

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО  
ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ**

**Челябинск  
2013**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
**«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»)

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ  
МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ  
СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ**

**Челябинск  
2013**

УДК  
ББК

Методические рекомендации молодым специалистам по проектированию современного учебного занятия в школе. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 67 с.

В работе содержатся методические рекомендации по проектированию современного учебного занятия в школе: представлены технологии постановки цели современного урока и диалогического общения в школе; формы организации учебной деятельности; мониторинг эффективности проведенного учебного занятия.

Методические рекомендации адресованы молодым специалистам – выпускникам педагогического вуза, учителям и преподавателям учебных занятий.

**Методические рекомендации подготовлены в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение модели эффективной профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников педагогических вузов, основанной на использовании современных технологий сетевого взаимодействия», осуществляемого Челябинским государственным педагогическим университетом по заказу Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки РФ.**

Авторский коллектив: В.В. Садырин – канд. пед. наук, доцент  
Н.О. Яковлева, д-р пед. наук, профессор  
Л.В. Трубайчук – д-р пед. наук, профессор  
З.И. Тюмасева – д-р пед. наук, профессор  
М.В. Потапова – д-р пед. наук, профессор  
Н.В. Уварина – д-р пед. наук, профессор  
Н.А. Соколова – д-р пед. наук, профессор  
Р.В. Колбин – канд. пед. наук  
Л.А. Глазырина – канд. пед. наук  
И.А. Кондратьева – специалист УМО

Рецензенты: И.С. Карасова, д-р пед. наук, профессор  
Е.Ю. Немудрая, канд. пед. наук, доцент  
И.Л. Орехова, канд. пед. наук, доцент

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 5  |
| 1. ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОГО ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ.....                             | 6  |
| 2. ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА .....                          | 12 |
| 3. ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ .....                              | 25 |
| 3.1. Формы организации сотрудничества учащихся в процессе обучения..            | 25 |
| 3.2. Диалоговое обучение в современной школе.....                               | 33 |
| 4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....                                 | 45 |
| 4.1. Проблемно-диалоговая лекция в современной школе.....                       | 45 |
| 4.2. Деловые игры как форма организации учебного процесса в школе .....         | 49 |
| 4.3. Дискуссия как форма активизации учебного процесса в школе .....            | 50 |
| 4.4. «Круглый стол» как форма коллективного обсуждения актуальных проблем ..... | 52 |
| 5. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОВЕДЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ.....                  | 54 |
| 5.1. Карта самоанализа, взаимоанализа учебного занятия .....                    | 54 |
| 5.2. Реализация требований проблемного обучения на уроке .....                  | 56 |
| 5.3. Умение учителя использовать групповую работу в процессе обучения .....     | 57 |
| 5.4. Валеологический мониторинг учебного занятия .....                          | 58 |
| 5.5. Реализация дифференцированного подхода к учащимся .....                    | 58 |
| 5.6. Выполнение требований к урокам развивающего обучения .....                 | 59 |
| 5.7. Анализ воспитательной направленности урока.....                            | 61 |
| 5.8. Формирование общеучебных умений и навыков у учащихся .....                 | 61 |
| 5.9. Уровень обученности учащихся за учебный год.....                           | 63 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....  | 64 |
| Библиографический список .....  | 66 |

## ВВЕДЕНИЕ

Мы живем, работаем, учим и учимся в новых конкретно-исторических условиях. Вопросы реформирования и демократизации общества и, естественно, учебного процесса в практике школьной жизни продвигаются сложно, противоречиво, но вместе с тем неуклонно. На разных уровнях, в том числе и среди школьных учителей, идет активный процесс поиска инновационных средств, форм и методов с учетом современных требований. А для этого, как известно, необходимы научные знания, научный подход к оценке факторов, явлений, событий, практических и теоретических проблем.

Учебный процесс в современной школе все более ориентируется на коллективное, публичное обсуждение проблем, активное взаимодействие и сотрудничество между учителями и учащимися, обмен мнениями между ними. Все это, в конечном счете, нацелено на выработку правильного понимания содержания изучаемых предметов, их связи с жизненной практикой. Среди них – лекция, диалог, проблемное собеседование, семинар, диспут, конференция, деловые игры, «круглые столы» и другие интерактивные формы занятий, которые активно применяются уже в основной школе. Целью учебных занятий являются прочное усвоение знаний, выработка устойчивых навыков, их практического применения, формирование на этой основе научного мировоззрения школьников. Важность инновационных форм учебных занятий в школе можно учитывать:

*1) в содержании обучения.* Учебные программы предметов, факультативов, элективных курсов призваны отразить актуальные проблемы предмета с учетом реальных процессов демократизации общества, роли и места в этом изучаемого предмета. В основе учебного процесса призвана находиться апробированная источниковая база, в том числе нормативные источники, монографическая литература, периодическая печать. Основу этих знаний должны представлять современные учебники, учебные пособия, опорные конспекты, структурно-логические схемы, учебные практикумы, сборники задач, карты компьютерного контроля в виде рейтинговой системы, авторские современные программы, мультимедийные презентации – все то, что позволит основательно проработать концептуальные и содержательные аспекты изучаемых тем;

*2) в организации обучения.* Наиболее эффективно реализация содержания обучения возможна через блоковую или модульную систему обучения, что даст возможность более концентрированного изучения проблемы. Составной частью организации обучения должна быть самостоятельная подготовка школьников при активном контроле и помощи учительского состава.

При этом речь идет не только о самостоятельной подготовке школьников в рамках расписания плановых занятий, но и о самоподготовке со ссылкой на сайт интернета. Здесь необходима правильная организация со стороны учителей. Необходимо текущее тестирование школьников по вопросам самостоятельной подготовки в течение полугодия по блокам. Важное место отводится составлению продуманного реального расписания, преемственности и последовательности в изучении проблемы. Своевременное включение коллективных и индивидуальных консультаций, учебно-методического кабинета, технических средств обучения способствуют более эффективному процессу организации обучения;

3) *в методике занятий.* Необходимо обратить внимание на овладение молодыми учителями активными формами проведения занятий. Помимо такой формы, как повышение квалификации, возможны стажировка молодых учителей у опытных преподавателей, внутришкольный обмен опытом по методике проведения уроков, чтения лекций, организации семинаров, практических занятий, консультаций, защите проектов, использованию мультимедийных презентаций, приему зачетов и экзаменов.

## **1. ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОГО ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ**

В настоящее время мы наблюдаем переориентацию процесса обучения в современной школе на развитие и становление личности ученика. Приведение целей образования в соответствие с требованиями жизни потребовало перестройки содержания образования, повышения его теоретического уровня. Это повлекло за собой необходимость организации самостоятельной творческой деятельности учащихся.

Решение этой проблемы предлагали еще Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. С точки зрения Л.В. Занкова, урок есть форма учебного процесса, в системе которой преобладает гибкость, отказ от единой схемы. Он считал, что преподавание должно строиться так, чтобы оно не только захватывало ум, но и вызывало бы различные чувства у школьников. Создание высокого эмоционального тонуса – необходимое условие получения знаний, так как пережитые знания становятся убеждением. Экскурсии, наблюдения не являются дополнением к познанию в классе. Учитель может прервать урок, идя навстречу желанию детей понаблюдать из окна за чем-то интересным. Отсутствие соблюдения определенной схемы урока, гибкость форм работы не означает хаоса в учебном процессе. Учитель, как дирижер в оркестре, следит за работой всех учащихся, знает их возможности, объясняет с уче-

том развития и подготовки, не допускает отставания, вовремя обнаруживает пробелы и заполняет их, обеспечивает индивидуальное развитие детей.

Дидактическим стержнем учебного процесса является деятельность учащихся. Они не просто решают, а наблюдают, сравнивают, группируют, выясняют закономерности. Таким образом, формируется у учащихся видение изучаемых явлений и объектов в глубоких и всесторонних связях и отношениях. Это обеспечивает постепенное движение ученического видения изучаемых явлений от неглубокой сущности ко все более и более глубокой, от целого к его составным частям. В процессе изучения учебного материала каждого ранга в отдельности формируется у учащихся соответствующий учебно-познавательный аппарат – аппарат описания, объяснения и преобразования, который способствует развитию познавательной самостоятельности, творческих возможностей и способностей.

Для современного урока характерен путь познания «от учеников». Здесь главное не знания, а свобода проявления личности, где необходимо дать простор ее развитию. Отсюда можно сделать вывод: урок не должен обязательно идти по плану, намеченному учителем, это не так. Идти «от учеников» – это значит организовывать и направлять коллективный поиск. Учитель подхватывает нужную мысль, «направляет учеников в поиске», а для этого при составлении плана он должен продумать логику работы, выяснить, куда надо вести учеников. Главная черта современного урока – это открытие знаний самими учащимися. Такое знание является личным образовательным продуктом каждого ученика, так как оно получено благодаря исследованию, поиску.

При *организации урока* необходимо руководствоваться следующими *условиями*:

1. Цели и задачи избираемой организационной формы должны быть направлены на развитие основных качеств психических ученика (мышления, внимания, памяти и др.), активности, самостоятельности и творческой инициативы школьников, что, в конечном счете, должно научить их учиться.

2. Содержание учебного материала должно соответствовать современной форме его реализации: ученик не получает готовые знания, а открывает их. Ученик выступает как субъект учения.

3. Избранная форма организации процесса обучения должна свидетельствовать о системе в работе учителя по формированию познавательной деятельности учащихся, направленной на развитие, воспитание школьника.

Современные ученые, исходя из нового целеполагания образования, выделяют следующие типы учебного занятия с ориентацией на структуру

учебной деятельности: постановка учебной задачи; решение учебной задачи; коррекция учебных действий; решение частных задач; учебное занятие контроля и оценки. Такая точка зрения к определению типа учебного занятия более соответствует современному личностно ориентированному подходу к образовательному процессу в современной школе, где ученик выступает в качестве субъекта учения, каждый компонент учебной деятельности учтен учителем.

В.А. Сухомлинский писал, что урок – это основной участок учебно-воспитательного процесса, на котором учитель ежедневно осуществляет образование, воспитание и всестороннее развитие учащихся.

Урок является главной сферой интеллектуальной жизни воспитанников, в которой повседневно происходит обогащение умудренного жизнью наставника и его питомцев, вступающих на первые ступеньки жизни.

Главная задача современного учителя – активизировать учебный процесс, добиться включения учащихся в работу на всех этапах деятельности, вызвать у ученика потребность трудиться, трудом добывать знания.

### **Типы учебных занятий**

Кардинальное изменение приоритетов целей образования вызвало необходимость в разработке соответствующей дидактической системы, для которой характерны применение, помимо урока, различных других форм занятий, основанных на проблемно-диалоговом подходе. При проектировании учебного занятия по любому предмету в современной школе необходимо учитывать его тип, а также структурирование предметного содержания в рамках учебной деятельности, в зависимости от этапов ее формирования.

А.Б. Воронцов выделяет следующие *типы учебных занятий на основе этапов формирования учебной деятельности*:

- постановка учебной задачи;
- решение учебной задачи;
- коррекция учебных действий, или решение частных задач;
- самоконтроль; самооценка.

Такая классификация наиболее соответствует цели современного образования, соотносящейся с формированием познавательной деятельности и развитием личности школьника.

Дадим характеристику каждому типу учебного занятия.

Учебное занятие – **постановка учебной задачи**. Подобное учебное занятие проектируется, когда появляется необходимость в получении детьми новых знаний, в поиске общего способа решения широкого круга практических задач.



У данного типа занятий есть несколько этапов.

*1 этап учебного занятия* – создание «ситуации успеха», который начинается с решения конкретно-практической задачи, опирающейся на прошлый опыт ученика. Учащиеся демонстрируют себе и другим то, что они знают и умеют, определенные способы работы по решению конкретной задачи. При этом практическую задачу, направленную на демонстрацию успеха, каждый ученик должен выполнить индивидуально. Успешность решения данной практической задачи учащимися свидетельствует о том, что дети готовы к новому этапу работы.

*2 этап* – возникновение ситуации «интеллектуального конфликта», которая характеризуется тем, что учитель предлагает другую учебную ситуацию. По внешним признакам она близка к той, которая использовалась для создания ситуации успеха, но ее содержательный элемент должен не позволить ее решить известными детям способами. Возникает определенный разрыв между тем, что дети знают и чего они еще не знают. Вначале детям предлагается индивидуально попробовать решить новую задачу. Встретившись с трудностью ее решения, учащиеся могут объединиться в пары или группы для того, чтобы найти новый способ решения задачи. При этом дети должны убедиться, что способ работы, который только что привел их к успеху, перестал действовать в новой ситуации. Задачей учителя на данном этапе является создание такой ситуации, при которой появляется несколько способов решения данной задачи в малых группах, которые фиксируются на доске в качестве разных вариантов решения одной и той же задачи. Данная ситуация подводит детей к дискуссии.

*3 этап* – фиксация места «разрыва» в графико-знаковой форме. Обсуждая предложенные способы решения задачи, учащиеся вместе с учителем определяют, в чем различия в решениях, предложенных разными ученическими группами, и пытаются зафиксировать возникшую проблему в виде схематического рисунка, схемы, знака, опорного сигнала и т.д. Данный этап важен, потому что учащиеся испытывают «дефицит своих способностей», они сами формулируют то, чего им сейчас не хватает. Эта ситуация и подводит детей к постановке учебной задачи.

*4 этап* – формулировка учебной задачи учащимися, которая выражается в словесной форме. Данный этап также предполагает дискуссионное обсуждение формулировки для того, чтобы уточнить и конкретизировать постановку учебной задачи, которая будет решаться на последующих учебных занятиях.

Учебное занятие – **решение частных задач, или коррекции**. Основная задача данного занятия – практическое овладение учащимися установленным обобщенным способом действий в решении задачи. При этом необходимо помнить, что идет не только отработка умений решать определенный тип задач, сколько создаются условия для целенаправленного формирования у детей функций коррекции своих знаний, которые понимаются как самоконтроль и самооценка своих знаний и возможностей. Поэтому при решении частных задач обучать детей умению (вначале совместно с учителем, потом в кооперации со сверстниками, затем индивидуально) определять границу своего знания и незнания, то есть «дефицит способностей».

При этом необходимо обучать детей обращаться к различным источникам знаний для ликвидации своего незнания. На данных занятиях, направленных на формирование навыка, следует широко использовать варьирование условий, придумывание детьми заданий для товарищей, исследование нестандартных ситуаций. Необходимо чаще включать детей в анализ собственной деятельности по решению задач.

Тип учебного занятия – **занятие контроля**. Данный тип занятия является следующим шагом в работе с новым способом действий – определением уровня первичного усвоения данного способа, выявлением наиболее слабых звеньев у каждого учащегося.

Данный тип занятия может иметь несколько вариантов:

*Первым вариантом* может быть использование *тестовых диагностических работ*, направленных на выявление освоения предметных операций с целью дальнейшей коррекции как со стороны учителя, так и самими учащимися. Система тестовых диагностических работ по теме позволяет учителю видеть у каждого ребенка его проблемы в освоении знаний, позволяет выявить, случайна ли ошибка или у ученика есть устойчивый пробел в знаниях.

*Вторым вариантом* учебного занятия контроля может быть *самостоятельная работа* учащихся. При этом необходимо учитывать, что самостоятельность действий учащихся по решению частных задач не сводится только к выполнению предложенных заданий, но и включает самостоятельный контроль и оценку детьми своих действий. Данные работы проводятся, как правило, после коллективной или групповой работы. Задача самостоятельной работы – определить самим учащимся уровень освоения предложенного материала. Учитель подключается к контролю и оценке только в том случае, если от учащегося поступил запрос на помощь в проверке данной работы. После самостоятельной работы обязательно следует коллективный разбор выполнения поставленных учителем задач, при котором учащиеся могут

проверить не только правильность решения, но и способы контроля, и объективность собственной оценки выполненной работы.

Самостоятельная работа может иметь следующие *этапы*:

*1 этап (10–15 минут)* – индивидуальная работа по выполнению определенного задания, направленного на формирование умения использовать новый способ действия.

*2 этап (5 –10 минут)* – парная работа учащихся по выработке общих критериев контроля выполнения данного задания. Учащиеся договариваются, по каким критериям будет осуществлена проверка выполнения поставленной задачи, одними из них могут быть следующие:

1. Анализ задания, который демонстрирует, насколько внимательно ученик умеет анализировать данное задание.

2. Анализ хода мыслей демонстрирует, как ученик рассуждает.

3. Формулировка решения на бумаге показывает, как ученик логично и последовательно излагает свои мысли.

