

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

South Ural Scientific Center

Russian Academy of Education (RAE)

V. V. Kudinov, E. Y. Volchegorskaya, I. V. Verkhovykh,
Y. V. Goltseva, I. V. Zabrodina, N. A. Kozlova,
T. P. Lisitskaya-Savina, N. P. Shityakova, K. I. Shishkina

MODERN LESSON IN PRIMARY SCHOOL:
THEORY AND DESIGN TECHNOLOGY

Monograph

Chelyabinsk

2023

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

В. В. Кудинов, Е. Ю. Волчегорская, И. В. Верховых,
Ю. В. Гольцева, И. В. Забродина, Н. А. Козлова,
Т. П. Лисицкая-Савина, Н. П. Шитякова, К. И. Шишкина

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Монография

Челябинск
2023

УДК 371.321.1
ББК 74.202.70
К88

Рецензенты:

д-р пед. наук, доцент Е. В. Гнатышина;
д-р пед. наук, профессор Г. Я. Гревцева

Кудинов Владимир Валерьевич

К88 Современный урок в начальной школе: теория и технология проектирования : монография / В. В. Кудинов, Е. Ю. Волчегорская, И. В. Верховых, Ю. В. Гольцева, И. В. Забродина, Н. А. Козлова, Т. П. Лисицкая-Савина, Н. П. Шитякова, К. И. Шишкина ; под ред. В. В. Кудинова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 276 с. : ил.

ISBN 978-5-907610-73-6

Монография раскрывает особенности проектирования современного урока в начальной школе в контексте системно-деятельностного подхода, лежащего в основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Монография предназначена для преподавателей, аспирантов, студентов обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Начальное образование», а также всем заинтересованным вопросами проектирования современного урока.

УДК 371.321.1
ББК 74.202.70

ISBN 978-5-907610-73-6

© Кудинов В. В., Волчегорская Е. Ю.,
Верховых И. В., Гольцева Ю. В.,
Забродина И. В., Козлова Н. А.,
Лисицкая-Савина Т. П., Шитякова Н. П.,
Шишкина К. И., 2023

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2023

Содержание

<i>Введение</i>	8
.....	
1 Системно-деятельностный подход к проектированию современного урока.....	12
.....	
1.1 Современная отечественная и зарубежная начальная школа	12
.....	
1.2 Трансформация урока в начальной школе на рубеже XX–XXI веков	30
.....	
1.3 Системно-деятельностных подход как методологическая основа современного урока	40
.....	
1.4 Методическое сопровождение процесса повышения педагогического мастерства учителей начальных классов	54
.....	
<i>Выводы по главе 1</i>	74
.....	
2 Содержание и технологии проектирования современного урока в начальной школе.....	76
.....	
2.1 Деятельность учителя по проектированию современного урока.....	76
.....	

2.2 Определение цели урока с позиций системно-деятельностного подхода	93
.....	
2.3 Воспитательный потенциал современного урока ..	107
.....	
2.4 Психологических характеристики современного младшего школьника и их проявления в ходе урока	130
.....	
2.5 Мотивация учебной деятельности современного младшего школьника	149
.....	
2.6 Формирование у младших школьников умения оценивать результаты деятельности на уроке	164
.....	
2.7 Развитие рефлексивных навыков у младших школьников на уроке	170
.....	
<i>Выводы по главе 2</i>	181
.....	
3 Дидактическая и методическая подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока.....	186
.....	
3.1 Развитие проективных умений студентов педагогических вузов.....	186
.....	

3.2 Подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока.....	197
.....	
3.3 Подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности	225
.....	
3.4 Трудности проектирования современного урока у будущих учителей начальных классов	237
.....	
<i>Выводы по главе 3</i>	247
.....	
<i>Заключение</i>	251
.....	
<i>Библиографический список</i>	253
.....	

Введение

Изменение современной социально-образовательной ситуации способствует не только перестройке содержания и технологий образования в общем образовании в связи с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, но и к трансформации методологии проектирования программ в высшей школе. Особенностью такой трансформации в педагогическом образовании является то, чтобы подготовить будущего учителя к самостоятельной практической деятельности в быстро изменяющихся реалиях современного школьного образования.

Методология современного урока представляет собой отдельную компетенцию современного учителя. Понимание взаимосвязи структурных компонентов урока, этапности его проектирования требует как от студента – будущего учителя начальных классов, так и от практикующего педагога осмысления данного вида деятельности.

Проектирование урока одна из естественных трудовых функций учителя во все времена. Целеполагание, отбор содержания урока, отбор методов, средств и технологий обучения, воспитания и развития являются ключевыми видами деятельности при создании проекта урока. Вместе с тем, педагогическое проектирование представляет собой многогранный феномен и может быть рассмотрен как процесс, как деятельности и как система.

За последние полтора десятилетия, в том числе с введением и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, основанных на мето-

дологии системно-деятельностного подхода, дидактика урока претерпела существенные изменения. Появились новые типологии уроков, изменилась роль учителя, на смену знаниям, умениям и навыкам пришли планируемые результаты. Привычные для всех конспекты уроков трансформировались технологическими картами.

Расширению функций стандарта второго поколения способствует новая методология, лежащая в его основе. Если стандарт первого поколения, а точнее его федеральный компонент базировался на классических дидактических представлениях о содержании образования и описывал результаты обучения школьников на каждом уровне образования через совокупность знаний и умений по учебным предметам (так называемый знаниевый подход), то в основе стандарта второго поколения лежит культурно-исторический системно-деятельностный подход. Этот основывается на положениях концепций и теорий Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова, В. В. Рубцова и др.).

Деятельностный подход, так или иначе, всегда присутствовал в системе советского образования, но не являлся доминирующим. В новых образовательных стандартах акцент ставится на системно-деятельностном подходе с ориентацией на итоговые результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено А. Г. Асмоловым в 1985 г. как особого рода понятие. Уже тогда ведущие педагоги и психологи старались снять существовавшую оппозицию внутри отечественной психологиче-

ской и педагогической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки (таких, как Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и целый ряд исследователей), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие др.). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Именно он стал основой для многих разработок в контексте стандартов второго поколения.

Понимание природы системно-деятельностного подхода имеет чрезвычайное значение для проектирования современного урока.

Целью настоящего исследования является выявление, систематизация и характеристика современного урока в начальной школе с позиции системно-деятельностного подхода, а также определения содержания и технологий формирования у будущих учителей начальных классов умений проектирования современного учебного занятия в условиях модернизации системы образования.

Достижение поставленной цели обеспечило решение следующих задач:

- проведение анализа современной отечественной и зарубежной практики организации начального образования в условиях глобальных преобразований, происходящих во всех сферах общества выявление и изменений в структуре и содержании урока как основной форме учебного процесса в начальной школе;
- определение особенностей системно-деятельностного подхода в образовании с позиции проектирования современно-

го урока в начальной школе с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

– выявление содержания методического сопровождения процесса повышения педагогического мастерства учителей начальных классов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

– описание содержательных и технологических аспектов проектирования современного урока в начальной школе в контексте системно-деятельностного подхода с учетом деятельности учителя по целеполаганию, воспитанию, мотивации, оценки результатов образования и развития рефлексивных способностей младших школьников;

– разработка содержания дидактической и методической подготовки будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока, а также выявление типичных затруднений в проектировании урока в контексте системно-деятельностного подхода у будущих учителей начальных классов.

Монография раскрывает особенности проектирования современного урока в начальной школе в контексте системно-деятельностного подхода, лежащего в основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Монография предназначена для преподавателей, аспирантов, студентов обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Начальное образование», а также всем заинтересованным вопросам проектирования современного урока.

1 Системно-деятельностный подход к проектированию современного урока

1.1 Современная отечественная и зарубежная начальная школа

Понятие «начальная школа» указывает на изначальную принципиальную значимость этой образовательной ступени, которая определяет всю следующую жизнь любого человека. Следовательно, начальная школа в системе непрерывного образования является базовой образовательной ступенью, именно от нее зависит общая образовательная основа человека, а также и все достижения образования в целом. Начальное образование – это фундамент сохранения и национальной культуры, и важное условие формирования личности.

Особая значимость начальной школы базируется на ее значении и роли в психическом развитии ребенка, значимом влиянии на умственное, нравственное и физическое формирование учащегося как личности и выборе всего жизненного пути. В период обучения в начальной школе происходят заметные изменения в области физического и психического развития, а также структуры личности, социального развития и социальной интеграции учащихся. В образовательном процессе начальной школы дети осваивают новую социально значимую позицию и свою первую общественно значимую роль – быть учащимся. В этот период у детей формируются основные жизненные ценности, приобретается и реализуется социальный опыт.

А. В. Петровский указывает, что в младшем школьном возрасте решается задача социальной адаптации ребенка к социуму в целом, происходит становление базовых личностных характеристик, определяющих последующее развитие не только отдельного человека, а всего общества в целом [27]. Такое понимание меняет всю направленность социализации в начальном образовании, требует изменения характера и технологий обучения и воспитания на этой ступени. Важно сохранить природную открытость младшего школьника и развить личность, не замыкающуюся только на решении личных проблем, а способную раскрыть социуму себя, свои способности, свой внутренний потенциал. В младшем школьном возрасте ребенок активно осваивает окружающее, создавая неповторимый собственный мир, особую культуру и постепенно переходит к культуре взрослых, к пространству взрослой жизни, вбирая, интригуя и трансформируя его.

Надо сказать, что в целом становление системы образования и, в частности, выделение в ней ступени начального было процессом достаточно долгим. Впервые мысль о выделении в процессе образования преемственных этапов принадлежит Платону, древнегреческому философу. В трудах философов и общественных деятелей следовавшего за Античностью Средневековья вопросы начального образования не поднимались, а на практике были лишь некоторые попытки разделения общей системы образования на периоды.

Серьезная попытка выделить и описать в теории особенности начального образования принадлежит великому чешскому педагогу Яну Амосу Коменскому (XVII век). Им создана модель системы образования, в которой выделены четыре ос-

новные этапы, среди них этап начальной или элементарной школы (с 6 до 12 лет). Такие школы, по мнению Коменского, должны были находиться в каждом селении и быть общедоступными: в них могли обучаться мальчики и девочки, дети богатых и бедных.

Также в XVII веке произошли существенные изменения в начальном образовании в связи с введением *Готского школьного устава*, который стал основой для программ *элементарных школ* в Германии, а потом и других странах Европы. В соответствии с ним планировалось обучение в низших, средних и старших классах.

Серьезные изменения в начальном образовании произошли во Франции, где в 1792 г. на Учредительном собрании обсуждался проект Ж. А. Кондорсе, в котором впервые в государственной системе образования выделялась начальная (первичная) школа с четырехлетним курсом для мальчиков и девочек. И хотя проект не был принят, Учредительное собрание поддержало демократическую идею, и начальная школа с этого момента стала бесплатной во Франции. А в 1793 г. по инициативе якобинцев был принят текст «Декларации прав», что повлекло за собой очередное реформирование начальной школы – она стала полностью *светской*: вместо уроков по катехизису ввели «уроки революции».

Существенный вклад в развитие теории и практики начальной школы в этот период внес швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци. Именно им была разработана идея развивающего обучения. Он был уверен, что образование должно развивать внутренние, стремящиеся к раскрытию силы ребенка.

Продолжая идею развивающего обучения Песталоцци, Адольф Дистервег (XIX век), предложил идею элементарного метода обучения и реализацию принципа наглядности в начальном образовании, обогатив развивающее обучение принципом культуросообразности, т. е. воспитание и образование ребенка должно соответствовать культурным условиями его развития, традициям и истории его народа в соответствии с потребностями времени. Кроме того, А. Дистервег впервые сформулировал принцип самостоятельности, заключающийся в поддержке педагогом инициативы и активности ученика в процессе обучения, которые позволят осуществиться самоопределению личности в дальнейшем.

На рубеже XIX–XX в. появились экспериментальные школы, которые реализовали идеи реформаторской педагогики. В начальном образовании это «Школа для жизни» Овида Декроли в Бельгии, школа Саммерхилл А. Нейла и демократические школы Б. Рассела в Англии, экспериментальные школы Лейпцига и школа им. Лихтварка в Германии, лабораторная школа, основанная Д. Дьюи в Чикаго, и др. Главными идеями зарождавшейся гуманистической педагогики были: внимание к психологии ребенка, к его индивидуальным особенностям, создание условий для проявления самостоятельности в учебной деятельности, поддержка прагматичности получаемого образования.

Особое внимание в конце XX в. получили вопросы обучения одаренных детей, а также детей с трудностями в умственном и физическом развитии. В это время появляется новое направление в образовании – компенсирующее обучение, которое позволяло преодолеть трудности неуспевающих. В

связи с этим начинается ранняя подготовка детей к школе не только в специально организованных группах, но и с помощью средств массовой информации (телепрограммы для детей), уменьшается количество детей в классах, организуется связь с родителями для правильной помощи ученикам, создаются временные классы адаптации, развивается система психологической службы в образовании.

На рубеже столетий появляется *альтернативное* образование для тех, кто не намерен учиться по традиционным программам. Например, в г. Эплтоне начальное обучение поделили на трехгодичный и двухгодичный циклы, упразднив классы. Ученик мог обгонять или отставать в процессе обучения других, главное было уложиться в срок. Во Франции даже появляются так называемые дикие школы, в которых обучают детей сами родители вместе с учителями, в Америке некоторые штаты укорачивают, а другие удлиняют учебный год.

Таким образом, передовые идеи педагогов прошлого позволили строить начальное образование XXI века на принципах:

- демократизации (бесплатности и обязательности начального образования для всех);
- вариативности (использовании различных программ обучения с учетом различных условий образовательного процесса);
- индивидуализации процесса обучения и воспитания;
- сохранения классно-урочной системы как основного организационного принципа обучения;
- ориентации на формирование исследовательских компетенций.

Последний из названных принцип имеет особую тенденцию к развитию.

Социальные позиции в XXI в. будут определяться креативным и интеллектуальным потенциалом в большей мере, и, совершенно очевидно, что в этом процессе образование будет играть ведущую роль. Перспективы карьерного роста и профессионального развития тоже будут зависеть от успехов в сфере образования. Современная школа уже сейчас в большей степени ориентирует учеников на освоение исследовательских навыков, задача школы – научить систематически учиться, проявлять самостоятельность, ответственность и творчество.

Страны-лидеры по результатам международных исследований осуществили сдвиг в сторону исследовательских компетенций и самостоятельности в принятии решений и выборе образовательных траекторий. Если учесть, что на разработку и внедрение новых образовательных системных решений, основанных на новых педагогических технологиях, уходит примерно 40–50 лет, можно предположить, что через 100 лет сдвиг в сторону формирования исследовательских компетенций сохранится.

Что представляет собой начальная или, как принято в большинстве стран Запада, элементарная школа? Представим небольшой обзор ступни начального образования некоторых стран в общих чертах в Таблице 1.

Таблица 1 – Обзор ступени начального образования в разных странах

Страна	Срок обучения в начальной школе	Тип начальной школы	Учебный год	Особенность
1	2	3	4	5
Велико-британия	С 5 до 11 лет, 5 лет обучения	Государственные (религиозные и нерелигиозные) и частные (отдельные от средней школы и школы полного цикла)	С первой декады сентября по середину июля	Дети уже в 3–4 года посещают подготовительные классы или детские сады, организованные школой – Repetition School. Эта ступень не является обязательной, но она поможет ребенку легче начать обучение в начальной школе. Успехи в учебе контролируются тестированием, оценок не ставят. Длительность урока 60 минут. Существует раздельное обучение мальчиков и девочек и как дань традиции, и как обоснованная необходимость

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Германия	С 1 по 4 класс, как правило, с 6 лет, 4 года обучения	Государственные частные и церковно-приходские школы	С августа или с сентября, устанавливается в каждой федеральной земле отдельно, Учебный год от 188 до 208 дней	Посещение школы обязательно в течение девяти-десяти лет. Занятия на дому запрещены законом, который требует, чтобы школьники посещали государственные школы или сертифицированные частные школы, невзирая на возможные трудности
Франция	С 6 лет (часто и раньше) до 11 лет, 5 лет обучения	Более 80 % школьников учатся в государственных школах, однако дети, посещающие частные школы, также составляют до-	В течение года в начальной школе на 36 учебных недель при-	Преподаватели государственных начальных и средних школ имеют статус государственных служащих, и соответствующее министерство является крупнейшим работодателем страны.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
		<p>статочно многочисленную группу – около 20 %. Частные школы во Франции в большинстве своем (около 90 %) католические</p>	<p>ходится 140 учебных дней</p>	<p>Обязательным во Франции является образование для детей в возрасте от 6 до 16 лет, однако подавляющее большинство детей впервые приходят в школу в значительно более раннем возрасте (нередко уже в два года) и свыше 50 % молодых людей в возрасте от 18 до 21 года продолжают регулярно посещать учебные заведения или какие-либо курсы профориентации</p>
Швеция	<p>С 7 лет, 3 года обучения</p>	<p>Государственные муниципальные (98 %) и альтернативные</p>		<p>В шведских школах до 6 класса не ставят оценок. Не задают заданий на дом. Дети в начальной школе пишут в учебниках. Отдельно тетрадок</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
				практически нет. Все учебники представляют собой смешение учебника и тетради. Индивидуальный подход к развитию каждого ребенка
США	Начальная [<i>elementary</i>] школа, с 5 лет, 5 лет обучения	Школы подразделяются на государственные. Доля частных школ в общем числе школ США составляет 24 %, в них обучаются 10 % всех учеников. Большинство учащихся частных школ (80 %) посещают школы с религиозным «уклоном»	В августе – сентябре и заканчивается в мае – июне Как правило, длительность академического года составляет 180 дней	Детские сады обычно входят в систему школьного образования и размещаются в одном здании со школой. Для перехода из начальной школы в среднюю и из средней в старшую среднюю сдавать экзамены ученикам не требуется

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Япония	<p>С 6 лет до 12, 6 лет обучения.</p> <p>Обязательное школьное обучение начинается после достижения шестилетнего возраста, и в это время ребенок, как правило, посещает местную муниципальную начальную школу. Продолжительность начального школьного образования составляет шесть лет</p>	<p>Государственные и частные начальные школы.</p> <p>Доля частных начальных школ не превышает одного процента</p>	<p>Учебный год в начальной школе начинается в апреле и заканчивается в марте.</p> <p>Обучение организовано на основе пятидневной недели, и занятия проводятся в среднем в течение 35 недель в году</p>	

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
			(34 недели в случае пер- воклассни- ков)	<p>Как правило, начальные школы являются муниципальными. Большинство государственных начальных школ связано с образовательными факультетами в национальных университетах. Система школьного образования, как правило, называется 6–3–3–4-летней системой, что прямо определяет начальное образование как основополагающий этап всей системы обучения.</p> <p>В целях зачисления в начальную школу была принята классно-возрастная система для зачисления детей в начальную школу в качестве первоклассников 1 апреля, не-</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
				<p>посредственно после достижения ими шестилетнего возраста. Кроме того, согласно принципу классно-возрастной системы, дети никогда не пропускают класса и не оставляются в одном классе на второй год на основе их показателей успеваемости.</p> <p>Важной частью японской образовательной системы являются школы интенсивной подготовки, так называемые «джуку». Школы интенсивной подготовки носят специализированный характер и предназначены для подготовки учеников для достижения определенных целей, таких как получение</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
				ние хороших оценок или сдача вступительных экзаменов для поступления в старшую школу или университет
Китай	С 6–7 лет, 6 лет обучения	Государственные и частные	С сентября по июль	За неуспеваемость в китайских школах отчисляют Физический труд для начальных школьников тоже является обязательным, чаще всего обучающиеся трудятся на школьных объектах, ремонтируя и обслуживая их
Россия	С 6–7 лет, четырехлетнее обучение	Государственные и частные	С сентября по май	Наличие вариативных программ. Отсутствие оценок в 1 классе

При всем многообразии у начальной школы в мире много схожего:

1. Начальное образование во всем мире обязательное и в подавляющем большинстве стран бесплатное.

2. Продолжительность обучения в начальной школе составляет 5–6 лет в среднем.

3. При наличии школ только для девочек или для мальчиков преобладают начальные школы смешанного типа обучения.

4. В большинстве стран государственная начальная школа преобладает по количеству учащихся над частной школой.

5. Ступень начального образования рассматривается как основополагающий этап всей системы обучения, основа фундамента сохранения и национальной культуры, и важнейшее условие формирования личности.

Современное начальное образование, впрочем, и как вся образовательная система находится в стадии реформирования. Активная реорганизация мировой системы образования началась во второй половине XX века и продолжается в XXI веке. Это объясняется бурным развитием современных технологий, которые требуют пересмотра подготовки будущих специалистов в различных областях.

В результате проведения школьных реформ конца XX века укрепились основы обязательного бесплатного начального обучения; программа начального обучения была расширена; появились промежуточные типы школ, связующие начальное и среднее образование.

Современное отечественное образование подвергается реформированию, прежде всего на ступени начального образования, поскольку именно начальная школа должна раньше

остальных ступеней образования принимать и воплощать в практику новые идеи демократизации, гуманизации, открытости, непрерывности, дифференциации, развивающей направленности образования.

Целью современного начального образования в России является освоение учащимися базовых образовательных компетенций, которые обеспечивают формирование основных навыков учебной деятельности, а также развивают у них познавательные и коммуникативные способности, основы культуры поведения.

Основные задачи современной начальной школы:

- стремиться к достижению успеха любого ученика как талантливого, так и имеющего проблемы в развитии, развивать индивидуальные способности каждого;

- формировать у каждого ученика ответственность за все свои поступки;

- формировать активную жизненную позицию ученика, включая его во все виды общественной жизни;

- создать учащимся серьезную общеобразовательную базу для успешного продолжения образования.

В XXI веке ощутимые изменения произошли в содержании начального образования, в общем характере педагогического процесса начальной школы, связанные с распространением вариативность программ, учебных планов, а также средств обучения – все это существенно обогащает содержание начальной ступени образования. Наметился отказ от жестко регламентированных форм обучения.

Что касается реформ в отечественной педагогике, то лишь в конце 80-х – начале 90-х годов XX века началось реформи-

вание системы образования. В декабре 1989 г. Всесоюзный съезд работников народного образования положил начало реформы образования в Российской Федерации, определив основные принципы реформирования, которые проявились в гуманизации, гуманитаризации, демократизации, многоукладности и многоуровневости образования. Реформы предполагали открытость инновациям, учету национальных и региональных особенностей в образовательном процессе, в развивающем и деятельностном ее характере.

У истоков развития вариативности образования стояли А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, Л. П. Кезина, А. А. Леонтьев, В. В. Рубцов, Е. А. Ямбург и др. Их идеи воплотились в определении таких ценностных установок образовательной идеологии России, как переход: от унифицированного образования к вариативному образованию; от школоцентризма – к детоцентризму; от информационной когнитивной педагогики – к ценностной смысловой культурно-исторической педагогике; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков – к модели порождения образа мира в совместной деятельности взрослых и детей; от методологии диагностики отбора – к методологии диагностики развития.

Наиболее значимыми изменениями, произошедшими в начальном отечественном образовании с момента начала школьной реформы, являются:

– *расширение правового поля школы* (школа как юридическое лицо получает больше финансовых свобод; школа определяет образовательную сферу и конкретный спектр образовательных услуг, а также тип образовательного учреждения и характер его развития);

– *расширение вариативности образовательной среды* (вариативность учебно-методических комплексов, учебников, программ, учебных планов, средств, приемов и форм обучения, расширяется спектр службы сопровождения ребенка);

– *расширение поля удовлетворения индивидуально-своеобразных потребностей ребенка* (намечается тенденция построить школу вокруг семьи и семейных традиций, национальных и культурно-этнических ценностей).

Подводя итог, скажем, что начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребенка, в котором он начинает систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении.

Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос: что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и набор конкретных способов деятельности – ответ на вопрос: что ученик должен делать, чтобы применять (добывать, оценивать) приобретенные знания.

Качество и содержание образования в начальной школе во многом влияют на качество всей жизни многих поколений. Таким образом, самым важным становится то, как начальная школа обеспечивает полноценное развитие и проявление всех индивидуальных возможностей и черт каждого ученика, выступающих условием для его активного участия в жизни общества.

1.2 Трансформация урока в начальной школе на рубеже XX–XXI веков

Класно-урочная система, научно обоснованная Я. А. Коменским еще в XVII веке, до сих пор остается основной формой организации процесса обучения. Урок как организационная форма не имеет полноценной замены, несмотря на появление других форм. Класно-урочная система, созданная Я. А. Коменским, постоянно подвергается критике и после экспериментов снова возрождается, но неизменным остается отношение к ученику как центру образования, его образованности как результату и цели его личностных задач и задач общества в целом.

Основными особенностями класно-урочной системы являются:

1. Объединение детей в группы по возрасту и уровню знаний, позволяющее использовать урочную форму организации учебного процесса, а также коллективные формы обучения.

2. Упорядочение учебного процесса за счет введения понятий: «урок», «класс», «учебный год», «каникулы».

3. Наличие единой темы и цели урока.

Положительные моменты класно-урочной системы – это природосообразность, логичность построения, экономия временных затрат и усилий педагога, возможность использовать все формы обучения: индивидуальные групповые, парные, фронтальные, коллективные, класные, внекласные, школьные и внешкольные.

Конечно, классно-урочная система претерпевает изменения, которые отражают требования времени. На рубеже XX–XXI веков урок как форма организации учебного процесса также меняется, в соответствии с реформированием системы образования, социальным заказом школе, то есть с объективными потребностями времени и социума.

В связи с этим урок должен соответствовать запросам государства и отвечать требованиям государственных образовательных стандартов.

В основе федерального образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, то есть одной из ключевых категорий образовательного процесса является «деятельность». Поэтому в настоящее время урок рассматривается не столько как деятельность учителя, сколько деятельность ученика, то есть современный урок строится с учетом сотрудничества учителя и ученика, их взаимодействия, партнерства, совместного творчества.

Урок – это форма организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях при классно-урочной системе обучения. С именем Я. А. Коменского связано не только появление классно-урочной системы обучения, но также основные дидактические принципы, некоторые из которых являются актуальными и по сей день. Традиционно главной задачей урока являлась передача учащимся готовых знаний. Рассматривая историю развития классно-урочной системы, можно отметить, что в России была сделана попытка уйти от уроков с целью индивидуализации процесса обучения, однако спустя время система была возвращена.

Одной из целей современной образовательной концепции является развитие личности, способной к самообразованию. Данная цель характерна и для урока. Чем отличается урок от других форм организации учебного процесса. Одним из результатов урока является усвоение учащимися определенной учебной информации. Урок, построенный в соответствии с Федеральным государственным стандартом, – это урок-диалог.

Традиционный урок в отличие от современного, для которого характерен сценарный план урока, имеет жесткую структуру. Распределение времени на уроке также различно: на традиционном уроке основная часть времени отводится на объяснение и закрепление материала, на современном – самостоятельной деятельности учащихся. Задания традиционного урока носят репродуктивный характер, задания современного урока направлены на поиск и обработку информации учащимися, создание схем и моделей, обобщение, исследование и др. Кроме того, современный урок строится не только с учетом предметных результатов, но и метапредметных, а также личностных. Содержание современного урока часто выходит за рамки учебного предмета. На современном уроке появляется такое понятие как рефлексия. Рефлексия – это самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности. На традиционном уроке учитель лишь выясняет у учеников, что они запомнили.

Содержание учебного процесса на уроке зависит от типа урока и методов.

Современный урок отличается вариативностью приемов сообщения цели. Так, сообщение цели может быть:

– в виде проблемного задания;

– в форме постановки цели через показ конечного результата урока;

– через ассоциативный ряд и другие приемы.

Очень важен первый этап современного урока, который характеризуется активным целеполаганием самими учащимися. Младшим школьникам должна быть понятна практическая значимость того, что изучается на уроке, так как это повышает мотивацию к изучению данного материала.

Необходимо обратить внимание на структурные элементы урока.

