин достоин признательной любви русского общества»*. Для этого учащиеся на основе текста выполняют следующие задания: анализируют первый абзац текста выступления и находят формулировку авторской цели; выписывают высказывания, выражающие гражданскую позицию ратора, предлагают аргументы в пользу своего выбора. Учитель может ограничиться предъявлением детям конкретной цели: в данном случае она связана с решением воспитательных задач средствами художественного текста.

Но возможности тургеневского текста позволяют поставить и другие задачи:

– *уточнить и расширить представления учащихся о характеристике текста как смыслового и формализованного явления (из каких смысловых частей состоит тезис целого текста или его основная мысль; охарактеризуйте полную тематическую цепочку; проследите пространственную организацию текста);*

– *развивать аналитические и оценочные суждения школьников (найдите и выпишите аргументы автора, с помощью которых доказывается основная мысль; оцените, какие чувства к Пушкину вызывает речь Тургенева: приведите суждение автора, которое воспринимается как спорное);*

– *углубить знания о художественных особенностях текста (выпишите из текста средства адресованности, с помощью которых Тургенев обращается к слушателям; найдите все предложения с подлежащим мы. Замените на местоимение я. К каким потерям приводит эта замена? Определите принцип «мы-общения»);*

– *развивать речь учащихся (прочитайте вслух заключительный фрагмент речи. Интонационно выразите чувство гордости, благодарности, преклонения перед национальным гением; заучите наизусть фрагмент текста, подготовьте его выразительное публичное чтение. Расскажите, с кем из великих людей вы сравнили бы поэта?).*

² См.: Купина Н.А., Матвеева Т.В. Русское красноречие: Хрестоматия. Екатеринбург: Сократ, 1997. С. 18–19.

Публицистическая речь Тургенева позволяет организовать с учениками дискуссию о значении чтения в жизни человека. Проанализировав мысль писателя о том, что молодежь его времени «возвращается к чтению, изучению Пушкина», целесообразно предложить школьникам высказать свое мнение по поводу состояния читательской деятельности современной молодежи.

Приведенный пример показывает, что от учителя зависит, будет ли обучение ограничиваться решением важных, но частных функциональных задач, или каждое средство будет использоваться для создания дидактического процесса как преемственного и перспективного.

Виды учебно-познавательной деятельности

Рассмотрим виды учебно-познавательной деятельности.

В соответствии с реализуемой целью можно выделить следующие виды познавательной деятельности обучающихся в рамках школьного образования: информационно-репродуктивная, эвристическая, поисково-исследовательская, импровизационно-творческая.

Информационно-репродуктивная деятельность

Целью такой деятельности является приобретение, расширение, уточнение знаний. В этом случае учащийся получает следующие роли: он – слушатель, зритель, читатель и «репродуктор». Согласимся с тем, что выполнение этих ролей в ходе обучения – дело очень важное, потому что задача формирования определенной системы знаний – одна из центральных в системе образования, но, тем не менее, ее решение *не оказывает принципиального влияния на интеллектуальное развитие школьника.*

Следует признать, что деятельность, рассчитанная на запоминание и последующее воспроизведение, особенно «любима» учителями-предметниками гуманитарных школьных дисциплин. Это часто отражается в заданиях тестового характера, которые предъявляются учащимся. Например,

- прочитайте текст, отметьте ответ – к какому стилю он относится (художественный, научный, учебный) / *русский язык*/;
- какие качества формируются у человека при занятиях спортом (выберите ответ) / *обществознание*/;

- прочитайте текст, выберите предложения, которые характеризуют настроение / *литература*/;
- вспомните признаки классификации животных / *природоведение*/;
- найдите в тексте фразы, начинающиеся словами «Я убежден», «Таким образом» / *литература*/;
- расскажите, что такое домашний труд, для чего нужно домашнее хозяйство / *обществоведение*/;
- когда произошло Бородинское сражение (выберите ответ) / *история*/;
- какие спектакли поставил В.И. Немирович-Данченко? (*МХТ*).

Небольшое отступление

Необходимость отказа от приоритета репродуктивной деятельности, в основе которой лежит *навязывание* позиций учителя (учебника, критика, общественного мнения), особенно ощущается в процессе изучения литературы. Это связано с тем, что этот предмет, если можно так сказать, особенно *личный*, касающийся эмоциональной структуры личности, рождающий стремление к сравнению, оценке, рефлексии. Исследования показывают, что с возрастом растет потребность поделиться своими чувствами по поводу того или иного художественного произведения, высказать то потаенное, что далеко запрятано в душе, а сейчас всколыхнулось его образами и выразительными средствами. Это рождается из обычной человеческой потребности: индивид не просто живет (ест, спит, чувствует боль или испытывает радость), он реализует себя в деятельности, поведении, творчестве. Открыть истину собственного существования помогает литература. Говорят, что литература воспитывает. Это не так. Воспитывает только отношение, которое возникает у человека, проживающего вместе с героями сюжет, события, факты, детали художественного произведения. Но один читатель взял из него всё лучшее, принял жизненные ценности, отказался от дурного (или хотя бы стремится к этому), а другой обсуждает для себя возможность повторить пороки, принимает в качестве образца поведение отрицательного героя художественного полотна...

Вот почему так важно погрузить учащихся в поисковую и исследовательскую деятельность: психологический анализ поведения, поступков героев литературного произведения. Приведем пример.

НЕКРАСИВАЯ ДЕВОЧКА

Среди других играющих детей

Она напоминает лягушонка.

Заправлена в трусы худая рубашонка,

Колечки рыжеватые кудрей

Рассыпаны, рот длинен, зубки кривы,
Черты лица остры и некрасивы.
Двум мальчуганам, сверстникам её,
Отцы купили по велосипеду.
Сегодня мальчишки, не торопясь к обеду,
Гоняют по двору, забывши про неё,
Она ж за ними бегаёт по следу.
Чужая радость так же, как своя,
Томит её и вон из сердца рвётся,
И девочка ликует и смеётся,
Охваченная счастьем бытия.
Ни тени зависти, ни умысла худого
Ещё не знает это существо.
Ей всё на свете так безмерно ново,
Так живо всё, что для иных мертво!
И не хочу я думать, наблюдая,
Что будет день, когда она, рыдая,
Увидит с ужасом, что посреди подруг
Она всего лишь бедная дурнушка!
Мне верить хочется, что сердце не игрушка,
Сломать его едва ли можно вдруг!
Мне верить хочется, что чистый этот пламень,
Который в глубине её горит,
Всю боль свою один переболит
И перетопит самый тяжкий камень!
И пусть черты её нехороши
И нечем ей прельстить воображенье, –
Младенческая грация души
Уже сквозит в любом её движении.
А если это так, то что есть красота
И почему её обожествляют люди?
Сосуд она, в котором пустота,
Или огонь, мерцающий в сосуде?

Н.Заболоцкий

Сравним две методики работы с этим стихотворением.

Вариант 1

Прочитайте стихотворение и ответьте на вопросы:

1. Находите ли вы поведение детей, изображенных в стихотворении, «естественным», «нормальным»? Что они делали?

2. Расскажите своими словами о поступках, свойственных двум мальчикам и девочке.

3. Какое чувство испытал поэт, наблюдая за поведением девочки?

4. Чему может научить это произведение? От чего уберечь?

Вариант 2

Оценим эмоциональный накал произведения:

1. Изменяются ли чувства поэта, наблюдающего за поведением девочки? Оптимистично ли его отношение к некрасивой девочке?

2. Какое противоречие кроется в произведении?

3. Свойственна ли девочке внутренняя красота? Как об этом сказано в стихотворении?

4. Какой вывод делает автор: от чего зависит красота человека? Внешнего вида, мотивов поступков, отношения к другим?

5. В чем нравственная ценность взглядов поэта? В каких словах она заключена?

Прокомментируем варианты.