4. Оригинальность дает возможность ученику выбирать версии решения задач более интересные и необычные, применять нестандартные решения.

*3 этап (10–12 минут)* – взаимопроверка выполнения задания по общим выработанным критериям.

*4 этап (10 минут)* – обсуждение результатов контроля в парах.

*5 этап* – обсуждение результатов проверки выполнения задания в коллективе.

Следующим вариантом учебного занятия контроля за знаниями учащихся является *контрольная работа*, задача которой определить зону ближайшего развития учащихся, оценить границы их знаний, способность самостоятельно определять эту границу. Поэтому задания, входящие в контрольную работу, должны включать и элементы нового, не изученного учащимися материала. Иногда полезно в контрольную работу вносить задания, имеющие ошибочный ответ. Учащиеся в этой ситуации должны найти недостающие для решения способы и средства, то есть перевести учебную задачу в творческую; самостоятельно почерпнуть недостающие знания в справочной литературе или учебнике, или у учителя. Подобные работы приучают детей видеть свои пробелы в знаниях и формируют у них желание учиться.

## 2. ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Моделирование учебного занятия во многом зависит от того, какие *задачи* ставит учитель в процессе обучения. Ориентируясь на инновационные процессы в образовании, они могут быть следующие:

1. Ученик обязан найти самостоятельно и запомнить нужную информацию: знать правила, законы, исторические факты, географические сведения, стихи и т.д.

2. Ученика следует научить пользоваться полученными знаниями: грамотно писать, решать задачи, разбирать художественные произведения, давать оценку историческим событиям, применять знания на производстве и в быту. При этом необходимо обучить учащихся собственной деятельности по овладению знаниями.

3. Развивать способности ученика: его самостоятельность, творческие возможности, оригинальное и диалектическое мышление.

4. Развить психические качества: память, внимание, воображение, волевые качества, мотивы и опыт поведения.

5. Воспитать ученика, его мировоззрение, патриотизм, трудолюбие. Сформировать нравственные основы личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

6. Превратить развитие личности школьника в саморазвитие, самоопределение, самореализацию. Сформировать прочные мотивы учения, постоянного самосовершенствования, самообучения, самовоспитания.

7. Воспитать культуру чувств, поведения, общения и т.д.

Реализация задач урока предполагает точное, неформальное определение цели. Все задачи одинаково важны, взаимосвязаны и решаются в единстве, в процессе познания, труда, деятельности. Многие ученые считают, что главное в обучении – усвоение материала, усвоение знаний. Знание – это отражение действительности в сознании человека, то есть это воспринятая, осознанная и зафиксированная в памяти информация об объектах действительности. Подлинные знания — это способность человека пользоваться ими. Это инструменты познания, инструменты осуществления действий при решении новых задач.

Цель урока вытекает из общих целей воспитания личности в обществе и тех задач, которые оно ставит на каждом этапе своего развития перед школой. Задачи эти определяются потребностями общественного развития. Философ А. Спиркин удачно назвал цель «моделью желаемого будущего». В этом плане цель урока включает, с одной стороны, предвидение возмож-

ных результатов, заложенных в данной ситуации учебно-воспитательным процессом, а с другой – программу действий учителя и учеников, направленную на получение желаемого результата.

Исходя из общей идеи современных научных представлений об уроке, его цель имеет *триединый характер* и состоит из трех взаимосвязанных, взаимодействующих аспектов: *познавательного, развивающего и воспитывающего*.

Ю.А. Конаржевский считает, что эти аспекты цели связывают и подчиняют все стороны, все компоненты, все структуры урока, определяя успешную реализацию его основной функции. Целевые связи урока, таким образом, носят системообразующий характер, и чем выше целеобразность его конструкции и ее реализации, тем выше уровень целостности урока. Сама по себе триединая цель достигнута быть не может. Она достигается посредством решения целого ряда учебно-воспитательных задач, на которые она распадается. Эти задачи ставятся и решаются на каждом учебно-воспитательном моменте урока согласно конкретной педагогической обстановке и являются рубежами достижения триединой дидактической цели. С этой точки зрения любой урок можно рассматривать как систему учебно-воспитательных задач, содержание и последовательность которых отражает логику достижения триединой цели урока, а также логику и закономерности последовательного поэтапного изучения учебного материала.

Сама цель есть заранее запрограммированный результат, который человек должен получить в процессе осуществления той или иной деятельности. Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения, она является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности, ясность цели всегда помогает найти в работе главное звено и сосредоточить на нем усилия. Многие ошибки в обучении, воспитании и управлении школой проистекают из-за нечеткого представления целей деятельности со стороны учителей и руководителей школ, из-за просчетов в формулировке цели. В существующей практике управления школой традиционно предполагается, что цель почти всегда очевидна, а усилия надо сосредоточивать на поиске средств и путей ее достижения. Специфическим признаком любой социальной системы, а социально-педагогической в особенности, является то, что она создается для достижения определенной цели и является целеустремленной системой. Функционирование любой социальной системы, в том числе и такой системы, как урок, всегда связано со следующими процессами.

*Целеполагание* – это процесс формирования цели, ее развертывания в процессе всего урока. Это ответственная логико-конструктивная операция, которая может осуществляться в следующем алгоритме: анализ обстановки – учет соответствующих нормативных документов – установление на этой основе потребностей и интересов учащихся, подлежащих удовлетворению, – выяснение имеющихся у них ресурсов для удовлетворения потребностей и интересов, сил и возможностей – выбор потребностей или интересов, удовлетворение которых при данной затрате сил и средств дает наибольший эффект – формулировка цели.

Таким образом, цели возникают не стихийно. Целеполагание – достаточно сложная, наиболее ответственная и сегодня, пожалуй, самая западающая часть работы не только руководителя, но и учителя. В современных условиях развития школы необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся сами ставили или формулировали цель урока и умели ее реализовывать в процессе обучения.

*Целеосуществление* – это процесс, в ходе которого цель из внутренней цели человека (цель – внутренняя причина) переходит в свое следствие – фактическое поведение человека, в котором формируется тот или иной конечный результат его деятельности.

*Целеустремленность.* Если человек действует в соответствии с поставленной целью, если весь ход его деятельности, несмотря на те или иные внешние (а нередко и внутренние) помехи, регулируется сообразно с требованием цели; если человек совершенно осознанно и планомерно движется к поставленной цели, можно говорить, что он действует целесообразно, целеустремленно. Целесообразность в социальных системах выступает как всеобщий в атрибутивный момент, без которого такая система эффективно функционировать не может. Каждая подсистема, каждый элемент социальной системы действует во имя одной цели, стоящей перед системой как целым. Их относительно частные цели в конечном итоге подчиняются этой основной цели. Но и последняя достигается через достижение целей элементов и подсистем, а не сама по себе. Вот почему мало сформулировать цель. Этим процесс целеполагания в сложных системах не должен ограничиваться. Надо уметь ее декомпозировать, то есть расчленить на более частные цели подсистем и элементов.

«Генеральные» цели сложных систем носят сложный характер, они проектируются в общем виде, в весьма агрегированных, абстрактных понятиях. Поэтому, для того чтобы они были достигнуты, их необходимо разукрупнить, декомпозировать на цели более частные в конкретные, но менее

сложные и общие. Единая цель системы выражается в виде развернутого построения, развернутой конструкции целей ее подсистем и элементов, которые, будучи соединенными связями, образуют так называемое «дерево целей», вершиной которого является генеральная цель. Накопленный опыт управления по целям позволяет сформулировать определенные *правила построения «дерева целей»*. По мнению Ю.А. Конаржевского, они сводятся к следующему.

1. Основным фактором формирования цели системы является требование системы вышестоящей. «Генеральная цель» не складывается из частных и мелких целей. Она конструируется на верхнем уровне системы, а затем распадается на подцели.

2. Генеральная цель, или, как ее еще называют, «цель верхнего уровня», «формулируется неизбежно в общем виде, в весьма агрегированных формах».

3. Ни одна цель высших уровней «дерева целей» не достигается непосредственно сама по себе, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается. Средства к достижению цели становятся ее подцелями и, в свою очередь, являются целями для следующего нижестоящего уровня «дерева целей».

4. Цели верхнего и нижнего уровней должны быть логически связаны, нижние выводимы из верхних.

5. Декомпозиция прекращается по достижении элементарного уровня системы вышестоящей. Это заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока.

Традиционно в современной дидактике выделяют три цели. Триединая цель урока – это сложная составная цель, вбирающая в себя три аспекта: познавательный, воспитательный и развивающий. В цели урока сформулирован тот ключевой результат, к которому должны стремиться учителя и ученики, и если она определена неточно, или учитель плохо себе представляет пути и способы ее достижения, то об эффективности урока трудно говорить. Триединая цель урока – основа целесообразной деятельности на уроке не только учителя, но и учеников, дающая ей направление. В какой-то степени это пусковой механизм урока. Она определяет характер взаимодействия учителя и учеников на уроке, а реализуется не только в деятельности учителя, но и в деятельности учеников, и достигается только в том случае, когда к этому стремятся обе стороны. Поэтому триединая цель урока в соответствующей интерпретации (только познавательный и в отдельных случаях развивающий аспекты) должна ставиться перед классом в ученическом варианте.

## Построение «дерева целей» урока

Триединая цель урока есть тот системообразующий стержень, без которого урок никогда не превратится в целостную систему. Она носит слишком общий характер и не может быть достигнута сама по себе. Ее обязательно необходимо декомпозировать (расчленить) на цели этапов и учебно-воспитательных моментов. Иными словами, речь идет о построении «дерева целей» урока, где триединая цель урока будет «генеральной целью», а задачи учебно-воспитательных моментов – рубежами ее достижения.

Рассмотрим каждый из *трех аспектов цели*.

**Познавательный аспект триединой цели урока** (его еще называют *обучающий*) – это основной и определяющий ее аспект. Он складывается из выполнения следующих требований:

1) учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Учить чему-нибудь других – значит показать им, что они должны делать, чтоб научиться тому, чему их учат;

2) осуществлять выполнение главных требований к овладению знаниями, полноту, глубину, осознанность, систематичность, системность, гибкость, глубину, оперативность, прочность;

3) формировать навыки – точные, безошибочно выполняемые действия, доведенные в силу многократного повторения до автоматизма;

4) формировать умения – сочетание знаний и навыков, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности.

Образовательные цели урока часто ставятся в очень общем виде: усвоить такое-то правило, закон и т.д. Можно ли к концу урока добиться того, чтобы учащиеся восприняли, осмыслили новый материал и научились его применять на практике в нестандартных ситуациях, обобщив и систематизировав его. В современных условиях развития образовательного процесса познавательные цели связаны с включением учащихся в самостоятельную деятельность по добыванию знаний и способа получения нового знания.

По мнению ученых, существует три *уровня усвоения знаний*.

*Первый уровень* – это запоминание и последующее воспроизведение изучаемого материала. Такой уровень крайне необходим, он способствует накоплению знаний, фактических сведений. Без этого не может быть образованного человека. К.Д. Ушинский говорил, что развитие без накопления знаний – это мыльный пузырь. Образованный человек обязан много знать: важные даты, исторические события, формулы, правила, законы, биологические и географические названия, известных писателей, литературных героев, стихи и, конечно, очень много фактического материала по специальности. Вме-



сте с тем следует сказать, что такие фактические знания не дают права называться образованным человеком, тем более хорошим специалистом. Там, где обучение ограничивается первым уровнем усвоения, растут ходячие энциклопедии, прекрасные чемпионы по разгадыванию кроссвордов, но на производстве, в деле часто бесполезные и беспомощные люди. Тем не менее, не следует преуменьшать значение накопления знаний, научной информации – это важный этап в обучении, очень важный, но все-таки только этап.

Исследования показывают, что при правильно поставленном обучении почти все дети способны успешно овладевать первым уровнем усвоения.

*Второй уровень усвоения* – применение знаний на практике, умение пользоваться знаниями в сходной обстановке, по образцам, шаблону. Ученик запомнил правило и пишет грамотно, научился решать задачи по определенному стандарту и успешно решает точно такие же, заучил трудовые операции и совершает их по инструкции, вырабатывает умения и навыки, порой доведенные до мастерства: прекрасно чертит, работает рубанком, проводит опыты, бегло читает, грамотно пишет, аккуратно выполняет все занятия, составляет конспекты, тезисы точно по указаниям учителя. Такой уровень усвоения: знает и умеет, усвоил и применяет на практике важнейший этап в обучении.

Есть специальности, которые в определенной степени могут ограничиться вторым уровнем усвоения, даже сапожник, маляр, столяр, слесарь, бухгалтер, кондитер, продавец, портной, инженер по технике безопасности и т.д., прославившие мастерами и умельцами, не смогут подняться выше уровня ремесленника, если работают без творческого огонька, только механически, четко выполняя заученные действия. И тем не менее, второй уровень усвоения – важнейший этап познания, обучения. Однако вершиной познания является третий уровень усвоения.

*Третий уровень усвоения* – это применение знаний в оригинальной, нестандартной обстановке, творческий подход к решению задач, трансформация знаний, их комбинация, самостоятельная оценка явлений, фактов, событий, открытие знаний самими учащимися как личного образовательного продукта. Третий уровень требует анализа, объяснений, толкования, исследования изучаемого материала. Не следует думать, что данный уровень усвоения – удел избранных, особо одаренных. Если учащихся непрерывно тренировать, развивать, приучать к раздумьям, самостоятельным поискам и действиям, они, в конце концов, научатся творчески работать, а это необходимо каждому человеку.

В основном именно на учебном занятии осуществляется реализация всех трех уровней усвоения. Нет предела его совершенствованию в модернизации. Только творческий подход к учебному занятию с учетом новых достижений в области педагогики, психологии и передового опыта обеспечит высокий уровень преподавания. Необходимо на каждом занятии конкретно ставить образовательную цель, учитывать уровень усвоения знаний учащимися, который во многом зависит от состава класса и особенностей изучаемого материала. И учебное занятие, и отдельные его моменты вплоть до выбора метода работы в значительной степени зависят от личности учителя, его темперамента, склада характера, своеобразия стиля, так называемого педагогического почерка, порой превращающего общепринятый способ работы в оригинальный, неповторимый прием, обеспечивающий высокий результат. При оформлении цели приходится учитывать разнообразие материала и весьма неоднородный состав учащихся, их возраст, подготовку, способности, отношение к делу, условия жизни. При всем многообразии учебное занятие имеет определенные цели, задачи, единые требования.

Постановка познавательной (обучающей) цели возможна в таких вариантах:

1 вариант: Научить учащихся (чему-либо)...

2 вариант: Учащиеся должны освоить ....

3 вариант: Способствовать открытию знаний ...

Образовательные, развивающие и воспитательные цели невозможно расчленить на изолированные части, разделы, периоды занятия. Как правило, они реализуются в ходе урока одновременно, хотя и возможно на той или иной стадии усиление тех или иных функций в зависимости от содержания материала или форм занятий.

***Развивающий аспект триединой цели урока.*** Это наиболее трудный для учителя аспект цели, при планировании которого он почти всегда испытывает затруднение. Чем это объясняется? Думается, что в основу затруднений заложены две причины. Первая заключается в том, что учитель нередко стремится формировать новый развивающий аспект цели к каждому уроку, забывая, что развитие ребенка происходит гораздо медленнее, чем процесс его обучения и воспитания, что самостоятельность развития весьма относительна и что оно осуществляется в значительной мере как результат правильно организованного обучения и воспитания. Отсюда следует, что один и тот же развивающий аспект цели урока может быть сформулирован для триединых целей нескольких уроков, а иногда и для уроков целой темы.

Вторая причина затруднений кроется в недостаточном знании учителем тех областей педагогики и особенно психологии, которые связаны со структурой личности, тех ее сфер, которые нужно развивать. Чаще всего учитель сводит все развитие к развитию мышления, непозволительно сужая тем самым сферу развивающей деятельности.

Развивающий аспект триединой цели урока складывается из нескольких блоков.

*А. Развитие речи:* обогащение и усложнение ее словарного запаса усложнение ее смысловой функции (новые знания приносят новые аспекты понимания); усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность); овладение учащимися художественными образами, выразительными свойствами языка.

*Б. Развитие мышления.* Очень часто в качестве развивающего аспекта ТЦУ ставится задача учить учащихся мыслить. Это, конечно, прогрессивная тенденция: знания можно забыть, а умение мыслить навсегда остается с человеком. Однако в таком виде цель не будет достигнута, ибо она слишком общая, ее необходимо планировать более конкретно. Например, развитие логического мышления у учащихся, развитие умений группировать, классифицировать учебный материал. Необходимо учить учащихся анализировать, выделять главное, сравнивать, строить аналогии, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы.