В педагогической практике, как правило, выделяют следующие элементы:

– организационный момент, который направлен на подготовку учащихся к работе на уроке;

– проверка выполнения домашнего задания (здесь проверяется не только объем и правильность выполнения заданий, но и уровень осознанности материала учащимися);

– подготовка учащихся к активному усвоению новых знаний;

– усвоение новых знаний и новых способов действий;

– проверка понимания учащимися нового материала;

– закрепление нового материала (здесь очень важно, чтобы учащиеся умели воспроизводить основные идеи нового материала);

– контроль, самопроверка, рефлексия;

– подведение итогов урока;

– информирование о домашнем задании, рекомендации по его выполнению.

Перечисленные структурные элементы являются примерными и могут быть изменены учителем в зависимости от цели урока, выбранных форм и методов.

Традиционно выделяют три формы организации деятельности на уроке: фронтальная форма, групповая (в том числе парная) и индивидуальная. Методов гораздо больше, как правило, выделяют три группы методов: методы организации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, а также методы контроля и самоконтроля. Важным является использование таких средств и методов, которые направлены на включение каждого ученика в активную целенаправленную учебно-познавательную деятельность.

Важнейшим понятием и структурным элементом современного урока является рефлексия. На уроке, построенном в соответствии с ФГОС, педагог обучает учащихся осуществлять рефлексивные действия, необходимые для формирования умения понимать причины успеха или неуспеха в учебной деятельности, корректировать процесс своего обучения, формулировать получаемые результаты. Для данного этапа урока эффективными являются рефлексивные вопросы, построенные по принципу незаконченного предложения. Можно отметить, что рефлексия может быть применена не только в конце урока, но и в начале.

При проектировании урока нельзя забывать о принципе здоровьесбережения. На этот момент в современном уроке также обращают особое внимание.

Помещение и оборудование должны соответствовать требованиям санитарных правил, должен быть соблюден воздуш-

но-тепловой режим и др. [147]. Кроме того, для младших школьников важным является включение в урок физкультминуток и гимнастики для глаз с целью профилактики переутомления и нарушения осанки.

Использование учителем вместо конспекта урока технологической карты также примета в организации урока XXI века.

Разработка и планирование урока в виде такой формы, как технологическая карта, она позволяет эффективно организовать учебный процесс, определить универсальные учебные действия, реализовать планируемые результаты. Наиболее целесообразным является составление технологической карты в виде таблицы с учетом следующих разделов:

- этапы урока (на каждом этапе рекомендуется определить цель и прогнозируемый результат);
- планируемые результаты (предметные, личностные и метапредметные);
- деятельность учителя (например, создание эмоционального настроения, формулировка задания, организация самопроверки, оценивание и др.);
- деятельность обучающихся (например, ответы на вопросы, работа с карточками, проведение анализа, самопроверка и др.).

Таким образом, технологическая карта позволяет описать алгоритм учебного процесса и технологию изучения темы, учесть необходимые условия. Кроме того, технологическая карта позволяет спланировать не только деятельность учителя на уроке, но и деятельность учеников. Проектирование современного урока с помощью технологической карты способствует осуществлению формирования результатов обучения осознанно.

К критериям современного урока можно отнести: результативность, структуру, активную деятельность учащихся, наличие коммуникации между учителем и учащимися, а также учащихся между собой.

Важным критерием современного урока является его результативность. Сюда можно отнести объем и прочность полученных на уроке знаний и умений, развитие познавательной активности учащихся.

Структура современного урока, рассмотренная выше, также является одним из основных критериев. Современный урок должен гармонично сочетать в себе *учебную и творческую деятельность* учащихся, урок должен быть направлен на самореализацию потенциала каждого ученика. Современный урок обязательно предполагает *коммуникацию*, это может быть работа в парах или группах, диалог учителя и ученика. Современный урок – это *метапредметный* урок, способствующий целостному восприятию мира.

Современный педагог должен владеть различными схемами урока с целью успешного достижения разнообразных целей. Урок, построенный в соответствии с ФГОС, является многокомпонентным и направлен не только на усвоение предметных знаний, но и на достижение метапредметных результатов (формирование познавательных универсальных учебных действий). Построение такого урока возможно с помощью личностно-ориентированного подхода.

Современный урок имеет гибкую структуру, которая позволяет раскрыть субъективный опыт учащихся. Важным моментом является включение заданий на выбор по форме или

разному уровню сложности. Кроме того, урок сегодня необходимо строить с учетом дифференцированного подхода.

Таким образом, можно сформулировать еще одно отличие современного урока от традиционного: традиционный подход в педагогике связан с внешней стимуляцией действий учащихся, современный урок строится преимущественно таким образом, чтобы сформировать у учащихся внутреннюю мотивацию.

Так, некоторые этапы современного урока прямо направлены на формирование внутренней мотивации ученика. Одна из проблем при формировании внутренней мотивации заключается в том, что в условиях избыточной информации у учащихся начинают действовать механизмы защиты по отношению к учебному материалу. Для того чтобы преодолеть данный механизм защиты, учителю необходимо представлять информацию на уроке таким образом, чтобы вызвать удивление, восторг или интерес у учащихся, что позволит запомнить эту информацию

Урок, разработанный в соответствии с современными образовательными требованиями, носит интерактивный характер в отличие от линейного урока, на котором, как правило, используются фронтальные методы работы с классом. Интерактивное обучение предполагает развитие коммуникативных универсальных учебных действий. Развитие коммуникативных навыков наиболее эффективно при использовании групповой формы обучения. Помимо интерактивного обучения современный урок может строиться с учетом применения и других образовательных технологий. Среди них следуют выделить:

- технологию решения исследовательских задач;
- технологию развивающего обучения;

- технологию проблемного обучения;
- технологию деятельностного метода;
- проектную технологию;
- технологию развития критического мышления.

Подводя итог, отметим, что современный урок – это многокомпонентный урок, отвечающий качественным характеристикам современного образования; это урок, построенный с учетом дифференцированного подхода, законов культуры общения и психологии обучения. Деятельность на уроке направлена на личность ученика, процесс обучения строится на основе партнерских отношений учителя и ученика, их взаимодействия. На современном уроке происходит обучение учащихся механизмам самоорганизации собственной деятельности по поиску информации и знаний. Современный урок должен отличаться гармоничным сочетанием учебной и творческой деятельности учащихся. Для того чтобы урок был интересным и результативным, педагогу тоже необходимо учиться и открывать для себя новые возможности.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения кардинально изменило представление учителя о том, какими должны быть содержание основного начального образования и его образовательный результат; изменились подходы к подготовке и проведению урока, к системе оценивания. Однако внедрение ФГОС выявило проблему такого характера: сложившаяся за долгие годы традиционная методика проведения урока и отсутствие методической базы тормозят внедрение новых форм и технологий.

Если основной формой организации обучения является урок, то в рамках системно-деятельностного подхода учителю

необходимо знать: принципы построения урока; современные педагогические технологии; методы ведения урока; средства; эффективные и разнообразные приёмы; примерную типологию уроков; критерии оценивания урока.

Современный урок по ФГОС – это:

- профессиональная и методическая подготовка учителя;
- целеполагание и мотивация учения;
- системно-деятельностный подход;
- современные средства обучения;
- выбор оптимальных средств и методов обучения;
- создание условий для саморазвития учащихся.

Требования, предъявляемые к современному уроку:

- правильная организация урока: продуманная структура и логика построения в соответствии с целью и задачами урока;
- проблемность и развивающий характер урока;
- организация проблемных и поисковых ситуаций;
- вывод делают сами обучающиеся;
- правильная организация учебного сотрудничества;
- времясбережение и здоровьесбережение;
- учет уровня и возможностей обучающихся;
- планирование обратной связи;
- результативность урока.

Современный урок – это сотрудничество учителя и учащихся, атмосфера творчества, доброжелательности и взаимопонимания. Это активная и творческая позиция учащегося, понимание и поддержка каждого со стороны учителя. Это результат и радость от совместного труда.

Таким образом, современное начальное образование, с одной стороны, являясь самостоятельным и самоценным эта-

пом развития ребенка, с другой – представляет фундамент системы непрерывного образования. Главной особенностью начального образования на современном этапе его развития является освоение учащимися базовых образовательных компетенций, которые обеспечивают формирование основных навыков учебной деятельности, а также развивают у них познавательные, коммуникативные и другие способности. Развитие личности, способной к самообразованию – цель современной образовательной концепции. Это является целью и современного урока в начальной школе. Сегодняшний урок – это урок сотрудничества, творческой атмосферы, активной позиции учащегося в учебном процессе.

1.3 Системно-деятельностных подход как методологическая основа современного урока

Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в педагогику в 80-х гг. XX века как объединение и взаимодополнение достижений в развитии системного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Ю. К. Конаржевский и др.) и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. Г. Петерсон и др.). Становление системно-деятельностного подхода в науке базируется на исследованиях А. Г. Асмолова (нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности) [11]; В. Д. Шадрикова (система, направленная на результат), П. К. Анохина и Н. А. Бернштейна (достижение результата при наличии обратной связи);

Г. П. Щедровицкого (целевая предопределённость социальных явлений) и др.), А. Н. Леонтьева («результат как мотив и ценность деятельности» [93]) и др. По мнению исследователей, системно-деятельностный подход определяет результативностью деятельности как целенаправленной системы [126, 132].

Оба методологических подхода признаны научным сообществом. Основными идеями системного подхода, определяющими общую научную мировоззренческую позицию исследователей, являются понимание сложноорганизованного объекта как целостности, наличие у него структуры и взаимосвязанных элементов, закономерно обуславливающих качественную определенность системного объекта; осознание характера и механизма связей и отношений этих составляющих. Данные идеи непосредственно применимы к школьному уроку как важнейшему элементу современного образования. Современный урок бесспорно должен быть и является системой, его эффективность зависит от выстроенной педагогом структуры, качества его элементов, наличия или отсутствия связей между ними.

Системный подход в педагогике представлен исследованиями В. П. Беспалько, Н. В. Кузьминой, Г. Н. Серикова и др.

Существенный вклад в развитие основных положений системного подхода к уроку в 80-ые гг. XX века внес Ю. А. Конаржевский, который рассматривая урок как систему, разработал и применил метод его системного анализа. Этот метод представляет собой совокупность взаимосвязанных действий педагога, имеющих определенную последовательность, которые обеспечивают оценку эффективности урока как системы [79]. Системный анализ урока предполагает:

- определение проблемы, подлежащей анализу (например, проблемы недостижения поставленной цели урока);
- принятие анализируемого объекта (урока) за систему;
- формулирование цели анализа (чаще всего, выявление элементов, способствующих или препятствующих достижению цели, существующих или отсутствующих связей);
- декомпозиция урока как системы, выделение его основных элементов;
- количественная и качественная характеристика элементов урока (этапов, задач, содержания, методов и форм обучения) как системы;
- выявление наличия или отсутствия системообразующих связей этих элементов;
- анализ и оценка способа связи элементов урока;
- анализ связи урока с внешней средой;
- сравнение цели, задач урока с полученными результатами, определение степени их достижения;
- выявление причин достижения или недостижения цели урока.

Владение педагогом системным анализом урока позволяет определить причины неэффективности проведенного урока, связанные с отсутствием необходимых связей между его элементами. Использование данного метода влияет на формирование системного мышления самого педагога, что обеспечивает его способность проектировать урок как систему.

Вместе с потребностью изменить вектор образования с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения) в конце XX – начале XIX вв. пришло осознание необходимости изменить ха-

рактик обучения и способы деятельности учащихся, что привело к повышенному вниманию к деятельностному подходу к обучению. Он послужил методологической основой многих технологий обучения, разработанных в 1980–1990-х гг., таких, как проблемное обучение, развивающее обучение, дифференцированное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, дидактическая игра, активное (контекстное) обучение и др.

Рассматривая сущность деятельностного подхода, многие педагоги трактуют его основную идею следующим образом: новые знания не даются в готовом виде, обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Думается, такого рода высказывания характеризуют ограниченную точку зрения на сущность деятельностного подхода, хотя с этой характеристикой порой трудно спорить. Однако учебная деятельность, с точки зрения разработчиков деятельностного подхода, предполагает воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. В самом общем смысле быть субъектом – значит быть хозяином своей деятельности, своей жизни. Он (ребенок): ставит цели, решает задачи, контролирует свои действия, отвечает за результаты. Воспитание такого субъекта требует использование соответствующих тех-

нологий воспитания личности ребенка как субъекта собственной деятельности.

В этом отношении применение деятельностного подхода основывается на серьезной теоретической базе в виде психологических теорий (теорий развития личности Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, теории развивающего обучения В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др., концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина [140], теории поэтапного формирования учебных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной [124], технологии деятельностного метода обучения Л. Г. Петерсон [107] и др.).

Л. С. Выготский вопрос о соотношении обучения и развития решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития [31, 33].

Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. Идея Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в механизмах фор-

мирования высших психических функций интерпретирована в теории поэтапного формирования умственных действий, которая была разработана П. Я. Гальпериным [35, 36].

Широкую известность она получила благодаря описанию этапов преобразования осваиваемых действий, их переноса во внутренний план:

- формирование мотивационной основы действия;
- предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций;
- предварительное проговаривание обучающимися вслух каждого шага решения задачи;
- проговаривание выполняемых действий «про себя»;
- выполнение действий в умственном плане.

Рассматривая учебную деятельность как особую форму активности ученика, направленную на изменение самого себя как субъекта учения, на сознательное изменение своих знаний, умений, способностей, Д. Б. Эльконин [140] выделил следующие ее компоненты: учебно-познавательные мотивы, учебная задача, учебное действие, действие самоконтроля, действие самооценки. Каждый из них непосредственно влияет на становление личности обучающегося как субъекта деятельности. Так, учебно-познавательные мотивы – это мотивы приобретения обобщенных способов действий, или мотивы собственного роста, собственного совершенствования. В учебной задаче, стоящей перед обучающимся, отражен способ деятельности, подлежащий усвоению. Под учебным действием Д. Б. Элько-

ниным понимается действие, в результате которого формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия. Действие контроля предполагает контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действия. А оценка, с его точки зрения, – это действие по определению меры выполнения учебной задачи.

Д. Б. Эльконин считал самым главным при формировании учебной деятельности – перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действия. Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ. В этом случае образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основе сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля. Функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действия и продвинулся ли на ступеньку выше в этом отношении.

Технология деятельностного метода обучения Л. Г. Петерсон [107] предполагает следующую последовательность действий педагога и обучающихся:

- мотивация к учебной деятельности (самоопределение),
- актуализация и пробное учебное действие,
- выявление места и причины затруднения,
- целеполагание и построение проекта выхода из затруднения,
- реализация построенного проекта,

- первичное закрепление с комментированием во внешней речи,
- самостоятельная работа с самопроверкой по эталону,
- включение в систему знаний и повторение,
- рефлексия учебной деятельности.

Деятельностный подход эффективно сочетается с различными современными образовательными технологиями, такими как ИКТ, игровые технологии (деловые и ретроспективные игры, интеллектуальные турниры), технология критического мышления, технология исследовательской и проектной деятельности, проблемного обучения. Названные технологии способствует формированию у обучающихся универсальных учебных действий.

На определенном этапе представители теории деятельностного подхода поняли, что важно установить связи с характеристиками системного подхода, который предполагает обеспечение взаимосвязей всех элементов образования.

Развивая теорию системно-деятельностного подхода, ученые определили основополагающие понятия «субъект», «субъектность» и основные принципы обучения. Среди них: принцип субъектности, принцип учёта ведущих видов деятельности и законов их смены, принцип учета сензитивных периодов развития, принцип со-трансформации, принцип определения зоны ближайшего развития, принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления развития), принцип обязательной результативности каждого вида деятельности, принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности и др.

В 2009 г. в содержании ФГОС НОО (2009 г.) дана характеристика системно-деятельностного подхода, делается акцент

на «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся»; предлагается «ориентация на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [152]. В документе отмечается такое свойство данного методологического подхода как гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

В соответствии со стандартом на уровне начального общего образования осуществляется: «... формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе [152]. В связи с этим подчеркивается необходимость перехода к стратегии социального проектирования и конструирования в процессе обучения.

Во ФГОС НОО, утвержденном в 2021 году [146], прослеживается ориентация начального образования не только на овладение совокупностью знаний, но и на формирование у обучающихся различных групп действий, прежде всего универсальных действий, которые являются важнейшими элементами результатов образования.

По существу, значимость системно-деятельностного подхода утвердилась, как было сказано выше, в связи с возникшей в конце XX века потребностью изменить вектор и характер образования с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения). Она актуализировалась в XIX веке в связи с результатами проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований. Российские школьники лучше учащихся многих стран выполнили задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты оказались ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений. Российские школьники показали значительно более низкие результаты при выполнении заданий, связанных с использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, планирования эксперимента интерпретации данных и проведения исследования.

Деятельность – достаточно широкое понятие, поскольку, на наш взгляд, включает в себя не только способы взаимодействия с миром (результат – умения), но и способы саморазвития, направленные на изменения самой личности как субъекта своей деятельности.

Учебная деятельность – особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, на сознательное изменение своих знаний, умений, способ-

ностей. Результат учебной деятельности – способность учить себя или умение учиться. Ребенок из обучаемого, ведомого взрослыми, становится хозяином, субъектом собственного развития – человеком, обучающим самого себя целенаправленно и сознательно.

Системно-деятельностный подход предполагает создание условий для развития обучающегося как субъекта учебной деятельности, способного ставить перед собой учебную задачу, определять способы ее решения, планировать их реализацию, контролировать и оценивать свою учебную деятельность и ее результаты.

На всех этапах – от планирования до контроля – учебный процесс должен ориентироваться на развитие личности обучающихся, которое происходит не только на основе овладения учащимися обобщенными способами деятельности (универсальными учебными действиями), но и на основе развития их личности как субъекта собственной деятельности.

Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения [2].

Системность образовательного процесса обеспечивает принцип непрерывности, который означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения не только на уровне технологии, содержания и методик, но и формирование учебной деятельности обучающихся с учетом их возрастных психологических особенностей развития; принцип целостности предполагает формирование обучающимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук); принцип вариативности способствует формированию обучающимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

Системно-деятельностный подход предполагает обучение обучающихся в зоне ближайшего развития. Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения

Его реализация осуществляется через дидактические принципы, сформулированные Л. В. Занковым [61] (принцип обучения на высоком уровне трудности; принцип ведущей роли теоретических знаний; принцип осознания школьниками

процесса учения; принцип работы над развитием всех учащихся; принцип продвижения в изучении материала быстрым темпом) или через принципы, сформулированные В. В. Давыдовым [48] (принцип обучения от абстрактного к конкретному, от общего к частному; принцип предметности; принцип деятельности).

Организация деятельности ученика происходит через следующие этапы: постановка цели деятельности; планирование своих действий по реализации поставленной цели; сама деятельность; рефлексия полученных результатов.

Новый образовательный результат обеспечивается и через определенную последовательность этапов работы процесса обучения – изменение структуры урока. В типологии уроков в дидактической системе деятельностного метода уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно классифицировать в четыре группы [108].

1. Урок «открытия» нового знания – где деятельностной целью является формирование способности учащихся к новому способу действия, а образовательной – расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

2. Урок рефлексии, в котором деятельностная цель – формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т. д.); образовательная цель – коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов и т. д.

3. Урок общеметодологической направленности. Деятельностной целью этого урока выступает формирование спо-

способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов. Образовательная цель – выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

4. Урок развивающего контроля, ставящий деятельностной целью формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции, а образовательной – контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

Главная цель современного обучения – становление личности как субъекта своей деятельности. Основная идея: обучение должно идти впереди развития личности (обучение в зоне ближайшего развития), главное в обучении – не только приобретение новых знаний, но и превращение личности из ученика в учащегося (обучающегося).

Системно-деятельностный подход к уроку предполагает ориентацию на результаты образования как его системообразующий компонент. При этом результатами образования являются не только знания, но и овладение личностью обобщенными способами деятельности, способностью использовать приобретенные знания как в стандартной, так и в нестандартной ситуациях; становление личности как субъекта собственной деятельности, способной ставить перед собой учебную задачу, определять способы ее решения, планировать их реализацию, контролировать и оценивать свою деятельность и ее результаты. Важным свойством системно-деятельностного подхода к уроку является гарантированность достижения планируемых результатов.

1.4 Методическое сопровождение процесса повышения педагогического мастерства учителей начальных классов

Принятие нового закона об «Об образовании в РФ», национальный проект «Образование» и этапы важного процесса развития нашего общества определили основные направления в развитии системы образования и, в частности, подсистемы начального образования: «подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда», подготовка специалистов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой с тем, чтобы они были готовы и умели применять новые информационные и цифровые технологии в процессе обучения и управления образованием, «повышение статуса педагогического работника», усиление «государственной поддержки и стимулирования труда педагогических и руководящих работников» и, самое главное, модернизацию системы повышения квалификации педагогических работников. Реализация государственной политики в области образования (в частности, начального) требует новых подходов к деятельности учителя. Современный учитель начальных классов – это профессионал новой формации, который обязан поменять, во-первых, свой стиль преподавания, став для своих учеников координатором, партнером в обучении и учении; во-вторых, свое отношение к ученикам. Таким образом, образовательный процесс принимает иную форму: обучающиеся должны научиться самостоятельно определять тему и цели урока, планировать

пути и решать проблемы, достигать поставленные цели, составлять план для дальнейшего своего учения. Сегодня профессиональная компетентность педагога начальных классов включает в себя не только умение быстро реагировать на происходящие изменения в сфере образования, но и качественно организовывать образовательный процесс, прогнозировать результаты своей педагогической деятельности.

Проведенный нами анализ научно-педагогических источников свидетельствует, что становление и развитие начального образования в России и повышение квалификации учителей начальных классов привлекали внимание известных педагогов и ученых, начиная с XIX века (Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, А. Я. Герд, Н. А. Корф, Л. Н. Модзалевский, А. Н. Острогорский, В. П. Острогорский, Н. И. Пирогов С. А. Рачинский, П. Г. Редкин, Д. И. Тихомиров, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский); внимание уровню подготовленности учителей в начале XX века в исследованиях рассматривали П. П. Блонский, А. Н. Волковский, Л. С. Выготский, К. И. Золотарь, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. Т. Рогожкин, С. Ф. Шацкий. Для нас интересны исследовательские работы по повышению квалификации учителей, которые проводились А. Н. Зевинной, Н. А. Филипповой, П. В. Худоминым; проблемы развития системы последипломного профессионального образования педагогических кадров (системы повышения квалификации учителей) исследовались Т. Г. Браже, С. Г. Вершловским, А. П. Владиславлевым, И. А. Колесниковой, М. И. Кондаковым, В. И. Кричевским, Э. М. Никитиным, В. Г. Онушкиным, А. П. Ситник, Е. И. Тонконогой, П. В. Худоминым, Н. М. Чегодаевым, Т. И. Шамовой, Р. М. Шерайзиной и другими, при

этом изучаются различные ее аспекты, касающиеся: исторических основ повышения квалификации кадров (Е. М. Муравьев, Э. М. Никитин, А. П. Ситник, П. В. Худоминский и др.); социальных, психолого-педагогических основ повышения квалификации учителей (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, Л. Н. Лесохина, Н. Н. Лобанова, В. Г. Онушкин, Е. А. Соколовская, Е. П. Тонконогая и др.); инновационных образовательных моделей и технологий повышения квалификации (О. С. Анисимов, Ю. С. Арутюнов, К. Я. Вазина [23], А. А. Вербицкий, Ю. В. Громыко, М. В. Кларин, И. А. Колесникова и др.); совершенствования профессионального мастерства работников образования (В. И. Журавлев, А. М. Моисеев, В. Г. Онушкин, М. М. Поташник [110], В. П. Симонов, Т. И. Шамова и др.); исследования повышения квалификации с учетом региональных особенностей России и ближнего зарубежья (В. И. Аверкин, Н. Г. Бурдина, Р. М. Шерайзина, Д. Г. Юлдашев и др.) повышения квалификации учителей начальных классов (О. В. Агапова, Б. Р. Адизов, Л. Л. Адольф, Л. И. Елисеева, Е. Н. Жаркова, А. Каримжанов, В. В. Квач, Г. М. Коджаспирова, Л. М. Мануйлова, Н. И. Меляков, Е. А. Меньшикова, Е. А. Полуказакова, В. В. Родионова, Т. И. Шайденкова и другие.).

И. А. Зазюн, В. А. Крутецкий, Н. А. Неудахина, А. А. Ренан рассматривают становление и развитие педагога-мастера через призму совершенствования профессиональных способностей; Л. В. Колгаровская, В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, В. М. Полякова, А. И. Щербаков – педагогических умений. Несмотря на то, что при анализе видов и структуры профессиональных компетенций в исследованиях выделяются компонен-

ты самой различной природы, большинство исследователей (А. К. Бондаренко, А. П. Егоршин, и др.) отмечают, что компетенция является интегративным образованием. Взгляды различных авторов на достижение интегративной профессиональной компетенции можно свести к трем позициям: согласно первой точке зрения (И. А. Зимняя, А. И. Новиков) необходимо выделить «ядро» компетентности, обозначаемое и как переносимые, ключевые навыки, которые являются непредметными, многофункциональными, междисциплинарными. От данных взглядов отличаются выводы, полученные в исследованиях С. Г. Вершловского, Т. М. Сорокиной и др., которые отражают интегративную сущность ППК на основе общепринятой в психологии структуры деятельности, в единстве совместного действия мотивационно-ориентировочного, исполнительного, контрольно-оценочного звеньев педагогического труда.

Точка зрения Н. А. Аминова, М. Н. Карапетова на данную проблему заключается в поиске дополнительного системообразующего фактора структуры профессиональной компетенции, который будет создавать устойчивые связи между элементами. Педагог начальной школы – учитель и воспитатель детей младшего школьного возраста. Педагог – носитель профессиональной педагогической культуры как интегративного личностного профессионально значимого образования, включающего пять компонентов, представленных в Таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты системы педагогической культуры будущего учителя начальной школы

Компонент педагогической культуры	Характеристика деятельности педагога
Коммуникативный	Открытость для общения и сотрудничества с учащимися на уроке и во внеурочное время
Конструктивный	Организация деятельности школьников и собственной профессиональной деятельности
Перцептивный	Умение понимать эмоциональное состояние и мотивы поведения воспитанника, способность к сопереживанию (эмпатия)
Инновационный	Потребность в инновационной деятельности, в обновлении профессионального опыта, педагогический поиск
Рефлексивный	Осознание своей профессиональной деятельности как главной сферы своего личностного самоопределения, самооценка своего профессионального развития

Для нашей темы интересны работы В. И. Загвязинского [60], В. П. Симонова, В. А. Сухомлинского, Я. С. Турбовского, Т. И. Шамовой, которые видят совершенствование педагогического мастерства педагога в постоянном стремлении к анализу своей деятельности, в развитии его исследовательской позиции. Самоанализ и самооценка педагогического труда являются основой его совершенствования и связаны с необходимостью диагностики деятельности педагога (А. А. Бодалев, В. Г. Вершловский, С. Б. Елканов, Н. В. Кухарев, В. М. Лизин-

ский, Я. С. Турбовской, что позволит грамотно спланировать и организовать деятельность по повышению педагогического мастерства сотрудников образовательной организации.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, мы определили понятие «педагогическое мастерство» как синтез личностных качеств, профессиональных знаний и умений, позволяющих педагогу постоянно самосовершенствоваться в применении эффективных методов и технологий для успешного достижения поставленных педагогических задач.

Повышение квалификации трактуем как обучение, имеющее целью совершенствование теоретической и практической подготовки специалистов в области начального образования. Оно направлено на совершенствование формирования культурно-образовательной сферы личности педагога. В профессиональную переподготовку специалиста включается развитие таких качеств личности, которые востребованы на данном этапе развития общества и специальные знания и умения, как средства его успешной деятельности. Происходит перенос акцента в подготовке педагога на место его работы и, в связи с этим, идет разработка и апробация новых методик переподготовки и повышения квалификации с организацией новых структур, форм (С. И. Змеев, Э. М. Никитин, Я. Б. Санжиева). Осуществляется общенаучная, психолого-педагогическая и предметная направленность процесса обучения, в результате чего достигается фундаментализация образования педагогов, что, на наш взгляд, понижает формирование желания, необходимости и возможности инновационной деятельности у педагогов. Тем не менее, на практике существует некоторая инерционность системы повышения квалификации по сравнению с

инновациями в школе, что усиливает необходимость формирования и развития системы повышения квалификации специалистов внутри образовательной организации, что позволит более конкретно учитывать особенности среды и состава участников образовательного процесса. Разнообразие школ и широкий спектр их потребностей тоже диктует сегодня необходимость и приводят к поиску новых форм повышения квалификации учителей внутри образовательной организации. Это подтверждено исследованиями А. И. Адамского, М. М. Поташника, И. С. Фрумина, И. Д. Чечель и др. Наряду с традиционным повышением квалификации сегодня существуют и появляются новые структуры в виде региональных центров развития образования, «эвриканской сети» повышения квалификации непосредственно в образовательных учреждениях, филиалов ИПК (Ханты-Мансийский, Братский, Ангарский, Самарские и др.).