Конечно, это стихотворение о нравственности человека, его душевной красоте, *возможно зарождающейся* черствости (мальчишки, не обращая никакого внимания на девочку, гоняют по двору на велосипедах). Это пока не страшно, проявляется ситуативно, когда радость от появившегося велосипеда переполняет мальчишек. Но вот рядом уже нравственно цельный маленький человечек с богатой душой, который готов разделить чужую радость (в жизни ведь гораздо легче посочувствовать беде, чем порадоваться за другого!).

Действия детей в стихотворении лишь повод к разговору об их состоянии: сейчас для них главное – велосипеды, а не общение с любой (!) девочкой. А героиня по-другому чувствует ситуацию – «чужая радость так же, как своя, томит ее и вон из сердца рвется. И девочка ликует и смеется, охваченная счастьем бытия».

В этом повествовании два главных центра – *чужая радость томит, как своя; девочка охвачена счастьем бытия*. И нет никаких поступков у мальчиков: они просто совершают действия – «гоняют по двору, забывши про нее». И автор не осуждает их, он просто констатирует ситуативность действий мальчишек, некую ограниченность их личности по сравнению с девчонкой, которая чувствует значительно сильнее своих сверстников.

В чем же трагичность описанных событий? В том, что автор видит наперед, заглядывает в будущее и предполагает приход того дня, «когда она, рыдая, увидит с ужасом, что посреди подруг она всего лишь бедная дурнушка!». Оптимистичен ли поэт? Да, ему хочется, чтобы в дурнушке увидели доброе сердце, его «чистый пламень». Поэтому целесообразно найти в стихотворении слова, которые определяют

кредо поэта – что же есть красота? – «сосуд она, в котором пустота, или огонь, мерцающий в сосуде?».

Не кажется ли вам, уважаемый читатель, что комментарий поддерживает второй вариант методики работы над этим литературным произведением, потому что оно более глубоко затрагивает эмоциональную сторону восприятия текста и на ней строит разговор о его главной мысли.

Другой пример. В 9 классе учащиеся обсуждают рассказ А.Платонова «В прекрасном и яростном мире».

Вопросы и задания:

1. Можно ли считать, что Мальцев и Старый машинист, сменивший его на паровозе «ИС», живут в «прекрасном и яростном мире»?
2. Верите ли вы, что слепой Мальцев какое-то время мог видеть мир внутренним зрением?
3. Есть мнение, что Мальцев неправ, когда всякий раз переделывает работу, выполненную Костей и смазчиком-кочегаром. Согласны ли вы с этим мнением?
4. Расскажите о Мальцеве как педагоге-наставнике.

Абсолютно очевидно, что такой постановкой вопросов учитель побуждает отвечать таким образом: «нет» («да»), «да» («нет»), то есть все рассуждения, ценностные ориентиры ученика скрыты. В результате никто – ни учитель, ни одноклассники не узнают, *почему* отвечающий высказывает такую точку зрения. Это происходит, как правило, тогда, когда формулировка вопроса не требует рассуждения, оценки, а только констатации. Более того: учитель никогда не узнает, читал ли школьник произведение, прочувствовал ли его или его ответ случаен, подчиняется больше здравому смыслу, чем анализу текста. Нецелесообразны и вопросы (в данном случае № 4), которые только и констатируют, прочитан ли текст. Но ведь любому учителю ясно: от прочтения до понимания, до принятия истинного смысла героев и их поступков расстояние значительное! Может быть, поэтому возникают проблемы понимания текста и работы с информацией, представленной в нем, у учащихся основной и старшей школы (по данным российских и международных исследований)?

Учитывая требования Федерального государственного стандарта к формированию универсальных учебных действий, необходимость пересмотра отношения к информационно-репродуктивной деятельности школьников очевидна. Приведем далеко неполный перечень требований к УУД, которые предлагает Примерная программа по литературе для 5–9 классов (Просвещение, 2010): комментировать, анализировать, сравнивать, характеризовать,

сопоставлять, выявлять, инсценировать, проводить устное рисование, конспектировать, интерпретировать. Становится ясным, что необходимо ориентировать процесс обучения на другие виды учебно-познавательной деятельности.

Эвристическая деятельность

В основе организации эвристической деятельности лежит использование педагогом эвристического метода.

Небольшое отступление

Слово «эвристика» греческого происхождения, означает – отыскиваю, открываю. Эвристический метод возник в Древней Греции, применялся в школе Сократа и представлял беседу, в ходе которой учащиеся отвечали на наводящие вопросы учителя, искали правильный ответ на поставленную проблему. Вслед за Сократом эвристическая беседа использовалась философами (Платон, Ксенофонт), естествоиспытателями (Декарт, Лейбниц). С помощью этого метода они объясняли сущность своих теорий.

В основе эвристического метода лежит момент открытия, который определяется «озарением», «вспышкой» (инсайтом), что и подсказывает правильное решение. Эвристическая деятельность имеет черты поисковой (осуществляется поиск решения поставленной проблемы, выдвигаются гипотезы, приводятся примеры, контрпримеры) и творческой – идет нахождение нового, оригинального, происходит изобретение, открытие (идей, выводов, обобщений и др.). По этому поводу А.В. Хуторской пишет, что с помощью эвристических методов «учащиеся создают образовательную продукцию как в изучаемых курсах, так и в организации своего образования. Примеры таких методов: эмпатия, смысловое, образное и символическое видение, эвристические вопросы, конструирование понятий, правил, теорий, прогнозирование ошибок, образная картина, гиперболизация, инверсия, ученическое целеполагание, рефлексия»³.

В последние десятилетия в системе образования эвристический метод стал довольно популярным, поэтому исследователями он выделяется как отдельный специфический метод обучения.

Что должен учитывать педагог при организации эвристической деятельности?

1. Выдвигаемая для обсуждения учебная задача (проблема, гипотеза) должна предоставлять возможность для размышлений,

³ Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. С. 175.

сомнений, высказывания разных точек зрения. Подчеркнем, что эвристическая деятельность по своей сути – коллективная.

2. В ходе эвристической беседы учитель фиксирует возникающие противоречия, обозначает конфликтные ситуации. Предлагаемые наводящие вопросы выступают последовательными шагами на пути решения учебной задачи.

3. «Ничье мнение не бывает ложным» (Сократ). Это означает, что любое высказанное суждение требует внимания, обсуждения, оценки приводимых доказательств.

4. «Я знаю, что ничего не знаю» (Сократ) – этот принцип ведения эвристической беседы подчеркивает ее рефлексивный характер. Любое высказанное мнение объективно оценивается, оппоненты анализируют как положительные, так и негативные стороны суждения, приводят свои аргументы, в результате чего дискутирующие приходят к соглашению. Для возникновения рефлексивных побуждений учитель возвращает учащихся к исходным суждениям, подчеркивает противоречия, напоминает высказанные точки зрения.

5. При решении эвристических задач возможен как путь дедуктивный, так и путь индуктивный. Выбор способа умственных действий зависит от характера обсуждаемой проблемы, от базы знаний учащихся, от цели и желаемого результата беседы.

Один из вариантов технологической карты эвристической беседы может быть таким:

1) *Постановка учебной задачи* (какой результат нужно получить?);

2) *Определение мотива ее решения* (что даст нам решение этой учебной задачи?);

3) *Планирование действий* по решению учебной задачи (каковы наши шаги по решению данной задачи?);

4) *Процесс поиска* (выдвижение гипотез, обсуждение разных точек зрения, ответ на наводящие вопросы учителя);

5) *Оценка накопленных мнений*, осуществление их «сближения», фиксация принятых всеми выводов;

6) *Рефлексия*: оценка (самооценка) участия каждого в эвристической беседе, вклада в получение общего результата деятельности.

Приведем примеры проблем, которые учитель предлагает для обсуждения в ходе эвристических бесед:

- Выскажите свое мнение: каков смысл слов поэта Я. Смелякова и главная мысль его стихотворения?