Известный психолог Г.С. Костюк неоднократно подчеркивал, что в обучении надо видеть ближайшую цель – конкретные знания умения и навыки – и более отдаленную – развитие учащихся.

В процесс развития мышления необходимо вплетать процессы развития воображения, фантазии, оплодотворяющие движение и развитие мышления.

*В. Развитие сенсорной сферы.* Здесь речь идет о развитии глазомера, ориентировки в пространстве и во времени, точности и тонкости различения цвета, света и тени, формы, звуков, оттенков речи.

*Г. Развитие двигательной сферы.* Оно предусматривает: овладение моторикой мелких мышц, умение управлять своими двигательными действиями, развивать двигательную сноровку, соразмеримость движений и т.п.

*Д. Развитие рефлексии.* Умение контролировать себя и оценивать свои учебные действия – важный компонент современного урока.

***Воспитывающий аспект триединой цели урока.*** По-настоящему развивающее обучение не может не быть воспитывающим. «Учить и воспитывать – как «молния» на куртке: обе стороны затягиваются одновременно и

накрепко неторопливым движением замка – творческой мысли. Вот эта соединяющая мысль и есть главное в уроке», писал в «Учительской газете» (10.02.81) учитель литературы 516-й школы г. Ленинграда Е. Ильин.

Действительно, если в процессе обучения учитель постоянно привлекает учащихся к активной познавательной деятельности, предлагает им самостоятельно разрешать проблемы, учит настойчивости в достижении цели, умению отстаивать свои взгляды, создает в классе творческую обстановку, то такое обучение, конечно же, является не только развивающим, но и воспитывающим.

Урок обладает возможностями влиять на становление очень многих качеств личности учащихся. Воспитывающий аспект цели должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности школьника. Он должен быть направлен на воспитание правильного отношения к общечеловеческим ценностям, высокого чувства гражданского долга.

Однако думается, что определить воспитательные возможности изучаемого материала и отыскать пути использования знаний для оказания определенного воспитательного воздействия на учащихся – это только одна, хотя и очень важная сторона дела. Нельзя не согласиться с Н.Е. Щурковой, которая считает, что для осуществления на уроке нравственного воспитания вообще, необходимо еще преследовать цель организации воспитательного влияния на личность школьника через систему отношений, складывающихся на уроке. «Воспитывающее обучение – это такое обучение, в процессе которого организуется целенаправленное формирование запланированных педагогом отношений учащихся к различным сторонам окружающей жизни, с которыми ученик сталкивается на уроке. Круг этих отношений достаточно широк. Поэтому воспитательная цель урока будет охватывать одновременно целый ряд отношений. Но эти отношения достаточно подвижны: из урока в урок, имея в виду одну воспитательную цель, педагог ставит различные воспитательные задачи. А так как становление отношения не происходит в один момент, на одном уроке, и для его формирования необходимо время, то внимание педагога к воспитательной цели и ее задачам должно быть неугасающим и постоянным».

Н.Е. Щуркова выделяет *пять* таких *объектов*. Прежде всего, это «*другие люди*». Все нравственные качества, отражающие отношение к другому человеку, должны целенаправленно формироваться и развиваться учителем

на уроке независимо от его предметной принадлежности. Отношение к «другим людям» проявляется через гуманность, товарищество, доброту, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность, интегральным по отношению ко всем остальным качествам является гуманность. Формирование гуманных отношений на уроке – непреходящая задача учителя.

Вторым нравственным объектом, отношение к которому постоянно проявляет ученик, является *он сам, его «Я»*. Отношение к самому себе проявляется в таких качествах, как гордость и скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность. Именно эти качества, эти нравственные черты являются внешним проявлением сложившихся внутренних нравственных отношений. Их формирование и развитие также входит в содержание воспитывающего аспекта триединой цели урока.

Третий объект – *общество и коллектив*. Отношение ученика к ним проявляется в таких качествах, как чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность, честность, озабоченность неудачами товарищей, радость сопереживания их успехам – все это проявляется в отношениях школьников к коллективу, к классу. Бережное отношение к имуществу школы и учебным пособиям, максимальная работоспособность на уроке – в этом ученик проявляет себя как член общества.

Важнейшей нравственной категорией, отношение к которой необходимо формировать и все время развивать и которая постоянно присутствует на уроке, является *труд*.

Отношение ученика к труду характеризуется такими качествами: ответственное выполнение домашних заданий, подготовка своего рабочего места, дисциплинированность и собранность, честность и усердие. Все это подвластно влиянию учителя на уроке.

И, наконец, пятым объектом, который как нравственная ценность постоянно присутствует на уроке, является *Родина*. Отношение к ней проявляется в добросовестности и ответственности, в чувстве гордости за ее успехи, в озабоченности ее трудностями, в желании достичь наивысших успехов в умственном развитии, чтобы принести ей пользу, в общем отношении к учению и своему учебному труду. Чрезвычайно важно, чтобы учитель раскрывал эту высокую связь с Родиной и все время развивал ее у ребят.

Таким образом, используя данное содержание воспитательного аспекта цели урока, педагог может заложить и развить основы для формирования

всех нравственных отношений, которые станут углубляться у школьника затем в его общении с окружающим миром.

Насколько правильно будет определена и сформулирована учителем триединая цель урока, настолько верно будут определены содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся на уроке; чем тщательнее будет осуществлена учителем декомпозиция триединой цели урока на учебно-воспитательные задачи, тем конкретнее и стройнее будет логическая структура урока и его эффективность; чем четче спроектирована триединая цель урока и учебно-воспитательные задачи, тем четче и логически последовательнее осуществляется на уроке деятельность учителя и учащихся.

Целенаправленное поведение педагога на уроке характеризуется следующими умениями:

- развести «цель», «средство» и «результат»;
- подчинить триединой цели урока содержание учебного материала, методы и формы познавательной деятельности учащихся;
- интерпретировать триединую цель урока в ученическом варианте, четко и доходчиво ставить цель перед учащимися;
- конкретно сформулировать триединую цель урока, конкретность ее определяется возможностью количественно и качественно измерить продвижение к цели, фиксировать степень ее достижения через решение задач учебно-воспитательных моментов;
- осознать триединую цель урока путем расчленения ее на учебно-воспитательные задачи и построения «дерева целей» урока;
- выбрать эффективные средства для осуществления воспитательного и развивающего аспектов цели;
- учесть и осознать последствия достижения триединой цели урока.

### **Конечный результат урока как реализация поставленной цели**

Реализация цели предполагает конечный результат урока. Триединая цель урока определяет характер взаимодействия учителя и учеников на уроке и реализуется не только в действиях учителя, но и в соответствующих им действиях учеников.

1. Осознание триединой цели урока учителем подчиняет цели всю его деятельность на уроке, делая ее более эффективной, и помогает, исходя из нее, более четко оценить его результативность.

2. Дает возможность более осмысленно отобрать факты, понятия, доказательства, обобщения, на которые учитель будет опираться в ходе урока.

3. Помогает выделить главные идеи, зависимости, законы и более четко организовать активную познавательную деятельность учеников на уроке.

4. Обеспечивает преемственность в изучении материала, помогает выявить внутренние связи изучаемого материала. Целенаправленность не противоречит творчеству учителя. Напротив, именно в ней это творчество проявляется.

5. Ясно и четко поставленная, объясненная и принятая учащимися цель деятельности на уроке подчиняет себе всю их работу и делает ее более продуктивной.

6. Подготавливает учащихся к усвоению нового материала, раскрывает перспективу последующей их учебной деятельности.

7. Подводит учащихся к пониманию связей, особенностей, выводов, важных с точки зрения целей.

8. Обеспечивает четкое членение урока на учебно-воспитательные моменты, учебно-воспитательные задачи, которые являются шагами в достижении триединой цели урока.

Если триединая цель урока есть связь настоящего с будущим, то его конечный результат есть связь настоящего с прошлым. Эффективность урока определяется степенью адекватности результатов и цели.

Конечный результат урока – явление достаточно сложное и многоаспектное, и его нельзя сводить, как это делается многими авторами работ по диагностике, только к качеству знаний, умений и навыков, которые учащиеся получили на данном уроке. Школа, включенная в режим развития, и развивающее внутришкольное управление требуют более широкого взгляда на конечный результат урока. Важен не только конечный результат сам по себе, но и пути его достижения, прежде всего характер отношений между учителем и учениками, ибо знания, умения и навыки могут быть получены на основе как авторитарных отношений, калечащих душу ребенка, так и на основе отношений сотрудничества.

Важно оценить не только знания, умения и навыки как таковые, но и то, получены ли они путем передачи учебной информации и последующим ее закреплением учителем, или последний обучал детей овладевать содержанием учебного предмета на основе их самостоятельности, самоорганизации и развития коллективизма и ответственности.

Конечный результат урока складывается из двух составляющих: работы учителя с показателями знаний учащихся в ходе проведения урока. Рассматривать в отрыве одно от другого нельзя, ибо второе есть результат пер-

вого и, кроме того, урок – это произведение учителя, результат его педагогической деятельности.

**Результат работы учителя** оценивается через следующие характеристики:

- 1 – целенаправленность его деятельности на уроке;
- 2 – характер отношений с учащимися;
- 3 – индивидуально-личностный подход к учащимся;
- 4 – дифференцированный подход к обучению;
- 5 – умение педагога приводить в соответствие содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся;
- 6 – работа учителя по формированию и развитию общеучебных навыков и умений;
- 7 – работа по развитию познавательного интереса;
- 8 – работа учителя по формированию знаний, умений и навыков и вооружению учащихся способами познавательной деятельности;
- 9 – сфокусированность усилий на формировании понятий;
- 10 – развитие общих способностей учащихся;
- 11 – объективность оценки знаний учащихся, соединение использования оценки и отметки;
- 12 – эффективность усилий, развивающих личность;
- 13 – эффективность воспитывающих влияний.

Как видим, оценка результата работы учителя на уроке – процесс достаточно многоаспектный и сложный. Он не заканчивается на характеристике этих критериев, ибо результаты работы учащихся на уроке являются также и критериями работы учителя.

**Результаты работы учащихся.** Необходимо отметить, что эффективность любого урока определяется не только тем, что учитель пытается дать детям, но и прежде всего тем, что именно они приобрели в процессе обучения. Учеником можно назвать не того, кого учитель учит, а того, кто у него учится.

«Ученический блок» конечного результата урока (КРУ) складывается из следующих позиций:

1. Уровень самостоятельности, самостоятельности учащихся на уроке.
2. Отношение учащихся к учебному труду.
3. Отношение учащихся к предмету, учителю, друг к другу.
4. Объективная направленность деятельности учеников на образование и развитие своей личности.



5. Наличие у учащихся познавательного интереса.
6. Воспитательная и развивающая подвижка личности, возникшая в ходе урока.
7. Знание учениками фактического материала и уровень его усвоения. В драме В. Гете «Фауст» Мефистофель восклицает: «Что значит – знать? Вот в чем затруднение!». И.Ф. Харламов в своем учебнике «Педагогика» на этот вопрос отвечает следующим образом: «Знать изучаемый материал – значит уметь:
  - осмысленно и полностью его воспроизводить;
  - воспроизводить его в сокращенном виде;
  - выделять в материале главные положения;
  - разъяснять сущность усвоенных правил, выводить из других теоретических обобщений;
  - доказать правильность и обоснованность усвоенных теоретических положений;
  - отвечать на прямые и косвенные вопросы по изучаемому материалу;
  - расчленять материал на смысловые части и составлять план в устном и письменном виде;
  - иллюстрировать усвоенные теоретические положения своими примерами и фактами;
  - письменно отвечать на вопросы по изученному материалу;
  - устанавливать связь изученного материала с ранее пройденным;
  - переносить усвоенные знания на объяснение других явлений и фактов;
  - выделять мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи в изученном материале, выражать к ним свое отношение». Знать – это не значит вы зубрить. Это значит осмыслить и запомнить.

### **3. ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ**

#### ***3.1. Формы организации сотрудничества учащихся в процессе обучения***

Важнейшей целью образования является развитие и становление личности ребенка на основе ведущего вида деятельности для каждой возрастной группы. В последних научных работах все чаще звучит мысль, что учебная деятельность является ведущей не только для младшего школьника, но и для всех, кто учится.

Организация учебной деятельности предполагает многообразие взаимодействий, помогающих актуализировать личностный опыт каждого учени-

ка, на каждом этапе обучения ведущей становится форма взаимодействия, которая сохраняет высокий уровень активности каждого обучаемого. Оптимальное сочетание форм обеспечит ученикам со средними и низкими способностями благоприятные условия в восприятии, понимании и осмыслении содержания учебного материала. «При выборе форм учебной работы на уроке учитывается, как определенная форма обеспечивает формирование знаний, как влияет на развитие учеников».

Проблема сотрудничества учителя и учащихся достаточно полно разработана Л.С. Выготским, В.Я. Ляудис – в психологии, Д.Б. Богоявленским, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым – в педагогике, в практике начальной школы – В.А. Сухомлинским, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, И.П. Волковым, О.В. Прониной и др.

Общение – суть жизни людей. Общение – взаимодействие субъектов, в процессе которого происходит взаимная трансляция «Я»-субъектов. Следует отметить, что в организации учебно-познавательной деятельности роль общения и сотрудничества трудно переоценить. Школьник без общения с учителем, организующим его обучение и воспитание, не может стать личностью. Он должен научиться правилам жизни в социальном коллективе, приобрести социальный и нравственный опыт, обнаружить и раскрыть свою внутреннюю природу, потенциальные возможности. Для этого учитель должен строить свое общение с учениками как равноправный диалог, где учитель и его ученики должны достигнуть одной цели через понимание друг друга, через взаимопомощь в реализации задач обучения и воспитания.

Общение преобразует духовное достояние одного человека в общее достояние субъектов общения. В этом внутреннем обогащении и состоит огромное значение общения. А его отсутствие понимается как обеднение внутреннего мира человека, лишенного познать иные, чем в его личностной структуре, отношения, мысли, переживания, идеалы.

Педагог организует общение. Он научает детей общению. Интересна в этом плане деятельность учителя-новатора И.П. Волкова, который владеет специальной психологической организацией творчества детей, выражающейся в конкретных требованиях к общению с ними:

- нельзя детям запрещать заниматься любимым делом, даже если они не успевают по другим предметам;
- не следует навязывать ученику своего мнения по поводу самостоятельной творческой работы;
- при проверке уже готовой самостоятельной работы или при руководстве ее выполнением у учителя должны преобладать доброжелательность,

мягкость, снисходительность и ни в коем случае не должны проявляться резкость, неудовлетворенность, раздраженность.

Учитель в современной школе должен быть специально «нацелен» на активное и разностороннее общение с ребенком. В.А. Сухомлинский говорил: «И учитель, и ученик должны получать удовольствие и удовлетворение от общения через совместную интеллектуальную и творческую работу и у них общие в этом процессе переживания. Ребенок должен чувствовать, что взрослому это также важно и интересно». В.А. Сухомлинский писал, что «учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимопонимания».

При организации учебной деятельности учитель понимает и принимает ребенка таким, каков он есть, а не осуждает и критикует его, при этом он интерпретирует поступки детей, что создает для них новые возможности отношения к себе, к миру, к другим людям. Установление контакта и доверительного отношения с детьми является главным в сотрудничестве с детьми разного школьного возраста.

Ш.А. Амонашвили успешно решает задачу создания благоприятного эмоционального климата общения, включая приемы демонстрации интереса и уважения к обучаемому, внимание к его интересам и мнению, создавая творческую систему взаимопонимания и взаимодействия. Ш.А. Амонашвили считает, что главный момент воспитания сотрудничества должен заключаться в том, чтобы «доставить ребенку радость общения, радость совместного познания, совместного труда, совместной деятельности». «Изменение роли учителя в рамках стратегии совместной продуктивной деятельности с учащимися возможно только тогда, когда он перестает быть глашатаем, «транслятором некоей непререкаемой истины», а становится организатором сложной, напряженной личностной работы по решению творческих задач».

В процессе развития совместной учебной деятельности происходит переход инициативы с полюса учителя на полюс учащегося. Учитель должен построить таким образом учебный процесс в условиях организации учебной деятельности, чтобы осуществлялось внимание к личности каждого ребенка через совместную учебную деятельность, где он выступает в роли наставника и партнера по совместной работе.