31 декабря 2019 года распоряжением № 3273-р Правительство РФ утвердило основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников. Национальная система учительского роста (НСУР) – передовая форма аттестационных процедур для педагогов, которая служит средством реализации реформирования всех уровней учебно-воспитательного процесса. Она была разработана для определения границ профессиональных компетенций для каждого педагогического работника, точной дифференциации качества образования [143, 148, 149, 150].

Сегодня вся деятельность по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров строится на основе Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая стала «основой для

организации деятельности образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, организаций дополнительного профессионального образования, осуществляющих подготовку педагогических кадров для системы образования, а также федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, в ведении которых находятся образовательные организации» [144], а 24 марта 2023 правительством изменен и утвержден порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [143, 144, 150].

Мы рассматриваем в данной работе методическое сопровождение повышения квалификации учителя начальных классов внутри образовательной организации, которое представляем в контексте ряда направлений, в основе которых лежит конструктивистская теория обучения, утверждающая, что развитие мышления происходит в условиях взаимодействия уже имеющихся знаний с новыми, либо знаниями, полученными от разных источников (от учителя, сверстников, из учебников).

Рассматривая первое направление повышения квалификации педагогической деятельности учителей, которое условно назвали «Новые подходы в обучении», мы говорим о реализации совершенно новых подходов «Обучение через диалог», «Обучение тому, как обучиться и обучить», «Обучение с использованием цифровых современных технологий». Для внедрения в процесс образования данных подходов предполагается кардинальное изменение роли учителя на уроке; наличие у педагогов умения работать и организовывать работу в группах; строить диалог, в процессе которого, по мнению М. М. Бахти-

на, развивается способность мыслить [Цит. по. 1]; активное использование ИКТ. Следовательно, в профессиональной деятельности учителя, работающего по-новому, обязательными являются диалоговое обучение, программированное обучение, развивающее обучение. Поэтому при организации работы по повышению профессионального мастерства внутри образовательной организации целесообразно использовать такие формы, как форумы, деловые игры «Новые педагогические технологии как одно из важнейших условий эффективной инновационной работы начальной школы», «Развитие культуры речи на уроках» и др., дискуссии «Организация инновационной деятельности учителя начальных классов», «Групповые формы работы на уроке в начальной школе», «Современные цифровые платформы для учителя» и т. д. для успешной организации процесса обучения младших школьников «в открытиях мира и обучении». Этому способствуют следующие методы: «Мозговой штурм», тренинги «Несказочные проблемы», «Разговор со сменой позиции» и т. д.

Второе направление организации повышения профессионального мастерства учителей «Обучение критическому мышлению» рассматривается нами, в двух аспектах: развитие критического мышления у педагогов в виде способности критически оценивать собственную практику, умения применять и оценивать методы и подходы, обеспечение этого процесса системностью и атмосферой сотрудничества с другими коллегами; развитие критического мышления у учеников как способности к суждению о достоверности; умения ставить под сомнение идеи других через диалогическое взаимодействие с ровесниками, стремясь к развитию более высокой умственной деятельности.

Деятельность по развитию критического мышления предоставляет учителям большой творческий размах в изучении и выборе форм, и методов образовательной деятельности. В образовательной организации необходимо спланировать теоретические и обучающие семинары «Технологии критического мышления – золотой ключик от страны занимательных уроков», «Гроздь» мысли и «условные значки», «Один вопрос – море ответов» и т. д.; учительских и родительских научно-практических конференциях «Учим детей мыслить критически», видеоконференциях «Развитие конкурентоспособной личности в условиях перехода на цифровое обучение»; «гостевых» уроках, проводимых учителями с использованием приемов развития критического мышления («Чтение с остановками», «Утка», «Толстые и тонкие вопросы», «Шесть шляп» и др.). Именно такие мероприятия вызывает у педагогов наибольший интерес, выражающийся в изучении и анализе научно-педагогической литературы; разработке уроков с использованием приемов критического мышления; публикациях в средствах массовой информации; создании учебно-методических пособий и рекомендаций для учителей общеобразовательного учреждения («Использование технологии критического мышления на уроках в начальном образовании»). Связующей нитью этих направлений деятельности по повышению профессионального мастерства учителей являются стратегии критического мышления, которые уместно включаются в работу и с учащимися, и родителями, и учителями. Например, составление кластеров – прием схематического изображения основного содержания темы приемлем как на уроках, так и семинарах с коллегами (к примеру, «Личность учителя в совре-

менной школе»), родительских конференциях и деловых играх с родителями. Система кластеров позволяет охватить большее количество информации, выявляя причинно-следственные связи между «гроздьями»; диаграмма Вена направлена на сравнительный анализ сразу нескольких обсуждаемых вопросов («Организация работы младших школьников с низкой мотивацией к учению» и «Повышение саморегуляции обучающихся начальных классов» и др.). Это помогает наглядно представить и лучше осознать различные и общие моменты данных проблем; таблицы «Инсерт» способствуют расширению и систематизации знаний коллег, родителей по данному вопросу, обеспечивая эффективность проведенных консультаций, семинаров, конференций; «Ромашка Блума», содержащая простые, уточняющие, интерпретирующие (объясняющие), творческие, оценочные и практические вопросы, предопределяет, на наш взгляд, возникающие у коллег вопросы по поводу оценивания обучения; управления и лидерства в обучении («Действительно ли важно на основе общественно-родительской оценки работы школы создавать систему работы с родителями?», «В чем преимущество и специфика технологии критериального оценивания?» и т. д.); у родителей – обучения талантливых учеников («Каким образом родители могут способствовать развитию творческих способностей ребенка?», «Воспитываем одаренного ребенка»); а у обучающихся развивает способность критически мыслить.

Следующее направление деятельности «Оценивание для обучения и оценивание обучения» вызывает наибольшую сложность у педагогов. Надо сказать, что новым здесь является то, что учитель привлекает самих учеников к формативному

само(взаимо)оцениванию по выработанным критериям; совместно с учеником анализирует, что в его работе привело к такому результату, помогая ему понять, что делать дальше для улучшения полученного результата. Сегодня оценивание обучения обучающихся предоставляется отчетностью в виде мониторинга, отчета, рейтинга в баллах или уровнях. Поэтому, в первую очередь, сам педагог должен быть компетентен в вопросах оценивания и составлении отчетности по этому направлению деятельности. Таким образом, обучающие и теоретические семинары («Контрольно-диагностическая деятельность учителя в условиях личностно-ориентированного обучения», «Формативное оценивание – слагаемые успеха!», «Особенности критериального оценивания учебных достижений учащихся в условиях модернизации образования» и др.), работа проблемных групп, самостоятельная работа с методической литературой, участие в форумах (второй республиканский педагогический форум «Система оценивания: тенденции и пути совершенствования» и т. д.) являются сопровождением работы педагогов по данному направлению.

Четвертое направление деятельности по повышению профессионализма учителей начальных классов «Использование ИКТ в обучении». В соответствии с профессиональным стандартом педагога ИКТ-компетентность предполагает наличие 3 обязательных компонентов: общепользовательная ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность [54]. Общепользовательская компонента включает навыки работы с Информационно-телекоммуникационной сетью и базами данных; знания систем мгновенных сообщений с соблюдением этиче-

ских и правовых норм. Общепедагогическая компонента направлена на формирование умений осуществлять планирование и анализ образовательного процесса; фиксировать ход образовательного процесса, учитывая промежуточные и итоговые результаты; проводить Интернет-консультирование; оценивать качество, применяемых цифровых образовательных ресурсов, в соответствии с заданными педагогическими задачами и др. Необходимым условием для формирования ИКТ-компетентности у педагогов станет электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), которая предполагает индивидуальный неограниченный доступ каждого работника к изданиям библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам интернета [125]. В зависимости от конкретных потребностей обучающихся и педагогов электронная информационно-образовательная среда включает следующие компоненты автоматизации учебного процесса : электронные образовательные ресурсы (база данных системы электронного обучения Moodle; применение электронных ресурсов сети Интернет «Единый портал интернет-тестирования в сфере образования»; «Федеральный центр электронных образовательных ресурсов»; «Единое окно доступа к информационным ресурсам» и др.); конструктор программ; электронные информационные ресурсы (базы данных электронных справочно-правовых систем «Консультант Плюс», «Гарант», «Официальный интернет портал правовой информации»; научная электронная библиотека eLIBRARY.ru; электронно-библиотечная система IPRbooks и др.); совокупность информационных технологий (контент сайта образовательного учреждения; электронная почта; персональный сайт педагога; личный кабинет препода-

вателя и др.); совокупность телекоммуникационных технологий (локальная компьютерная сеть; беспроводная сеть Wi-Fi; узел доступа в Интернет); технологические средства (серверное оборудование; компьютеры; ноутбуки, планшеты, смартфоны и другие портативные, мобильные персональные компьютеры; средства организационной и множительной техники; мультимедийное оборудование и др.). [151] В образовательной организации должны быть представлены online-уроки; сетевые интернет-сообщества учителей, где происходит обмен опытом, получение информации о профессиональных конкурсах, обсуждение важных вопросов современного обучения и преподавания. Теоретическо-практические семинары («Методологические основы подготовки и проведения современных уроков с использованием информационных технологий как фактор повышения педмастерства учителя начальных классов», «Создание электронного портфолио учителя» и др.) способствуют повышению ИКТ-компетентности учителя (знаний содержания данного предмета и педагогических знаний о методах преподавания, а также технологических знаний о вспомогательных средствах преподавания – видеоматериалы, цифровые средства массовой информации). Разнообразие методов по осуществлению данного направления (ИКТ-тестирование обучающихся и педагогов, работа с электронными источниками, электронным журналом, дневником, возможность работы педагога с конструкторами, возможность участвовать в видеоконференциях в режиме online, дистанционных олимпиадах и профессиональных конкурсах для учителей начальных классов, создание электронного портфолио, сайтов и др.) способствует обеспечению эффективности образовательного процесса [6, 71, 77, 78].

Особое внимание мы считаем необходимым уделить работе по обучению талантливых и одаренных учеников, которое обязывает педагогов поддерживать устойчивый интерес одаренных детей к обучению, их высокий уровень саморегуляции и умение планировать свое самообразование. Поэтому наряду с традиционными формами работы (теоретические и практические семинары; открытые уроки; организация по интересам кружков и студий; консультации для педагогов и родителей талантливых учеников; изучение психолого-педагогической и научно-методической литературы и др.) сегодняшней учитель обязан знать технологии проектной и исследовательской деятельности; творческие конкурсы для обучающихся (дистанционный конкурс «Зимняя сказка», конкурс исследовательских работ, конкурс сочинений «Скажи наркотикам «НЕТ!» и т. д.); профессиональные конкурсы для учителей, позволяющие поделиться своим опытом работы с талантливыми детьми и изучить опыт коллег; дистанционные олимпиады разного уровня и др. Вместе с тем в ходе методической работы учителя создают учебно-методические комплекты (сборник заданий повышенной сложности для учащихся 2 класса «Занимательный русский язык», «Олимпиадные задания» и т. д.) и авторские программы для работы с талантливыми учениками (программа кукольной студии «Лучик», предметов по выбору «Умники и умницы», «Хочу все знать!»), разработка авторских программ предметов по выбору (например, для второго класса – «Занимательные задания Мудрой Совы» (по математике), «Умка» (по русскому языку), «Веселая акварелька»); внеурочной деятельности (внеклассное мероприятие для второго класса «Крестики-нолики»); самоконтроль на основе тестирующих про-

грамм, составление интеллект-карт по данному вопросу, результаты деятельности которых впоследствии становятся материалом для научно-методических публикаций учителей [12, 78].

Значимым в становлении педагога-мастера, на наш взгляд, является работа по направлению «Управление и лидерство в обучении». В плане реализации данного направления деятельности по повышению профессионального мастерства учителя начальных классов учитываются изменения сегодня в содержании обучения и роли учителя (организатор, координатор, наставник, тьютор). Чаще всего используются те формы содействия развитию лидерства учителя, которые вовлекают других в сотрудничество, рефлексии и самооценку. Это дискуссии с коллегами или родителями; чтение отчета на сайтах; сбор отзывов учителей об их опыте работы; посещение других классов с целью наблюдения – Lesson study; портфолио учителя; курсы повышения квалификации; научно-практические конференции и методические семинары; дистанционные олимпиады; профессиональные и творческие конкурсы; мастер-класс («Профессиональный портрет, или как написать статью на педагогическое мероприятие», «Особенности организации работы «Основы финансовой грамотности и экономики» с учащимися 4 классов») и др. Направлением деятельности «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями». Учителя в обязательном порядке обсуждают основные вопросы данного направления на форумах, семинарах, дискуссиях, в ходе деловых игр и дискуссий. Это направление находит отражение в открытых и гостевых уроках с приглашением коллег, молодых специалистов и родителей; изучении психолого-педагогической литературы для создания успешно-

сти обучения младших школьников; в результативности при обобщении опыта учителей.

Так, на конференциях, семинарах и консультациях учителя учатся обучать детей по-новому; составлять среднесрочное планирование (серия нескольких последовательных) уроков и консультаций; прогнозируя результаты совместной работы с учетом возрастных особенностей учеников. Тем самым педагоги более осознанно подходят к разрешению педагогических ситуаций; лучше понимают, что надо или не надо делать, чтобы не возникла проблема. Следствием этого является выделение в качестве методов данного направления изучение и анализ литературы по возрастной психологии, разработка авторских программ предметов по выбору (например, для второго класса – «Занимательные задания Мудрой Совы» (по математике), «Умка» (по русскому языку), «Веселая акварелька»); внеурочной деятельности (внеклассное мероприятие для второго класса «Крестики-нолики»); самоконтроль на основе тестирующих программ, составление интеллект-карт по данному вопросу и т. д.

Анализ концептуальных оснований инноваций и их генезиса позволяет много понять, осмыслить и объяснить в фенотипе современной школы, установить преемственность с отечественной и зарубежной традицией, содержательно и целостно рассмотреть развитие теории и практики профессиональной деятельности учителя и повышения его квалификации. Школа как наиболее универсальный социальный институт аккумулирует в своей деятельности все то новое, что появляется в обществе и требует своего внедрения в учебно-воспитательный процесс. Переход от техногенной к гуманистической педагогической культуре, что имеет место в настоящее время в россий-

ском образовательном пространстве, требует замену ориентации на знания личностно-смысловых подходов, репродуктивных способов и приемов методической работы творческими, коллективных форм обучения – индивидуальными, авторитарный стиль воспитательного воздействия – диалогом, общением, сотрудничеством.

Все вышеназванные актуальные проблемы решаются современной школой через педагога. От его деловых и нравственных качеств, от его позиции в образовательном процессе, опирающейся на анализ и самоанализ, оценку и самооценку педагогических ситуаций, поиск и выбор культурных смыслов и вариантов собственной образовательной деятельности, от уровня его педагогической культуры, профессионализма зависит успех всего учебно-воспитательного процесса, эффективность воспитания и обучения учащихся. Результатом работы образовательной организации по повышению педагогического мастерства будет повышение качества преподавания предмета; разработанные, изданные методические пособия, статьи, программы, сценарии, исследования; разработка новых форм, методов и приёмов обучения; доклады, выступления; разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей; выработка методических рекомендаций по применению новой информационной технологии; разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям; создание комплектов педагогических разработок; проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме (теме). Проблема изучения эффективности данной деятельности и критериев эффективности находит свое отражение в работах Б. П. Битинаса, А. И. Кочетова, Н. В. Кузь-

миной, А. К. Марковой, О. Р. Черноусовой, Н. Н. Эверта и др. Критерии мастерства педагога у Г. И. Хозяинова – это мерило оценки педагогического мастерства. С точки зрения исследователей в области социальной психологии Г. М. Андреева и Н. И. Шевандрин [Цит по: 1] критериями профессионального становления педагога называют взаимодействие в коллективе, а параметрами мастерства учителя выступают коммуникативные умения и характер взаимодействия субъектов образовательного процесса: подчинение, конкуренция, независимое существование, сотрудничество. Б. П. Битинас в качестве критериев профессионализма учителя рассматривает направленность педагогического воздействия, устойчивость воспитательных методов, уровень развития личности педагога, способность специалиста к саморазвитию профессионализма. М. В. Емельянова, И. В. Журлова, Т. В. Савенко [54] выделяют следующие критерии педагогического мастерства: профессиональные знания (психологии, педагогики, методики преподавания, физиологии и т. д.); высокий уровень профессионально-педагогической деятельности учителя; сформированность профессионально-педагогических и личностных свойств и качеств учителя; педагогические способности (эмпатия, динамизм, оптимизм, креативность, эмоциональная устойчивость, перцептивность, коммуникативность); профессионально-педагогическая направленность личности учителя (гуманизм, открытость, мотивация, ценности, мышление); профессиональная пригодность учителя; педагогическая техника (совокупность приемов). Роль системы мероприятий по повышению мастерства сотрудников влияет на развитие педагогических компетентностей учителя начальных классов: готовность к педагогическому творчеству; профессио-

нальный и карьерный рост; создание имиджа современного учителя-новатора, учителя-мастера, учителя-наставника, что злободневно в сегодняшних реалиях внедрения в системе образования данных должностей; соответствие учителя требованиям общества и государства. Таким образом, в ходе такой деятельности, организованной в образовательной организации, с учетом индивидуальных и профессиональных особенностей учителя начальных классов, педагог становится активным субъектом процессов совершенствования и самосовершенствования. Это возможно только с использованием комплексного подхода к многогранной научно-методической работе. Повышение квалификации помогает учителю избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Научно-методическая работа стимулирует профессиональное развитие педагога, способствует его самореализации, решению профессиональных и личных проблем, позволяет получить большее удовлетворение от работы. Развитие профессиональных педагогических компетенций – это важнейшая задача не только личностного развития конкретного учителя, а фундаментальное условие формирования эффективного учебно-воспитательного процесса. Можно отметить, что только тот имеет право учить, кто сам находится в постоянном совершенствовании. В наш информационный век, роль учителя, на наш взгляд, заключается в том, чтобы собой явить образец для подрастающего поколения, дабы они не нашли его в менее достойных примерах.

Выводы по главе 1

1. Наиболее значимыми изменениями, произошедшими в начальном отечественном образовании с момента начала школьной реформы, являются расширение правового поля школы, расширение вариативности образовательной среды, расширение поля удовлетворения индивидуально-своеобразных потребностей ребенка.

2. Начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребенка, в котором он начинает систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении.

3. Главной особенностью начального образования на современном этапе его развития является освоение учащимися базовых образовательных компетенций, которые обеспечивают формирование основных навыков учебной деятельности, а также развивают у них познавательные, коммуникативные и другие способности. Развитие личности, способной к самообразованию – цель современной образовательной концепции.

4. Введение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения кардинально изменило представление учителя о том, какими должны быть содержание основного начального образования и его образовательный результат; изменились подходы к подготовке и проведению урока, к системе оценивания. Однако внедрение ФГОС выявило проблему такого характера: сложившаяся за долгие годы

традиционная методика проведения урока и отсутствие методической базы тормозят внедрение новых форм и технологий.

5. Системно-деятельностный подход предполагает создание условий для развития обучающегося как субъекта учебной деятельности, способного ставить перед собой учебную задачу, определять способы ее решения, планировать их реализацию, контролировать и оценивать свою учебную деятельность и ее результаты.

6. Системно-деятельностный подход предполагает обучение обучающихся в зоне ближайшего развития. Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования.

7. Системно-деятельностный подход к уроку предполагает ориентацию на результаты образования как его системообразующий компонент. При этом результатами образования являются не только знания, но и овладение личностью обобщенными способами деятельности, способностью использовать приобретенные знания как в стандартной, так и в нестандартной ситуациях; становление личности как субъекта собственной деятельности, способной ставить перед собой учебную задачу, определять способы ее решения, планировать их реализацию, контролировать и оценивать свою деятельность и ее результаты. Важным свойством системно-деятельностного подхода к уроку является гарантированность достижения планируемых результатов.

2 Содержание и технологии проектирования современного урока в начальной школе

2.1 Деятельность учителя по проектированию современного урока

Одним из ключевых понятий дидактики является понятие учебного процесса. Существуют разные определения данного понятия. В Большой советской энциклопедии учебный процесс рассматривается как система организации учебно-воспитательной деятельности, в основе которой органическое единство и взаимосвязь преподавания и учения, он направлен на достижение целей обучения и воспитания [27]. В педагогическом словаре Г. М. и А. Ю. Коджаспировых учебный процесс трактуется как целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования, развития и воспитания учащихся; организация обучения во взаимосвязи всех компонентов [76]. Анализ данных понятий приводит нас к пониманию того, что существенными характеристиками учебного процесса являются его целенаправленность на достижение задач обучения воспитания и развития личности (в терминологии ФГОС общего образования здесь можно говорить о планируемых результатах), а также взаимная деятельность учителя и учащихся, которая может быть организована в различных формах.

К формам организации учебного процесса обычно относят урок, лекцию, семинар, учебную конференцию, практикум,

факультатив, коллоквиум, домашнюю самостоятельную работу, консультацию, экскурсии и т. д. Для каждой формы обучения характерна своя конструкция организации деятельности, которая обуславливается содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами и видами деятельности учителя и учащихся [134].

Главной формой организации учебного процесса в школе является урок. Урок – динамичная и вариативная организационная форма обучения, при которой в течении точно установленного времени осуществляется взаимодействие учителя и постоянной группы учащихся (класса) в специально отведенном месте с учетом особенностей каждого ученика путем использования видов, средств и методов работы, создающих благоприятные условия для усвоения всеми учениками получаемых знаний непосредственно в процессе обучения и для воспитания и развития их познавательных способностей [74, 75].

Ю. А. Конаржевским были выделены следующие характеристики урока:

- основная форма организации учебной работы;
- динамическая, совершенствующаяся, процессуальная система, отражающая все стороны учебно-воспитательного процесса;
- социальная система;
- основа самостоятельности учащихся в учебном процессе;
- действие, которое обуславливается социально-экономическими потребностями общества и уровнем его развития;
- элементарная структурообразующая единица учебного процесса с реализацией определенной части учебной программы;

- звено в системе уроков;
- аспект взаимодействия семьи и школы, который особенно эффективен в воспитании и развитии ученика, если позитивные процессы имеют место в семье [Цит. по 90].

На протяжении истории развития представлений об уроке как главной форме организации обучения в школе, сложилось достаточно большое количество типологий урока, которые сегодня можно условно разделить на традиционные (М. М. Махмутов, С. В. Иванов В. И. Журавлев, Б. П. Есипов и др.) и современные (А. К. Дусавицкий, Л. Г. Петерсон, Н. Ф. Виноградова). Приведем классификации (типологии) уроков.

По цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся (М. М. Махмутов):

- урок изучения нового материала;
- урок совершенствования знаний, умений, навыков;
- урок обобщения и систематизации;
- комбинированный урок;
- урок контроля и коррекции знаний, умений, навыков [Цит. по 86].

По логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса (С. В. Иванов):

- вводный урок;
- урок первичного ознакомления с материалом;
- урок усвоения новых знаний;
- урок применения полученных знаний на практике;
- урок закрепления, повторения и обобщения;
- контрольный урок;
- смешанный, или комбинированный, урок [Цит. по 86].

По преобладающему компоненту урока (В. И. Журавлев):

- урок усвоения нового материала;
- урок закрепления;
- урок повторения;
- урок контроля, проверки знаний [Цит. по 86].

По дидактической цели (Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, Г. И. Щукина и др.):

- урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний;
- урок закрепления знаний;
- урок выработки и закрепления умений и навыков;
- обобщающий урок;
- урок проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок) [Цит. по 86].

С переходом системы образования к культурно-исторической системно-деятельностной парадигмы, стали выделяться новые типологии уроков.

По формированию того или иного учебного действия в структуре учебной деятельности (А. К. Дусавицкий):

- урок постановки учебной задачи;
- урок решения учебной задачи;
- урок моделирования и преобразования модели;
- урок решения частных задач с применением открытого способа;
- урок контроля и оценки [51].

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию (Л. Г. Петерсон):

- уроки открытия нового знания;
- уроки рефлексии;

- уроки развивающего контроля;
- уроки построения системы знаний [108].

По приоритетной деятельности (Н. Ф. Виноградова):

- сенсорный;
- поисково-исследовательский;
- репродуктивный;
- объяснительный;
- творческий [25].

Каждый тип урока может быть в различном виде. При определении типа и вида урока важно исходить из того, что тип урока будет определять, в конечном итоге, его структуру (этапы), а вот вид урока непосредственно связан с доминирующей формой организации деятельности учащихся на уроке. Например, урок «открытия» нового знания может быть реализован в следующих видах: лекция, путешествие, экскурсия, беседа, мультимедиа-урок, игра и т. д.

Для каждого урока можно выделить его компоненты, которые определяются доминирующими видами деятельности учителя и учащихся. Эти компоненты, определяющие построение урока и встречающиеся в различных сочетаниях, обуславливают структуру урока. Определенную последовательность компонентов урока, их соотношение между собой и последовательность называют структурой урока или этапами урока. Структура урока определяется его дидактической целью, содержанием учебного материала и видами деятельности учителя и учащихся.

В наиболее общем виде можно выделить следующие структурные компоненты урока и их содержание:

– организация начала урока – мотивационное начало урока и определение готовности учащихся к совместной деятельности;

– постановка цели и задач урока – деятельность по постановке целей и задач урока, принятие их учащимися;

– проверка домашнего задания – выявление уровня усвоения материала предыдущего урока и определение готовности школьников к новому уроку;

– объяснение нового материала – построенное на принципах научности, системности и доступности изложение нового учебного материала во взаимодействии с учащимися;

– закрепление – предоставление школьникам специальных заданий, направленных на отработку ключевых моментов нового учебного материала;

– повторение – воспроизведение ранее изученного материала, его систематизация и обобщение;

– домашнее задание – постановка задания для самостоятельного выполнения дома, его разъяснение;

– подведение итогов урока – определение того, чему научились школьники на уроке.

Рассмотрим более подробно структуры современной типологии уроков Л. Г. Петерсон [108].

Структура урока «открытия» нового знания:

- 1) мотивация к учебной деятельности;
- 2) актуализация знаний и фиксирование индивидуальных затруднений в пробном учебном действии;
- 3) выявление места и причины затруднения;
- 4) построение проекта выхода из затруднения;
- 5) реализация построенного проекта;

б) первичное закрепление с проговариванием во внешней речи;

7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;

8) включение нового знания в систему знаний и повторение;

9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

Структура урока рефлексии:

1) мотивация к учебной деятельности;

2) актуализация знаний и фиксирование индивидуальных затруднений в самостоятельной работе;

3) локализация затруднений;

4) построение проекта формирования умений;

5) реализация построенного проекта;

6) обобщение затруднений во внешней речи;

7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;

8) включение в систему знаний и повторение;

9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

Структура урока построения системы знаний:

1) мотивация к учебной деятельности;

2) актуализация знаний и фиксирование индивидуальных затруднений в построении системы знаний;

3) выявление места и причины затруднения;

4) построение проекта выхода из затруднения;

5) реализация построенного проекта;

6) первичное закрепление с проговариванием во внешней речи;

7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;

8) включение нового знания в систему знаний и повторение;

9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

Структура урока развивающего контроля:

- 1) мотивация к учебной деятельности;
- 2) актуализация и фиксирование индивидуальных затруднений в контрольной работе;
- 3) локализация затруднений;
- 4) построение проекта выхода из затруднений;
- 5) реализация построенного проекта;
- 6) обобщение затруднений во внешней речи;
- 7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;
- 8) включение в систему знаний и повторение;
- 9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

В широком смысле слова под проектированием можно понимать деятельность, связанную с промысливанием того, что должно быть. Это создание особого вида продукта – проекта, который представляет собой некий прототип или прообраз желаемого состояния или объекта. Говоря о проектировании современного урока, можно сказать, что это отражение желаемого хода урока в соответствии с поставленной целью, предполагаемый процесс достижения планируемых результатов, выраженный в плане, конспекте или технологической карте.