История не терпит суесловья,
трудна ее народная стезя.
Ее страницы, залитые кровью,
нельзя любить безумною любовью
и не любить без памяти нельзя. (*История*)

- Если наследственность – биологическая сущность человека, то можно ли влиять на наследственные черты? (*Биология*)
- При каких условиях человек развивается как личность? (*Обществоведение*)
- В мире параллельно существуют две противоположные проблемы – детского ожирения и голодания детей. Нужно ли справляться с ними и как? (*Обществоведение*)
- Выскажите свое мнение по поводу слов героя Аносова в повести «Гранатовый браслет» А.Куприна: «Любовь должна быть трагедией. Величайшей тайной в мире!» (*Литература*).
- «Свобода означает ответственность. Вот почему многие боются ее» – дайте современную оценку слов Б.Шоу. (*Обществоведение*)
- Выскажи свое мнение: истинны или ложны слова поэта И.Губермана о смысле жизни. Каков твой ответ на вопрос о смысле жизни?

Два смысла в жизни – внутренний и внешний,
у внешнего – дела, семья, успех;
а внутренний – неясный и нездешний –
в ответственности каждого за всех. (*Литература*)

Поисково-исследовательская деятельность

Огромная ценность использования этого вида деятельности состоит в том, что она строится на интеллектуальных процессах человека – анализе, сравнении, обобщении, классификации и др. Ученик ставит перед собой вопросы: хватит ли мне знаний для решения данной учебной задачи; какими знаниями располагают мои оппоненты, что может дополнить мой интеллектуальный багаж, какие ошибки я допустил и каковы их причины и др. То есть новую информацию ученик получает в ходе самостоятельного решения теоретических и практических задач.

Основа поисковой деятельности – размышление. Для обучения это слово особенно важно, потому что и анализ, и сравнение, и оценка рождаются только в результате размышления. К примеру, на уроке литературы в старших классах идет разговор о богатстве языка. «Как вы думаете, – спрашивает учитель, – какое языковое (а может быть, математическое) явление лежит в основе этого понятия?» Приведем примеры данного явления на разных уровнях языка. Прокомментируем следующее высказывание: «Писателю, автору выпадает на долю выдумывать, сочинять выражения; угадывать лучший выбор слов; давать старым некоторый новый смысл, предлагать их новые связи, но столь искусно, чтобы обмануть читателей и скрыть от них необыкновенность выражения» (Н.М. Карамзин)⁴.

Небольшое отступление

В основе поисково-исследовательской деятельности всегда лежит проблема, ответ на которую нельзя получить по готовому образцу. «Мышление берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед...» (А.В. Брушлинский). Истина рождается вследствие обсуждения разных, в том числе противоположных, точек зрения. А это требует оценки представленных гипотез, аргументов, доводов. Успешность решения проблемной ситуации определяется мерой самостоятельности и инициативности каждого участника. Чем выше уровень развития этих черт, тем ближе к успеху находятся школьники. «В каждом человеке скрыт гигантский потенциал, позволяющий ему свернуть горы. Но, чтобы воспользоваться им, нужно научиться правильно воздействовать словом на сознание. Как ни печально, но это дано далеко не всем»⁵.

В дидактике четко выявлены позиции, которые характеризуют проблемно-исследовательскую деятельность и ее развитие у школьников:

- проблема (проблемная ситуация) – это состояние интеллектуального напряжения, умственного затруднения (М.И. Махмутов), поэтому проблемная задача должна включать неизвестные для учащихся условия или данные, что побуждает их

⁴ Пример из книги: *Бабинский М.Б.* Теория образовательного процесса. М.: Физматкнига, 2010. С. 241–242.

⁵ *Осокина Л.А.* Биокосмонавты // Чудеса и приключения. 2003, № 3. С. 7.

активную мыслительную деятельность (анализ фактов, причин явлений, их связи и др.). В зависимости от специфики предмета решение проблемной задачи может проходить в виде словесного обсуждения, работы со справочной литературой, математических расчетов, моделирования, лабораторной деятельности (наблюдения, опыта, исследования);

- учитель предлагает разные типы учебных ситуаций. Например, ситуация требует *приобретения* (расширения, углубления) знаний; ситуация *содержит противоречие* между теоретическими знаниями и их практическим применением; ситуация требует оценки предлагаемых альтернатив или поиск целесообразного способа решения;
- проблемное обучение начинается с актуализации знаний, имеющихся у учащихся для решения учебной задачи. Проблемное задание дается до объяснения нового программного материала. Здесь учитель представляет школьникам мотив их деятельности: найти истину, обнаружить ложные суждения, проверить свои знания, сравнить собственное мнение с принятым в науке и т.д.

Импровизационно-творческая деятельность

Французский писатель конца XIX века Жюль Ренар сказал, что суть творчества заключается в том, чтобы всегда оставаться неудовлетворенным. С точки зрения педагогики эти слова можно интерпретировать так: главное в развитии творческой личности – не обучение индивида конкретным приемам творчества, а воспитание в нем *непреходящего желания* делать любое дело творчески, то есть *по-своему*, независимо от образцов.

Небольшое отступление

Известно, что творческая деятельность есть создание качественно нового, не существовавшего ранее продукта. С позиций такого подхода считается, что учащиеся в редких случаях только под влиянием специальных условий могут создавать ценности, важные не только для них самих и их близкого окружения, да и это относится чаще к одаренным, очень талантливым ребятам. Но тогда получается, что разговор о творческой деятельности по отношению к «обыкновенным» детям мало продуктивен. Будем исходить из положения психологов, что задатки творческих способностей, предрасположенность к творчеству имеется у каждого человека на генетическом

уровне, и задача воспитания – создать условия для их раскрытия. В широком смысле слова творческая деятельность есть всякая деятельность, в которой возникают новые (в первую очередь, для ее субъекта) результаты. Это могут быть знания, решения, материальные продукты, способы действий. Конечно, проявление творчества у людей различно: одни гениальны и всемирно известны, другие – скромны и малозаметны. Разница – в масштабах применения своих творческих способностей. По образному выражению Л.С. Выготского, «как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданием гениев»⁶.

Сказанное означает, что творчество – это инициативная, самостоятельная, импровизационная деятельность и ни в коем случае не деятельность по образцу, потому что творчество – отказ от образца, а не следование ему. С этой точки зрения необходимо принципиально пересматривать методику, обеспечивающую подготовку школьника к решению творческих задач. К примеру, должен быть другой подход к школьным сочинениям по литературе (их часто справедливо называют изложением того, что учитель /учебник, дополнительная литература/ «навязал» ученику); исследовательским рефератам по истории и физике, географии и математике; докладам и презентациям по различным предметным темам.

Учитывая сказанное, мы предлагаем учителям другое, более оптимальное для обсуждаемого возраста название деятельности – импровизационно-творческая, подчеркивая тем самым возможные уровни ее развития.

Каковы методические приемы, способствующие развитию творческой деятельности школьников?

Началом (стимулом для творчества) является нестандартная (обычно воображаемая) проблемная ситуация, которую нельзя решить обычным репродуктивным способом, т.к. для ее решения требуется поиск нетрадиционных действий (операций).

Творческое решение начинается с импровизации, то есть установления нетрадиционных взаимосвязей элементов предложенной ситуации, возможность их варьирования, представление их в новом качестве. Для развития импровизации целесообразны следующие

⁶ *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб: Союз, 1997.

приемы: предоставление возможности выбора способа действия, работа с нестандартными задачами различного типа, рассмотрение привычной проблемы с неожиданного угла зрения.

Важнейший прием – восприятие воображаемой ситуации (представьте, что...), которая требует оживления фантазии, работы воображения, психологического феномена децентрации – способности встать на чужое место, «влезть в шкуру» другого человека, сыграть ситуативно роли, несвойственные современным людям или узкому кругу школьника.