Таким образом, в современной школе меняются отношения учителя к ребенку, которые связаны с гуманным подходом, с сотворчеством педагога и учащихся в совместной учебной деятельности. Учитель должен относиться к школьнику как к самостоятельному субъекту, способному учиться не по принуждению, а по собственному желанию. И в этих совместных общениях

на первое место необходимо поставить преподавательский такт, уважение, терпимость к каждому ребенку. Именно это закладывает в ученике механизмы самозащиты, самореализации, саморазвития.

Сотрудничество является одной из важнейших предпосылок развития и становления личности. Поэтому при организации учебного процесса учителю необходимо уметь выстраивать учебный диалог не только между собой и детьми, но и между учениками.

Чтобы школьник начал действовать в качестве субъекта учебной деятельности, ему нужен активный оппонент, который имеет свою точку зрения на сложившуюся ситуацию и который заинтересован в поиске выхода из нее. При наличии такого оппонента он вынужден будет подвергнуть свое мнение критическому анализу и оценке, вступив в диалог с носителем других точек зрения. Главное в таком сотрудничестве – столкновение мнений, которое приводит к взаимному анализу независимых оценок, что определяет силу и слабость каждой из них, помогает преодолеть каждому участнику диалога свою ограниченность, тем самым создаются условия для осуществления целенаправленного поиска способа решения учебной задачи.

Таким образом, ученик в современной школе может проявить себя как личность, как субъект обучения только в том случае, если его деятельность разворачивается в рамках коллективного учебного диалога. Включиться в учебный диалог ученик сможет, если:

- содержание обучения будет соответствовать требованию: оно может быть выявлено и усвоено в деятельности, распределенной между учителем и учеником;

- учебный процесс будет организован в форме коллективного диалога между учащимися, когда каждый из них имеет право на свою точку зрения и каждый ответ проверяется как возможный вариант решения задачи;

- в учебном диалоге с учащимся будет участвовать учитель. При этом учитель является участником совместного поиска, а не руководителем. Он может высказывать свои мнения, предлагать свои решения, открытые для критического анализа и оценки в той же мере, как и действия учащихся. Учитель должен слиться с учащимися в поиске способа решения учебной задачи, быть партнером совместного диалога.

Учитель и ученик, как отмечает В.В. Репкин, вносят свой вклад в учебный диалог своими действиями, учитель создает предпосылки для развертывания совместной учебно-поисковой деятельности. Возможно, это будут задания-ловушки, которые предполагают различные мнения учащихся, их критическую мыслительную деятельность, формируют свой взгляд на явление

действительности. Роль ученика на современном занятии в школе состоит не в точном исполнении указания учителя, а в возможно более полной реализации своих способностей.

Такое сотрудничество предполагает формирование познавательной активности школьника, указывающего взрослому на ближайшую цель их совместной работы. При этом ученик как субъект учебного диалога может обращаться к учителю с конкретными запросами нового знания, усилив познавательную инициативу других учащихся в совместном сотрудничестве.

В отличие от отношений «взрослый – ребенок», отношения со сверстниками – это прежде всего отношения равенства. Общение со сверстниками создает условия развития творческого, самостоятельного начала в ребенке и для формирования у него волевых компонентов деятельности.

На учебном занятии в современной школе дети непосредственно взаимодействуют друг с другом, а учитель, оставаясь центральной фигурой обучения, специально строит их сотрудничество, при этом оделяя личным, индивидуальным вниманием каждого ребенка. Учитель должен строить взаимодействие не с каждым учеником в отдельности, а с группой совместно работающих детей.

Когда дети в процессе обучения объединяют свои усилия в решении задач, в упражнении навыков, это позволяет решить следующие *задачи*:

- возрастает и объем усваиваемого материала, и глубина понимания;
- на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
- уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (все ученики работают на уроках, все делают домашнее задание);
- ученики получают большое удовольствие от знаний, комфортней чувствуют себя в школе;
- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащегося;
- меняется характер взаимоотношений между детьми; исчезает безразличие, прибавляется теплота, человечность;
- дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя;
- они относятся к другим и к себе с большим уважением;
- также растет и самокритичность ребенка, имеющего опыт работы со сверстниками, он более адекватно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует;
- дети, помогающие своим друзьям, с большим уважением относятся к труду учителя;

– они приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей, гуманистические мотивы поведения;

– учитель получает возможность реально осуществить индивидуальный подход к учащимся: учитывать их взаимные склонности, способности, темы работы при делении класса на группы.

В таком учебном диалоге происходит становление личности ребенка, направленное на самоизменение и саморазвитие. Личность ученика владеет своим внутренним миром, вырабатывает в себе такие механизмы, которые позволяют ей становиться хозяином своей судьбы.

При организации учебного процесса в современной школе правомерно использовать общие формы учебной работы учащихся: индивидуальные, коллективные, групповые, парные, которые более всего соответствуют развитию и становлению личности младшего школьника в процессе обучения.

Рассмотрим каждую из них применительно к организации учебной деятельности.

***Индивидуальная форма учебного занятия.*** В учебной деятельности чрезвычайно важно то, насколько самостоятелен учащийся в усвоении знаний, формировании умений и навыков. Наиболее продуктивна для формирования самостоятельности младшего школьника индивидуальная форма учебной деятельности. «Индивидуальная форма учебной работы предполагает деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий без контакта с другими школьниками, но в едином темпе».

Под индивидуальным обучением понимается такое обучение, когда учитель обучает каждого ученика отдельно, ориентируясь на его индивидуальный темп усвоения учебного материала и его способности. Преимущество такой формы обучения в том, что учитель имеет непосредственный контакт с учеником и всегда может исправить ошибки и отметить особенности личности ученика, его познавательные возможности. Необходимо на каждом уроке в школе от 5 до 15 минут обращать внимание на данную форму: ученики могут самостоятельно выполнять письменные работы, рисунки, сочинять стихи, сказки. От сделанной работы ученик ощущает чувство радости, удовлетворенности, так как он видит плоды своего труда. А это в свою очередь ведет к развитию духовности ребенка.

Индивидуальная форма учебной работы, способствуя воспитанию самостоятельности учеников, таит в себе и существенные недостатки. Она разъединяет школьников, создает условия для развития эгоизма. Школьник может замкнуться в себе, у него не формируется потребность в общении, пе-

редаче знаний. Чтобы избежать этого, не следует злоупотреблять этой формой учебной работы, необходимо включать ее в процесс обучения в качестве вспомогательной на непродолжительное время.

При формировании у школьников знаний на основе учебной деятельности и обучении их сотрудничеству целесообразно использовать **групповую форму учебной работы** учащихся, которая в последнее время прочно входит в практику школы. Она представлена в учебной работе в виде «малых» групп, которые объединяют нескольких школьников таким образом, что в совместной деятельности они выступают как единое целое. Такая группа должна быть достаточно большой, чтобы обеспечивать необходимое разнообразие мнений, действий, и достаточно малой, чтобы дать удовлетворение членам от активного участия в работе.

Исследования дидактов показывают, что если учебная группа состоит из 4 – 5 человек, то открываются возможности для развития и становления младших школьников под влиянием сверстников: в группе формируется познавательный интерес, растет мотивация, возбуждаются эмоции, деятельность возобновляется в группе после индивидуального пресыщения; знания, опыт каждого делается доступным для других, суждения в группе подвергаются более объективной оценке, критике и неверные предложения отвергаются скорее; групповая работа рождает потребность в координации действий, в дисциплине и самодисциплине.

Группа удовлетворяет потребность в общении, обеспечивает более раскованное поведение членов и «перекрестное опыление» мнений при обсуждении, группа создает больше возможностей для поиска творческих решений. Все перечисленные особенности, взятые вместе, обуславливают при взаимовыгодном сотрудничестве достижение так называемого синэргетического эффекта, лаконично выражаемого формулой « $2 + 2 = 5$ », то есть при совместных действиях членов группы (когда групповое усилие выражается в объединении индивидуальных талантов) обеспечивается увеличение их общего эффекта до величины большей, чем сумма эффектов этих же независимо действующих индивидуумов. Таким образом, группа при правильной организации активизирует деятельность личности, способствует более полному проявлению и развитию ее творческого потенциала.

В практике школы групповая форма учебной работы учащихся может использоваться при постановке и решении учебной задачи, сочинительстве сказок и стихов, инсценировках, составлении рассказов на заданную тему или по выбранному герою. Группа в целом выступает как сценарист, режиссер, актер, критик при формировании учебной деятельности. Можно рекомендо-

вать учителям всех классов систематически включать групповую работу при организации учебного процесса на любом предмете при решении учебной, проблемной, творческой задачи.

В современной школе уместно использовать группы сменного состава по методике В.К. Дьяченко. Можно организовать занятия так, что основой будет работа самих ребят друг с другом, когда в группах сменного состава они могут изучать новый материал, обучать друг друга, тренироваться, проводить самоконтроль и взаимоконтроль, самопроверку и взаимопроверку. Такая форма обеспечивает оптимальное обучение, дает больший эффект.

Активизация деятельности учеников в условиях группы сменного состава как субъекта учебной деятельности по уровню своего потенциала оказывается сравнимой с активностью учителя. Некоторые темы каждого предмета при формировании учебной деятельности правомерно изучать на основе групповой формы с целью самообучения детей.

Не менее важна и полезна для обобщения и систематизации знаний школьников **коллективная форма работы**, которая позволяет всем вместе, всем коллективом решать познавательные задачи, сочинять стихи, сказки, работать над составлением текста, когда каждый вносит общий вклад в разработку определенной темы. Такая работа является образцом выполнения работы и служит эталоном, особенно полезна она для слабых учащихся, здесь они ощущают поддержку со стороны сверстников, что обеспечивает их продвижение в развитии.

Формой организации учебной деятельности может быть **работа в парах**, когда определенная тема или вопрос, или задание прорабатываются в паре, которую организуют рядом сидящие ученики. Чтобы работать в парах, детям необходимо:

- трудиться в парах, то есть слышать другого и самому говорить так, чтобы быть услышанным, считаться с мнением товарища, уметь спорить и приходить к общему мнению, уметь доброжелательно высказывать свое мнение и выслушивать мнение товарища;

- помогать соседу и учиться у него.

Такая форма воспитывает «чувство локтя», товарищества, готовность прийти на помощь, в то же время развивает самостоятельность в изучении материала, создает в классе атмосферу доброжелательности, внимания и уважения друг к другу, способствует духовному развитию каждого учащегося. Обобщение знаний происходит при совместной работе, в дискуссии, спорах.



Таким образом, организация учебной деятельности требует разнообразия форм учебных занятий и организации совместной деятельности учащихся. Дидакты выдвигают положение, что форма не безразлична к содержанию урока: «форма детерминирует организацию учебного материала». А.Н. Звягин считает, что для «систематизации знаний учащихся необходимо использовать систему различных форм организации учебных занятий».

### ***3.2. Диалоговое обучение в современной школе***

Существует веками отшлифованная «технология» диалога, в структуре которого принято выделять пять стадий: начало, передачу информации, аргументирование, опровержение доводов собеседника, принятие решения. Практика показывает, что успех всего диалога и каждого из его этапов во многом зависит от того, насколько они оказываются продуманными с психологической точки зрения. В этом аспекте и рассмотрим кратко методику проведения названных этапов, покажем их особенности применительно к школьному обучению.

#### **1. Начало диалога. Умеем ли мы начать беседу?**

Существует множество способов начать диалог. У каждого человека в своем опыте есть несколько опробованных методов, соответствующих его жизненному амплуа.

Метод снятия напряженности. Он позволяет сократить дистанцию отчужденности. Скажите несколько теплых слов в адрес собеседника, сделайте ему косвенный комплимент (прямой комплимент может быть расценен как лесть, поэтому предпочтительнее похвалить не самого человека, а, например, продукт его труда), привлеките какую-нибудь шутку. Если есть возможность, блесните остроумием. Нужно избегать любых проявлений неуважения, пренебрежения к собеседнику, вроде. «У меня мало времени, давайте быстренько рассмотрим». С первых же фраз не следует вынуждать собеседника принимать оборонительную позицию.

На занятии, например, в начале урока можно отметить: «Вижу по вдохновенным лицам, что вы сегодня хорошо подготовились!» или «Мне всегда приятно общаться с вами!».

**2. Передача информации в диалоге.** Цели этой части диалога заключаются: в передаче запланированных сведений, в выявлении мотивов противоположной стороны, в проверке позиции собеседника, а также в предварительном прогнозировании его дальнейших действий. Для достижения успеха в этой стадии диалога необходимо владеть техникой постановки вопросов и развитыми приемами слушания, которые требуют такта и сосредоточенно-

сти. Последнее в диалоге между педагогом и обучающимися важно еще и потому, что одна из сторон имеет более высокий статус, поэтому нельзя педагогу допускать давления своим авторитетом на партнера по общению. Влияние авторитета может принести к неполному изложению мыслей и сведений учащимся, поскольку тот может устыдиться банальности своих вопросов и выводов или посчитать, что излагаемое педагогу известно.

Редко встречаются люди, которые от начала до конца способны ясно и четко изложить свою мысль. Многовековая история общения и риторика выработали свои методы проведения диалогового общения в процессе обучения в высшей школе. Рассмотрим некоторые из них.

Проведение *«сократовских» бесед*. Например, задайте детской аудитории вопрос: «Можно ли солить пищу?» Тут же получите ответ – одни будут говорить: «Да», другие: «Нет». Это не есть сократовская беседа. Сократ говорил: «Дурак дает ответ, а мудрец ищет истину». Поэтому надо не стремиться тут же давать ответ, а пытаться размышлять, задавая все новые и новые вопросы. После такой информации, представленной детям в виде шутки, посыпятся вопросы: для чего солят пищу? Для кого солят пищу? Нужно ли солить пищу для животных? Все ли люди солят пищу? Зачем нужна соль в пище? и т.д. После этого можно переходить к решению учебных проблем по предмету. Например, на занятии по физике: будет ли гореть свеча в искусственном спутнике Земли? Учащиеся уже не сразу дают ответ, а стараются размышлять: при каких условиях осуществляется горение? Что еще необходимо кроме кислорода? Будет ли он поступать к горящей свече? При каких условиях он может поступать? и т.д.

Для сократовской (эвристической) беседы характерно то, что педагог чувствует себя некой обобщенной личностью и ведет занятия, задает вопросы, не очень-то обнаруживая свое мнение, но лишь всемерно побуждая, как Сократ, своих учеников к поиску. Тогда ученики сами втягиваются в поиск, уточняют вопрос преподавателя, задавая свои вопросы, и одновременно прислушиваются: не звучит ли уже в них искомый ответ? Если вопрос учителем задан правильно, то учащиеся, пытаясь найти ответ, расширяют саму область вопроса.

Близкими по назначению к сократовской беседе являются *эвристические приемы активизации творческого мышления*. Потребность в эффективных приемах и методах активизации творческого мышления возникла очень давно. Эффективность любой профессиональной деятельности определяется не только уровнем знаний и опыта специалиста (необходимое условие), но и богатством воображения, развитостью фантазии, умением абстрагироваться,

«видеть в обычном необычное и в необычном обычное». «Воображение, – по словам А. Эйнштейна, – важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции». Воображение (фантазия) – психический процесс, состоящий в создании образов на основе переработки прошлых восприятий.

Развитие этих качеств у школьников является важным фактором в преодолении инерционности мышления и ускорения поиска решений поставленных задач. С этой целью используются различные эвристические приемы в виде ассоциаций, аналогий, контрольных вопросов, приемов устранения разнообразных противоречий. Рассмотрим наиболее распространенные **приемы активизации творческого мышления** и устранения противоречий.

Использование *технологии интерактивного обучения*, основанной на явлении интеракции (от англ. *interaction* – взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. Психологами и педагогами изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют учителю возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств школьника. Применение технологии интерактивного обучения позволяет соединить деятельность каждого обучающегося (возникает целая система взаимодействий: учитель – учащийся, учитель – учебная группа, учащийся – учебная группа, учащийся – учащийся, группа – группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

«*Мозговая атака*». Метод «мозговой атаки» широко применяется для систематической тренировки творческого мышления и его активизации. Известно, что критика или даже боязнь критики служат помехой творческому мышлению. Разумеется, любая новая идея может оказаться неверной. Если автор боится критики, которая может быть вызвана тем, что идея его плоха,

он не станет высказывать непроверенные мысли. В этом случае многие потенциально хорошие идеи будут потеряны. Для того чтобы устранить боязнь критики при генерировании идеи и вызываемые ею последствия, А. Осборн разработал метод так называемой «мозговой атаки».