В общем виде этапы проектирования урока могут выглядеть следующим образом:

1. Подготовительный этап. На данном этапе происходит отбор учебного предмета, разделы и темы урока. Определяется общее содержание урока и формулируются планируемые результаты с точки зрения ФГОС общего образования и рабочей программы учебного предмета.

2. Проектировочный этап. Этот этап связан с уточнением цели урока и планируемых результатов, отбором форм, мето-

дов, средств и технологий обучения. Происходит разработка проекта будущего урока в виде плана, плана-проспекта, конспекта или технологической карты.

3 Апробация проекта. Данный этап предполагает апробацию разработанного проекта урока в ходе реального учебного процесса.

4. Коррекция проекта. Это важный этап проектирование, направленный на совершенствование учебно-воспитательного процесса на уроке. В ходе наблюдения за деятельностью школьников, формирующего оценивания, происходит анализ учителем достижения планируемых результатов урока, после чего в план, план-проспект, конспект или технологическую карту вносятся необходимые изменения.

Рассмотрим отдельные аспекты проектирования традиционного творческого и современного урока (Таблица 3).

Таблица 3 – Аспекты проектирования традиционного, творческого и современного урока

Атрибут урока	Традиционный урок	Творческий урок	Современный урок
1	2	3	4
Цель	Для педагога: – выдать новый учебный материал	Для педагога: – организовать продуктивную деятельность школьников	Для педагога: – создать условия для овладения школьниками учебным материалом и универсальных учебных действий
	Для обучающегося: – усвоить новые знания, умения, овладеть навыками	Для обучающегося: – создать творческий продукт к концу урока	Для обучающегося: – удовлетворить свои образовательные потребности и интересы
Виды деятельности	Для педагога: – объяснение новой учебной темы	Для педагога: – организация творческой продуктивной деятельности	Для педагога: – организаторская, консультационная
	Для обучающегося: – прослушивание нового материала, запоминание,	Для обучающегося: – исследование нового объекта, анализ явлений,	Для обучающегося: – продуктивная, большей частью самостоятельная дея-

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
	воспроизведение ранее изученного	процессов	тельность по овладению учебным материалом
Структура	Строгая последовательность выполнения действий и заданий в соответствии с планом работы учителя	Ситуативность, возможность отклонения от заданного учителем сценария	Гибкая структура, возможность отклонения в зависимости от потребностей школьников
Подход к теме	Существование одной поддерживаемой точки зрения на изучаемую проблему	Демонстрация разнообразных точек зрения на изучаемую проблему	Формулирование индивидуальной темы занятия в зависимости от потребностей школьников
Контроль	Устный или письменный контроль по изученному учебному материалу	Представление и защита школьниками творческого продукта по теме	Многообразие форм контроля (проект, портфолио и т. п.)
Завершающий этап	Подведение итогов, припоминание того, о чем говорилось на уроке	Рефлексия, осознание результатов собственной деятельности (осозаемых и неосозаемых)	Самоанализ полученных «приращений», выстраивание перспектив на будущее

Отправной точкой проектирования урока является целеполагание. Постановка цели является важным и ответственным этапом в определении результатов взаимодействия учителя и учащихся. Целеполагание в деятельности учителя присутствует на разных уровнях. Иерархия целей от общей цели к частной может выглядеть следующим образом.

Цель обучения – стратегическая цель, которая формулируется, как правило, на весь период обучения ребенка в школе или на отдельном уровне общего образования.

Цель учебного предмета – тактическая цель, направленная с одной стороны на реализацию стратегической цели, с другой – на овладение содержанием конкретного учебного предмета.

Цель конкретного урока – операциональная цель, выстраивающая путь достижения цели учебного предмета и направленная, на овладение отдельным учебным элементом.

Цель отдельного этапа урока – звено в достижении цели конкретного урока.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования выстроены на методологии системно-деятельностного подхода. Понятие системно-деятельностного подхода было введено в научный оборот в А. Г. Асмоловым в 1985 году в качестве попытки «взаимодополнительности общенаучной методологии, представленной системным подходом к разным конкретным наукам и практикам, и уровня конкретно-научной методологии в психологии, связанной с представлениями о категории «деятельность» как объяснительном принципе психологической науки» [9, 10].

Для проектирования современного урока в контексте системно-деятельностного урока следует обратиться к отечественным психолого-педагогическим исследованиям:

- Л. С. Выготского – о высших психических функциях, зонах умственного развития;
- А. Н. Леонтьева – о теории деятельности;
- Д. Б. Эльконина – о структуре учебной деятельности и периодизации психического развития на основе ведущего вида деятельности;
- П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной – о поэтапном формировании умственных действий;
- Л. В. Занкова – о развивающем обучении и др.

Общая схема проектирования урока на основе деятельностного подхода приведена на рисунке 1.

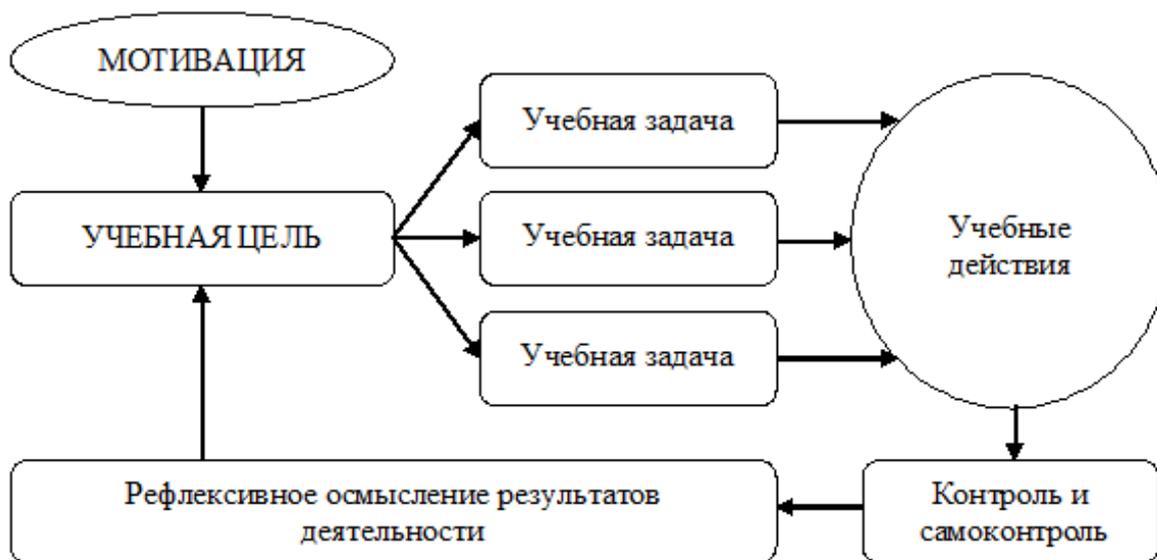


Рисунок 1 – Общая схема урока на основе деятельностного подхода

Сравнение традиционного и современного урока по основным компонентам деятельности приведено в Таблице 4.

Таблица 4 – Сравнение традиционного и современного (деятельностно-развивающего) урока

Основание сравнения	Традиционный урок	Деятельностно-развивающий урок
1	2	3
Формулировка темы	Предоставляется учителем в готовом виде	Формулируется учащимися через подводку учителя
Постановка целей и задач	Проводится учителем	Общие цели и задачи формулируются как при организации учителя, так и самостоятельно
Планирование	План урока озвучивается учителем	Учащиеся самостоятельно (или с помощью учителя) планируют способы деятельности для достижения поставленной цели урока
Практическая деятельность учащихся	Учащиеся выполняют задания, предложенные учителем	Учащиеся под руководством учителя подбирают задания для выполнения (индивидуально, в парах, группах), в том числе в соответствии со своими интересами и потребностями
Осуществление контроля	Проводится учителем, изредка самими школьниками	Учащиеся осуществляют самоконтроль, взаимоконтроль, в том числе по предложенному эталону

Продолжение таблицы 4

1	2	3
Осуществление коррекции	Проводится учителем	Учащиеся самостоятельно или с помощью учителя формулируют затруднения и осуществляют деятельность по их коррекции
Оценивание	Проводится учителем, изредка самими школьниками	Учащиеся участвуют в оценочной деятельности (самооценка, взаимооценка)
Подведение итогов	Осуществляется учителем в ходе выявления того, что было изучено, понято (не понято) на уроке	Организуется рефлексивная деятельность
Домашнее задание	Одинаковое для всего класса задание, которое приводится учителем	Учащимся предлагаются различные варианты выполнения домашнего задания

Реализация деятельностного подхода в образовании осуществляется в ходе решения следующих задач:

- определение основных результатов обучения и воспитания в зависимости от сформированности личностных качеств и универсальных учебных действий;

- построение содержания учебных предметов и образования в целом с ориентацией на сущностные знания в соответствующих предметных областях;

- определение функций, содержания и структуры универсальных учебных действий для каждого уровня образования;

- выделение возрастнo-специфической формы и качественных показателей – сформированности универсальных учебных действий в отношении познавательного и личностного развития учащихся;

- определение круга учебных предметов, в рамках которых оптимально могут быть сформированы конкретные виды универсальных учебных действий;

- разработка системы типовых задач для диагностики сформированности универсальных учебных действий на каждом этапе образовательного процесса;

- разработка системы задач и организация ориентировки учащихся в их решении, обеспечивающем формирование универсальных учебных действий [68].

Дидактические принципы деятельностного метода были рассмотрены в работе Л. Г. Петерсон.

1. Принцип деятельности: ученик получает знания не в готовом виде, а, добывает их сам, осознавая при этом специфику своей деятельности.

2. *Принцип непрерывности*: осуществление преемственности между всеми уровнями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3. *Принцип целостности*: формирование у учащихся обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук, а также роли ИКТ).

4. *Принцип мимнимакса*: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (в зоне ближайшего развития) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (с учетом требования ФГОС общего образования).

5. *Принцип психологической комфортности*: снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6. *Принцип вариативности*: формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7. *Принцип творчества*: максимальная ориентация на творческое начало в образовательном процессе, создание условий для приобретения учащимся собственного опыта творческой деятельности [107].

Проектирование занятия, отвечающего требованиям федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части достижения планируемых результа-

тов, требует от учителя глубоких знаний не только в области педагогики, психологии и предметных методик, но и дидактики современного урока. Системно-деятельностный подход, являющийся научной основой действующего образовательного стандарта, коренным образом меняет представления об уроке, как форме учебного занятия.

Деятельностный характер современного урока во многом определяет подход к его проектированию и определению ролей учителя и учащихся. Деятельность – одно из главных понятий отечественной психолого-педагогической науки. Понимание природы деятельности, ее структуры обуславливает характер происходящего на уроке. Исходя из необходимости глубокого знания детской психологии, что предписывает системно-деятельностный подход, принципиально важно обеспечить развитие полученных психологических знаний в ходе проектирования урока и их взаимосвязь с активными методами, средствами и технологиями, которые планирует использовать учитель на уроке.

2.2 Определение цели урока с позиций системно-деятельностного подхода

Современное состояние проблемы реализации системно-деятельностного подхода к проектированию целей урока в современной науке характеризуется следующими достижениями: определены сущность системно-деятельностного подхода, его основные понятия, принципы, компоненты, рассмотрены ос-

новные направления реализации системно-деятельностного подхода в условиях федерального государственного образовательного стандарта, исследовано понятие «результат» как системообразующий компонент, разработаны ключевые слова и фразы для формулирования целей урока, в которых отражен прогнозируемый результат в виде усвоенного действия. Однако в настоящее время существует противоречие между стремлением учителей формулировать цели урока в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, признанием системно-деятельностного подхода как методологической основы его реализации и формальным использованием его положений в проектировании урока в целом, и его целей, в частности.

Изучение опыта постановки педагогами целей урока показало:

- понимание учителями цели урока как стратегической, а не оперативной цели, результатом чего является становится ее недостижимость в рамках отдельного урока;

- идентификацию педагогами результатов урока с универсальными учебными действиями, формулировка которых носит общий характер и требует декомпозиции в соответствии с темой каждого урока;

- их неумение использовать ключевые слова и фразы для декомпозиции результатов (целей) до уровня конкретных действий, которые реально сформировать на отдельном уроке.

Системно-деятельностный подход определяет в качестве системообразующего компонента результат урока, выраженный в освоенных обучающимися действиях, обеспечивающих применение имеющихся знаний на практике в стандартных и не-

стандартных ситуациях, в учебных и жизненных ситуациях, оперирование знаниями, необходимыми для решения разнообразных проблем и создания нового продукта. С позиций этого подхода образовательный результат должен быть конкретным, достижимым в установленные временные рамки, диагностичным, измеряемым.

Формулирование цели урока является первым шагом в проектировании урока. В различных источниках, определяющих понятие «цель», прослеживается взаимосвязь двух понятий «цель» и «результат». Цель – это идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; конечный результат, на который преднамеренно направлен процесс, положительный результат, ради достижения которого предпринимаются те или иные действия. Что является результатом урока? С позиций системно-деятельностного подхода, образовательный результат – это действия, подлежащие усвоению обучающимися, демонстрирующие знание (запоминание, понимание), способность применить знание на практике в стандартных и нестандартных ситуациях, а также характеризующие отношение к окружающему. Формулировки целей должны обладать конкретностью, достижимостью в установленные временные рамки, диагностичностью, измеряемостью, вследствие этого обеспечивающих объективную оценку качества образования. Они проектируются на основе требований ФГОС НОО. Реализацию этих требований обеспечивают метод декомпозиции, процедура формулирования целей-результатов на основе таксономии Б. Блума, SMART-планирование.

Однако в педагогической практике являются распространенными и очень устойчивыми традиционные способы поста-

новки цели: определение цели через изучаемое содержание, определение цели через деятельность учителя (а не обучающегося), определение цели через внутренние процессы интеллектуального развития обучающегося и др.

Первый способ – определение цели через изучаемое содержание (например, изучить основные события Великой Отечественной войны), дает только указание на область содержания образования, затрагиваемую на уроке, но не дает возможность определить, достигнута ли цель урока.

Второй способ – определение цели через деятельность учителя – ориентирует педагога на собственную деятельность (например, ознакомить обучающихся с новыми приемами счета), не обладает возможностью оценивать результаты своих действий. Нетехнологичный характер такого способа постановки цели лишь замаскирован, но не преодолен.

Постановка цели через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития обучающегося (например, формировать интерес к ...) ориентирует педагога на достижение обобщенного образовательного результата на уровне учебного предмета или цикла предметов, но не уровне урока или серии уроков.

Ни один из этих способов не обеспечивает такого результата урока как сформированное конкретное действие, демонстрирующее знание (запоминание, понимание), действие-применение знания на практике, умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе и др.

Вышеназванных недостатков лишен только один способ постановки цели – формулирование через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, причем таких, которые можно надежно опознать.

Этому способу наиболее близка позиция педагогов, которые идентифицируют результаты урока с универсальными учебными действиями. Однако, и она имеет существенный недостаток: учителя не декомпозируют формулировку того или иного УУД, не учитывают поэтапность его формирования на различных уроках.

Приведем в качестве примера метапредметные результаты, представленные в одной из технологических карт, которые носят общий характер, что приводит к их недостижимости в рамках одного урока: формировать умение отбирать главное, синтезировать; строить логическое рассуждение; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, осознанного построения речевых высказываний; совершенствование организационных умений в области коллективной деятельности; умение определять общую цель и пути ее достижения; умение договариваться о распределении ролей в совместной деятельности; умение адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих. Если соотнести данные результаты с видами деятельности, через которые будет возможно их достижение, то очевидным становится невозможность их реализации за 45 минут, отведенные для урока.

Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель может надежно опоз-

знать. Правда эта плодотворная идея сталкивается с заметными трудностями. Каким способом перевести результаты обучения на язык действий? Как добиться однозначности этого перевода?

М. В. Кларин называет два способа [70]:

1) построение четкой системы целей, внутри которой выделены ее категории и последовательные уровни (иерархия целей или таксономия);

2) создание максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, с помощью которого педагог может сформулировать их предельно конкретно.

Построение четкой системы целей, внутри которой выделены ее категории и последовательные уровни (иерархию целей или таксономию) обеспечил американский психолог Б. Блум [38]. С его точки зрения усвоение знаний может осуществляться на следующих уровнях: знание, понимание, применении, анализ, обобщение и оценка. Каждый из них имеет свои ключевые слова и фразы для составления целей урока. Они представлены в Таблице 5. Каждый уровень усвоения знаний имеет свою характеристику.

Категория «знание» обозначает воспроизведение изученного материала (фактов, понятий, правил и т. п.). Ожидаемые результаты достижения этого уровня: ученик знает употребляемые термины, знает конкретные факты, знает основные понятия, знает правила и принципы, знает методы и процедуры.

Категория «понимание», показателями которой могут служить преобразование материала из одной формы выражения в другую (например, из словесной формы в табличную или рисуночную), интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе

явлений, событий. Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование материала из одной формы выражения в другую, интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий. Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Ожидаемые результаты достижения этого уровня: ученик понимает факты, правила; интерпретирует словесный материал, предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, преобразует словесный материал в математические выражения.

Категория «применение» обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание: ученик применяет правила, законы в конкретных ситуациях, демонстрирует правильное применение метода, правила, процедуры; использует понятия и правила в нестандартных ситуациях.

Категория «анализ» обозначает умение разбивать материал на составляющие так, чтобы ясно выступила его структура. К анализу относится вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними и создание принципов организации целого. Ожидаемые результаты достижения этого уровня: видит ошибки и упущения в логике рассуждения, проводит различия между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.

Категория «синтез» обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Та-

ким новым продуктом может быть сообщение (выступление), план действий. Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера: категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление), план действий. Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера: Ученик пишет небольшое творческое сочинение (миниатюру, сказку), предлагает план проведения общего дела, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.

Категория «оценка» обозначает умение оценивать значение того или иного учебного материала (утверждения, художественного произведения) для конкретной цели. Суждения ученика должны основываться на четких критериях, которые определены самим учеником или же заданы ему извне (например, учителем). Данная категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения, основанные на ясно очерченных критериях: ученик оценивает логику построения материала в виде письменного текста, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев качества.

Первый шаг в формулировании цели урока – это выбор уровня усвоения обучающимися учебного материала, соответствующего той или иной из вышеназванных категорий. Затем педагогические цели переводят на язык «наблюдаемого поведения». Для этого педагог может использовать т. н. ключевые

слова и фразы, соответствующие каждой из вышеназванных категорий (Таблица 5).

Таблица 5 – Ключевые слова и фразы для формулирования целей урока

№	Уровень усвоения знаний	Ключевое слово и фраза
1	2	3
1.	Знание (запоминание)	Употребление в своей речи терминов... Запоминание и воспроизведение основных фактов... Формулировка учащегося правила о... Описание учащимися... Запоминание и воспроизведение определения такого понятия как...
2.	Понимание	Описание своего впечатления, своих чувств относительно... Показ учащимися взаимосвязи между... Объяснение учащимися смысла... Пересказ своими словами содержания...
3.	Применение	Использование правила..., чтобы решить... Объяснение учащимся цели применения... Демонстрация учащимися действий по... Использование учащимися правила или понятия в ситуации... Найти в чем-то... что-то

Продолжение таблицы 5

1	2	3
4.	Анализ	Деление учащимися... на составляющие... Объяснение причин... Сравнение... Классификация учащимися... Определение закономерности... Определение логической последовательности...
5.	Синтез	Составление учащимися плана действий... разработка учащимися творческого сочинения, миниатюры, сказки. Выявление учащимися других вариантов решения... Создание учащимися...
6.	Оценка	Оценивание значимости... Выбор учащимися... в соответствии с... Определение возможностей...для... Критические суждения о...

В качестве примера приведем формулировки цели урока по окружающему миру по теме «В пустыне» по всем шести категориям. При этом подчеркиваем, что на отдельно взятом уроке невозможно достичь усвоения знаний обучающимися на всех уровнях. В зависимости от сложности учебного материала и уровня обученности детей выбираются отдельные категории знания в качестве планируемого результата.

Примеры формулировок цели:

На уровне знания, запоминания: употребление обучающимися в своей речи таких терминов как «природная зона»,

«климат», «пустыня». Или: описание обучающимся природной зоны пустыня.

На уровне понимания: показ обучающимися взаимосвязи между климатическими особенностями пустыни и особенностями растений и животных, обитающих в ней.

На уровне применения: использование обучающимися правил поведения в пустыне в ходе решения жизненной ситуации.

На уровне анализа: сравнение обучающимися пустыни с другими природными зонами.

На уровне синтеза, обобщения: сочинение обучающимися небольшой сказки с использованием знаний о приспособленности растений или животных к условиям пустыни.

На уровне оценки: выбор обучающимися предметов, необходимых путешественнику в пустыне.

Требования к формулировке целей современного урока

1. Достижимость цели в рамках одного урока.
2. Ориентированность на результат, выраженный в виде конкретного действия.
3. Измеримость достижения цели.

Чтобы обеспечить выполнение этих требований, необходимо создание максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, с помощью которого педагог может сформулировать их предельно конкретно. Эту задачу частично выполнил сам Б. Блум, но более широко ее решение представлено в SMART-технологии [106]. Сторонники этой технологии представили обширный перечень слов, обозначающих конкретные действия, сформированность которых применительно к конкретному знанию можно обеспечить в течение одного

урока. Например, обобщить, классифицировать, выделить, привести пример, использовать, применить и другие [139].

Ниже эти слова приводятся в виде так называемых ключевых слов и фраз, которые легко использовать в формулировках цели урока в соответствии с вышеназванными целями.

Цели на языке «наблюдаемых действий». Ключевые слова: обобщение обучающимися..., классификация обучающимися ..., выделение обучающимися ..., приведение обучающимися примера ..., использование обучающимися ..., применить обучающимися... установление обучающимися связи между ..., определение обучающимися ..., конструирование обучающимися ..., выбор обучающимися ..., сопоставление обучающимися ..., показ обучающимися связи между..., объяснение обучающимися связи между..., нахождение обучающимися ..., проектирование обучающимися ..., сокращение обучающимися ..., распространение обучающимися ..., создание обучающимися ..., подтверждение обучающимися своей мысли о

В качестве примера приведем цели уроков на языке «наблюдаемых действий» по модулю «Основы православной культуры» (ОРКСЭ) [138]. Достижимыми, измеряемыми, выраженными в форме осваиваемых обучающимися действий на уроке по тем: «Милосердие и сострадание» являются нижеследующие формулировки.

1. Определение учащимися понятия «ближний».
2. Воспроизведение учащимися значения, которое вкладывают христиане в понятие «милосердие».
3. Сопоставление учащимися милосердного прощения и справедливого возмездия.
4. Выявление учащимися отличий милосердия и дружбы.

5. Воспроизведение учащимися христианских представлений о заповедях «Люби ближнего, как самого себя» и «Любите врагов ваших».

6. Объяснение учащимися смысла притчи о добром самарянине.

7. Приобретение учащимися опыта выбора дел милосердия.

8. Реализацию идей Б. Блума продолжила Д. Толлингерова, чьей заслугой является создание таксономии ученых задач, объединенных в 5 групп [127].

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний.

1.1. Задачи на узнавание.

1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий).

1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.).

1.4. Задачи на воспроизведение текста (стихотворений и др.).

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции.

2.1. Задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.).

2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень).

2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности.

2.4. Задачи на анализ и синтез.

2.5. Задачи на сравнение и различение (компарация, дискриминация).

2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация).

2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.).

2.8. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение.

2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции.

3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах).

3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.).

3.3. Задачи на индукцию.

3.4. Задачи на дедукцию.

3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация).

3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений.

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение.

4.1. Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.).

4.2. Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.

4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление.

5.1. Задачи на применение на практике.

5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций.

5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов.

5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных.

5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Целеполагание является чрезвычайно важным этапом проектирования урока. От постановки цели зависит все то, что будет на этом уроке далее, включая достижение образовательных результатов.

2.3 Воспитательный потенциал современного урока

Образование на современном этапе развития общества направлено на создание условий для формирования и развития личности, которое происходит в процессе обучения и воспитания. В теории педагогики принято рассматривать вышеназванные процессы изолированно друг от друга с целью осознания их специфики. Единство обучения, воспитания и развития имеет и психологические основы. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, ребенок не созревает сначала и затем воспитывается, и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь. Под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество, ребенок, подросток, юноша, девушка не развиваются и воспитываются, а развиваются, воспитываясь и обучаясь, то есть самое их созревание в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершается. Организм развивается, функционируя; человек (взрослый) развивается,

трудясь; ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. В этом заключается основной закон психического развития ребенка и молодого человека [116].

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает, что эти процессы включаются как взаимозависимые и взаимопроникающие стороны, как звенья в единый процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. Обучение не только надстраивается над развитием по мере того, как созревание создает готовность для него, но и само обуславливает ход созревания и развития. В ходе обучения способности ребенка не только проявляются, но и формируются; точно так же, как и черты его характера не только проявляются, но и формируются в поведении в воспитывающих условиях. Психические и педагогические свойства и качества ребенка, человека – не только предпосылка, но и результат всего хода его развития, совершающегося в процессе воспитания и обучения.

Психологические основы единства воспитания и обучения также заключаются в механизмах формирования качеств личности. Несмотря на то, что именно качество личности признается ведущим результатом процесса воспитания, оно невозможно без реализации процесса обучения. Знания, навыки и умения, выступая результатом процесса обучения, являются при этом обязательным элементом любого воспитательного процесса.

Н. А. Рыбакина отмечает, что в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучение и воспитание, с одной стороны, заявляются составными частями образования, с другой –

определяются как отдельные виды деятельности. Где под обучением и воспитанием понимаются целенаправленные процессы по организации деятельности обучающихся, но на разном содержании. Содержанием обучения выступает адаптированное содержание наук, которое усваивается посредством специально организуемых учителем учебных ситуаций. А содержанием воспитания – ценности, которые присваиваются «здесь и сейчас» в складывающихся межличностных отношениях. Указанные различия определяют различия в формах и методах обучения и воспитания, а также месте их реализации: обучение обязательно для всех в урочное время, воспитание переносится во внеурочное время, реализуется преимущественно во внеклассных мероприятиях. Существование двух педагогических теорий (обучения и воспитания) в педагогике, теории развития личности в психологии обусловило разделение трудовых функций педагога на три части: «обучение», «воспитательная деятельность» и «развивающая деятельность» в Профессиональном стандарте «Педагог» без указания на механизм их реализации в едином процессе образования [117].

В. Н. Клепиков уверен, что воспитание, обучение и развитие являются взаимосвязанными, взаимоусиливающими и равновеликими составляющими единого образовательного процесса. Именно данная интегральная триада и образует наивысший – метапредметный – уровень современного образования. «Само по себе образование обладает огромным воспитательным (аксиологическим) потенциалом, который накапливался столетиями. Более того, глубокое понимание предметов невозможно без актуализации их аксиологической и онтологической основы – общечеловеческих и специфических

(особенных) ценностей. И в современном образовании, благодаря наличию огромного количества безликих учебников, этот потенциал в большей степени ещё не раскрыт, особенно это касается естественно-математических предметов» [73].

Современный школьник обрабатывает огромные объемы информации, но в ней, к сожалению, отсутствуют ценности, смыслы, идеалы, которые должен выработать сам ученик. «Интерес и мотивация у ребёнка появляются не сами по себе, но только тогда, когда они опираются на ценностно окрашенные знания, когда появляются личностные смыслы, которые, как ступеньки, выстраивают и направляют индивидуальную образовательную траекторию восхождения школьника» [73]. Одной из актуальных задач для современной школы становится формирование общей культуры (мировоззрения, научной картины мира) школьников, на которую он сможет опереться в будущем в своей профессиональной деятельности. В связи с этим мы можем говорить о развитии ценностно-смысловой сферы личности.