Для творческого решения учебных задач необходимо, чтобы школьники знали средства, которые обеспечат творческий характер деятельности. К примеру, для словесного сочинительства необходимо знать возможные выразительные средства; для моделирующей деятельности – типы моделей и их характеристики; для исследовательской деятельности – законы построения гипотез и т.д.

* * *

Выбор учителем того или иного вида образовательной деятельности отражается на особенностях деятельности учения. Каждый вид деятельности решает свои специфические задачи, которые в рамках другой деятельности не могут быть решены.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Обоснуйте ответ на вопрос: «Какова доля разных форм управления процессом учения в основной и старшей школе?».

Первая форма управления процессом учения предполагает жесткую регламентацию действий учащегося, обеспечивающих усвоение нового знания (понятия). Определенная система действий дана в этом случае в готовом виде, на основе которого и осуществляется усвоение.

Вторая форма управления процессом учения характеризуется постановкой перед учащимися задач проблемного типа, требующих от них самостоятельного поиска способа решения проблемы.

2. Выделите тип следующих проблем для обсуждения:

- Исследуйте два варианта басенной ситуации сюжета, предложенного баснописцем Ж. Лафонтеном «Стрекоза и муравей»: вариант И.А. Крылова и А.П. Сумарокова. Выскажите

мнение: что требуется от баснописца, если сюжет басни задан и мораль известна?⁷

- Обоснуйте тезис: «“Серебряный век” – до конца не прочитанная страница русской культуры»⁸.
- Оцени себя как рачительного хозяина: как ты относишься к своим вещам, книгам, окружающим предметам. Объясни, что тебе подсказывает народная мудрость: «Запас карман не трет», «И дешево и сердито», «Деньги счет любят»⁹.

Литература

1. *Бабинский М.Б.* Теория образовательного процесса. М.: Физматкнига, 2010.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1928.
3. *Голубева Э.А.* Способности и индивидуальность М., 1993.
4. *Загвязинский В.И.* Теория обучения в вопросах и ответах. М.: Академия, 2010.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.; Воронеж, 2010.
6. *Зинченко В.П.* Психолого-педагогические основы системы развивающего обучения. М., 2002.
7. *Ковалевская Е.В.* Проблемное обучение: Подх., метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): в 2 кн. М., 2000.
8. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
9. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
10. *Махмутов М.И.* Теория и практика проблемного обучения. М., 1975.
11. *Ситаров В.А.* Дидактика. М.: Академия, 2007.

⁷ Пример из кн.: *Бабинский М.Б.* Теория образовательного процесса. М.: Физматкнига, 2010. С. 322.

⁸ Пример из кн.: *Михеева Л.Н., Сулейманова З.З.* Говоря языком искусства: Учебное пособие по курсу МХТ. М., 2011. С. 193.

⁹ Пример из кн.: *Соболева О.Б., Иванов О.В.* Обществознание: Учебник для 5 кл. М.: Вентана-Граф, 2012. С. 14.

Раздел 4. Урок в современной школе

Предлагаем обсудить:

1. Не устарел ли комбинированный урок в традиционной структуре?
2. Какова технологическая карта современного урока?
3. Какие структурные элементы урока позволят реализовать стандарт?
4. Что такое учебный диалог?

Изменения в организации процесса обучения в свете ФГОС

Небольшое отступление

В дидактике существует понятие «форма организация обучения», которое характеризуется как целенаправленное, содержательно насыщенное и методически оправданное взаимодействие участников образовательного процесса (обучающего и обучающихся).

Урок – основная форма организации обучения при классно-урочной системе (постоянном составе обучающихся, определенном промежутке времени, четком расписании, с преобладанием коллективной формы деятельности). Обоснованная Я.А. Коменским в XVII веке, эта форма организации обучения в целом сохранила ряд черт, которые существуют объективно, независимо от особенностей класса, индивидуальности учителя, конкретных условий жизни школы. Среди них: обеспечение единства решения задач образования, воспитания и развития обучающихся; создание условий для активной познавательной деятельности школьников, развития их учебной самостоятельности, инициативности, творчества; учет закономерностей усвоения детьми данного возраста конкретного учебного материала.

Традиционная классификация типов уроков хорошо известна учителю: характеристика учебных занятий в зависимости от основной дидактической цели, содержания, способа проведения. Выделяются уроки сообщения новых знаний (объяснения), отработки умений-навыков и закрепление приобретенных знаний, обобщения и контроля, а также наиболее «любимые» учителями комбинированные уроки. Чем старше школьники, тем более целесообразными и значимыми для них становятся уроки-диспуты, семинары, практикумы и другие занятия, в центре которых стоит поисковая деятельность, дискуссии, обсуждения. Какому бы типу классификации уроков учитель не отдавал предпочтение, можно выделить качества, характерные для любого типа учебного занятия в классе. Это: поддержка высокого уровня интереса к предлагаемой теме (учебному материалу); плодотворность деятельности

учащихся; очевидность полученных результатов; эмоционально-положительный фон учебной деятельности; выраженность коллективного учебного труда (объединения в пары, группы; ответственность каждого за общий результат; схожесть переживаний удач/неудач и др.).

Современные требования к процессу обучения предполагают новые подходы к выбору типа урока. Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что для школьников особенно предпочтительными являются такие учебные занятия, которые побуждают к размышлению, самостоятельному анализу фактов, событий. Современные ученики проявляют особый интерес к работе с историческими документами (история), самостоятельной оценке героев художественного произведения (литература), исследовательской лабораторной работе (физика, биология), анализу способов решения математических задач (математика), «путешествию» по карте (география) и т.д. Среди современного учительства сформировалось мнение, что традиционная форма комбинированного урока устарела, требует структурных изменений. Например, организационный момент должен быть заменен *постановкой цели и мотива деятельности*. Это связано, прежде всего, с тем, что внешние формы подготовки к уроку (организация рабочего места, сосредоточение взглядов учащихся на вошедшего в класс учителя и т.п.) занимают первые, самые продуктивные минуты урока (по данным физиологов и психологов именно первые пятнадцать минут входят в зону самого активного учебного времени).

Неэффективно проходит и такой структурный элемент комбинированного урока, как проверка домашнего задания. Для тех, кто в данный момент не отвечает у доски (при индивидуальном опросе), это учебное время часто остается невостребованным. А цель опроса – не только проверить знания конкретного ученика, но и формировать у его одноклассников деятельность контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Реализация этой цели требует принципиальных изменений в проведении опроса: выбор оппонентов, предъявление критериев оценки, предложения к анализу, дополнению, корректировке ответа и др.

Развивают познавательное иждивенчество и традиционные формы объяснения учебного материала. Конечно, приятно, когда ученики любят слушать учителя (талантливых, актерски одаренных педагогов у нас действительно много), но слушать – не значит слы-

шать, сопереживать, соглашаться, спорить, доказывать свою точку зрения. Все эти познавательные шаги, очень важные для развития и мотива, и интеллектуальных умений, и коммуникации, часто остаются скрытыми, а потому, как неостребованные, постепенно угасают в душе обучающегося.

Когда опрос носит характер индивидуального «принуждения», школьники мало тренируют свое мышление и воображение, недостаточно решают логических задач, не проявляют инициативы и индивидуального творчества. Педагог-новатор Т.И. Гончарова еще в 80-е годы прошлого столетия проанализировала мнение учащихся об уроках истории. «Случается ли вам, – спрашивала она, – быть соавтором урока истории, т.е. вместе с учителем определять тему урока и его замысел, планировать содержание и организацию, а также вопросами, репликами, рассказами ставить учителя перед необходимостью перестраиваться по ходу урока?» Чаще всего она получала ответ: «Нет, не случается»¹.

Таким образом, остро стоит проблема изменения технологической карты урока, включение в нее таких структурных элементов, которые часто уходят из поля зрения учителя.

Технологическая карта современного урока

Раскроем научно-методические подходы к созданию технологической карты современного интегрированного урока.