Предложенная А. Осборном методика используется с целью выявления возможно большего количества оригинальных идей. В сущности, она представляет собой видоизмененный метод свободных ассоциаций. Упор делается на расслабление внимания к критической оценке ценности отдельных идей. Важно не их качество, а количество. Критика выдвинутых идей производится позднее, после того, как «творческий сеанс» будет закончен.

Основными правилами проведения занятий по методу «мозговой атаки» рекомендуется:

1. Сформулировать проблему в основных терминах, выделить единственный центральный пункт.
2. Не объявлять ложной и не прекращать исследование ни одной идеи.
3. Подхватывать идею любого рода, даже если ее уместность кажется в данное время сомнительной.
4. Оказывать поддержку и поощрение, столь необходимые для того, чтобы освободить участников от скованности.
5. Проводить оценку и селекцию идей только после окончания занятия с помощью группы экспертов, желательного не участвовавших в проведении «мозговой атаки».

Таким образом, сущность метода сводится к запрещению критиковать любую идею, какой бы «дикой» она ни казалась. Участники могут комбинировать или совершенствовать идеи, предложенные другими. Данный метод можно применять на любой стадии творчества: вначале, когда задача еще окончательно не определена, и позднее, когда она сформулирована и намечаются пути и способы ее решения. Успех проведения занятия по методу «мозговой атаки» в значительной степени зависит от ее руководителя, который должен уметь вести занятие в соответствии с определенными правилами, владеть необходимыми приемами, уметь задавать вопросы, подсказывать или уточнять высказанные идеи, следить за тем, чтобы не было больших пауз в высказывании идей или чтобы это высказывание не происходило только в рациональном направлении (если это случится, руководитель должен принять предупредительные меры, например, подсказать заведомо фантастическую или непрактическую идею, наводящим вопросом направить рассуждение по менее рациональному руслу).

Допустимое количество участников «мозговой атаки» – от 4 до 15 человек. Длительность проведения – от 15 мин до 1 ч в зависимости от характера и сложности проблемы. Для записи высказанных идей назначается секретарь или используется магнитофон/диктофон. Группа экспертов тщательно изучает высказывания участников, обращая особое внимание на возможность использования оригинальных, хотя, на первый взгляд, и нереальных идей. Эксперты сначала отбирают идеи, которые могут быть реализованы при данном уровне развития изучаемой области, затем из них выбирают наилучшие идеи для применения в конкретных условиях.

*Контрольные вопросы* как приемы активизации творческого мышления. Списки контрольных вопросов (например, по изобретательскому творчеству) известны с 20-х годов нашего столетия. Они содержат вопросы как специальные (для решения общих и конкретных задач), так и общего характера (для тренировки воображения и психологической активизации мышления). В техническом творчестве контрольные вопросы обычно применяются как эвристические приемы с целью облегчения поиска новых технических решений.

Контрольные вопросы используются как в индивидуальном творчестве, так и при коллективном решении задач. Например, в виде серии вопросов, задаваемых руководителем прямой мозговой атаки членам группы «генерации идей». Наиболее широкое распространение в литературе по техническому творчеству получили списки контрольных вопросов А. Осборна, Т. Эшюарта, Д. Пойа. Приведем список вопросов, составленный Т. Эйлоартом, но модифицируемый авторами для процесса обучения в высшей школе:

1. Перечислите все качества и определения изучаемого явления, процесса, объекта.
2. Ясно сформулируйте задачи, поищите новые формулировки, определите второстепенные и аналогичные задачи, выделите главные.
3. Перечислите недостатки имеющихся решений, их основные принципы, новые предположения решений.
4. Набросайте фантастические, биологические, экономические, социальные, юридические и другие аналогии.
5. Постройте вербальную, виртуальную, математическую, механическую и другие модели (модели точнее выражают идею, чем аналогии).
6. Рассмотрите различные ситуации, различные применения изучаемого объекта (процесса и пр.), переходные состояния, условия, эффекты, принципы применения и т.д.

7. Установите варианты решения, зависимости, возможные связи, логические совпадения.

8. Узнайте мнения некоторых совершенно не осведомленных в данном деле людей.

9. Устройте групповое обсуждение, выслушайте каждую идею без критики.

10. Найдите пробелы в решениях или новые комбинации.

11. Найдите идеальное решение, разработайте возможное.

12. Видоизмените решение проблемы с точки зрения времени (скорее, медленнее), размеров и др.

13. Определите альтернативные проблемы и системы, которые изымают определенное звено из цепи и таким образом создают нечто совершенно иное, уводя в сторону от нужного решения.

14. Установите, чья это проблема? Почему этого человека? Кто первый это придумал? История вопроса. Какие имеются ложные толкования этой проблемы? Кто еще решал эту проблему? Чего он добился?

15. Найдите общепринятые пограничные условия и причины их установления.

Приведенные выше методы и приемы активизации учащихся в диалоговом общении направлены на развитие у них как интеллектуальных, так и специальных способностей. Теперь подведем итоги этой стадии диалога.

Информацию целесообразно передавать собеседнику наглядно, например, графически. Такой способ включает в работу не только слуховой, но и зрительный канал восприятия. Указывайте на источник информации. Этим самым вы установите степень его надежности, что исключит возникновение всякого рода слухов и превратное толкование услышанного. Информацию обязательно подавайте на понятном собеседнику языке, иначе она может быть им не воспринята. Наблюдайте за реакцией собеседника. Попытайтесь установить его характерологический тип (флегматик, холерик, сангвиник...) и мотивы поведения (ради познания, оценки, признания авторитета, знаний...). Это позволит скорректировать способ передачи информации и выбрать адекватные способы убеждения в последующих стадиях диалога. Комбинируйте виды вопросов. Их постановку стремитесь привести в соответствие с мотивами и информированностью собеседника. Максимально заинтересуйте его в получении от вас информации. Приводите эпитеты и термины, исходя из опыта слушающего.

**3. Аргументация в диалоге.** Современное образование все шире использует активные методы обучения, включающие игровые, диалоговые и

дискуссионные формы. Их применение требует от учителя тщательной подготовки к занятиям и интеллектуального напряжения при их проведении. В целом возросшая за последние десятилетия информированность обучаемых уже не допускает декларативности изложения, а уровень их самосознания – авторитарного стиля коммуникативного взаимодействия. При дискуссионно-диалоговом обучении педагог должен в совершенстве владеть стратегией и тактикой убеждения. Веская аргументация в диалоге начинает играть ведущую роль. В этой стадии происходит противоборство мнений, проявляются личностные качества партнеров, взаимно оцениваются сильные и слабые стороны собеседников, рушатся иллюзии или же, напротив, укрепляются собственные позиции.

Аргументация требует от партнеров концентрации внимания на предмете разговора, напористости и корректности в высказываниях. Цели этой стадии: изменить уже сформированное у противоположной стороны мнение или закрепить его; смягчить противоречия, наметившиеся до диалога; критически проверить положения и факты, изложенные собеседником. Возможно полное решение обсуждаемой проблемы, когда позиция собеседника меняется на диаметрально противоположную, то есть его «нет» превращается в «да» или же соответственно «да» в «нет». Достижение такого результата требует больших усилий и сильных аргументов. Возможно частичное решение, когда ярко выраженная позиция собеседника «никогда!» сводится к компромиссному положению «пока нет» или «возможно», а иногда компромиссная позиция «может быть» превращается в твердую позицию «да (нет)».

Перейдем к практическим приемам ведения беседы, веками оттачивавшихся в риторике и не потерявших своей актуальности в наши дни. Диалог в стадии аргументации может реализовываться в двух конструкциях: в доказательной, когда требуется нечто обосновать, и в контраргументации, когда опровергаются тезисы противоположной стороны. В реальном разговоре они оказываются столь органично вплетенными друг в друга, что их очень трудно отграничить. Для обеих конструкций применяются одни и те же методы.

*Фундаментальный метод* заключается в обосновании доводов неоспоримыми фактами и сведениями. В этом смысле приводимый цифровой материал, точные даты событий и официальные факты являются вескими доводами. Метод извлечения выводов построен на логической обоснованности доказательств, когда шаг за шагом строится цепь рассуждений, приводящих к требуемому результату. Использовать этот метод можно только при безупречном логическом мышлении. Метод сравнения дает возможность перехватить инициативу в диалоге и перейти в наступление.

*Метод «да – но».* Если собеседник приводит хорошо построенные аргументы, охватывая односторонне только преимущества или недостатки явления, легко применять этот метод, поскольку ничто в физической, биологической или социальной природе не состоит из одних преимуществ или недостатков. Спокойно согласившись с доводами выступающего, можно перейти в контрнаступление. Непременным условием успеха является отличная осведомленность оппонента в вопросе. Метод кусков состоит в расчленении выступления собеседника таким образом, чтобы были ясно различимы отдельные его части: полностью достоверные факты, спорные положения и ошибочные взгляды. При этом целесообразно не касаться сильных аргументов, а ориентироваться на слабые стороны речи и попытаться опровергнуть именно их.

*Метод выявления противоречий* основан на тщательном анализе высказываний собеседника, если подготавливается контраргументация. Если же один из партнеров в диалоге сам собирается что-то доказывать, то противоречия выявляются в предварительном мысленном споре с самим собой. По своей тактике этот метод в том и другом случаях является не наступательным, а оборонительным. Метод опроса состоит в постановке тщательно и заранее продуманных вопросов по теме разговора. Метод применим при заведомо известном предмете диалога. Он с успехом использовался еще Зеноном Элейским в глубокой древности. Тактика заключается в том, чтобы, построив батарею вопросов – «ударную силу» диалога, заставить собеседника противоречить самому себе.

Самые веские аргументы старайтесь излагать с повторениями, но всякий раз в новом аспекте. Хотя повторяющийся собеседник считается несносным болтуном, у партнера он должен создать установку на восприятие излагаемой мысли. Этот прием имеет большую силу, чем кажется на первый взгляд.

Аргументация – самая напряженная часть диалога. Именно в этой стадии наиболее вероятны эмоциональные срывы с обеих сторон, особенно в тех случаях, когда не хватает логически обоснованных доказательств. Почувствовав накаляющуюся атмосферу диалога, так же как и в спортивной игре надо взять тайм-аут, чтобы остудить пыл партнеров, а спустя некоторое время хладнокровно вернуться к тому же вопросу.

Следует избегать каких бы то ни было обострений в диалоге. Эмоциональная несдержанность – та самая ложка дегтя, которая портит самое хорошее дело.



Старайтесь как можно чаще подкреплять одно доказательство другим, один факт связывайте с другим, но не допускайте противоречия в своих доводах. Сами по себе голые факты, приведенные в качестве аргументов, мало влияют на партнера, ибо тому приходится самостоятельно увязывать их в логическую цепь и делать мысленное заключение. А это требует интеллектуальных затрат, которые не каждому по силам. Поэтому тактически оправдано для большей убедительности приводимых аргументов предложить их вместе с вытекающими из них выводами. Другими словами, надо создавать у собеседника установку на желаемые для вас выводы и заключения. Этот тактический прием целесообразен при убеждении оппонентов в лице обучаемых, не достигших зрелого возраста, в тот возрастной период, когда логическое мышление еще до конца у них не сформировалось. Но этот тактический прием может дать осечку при высоком интеллектуальном потенциале собеседника.

Мы рассмотрели тактику и технику аргументации. Для того, чтобы не потерпеть фиаско в этой стадии диалога, чтобы убедить или хотя бы изменить позиции собеседника, нужно придерживаться нескольких сформированных практикой правил. При аргументации применяйте риторические методы. Использование спекулятивных технических приемов может поставить вас в неловкое положение. Оперировать простыми и точными понятиями, иначе убедительность можно потопить в море слов. Аргументы и факты должны быть достоверными и легко проверяемыми, а еще лучше – общеизвестными. Темп и приемы аргументации выбирайте с учетом темперамента собеседника. Точно и своевременно расставленные логические ударения и паузы оказывают большее воздействие, чем поток слов. Нельзя говорить с заторможенным собеседником в темпе аллегро или престо. Самые убедительные доводы останутся для противоположной стороны за порогом его речевого восприятия. И напротив: словесная жвачка оттолкнет собеседника с высоким темпом реакций, он заскучает и предложит завершить диалог. Излагайте доказательства с максимальной наглядностью. Известна старая истина: лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Примером полного усвоения этой пословицы является книга с множеством рисунков, которые существенно повышают эффект аргументации. Аргументация не должна быть декларативной и выглядеть как монолог главного героя; необходимо постоянно проверять воздействие аргументов перекрестными вопросами для контроля за восприятием и пониманием собеседника. Всякие приводимые эпитеты и сравнения должны основываться на опыте слушающего, иначе собеседник не поймет смысла из-за незнания связи между сравниваемыми явлениями.

**4. Нейтрализация возражений в диалоге.** Цель этой стадии заключается в том, чтобы развеять сомнения собеседника по поводу наших аргументов и усилить убедительность наших доводов. Ни один диалог не проходит без взаимных вопросов и замечаний. Это вполне естественно и свидетельствует об активном отношении собеседника к предмету беседы: он следит за нашей мыслью, анализирует аргументы и тщательно готовит свои доводы.

Хуже, когда в диалоге молчанием собеседника устраняется обратная связь. Оппонент без замечаний – это человек без собственного мнения. Такому совершенно безразлична наша точка зрения, так как он либо полностью ее отвергает и молчит, боясь испортить отношения с нами, либо безоговорочно принимает нашу позицию. Последнее означает, что собеседник с одинаковой легкостью может склониться к другому, строго противоположному мнению. Для таких собеседников решающее значение имеет не содержание разговора, а его внешняя выразительная, эмоциональная сторона; не убедительность аргументов, а авторитет и социальный статус говорящего («так сказал сам Фома Фомич!»). Если же возражения возникают, то возникает вопрос: каковы же наиболее часто встречающиеся причины, толкающие собеседника в диалоге на эти замечания и возражения? Содержательных причин может быть множество, мы же будем рассматривать их с точки зрения нашего ролевого поведения.

Разыгрывание роли. Каждое лицо может принимать разные роли в зависимости от ситуации. Поведение личности в разговоре весьма индивидуально, ибо каждый человек, находясь в социальном окружении, возлагает на себя какую-то роль и играет ее, исходя из ожиданий общества в отношении к нему. То же самое происходит и в диалоге. Собеседник в разговоре не всегда настоящий. Разыгрываемые им роли в разных ситуациях исходят: либо из его собственных представлений, каким он должен быть в настоящее время; либо из стремлений, каким он хочет себя видеть (казаться другим); либо из ностальгии по тому, каким он когда-то был (если его прошлое социальное положение приносило большое удовлетворение). Поэтому всякое замечание и реплика с нашей стороны по поводу рассуждений собеседника имеют ответную реакцию, соответствующую избранной им роли.

Допустим, что партнер в диалоге встал в содержательно-ролевую позицию «критика» и считает, что находится в исключительном положении. Это позволяет ему делать менторские замечания, быть строгим в оценках, прерывать своего партнера. Но вот ситуация изменилась. В диалог включились другие лица, осведомленные в вопросе в большей степени, и разговор приобрел форму дискуссии. Наш собеседник сменил свою роль. Он может повести

себя как «потребитель», не выдающий идей в групповой работе, а принимающий все то, что говорят другие. Или может стать «скептиком», ни с чем не соглашающимся, неконструктивно критикующим. Возможна с его стороны позиция «проблематизатора», не успокаивающегося в достижении истины, всякий раз поворачивающего дискуссию под острым углом. С психологической точки зрения все это нормально, ибо человек стремится вести себя «правильно», т. е. адекватно своей ролевой позиции.

Оппозиция как причина встречается при стойком собственном мнении собеседника, основанном на сложившихся у него жизненных представлениях, стереотипах, личном опыте и инерционности его мышления. Возможна и ситуативная причина, связанная с неучетом характерологических особенностей партнера по диалогу. Например, личности демонстративного типа обнаруживаются желанием завладеть расположением собеседника, вызвать у него восхищение собой и ради этого готовы на самые экстравагантные поступки. Если же все средства воздействия на партнера исчерпаны и им не удалось оказаться в центре внимания, их поведение может обернуться молчаливой агрессивностью, необоснованным отрицанием разумных положений и даже аффективными вспышками.

Готовясь к диалогу, желательно изучить личность собеседника, заранее осведомившись о его позициях, взглядах, вкусах. Это помогает подготовиться к ожидаемым возражениям с его стороны и правильно реагировать на его специфические привычки и манеры поведения. Еще важнее правильно выбрать время и тон для нейтрализации замечаний. Другими словами, необходимо правильно рассчитать, когда и как парировать возражения собеседника.