Однако педагоги-практики видят существующие трудности при овладении детьми такими действиями, как осуществление обоснованного нравственного выбора с опорой на этические нормы; восприятие и формулирование суждения, выражение эмоций в соответствии с целями и условиями общения. Развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся связано с процессом социализации личности и зависит от ряда факторов, среди которых: насыщение образовательного процесса духовно-нравственным содержанием, обеспечение взаимодействия школы и социума, семьи. Социализация современных школьников происходит в условиях виртуальной среды, которая об-

ладает мощным образовательным потенциалом, но в то же время оказывает негативное психологическое воздействие на формирующуюся личность, так как влияет на:

- изменение структуры досуга учащихся,
- каналы получения информации,
- характер межличностных взаимодействий,
- усвоение социальных норм,
- формирование ценностных ориентаций [109].

Развитие ценностно-смысловой сферы необходимо отслеживать не только посредством учебных результатов (отметки, экзамены, зачёты и т. д.), но, главное, с помощью создания личностных продуктов (стихотворение, эссе, проект, исследование и т. д.), а также диагностических методик. В. Н. Клепиков различает «учебные результаты» и «личностные продукты».

«Личностные продукты – это всегда про конкретного человека, его эволюцию, это свои образные вехи его развития. Для этого конструируются «эвристические карты познания» и «индивидуальные траектории развития». В этом случае есть смысл собирать их в «порт фолио». Собственно, именно весомые творческие продукты личность и формируют. При этом к личностным продуктам важно отнести не только результаты деятельности ребёнка, но его поступки, деяния. Как представляется, личностные продукты обладают более существенным весом в оценке сформированности ценностно-смысловой сферы школьника, т. к. имеют более ярко выраженную субъективную значимость» [72].

Ценностно-смысловая сфера выпускника, по мнению В. Н. Клепикова, характеризуется такими ценностями, как:

– общечеловеческие: общекультурные установки, научная эрудиция, наличие современных компетенций, успешность, толерантность, адекватная научная картина мира и т. д.;

– национальные: патриотизм, сохранение исторической памяти, уважение обычаев и традиций, жизнеутверждающее мировоззрение и т. д.;

– семейные: любовь к семье и дому, уважение, сохранение памяти и обычаев и т. д.;

– личностные: достоинство, честь, свобода, ответственность, самобытность, призвание, самореализация и т. д. [72].

Аналогичные ценности заложены в основу Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций, на основе которой выстраивается процесс воспитания в современной российской школе. Данная программа – модульная, одним из основных её модулей является «Урочная деятельность». Авторы данной программы подчёркивают неразрывную связь обучения и воспитания и предлагают варианты реализации воспитательного потенциала урока.

В процессе апробации Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций в Краснодарском крае были выявлены трудности, связанные с данным модулем: все педагоги понимают воспитательный потенциал урока, но не привыкли прописывать его значение в программе воспитания [92]. Н. А. Рыбакина видит проблему реализации воспитательного потенциала урока в том, что нравственный потенциал не заложен в содержании наук, ни естественных, ни гуманитарных. Сами по себе предлагаемые формы обучения также индифферентны по отношению к нравственным нормам и ценностям. А реализация позитивных межличностных отно-

шений на основе этих норм и ценностей невозможна без понятных механизмов интеграции обучения и воспитания в едином процессе образовательной деятельности. В отсутствии такого педагогического инструмента педагог реализует воспитательный потенциал урока теми же способами, что и обучение: информирует обучающихся о принятых в обществе ценностях и морально-нравственных нормах деятельности. А излишнее нагромождение форм чаще создает помехи для их восприятия. Нельзя стать нравственным, просто зная принятые в обществе социальные ценности и моральные нормы. Их можно только присвоить в процессе межличностных отношений на различных уровнях: «обучающий – обучающийся», «обучающий – группа обучающихся», «обучающийся – группа обучающихся», что позволит стать им внутренним ориентиром поведения и деятельности человека [117].

В «школьной жизни» центральное место занимает урок. Каждый современный российский школьник проживает в школе с 1 по 11 классы около 10900 уроков. Эти одиннадцать тысяч стандартизованных своим особым образом «актов школьного воздействия» и оказываются в силу вышеназванных обстоятельств главным средством формирования характера, ментальности и привычек поведения каждого гражданина Российской Федерации.

В современной России на уроках присутствуют дети разных национальностей. В связи с этим необходимо:

– объединять участников педагогического процесса на основе общечеловеческих, общенациональных, общегражданских ценностей;

- способствовать формированию ценностно-смысловой сферы обучающихся;
- привлекать, использовать, интегрировать духовно-нравственные ресурсы различных предметов (гуманитарных, естественно-математических и др.);
- быть жизнеутверждающими, созидательными, преобразующими [73].

Именно на уроках вырабатывается главный мотив жизненной стратегии: активного достижения успеха или пассивного избегания неприятностей. На уроках путем многократного упражнения незаметно и для учителей, и для детей достигается баланс свободы и зависимости, послушания и ответственности, инициативности и исполнительности. На уроках создается постоянным повторением одного и того же сценария «изучения чего-либо» привычная структура мышления.

В целом мы привыкли думать, что воспитание на уроке – это, прежде всего, некие примеры «хорошего» и «дурного», которые должны усвоить ученики из содержания того или иного предмета. Поэтому уроки литературы, истории, иностранного языка предоставляют большие возможности для воспитания, чем физика, математика и т. п., где можно воспитывать лишь на относительно небольшом материале. Все это, частично, верно. Потому что главное в воспитании на уроке лежит там же, где и главное в обучении и развитии на том же уроке – в системе педагогических влияний.

Эта система педагогических влияний при грамотном исполнении представляет собой законченный акт педагогического общения (то есть и диалог учителя и учеников, взаимная целенаправленная деятельность, в ходе и результате которых

личности участников изменяются: вырабатываются активная или пассивная жизненная стратегия и соответствующие черты характера, формируется ментальность, приобретаются те или иные привычки поведения).

Для достижения результатов в области воспитания необходимо опираться на существующие механизмы, лежащие в основе данного процесса.

Эмоциональное заражение – воздействие через непосредственную передачу эмоционального состояния неречевыми средствами такими, как громкость, интонация, темп, ритм, тембр голоса, жесты, мимика, движения. Условиями его эффективности являются взаимосвязь с другими способами воздействия, а именно: с внушением и убеждением; его осуществление в большой по численности группе; сопровождение дополнительными эмоциональными факторами (музыкой, светом, цветом, значимой для воспитанников символикой). Одним из важных результатов эмоционального заражения являются мотивы поведения, поскольку именно определенное эмоциональное состояние становится предпосылкой возникновения мотивации.

Эмоциональное заражение и внушение – очень сильные по своим результатам механизмы. От их последствий довольно трудно избавиться, так как они влияют на личность на уровне подсознания. В связи с этим встает вопрос о правомерности использования этих механизмов в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Думающие педагоги сомневаются в своем праве их применять, помня о высокой ответственности, об отсутствии права на ошибку, так как речь идет о духовной жизни личности. Разделяя эти опасения, мы

все же видим необходимость и возможность их использования. Общая душевная или задорная песня создает и общее настроение, ощущение единства, защищенности. А яркое проникновенное выступление чтецов, мастеров художественного слова – чувство сопричастности к истории и современной жизни своего Отечества. Возникшее эмоциональное состояние способствует нравственной мотивации той или иной деятельности, одухотворяет ее, придает личностный смысл [148].

Под убеждением понимается интеллектуально-эмоциональное воздействие, основанное на логике, доказательствах, способствующее формированию нравственных взглядов и убеждений. Убеждение и эмоциональное заражение подкрепляют друг друга. «Успешность убеждения зависит от его соответствия законам работы сознания», на основе которых выделено несколько условий такого воздействия:

- убеждающие слова должны быть понятны школьникам;
- в них должно быть обращение к личному и коллективному опыту ребят;
- убеждающие слова должны иметь оптимальный объем новой информации для школьников. В литературе встречается мнение, что такой оптимум – 40 % нового;
- успешность убеждения зависит от проблемности, от умения педагога раскрывать противоречивость и неоднозначность предъявляемых понятий, идей;
- при убеждающим воздействии необходима цикличность его построения: неоднократное возвращение к главным положениям, словам, утверждениям, но в новой форме и в новом контексте [18].

Успешность убеждения зависит и от восприимчивости школьников к убеждающему воздействию. Следует заметить, что повышенная чувствительность к убеждению характерна для интеллектуально развитых детей. Кроме того, на восприятие убеждающего воздействия влияет мнение референтных для школьников людей.

Воспитывающий потенциал урока независимо от его предметного содержания, весьма высок. На каждом уроке происходит целенаправленное и спонтанное изменение личностей субъектов образовательного процесса, то есть собственно воспитание.

Урок обладает возможностями влиять на становление очень многих качеств личности обучающихся. Воспитывающий аспект урока должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, экологических и других качеств личности школьника. Реализация воспитательного потенциала содержания учебных программ достигается при условиях:

- решения воспитательных задач в ходе каждого урока в единстве с задачами обучения и развития личности школьника;
- целенаправленного отбора содержания учебного материала, представляющего ученикам образцы подлинной нравственности;
- использования современных образовательных технологий (технология развития критического мышления, информационно-коммуникационных технологий, технологии продуктивного чтения);

– организации самостоятельной творческой исследовательской деятельности обучающихся на уроке (предлагаются темы, связанные с формированием нравственных качеств личности, развитием представлений о ценности семьи и семейной жизни, воспитании уважительного отношения к истории и героям России и т. д.).

В Примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций отмечено, что реализация воспитательного потенциала уроков может предусматривать:

– максимальное использование воспитательных возможностей содержания учебных предметов для формирования у обучающихся российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей, российского исторического сознания на основе исторического просвещения; подбор соответствующего содержания уроков, заданий, вспомогательных материалов, проблемных ситуаций для обсуждений;

– включение учителями в рабочие программы по учебным предметам, курсам, модулям целевых ориентиров результатов воспитания, их учёт в определении воспитательных задач уроков, занятий;

– включение учителями в рабочие программы учебных предметов, курсов, модулей тематики в соответствии с календарным планом воспитательной работы;

– выбор методов, методик, технологий, оказывающих воспитательное воздействие на личность в соответствии с воспитательным идеалом, целью и задачами воспитания, целевыми ориентирами результатов воспитания; реализацию приоритета воспитания в учебной деятельности;

– привлечение внимания обучающихся к ценностному аспекту изучаемых на уроках предметов, явлений и событий, инициирование обсуждений, высказываний своего мнения, выработки своего личностного отношения к изучаемым событиям, явлениям, лицам;

– применение интерактивных форм учебной работы – интеллектуальных, стимулирующих познавательную мотивацию, игровых методик, дискуссий, дающих возможность приобрести опыт ведения конструктивного диалога; групповой работы, которая учит строить отношения и действовать в команде, способствует развитию критического мышления;

– побуждение обучающихся соблюдать нормы поведения, правила общения со сверстниками и педагогами, соответствующие укладу общеобразовательной организации, установление и поддержку доброжелательной атмосферы;

– организацию шефства мотивированных и эрудированных обучающихся над неуспевающими одноклассниками, в том числе с особыми образовательными потребностями, дающего обучающимся социально значимый опыт сотрудничества и взаимной помощи;

– инициирование и поддержку исследовательской деятельности обучающихся, планирование и выполнение индивидуальных и групповых проектов воспитательной направленности [145].

И. В. Степанова считает возможным сделать более эффективным воспитание на уроке за счёт наполнения его ценностным содержанием. Она предлагает следующие способы.

1. Побуждать школьников к соблюдению общепринятых норм поведения на уроке и задавать в этом личный пример: во-

время приходить на урок и своевременно готовиться к его началу; быть вежливым в общении с учителями и школьниками; быть аккуратным, содержать в чистоте и надлежащем состоянии свое рабочее место, одежду, учебные принадлежности; бережно относиться к имуществу учебного кабинета.

2. Обращать внимание школьников на яркие личности деятелей науки, культуры, истории, связанных с изучаемыми темами уроков; на вклад, который они внесли в развитие нашей страны и мира; на достойные подражания примеры их жизни и профессиональной деятельности.

3. Акцентировать внимание школьников на нравственных проблемах, связанных с изучаемыми на уроках научными открытиями: такими как открытия в области расщепления атомного ядра, генной инженерии, изготовления синтетических материалов и т. п. Давать возможность учащимся взглянуть на учебный материал сквозь призму базовых общественных ценностей, воспитывая в них чувство уважения к человеческой жизни, здоровью, природе.

4. Предлагать школьникам использовать изучаемую на уроке информацию как повод задуматься и поговорить об их ценностях. Ею может оказаться информация о нравственных или безнравственных поступках литературных или исторических персонажей, о здоровье и вредных привычках, о войне и экологии, о классической и массовой культуре и т. п.

5. Организовывать обсуждение учащимися такой информации: предлагать высказать по ее поводу свое мнение, выработать по отношению к ней свою позицию, соотнести собственное отношение к ней с отношениями других детей. Это возможно в рамках различных интерактивных форм взаимодействия учащихся на уроке (дискуссия, викторина, игра) [121].

Следовательно, воспитательную деятельность на уроке могут реализовать все педагоги, независимо от преподаваемого ими предмета. Воспитывающим уроком может быть любой урок. Это урок с таким содержанием, которое побуждает школьников задуматься о ценностях, нравственных вопросах, жизненных проблемах, такой урок, где используются такие способы организации деятельности детей, которые помогут им сформировать свое отношение к обсуждаемым темам, проблемам, вопросам.

В. Н. Клепиков считает, что на каждом уроке можно приобщать детей к тем или иным жизнеутверждающим ценностям, а любое научное понятие можно рассматривать как ценность, если актуализируются его научные, культурные, исторические и философские смыслы (Таблица 6).

Таблица 6 – Ценностные основания учебных предметов

Предмет	Триада основных ценностей		
	1	2	
Математика	Число	Истинность	Рациональность
Русский язык	Слово	Ясность	Грамотность
Литература	Речь	Выразительность	Начитанность
История	Память	Патриотизм	Отечество
Обществознание	Демократия	Свобода	Равноправие
Физкультура	Здоровье	Воля	Сила

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
Физика	Причин- ность	Эксперимент	Энергия
Химия	Вещество	Системность	Закон
Музыка	Профессио- нализм	Гармония	Мелодич- ность
Иностран- ный язык	Язык	Перевод	Точность перевода
Рисование	Рисунок	Колорит	Образ
Труд	Трудолюбие	Мастерови- тость	Надеж- ность
Биология	Жизнь	Развитие	Питание
Экономика	Рынок	Предприим- чивость	Партнер- ство
Информати- ка	Информация	Мобильность	Глобаль- ность
ОБЖ	Экология	Безопасность	Мир
География	Земной ландшафт	Страна	Этнос
Астрономия	Вселенная	Галактика	Земля
ОПК	Вера	Надежда	Любовь
Эстетика	Красота	Соразмер- ность	Пластич- ность
МХК	Культура	Диалог	Самобыт- ность
Этика	Добро	Совесть	Поступок

Рассмотрим воспитательные возможности уроков.

Урок математики

Задача 1. Рабочий делает за смену 8 деталей, а его ученик в 2 раза меньше. Сколько деталей сделают они вдвоем за смену?

– Как вы думаете, почему ученик работает медленнее, чем рабочий? Да, в каждом деле необходимо умение. А чтобы его приобрести, нужно немало потратить труда и времени. Чем больше ученик проявляет усердия, тем быстрее станет настоящим мастером.

Задача 2. В классе 30 учеников. Сколько граммов хлеба окажется в пищевых отходах после посещения классом столовой, если каждый оставит полкусочка хлеба, а масса всего кусочка 50 г?

– Погублена целая булка хлеба! А сколько их за неделю выбросил класс?

А ведь в школе не один класс и школа не одна в городе! Сколько же хлеба мы выбрасываем. Это неуважение к труду многих людей, к хлебу, потому что хлеб в жизни человека всему голова, как вы понимаете эту народную мудрость?

Уроки математики воспитывают в учениках трудолюбие, настойчивость, упорство, умение соглашаться с мнением других, доводить дело до конца, ответственность. На этих уроках формируется уважение к достижениям человеческого гения, убежденность в важности математических знаний в практической жизни ребенка, признание радости его творческого труда как одной из основных человеческих ценностей.

Урок литературного чтения

Главная задача обучение искусству не только слушать, но и слышать.

Это умение позволяет ребенку эмоционально воспринять произведение, задуматься о нравственных категориях.

В былинах находят отражение изображение и поэтизация мужества, бесстрашия, стойкости, проявляемых ради достижения высоких нравственных целей.

Сказка формирует высокие нравственные качества у своих читателей: добро всегда побеждает, злые силы терпят поражение. Положительные герои любят свою родину, держат данное слово, всегда приходят на помощь, красивы душевно и физически.

Сказки, былины, сказания формируют у читателей чувство любви к родине, заботу о её интересах и готовность к ее защите от врагов. Их герои вызывают у младших школьников уважение к историческому прошлому своего народа, в бережном отношении к народной памяти. При этом патриотические чувства сопряжены с уважением к другим народам.

В одних произведениях (стихи, очерки, зарисовки о природе) больше внимания уделяется экологическому и эстетическому воспитанию детей. В других (рассказы Зощенко, Драгунского) дети получают этическое воспитание.

Урок русского языка

Одна из важнейших задач уроков русского языка – воспитание любви к языку, к природе, Родине.

Тексты в учебнике позволяют учителю развивать чувство патриотизма, уважительное отношение к великому национальному достоянию российского народа – русскому языку, уважение к культурному наследию России, любовь к родной природе.

В учебнике есть достаточное количество текстов и заданий к ним, которые воспитывают у учащихся чувства добро-

желательности, взаимопонимания и взаимопомощи, личной ответственности за свои поступки.

Каждая форма работы на уроке предполагает развитие определенной качеств обучающихся. На уроке часто использую парную и групповую работу. Каждая группа получает свое задание, при этом я создаю условия для формирования необходимых учебных качеств: усидчивости, дисциплинированности, умения работать дружно. Это способствует сплочению коллектива учащихся, т. к. они объединены общей задачей. Ребята работают все вместе, выслушивают мнение каждого, формируется самооценка и взаимооценка.

Одна из важнейших воспитательных задач на уроках русского языка – воспитание любви к родному языку, к Родине. Для этого я использую метод проектов. Проектная деятельность предусматривает организацию самостоятельных детских исследований, направленных на получение знаний о богатстве родной речи, о русском языке как исключительной ценности в жизни общества, каждого отдельного человека.

Урок окружающего мира

Воспитательный потенциал уроков окружающего мира, содержащих историко-обществоведческий материал, заключается в формировании правильного отношения к общечеловеческим ценностям, воспитании высокого чувства гражданского долга, развитии умения критически мыслить и самостоятельно оценивать исторические факты и события. Долгосрочная цель этих уроков – воспитывать чувство патриотизма, милосердие, доброту и сочувствие, прививать интерес к изучению литературы [120].

Младший школьный возраст в жизни ученика является периодом, когда закладываются первоосновы патриотических отношений, потребностей и способностей. Именно в этом возрасте происходит личностное принятие таких ценностей, как семья, отчий дом, родной край, родной язык, отчизна, нация (российский народ). Развитию патриотического сознания, патриотических чувств, убеждений, навыков патриотического поведения способствует включение в уроки отрывков из текстов литературных произведений исторического содержания [65]. Для чтения предлагается как научно-познавательная, так и художественная литература, в частности, историческая проза для детей профессиональных историков – Александра Говорова, Андрея Богданова, Юрия Лубченкова, исторические повести и рассказы писателей Валерия Воскобойникова, Натальи Алеевой, Сергея Махотина, Михаила Яснова, Марии Семеновой, Андрея Ефремова, а также стихотворения, которые облагораживают душу, воспитывают чувства, вызывают интерес к прошлому своего народа: «Бородино» М. Ю. Лермонтова, «Баллада о возвращении» Б. Ширшова, «Баллада о банке варенья» В. Радкевича и др. [65]. Работа с художественными текстами способствует углублению знаний учащихся о Родине, своем родном крае, об истории, традициях, культуре народов России. Анализ текстов на уроках помогает конкретизировать исторический материал и формировать у учеников яркие образы прошлого, являющиеся составной частью их исторических представлений. При работе с текстами у учащихся расширяется представление об исторической эпохе, обстановке, воссоздаются образы и картины исторических событий, и портреты исторических деятелей, людей, оставивших след в истории и

культуре нашей Родины. Узнавая о поступках исторических личностей, ученики часто переносят себя в те же условия, сопереживая героям [64]. Для обучения детей работе с текстами по истории Отечества можно использовать такие приемы, как композиционный анализ текста с составлением плана, осмыслением темы и основной мысли текста; самостоятельный подбор текстов по указанной учителем теме (например, В. Н. Татищев – основатель Перми; подвиг советского народа в Великой Отечественной войне; дети войны и др.); выборочный пересказ текстов, предложенных учителем, с выделением характеристики исторических лиц, героев произведения, либо описанием места событий; словесное описание картин исторических событий и др. Такие задания можно предложить школьникам для самостоятельной работы на уроке или в домашних условиях [65].

В нравственном воспитании младших школьников многое зависит от эмоционального компонента [81]. Поэтому учителям следует использовать на уроке средства обучения, которые смогут максимально воздействовать на эмоциональную сферу личности, вызывать ответные чувства, отклик, сопереживание в душе ребенка. Среди таких средств можно назвать картины исторического содержания, отрывки из мультипликационных, документальных и художественных фильмов, иллюстрирующие изучаемые темы курса, фотодокументы и др. Картины исторического содержания несут в себе детализированную информацию, умение видеть которую способствует формированию целостного образа эпохи, эмоциональному восприятию события, формированию отношения к событию или личности [65]. Отрывки из мультипликационных, документальных и ху-

дожественных фильмов являются сильным средством воздействия на эмоции и чувства детей. Просматривая видеоряд, слушая музыкальное сопровождение фильма, школьники невольно становятся участниками исторического события, погружаются в него. Важно, чтобы ученики смотрели такие отрывки осознанно, поэтому перед началом просмотра необходимо нацелить обучающихся, дать им задание до демонстрации сюжета. По окончании просмотра детям повторяется задание, определяется время его выполнения и параметры оценивания. Можно предложить ответить на вопросы по фильму, составить характеристику героя, пересказать сюжет и др. Видеоматериал интересен еще и тем, что учитель может остановить кадр, вернуться назад, обращая внимание учеников на важные моменты сюжета, объясняя или комментируя их. Зрительные образы приближают учащихся к положению свидетелей исторической действительности. Это повышает эмоциональность отношения к истории, усиливает чувство сопереживания с действовавшими в ней людьми [65]. Безусловно, основой воспитания в процессе обучения являются, прежде всего, собственные суждения учащихся, их отношение к фактам и явлениям. Оценочной деятельности четвероклассников предшествует работа, направленная на выяснение эмоционально-личного отношения школьников к событию, явлению или историческому деятелю. Школьникам могут быть предложены вопросы: «Что вам нравится или не нравится в этом человеке?», «Какие чувства вызвал у вас рассказ о событии?», «Что больше всего поразило вас в поступке этого человека?» [85]. Давая свою оценку определенному историческому событию или нравственным и деловым качествам исторического лица, учащиеся смогут выразить

свою индивидуальность, почувствовать уверенность в своих силах. Необходимо отметить, что для анализа и оценки четвероклассникам предлагаются события и деятели, роль которых признана в официальной историографии и которые остались в коллективной исторической памяти народа, художественном творчестве однозначно как позитивные [85].

Таким образом, воспитательный потенциал уроков обусловлен единством обучения, развития и воспитания, основан на развитии ценностно-смысловой сферы обучающихся и включает следующие группы возможностей:

- воспитательные возможности организации урока (возможности для воспитания школьников, имеющиеся на уроке независимо от учебного предмета и темы конкретного урока);

- воспитательные возможности, обусловленные спецификой учебного предмета (например, для экологического воспитания больше возможностей имеется при изучении биологии, чем при изучении литературы; литература более способствует эстетическому воспитанию, чем химия; уроки истории, краеведения, ОБЖ обладают большими возможностями для патриотического воспитания, чем уроки математики и т. д.);

- воспитательные возможности содержания образования на уроке, которые зависят от темы данного урока, его образовательных и развивающих целей и задач.

2.4 Психологические характеристики современного младшего школьника и их проявления в ходе урока

Младший школьный возраст появился в возрастной психологии сравнительно недавно. Его появление связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования [31].

В младшем школьном возрасте ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция обучающегося и умение учиться [47].

Рассмотрим основные характеристики этого возраста, описанные Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным: социальную ситуацию развития, ведущую деятельность, возрастные психические новообразования.

С поступлением в школу, дети приобретают новый статус, становятся «общественными» субъектами, что связано с особенностями школьного обучения. Смена режима дня, образа жизни, интересов, ценностей, приобретение новых норм поведения – все это способствует становлению у них особого статуса – «ученика» [34].

Появление у младших школьников социально значимых обязанностей, выполнение домашнего задания, соблюдение режима дня говорит о том, что ребенок перестраивается в системе жизненных отношений, что во многом будет определять его успешность в выполнении новых требований.

Таким образом, в младшем школьном возрасте социальной ситуацией развития становится ситуация обучения, т. е. учебная деятельность [59].

Б. С. Волков определяет учебную деятельность как систематическое и целенаправленное усвоение знаний, способов действий и развития самого ученика [29].

Если игровая деятельность подразумевает под собой получение удовольствия и преследует развлекательную цель, то учебная деятельность носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематизированный характер.

В связи с этим в младшем школьном возрасте (7–11 лет) ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, в которой учащиеся с помощью учителя осваивают правила и способы учебных действий и в которой развиваются интеллектуальные и познавательные способности.

Однако, учебная деятельность не сразу становится ведущей, «осознано направляемой», а цели обучения – не сразу становятся их личными целями. По мнению некоторых исследователей, формирование учебной деятельности у младших школьников предполагает развитие следующих компонентов: уметь принимать учебную задачу; находить способы ее решения; отбирать нужные средства; контролировать свои шаги; самостоятельно оценивать полученные результаты [29].

Крайне важна и положительная мотивация. Наиболее значимым для детей младшего школьного возраста, являются внешние мотивы, не связанные с учебным процессом, а связанные лишь с его результатом (ориентация на похвалу или отметку). Эти мотивы носят название «социальные мотивы». Они отвечают потребностям детей в общении с другими людьми, в их одобрении, в том, чтобы занять определенное место в системе общественных отношений.

Осознавая общественную значимость учения, младшие школьники настроены на положительное отношение к учебной деятельности, что создает благоприятные условия для начала обучения. Однако для успешной организации обучения необходимо, чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали друг другу. В связи с чем большое значение в этот учебный период приобретают учебные мотивы, которые направляют учебную деятельность [28]. Именно учебные мотивы обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлении интеллектуальной активности.

По мнению И. В. Дубровиной, оценка младшими школьниками своей учебной деятельности формируется поэтапно, а именно «в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся» [46].

Игровая деятельность младших школьников, хотя и отступает на второй план, но не прекращает свое существование и пристывает практически на протяжении всего периода. Отечественные психологи (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, А. Н. Леонтьев) считают, что игра обусловлена внутренними причинами, такими как потребности, интересы, склонности, мотивация. Потребности в игре зависят от творческих возможностей, которое в свою очередь, связано с уровнем мышления, памяти, речи, воображения.

Игра – это способ самореализации для младших школьников. В игровой деятельности младшие школьники уточняют уже имеющиеся знания и получают новые. В игре у детей формируется познавательная активность, пытливость ума,

происходит расширение словарного запаса. Играя, младшие школьники получают навыки решать коммуникативные задачи, социально взаимодействовать.

Кроме того, игра позволяет разнообразить учебную деятельность, сделав ее уроки занимательной и увлекательной, тем самым формируя у младших школьников интерес к познанию, стремление самостоятельно решать трудные задачи и любознательность.