Цель урока

В этой части перечисляются конкретные (!) цели-результаты. Их сочетание может быть различным и конструируется учителем в зависимости от этапа обучения, специфики предметного содержания, уровня сформированности у учащихся необходимых учебных действий и операций. Например:

- 1) развитие умения формулировать гипотезы;
- 2) формирование действия анализа представленной в тексте информации;
- 3) стимулирование коммуникативных умений – действия рассуждения на основе сравнения.

¹ Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни. Педагогический поиск. М.: Педагогика, 1988. С. 280.

Другой пример:

- 1) формирование умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях;
- 2) формирование алгоритмических действий: последовательности операций (шагов) при решении учебной задачи;
- 3) развитие оценки и самооценки выполненных учебных действий.

Мотив деятельности

Мотив деятельности – следующий структурный элемент технологической карты. Мотив, как утверждают психологи, это то, что побуждает субъекта к действию (поступку, деятельности). Это может быть необходимость (потребность), идея, эмоциональное состояние.

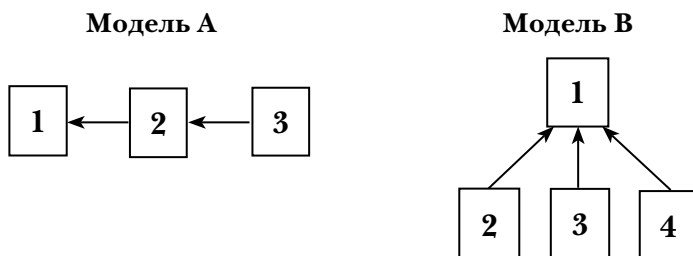
Деятельность не протекает без мотива, но он имеет разное «качество»: скрыт от субъекта или наблюдателя; является единственным или выступает в совокупности с другими; осознается или навязывается со стороны. Важность формирования мотива определяется тем, что он, осознанно принятый человеком, придает деятельности личностный смысл – «осознанное внутреннее оправдание деятельности» (Б.Г. Мещеряков). Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути ее достижения, т.е. оптимально организовывать свою деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев и др.)

Учитель может использовать разные приемы становления мотивации:

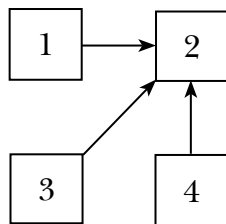
- создать ситуацию незнания, когда учебная задача из-за отсутствия у учащихся знаний не может быть решена; в этом случае выступает потребность приобретения соответствующих представлений;
- представить школьникам неполный (альтернативный) способ решения учебной задачи, что побуждает достроить (выбрать) правильный путь решения;
- предлагать задачи с недостающими данными или, напротив, со множеством данных, которые не имеют важного значения для решения той или иной учебной задачи; в этом случае возникает проблема обсуждения их целесообразности;

- предложить гипотезу, исследовательскую задачу, поиск ответа на которые потребует инициативной самостоятельной деятельности учеников;
- рассмотреть интересный факт, текст, описать событие, что повысит интерес к предстоящей деятельности.

Приведем пример. В 8–9 классе школьники изучают логические особенности построения текста. Учащимся предлагается *цель*: установить особенности связей предложений в разных текстах. Мотив: на основе анализа разных моделей объяснить особенности связей слов в тексте. Школьники сравнивают две модели:



В процессе обсуждения выясняется, что модель **А** отличается тем, что в ней существует *цепная* последовательная связь предложений в тексте, тогда как в модели **В** просматривается *параллельная* связь предложений. Модели применяются к анализу разных текстов, на основе чего они дифференцируются: учащиеся выбирают из них те, которые построены по модели А и В. Затем школьники анализируют предложенный текст и устанавливают, что он создан по смешанному типу – часть предложений связана по принципу цепочки (цепная связь), а другая часть предложений – последовательно. Учащиеся моделируют схему такого типа связи.



Организация учебно-познавательной деятельности

В соответствии с целью обучения, выдвинутой в стандарте, специальным структурным элементом урока должна быть **организация деятельности**. Это может быть поисково-исследовательская, игровая, творческая деятельность.

Приоритетной целью *поисково-исследовательской* деятельности является формирование *универсальных учебных действий*².

В ФГОС определены познавательные, коммуникативные, регулятивные и личностные УУД. Напомним, что универсальность означает независимость (индифферентность) действия от предметного содержания, возможность применения освоенных операций в разных учебных и практических ситуациях. Планируя урок, учитель определяет те УУД, которые целесообразно формировать данным предметным содержанием.

Приведем примеры.

Математика (учебник Н.Я. Виленкин и др., 6 кл., задача № 673). Предлагается круг, в полукругах которого вставлены числа 1,4,9, ?, 25,36,0,3,8,15, ? 35.

Цель: анализ математической ситуации, построение вывода – математического суждения.

Задание: Найти правило размещения чисел в полукругах и вставить недостающие числа.

Универсальные интеллектуальные и коммуникативные учебные действия: анализ предложенной математической ситуации – в каких сегментах нужно сравнивать числа между собой (расположение рядом, через один...; в одном полукруге или в разных)?; *моделирование* – установление последовательности действий (алгоритма) для вывода правила размещения чисел; *построение логического высказывания* (рассуждения) – формулирование правила.

Литература (задание для школьников старших классов).

Цель: аналитическое чтение, обоснование истинности или неправомочности слов Н.А. Бердяева, построение доказательств с использованием примеров из изученного материала, конструирование высказывания-рассуждения.

² Этот структурный элемент может называться и так: формирование УУД.

Задание: Оцените высказывание Н.А. Бердяева. Приведите доказательства правомерности (неправомерности) его взглядов. «Русская интеллигенция есть совсем особое, лишь в России существующее духовно-социальное образование... Раскол, отщепенство, скитальчество, невозможность примирения с настоящим, устремленность к грядущему, к лучшей, более справедливой жизни – характерные черты интеллигенции. Одиночество Чацкого, беспочвенность Онегина и Печорина – явления, упреждающие появление интеллигенции. Интеллигенция вербуетя из разных социальных слоев, она была сначала по преимуществу дворянской, потом разночинской. “Лишний” человек, кающийся дворянин, потом активный революционер – разные моменты в существовании интеллигенции»³.

Универсальные интеллектуальные, коммуникативные и регулятивные учебные действия: анализ текста, выделение главной мысли и смысловых частей; *сравнение* собственного мнения (Я-позиции) по обсуждаемой проблеме с авторской позицией; *отбор* доказательств и доводов; *конструирование* высказывания-рассуждения.

Введение в философию. Элективный курс. (Задание для учащихся 10–11 классов. Ю.И. Аверьянов. Введение в философию: Учебное пособие. М.: Экзамен, 2007, с. 151).

Цель: Я-позиция в оценке самосознания как философской проблемы.

Задание: Оцените высказывание Э.Фромма⁴. Сформулируйте свое отношение к существованию в России «личностного рынка». Насколько правомерно, с ваших позиций, говорить о самосознании, самооценке человека, который мирится с тем, что его рассматривают наравне с другим товаром? Может ли такой человек заявить: «Я – то, что делаю»?

«В наше время рыночная ориентация получила ускоренное развитие с развитием нового – “личностного рынка”, который является феноменом последних десятилетий... Принцип оценки и на личностном рынке, и на товарном один и тот же: на первом на продажу предлагаются личности, на втором – товары. Ценностью в обоих случаях является меновая ценность, для которой полезная

³ Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века // Русская литература. 1990, № 1. С. 97.

⁴ Фромм Э. Психоанализ и этика. // Психология и психоанализ характера. М., 1997. С. 60–61.

ценность необходимое, но недостаточное условие... Успех зависит, по большей части, от того, насколько хорошо человек умеет продать себя на рынке, насколько хорошо он умеет подать себя, насколько привлекательна его “упаковка”; насколько он “бодр”, “крепок”, “энергичен”, “надежен”, “честолюбив”...