В диалоге можно столкнуться с различными замечаниями со стороны партнера. Как же реагировать на замечания различного характера, как их нейтрализовать и вернуть разговор в нужное нам русло? Наиболее приемлемый для нормальных ситуаций в неответственных диалогах метод – реагировать сразу. Если с большой вероятностью можно прогнозировать вопрос собеседника, то лучше упредить этот вопрос заранее подготовленным ответом. Этим мы избежим ненужных противоречий, снизим риск возникновения ссоры в беседе и сами выберем наиболее подходящий момент для ответа.

К отсрочке с ответом прибегают, желая снизить отрицательное воздействие замечания, ибо оно обладает свойством терять силу в ходе диалога. Может даже случиться, что за счет отсрочки решения возникшего вопроса вообще отпадет необходимость отвечать на него, поскольку он решится сам собой. Этим методом обычно пользуются руководители ритуального стиля управления.

Таким образом, нейтрализация замечаний во времени может быть разделена: на немедленные ответы, заранее подготовленные, отсроченные и на неустойчивые ответы. Выбор конкретной временной тактики подскажет сама ситуация диалога. Способы нейтрализации возражений могут иметь самые различные нюансы в зависимости от психологических особенностей партнеров и складывающейся в диалоге ситуации.

**5. Принятие решения и финал диалога.** Ошибочно было бы считать, что развязка диалога наступает сама собой или же его можно оборвать в любой момент. В бытовом разговоре это не грозит осложнениями. Самопроизвольное окончание деловой беседы или прекращение ее в неподходящий момент означает, что цель хотя бы одной из сторон не была достигнута, а это может привести к взаимной несогласованности действий и даже разрыву отношений.

Любой диалог преследует конечную цель – стимулировать нашего собеседника к выполнению совместно намеченных действий или же убедить собеседника принять наши доводы. Поэтому окончание беседы должно производить на партнера впечатление. В конце должна преобладать единственная, основная мысль. Она должна быть выделена и изложена ярко и убедительно. Все, что было высказано в предыдущих стадиях диалога, подчиняется этой основной мысли.

В завершающей стадии диалога нельзя допустить, чтобы у собеседника остались путанные представления о смысле разговора. В заключении нет места лишним словам, в нем недопустима расплывчатость формулировок и неопределенность принятых решений.

Существуют методы прямого и косвенного ускорения. Первый из них короткий, но этически неуклюж. Например, прямой вопрос: «Что же Вы от меня хотите?» предполагает подведение итоговой черты, но одновременно ставит собеседника в положение человека, отнимающего у нас время и не способного сформулировать свою мысль. Метод косвенного ускорения более деликатен, но технологически сложен. Известны четыре приема, выработанные практикой деловых бесед. Поэтапный подход заключается в планомерной подготовке собеседника к необходимому для нас выводу или решению. Он психологически основан на внушении (на суггестивном восприятии собеседника). Любому человеку всегда проще частично согласиться, чем радикально изменить свою точку зрения.

Окончание беседы, так же как и ее начало, требует внимания. Тот факт, что собеседник не проявляет признаков готовности к принятию решений, – не причина для того, чтобы за ним внимательно не наблюдать. Следите за мими-

кой своего партнера! Без каких-либо веских причин никто самопроизвольно не меняет своего мнения. Важно поймать тот психологически удобный момент, когда собеседник готов перейти к завершающей стадии разговора и подтолкнуть его к решению. Если в ходе всего диалога удалось создать дружескую атмосферу, если беседа протекала без особых отклонений от темы, если на все вопросы и замечания противоположная сторона получила вполне удовлетворительные ответы, партнер сам может приблизить финал разговора.

Конец разговора люди запоминают лучше всего. В предшествующих ему стадиях диалога одно накладывается на другое: слово на слово, одна мысль перебивает другую. Финал же прочно оседает в памяти, поэтому следует отделить завершение беседы речевыми оборотами типа: «Давайте подведем итоги», «Итак, в завершение разговора мы пришли к выводу...?» Делать это нужно уверенно, без излишней напряженности.

Всякий состоявшийся диалог, будь он успешным, а тем более неудачным, следует проанализировать с точки зрения своего поведения в нем. Эта работа только на первый взгляд кажется бесполезной. Шахматисты после сыгранной партии часто анализируют свои ходы, ищут упущенные шансы на победу и проигрывают все новые и новые варианты. Точно так же анализ ошибок в завершенной беседе дает возможность не допускать их в будущем.

## **4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### ***4.1. Проблемно-диалоговая лекция в современной школе***

Латинское слово *lectio* означает чтение. Первые лекции начали читать в западноевропейских университетах в XIII – XIV веках. В далекие времена лекции представляли собой в буквальном смысле публичное чтение профессором книг и комментариев прочитанного. Развитие книгоиздательского дела сделали такой способ преподавания излишним. Однако лекция как форма обучения не умерла. Она развивалась и совершенствовалась, а в конце XIX – первой половине XX столетия стала не только формой обучения, но и жанром ораторского искусства. В настоящее время лекция широко используется для обучения учащихся основной и старшей школы.

Современная лекция в школе характеризуется следующими особенностями:

1. Ее содержание должно учитывать познавательные потребности учащихся, ориентировать их на изучение той или иной науки.

2. Содержание лекции должно представлять для школьников наиболее экономный вариант аккумуляции большого количества источников, в

том числе и самых новейших. Современный школьник вряд ли будет довольствоваться пересказом на лекции одного-двух учебников. Их он может прочитать самостоятельно. А вот дайджест новейшей монографической литературы и научной периодики по всем предметам ему едва ли под силу.

3. Современная лекция должна быть проблемной, читаться в форме диалога. Ведь процесс мышления начинает протекать только тогда, когда имеет место интеллектуальное затруднение – проблемная ситуация, которая решается совместными усилиями, поэтому возможны диспут и дискуссия. В научном споре решается истина, которая открывается школьнику с позиций толерантности и педагогической этики.

4. Лекция в нынешних условиях должна быть живым, образным, эмоциональным общением учителя и учащихся, порождать у них любовь к предмету, вызывать восхищение и преклонение перед наукой. Хорошим подспорьем преподавателя в этой связи могут стать технические средства обучения: видеомagneтофон, мультимедийные слайды и др.

Подготовка к лекции. Анализ педагогической литературы и обобщение опыта работы лучших учителей позволяет предложить следующий алгоритм подготовки лекции:

1. Посмотрите, как описывает программа предмета содержание образования по данной теме: ведущие идеи, понятия, факты.
2. Сформулируйте цели обучения, развития и воспитания на материале содержания лекции (по М.И. Махмутову).
3. Хорошо обдумайте тему лекции в ракурсе соответствующей дидактической цели. В этой связи уместно руководствоваться словами выдающегося русского ученого К.А. Тимирязева: «Преподаватель должен относиться к предмету как художник, а не как фотограф: он не может, не должен опускаться до роли простого передаточного, акустического снаряда, передающего устно почерпнутое им из книги. Все сообщаемое им должно быть им воспринято, переработано, войти в плоть и кровь и являться как бы самобытным продуктом». Ведь подлинная подготовка к лекции, писал Д. Карнеги: «...состоит в том, чтобы извлечь что-то из себя, подобрать и скомпоновать собственные мысли...».

При подготовке к лекции необходимо соблюдать следующее:

4. Изучите литературу по теме. Соберите значительно больше материала, чем вы намерены использовать. Надо отобрать самое важное, исключить то, что имеет второстепенное значение для достижения основной цели.

5. Вопросы темы следует распределить по видам занятий. Семинары должны не дублировать, а дополнять и углублять лекционный материал.
6. Логично и четко скомпонуйте материал. Не пожалейте времени написать свое выступление. Пишите так, как говорите. При подготовке к речи употребляйте в тексте простые общедоступные слова и обороты. Не увлекайтесь изысканностью фраз. После этого надлежит продолжить работу над словом (точность и яркость выражений), смыслом и краткостью формулировок, особенно тех, которые предполагается дать под запись.
7. Факты. Их объем и содержание следует хорошо продумать. «Лекция, перегруженная фактами, – говорил Д.И. Менделеев, – напоминает очаг, до того заваленный дровами, что он начинает тухнуть».
8. Определите, какую наглядность, ТСО целесообразно применить и все это подготовьте заранее. Руководствуясь материалами специальных исследований, И.В. Горлинский рекомендует: для академической лекции оптимальны 5–7 слайдов, а для обзорной 10–12. Для лекций других видов количество наглядных средств может колебаться от 5 до 12. При этом важно помнить, что демонстрация наглядных средств суммарно не должна занимать больше 30 % времени, отведенного на лекцию, а показ одного фрагмента не может быть более 5–7 мин.
9. Продумайте, с чего начать и чем закончить лекцию, как поддерживать огонь интереса у слушателей, как создавать проблемные ситуации с учетом особенностей ваших слушателей. Лекция должна быть готова за 2 – 3 дня до исполнения. Ее можно отрепетировать. В день чтения лекции психологически настройте себя на лекцию. Это очень важный, заключительный этап подготовки учителя к лекции.

Для проведения психологического настроя на лекцию учителям можно предложить:

– отключиться от всех работ и разговоров, не связанных с подготовкой лекции, за 30-60 мин до ее начала, и за это время бегло просмотреть текст лекции;

– продумать в течение 5–10 мин. методику начала лекции, первые слова, фразы и действия;

– проверить готовность аудитории и наглядность к занятию.

*Исполнение лекции.* Начало лекции следует тщательно готовить, дабы с самого начала «взорвать» внимание аудитории. Следует начинать с: главной

мысли, которая займет центральное место в выступлении; интересного факта; вопроса; показа какого-либо предмета.

Различают два стиля чтения лекций: классический (академический, рациональный) и эмоциональный. В том и другом сочетаются логические и эмоциональные приемы. Речь идет лишь о преобладании тех или иных.

Характерными признаками *рационального стиля* служат: строгая логика лекции и всех доказательств, сдержанность эмоций, скупые и литературно-безукоризненные выражения, отточенность формулировок, некоторая замедленность и ровность речи. Читая лекцию рациональным стилем, лектор стремится покорить слушателей строгой логикой подачи материала, точностью, максимальной экономией мыслительной деятельности, выбором рациональных путей для доказательств.

*Эмоциональный стиль* изложения лекции характеризуется особой выразительностью чувств. Такая лекция насыщена яркими, образными сравнениями, отличается большой сочностью и богатством речи. В ней учитель не проявляет особой заботы о лаконичности. Он стремится воздействовать на слушателей своей убежденностью. При этом главное выражается в системе мыслей и доказательств.

Проявление того или иного стиля зависит во многом от индивидуальных особенностей личности учителя, его темперамента. Но нередко приходится отдавать предпочтение одному из стилей, в зависимости от учебного предмета, темы, аудитории, стоящих дидактических и воспитательных целей.

В лекции учитель должен обстоятельно осветить вопрос, который он рассматривает, и больше к нему не возвращаться. В ходе лекции можно повторять одни и те же мысли, но разными словами.

В начале XX века юрист Л.И. Петражицкий предложил концепцию лекторского искусства: мышление вслух. Ее смысл: лектор не преподносит слушателям истину в готовом виде, а размышляет при них, публично как бы заново проделывая весь путь научного поиска.

Лектору не следует читать лекцию с листа. Изложение материала должно быть свободным и представлять живой разговор преподавателя со слушателями. Опытные учителя, готовясь к лекции, составляют себе развернутый план и руководствуются им при чтении лекции, а полный текст лежит в учительской – для справок.

Лектору обязательно следует придерживаться норм существующего языка, другими словами, его речь должна быть правильной. Но если она будет подчеркнута нормативной, трудно предвидеть, какой она произведет эффект. В любой ситуации речь должна состоять из простых предложений.



Как заканчивать лекцию? Можно порекомендовать следующие варианты окончания лекции:

- предложить учащимся самим сделать выводы;
- задать вопросы для закрепления и попросить на них ответить;
- создать кульминацию (привести в пример интереснейший факт, продемонстрировать видеотреугомент и др.). Возможны и иные варианты концовок.

#### ***4.2. Деловые игры как форма организации учебного процесса в школе***

Сразу оговоримся, что деловая игра – это одна из разновидностей практического занятия. В силу своей новизны, мобильности, ответа на вызов времени деловые игры быстро вписались в учебный процесс школы и готовы подвинуть классические формы учебного процесса. Как и другие формы учебного процесса, деловая игра по-своему решает те же общие задачи. Она способствует повышению уровня знаний школьников, развитию их самостоятельного мышления, усвоению теории в тесном взаимодействии с практикой реформирования и демократизации общества.

Использование деловой игры в учебном процессе позволяет смоделировать исторический факт, конкретно-историческую ситуацию, ситуацию, описанную в литературе. При этом каждый участник деловой игры будет использовать или, скорее, имитировать свою роль, («ролевые игры»), что позволит и ему и всем участникам моделируемых ситуаций более глубоко проанализировать суть проблемы, понять ее не только разумом, но и чувством. Значимость деловой игры зависит от многого, в том числе и от состава участников, и от их готовности к состязательности, зависит от актуальности и значимости рассматриваемых проблем и степени конфликтности, что на протяжении всей игры придает ей эмоциональность и творческое напряжение.

Универсальность деловых игр еще и в том, что с их помощью можно смоделировать эпизод из глубокой истории и ответить, что называется, на злобу сегодняшнего дня. Например, при обсуждении НЭПа (Новой экономической политики в 20-е годы) значительное место займет ее сущность, а также ее сторонники и оппозиционеры.

Чтобы оживить подготовку, а тем более ход деловой игры, можно ввести на подготовительном этапе метод «ролевых игр», т.е. посоветовать участникам игры перевоплотиться и выступать в роли участников реального политического процесса. Это же относится к моделируемым ситуациям из литературы. Так, при изучении «Войны и мира» Л.Н. Толстого можно смодели-

лизовать судебный процесс над Наполеоном. А чтобы усилить актуальность, конфликтность идей в подготовке, а затем в ходе игры, – ввести институт оппонентов.

Подготовка к деловой игре по теме предполагает заблаговременное ознакомление школьников с дополнительной литературой. Наиболее активные участники игры – докладчики и выступающие – должны самостоятельно подготовить доклады и выступления, выдерживая избранный методологический подход («ролевой») к теме и, по возможности, используя зарубежную литературу. Необходимо заранее ознакомить класс с темами вынесенных на «симпозиум» докладов и общими установками докладчиков для того, чтобы все участвующие в «симпозиуме» могли подготовить реплики выступления и каверзные вопросы к докладчикам. Заранее следует также оговорить регламент «симпозиума».

#### ***4.3. Дискуссия как форма активизации учебного процесса в школе***

В последние годы все более определяется тенденция повышения роли диалога во всех формах учебной работы. В основе его лежит дискуссионный подход. Особенно это характерно для учебно-воспитательного процесса старших классов.

Какие же особенности, параметры характерны для дискуссии? Основными видами дискуссий считаются:

1. Массовая дискуссия – т.е. такой обмен мнениями, при котором не выделяют особых докладчиков. Все присутствующие, за исключением ведущего (учителя), находятся в равном положении не только в качестве слушателей, но и в качестве активных выступающих.

С вопросами, выносимыми на обсуждение, можно заранее познакомить участников, а можно и не знакомить. О процедуре, регламенте и порядке можно договориться на демократической основе.

2. Групповая дискуссия – это обсуждение спорных проблемных вопросов специально выделенной группой перед аудиторией.

Расположение участников в аудитории может быть самым разнообразным, лучше, если они располагаются лицом друг к другу, еще более рационально – располагаются полукругом. Ведущий – в центре. При этом специальная группа должна быть хорошо подготовлена, иметь при себе заметки, систематические данные, справочные материалы.

Обсуждение проходит свободно, непринужденно, оживленно. Каждое замечание, каждый ответ дается в расчете на аудиторию.

3. Беседа за «круглым столом» может проводиться как в форме массовой, так и в форме групповой дискуссии. Однако ее основное отличие от двух

первых в том, что обсуждение ведется в более спокойной форме, в размеренном темпе.

4. Собеседование проводится главным образом с целью проверки знаний.

5. Симпозиум – выступление группы специалистов с краткими речами (докладами) на одну и ту же тему.

6. Митинг – обсуждение конкретного, частного, актуального вопроса в массовой аудитории.

В основу работы дискуссии обычно закладываются такие принципы, как добровольность участия, демократизм проведения дискуссий, смелость и конструктивность при постановке и обсуждении проблем, четкость и лаконичность в изложении своих мыслей, идей.