Т. Ф. Пожидаева обосновала синергетическую функцию игры младших школьников, которая представлена как назначение игры для самоорганизации, реализуемой в самоутверждении, самоопределении и самореализации личности младшего школьника. Синергетическая функция игры вытекает из функции самореализации ребенка в игре, на основе теории самоорганизации, помогающей объяснить, как в игровой ситуации изменяются модели поведения ребенка. Она определяет развитие игрового сознания и его личностных структур: критичности, мотивирования, рефлексии, коллизийности (т. е. способности выявлять, идентифицировать и анализировать скрытые причины событий, определять их основы, устанавливать приоритеты неявных противоречий по отношению к общественным и личностным ценностям).

В жизнь современных младших школьников активно внедряется цифровая среда и информационные технологии. Компьютерные игры становятся привычной и порой, единственной формой досуга ребёнка. Это в свою очередь отражается на особенностях развития личности младшего школьника.

Компьютерные игры схожи с традиционными по содержанию, но имеют и некоторые отличия, заключающиеся в по-

строении по принципу постепенного усложнения игровой и дидактических задач, в наличии элементов случайности (например, в виде возникновения новых персонажей, ситуаций и неожиданных явлений), в поэтапности игровой программы, которая зачастую не позволяет ребенку перейти на следующий этап без выполнения задания предыдущего уровня.

При правильном руководстве со стороны взрослых, компьютерные игры оказывают положительное влияние на развитие младшего школьника. Так, например, компьютерные игры помогают расслабиться, самореализоваться, моделировать различные реальные и предполагаемые жизненные ситуации, создают положительный эмоциональный настрой, способствуют освоению различных форм общения, развитию познавательных процессов, умений анализировать и интерпретировать информацию; создавать гипотезы и делать выводы; корректировать свои дальнейшие действия. Таким образом, они способствуют формированию основы для интенсификации образовательного процесса.

При неумелом подборе игровых компьютерных программ, а также отсутствие временного контроля, возможно формирование компьютерной зависимости. Игровая зависимость может проявляться в вытеснении учебных интересов, нежелании ребенка общаться с друзьями, в «уходе» из социального мира в виртуальный мир компьютера.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте тесно связана с трудовой. Принимая участие в трудовой деятельности, у младших школьников развиваются не только трудовые и общеучебные навыки, но и формируются нравственные качества.

Организация участия ребенка в коллективной работе, играет важную роль в формировании положительного отношения к труду. Немаловажна и роль семьи, которая и направляет трудовую деятельность младших школьников.

Таким образом, учебная, игровая и трудовая деятельность способствует формированию у младших школьников важных психических новообразований.

В младшем школьном возрасте важнейшими психическими новообразованиями становятся произвольность психических явлений, внутренний план действий и рефлексия [29].

Л. С. Выготский определял *произвольность* как способность владеть собой, своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурных средств ее организации. Природа произвольности социальна и заключается в овладении средствами, позволяющими осознать свое поведение и управлять им. Произвольность младших школьников – один из компонентов успешной учебной деятельности и развития личности.

В младшем школьном возрасте развивается произвольное внимание, которое позволяет осуществлять контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, в основе которого лежит заранее установленный критерий и способ его применения [35, 36].

В процессе усвоения учебного материала ребенку необходимо также преднамеренное, или произвольное, запоминание и воспроизведение.

Внутренний план действий – специфическая форма внутренней активности личности. Подразумевает под собой способность, аккумулирующую в себе ряд интеллектуальных спо-

способностей (возможность ставить цели, намечать пути их достижения и реализовывать задуманное).

В младшем школьном возрасте умение следовать плану в процессе значительно совершенствуется. От первого к четвертому классу происходит увеличение количества детей, у которых это умение развито на высоком уровне, то есть характеристики составляющих идеальной и реальной деятельности полностью совпадают или доопределяются.

Рефлексия (позднелатин. – «обращение назад») – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека [32].

Ученик соотносит свой результат с целью деятельности, осмысливает, достиг ли он цели и почему или по каким причинам не смог этого сделать. Далее, осознание себя субъектом учебной деятельности предполагает осознание границы собственного знания и незнания. Это становится возможным только тогда, когда они умеют самостоятельно рассказывать о своем действии, подробно объяснять, причину. В связи с чем, в начале обучения любому действию необходимо добиваться от младших школьников не только самостоятельного и правильного выполнения учебных действий, но и развернутого объяснения своих операций.

Обладая рефлексивными действиями, младший школьник имеет возможность высказывать собственное мнение, что способствует осознанию собственной деятельности и помогает прогнозировать результаты предстоящей.

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивное созревание организма, в том числе, развивается централь-

ная нервная система, увеличивается вес лобных долей головного мозга, играющих большую роль в формировании высших психических функций: мышления, воображения, речи [30].

У детей младшего школьного возраста совершенствуется регулирующее влияние высших корковых центров, в связи, с чем и происходят существенные преобразования внимания: увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, переключаемость и распределение.

Одним из важнейших новообразований в младшем школьном возрасте является развитие произвольного внимания. Это связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в прямой зависимости с развитием интеллектуальных операций. Внимание поддерживается активной умственной деятельностью учащегося. Кроме того, внимание с эмоционально-волевой сферой личности. Индивидуальные особенности личности младших школьников оказывают воздействие на характер внимания.

Например, у детей-сангвиников кажущаяся невнимательность проявляется в чрезвычайной активности в виду их подвижности. Но тем не менее, они успевают хорошо усваивать учебный материал. В то время как флегматики и меланхолики пассивны и часто кажутся невнимательными, на самом деле они сосредоточены на изучаемом предмете.

Несмотря, на интенсивное развитие произвольного вида внимания, преобладающим видом остается непроизвольное. У младших школьников все еще сильна реакция на все новое, яркое, непривычное. Это объясняется преобладанием наглядно-образного характера мыслительной деятельности. Возможности волевого регулирования внимания в младшем школьном

возрасте ограничены, младший школьник обычно может сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы заработать высокую отметку, получить похвалу учителя).

Проблемы, связанные с развитием внимания у школьников, сегодня вызывают беспокойство и у педагогов, и у родителей, и у психологов, работающих с детьми. Многие взрослые жалуются на невнимательность детей, их неумение сосредоточиться, сколько-либо долго удерживать внимание при решении учебных задач [62].

Помимо внимания, произвольность и осмысленность у младших школьников приобретает и память. Как и внимание, произвольность памяти у младших школьников развивается в учебной деятельности. Легче всего у детей запоминается то, что включено в их активную деятельность, то, с чем они непосредственно действовали, конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, с чем непосредственно связаны их интересы и потребности, чем, например, определения или объяснения. Они склонны к механическому запоминанию, путем простого повторения, без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала.

Для эффективного запоминания материала разработаны различные приемы, освоив которые, младший школьник сможет запоминать абсолютно любую необходимую информацию. Деление учебного материала на смысловые части и составление плана является одним из эффективных приемов запоминания. Использование данного приема младшими школьниками позволяет им ко второму–третьему классу перейти от наиболее примитивных приемов запоминания (повторение, длительное

рассматривание учебного материала) к освоению рациональных способов запоминания.

Т. Б. Никитина выделила факторы, лежащие в основе любого эффективного запоминания:

Фактор желания. Для того чтобы запомнить информацию, необходимо иметь четкое и осознанное намерение, ставить задачу запомнить.

Фактор осознания. Чёткое осознание того, где и для чего пригодится запоминаемая информация. Каждая новая единица информации должна быть связана с уже имеющимися знаниями. При установлении каждой новой связи, в свою очередь, устанавливаются новые нервные связи, и чем больше таких связей, тем сцепление между фактами лучше. Связи могут быть двух основных видов – логические (смысловые) и ассоциативные (образные, абстрактные).

Фактор ярких впечатлений. Любая информация будет запоминаться гораздо эффективнее и проще, если она будет представлена в форме яркого впечатления.

Фактор хорошего внимания. Восемьдесят процентов неуспеха в запоминании имеют отношение к недостаточно хорошему вниманию [99].

Таким образом, под руководством учителя и родителей, имея положительную мотивацию к запоминанию, прибегая к различным приемам и техникам запоминания, память младшего школьника становится произвольной, существенно увеличивается ее объем.

Существенные изменения в младшем школьном возрасте претерпевает и такой психический процесс, как восприятие.

Восприятие любого предмета и его изображения требует вычленение его признаков, сторон, частей и установления связей между ними. У детей в первом классе восприятие еще недостаточно дифференцировано. Оно ограничивается узнаванием и последующим названием предмета. При рассматривании предметов младшие школьники выделяют наиболее яркие и бросающиеся в глаза свойства (окраска, величина, форма) [46].

Только к концу младшего школьного возраста восприятие у младших школьников становится синтезирующим, т. е. они начинают устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Например, дошкольник, описывая рисунок, начинает перечислять все, что видит, а младший школьник начинает описание с небольших и связных предложений [28]. Данное свойство восприятия развивается только при целенаправленной работе, когда взрослые учат детей наблюдать, ориентирует на разные свойства объектов.

Одним из новообразований в развитии восприятия является установление ими связей пространства, времени и количества, а также переход от произвольного восприятия к произвольному наблюдению за предметом или объектом, избирательность по содержанию, а не по внешней привлекательности.

Таким образом, период младшего школьного возраста предполагает переход от слитного и фрагментарного восприятия предметов к осмысленному и категориальному отражению вещей, событий и явлений в их пространственных, временных и причинных связях.

На уроках в начальной школе дети получают много описательной информации, которая требует от них постоянного воссоздания образов. Без восприятия, запоминания и воссозда-

ния данных образов невозможно усвоение учебного материала. В связи с чем важнейшим психическим процессом для младших школьников является воображение.

Воображение, как и все иные психические процессы успешно развивается в учебной деятельности. В начале обучения для возникновения образа младшим школьникам требуется конкретный предмет. Процесс воссоздания образа происходит по картинкам и схемам. Однако, дети могут отразить в образе только несколько признаков с преобладанием несущественных. Ко второму-третьему классу число отображаемых признаков увеличивается, с преобладанием существенных. Образы становятся обобщенными и определенными.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться творческое воображение. В сознании младшего школьника мирно уживаются реальные знания и строящиеся на их основе фантастические образы. Хотя с возрастом роль фантазии, оторванной от действительности, ослабевает, а «реализм» детского воображения усиливается. Развитие и совершенствование воображения будет более эффективным при целенаправленной работе в этом направлении, что повлечет за собой и расширение познавательных возможностей детей.

Важное значение в психическом развитии ребенка младшего школьного возраста играет мышление.

Современные школы оснащаются необходимым оборудованием для разнообразной работы с информацией, в классах появляются компьютеры, проекторы, смарт-доски и другие современные средства. Дети легко овладевают компьютером, даже будучи дошкольниками. Выполнение такого рода работы хорошо развивает мышление и позволяет свободно работать с

современными информационными ресурсами, а также повышает познавательную активность. В то же время следует помнить о том, что изменение качества мышления младших школьников носит индивидуальный характер и используемые стратегии обучения оказывают разное по эффективности воздействие на обучающихся. Поэтому важно уделять больше внимания развитию интеллектуально-творческих возможностей каждого ребенка.

По мнению некоторых исследователей, на развитие мышления влияет уровень личностной самооценки. Ребенок с низкой самооценкой сталкивается с рядом неприятных факторов, таких как: эмоциональные переживания; худшая адаптация школьников с низкой самооценкой к стрессовым ситуациям; неуверенность в собственных силах; неспособность адекватно оценивать свои возможности. Завышенная личностная самооценка проявляется в нарушении выделения причинно-следственных связей как в межличностном взаимодействии, так и в учебной деятельности. Корреляционный анализ диагностических связей показал, что, чем ближе личностная самооценка к норме, тем выше уровень развития мышления [113].

В начале обучения в школе у детей основным видом мышления является наглядно-образное мышление. Это говорит о том, что для совершения мыслительных операций, таких как сравнение, обобщение, анализ, логический вывод, младшим школьникам необходимо опираться на наглядный материал.

К третьему классу у младших школьников начинает формироваться словесно-логическое мышление. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность осуществлять анализ собственных рассуждений. Ум-

ственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Успешное овладение младшими школьниками научными понятиями зависит от уровня развития мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, конкретизации [29].

Таким образом, в развитии мышления младших школьников осуществляется переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, но пока еще возникают трудности с обобщением.

Значительную роль в развитии мышления играют родители. В попытке интенсифицировать умственное развитие ребенка, применяя различные методики раннего и опережающего обучения и развития. Однако, знания, полученные из, несоответствующей возрасту, информационно-коммуникативной среды. Абстрактное мышление в таком случае формируется без опоры на наглядно-действенную и наглядно-образную основу и не соответствует развитию сенсомоторной и эмоционально-волевой сферы ребенка, что может выступать как фактор риска дисгармоничного или задержанного типа развития.

С мышлением у младших школьников тесно связано развитие речи, которая развивается во взаимодействии с сверстниками и взрослыми.

В первом классе речь сжатая и в основном опирается на повторение и называние. Первые месяцы обучения в школе, дети слушают учителя, следят за его действиями. Впоследствии у младших школьников начинает расширяться устная речь, и к концу четвертого класса становится более разнообразной по интонации, развернутой, монологической. Значи-

тельно увеличивается словарный запас. Письменная речь также становится более развернутой.

По мнению исследователей, у младшего школьного возраста наблюдается особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или сверстниками во время игрового общения [67].

Исследования последних лет показывают, что в связи с цифровизацией общества, доступностью мобильных устройств и интернета, информированность детей тем не менее, не приводит к увеличению словарного запаса, напротив, активный словарь детей достаточно ограничен.

В общении дети, возможно, подражая любимым героям мультипликационных фильмов и компьютерных игр, используют жесты, выкрики, короткие фразы. На низком уровне развития находится связная речь [80].

Развитие эмоций в младшем школьном возрасте также имеет свои особенности. Младшие школьники отличаются эмоциональной впечатлительностью и отзывчивостью.

Ученикам начально школы присуща произвольность эмоций, выражающаяся в импульсивных реакциях (смех на уроке, нарушение дисциплины). Но уже ко второму–третьему классу младшие школьники становятся более сдержанными в выражениях своих эмоций и чувств. Они начинают их контролировать, и моторные импульсивные реакции постепенно заменяются речевыми.

Отличительной особенностью младшего школьного является повышенный настроения, эмоциональная стабильность,

положительное отношение к учебе. В случае возникновения коммуникативных проблем с учителем или сверстниками, у них наблюдается тревожность, несдержанность и повышенная чувствительность, проявляющаяся в грубости, вспыльчивости и эмоциональной нестабильности.

Новообразованием младшего школьного возраста является поведение сложных высших чувств: нравственных (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание); интеллектуальных (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т. п.); эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии); практических (чувства, вызываемые деятельностью, например, при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Таким образом, содержание эмоциональной сферы учеников начальной школы во многом зависит от успехов в учебной деятельности, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Точно также, как и чувства, которые наполняет содержанием и изменяет учебная деятельность.

Появление статуса «ученик» вызывает у младших школьников чувство гордости и удовлетворения. Вместе с тем, у детей возникает чувство тревоги, связано в основном с организацией учебной деятельности. Младшие школьники очень боятся опоздать на урок, не приготовить домашнее задание или забыть какой-либо предмет необходимый для урока. Данное чувство постепенно исчезает по мере привыкания к режиму.

Интенсивно развиваются в данном возрасте нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. Но пока еще не до конца могут осознавать свои и правильно воспринимать

чувства других. Дети учатся скрывать чувство стыда или сдерживать гнев. К третьему классу появляются чувства дружбы, товарищества, коллективизма. Чувства младших школьников развиваются в симбиозе с волей.

Необходимость соблюдать режим, подчиняться требованиям учителя является важнейшим фактором развития воли, которая проявляется у младших школьников в умении совершать или сдерживать поведение, преодолевая внутренние препятствия.

Во многом волевое поведение учеников начальных классов зависит от инструкций и контроля взрослых. В процессе обучения контролировать свое поведение, управлять им. И уже концу первого класса дисциплинированное поведение становится нормой и не требует волевых усилий.

Умение регулировать свое поведение способствует развитию умения контролировать собственные действия, благодаря чему развивается самооценка [13].

Развитие самооценки младших школьников во многом зависит от их успеваемости и в целом определяет их статус в группе. Обучающиеся сами относят к категориям «отличников», «троечников» или «двоечников» своих одноклассников, наделяя их соответствующими качествами. У детей, которые хорошо успевают или являются отличниками формируется в этом возрасте завышенная самооценка. У неуспевающих или слабо успевающих детей часто отмечается заниженная самооценка. Кроме того, у таких младших школьников фиксируются напряженные отношения со взрослыми и сверстниками, неуверенность в себе и своих силах.

Количество детей, отстающих в учебе и считающих себя еще более слабыми, чем это есть на самом деле, увеличивается по мере взросления. Завышенная в первом классе самооценка, резко падает к четвертому.

Немаловажное значение для развития самооценки ребенка младшего школьного возраста оказывает семья, в частности – стиль семейного воспитания. Дети, воспитывающиеся по принципу кумира семьи, как правило, имеют завышенную самооценку. В семьях, где ребенок воспитывается, соответственно его интересам, предпочтениям в сочетании с разумной требовательностью, как правило, развивается адекватная самооценка. У предоставленных себе детей или у детей, которые встречают безразличие и равнодушие в семьях, формируется заниженная самооценка [34].

Таким образом, самооценка и взаимоотношения со сверстниками младшего школьника – это, по большей части, результат его учебной деятельности.

Общение и взаимодействие ребенка младшего школьного возраста и взрослыми также имеет свои особенности и динамику. В начале обучения в школе у детей, как и в дошкольный период, остается система отношений ребенок-взрослый и ребенок-дети. Хотя система ребенок-взрослый включает в себя две составляющие: ребенок-родитель и ребенок-учитель. Система ребенок-учитель в данном возрасте становится центральной, в связи с тем, что именно от учителя исходит оценка поведения и действий детей. У младших школьников пока не сформирована способность оценивать себя и одноклассников, поэтому они усваивают оценки учителя, который является для них авторитетом.

Со стороны учителя происходит оценивание учебных успехов и неудач младших школьников, их нравственных качеств в различных ситуациях, которые воспринимаются сверстниками, как основные характеристики их личностных качеств.

У первоклассников общение со сверстниками, как правило, отступает на второй план. Только ко второму-третьему классу общение с одноклассниками становится более тесным, что связано с новым отношением к учебе и личности учителя, которая становится менее значимой.

К четвертому классу школьники уже умеют давать нравственную оценку поведения сверстников и для возникновения дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и честность.

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит интенсивное дальнейшее развитие всех психических процессов.

Ученые сходятся во мнении, что сознание современных детей, начиная уже начиная с дошкольного и младшего школьного возраста, приобретает «клиповый» характер. Ввиду развития средств коммуникации, постоянное взаимодействие с визуальными образами, которые бывают не связаны друг с другом и не образуют единый сюжетный ряд, влечет за собой определенные особенности сознания и мышления детей. К этим особенностям можно отнести: высокую скорость восприятия динамичных образов, ассоциативность, эмоциональность, быстроту переработки визуальной информации, отсутствие концентрации на деталях, фрагментарность, поверхностность, обеднение фантазии и воображения [80].

Анализ исследований, посвященных особенностям развития психики современных детей, дает основания полагать, что при существенном изменении социальной ситуации развития на каждой стадии изменяется характер порождения и дифференциации субъективных реальностей. Ранняя включенность ребенка в динамичную сферу информационно-коммуникативной среды, порождает новые способы мировосприятия, новые «критерии реальности», которые формирующееся сознание вырабатывает в условиях возрастания скорости информационных потоков.

Возрастающий поток информации, размытие границ между реальностью и виртуальностью накладывает отпечаток на нестабильную психику ребенка младшего школьного возраста. В такой трактовке вышеизложенные факты, показывающие специфику познавательного развития современных детей, можно интерпретировать не как снижение уровневых характеристик, а как приобретение ребенком своеобразных способов адаптации к внутренне неоднородной, неопределенной, информационно насыщенной жизненной среде постиндустриального мира [80].

2.5 Мотивация учебной деятельности современного младшего школьника

Проблема развития мотивации к учебной деятельности является наиболее актуальной проблемой педагогики и психологии. Эта проблема привлекала и привлекает не только ведущих представителей педагогики, но также философии, социологии и психологии.

Мотивацию изучали многие психологи, поэтому в современной психологической науке представлены самые разнообразные ее трактовки. А. К. Маркова под мотивами учения понимает направленность ученика на разные стороны учебной деятельности. Соответственно мотивы могут быть познавательными, если они связаны с содержанием учения, и социальными, если связаны с общением учеников друг с другом и учителями. Психологи говорят о положительной и отрицательной мотивации, о ситуативных и устойчивых мотивах [96].

Мотивация как психическое явление рассматривается по-разному. В одном случае, как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, то есть определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом – как совокупность мотивов (К. К. Платонов), в третьем – побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И. А. Джидарьян).

Наиболее полным является понимание мотивации в так называемой деятельностной теории учения (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина). В этой теории привлекает ее простота и строгость: мотив может быть либо внешним, либо внутренним в зависимости от отношения человека к процессу получения знаний [91].

По определению Д. Б. Эльконина, мотивация – это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направ-

ленность, организованность, активность, устойчивость. Выделяют пять уровней учебной мотивации:

Первый уровень – высокий (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

Второй уровень – хорошая школьная мотивация (учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

Пятый уровень – негативное отношение к школе. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем [128].

По наблюдениям А. Савченко, в системе психолого-педагогических условий формирования когнитивных интересов и потребностей младших школьников классифицируются:

- обогащение содержания образования лично ориентированным интересным материалом, обеспечение его эмоциональности;
- утверждение гуманного отношения учителя к ученикам;
- формирование и развитие обучающихся, адекватная самооценка и стремление к саморазвитию;
- ответственное отношение к обучению, чувство долга;
- введение в учебный процесс инновационных технологий для развития творческих способностей и усвоения учащимися путей самостоятельного поиска образовательной и познавательной информации;
- развитие интеллектуальных способностей и творческого мышления школьников в процессе их обучения;
- удовлетворение необходимости общения со всеми участниками образовательного процесса (учителями, одноклассниками, родителями,
- социальными педагогами, психологами и т. д.) [94].

Мотивация объясняет целенаправленность действий, организацию и устойчивость деятельности, направленной на достижение конкретной цели. Мотив учения – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы. Мотивация к обучению проявляется в целях, которые ученик преследует в учебной деятельности. Цели – это ожидаемые конечный и промежуточный результаты тех действий учащегося, которые приводят к реализации мотивов.

Мотивация достижения успехов была выявлена немецким ученым Х. Хекхаузенем, который определил, что человек руководствуется двумя мотивами, функционально связанными с деятельностью, направленной на достижение успеха: достиже-

нием успеха и избегания неудач. Мотивация к успеху имеет эмоциональные корни, так как свои достижения человек связывает с положительными эмоциями, что в будущем приводит к возникновению потребности в еще большем успехе [53].

Известный психолог А. К. Маркова считает, что мотивация достижения успехов в учебной деятельности представляет собой частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, который побуждает, вызывает активность учащегося, определяет направленность его деятельности [5].

Мотивация к успеху часто характерна для детей с высокой самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если ей соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет стремиться добиваться наилучших учебных результатов [8].

Если же стремление к успеху сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводит к аффективным реакциям в ситуации неудачи. У неуспевающих, а порой и у средних учеников, мотивация достижения успеха не развивается, у них более выражена мотивация избегания неудач [53].

Многие школьники, имеющие мотивацию избегания неудач, интеллектуально пассивны. Чаще всего они проявляют интерес к самым легким, неосновным дисциплинам, иногда только к одной, скажем, физкультуре или пению. Такие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной шко-

ле сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию его указаниям. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной предмета, сменой конкретных видов работ, визуальной стороны обучения и игровых элементов урока.

К окончанию начальной школы такие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и стремления получать высокие отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неудачи приобретает значительную силу. Она сопровождается тревогой, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску [96].

В условиях современной школы наблюдается тенденция возрастания количества школьников начальных классов, основным мотивом которых является чувство долга и потребность социализации, а также получение поощрения в виде отметок и похвалы. Вместе с тем, отмечается тенденция уменьшения количества детей, испытывающих истинный интерес к учебе. Это говорит о необходимости постоянного повышения познавательной потребности.

Д. А. Крылова делает акцент на том, что формирование познавательной потребности неодинаково у разных детей. Она редко носит ярко выраженный характер, в большинстве умеренный, а также может иметь как теоретическую, так и практическую направленность [84].

Важнейшим условием формирования мотивации успеха является использование метода поощрения, создания ситуаций учебного успеха.

Таким образом, поощрение младших школьников со стороны учителя вдохновляет их, развивает стремление к достижению лучших результатов и способствует развитию мотивации к достижениям. Поощряя учеников, учитель должен помнить, что не только ученики, добившиеся успехов в учебной деятельности, но и те, кто учился добросовестно, проявил упорный труд и не добился больших результатов, заслуживают награды.

Особое внимание нужно уделять тому, чтобы одобрить неуверенного, отстающего ученика, тем самым вселяя в него уверенность, воспитывая целеустремленность и самостоятельность, желание преодолеть трудности. По отношению к слабым учащимся важно создавать ситуации успеха [4].

Ведущим видом деятельности для младших школьников является учение, поэтому следует искать возможности повышения их активности в этом процессе, что будет способствовать не только улучшению качества общеобразовательной подготовки учащихся, но и формированию активной личности в целом [3].

В педагогической практике используются различные способы активизации, основным из которых является - разнообразие методов и приемов обучения, выбор таких сочетаний, которые в возникших ситуациях повышают уровень учебной мотивации младших школьников [7].

В исследованиях Ю. М. Жаворонковой говорится о том, что выстраивание учебного процесса должно осуществляться с учетом того, чтобы мотивация ребенка совпала с внутренним содержанием предметных занятий в школе. Для того, чтобы «учебная деятельность была эффективной, необходимо сфор-

мировать мотивацию к учению. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста» [56].

И. П. Подласый убежден, что для формирования полноценной мотивации учения младших школьников важно обеспечить следующие условия:

- обогащать содержание личностно ориентированным интересным материалом;

- удовлетворять познавательные запросы и потребности учеников;

- организовать интересное общение детей между собой;

- поощрять выполнение заданий повышенной трудности;

- утверждать гуманное отношение ко всем ученикам – способным, отстающим, безразличным;

- поддерживать ровный стиль отношений между всеми учениками; формировать активную самооценку своих возможностей;

- утверждать стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию; использовать эффективную поддержку детских инициатив, ободрять учеников при возникновении у них трудностей;

- воспитывать ответственное отношение к учебному труду заботиться о разнообразии методов и приемов обучения [Цит. по 53].

В исследованиях А. Киричука и Т. Грабовской [Цит. по 34], рассмотрены следующие общие принципы управления учебной деятельностью младшего школьника:

- обеспечение привлекательного творческого характера деятельности;

- четкое определение цели и конечных результатов работы, способы ее оценки;
- включение учеников в процесс планирования целей и текущих задач класса;
- уважение, доверие, гуманное отношение к ученикам, благодаря поощрению и стимулированию учебной деятельности и т. п.

По мнению ряда ученых, формированию учебной мотивации школьников способствует использование набора инструментов, среди которых выделяются следующие:

- содержание учебного материала;
- организация учебных мероприятий;
- мониторинг и оценка учебных мероприятий.

Особое значение в формировании мотивации младших школьников имеет содержание учебного материала. Требования к содержанию учебного материала заключаются в следующем:

1) Информация, подлежащая изучению, должна соответствовать возрастным характеристикам и потребностям ребенка.

2) Учебный материал должен быть доступным, но, в то же время, довольно сложным и интересным, т. е. вызывать эмоциональный отклик. Современные дети имеют возможность получать красочную и динамическую информацию из средств массовой коммуникации и Интернета. Поэтому содержательно и иллюстративно плохой материал не мотивирует и не способствует пробуждению интереса к обучению.

3) В процессе формирования учебной мотивации большое внимание должно уделяться особым образом организованной учебной деятельности.

Изучение каждого отдельного раздела или темы программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционно-познавательного, рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап обычно включает в себя следующие элементы: создание проблемной ситуации, формулировка основной учебной программы, самоконтроль и самооценка будущей деятельности в изучении темы. Это этап понимания того, что предстоит выполнить для того, чтобы решить основную задачу обучения.