Универсальные интеллектуальные, коммуникативные и регулятивные учебные действия: анализ текста, выделение главной мысли и смысловых частей; *сравнение* Я-позиции и авторского представления проблемы; соотнесение положений высказывания с реальной ситуацией в России; построение суждения-размышления и суждения-рассуждения.

Поиско-исследовательскую деятельность целесообразно использовать при **коллективном создании алгоритма решения учебной задачи**. Напомним, что эта работа учащихся обеспечивает развитие учебной деятельности, позволяет отойти от репродуктивных приемов предъявления образца и формирует способность к построению обобщенного способа действий.

Знание обучающимся алгоритма действия при решении любой учебной задачи (предметного или метапредметного содержания) – основа успешности школьника.

Но суть учебной деятельности заключается не в том, чтобы запомнить представленные учителем в виде образца способы решения, а в том, чтобы субъект в процессе коллективной (совместно-распределительной – термин Д.Б. Эльконина) деятельности *конструировал сам* (конечно при руководстве и помощи учителя и других учащихся) пошаговые алгоритмические действия.

Этот алгоритм становится для субъекта образцом дальнейших действий при решении следующих подобных учебных задач.

Например, ученики коллективно обсуждают памятку «Помни, когда пишешь сочинение». Памятка начинается словами А.С. Пушкина «Есть два рода бессмыслицы: одна происходит от недостатка чувств и мыслей, заменяемого словами, другая – от полноты чувств и мыслей и недостатка слов для их выражения». Памятка включает следующие позиции:

1. Анализировать – это объяснять, а не пересказывать.
2. Где нет главной мысли, там нет и не может быть правильного отбора материала.
3. Искусство писать – это вовремя ставить точку.

4. Писать – не значит списывать.
5. Будь кратким, но не коротким; простым, но не примитивным⁵.

Безусловно, данная памятка может быть расширена, изменена, дело не столько в пунктах, сколько в ее цели – эта работа обеспечивает формирование умения «удерживать» учебную задачу, контролировать ход ее решения, избежать или вовремя исправлять возникшие ошибки. Например, старшеклассники строят более подробный алгоритм написания сочинения:

1. Формулирую одну из проблем, поставленную автором текста: о чем размышляет автор, нахожу в тексте, что он про это пишет, привожу краткие цитаты, перечисляю проблемы, которые ставит автор, выбираю одну из проблем.
2. Комментирую проблему.
3. Формулирую позицию автора по этому вопросу.
4. Формулирую свою позицию по этому вопросу.
5. В случае согласия (частичного согласия, несогласия) с позицией автора аргументирую свой ответ: привожу не менее двух аргументов, в аргументации опираюсь на свой жизненный или читательский опыт, привожу конкретные примеры⁶.

При выработке с классом алгоритмов учебных действий необходимо учитывать следующие требования:

- каждый алгоритм имеет входные, промежуточные и выходные данные;
- последовательность шагов детерминирована, то есть каждый последующий шаг определяется предыдущим;
- алгоритм предполагает механизм реализации.

Например, учащиеся по составленному алгоритму могут осуществить синтаксический разбор любого простого предложения:

⁵ Пример из опыта учителя литературы, педагога-новатора Е.Н. Ильина, г. Санкт-Петербург.

⁶ Использован пример: *Шмакова Е.Г.* Виды процедурной информации в учебном процессе // Вестник Московского государственного областного университета. Педагогика. 2010, № 1. М.: МГОУ, 2010.

1. Выделяют грамматическую основу предложения, устанавливают, является ли оно простым.
2. Разбирают предложение по членам предложения: разбирают подлежащее и сказуемое; второстепенные члены предложения, входящие в состав подлежащего; второстепенные члены предложения, входящие в состав сказуемого; указывают, чем выражены члены предложения.
3. Определяют строение предложения.
4. Если предложение осложнено, то отмечают это.
5. Называют вид предложения по цели высказывания.
6. Называют вид предложения по эмоциональной окраске.
7. Объясняют расстановку знаков препинания.

Для подростков – школьников 5–7 классов игра остается еще весьма актуальной деятельностью, в процессе которой они познают мир, утверждают себя, учатся взаимодействовать со сверстниками. На уроках должно найтись место дидактической, ролевой игре, игре-соревнованию, творческой игре типа «Что, где, когда?».

В старшей школе сюжетно-ролевая игра приобретает черты деловой, когда участники разыгрывают роли, выступают от имени героя, на место которого встали. Это могут быть самые разные герои – исторические личности, великие ученые, персонажи художественных произведений. Огромное значение таких игр в высокой мотивации их участников: развивается важнейшее качество личности – явление децентрации, то есть способность встать на место другого человека, влезть «в его шкурку», принять его точку зрения.

«Можно тысячу раз требовать: “Читай! Читай внимательно!” – и не получить ни того, ни другого. Нужно создать условия, при которых не читать или тем более читать невнимательно невозможно, т.е. так поставить вопрос, чтобы поиски ответа на него требовали напряжения мысли, вдумчивого отношения к прочтению текста.

“В какой семье я хотел бы жить и воспитываться: у Болконских или Ростовых?” ... Тема сразу потянула **весь** роман, да так, что к нему потянулись все ребята. Каждый, разумеется, дорожит своей семьей: какой бы ни была, главное, есть. И все-таки... Выбрать семью – это выбрать себя: не только сегодняшнего, но и завтрашнего.

Те, кто отдал симпатии Болконским, заняли правую сторону класса, слева – приверженцы Ростовых. На партах объемистые тома

“Войны и мира”... И – закладки, закладки. Мнение без аргументов (знание текста) – пустой звук! И вот они – аргументы.

Каким бы ни был итог диспута, цель достигнута: спорили вдумчивые читатели...»⁷.

Этот пример из опыта педагога-новатора Е.Н. Ильина показывает, что ролевая игра дает большие возможности не только для становления интереса к предмету изучения, но и развития коммуникативных умений, навыка ведения диалога (школьники *спорили...*), осознанного отношения к процессу чтения (спорили *вдумчивые читатели...*).

Деловая игра может строиться на основе воображаемой ситуации (если..., представим, что..., как будто бы мы....) и на любом предметном содержании. Игры могут быть литературными, историческими, экономическими, физическими...

Например, учитель физики предлагает семиклассникам деловую игру «Сборка электрических цепей»⁸. Ее замысел: в игровой форме смоделировать деятельность нескольких конструктивных бригад, выполняющих задания по разработке электрических цепей, которые могут быть использованы в быту, технике, на производстве. Распределяются роли – «бригадир», «председатель группы приемки», «главный конструктор» и др. Обсуждаются инструкции для группы приемки, осуществляется защита бригадами собственных конструкций, идет демонстрация полученных результатов, работы оцениваются.

Обязательный структурный элемент современного урока – **учебный диалог**.

Небольшое отступление

В традиционной школе преобладал индивидуальный способ взаимодействия: обращаясь с вопросом к классу, учитель ведет разговор обычно с одним учеником, который поднял руку для ответа (или был вызван против его желания), затем следует другой вопрос – и ответ другого ученика. В этом случае большинство учащихся не следят активно за беседой и фактически на время опроса «выпадают» из учебного процесса. Другой способ взаимодействия, который преобладает в инновационных уроках, – организация коллективного общения.

⁷ Ильин Е.Н. Искусство общения // Педагогический поиск. Сост. И.Н.Баженова. М.: Педагогика, 1988. С. 246.

⁸ Там же. С. 391–392.