Объектом политических дискуссий должны быть актуальные, интересные для школьников проблемы. Атмосфера открытости дискуссий позволяет участникам коллективно вести поиск ответов на многие сложные и теоретические, и практические (прикладные) вопросы. Атмосфера открытости способствует формированию современного стиля политической дискуссии, для которого характерны доказательность, точность, ясность, краткость, уважительное отношение к оппоненту.

Спрашивается, а как же все-таки подготовить и провести дискуссию в рамках учебного процесса? Как правило, дискуссия определяется учебным планом в виде постановки просто проблемы, привлекательной, актуальной. А дальше идет «черновая» незаметная подготовительная работа, в том числе:

– задача учителя – представить эту тему не просто случайной, нужной, а важнейшим узловым вопросом изучения предмета. Главное здесь заключается в том, чтобы эта тема не была абстрактной, схоластической, а непременно жизненно важной, волнующей, дающей много для воспитания и развития школьника. Например, при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» уместно с учащимися провести дискуссию «Раскольников – Наполеон или «тварь дрожащая?»»;

– необходимо определить «забойщика», который выступит с докладом или рефератом; а это значит, необходимо помочь ему с постановкой дискуссионных проблем, их аргументацией в свете реальной действительности;

– подумать и подобрать оппонентов, которые первыми могут вступить в дискуссию и внести свой вклад в виде собственной аргументации по дискуссионной проблеме; им необходимо помочь с литературой, с каким-то анализом, наблюдениями;

– работа с докладчиком, оппонентами, другими учащимися по теме дискуссии должна носить характер не формального их участия на занятиях, а заинтересованности; школьник должен сознательно увидеть, что в ходе подготовки к дискуссии и, тем более, участия в ней, он углубит свои знания и сможет применить их не только на зачете или экзамене, но и в общественной жизни, научно-исследовательской работе;

– в процессе индивидуальной работы школьников целесообразно провести коллективную или индивидуальные консультации, предложить на них библиографию проблемы, а также заранее ознакомиться с основным докладом. Но самое главное при этом – ответить на имеющиеся вопросы и поставить проблемы для осмысления, увязав теоретический материал с реальной практикой;

– в ходе дискуссии, чтобы не дать ей угаснуть, многое зависит непосредственно и от учителя. У него имеются возможности делать акценты, ставить дополнительные вопросы для углубления и детализации освещения той или иной проблемы. Кроме того, в его арсенале – реплики, замечания, советы, возможность обратить внимание на противоречия, сопоставить различные мнения, критически оценить оппонентов, тем самым при необходимости «спровоцировать» продолжение дискуссии на новый виток.

#### ***4.4. «Круглый стол» как форма коллективного обсуждения актуальных проблем***

В последние годы одной из эффективных форм учебного процесса считают коллективное обсуждение одной из актуальных проблем в виде «круглого стола».

«Круглый стол» пусть даже в учебном процессе – это торжество коллективного характера работы учащихся. Он может проходить на уровне класса, нескольких классов, объединенных единой целью – попытаться найти ответы на жизненно важные вопросы, обменяться информацией ведущих специалистов и школьников с позиций объективной гражданской заинтересованности, исторических уроков современности, с позиций различных уровней и различных подходов решения поставленной проблемы.

Достижение успеха, эффективности в этой форме учебного процесса во многом зависит от подготовительного этапа учителя, инициативности группы. В данном случае необходимо из множества предложений остановиться на активной жизненно важной концептуальной проблеме. Затем уже на альтернативной основе остановиться на заинтересовавших вопросах.

В процессе подготовительного этапа необходимо составить и широко представить библиографию проблемы, организовать консультирование школьников, сбор предварительных вопросов и т.д.

Многое зависит от вступительного слова руководителя «круглого стола», председательствующего. Он призван актуализировать проблему, показать масштабность и значимость ее в жизни общества, региона, представить различные точки зрения на путь ее разрешения и т.д. В ходе диалога важно председательствующему «втянуть» в этот процесс всех присутствующих в виде выступлений, реплик, письменных и устных вопросов. Атмосфера состязательности – важный критерий эффективности диалога. Поэтому принципом должно быть, что все участники имеют равные возможности высказать свои мнения, мысли. В противном случае это будет не «круглый стол», а «вечер вопросов и ответов». Не надо бояться проявления различных, порой прямо противоположных точек зрения. Ведь в этом – основа активности аудитории. Следует добиваться демократичности при обсуждении, не прерывать учащихся, не бояться различного рода «отклонений» в выступлениях и репликах слушателей. Как раз для того и проводится обсуждение, чтобы силой убеждения, с помощью веских аргументов доказать несостоятельность этих отклонений. Ни о какой дискуссии не может быть и речи, если нет свободы высказаться всем желающим или проводится нивелировка выступлений, в том числе на «коньке» догматизации. В качестве активизации могут быть предложены кино- и телефрагменты, видеозаписи (клипы), официальные сообщения, новые факты и документы. Важно понять роль и место проблемы, не дать дискуссии уйти в сторону, перейти на личностный фактор и т.п. Все, что не удалось реализовать в процессе работы «круглого стола» председательствующего, есть возможность компенсировать при подведении итогов. На этом этапе можно дать общую оценку содержательного поиска школьников в приближении к истине, исторической правде, достижению поставленной цели. Важно будет дать оценку активности и эффективности учащихся.

Можно назвать вполне успешной работу «круглого стола», если мы увидим, что в процессе его работы увеличится объем знаний учащихся, пойдет активный процесс формирования их отношения к проблеме, а также формирования ими проблем с их конструктивным решением; если будет очевидно, что ученики демонстрировали свое умение спорить, доказывать или защищать свои жизненные принципы, заботиться о путях стабилизации общества, обеспечения гарантий прав и свобод личности и т.д.

«Круглый стол», занимает важное место среди различных форм и методов учебного процесса в плане изучения и творческого осмысления богатого опыта по формированию устной речи учащихся.

Работа «круглых столов» имеет целый ряд особенностей, в частности: выступления воздействуют не только на сознание, но и на чувства школьников; выступления подкрепляются наглядными документальными кинофрагментами, мультимедиа; вся работа строится на основе диалога носителя личного опыта решения тех или иных кардинальных проблем; красной нитью проходит идея связи исторического опыта с сегодняшней действительностью; сочетание пленарной и секционной работы дает возможность высказать свои суждения практически всем учащимся.

## 5. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОВЕДЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Таблица 1

### *5.1. Карта самоанализа, взаимоанализа учебного занятия*

| Требования к деятельности учителя |  | Дата |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------|--|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|                                   |  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>1. Менеджмент<br/>урока</b>    | 1.1. Планирование, выполнение плана урока                              |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                   | 1.2. Участие учащихся в процессе планирования и организации урока      |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                   | 1.3. Структура урока   |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                   | 1.4. Оптимальность и эффективность используемых методов и форм         |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                   | 1.5. Эффективность использования наглядности, дидактического материала |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                   | 1.6. Реализация требований дифференцированного подхода                 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Общий балл</b>                 |  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|                                 |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|                                 |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Обучающий аспект</b>         | 2.1. Целенаправленность деятельности учителя и учащихся на уроке, наличие осознанной, реальной, конкретной познавательной (обучающей) цели                              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 2.2. Реализация принципа научности обучения и связи с жизнью  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 2.3. Реализация принципов прочности, осознанности и системности ЗУН   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 2.4. Результативность качества ЗУН, полученных на уроке   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Общий балл</b>               |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>3. Развивающий аспект</b>    | 3.1. Наличие осознанной, реальной цели по развитию учащихся   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 3.2. Эффективность приемов и методов формирования мотивации и стимулирования учебной деятельности   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 3.3. Реализация проблемного метода обучения   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 3.4. Уровень эффективности групповых форм организации учащихся  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 3.5. Создание творческой атмосферы на уроке. Включение системы заданий, развивающих творческие способности учащихся   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 3.6. Работа по формированию ОУУН (общеучебных умений и навыков)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 3.7. Результативность развивающего аспекта урока. Владение учащимися умениями самооценки, самоконтроля, сформированность мыслительных операций, развитие речи, мышления |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Общий балл</b>               |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>4. Воспитательный аспект</b> | 4.1. Наличие осознанной, реальной, конкретной воспитывающей цели урока  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 4.2. Результативность воспитывающего аспекта урока  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 4.3. Толерантность учителя  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | 4.4. Толерантность учащихся   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Общий балл</b>               |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | <b>Умения, навыки учителя по самоанализу урока</b>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | <b>Итого (в %)</b>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | <b>Итого (в баллах)</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 | <b>Подпись учителя</b>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

*Подсчет эффективности урока*

$$Уэ = n1 \times 100 / 66$$

$n1$  = количество полученных баллов

*Перевод в баллы*

3 балла

Эффективность учебных занятий 85% и выше

2 балла

Эффективность учебных занятий 65–84 %

1 балл

Эффективность учебных занятий 45–64 %

Таблица 2

**5.2. Реализация требований проблемного обучения на уроке**

| При контроле необходимо проанализировать  | Год |  |  |  |  |  |
|---|-----|--|--|--|--|--|
|   |     |  |  |  |  |  |
| Планировалось ли учителем создание проблемной ситуации (ситуаций) на уроке. Активно ли использует учитель возможности создания проблемных ситуаций или преобладает репродуктивная деятельность учащихся |     |  |  |  |  |  |
| Наблюдалась ли на уроке система подготовленных упражнений, задач, т.е. актуализация опорных знаний, приемов, методов. Экономность средств, времени и результативность данного этапа работы на уроке     |     |  |  |  |  |  |
| Обеспечение необходимости мотивации. Умение учителя четко, ярко, эмоционально сформулировать проблему, организовать создание проблемной ситуации. Роль элементов историзма по данному вопросу           |     |  |  |  |  |  |
| Соблюдение правил постановки учебной проблемы   |     |  |  |  |  |  |
| Осознание учителем и учащимися типа проблемы (теоретического, практического характера; глобального, школьного уровня)   |     |  |  |  |  |  |
| Способы создания проблемных ситуаций. Добился ли учитель, что учащиеся действительно почувствовали определенную теоретическую или практическую трудность  |     |  |  |  |  |  |
| Уровень выдвижения и решения проблемы:  |     |  |  |  |  |  |
| А) учитель ставит и показывает пути решения в науке;  |     |  |  |  |  |  |
| Б) учитель ставит проблемы, учащиеся находят пути решения;  |     |  |  |  |  |  |
| В) учащиеся сами выдвигают проблему и решают  |     |  |  |  |  |  |
| Организация решения проблемы:   |     |  |  |  |  |  |
| 8.1. Умение учащихся осуществлять анализ поставленной задачи, выделение основного противоречия, основной трудности, частных проблем и установления очередности их решения                               |     |  |  |  |  |  |
| 8.2. Умение учащихся переформулировать условие, требование, открывать новые связи в рассматриваемых явлениях  |     |  |  |  |  |  |
| 8.3. Знание учащимися общих подходов к решению учебных проблем (изучение условия, выдвижение и обоснование гипотез, их проверка, заключение)  |     |  |  |  |  |  |
| 8.4. Умение учащихся осуществлять логические операции   |     |  |  |  |  |  |
| 8.5. Создана ли учителем атмосфера творческого поиска решения проблем (спор, дискуссия)   |     |  |  |  |  |  |
| Осуществляется ли дифференцированный или индивидуальный подход, какими способами  |     |  |  |  |  |  |



|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Использовались ли возможности групповой формы организации учащихся  |  |  |  |  |  |  |
| Овладели ли учащиеся в результате решения проблемы новыми знаниями, умениями, способами решения   |  |  |  |  |  |  |
| Способствовал ли урок развитию учащихся. Можно ли выделить: на что конкретно было нацелено данное задание   |  |  |  |  |  |  |
| Сделан ли акцент учителем на новом приеме, методе, способе решения  |  |  |  |  |  |  |
| Владеют ли учащиеся навыками моделирования  |  |  |  |  |  |  |
| На каких этапах урока (при объяснении, закреплении, контроле) создавались проблемные ситуации, можно ли было применить проблемный подход на других этапах |  |  |  |  |  |  |

### 5.3. Умение учителя использовать групповую работу в процессе обучения

ГФОУ (Групповые формы организации учащихся) – способ организации деятельности детей через (посредством) разделение класса на группы для решения определенных задач: постановка, обсуждение проблемы, поиск и реализация на практике путей ее решения, и представление найденного совместно результата.

Таблица 3

#### Содержание контроля

| При контроле необходимо проанализировать  | Год |  |  |  |  |  |
|---|-----|--|--|--|--|--|
|   |     |  |  |  |  |  |
| 1. Обоснованность групповой дифференциации на уроке (количество и качество состава групп) |     |  |  |  |  |  |
| 1.1. Соответствие цели урока (тип урочной деятельности)                                   |     |  |  |  |  |  |
| 1.2. Отсутствие противопоказаний при дифференциации                                       |     |  |  |  |  |  |
| 2. Наличие четко поставленной задачи группам  |     |  |  |  |  |  |
| 3. Системность и результативность организации групповой работы                            |     |  |  |  |  |  |
| 3.1. Наличие мотивационного поля для групповой работы – психологический климат в группе   |     |  |  |  |  |  |
| 3.2. Осознание цели работы группой  |     |  |  |  |  |  |
|   |     |  |  |  |  |  |
| 3.3. Выполнение правил взаимоотношений в группе, культура делового общения                |     |  |  |  |  |  |
| 3.4. Выполнение ролей, необходимых для организации групповой деятельности                 |     |  |  |  |  |  |
| 3.5. Активное участие в работе группы всех ее участников                                  |     |  |  |  |  |  |
| 3.6. Учет индивидуальных способностей всех участников группы.                             |     |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 3.7. Рациональность использования дидактического комплекса (и ТСО) в группах |  |  |  |  |  |  |
| 4. Обоснованность оценивания работы группы. Наличие этапа оценивания         |  |  |  |  |  |  |
| 4.1. Рефлексия в группах   |  |  |  |  |  |  |
| 4.2. Оценка учителем   |  |  |  |  |  |  |
| 5. Выполнение функций учителем при ГФОУ                                      |  |  |  |  |  |  |
| 5.1. Организатор   |  |  |  |  |  |  |
| 5.2. Партнер   |  |  |  |  |  |  |
| 5.3. Консультант   |  |  |  |  |  |  |
| 5.4. Психолог-наблюдатель  |  |  |  |  |  |  |
| 5.5. Лаборант-иллюстратор  |  |  |  |  |  |  |
| 5.6. Контролер   |  |  |  |  |  |  |
| 5.7. Воспитатель   |  |  |  |  |  |  |

Таблица 4

#### 5.4. Валеологический мониторинг учебного занятия

| При контроле необходимо проанализировать  | Год |  |  |  |  |  |
|---|-----|--|--|--|--|--|
|   |     |  |  |  |  |  |
| 1. Организационные моменты урока  |     |  |  |  |  |  |
| 1.1. Санитарное состояние кабинета (до и после урока)   |     |  |  |  |  |  |
| 1.2. Внешний вид учащихся, в т.ч. вторая обувь  |     |  |  |  |  |  |
| 1.3. Режим проветривания  |     |  |  |  |  |  |
| 1.4. Питьевой режим   |     |  |  |  |  |  |
| 1.5. Организационное начало и конец урока   |     |  |  |  |  |  |
| 1.6. Соблюдение правил ТБ на уроках (спец. кабинеты)  |     |  |  |  |  |  |
| 2. Методы и приемы валеологического воздействия, принимаемые учителем в ходе урока                    |     |  |  |  |  |  |
| 2.1. Приемы воздействия на различные органы чувств  |     |  |  |  |  |  |
| 2.2. Формы и приемы развития памяти и мышления  |     |  |  |  |  |  |
| 2.3. Приемы предупреждения заболевания органов зрения, нервной системы, опорно-двигательного аппарата |     |  |  |  |  |  |
| 2.4. Приемы активизации мыслительной деятельности учащихся в течение урока                            |     |  |  |  |  |  |
| 2.5. Учет периодов повышения и снижения продуктивности мыслительной деятельности                      |     |  |  |  |  |  |
| 2.6. Соблюдение принципов ОБЖ   |     |  |  |  |  |  |
| 2.7. Проведение валеологических пауз на уроке   |     |  |  |  |  |  |

#### 5.5. Реализация дифференцированного подхода к учащимся

Под дифференциацией понимается «учет индивидуальных способностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения».

Осуществляется ли дифференцированный подход к учащимся на уроке? Если да, то в чем он выражается?