Суть операционно-познавательного этапа заключается в создании и поддержке мотивации учебной деятельности, он предполагает понимание учениками необходимости изучения данного материала. На данном этапе дети изучают содержание темы программы и осваивают необходимые учебные действия.

На рефлексивно-оценочном этапе младшие школьники учатся анализировать собственную учебную деятельность, оценивать ее, сравнивать результаты с поставленными учебными задачами.

Подведение итогов пройденного раздела должно быть организовано таким образом, чтобы ученики получали чувство эмоционального удовлетворения от проделанного. В соответствии с этим будет сформирована ориентация для восприятия этих чувств в будущем, что приведет к возникновению необходимости творческой самостоятельной образовательной работы, т. е. формирования позитивной мотивации для учебной деятельности [22].

Существует множество методов, стимулирующих познавательную деятельность у детей, которые учителя успешно используют на своих уроках. Представим некоторые из них.

1. Метод «Дидактические игры», представляющий собой специально созданные ситуации, имитирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Основная цель этого метода – стимуляция познавательного процесса.

2. Метод «Ситуация успеха». В данном методе представлено целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность для достижения значимых результатов в деятельности, это результат хорошо продуманной, подготовленной стратегии, тактики. Индивидуальный успех и ожидания различаются.

Можно выделить три типа:

– предвосхищаемый успех, в основе его ожидания могут быть и обоснованные надежды, и упование на какое-то чудо, но на пустом месте успех родиться не может;

– констатируемый успех фиксирует достижение, он дает младшим школьникам возможность пережить радость признания, ощущение своих возможностей, веру в завтрашний день;

– обобщающий успех способствует состоянию уверенности, защищенности, опоры на самого себя, но есть вероятность опасности переоценить свои возможности, успокоиться.

Для возникновения интереса к изучаемому предмету необходимо понимание необходимости, важности и целесообразности изучения данной темы. Этому могут способствовать следующие методы и приемы:

Прием «Оратор». За 1 минуту необходимо убедить своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

Прием «Автор». Ученикам предлагается побывать в роли автора учебника и убедить учеников в важности изучения какой-либо темы.

Прием «Лови ошибку». Объясняя материал, намеренно допускается ошибка. Сначала ученики предупреждаются об этом заранее, а затем они должны искать ошибки самостоятельно и при ее обнаружении «сигналить» об этом интонацией или жестом [26].

1. Метод «Соревнование» также относится к числу методов, стимулирующих познавательную активность детей. При использовании данного метода естественная потребность школьников к соперничеству направляется на воспитание нужных человеку и обществу свойств. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Особенно большое значение имеет соревнование для отстающих: сравнивая свои результаты с достижениями товарищей, они получают новые стимулы для роста и начинают прилагать больше усилий [58].

2. «Метод проектов». В начальной школе особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать творческое мышление, умение увидеть и решить проблему, а также направлено на обучение детей элементарным приемам совместной деятельности в ходе проектов. Проектная деятельность представляет собой развёрнутую структуру учебной деятельности. Возможные продукты проектной деятельности младших школьников: журнал, книжка-раскладушка, памятка, тест по теме, презентация, написание рассказа, сказки, стенгазета, сувенир-поделка.

3. Метод «Создание проблемной ситуации». Суть его состоит в том, чтобы не давать знания в готовом виде, а создать ситуацию поиска. Создание проблемной ситуации возможно через формулирование проблемных вопросов, задач, заданий поискового характера. На каждом из этапов урока можно использовать проблемные вопросы: вопросы, адресованные ученикам, в которых сталкиваются противоречия; вопросы, требующие установления сходства и различия. Чем менее очевидно это различие или сходство, тем интереснее его найти; вопросы по установлению причинно-следственных связей. Открытие каждой причины – шаг к более глубокому пониманию.

И. Шапошникова отмечает, что использование интересных материалов и способов организации познавательной деятельности повышает эффективность позитивной мотивации к обучению. «Используя познавательный интерес как средство педагогической деятельности, учитель находит содержание учебного материала и методы его преподавания, а также организует деятельность учеников с возможностями, которые захватывают учебную работу учащихся: актуализация основных идей, проблематичная форма постановки образовательной задачи, выразительные формы языка, увлекательные эксперименты, творчество детей, технические средства обучения и т. д.» [Цит. по 19].

Одним из важных инструментов повышения мотивации к учебной деятельности со стороны педагога является отметка, как способ оценки знаний ученика. Формирование мотива отметки начинается в начальной школе с введения понятий оценки, приучения детей к возможности оценивания знаний. Желание получить высокую отметку, по мнению С. С. Ермако-

ва, связано не с познавательным мотивом, а мотивом социализации, признания в коллективе, получения одобрения и поощрения [55]. В то же время известно, что отметка должна в идеале восприниматься как награда за труд. Учителю начальной школы необходимо прилагать усилия, чтобы ученики не использовали отметку в личных, эгоистических интересах, что таит опасность.

Оценка важна в формировании мотивации младшего школьника. Не все младшие школьники хорошо понимают его объективную роль. Непосредственная связь между отметкой и знаниями устанавливается лишь немногими. В связи с этим, возникает необходимость оценивать деятельность так, чтобы учащиеся рассматривали её как показатель уровня знаний и умений.

Чтобы мотивировать ребенка к учебному процессу, можно начать, например, изучение новой темы необычным способом.

Существует несколько приемов.

Приём «Привлекательная цель». Перед обучающимися ставится простая, понятная и привлекательная цель, при достижении которой они неосознанно выполняют и то учебное действие, которое планирует учитель. Например, при изучении пользования микроскопом, рассматриваются микропрепараты.

Приём «Отсроченная отгадка». Предполагает привлечение внимания и удержание интереса в течение длительного отрезка времени. Например, в начале урока задается классу загадка (излагается удивительный факт), отгадка к которой будет открыта на уроке при работе над новым материалом.

Приём «Прогнозирование». Например, на уроке литературного чтения дети слушают название произведения и про-

буют определить жанр произведения, тематику и возможные события [137].

Использование игровых приемов. У младших школьников игровая деятельность остается актуальной. Однотипная и длительная работа быстро их утомляет. При необходимости проделать большое количество однообразных упражнений, можно использовать игровые приемы.

Прием «Своя опора». Ученик составляет собственную опорную схему или развернутый план ответа по новому материалу. Составление алгоритмов, памяток.

Прием «Повторение с расширением». Ученики составляют серию вопросов, ответы на которые позволяют дополнить знания нового материала.

На этапе самоконтроля и самооценки повысить учебно-познавательную мотивацию школьников помогает такая форма организации учебной деятельности, как работа в паре «ученик – ученик».

Например, каждый ученик получает карточку, которая содержит вопрос и три варианта ответа. Правильным могут быть один, два, а, иногда, и все три варианта. Ученик делает выбор и готовится объяснять соседу, почему он так считает. Далее принимается групповое решение, что является важным для корректировки личностных качеств. Затем слово предоставляется группе. Озвучивается верный вариант. В заключении каждый ученик сам оценивает свой результат.

Для включения ребёнка в активную познавательную деятельность даются «открытые домашние задания (по А. В. Хуторскому), т. е. изучаемый материал связывается с повседневной жизнью и с интересами учащихся. Например, подготовка

сообщения о своем домашнем питомце; просмотр телепередачи и подготовка сообщения о любимом виде спорта; работа над проектом «Сколько должен весить твой портфель?» и т. д.

Грамотный выбор методов и приемов, их обоснованное сочетание, учет методических особенностей использования будут способствовать формированию учебной мотивации младших школьников.

2.6 Формирование у младших школьников умения оценивать результаты деятельности на уроке

Оценивание результатов деятельности, совершенствование оценки образовательного процесса всегда было актуальным направлением в образовании. Тем более на современном этапе оценочная деятельность учителя и обучающегося строго регламентированы федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

В настоящее время в системе образования произошли заметные позитивные изменения. В связи с требованиями государственных стандартов в образовательной сфере начальная школа должна стать местом первой пробы своих сил. На этом этапе важно развить инициативу и самостоятельность, сохранить познавательную активность, здоровье и эмоциональное благополучие детей.

В России сегодня оценка достижений учащегося проводится школами лишь со стороны академической успеваемости, и остаётся инструментом педагогического и родительского

давления на ребёнка. Возникла необходимость в объективном оценивании достижений каждого ученика.

Противоречие между необходимостью построения личностно ориентированных моделей образовательного процесса и отсутствием адекватной системы оценивания результатов обучения наиболее актуально и трудноразрешимо в современной педагогике. Обозначился широкий круг вопросов, с которыми сталкиваются многие учителя.

Так, особенностью и важным элементом в процессе формирования у младших школьников готовности к самооценке полученного результата является единая и понятная критериальная основа, которая создает у ребенка конкретные представления о выполняемой им деятельности. Кроме того, каждое формируемое универсальное учебное действие само по себе имеет сложную структуру и может быть разложено на ряд более простых шагов – операций. Если ребенок будет осознавать и понимать свою работу как сумму многих умений, каждое из которых оценивается по своему ряду критериев, то он однозначно будет успешен в оценочной деятельности [44, 45].

Приоритетная цель современного школьного образования – это формирование у учащихся «умения учиться», самостоятельно ставить перед собой и достигать определённые цели. Такие навыки становятся возможными при формировании системы универсальных учебных действий, куда входит и формирование оценочной самостоятельности.

Навык оценки результата действия начинает формироваться ещё в раннем детстве и максимально закрепляется в младшем школьном периоде, где и играет значительную роль в усвоении знаний.

Оценка результатов учебно-познавательной деятельности является определением качества достигнутых результатов. Для развития полноценной личности крайне необходимо умение критично и объективно оценивать как собственные результаты, так и деятельность окружающих людей.

Самооценка необходима для развития самосознания, своих физических сил, умственных способностей, поступков, своего отношения к окружающим и самому себе. Её основной смысл – это самоконтроль обучающегося, его саморегуляция, самостоятельная экспертиза собственной деятельности и самостимуляция.

Решающее влияние на формирование самооценки младших школьников оказывают два основных фактора: отношение окружающих (в частности, семьи и педагогов); осознание самим ребёнком особенностей своей деятельности, её хода и результатов.

Взаимооценка предполагает оценивание учащимися результатов деятельности друг друга. Она помогает младшим школьникам подходить к оценке результатов собственной деятельности более критично. Максимально объективная оценка выводится как средняя величина между результатом самооценки, взаимооценки и оценки учителем.

В организации процесса формирования оценочной деятельности младших школьников выделяют:

- *интеллектуальные модули*, в рамках которых учащиеся знакомятся с основными понятиями и способами оценивания;
- *урочную деятельность*, в ходе которой полученные знания по оцениванию применяются на практике;

– *внеурочную деятельность*, в рамках которой формируются умения давать оценку внеучебной деятельности.

Объектами контроля при этом считают компоненты учебной деятельности; желание и умение учиться; способы достижения знаний.

К методам вовлечения учащихся в оценочную деятельность можно отнести: вопросы (Сможешь ли ты доказать, что...?; А что нужно для ...?; Что ты думаешь по поводу...? и др.); наблюдение за ответами и деятельностью одноклассников; дискуссию (обсуждение материала, этапов деятельности, выяснение причин затруднения, оценивание работы каждого по решению проблемы); анализ работ, выявление ошибок, подбор способов их устранения; рефлекссию (обратную связь между учителем и классом, в ходе которой определяется направление, в котором надо двигаться, планируется дальнейшая деятельность) [97].

Существует три типа уроков, в рамках которых формируется умение младших школьников оценивать результаты деятельности:

– урок, посвящённый непосредственно выработке умения оценивать результаты деятельности;

– урок, на котором оценивание является одним из этапов занятия;

– обобщающий урок контроля и оценки, то есть урок, на котором проводится итоговый контроль полученных знаний.

На уроке с преобладающей целью теоретические знания, полученные на интеллектуальных модулях, переносятся на конкретные виды учебной деятельности. К примеру, учащиеся выполняют задание и оценивают его самостоятельно и в парах. За-

тем учитель проверяет работы, но не указывает на ошибки. На следующем уроке учитель организует проверку и оценку в процессе сличения с эталоном, предварительно повторив критерии.

На уроке, где оценивание является только этапом урока, отрабатываются умения и навыки самооценивания в групповой или индивидуальной работе. Учащиеся самостоятельно или в группе оценивают свою работу по критериям, выделенным предварительно на интеллектуальном модуле или на уроке, и определяют оценку всей работы.

На уроке обобщающего контроля и оценки проводятся различные проверочные работы, которые сначала проверяет и оценивает сам ученик, а затем уже учитель. Далее ученик соотносит результаты учителя с собственными результатами, решает, устраивает ли его подобный результат. В случае несогласия с оценкой, ученик «подтягивает» материал и пересдаёт его. При организации такой работы у учащихся повышается уровень ответственности и самостоятельности.

Для адекватной оценки результатов своей деятельности младших школьников необходимо обучить алгоритму самооценивания. Впервые он вводится в первом классе, и представляет собой ответы ученика на ряд вопросов после выполнения задания:

– Какое было задание?

– Удалось выполнить задание? Удалось получить результат, решение, ответ?

– Задание выполнено верно или не совсем?

– Задание выполнил сам или с чьей-то помощью?

Алгоритм самооценки усложняется во 2–4 классах:

– Какое умение развивал при выполнении задания?

– Каков был уровень задачи?

– Определи уровень успешности, на котором ты решил задачу.

– Исходя из своего уровня успешности, определи отметку, которую ты можешь себе поставить [89].

Необходимо, чтобы учащиеся не только могли обосновать оценку хорошо выполненной работы, могли сформулировать возникшие в процессе её выполнения трудности, те моменты, которые ещё плохо усвоены, или представляли себе реальную причину плохо выполненного или невыполненного задания.

Новый образовательный стандарт глубоко психологичен, и поэтому в нем реализуется психологический принцип оценки личных достижений, который предполагает учет достижения обучающимися планируемых результатов в динамике, что позволит оценить даже небольшие продвижения ученика в образовательном процессе. Для диагностики уровня сформированности оценочных умений и индивидуального прогресса в их развитии стандарт рекомендует применять такие методы, как наблюдение с фиксацией результатов индивидуальной и совместной познавательной деятельности в листах наблюдений, а также самоанализ.

Проблема оценки и оценочной деятельности – одна из актуальных в педагогической теории и практике. В разные периоды жизни общества измерение качества знаний обучающихся, а также отображение результатов этих измерений всегда вызывали интерес со стороны педагогов, психологов, родителей. Так, учёные-педагоги (В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, А. В. Хуторской и другие), исследовавшие данный аспект, под оцениванием понимают процесс изучения и проверки знаний

обучающихся. Оценка, по их мнению, – это результат данного процесса, количественный показатель качества результатов учебно-познавательной деятельности учащихся [89].

Отметим, что оценка – это не только педагогическое понятие, но и философское, социально-психологическое явление, имеющее высокую значимость в жизни человека. Учёные к процессу оценивания результатов деятельности обучающихся имеют разное отношение.

Таким образом, оценивая результаты учебной деятельности обучающегося, учитель должен соблюдать дидактические требования, использовать разные формы оценивания, помнить о воздействии оценки на состояние эмоциональной сферы обучающегося.

2.7 Развитие рефлексивных навыков у младших школьников на уроке

Рефлексия – это способность человека увидеть себя со стороны, дать анализ своим действиям и поступкам, а при необходимости разработать другую систему действий [52].

Рефлексию рассматривают как умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность» (по Н. Ф. Талызиной) [123].

Рефлексию можно назвать связующим звеном между знанием и опытом человека. Рефлексия позволяет анализировать ход и результат собственной деятельности, что делает возможным освоение новых знаний и умений.

Ребёнок нуждается в рефлексивных навыках не только для успешного обучения, но и для жизни в целом. Сформированностью этого навыка обуславливается не только эффективность профессиональной деятельности человека, но и его личные взаимоотношения. Поэтому уровень развития рефлексивных умений существенно определяет качество нашей повседневной, личной жизни. Отсюда можно сделать вывод, что развитие рефлексивных умений у младших школьников должно быть целью образования, одним из основных приоритетов. Для этого необходимо создать такую образовательную среду, которая побуждала бы ученика к саморазвитию [15].

Согласно мнению В. Г. Романко, «умение учить себя» – это умение знать свои ограниченности в учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте и умения их преодолевать [115].

Развитие и становление рефлексии в младшем школьном возрасте происходит в учебной деятельности (В. В. Давыдов, А. З. Зак, Л. К. Максимов, П. В. Новиков и др.).

Учащимся осознается не только сделанное, но и способы деятельности, т. е. то, как это было сделано (В. В. Краевский и А. В. Хуторской) [82].

В образовательном процессе рефлексивные умения представляют собой механизм обратной связи о качестве хода и результатов образовательного процесса (учения и развития ученика).

По мнению Л. С. Выготского и В. С. Мухиной, рефлексивные умения – ключевое новообразование младших школьников. В данный возрастной период уровень сформированно-

сти рефлексивных умений непосредственно связан с развитием самосознания личности ребенка.

Осуществление рефлексивной деятельности делает возможным управление нравственными процессами, т. к. любая рефлексия ориентирована на собственную модель мира школьника. Рефлексивная деятельность на уроке не только создаёт условия для осознания пройденного пути, но и способствует формированию и развитию универсальных учебных навыков, а также достижению метапредметных результатов обучения [57].

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В структуре урока, соответствующего, рефлексия является обязательным этапом урока. где учитель играет роль организатора, а главными действующими лицами выступают ученики. Учитель выступает в качестве организатора, а ученики – главные действующие лица. Продолжительность данного этапа составляет 1–3 минуты. Вместе с тем именно на этом этапе все звенья урока соединяются в единую систему [112].

Исследователи выделяют следующие особенности формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста в продуктивной деятельности:

- многообразие форм рефлексии;
- необходимость обучения детей осознанию того, что они делают и что с ними происходит (обсуждение ситуации или последовательность действий, графическое изображение настроения и оценка своей деятельности);
- наблюдение за деятельностью друг друга на протяжении определенного времени, ответы на вопросы взрослого и друг друга;

– вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, рефлексия чувств [141].

К личностной рефлексии относится самооценка. Младшие школьники стремятся к выражению своей точки зрения и хотят ощущать свою социальную значимость. В этот период происходит личностный рост, формирование характера и развитие индивидуальности, т. е. возникает «Я-концепция», которая невозможна при несформированной способности рефлексировать. Основопологающим элементом данной концепции является самоуважение. По У. Джеймсону, самоуважение прямо пропорционально успеху. Таким образом, чем выше заинтересованность в развитии и совершенствовании, тем выше уровень самоуважения. Следовательно, личностную рефлексию можно определить, как механизм формирования модели поведения, а также как условие для повышения эффективности учебного процесса [104].

Сформированность рефлексивных способностей определяется следующими умениями:

- запоминать (способность к запоминанию и изложению пройденного своими словами с применением собственных примеров и посредством практического использования знаний);
- сосредотачиваться (способность контролировать внимание и концентрироваться во время учебной деятельности);
- планировать (решение поставленной задачи согласно заранее намеченному плану);
- взаимодействовать (способность к инициативности, самостоятельности);
- познавательные способности (самосовершенствование и непрерывное обучение в течение всей жизни);

– рефлексировать и давать объективную оценку своей работе [104].

Рефлексия способствует формированию продуктивного педагогического процесса с фиксированным результатом, эффективным межличностным отношениям в системе «учитель – ученик». Рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида», поэтому приобретенные с помощью умения рефлексировать знания приобретают системность, обширность, детальность и прочность [69].

Для создания условий эффективного рефлексивного развития школьников учителю необходимо учитывать, что рефлексия индивидуальна, диалогична, деятельностна и разномасштабна [111]. В связи с этим учебная работа должна строиться таким образом, чтобы учащиеся постоянно были вынуждены совершать рефлексивные действия: выстраивать алгоритм действий; выделять сферы своих знаний и незнаний; строить гипотезы и осуществлять их обоснование; строить логические цепи рассуждений; учитывать необходимые условия при решении задачи; участвовать в диалоге, аргументировать свое мнение, учитывать разные мнения; проводить контроль, оценку и коррекцию своей деятельности и др.

Не каждая задача, решаемая младшими школьниками на уроке, развивает рефлексивные умения и действия. Наиболее эффективным становится поведение обучающихся, когда в процессе решения учебных задач их внимание акцентируется не на результаты, а на способ ее решения.

Основным требованием для развития рефлексивных умений на уроках в начальной школе является создание необхо-

димых условий: организация педагогического процесса, совместная деятельность обучающихся на уроке.

Успешность любой деятельности зависит от умения понимать ситуацию и осознавать свое место в ней. От уровня развития этого умения зависят как личностные взаимоотношения ребенка, так и его эффективность в целом [102].

У младших школьников рефлексивные умения формируются в процессе их регулярного выполнения. Поэтапность этого процесса такова: под руководством учителя; в коллективной деятельности с другими обучающимися; в самостоятельной деятельности.

Необходимо понимать, что развитие рефлексивных умений может быть осуществлено не только в конце урока, а на любом из его этапов.

В процессе обучения выделяют следующие виды рефлексии:

1. Рефлексия настроения и эмоционального состояния.
2. Рефлексия деятельности.
3. Рефлексия содержания учебного материала [49].

Очень важно умение рефлексировать свою деятельность на всех этапах и поэтому необходимо приучать младших школьников к этому умению. Рефлексивное управление на уроке может осуществляться посредством следующих взаимосвязанных между собой действий:

1 действие – осознание обучающимися цели деятельности и ее значения для самого себя: «Для чего я это делаю?».

2 действие – рефлексивная установка деятельности и понимание способов поставленной задачи: «Так ли я это делаю?».

3 действие – самооценка: «Правильно ли я это сделал?» [114].

Понимание обучающимся смысла изучения новой темы, ее ценности и перспективности, возможность объективно оценить результат своей деятельности, означает то, что обучение будет проходить легко, интересно и непринужденно. Т. е. можно сделать вывод, что рефлекссию необходимо проводить в течение всего урока, в процессе изучения новой темы, при повторении, закреплении учебного материала.

Выделяют классификацию рефлексии: по содержанию, по форме деятельности, по цели.

Рефлексия по содержанию включает в себя символическую, устную и письменную.

Символическая заключается в оценивании учеником своей работы самим при помощи различных символов (карточек, жестов, смайликов и т. д.), в устной форме или излагая всё письменно.

Традиционным приемом является демонстрация. Например, учащимся предлагается выразить свое настроение при помощи карточки с изображением настроения (веселое, нейтральное, грустное), либо выразить его при помощи цвета (сигнальные карточками, цветик-многоцветик и т. д.). Таким образом, дается оценка проведенному уроку.

При устной рефлексии младшие школьники могут поделиться своими эмоциями, впечатлениями, мыслями, подводя итог занятию. Например, детям задаются следующие вопросы, на которые они должны аргументированно ответить: «Что во время изучения нового материала было интересным?», «Что вызвало трудности?», «Что получилось или не получилось?».

Более трудоемкой и затратной во времени, является письменная рефлексия. Она же наиболее продуктивная. Используется как завершение пройденной темы или раздела. В качестве письменной рефлексии можно использовать заполнение таблицы «плюс – минус – интересно», написание эссе, составление синквейна, диаманты и др.

По форме деятельности рефлексия бывает: коллективной (принимает участие весь класс), групповой (осуществляется разбивка учеников по группам), фронтальной (выборочный опрос учащихся), индивидуальной (предполагает самостоятельную работу над самим собой, может осуществляться как учеником, так и учителем).

Рефлексия по цели деятельности осуществляется в виде групповой или индивидуальной работы. Она делится на эмоциональную рефлексия деятельности и рефлексия содержания материала.

Эмоциональная рефлексия позволяет проанализировать общее настроение класса, а также помогает распознать ученику собственную эмоциональную сферу. Целесообразнее всего ее проводить в начале урока для установления контакта или в конце – для выявления удовлетворенности работой.

Рефлексия деятельности используется для оценки деятельности учителя и обучающихся. Различные методы и приемы работы с учебным материалом используются при проверке домашнего задания, при анализе активности и инициативности во время учебного процесса, а также при выявлении слабых сторон при усвоении темы [69].

Для анализа учебных результатов младшему школьнику целесообразно задавать себе следующие вопросы: «Что было

сложно?», «Чему научился?», «Доволен ли я результатом?» и т. д. На начальном этапе можно предложить заполнить анкету с готовыми вопросами. Рефлексию содержания материала наиболее целесообразно применять в конце урока при подведении итогов пройденного материала. Она помогает учителю оценить эмоциональное состояние класса, а также определить то, насколько эффективна учебная деятельность младших школьников.

Учащиеся формируют собственную оценку своей деятельности, свою активность во время учебного процесса, определяют полезность и увлекательную сторону при подаче знаний. На этом этапе важным является осмысленное обобщение пройденной темы урока и сопоставление с уже знакомой старой информацией, тем самым происходит систематизация и структурирование полученных знаний. Участники учебного процесса обмениваются мнениями друг с другом, учатся отстаивать свою точку зрения, ставят перед собой новые цели для дальнейшей самостоятельной работы, оценивают и анализируют результаты своей работы.

Для формирования рефлексивных навыков у детей младшего школьного возраста учителя используют разнообразные приемы.

Например, приём «Неоконченные предложения». Суть данного приема состоит в том, чтобы продолжить начатые, но не законченные предложения, и направлена на рефлексию содержания пройденного материала. Например, предложения, несущие оценочный характер всего урока: «Выполнение данной работы мне понравилось потому, что ...» или «Больше всего у меня возникли трудности с ...» и т. д. При этом важно

не просто уйти с урока, получив какой-либо результат, а сравнить применяемые средства и методы сверстников со своими собственными [129].

Следующий прием – «Вопрос себе». Суть приема – умение задавать вопросы самому себе. Вопросы в этом случае являются фиксации незнания каких-то моментов. При формулировании вопроса, ребенок ставит себя в рефлексивную позицию. Примеры вопросов: «Что я сейчас делаю?», «Почему я понял именно так?», «Почему я понял сначала так, а затем иначе?», «Как я сделал?», «Зачем я это делаю?» [129].

Прием «Нормы социальной жизни» так же способствует формированию рефлексивных умений у младших школьников. Суть его состоит в том, что нормы создаются всеми участниками учебной группы и принимаются индивидуально каждым. Они могут быть сформулированы и вывешены на стенде в классе. Например: «Говори, не мешая другим (в паре шёпотом, в группе – вполголоса)», «Общайся по делу», «Слушай, не перебивая другого человека» и т. д.

Можно использовать прием «Комплимент», заключающийся в благодарности учителю и друг другу. Данный прием позволяет получить внутреннее удовлетворение от признания значимости себя и каждого участника учебного процесса. Заключительное слово благодарности должно быть адресовано педагогом тем обучающимся, кто остался без комплимента или с наименьшим количеством комплиментов. Таким образом, учитель сохраняет доброжелательную атмосферу урока.

Для формирования рефлексивных навыков полезно организовывать парную или групповую работу. В процессе учебного диалога у учащихся появляется возможность встать на ме-

сто другого, адекватно воспринимать себя и принять ответственность. Диалог в этом случае становится условием развития рефлексивных умений [111].

Кроме того, для проверки эффективности выполнения учебной задачи учителями успешно используются листы самооценки. Педагог озвучивает критерии оценивания выполнения той или иной учебной задачи. Содержание листов оценки может отличаться в зависимости от темы урока. Эффективным будет также привлечение младших школьников оценки работы не только по уже готовым критериям, но и к самостоятельному выделению этих критериев.

Одним из эффективных направлений развития рефлексивных навыков младших школьников является решение нестандартных задач. Исследователями разработан ряд творческих задач на учебном и не учебном материале, на базе которых можно конструировать серии подобных заданий [101].

Процесс развития содержательной рефлексии на начальном этапе и на этапе формирования, требует специальных методик диагностики, позволяющих в сжатые сроки проводить индивидуальную и групповую диагностику. В качестве примера можно привести авторские методики П. В. Новикова, применяемые в образовательной практике в начальных классах: «Шифр», «Ряды», «Узоры», «Фигуры» [100].