Можно выделить следующие важнейшие функции учебного диалога:

Создается возможность для перевода ситуации незнания в ситуацию получения (открытия) знаний, которые необходимы для решения конкретной учебной задачи. В данном случае учебный диалог идет как опрос-обсуждение, в процессе которого устанавливается отсутствие знаний, либо «смутные знания» (термин Н.Н. Поддъякова). Например, учитель предлагает пятиклассникам охарактеризовать свойства воды и ее различные состояния. В результате учебного диалога выясняется, что ответы учащихся сумбурны, неполны, объяснения не доказательны и описательны. Педагог выдвигает проблему: объяснить причины такого положения и найти способы их устранения. Школьники предлагают провести опыты и в процессе наблюдения пополнить свои знания. После проведенной работы составляются две таблицы и текстовая характеристика свойств воды и ее состояний. Теперь можно сравнить результаты первого и второго учебного диалога и сделать соответствующие выводы об изменившемся уровне знаний.

В процессе учебного диалога школьники применяют полученные знания в нестандартных ситуациях. Существенным является то, что разным по успешности учащимся могут быть предъявлены разные вопросы и задания. Так, проблемы, прямо вытекающие из пройденного материала, отражающие базовый уровень («ядро») образования, начинают обсуждать сначала неуспешные ученики, постепенно подключаются хорошисты, которые дополняют, уточняют высказанные суждения, приводят примеры, указывают на ошибки. Отличники «замыкают» процесс обсуждения, подводят итоги, делают выводы. Учитель может предложить и другой путь развертывания диалога: гипотетически сформулированную проблему начинают обсуждать успешные учащиеся, остальные слушают, задают вопросы на понимание, формулируют главную мысль того или иного суждения, а также могут составить по высказанным материалам таблицу, опорную схему, диаграмму и т.д. В учебном диалоге такого типа приоритетная роль принадлежит школьникам высокой степени обучаемости, ребятам, обладающим соответствующей эрудицией, глубоким интересом к данному предмету, способностью к «мозговому штурму»: высказыванию гипотез, размышлению, интеллектуальному усилию.

Результатом такого учебного диалога могут быть как конкретный материал – текст вывода, таблица, диаграмма, суждения-характеристики и пр., так и формулирование вопросов для дальнейшего их изучения. Например, в результате обсуждения проблемы «Что такое пространство?» пятиклассниками были сформулированы следующие вопросы: «Пространство существует везде или только там, где нет каких-либо предметов? Связано ли пространство с воздухом, деревом, человеком или оно не зависит от них? Есть ли у пространства границы? Существуют ли музыкальное, художественное, литературное, человеческое пространство? В чем их особенности?»⁹. Даже поверхностная оценка вопросов, которые возникли у учащихся, показывает высокий уровень учебно-познавательной мотивации пятиклассников, их осознанное отношение к получению знаний и пониманию их необходимости.

Ценность такого учебного диалога высока как для учащихся с низкой успеваемостью, так и для самых одаренных. У первых формируется интерес к изучаемому содержанию, развиваются умения вести диалог, уточняются знания, устраняются ошибки и недостатки в их усвоении. Вторые осваивают путь «ученого», они познают азы исследовательской деятельности, приобретают навыки вербального осмысления той или иной проблемы, подходят к осознанию великой роли знаний в развитии не только отдельного индивида, но и всего общества. Эрудированность и кругозор успешных школьников становится примером для подражания для тех, кто неуспешен в обучении. Если при этом класс уважительно относится к любому высказыванию «слабого» и поддерживает его желание принять участие в диалоге, то положительный результат обязательно достигается.

Третья разновидность учебного диалога строится на «столкновении» мнений, разных точек зрения. Учитель выдвигает проблему, и учащиеся (по заранее определенному сценарию) выдвигают противоречивые суждения, которые и становятся предпосылкой коллективной дискуссии.

Например, на уроке обществознания рассматривается проблема благотворительности. Николай, высказывая свое мнение, подчеркивает, что богатство обязывает, что богатый человек имеет

⁹ Пример из книги: Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. С. 294.

возможность улучшить не только свою жизнь, но и жизнь других людей. Приводит примеры того, как руководствовались правилом благотворительности российские купцы Бахрушин, Третьяков и другие. Олег предлагает другое видение проблемы: благотворительность делает людей слабыми, рассчитывающими на постоянную помощь со стороны. Оппонент Николая приводит слова русского историка В.Ключевского: «Благотворительность – больше родит потребностей, чем устраняет нужд», а человек сам должен на себя рассчитывать и самостоятельно устранять жизненные невзгоды и трудности. В результате обсуждения учащиеся склоняются к мнению, что прав Николай, что с точки зрения общества, государства благотворительность благо, именно это качество человека позволяет не только помогать людям в том случае, когда они сами не могут справиться со своим бедственным положением, но и участвовать в развитии культуры общества, его образования, здравоохранения, искусства. Но есть доля истины и в словах Олега, потому что человек ответственен за свою жизнь, свое благосостояние и их достаток.

Совместная деятельность учащихся в структуре урока

Небольшое отступление

Как уже было подчеркнуто выше, учебный диалог – форма обсуждения, в котором участвует весь класс. Конечно, доля участия школьников разная, их активность обеспечивается, в том числе, и сопровождающим руководством учителя: он следит за тем, чтобы все участвовали в обсуждении, побуждает к активности, задает вопросы-подсказки и др. Пропедевтическими формами коллективного диалога являются парная и групповая формы совместной деятельности школьников. Поскольку такие объединения используются уже в начальной школе, то ученики основного звена знают правила совместного учебного труда: справедливо распределять, обсуждать ход работы, подчиняться выбранному лидеру, отстаивать свое мнение, культурно вести диалог, уважительно относиться к другой точке зрения. Особая ценность парной работы в развитии самостоятельности, инициативности, формировании умения слушать, договариваться, отвечать совместно за результат, проявлять терпение и скромность.

Использование групповых форм ведет к возрастанию познавательной активности и творческой самостоятельности. Меняется способ общения между детьми: воспитывается ответственность, такт, уверенность, партнерство, желание прийти на помощь. Возрастает и результативность, «производительность» учебного труда,

становятся успешными учащиеся, которые при индивидуальной работе испытывают обычно трудности. Групповая работа способствует также развитию объективной самооценки.

Что должен учитывать педагог при руководстве групповой деятельностью учащихся?

При групповой форме объединения членов классного коллектива руководство учителя должно быть косвенным. Это означает, что все функции совместной деятельности в группе ее члены выполняют самостоятельно: объединяются в группы, выбирают лидера (руководителя), анализируют и определяют тему работы, распределяют обязанности, выбирают тип взаимоотношений (лидерство-подчинение, паритет, индивидуальное выполнение отдельных разделов работы с объединением результата и др.). Вмешивается учитель только в двух случаях: 1) если группа просит у него помощи; 2) если работа и отношения между членами группы «зашли в тупик». В этом случае педагог дает учащимся советы о способах обсуждения в группе. Например, заслушивание мнений «по часовой стрелке» («по солнышку»). Или напоминает культуру диалога: не перебивать, быть терпимым, «не давить» собственным мнением и др.

Нецелесообразно предлагать школьникам только одну тему для работы в группах: члены объединения должны иметь право выбора. Предлагаемые темы должны быть примерно одинаковой степени трудности, объема и каждая должна быть интересной для групповой работы.

Анализ выполненной работы также проводится коллективно. Обычно для оценки выбираются независимые эксперты – учащиеся, наиболее объективные и авторитетные в классе. Учитель может участвовать в экспертизе групповой деятельности, но его мнение не должно быть определяющим.

Серьезным направлением деятельности учителя по руководству групповой работой учащихся является оказание помощи при возникновении у них затруднений общения.

Небольшое отступление

В психологии затруднение в общении определяется как переживаемое человеком состояние неприятия партнера, его мнения и действий, психологическая

несовместимость, коммуникативное непонимание, что приводит к нарушению совместной деятельности, отрицательному эмоциональному фону ее протекания. Психологи выделяют несколько типов «барьеров» общения – смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические, которые можно использовать для оценки проблем общения у школьников. Педагог должен понимать, что большое влияние на характер взаимодействия подростков, юношей оказывает целый ряд социальных явлений: этническое сознание, семейное воспитание, возрастные и индивидуально-психологические особенности (к примеру, импульсивность, общительность, эмоциональная неустойчивость подростка или экстра-, интровертированность юноши, недостаточно сформированная социальная перцепция).