Таблица 5

*Дифференцированный подход к учащимся на уроке*

| В чем выражается дифференцированный подход к учащимся на уроке   | Год |  |  |  |  |  |
|--|-----|--|--|--|--|--|
|  |     |  |  |  |  |  |
| В степени помощи учащимся со стороны учителя (без существенного снижения сложности задания)  |     |  |  |  |  |  |
| I степень помощи – для учащихся с высокой успешностью обучения   |     |  |  |  |  |  |
| II степень помощи – для учащихся со средней успешностью обучения   |     |  |  |  |  |  |
| III степень помощи – для учащихся с низкой успешностью обучения  |     |  |  |  |  |  |
| В дифференциации заданий:  |     |  |  |  |  |  |
| А) в уровне сложности заданий по содержанию (задания должны быть составлены так, чтобы даже для самых слабых учеников соответствовали программе, а для более подготовленных учащихся углубляли программу)  |     |  |  |  |  |  |
| Б) в разном объеме информации  |     |  |  |  |  |  |
| В) в индивидуализации заданий наиболее одаренным детям   |     |  |  |  |  |  |
| В знании учителем психологических особенностей восприятия материала учащимися (особенности памяти, нервной системы)  |     |  |  |  |  |  |
| В целесообразности дифференцированных заданий при групповой, фронтальной и индивидуальной форм организации учебной деятельности в зависимости от конкретных учебно-воспитательных целей урока, специфики содержания учебного материала и уровня обученности школьников |     |  |  |  |  |  |
| В достаточном фонде дидактических материалов (заданий, инструкций, рабочих тетрадей и т.д.), предусматривающих возможность самоконтроля учащихся и контроля учителя и оценки им труда учащихся   |     |  |  |  |  |  |
| В сознательном обучении учащихся различным приемам познавательной деятельности и интеллектуальным умениям при дифференцированных заданиях  |     |  |  |  |  |  |

**5.6. Выполнение требований к урокам развивающего обучения**

Цель: выявить характер взаимодействия учителя и ученика на учебном занятии и их соответствие требованиям развивающего обучения; установить соответствие содержания учебного материала возможностям и потребностям учащихся.

Таблица 6

**Взаимодействие учителя и учащихся на уроке**

| Характер взаимодействия учителя и учащихся на уроке  | Год |  |  |  |  |  |
|--|-----|--|--|--|--|--|
|  |     |  |  |  |  |  |
| 1. Как ученики реагируют на учителя?   |     |  |  |  |  |  |
| А) доброжелательно   |     |  |  |  |  |  |
| Б) равнодушно  |     |  |  |  |  |  |
| В) испытывают неприязнь  |     |  |  |  |  |  |
| 2. Мобилизационное начало урока: создается ли положительный настрой на учебное занятие?                                      |     |  |  |  |  |  |
| 3. Формируется ли мотивация у учащихся к учебной деятельности через постановку цели?   |     |  |  |  |  |  |
| 4. Осуществляется ли на уроке совместная выработка целей, характера и содержания деятельности?                               |     |  |  |  |  |  |
| 5. Формируются ли учителем элементы «само» у учащихся (условия для самоконтроля, самоанализа, самооценки)?                   |     |  |  |  |  |  |
| 6. Формируются ли на занятии общеучебные навыки и умения?  |     |  |  |  |  |  |
| А) как осуществляется взаимодействие и общение учителя и учащихся в совместной деятельности:                                 |     |  |  |  |  |  |
| • авторитарный стиль   |     |  |  |  |  |  |
| • демократический стиль  |     |  |  |  |  |  |
| • либеральный стиль  |     |  |  |  |  |  |
| Б) созданы ли условия для взаимодействия учащихся друг с другом, для развития взаимного уважения, ответственности и доверия? |     |  |  |  |  |  |
| 8. Соответствует ли учебное содержание целям учебного занятия и реальным учебным возможностям учащихся?                      |     |  |  |  |  |  |
| Каков преимущественный характер учебной деятельности?  |     |  |  |  |  |  |
| А) репродуктивный;   |     |  |  |  |  |  |
| Б) конструктивный;   |     |  |  |  |  |  |
| В) творческий.   |     |  |  |  |  |  |
| 10. Достигнуты ли цели учебного занятия?   |     |  |  |  |  |  |
| А) обучающие   |     |  |  |  |  |  |
| Б) развивающие   |     |  |  |  |  |  |
| В) воспитывающие   |     |  |  |  |  |  |

### 5.7. Анализ воспитательной направленности урока

Анализ воспитательной направленности урока – это оценка и выявление путей наиболее эффективного использования учебного материала для воспитания качеств личности учащихся

Таблица 7

#### Аналитическая деятельность при контроле

| При контроле необходимо проанализировать   | Год |  |  |  |  |  |
|--|-----|--|--|--|--|--|
|  |     |  |  |  |  |  |
| 1. Целенаправленность деятельности учителя на уроке. Осознанность, реальность воспитываемой цели урока   |     |  |  |  |  |  |
| 2. Создание на уроке условий для формирования таких нравственных начал, как свобода и ответственность, демократия и культура отношений (свобода выбора методов, форм, степени сложности заданий, мера помощи от учеников). Умения учителя в процессе организации учебной деятельности уделять внимание формированию ценностных ориентаций учащихся (отношения к таким нравственным аспектам, как: люди, он сам, коллектив, труд, Родина) |     |  |  |  |  |  |
| 3. Отношение учащихся к воспитательным влияниям педагога. Характер отношения к товарищам, учебному труду, учителю  |     |  |  |  |  |  |
| 4. Влияние личности учителя:   |     |  |  |  |  |  |
| 4.1. Знание предмета и общая эрудиция учителя  |     |  |  |  |  |  |
| 4.2. Культура речи, темп, общая и специфическая грамотность  |     |  |  |  |  |  |
| 4.3. Внешний вид учителя, мимика, жесты, культура поведения учителя  |     |  |  |  |  |  |
| 5. Преобладающий стиль взаимоотношений с учащимися. Педагогический такт  |     |  |  |  |  |  |
| 6. Степень организованности и дисциплинированности учащихся. Культура взаимоотношений с учителем, с товарищами. Активность учителя к негативным сторонам поведения учащихся (курение, опоздания)   |     |  |  |  |  |  |
| 7. Использование воспитательных возможностей оценки труда учащихся   |     |  |  |  |  |  |
| 8. Степень эстетического воздействия на учащихся   |     |  |  |  |  |  |
| 9. Реализация основных валеологических и психологических требований  |     |  |  |  |  |  |
| 10. Что дал урок для дальнейшего позитивного развития отношений между учителем и классом, между учителем и отдельными учениками  |     |  |  |  |  |  |

### 5.8. Формирование общеучебных умений и навыков у учащихся

Цель: выявить состояние и уровень сформированности общеучебных умений и навыков у учащихся.

Таблица 8

*Общеучебные умения учащихся*

| Умения  | Год |  |  |  |  |  |
|---|-----|--|--|--|--|--|
|   |     |  |  |  |  |  |
| 1. Умеет ли учитель планировать задачи обучения и развития?   |     |  |  |  |  |  |
| 2. Умеет ли создавать благоприятные условия деятельности?   |     |  |  |  |  |  |
| 3. Выделяет ли учитель в учебном материале главную мысль, идею, ведущую теорию?                                       |     |  |  |  |  |  |
| 4. Учит ли учитель:   |     |  |  |  |  |  |
| 4.1. Осознавать и мотивировать свою учебную деятельность  |     |  |  |  |  |  |
| 4.2. Внимательно воспринимать информацию  |     |  |  |  |  |  |
| 4.3. Рационально запоминать (работа с памятками алгоритмами)?   |     |  |  |  |  |  |
| 5. Применяет ли учитель такие виды самостоятельной деятельности, как:   |     |  |  |  |  |  |
| 5.1. Составление плана ответа   |     |  |  |  |  |  |
| 5.2. Оглавливание отдельных абзацев параграфа   |     |  |  |  |  |  |
| 5.3. Составление тезисов прочитанного   |     |  |  |  |  |  |
| 5.4. Краткое изложение текста двумя-тремя предложениями   |     |  |  |  |  |  |
| 5.5. Составление рецензий   |     |  |  |  |  |  |
| 5.6. Ведение конспекта, написание реферата  |     |  |  |  |  |  |
| 5.7. Написание отзыва на прочитанную книгу, аннотации к ней   |     |  |  |  |  |  |
| 5.8. Написание заметки в газету, объявления   |     |  |  |  |  |  |
| 5.9. Выписывание цитат  |     |  |  |  |  |  |
| 5.10. Запись под диктовку   |     |  |  |  |  |  |
| 5.11. Изложение   |     |  |  |  |  |  |
| 5.12. Сочинение   |     |  |  |  |  |  |
| 5.13. Написание заявления   |     |  |  |  |  |  |
| 5.14. Написание автобиографии   |     |  |  |  |  |  |
| 5.15. Написание протокола?  |     |  |  |  |  |  |
| 6. Учит ли учитель:   |     |  |  |  |  |  |
| 6.1. Анализировать  |     |  |  |  |  |  |
| 6.2. Сравнить   |     |  |  |  |  |  |
| 6.3. Классифицировать   |     |  |  |  |  |  |
| 6.4. Обобщать   |     |  |  |  |  |  |
| 6.5. Абстрагировать   |     |  |  |  |  |  |
| 6.6. Синтезировать  |     |  |  |  |  |  |
| 6.7. Выделять главное   |     |  |  |  |  |  |
| 6.8. Систематизировать  |     |  |  |  |  |  |
| 6.9. Устанавливать причинно-следственные связи.   |     |  |  |  |  |  |
| 6.10. Проводить первичные исследования  |     |  |  |  |  |  |
| 7. Обучает ли учитель учащихся использованию выражений: «сделай вывод», «итак», «следовательно», «обобщим сказанное»? |     |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 8. Развивает ли учитель самостоятельность мышления:           |  |  |  |  |  |  |
| 8.1. Создает ситуацию диалога, дискуссии, диспута             |  |  |  |  |  |  |
| 8.2. Стимулирует свободное изложение материала своими словами |  |  |  |  |  |  |

Окончание табл.8

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 8.3. Признает вариативность формулировок  |  |  |  |  |  |  |
| 8.4. Использует выражения «докажите» и другие подобные?                                   |  |  |  |  |  |  |
| 9. Учит ли пользоваться:  |  |  |  |  |  |  |
| 9.1. Учебником  |  |  |  |  |  |  |
| 9.2. Справочником   |  |  |  |  |  |  |
| 9.3. Словарями  |  |  |  |  |  |  |
| 9.4. Энциклопедиями   |  |  |  |  |  |  |
| 9.5. Картотекой   |  |  |  |  |  |  |
| 9.6. Каталогом  |  |  |  |  |  |  |
| 9.7. Техническими источниками информации?   |  |  |  |  |  |  |
| 10. Учит ли вести наблюдения?   |  |  |  |  |  |  |
| 11. Учит ли осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности?                  |  |  |  |  |  |  |
| 12. Учит ли вести познавательную деятельность:  |  |  |  |  |  |  |
| 12.1. Индивидуальную  |  |  |  |  |  |  |
| 12.2. В паре  |  |  |  |  |  |  |
| 12.3. В группе  |  |  |  |  |  |  |
| 12.4. В коллективе  |  |  |  |  |  |  |
| 13. Умеет ли сотрудничать при решении учебных задач (объяснить, оказывать помощь и т.д.)? |  |  |  |  |  |  |
| 14. Формирование. Какие общеучебные умения и навыки были намечены?                        |  |  |  |  |  |  |
| 15. Какие общеучебные умения и навыки были сформированы, их уровень?                      |  |  |  |  |  |  |

Таблица 9

### 5.9. Уровень обученности учащихся за учебный год

| Предмет<br>Класс | I полугодие |     |     |     |     |     | Список уч-ся,<br>имеющих «2» по предмету |
|------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|--|
|                  | «5»         | «4» | «3» | «2» | Max | min |  |
|                  |             |     |     |     |     |     |  |
| Итого:           |             |     |     |     |     |     |  |

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящий период весь мир кардинально меняет свое отношение ко всем видам образования, которое рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в том, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества становится человек, способный к поиску и освоению новых знаний, принятию нестандартных решений. Важная черта современного образования России – его направленность на подготовку учащихся не только уметь приспособливаться к жизни, но и активно осваивать ситуации социальных перемен, активно участвовать в преобразовании общества.

Сегодня наблюдается завершение индустриального этапа цивилизации, когда заказчиком на образование выступало государство, которому требовался специалист, владеющий определенными знаниями, необходимыми в данном производстве. При этом задача образования заключалась не только в передаче накопленных научных знаний и формировании соответствующих умений и навыков, сколько в развитии личности ученика, его активной позиции.

В современном обществе человек не сможет чувствовать себя уверенно, если он не способен предвидеть последствия тех или иных событий, активно влиять на них, самостоятельно действовать в соответствии со сложившейся обстановкой, ориентироваться в человеческих отношениях, управлять своей жизнью. Поэтому сегодня Закон «Об образовании» Российской Федерации рассматривает образование как процесс обучения и воспитания, осуществляемый в интересах личности, общества и государства. «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развития общества; укрепление и совершенствование правового государства».

Основной вектор преобразований современной школы связан с ростом ориентаций на развитие индивидуальных личностных ресурсов ученика, его творческих способностей и ведущих психических качеств. В связи с этим главным направлением в современном образовании является личностно ориентированный подход, который в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход разработали Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Л.М. Кустов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.

Таким образом, прежняя исходная, приоритетная ориентация образования только на цели государства сменяется личностной ориентацией. Закон



«Об образовании» лишает школу права и возможности навязывать учащимся те или иные мировоззренческие взгляды, убеждения, установки и ориентирует на создание условий для свободного развития личности. Ключевые моменты государственной доктрины отечественного образования заключаются в следующем:

– в социальном отношении система образования должна иметь вариативный и развивающий характер. То есть должны существовать варианты образовательных учреждений, удовлетворяющих запросы общества (школы, лицеи, гимназии и др.);

– в философском отношении образование ставит вопросы о смысле, цели, ценности жизни, совести, сознании человека, поэтому значительным является познание смыслового содержания тех связей, причин, ценностей мирового сознания, в которых человек, находящийся в мире, пытается понять этот мир, найти свое место и самого себя в этом мире;

– в дидактическом отношении образование должно иметь гуманистическую, личностно ориентированную направленность. Знания, умения, навыки являются не целью, а средством развития познавательных и личностных качеств ребенка; средством развития и становления личности, обеспечения возможностей его самосовершенствования и самораскрытия;

– в психологическом отношении современное образование должно обеспечить формирование у учителя и учащихся способности быть субъектом своего развития. Эта система должна иметь субъект–субъектный тип взаимодействия, когда каждый его участник становится средством и условием развития другого.

Сегодня главная задача школы заключается в организации такого образовательного процесса, который бы способствовал формированию индивидуального стиля жизни, обеспечивал условия для развития у детей качеств, помогающих реализовать себя в будущем, вырабатывать свою позицию в жизни, свое мировоззрение. Отсюда большое значение придается активным формам организации учебного процесса в современной школе, таким, которые построены на проблемном диалоге, позволяющие активизировать познавательную деятельность учеников.

### Библиографический список

1. Безрукова, В.С. Достоинства и недостатки современного урока / В.С. Безрукова. // Директор школы. – 2004. – № 2. – С. 33–37.
2. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (подход и модель)/ Л.К. Гейхман. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2002. – 260 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Диагностика успешности учителя: сб. методич. материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.
5. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин. // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12 – 18.
6. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 400 с.
7. Репкин, В.В., Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: «Пеленг», 1997. – 288 с.
8. Трубайчук, Л.В. Развивающий урок: поиски, инновации, перспективы /Л.В. Трубайчук. // Начальная школа. Плюс до и после. – 2009. – № 11. – С. 29–32.
9. Трубайчук, Л.В. Инновационные процессы в обучении. / Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2002. – 2002.
10. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя /А.В. Хуторской. – М.: Владос, 2005. – 383 с.
11. Шамова, Т.И. Психологический анализ организационных проблем инновационной школы / Т.И. Шамова. // Инновационное обучение: стратегия и тактика. – М., 1994. – С. 33–50.
12. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

Учебное издание

Методические рекомендации  
молодым специалистам по проектированию  
современного учебного занятия в школе

Работа рекомендована  
РИСом ЧГПУ  
Протокол № 6

Издательство ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина

Формат 60\*90/16. Тираж 100 экз.  
Объем 3,6 уч.- изд.л. Заказ №  
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69