Классификация учителем наблюдаемых отношений между учениками позволит правильно выбрать и тактику помощи, коррекции общения. Он использует ситуацию делового конфликта для активизации деятельности учащихся: предлагает вернуться к обсуждению, внимательно и терпеливо выслушать мнения всех участников, спокойно оценить весомость выдвигаемых аргументов. Если затруднения связаны с когнитивными характеристиками членов группы, педагог помогает доступно сформулировать мысль, задает дополнительные вопросы тому, кого понимают не адекватно, предлагает раскрыть используемые понятия и термины, обратиться к справочной литературе. В случае необходимости берет на себя роль «адвоката»: поддерживает выступающего, разъясняет высказанные им позиции. Все это поможет снять смысловые трудности общения.

Эмоциональные трудности связаны, прежде всего, с недостаточно развитыми качествами личности подростка (юноши): сдержанность, терпеливость, эмпатия, умение встать на точку зрения другого. В основе их возникновения лежит симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение или несовпадение системы отношений к окружающему миру. Целесообразно комплектовать группы таким образом, чтобы в каждой были учащиеся с разным уровнем эмоционального статуса. Здесь подсказка, рекомендация учителя имеет принципиальное значение: корректно помогая организовать состав группы, педагог осуществляет фасилитационные действия – облегчает процесс понимания, общения между его участниками. В любом случае учитель следит за тем, чтобы в группе были созданы благоприятные условия для успешной деятельности каждого учащегося.

Приведем пример из опыта учителя русского языка и литературы Тунгозерской основной образовательной школы Республики Карелия М.Вдовиной. Тема: «Образ Чичикова в поэме Н.В. Гоголя “Мертвые души”». Цель: на основе оценки поведения героя ответить на вопрос: «Чичиков – душа “живая” или “мертвая”»? Работа предлагается в группах. Роли: ведущий, внимательный, выступающий, знаток, помощник, секретарь. В результате совместной групповой деятельности заполняется таблица (таблица 4.1):

Таблица 4.1. Пример организации групповой работы.

Чичиков – душа «живая» или «мертвая»?

Эпизод	Рабочие материалы, помогающие сделать вывод Как ведет себя Чичиков, факты его биографии, о каких качествах героя мы узнали
Наставление отца	
Детство	
Начало службы	
Чичиков читает список умерших мужиков	
Чичиков и губернаторская дочка	
Шкатулка Чичикова	

Вывод _____

Индивидуальная работа учащихся в структуре урока

В технологической карте урока отражается и индивидуальная работа учащихся.

Небольшое отступление

В современной дидактике много говорят о целесообразности создания индивидуальных образовательных траекторий – специфичном для ученика пути обучения и развития, возможности использовать его личностный потенциал, то есть способности, интересы, уровень развития, степень эрудиции и общую культуру. Планирование индивидуальной работы на уроке реализует цель: дать каждому учащемуся шанс раскрыть себя, предложить свой путь решения учебной задачи, активно участвовать в дидактическом процессе. Это требует от учителя хорошего знания индивидуальности школьника: а) особенностей его психической сферы (темперамент, скорость переключения с одной деятельности на другие, объем памяти и внимания, тип мышления и др.), б) особенностей темперамента (соотношение между возбуждением и торможением нервных процессов: их подвижность, сила, лабильность; впечатлительность и др.), личностных качеств (характер, уровень самооценки, отношение к другим людям и др.).

Каковы требования к организации индивидуальной работы?

1. Определение индивидуальных целей обучения (систематизация представлений, применение знаний, коррективировка умения/навыка, расширение кругозора, работа с новым способом действий, с воображаемой ситуацией и т.п.).

2. Предлагаемые ученику задания для индивидуальной работы должны побуждать его к постановке мини-целей и задач деятельности, а также построению ее алгоритма, контролю хода и результатов.

3. Индивидуальная работа должна соответствовать реальному темпу деятельности ученика, учитывать особенности его мыслительной деятельности (предпочтение деятельности, построенных на эмоциональных образах или логических операциях).

4. Индивидуальная работа с неуспешными учащимися строится на «зоне ближайшего развития» (термин Л.С. Выготского), а с успешными школьниками – на опережение.

5. Перед всем классом должны быть обязательно продемонстрированы результаты *успешной* работы учащихся по индивидуальным планам (заданиям).

Регулятивные действия учащихся

«Посмотри со стороны» – так условно можно назвать компонент урока, нацеленный на формирование важнейших составляющих

учебно-познавательной деятельности – самоконтроля, самооценки, предпосылок рефлексивных качеств. Его указание в технологической карте определяет обязанность учителя использовать методы формирования этих регулятивных универсальных действий.

Акт контроля состоит в ответе ученика на ряд вопросов: *знаю, зачем* выполняю это задание (понимание смысла своих действий); *знаю, какой* должен получить результат (цель как результат деятельности), *знаю, как* действовать (информация об усвоенных способах действий), *могу найти* ошибки и *установить* трудности, *преодолеть* их (контроль своих действий и самооценка).

Для формирования контролирующей и оценочной деятельности целесообразно использовать следующие приемы:

- предоставлять право учащемуся самому найти ошибки в своей работе (не исправлять ошибку, а лишь отмечать ее на полях тетради);
- предоставлять задания на анализ и классификацию трудных мест в будущей работе;
- проводить минутки повторения (оживления знаний-умений, которые понадобятся в будущей самостоятельной работе);
- использовать на первых этапах обучения «остановки» в деятельности с целью анализа выполненной части работы;
- применять задания на восстановление нарушенной последовательности действий, поиск ошибок в алгоритме;
- организовывать перекрестную проверку учащимися проведенных работ.

Таким образом, в свете современных требований к уроку его технологическая карта приобретает следующий вид:

1. Цель урока.
2. Мотив деятельности.
3. Организация учебно-познавательной деятельности.
4. Совместная деятельность учащихся.
5. Индивидуальная работа учащихся.
6. Регулятивные действия учащихся.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дополните технологическую карту урока работой с компьютерными и мультимедиа технологиями. Раскройте цель данной работы (иллюстративную или дидактическую), формы ее организации.
2. Предложите варианты творческих заданий, обеспечивающих достижение метапредметных результатов.
3. Выдвиньте проблемы для обсуждения в процессе учебного диалога (по любому учебному предмету).
4. Предложите темы ролевых (деловых) игр для учащихся основной (старшей) школы.

Литература

1. *Берулава Г.А.* Стиль индивидуальности: теория и практика: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М., 1983.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1996.
4. *Зинченко В.П.* Психологические проблемы педагогики. М.: Гардарики, 2002.
5. *Липкина А.И.* Самооценка школьника. М., 1996.
6. *Махмутов М.И.* Современный урок. М.: Педагогика, 1985.
7. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Высшее образование, 2009.
8. Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. М.: Педагогика, 1988.
9. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
10. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками / Пер. с англ. М.: Генезис, 1999.
11. *Студеникин С.И.* Современные методы и средства обучения. М.: Спутник, 2011.
12. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011.
13. *Фридман Л.М.* Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. М.: Изд-во института психотерапии, 2004.
14. *Хуторской А.В.* Практикум по дидактике и современным методам обучения. СПб.: Питер, 2004.
15. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
16. *Яновицкая Е.В.* Тысяча мелочей Большой дидактики: Пособие для учителя. М.: Балласс, 2012.

Содержание

Раздел 1. Актуальные проблемы современной дидактики.....	4
Раздел 2. Формирование ведущей деятельности как условие развивающего обучения. Контроль и оценка в современной школе.....	19
Раздел 3. Виды учебно-познавательной деятельности в основной и старшей школе.....	36
Раздел 4. Урок в современной школе	52