Таким образом, существует множество приемов, которые помогают развитию рефлексивных навыков младших школьников на уроке. Навыки рефлексии очень важны всех этапах урока, поэтому приучать младших школьников к этому. Для развития рефлексивных навыков у обучающихся учителям стоит планировать свою деятельность заранее, но несмотря на

это, необходимо уметь работать и с ситуацией, которая складывается «здесь и сейчас».

Являясь сложным и трудоемким процессом, рефлексивное развитие младших школьников подразумевает высокий уровень психологической подготовки педагогов, который необходимо постоянно совершенствовать.

Подведя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что значение рефлексии в учебной деятельности младшего школьника заключается в особом приобретенном опыте личностного понимания, являющегося связующим звеном между осмысленным прошлым и спроектированным будущим, а также в открытости субъекта новому опыту, который выступает в качестве источника развития и инновации.

Выводы главе 2

1. Главной формой организации учебного процесса в школе является урок. Урок, согласно Г. М. Коджаспировой, – динамичная и вариативная организационная форма обучения, при которой в течении точно установленного времени осуществляется взаимодействие учителя и постоянной группы учащихся (класса) в специально отведенном месте с учетом особенностей каждого ученика путем использования видов, средств и методов работы, создающих благоприятные условия для усвоения всеми учениками получаемых знаний непосредственно в процессе обучения и для воспитания и развития их познавательных способностей.

2. Для каждого урока можно выделить его компоненты, которые определяются доминирующими видами деятельности учителя и учащихся. Эти компоненты, определяющие построение урока и встречающиеся в различных сочетаниях, обуславливают структуру урока. Определенную последовательность компонентов урока, их соотношение между собой и последовательность называют структурой урока или этапами урока. Структура урока определяется его дидактической целью, содержанием учебного материала и видами деятельности учителя и учащихся.

3. Проектирование занятия, отвечающего требованиям федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части достижения планируемых результатов, требует от учителя глубоких знаний не только в области педагогики, психологии и предметных методик, но и дидактики современного урока, основанной на принципах деятельностного метода: деятельности, непрерывности, целостности, мимнимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества.

4. Проектирование занятия, отвечающего требованиям федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части достижения планируемых результатов, требует от учителя глубоких знаний не только в области педагогики, психологии и предметных методик, но и дидактики современного урока.

5. Системно-деятельностный подход определяет в качестве системообразующего компонента результат урока, выраженный в освоенных обучающимися действиях, обеспечивающих применение имеющихся знаний на практике в стандартных и

нестандартных ситуациях, в учебных и жизненных ситуациях, оперирование знаниями, необходимыми для решения разнообразных проблем и создания нового продукта. С позиций этого подхода образовательный результат должен быть конкретным, достижимым в установленные временные рамки, диагностичным, измеряемым.

6. Единство развития и обучения, развития и воспитания означает, что эти процессы включаются как взаимозависимые и взаимопроникающие стороны, как звенья в единый процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. Обучение не только надстраивается над развитием по мере того, как созревание создает готовность для него, но и само обуславливает ход созревания и развития. В ходе обучения способности ребенка не только проявляются, но и формируются; точно так же, как и черты его характера не только проявляются, но и формируются в поведении в воспитывающих условиях. Психические и педагогические свойства и качества ребенка, человека – не только предпосылка, но и результат всего хода его развития, совершающегося в процессе воспитания и обучения.

7. С поступлением в школу, дети приобретают новый статус, становятся «общественными» субъектами, что связано с особенностями школьного обучения. Смена режима дня, образа жизни, интересов, ценностей, приобретение новых норм поведения – все это способствует становлению у них особого статуса – «ученика».

8. Сознание современных детей, начиная уже начиная с дошкольного и младшего школьного возраста, приобретает

«клиповый» характер. Ввиду развития средств коммуникации, постоянное взаимодействие с визуальными образами, которые бывают не связаны друг с другом и не образуют единый сюжетный ряд, влечет за собой определенные особенности сознания и мышления детей. К этим особенностям можно отнести: высокую скорость восприятия динамичных образов, ассоциативность, эмоциональность, быстроту переработки визуальной информации, отсутствие концентрации на деталях, фрагментарность, поверхностность, обеднение фантазии и воображения.

9. Мотивация объясняет целенаправленность действий, организацию и устойчивость деятельности, направленной на достижение конкретной цели. Мотив учения – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы. Мотивация к обучению проявляется в целях, которые ученик преследует в учебной деятельности. Цели – это ожидаемые конечный и промежуточный результаты тех действий учащегося, которые приводят к реализации мотивов.

10. Новый образовательный стандарт глубоко психологичен, и поэтому в нем реализуется психологический принцип оценки личных достижений, который предполагает учет достижения обучающимися планируемых результатов в динамике, что позволит оценить даже небольшие продвижения ученика в образовательном процессе. Для диагностики уровня сформированности оценочных умений и индивидуального прогресса в их развитии стандарт рекомендует применять такие методы, как наблюдение с фиксацией результатов индивидуальной и совместной познавательной деятельности в листах наблюдений, а также самоанализ.

11. Рефлексия способствует формированию продуктивного педагогического процесса с фиксированным результатом, эффективным межличностным отношениям в системе «учитель – ученик». Рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида», поэтому приобретенные с помощью умения рефлексировать знания приобретают системность, обширность, детальность и прочность.

3. Дидактическая и методическая подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока

3.1 Развитие проективных умений студентов педагогических вузов

Современный этап развития педагогической науки связан с большим интересом к проектировочной деятельности. Более того, проективный тип культуры провозглашается основой новой образовательной парадигмы XXI века, объединяющей информационно-образовательный, прогностический, социально-преобразовательный, исследовательский и технократический компоненты. Как отмечает Л. А. Филимонюк [142], проективная культура педагога, являясь комплексным качественным свойством его профессиональной деятельности, характеризуется следующими чертами: стремлением к целенаправленному переустройству общества; ценностной ориентируемостью и реализуемостью; отказом от гнозисцентризма в проектировочной деятельности; критериальностью выбора альтернативных педагогических средств, их зависимостью от необходимости реализации конкретной функции, вероятностным характером возможных решений.

Она же отмечает, что условиями овладения будущим педагогом проективной культурой являются:

- мотивация к овладению проективной культурой;

- сформированный комплекс умений по овладению методикой проектирования;
- организация процесса проектирования как системообразующей деятельности;
- расширение и углубление жизненного опыта студентов и профессионального мастерства преподавателей;
- повышение творческого потенциала будущего учителя; формирование его устойчивой познавательной потребности.

Специфика проективной культуры педагога основывается на специфике его деятельности, разнообразии типов отношений и общения, системе ценностного понимания, возможностях творческой самореализации человека. С учетом указанных особенностей выделяют следующие функции проективной культуры:

- индивидуально-творческая функция, направленная на развитие субъектности личности педагога, определяющая поиск правильных алгоритмов деятельности в нестандартных ситуациях;
- нормативная функция, направленная на выбор средств допустимого педагогического воздействия в соответствии с требованиями образовательного стандарта;
- познавательно-культурологическая функция, направленная на формирование целостного представления о существенных принципах культуры деятельности педагога.

В настоящий момент понятие «проектирование» встречается довольно часто применительно к педагогической деятельности. При этом однозначного подхода к толкованию термина «педагогическое проектирование» не существует. Так, В. А. Болотов и В. И. Слободчиков понимают под ним «процесс моделирова-

ния новейших форм общности педагогов и обучающихся, педагогической общественности нового содержания и технологии образования, способов и технологий педагогической деятельности» [20].

И. Ф. Исаев определяет «педагогическое проектирование» как «содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях» [66].

В. С. Безрукова делает акцент на том, что педагогическое проектирование – это «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности обучающихся и педагогов» [14].

Интересна точка зрения Л. А. Филимонюк, которая расширяет трактовку данного понятия, определяя педагогическое проектирование как «деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития». Автор отмечает, что данная деятельность «обусловлена потребностью разрешения актуальных проблем, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации» [131].

Несмотря на то, что подходы к определению понятия «педагогическое проектирование» достаточно разнообразны, а сам термин трактуют иногда как синоним понятий «планирование», «прогнозирование», «конструирование» и «моделирование», общим в них является нацеленность на конкретный результат и получение в итоге какого-то конкретного педагогического проекта [130].

Сравнивая классическое и педагогическое проектирование, М. О. Омарова, отмечает, что оба эти вида в основе своей имеют инновационный подход к решению поставленной проблемы, а результат (смоделированный конкретный объект действительности) в обоих случаях можно использовать многократно [105].

Однако при всей своей схожести между двумя видами проектирования существуют существенные различия:

1. Продуктом педагогического проектирования является педагогический проект. При его практической реализации достигнуть запланированного результата полностью не представляется возможным, как и реализовать педагогический проект полностью так, как он был задуман изначально. Это связано с тем, что образовательный процесс довольно непредсказуем, на него влияют различные внешние (родители, незапланированные ранее мероприятия и т. п.) и внутренние (обучающиеся, сам учитель, администрация школы, материальная база и т. п.) факторы. Это является основным отличием педагогического проектирования от классического проектирования, где основную роль играют механизмы, а не люди, и где шанс незапланированных аспектов практически сводится к нулю.

2. В педагогическом проектировании результативность проекта целиком и полностью зависит от объекта. Например, невозможно полностью, без каких-либо вариантов спроектировать межличностные отношения между обучающимися.

3. Для того, чтобы осуществлять педагогическое проектирование, учителю необходимо обладать множеством знаний из смежных областей (психология, логопедия, медицина, философия, социология, дефектология, медицина, биология и т. д.).

Это связано с необходимостью работать с подрастающим поколением, что требует учета многих аспектов в проектировании учебного процесса.

4. Педагогические проекты сами по себе более гибкие и подлежат постоянной корректировке как со стороны проектировщика, так и того, кто потом этот проект будет реализовывать. Классические же проекты предполагают четкое следование инструкции [105].

В связи с выделенными особенностями педагогического проектирования выделим специфические этапы педагогического проектирования:

1. Предпроектный этап предполагает подготовку к началу проектирования. На данном этапе учитель мысленно формирует представление о предстоящем педагогическом проекте, определяет место и время, количество участников и т. п. элементы.

2. На этапе разработки концептуальной модели педагогического проекта учитель осуществляет поиск информации, формулирование идей предстоящей работы, ставит перед собой конкретные цель и задачи, определяет планируемые результаты, а также способы их достижения, оформляет общую концепцию педагогического проекта.

3. Этап разработки «процессуальных шагов деятельности» включает в себя распределение различных элементов педагогического проекта по времени, создание конкретного алгоритма действий, разработку средств для его реализации, конкретизирует все ранее разработанные шаги с учетом имеющихся конкретных условий для реализации.

4. На последнем этапе педагогического конструирования формируются организационные структуры управления педагогическим проектом [105].

Выделяют ряд принципов педагогического проектирования, соблюдение которых необходимо для успешного осуществления данного процесса (рисунок 2).

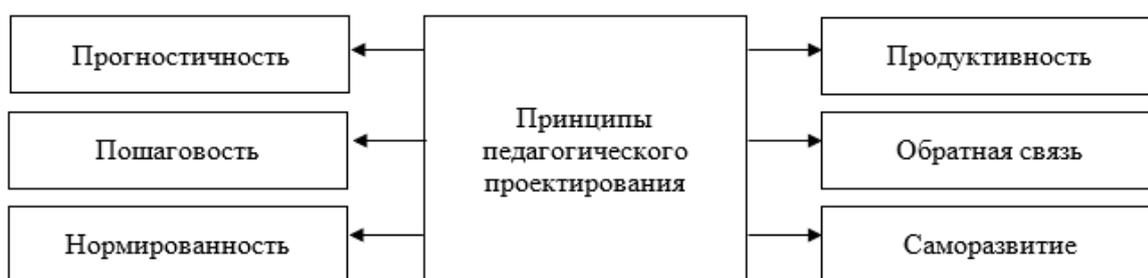


Рисунок 2 – Принципы педагогического проектирования (по М. О. Омаровой)

1. Принцип прогностичности предполагает ориентацию на результат, составление точных прогнозов деятельности, определение четких планируемых результатов и построение всей концепции педагогического проекта на основе этих результатов.

2. Принцип продуктивности дополняет принцип прогностичности, подразумевая под собой ориентацию на результат, который будет обладать практической значимостью. То есть получаемый в процессе педагогического проектирования проект должен быть актуальным, инновационным и применимым в иных условиях.

3. Принцип пошаговости предполагает осуществление педагогического проектирования в соответствии с конкретными этапами, причем каждый последующий этап должен быть логическим продолжением предыдущего.

4. Принцип обратной связи предполагает получение сторонней оценки полученного в рамках педагогического проектирования продукта. Данный принцип крайне важен, поскольку позволяет своевременно вносить корректировки в проект, что позволяет сделать его более универсальным и совершенным.

5. Принцип нормирования требует четкого соблюдения последовательности этапов, а также выполнения действий, заложенных в каждом этапе. Данный принцип предполагает недопущение возможности пропуска того или иного шага педагогического проектирования, соблюдения всех методико-технологических аспектов.

6. Принцип саморазвития заключается в возможности учителя на основе своей проектировочной деятельности самосовершенствоваться и ставить перед собой все более сложные задачи, а затем решать их, осваивая новые технологии, методы и приемы [105].

Специфика педагогического проектирования тесно связана с проблемой развития у учителя проектировочных умений. Понятие «умение» рассматривали такие известные ученые как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, Л. С. Рубинштейн, В. В. Чебышева, И. С. Якиманская и др. Изучая их работы можно увидеть, что единого мнения о сущности понятия «умение» не обнаруживается. Одни понимают под умениями навыки, закрепленные в результате упражнений, другие называют умениями применение усвоенных знаний и навыков в новых условиях, третьи – достижение высокого качества выполнения действий [133].

Нередко понятия «умение» и «навык» становятся синонимами в различных исследованиях, однако мы считаем, что необ-

ходимо развести данные понятия: умение – это способность на основе полученных ранее знаний качественно выполнять ту или иную задачу, а навык – это доведенное до автоматизма умение.

Что касается «педагогических умений», то И. А. Зимняя понимает под ними «совокупность самых различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции» [63].

Одной из самых известных и часто используемых классификаций педагогических умений является классификация Н. В. Кузьминой. В основу данной классификации вошли ранее выделенные этим же автором компоненты педагогической деятельности: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Таким образом, по функциональному признаку были выделены конструктивные, организаторские, коммуникативные и гностические педагогические умения. Позже, развивая данный подход, исследователи С. Б. Елканов, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др. расширили состав педагогических умений и выделили конструктивные, организаторские, гностические, информационные, мобилизационные, исследовательские и воспитательно-развивающие умения [16].

В современных исследованиях (З. А. Гаджимагомедовой, А. М. Горновой, А. А. Оголя, В. Р. Поповой, Т. А. Султановой, О. В. Шелеховой), наряду с вышеуказанными типами педагогических умений все чаще выделяют проективные педагогические умения учителя, трактуя их достаточно широко – как «важнейшую составляющую профессиональной деятельности педагога и способность человека осуществлять определенное

действие с целью решения конкретной задачи» [17]; «умения идеально осмысливать, исследовать проекты перспективы обучения и развития личности обучаемого, перспективы развития педагогического явления» [103].

И. А. Зимняя. предлагает более точечное рассмотрение проективных умений учителя – умения планировать; прогнозировать; создавать, исполнять и оформлять новый педагогический проект [63].

Наиболее полным и точным можно считать определение, данное Н. И. Богдановой, которая трактует проективные умения как «научно-обоснованную и целенаправленную развитую способность проектировать педагогические объекты, элементы образовательных систем и процессов с использованием дидактических многомерных инструментов когнитивного характера на основе социально-профессиональной компетентности и творческого воображения» [17].

Данное определение легло в основу разработанной исследователем классификации проективных умений, включающей следующие группы:

1. Познавательные проективные умения:
 - умение подбирать идею;
 - умение ставить цель и формулировать задачи;
 - умение определять планируемые результаты;
 - умение составить план достижения планируемых результатов;
 - умение подбирать дидактический инструментарий;
 - умение конструировать дидактический инструментарий.
2. Эстетические и оформительские проективные умения:
 - умение эстетического представления замысла;

– умение художественного воплощения образа.

3. Рефлексивные проективные умения:

– умение анализировать собственные действия;

– умение проводить самоанализ с последующим применением полученных выводов на практике;

– умение вступать в предметно-рефлексивные отношения.

4. Оценочные проективные умения:

– умение выбирать критерии и показатели оценивания;

– умение подбирать диагностический и оценочный инструментарий;

– умение адекватно оценивать объект проектирования.

5. Корректирующие проективные умения:

– умение обнаруживать ошибки и недочеты;

– умение корректировать, модифицировать, улучшать;

– умение грамотно обосновать улучшения и дополнения [17].

Другой подход к рассмотрению видов проективных умений будущих учителей мы встречаем в работе И. А. Чирковой. В предложенный ею перечень включены умения формулировать цель, конструировать содержание образования; преобразовывать цель и содержание в задачи; диагностировать и учитывать интересы и потребности обучающихся, их индивидуальные особенности, а также особенности материальной базы; планировать индивидуальную работу обучающихся; отбирать технологии, методы, приемы и средства обучения и воспитания, грамотно их сочетать; планировать систему совместных творческих дел; планировать систему стимулировать познавательной активности обучающихся [136].

Практико-ориентированная классификация проективных умений учителя представлена в исследовании Л. А. Филимонюк. В ней представлены практически все этапы педагогического проектирования, за исключением умений, связанных с постановкой цели, задач, определением планируемых результатов:

- умения планировать тему урока как элемент всего курса освоения предмета или предметной области;
- умения грамотно планировать структуру урока;
- умения подбирать материалы для урока;
- умения планировать деятельность обучающихся и учителя на уроке;
- умения предвидеть возможные затруднения на уроке;
- умения планировать контроль обучающихся на уроке;
- умения продумывать дифференцированное домашнее задание, которое будет задано после урока;
- умения объективно оценивать обучающихся и свою деятельность на уроке; планировать самообразование [131].

Проективные умения – научно-обоснованная и целенаправленно развитая способность проектировать педагогические объекты, элементы образовательных систем и процессов с использованием дидактических многомерных инструментов когнитивного характера на основе социально-профессиональной компетентности и творческого воображения.

3.2 Подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока

Проективные умения в контексте подготовки будущих учителей рассматривают как «совокупность сложной осознанной деятельности будущего педагога по целенаправленному изменению объекта на основе ранее полученных проективных знаний и навыков, включающих интеллектуальный, деятельностный и эмоциональный компонент [63]. Эти умения как освоенные «способы проективных действий, обеспеченные совокупностью приобретенных знаний, умений и навыков в области педагогического проектирования», направлены на решение будущими учителями учебно-профессиональных и личностно-профессиональных задач [122]. Сам процесс развития проективных умений будущих педагогов в образовательном процессе педагогического вуза трактуется как «преобразование совокупности мыслительных и практических действий в нужную качественную характеристику, выполнение тех действий, которые не противоречат общей логике формирования других профессионально-педагогических умений. Он должен базироваться на работе с информацией, получаемый на основе знаний, и тщательном сопоставлении этой информации со своими действиями [17].

Проблема развития у будущих педагогов проективных умений рассматривает исследователями в разных контекстах:

- как условие повышения педагогической культуры будущего учителя (Е. И. Рогов);
- как условие формирования технологической компетентности педагога (Н. Н. Манько);

- как условие развития многомерно-инструментальной основы технологии обучения будущего учителя применительно к процессу проектирования урока (В. Э. Штейнберг);
- в контексте организации педагогической практики (З. Я. Баранова) [16].

Анализ научно-методической литературы позволил сделать вывод о росте интереса к проблеме подготовки будущего учителя начальных классов. Это связано с тем, что начальная ступень образования является основообразующей в обучении школьников, поэтому важно эффективно организовать процесс подготовки будущих учителей начальных классов, направленный, в том числе, на овладение ими проективными умениями и технологией педагогического проектирования.

Вместе с тем, как замечает Т. Б. Кропачева и др., многие вопросы подготовки будущего учителя начальных классов к проектированию урока в соответствии с федеральными государственными стандартами начального общего образования являются дискуссионными и выявляют недостатки в качественной методической подготовке будущего учителя [83].

Развитие проективных умений будущих учителей начальных классов базируется на трех уровнях деятельности:

Мотивационно-информационный уровень предполагает знакомство будущих учителей с основами педагогического проектирования и конструирования. На данном уровне студенты знакомятся с чужими продуктами проектировочной деятельности, анализируют их и получают первоначальное представление о том, для чего необходимо развивать проективные умения. Непосредственно практическая проектировочная деятельность на данном уровне не предусмотрена.

На *деятельностно-технологическом* уровне происходит непосредственно развитие проективных умений будущих учителей в процессе различных видов деятельности. Результатом педагогического проектирования должно стать создание педагогического проекта, например, проект урока или программы. При этом проектировочная деятельность на данном уровне должна быть напрямую связана с функциональными обязанностями будущего педагога.

На *контрольно-рефлексивном* уровне выявляется результативность процесса развития проективных умений будущего педагога. Для этого необходимо понимать, какие критерии и показатели сформированности проективных умений принимаются за основу. Помимо этого, данный уровень также характеризуется процессами рефлексии, с помощью которой студенты могут оценить свои достижения и понять, в каком направлении в развитии собственных проективных умений им следует двигаться дальше [36].

Методико-технологические аспекты процесса развития проективных умений у студентов педагогических вузов связаны непосредственно с объектом педагогического проектирования.

Базовым объектом проектирования является урок. При этом необходимо помнить слова П. П. Блонского о том, что «в школе должно быть больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросно-ответная форма обучения обезличивают учителя, так превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми... пусть новая школа будет полна живого культурного творчества как для ребенка, так и для учителя» [74, 75]. Поэтому стоит остановиться на современной трактовке урока как «динамичной и вариативной

организационной форме обучения, при которой в течение точно установленного времени осуществляется взаимодействие учителя и постоянной группы обучающихся (класса) в специально отведенном месте с учетом особенностей каждого ученика путем использования видов, средств и методов работы, создающих благоприятные условия для усвоения всеми учениками получаемых знаний непосредственно в процессе обучения и для воспитания и развития их познавательных способностей» [95].

Процесс проектирования современного урока состоит из следующих этапов:

1. Определение темы урока.

При определении темы урока необходимо ориентироваться не на учебник, а на рабочую программу учебного предмета, в которой отражено контрольно-тематическое планирование. За основу можно брать как рабочие программы учебных предметов конкретной школы (например, той, где они планируют проходить практику или планируют работать), так и примерные рабочие программы учебных предметов, представленные в Интернете в открытом доступе. Помимо этого, на данном этапе определяется примерное содержание урока на уровне мысленной модели, т. е. учитель примерно должен представлять, что он планирует делать на данном уроке. Здесь же можно познакомиться с данной темой в учебнике и определиться с тем, какие виды работ можно использовать на уроке, какие можно оставить на домашнее задание, а какие вообще не использовать в рамках данной темы урока.

2. Выбор типа и вида урока, его структурных элементов.

На данный момент существует множество классификаций уроков по разным признакам. В целом можно выделить тради-

ционные классификации, разработанные Б. П. Есиповым, В. И. Журавлевым, С. В. Ивановым, М. М. Махмутовым и др., а также современные классификации Н. Ф. Виноградовой, А. К. Дусавицким, Л. Г. Петерсон и др.

Рассмотрим подробнее разные типы урока.

1. Урок открытия нового знания, который предполагает изучение и первичное закрепление новых знаний [108].

2. Урок построения системы знаний, который направлен на включение ранее полученного знания в целостную систему, его закрепление. Структура данного типа урока практически полностью совпадает с предыдущим типом, однако в данном случае после этапа построения проекта выхода из затруднения следует этап реализации проекта, а затем уже этап первичного закрепления нового знания [108].

3. Урок развивающего контроля, который предполагает проведение контрольных работ с целью оценивания того результата, которого достигли обучающиеся в рамках конкретного раздела или темы. Поскольку объем изученного перед контрольной работой материала довольно обширен, то и объем самой контрольной работы в 2–3 раза превышает объем самостоятельных или проверочных работ, реализуемых на уроке рефлексии. Помимо этого, данный тип урока предполагает также и анализ результатов проведенного контроля совместно с обучающимися [108].

4. Урок рефлексии. Данный тип урока может проводиться на любом этапе освоения темы и раздела. Урок рефлексии является самым трудно проектируемым для учителя, но крайне интересным как для него, так и для обучающихся. На данном уроке у обучающихся появляется возможность оценить себя и уровень

своих знаний, умений и навыков, попытаться скорректировать имеющиеся недочеты. Помимо этого, есть возможность научиться оценивать и своих одноклассников. Этапы данного типа урока полностью совпадают с предыдущим типом урока за одним исключением: в данном случае предполагается этап формирования умений, а не выхода из затруднения [108].

В целом, структуру урока можно представить следующими обобщенными этапами:

1. Организационный этап, на котором происходит мотивирование обучающихся к предстоящей деятельности, проверка готовности к уроку. На данном этапе также осуществляются системные организационные моменты.

2. Этап определения темы урока, его места в общем годовом курсе.

3. Этап постановки цели и задач урока, который предполагает участие и самих обучающихся по формулированию данных аспектов урока. Учитель на данном этапе направляет обучающихся.

4. Этап планирования, на котором школьники пытаются совместно с учителем определить конкретные шаги, которые должны быть реализованы в ходе предстоящего урока. Данный этап редко на практике проводится из-за нехватки времени, хотя, конечно, имеет большой потенциал в достижении метапредметных результатов.

5. Этап проверки домашнего задания, который может быть реализован как перед этапом определения новой темы урока, так и после. На данном этапе происходит проверка качества ранее усвоенного материала и готовности обучающихся к усвоению новых знаний.

6. Этап объяснения нового материала, который знакомство детей с новыми знаниями в рамках изучаемого предмета. Данный этап носит преимущественно теоретический характер.

7. Этап закрепления, который включает в себя как самостоятельную, так и совместную работу обучающихся и учителя по применению на практике полученных знаний, коррекцию появляющихся затруднений, устранение неусвоенных моментов новой темы.

8. Этап повторения, который также предполагает самостоятельную и совместную работу обучающихся и учителя, но преимущественно направлен на систематизацию и обобщение нового материала.

9. Этап получения домашнего задания с необходимыми комментариями.

10. Этап рефлексии, который включает подведение итогов урока, самооценку обучающимися достигнутого на уроке, а также оценку самого урока.

Отметим, что на уроке не должны в обязательном порядке присутствовать все обозначенные этапы, однако они являются базовыми для организации типичного урока в школе. Также могут появиться и другие этапы, если этого требует цель и планируемые результаты. Выбор структурных элементов может зависеть от выбора типа урока, а также от следующего шага – определения вида урока. В выборе типа и вида урока необходимо ориентироваться на то, что, с одной стороны тип урока определяет его структуру, а с другой стороны, вид урока определяет ведущую форму организации деятельности на уроке. Помимо этого, необходимо ориентироваться на определенную цель, выбранные задачи и планируемые результаты.

3. Постановка цели урока и определение планируемых результатов.

Вопрос целеполагания на уроке крайне важен, ведь именно цель урока определяет весь его дальнейший ход. По мнению В. В. Кудинова, при определении цели урока необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

- цель урока должна быть напрямую связана с планируемыми результатами урока;
- цель урока должна быть сформулирована при помощи технологии SMART;
- цель урока должна включать 1–2 основных вида деятельности обучающихся на уроке [86, 87, 88].

При определении планируемых результатов важно объяснить будущим учителям начальных классов, что все планируемые результаты зафиксированы в рабочих программах учебных предметов, где они представлены по годам обучения. Проблема заключается в том, что зачастую студенты просто переписывают формулировку планируемого результата, не вникая в его суть. Например, в их планируемом результате указано использование диалогической речи, в то время как урок вообще не предусматривает никаких диалогов. Важно дать понять студентам, что каждый планируемый результат необходимо пропустить через призму цели проектируемого урока, чтобы понять, насколько эффективен будет полученный результат.

Еще одна распространенная ошибка при определении планируемых результатов связана с тем, что студенты выбирают из рабочей программы результаты, не соответствующие классу, в котором предполагается проводить проектируемый

урок. Здесь важно объяснить студентам о недопустимости таких действий, даже если формулировка планируемых результатов очень подходит проектируемому уроку.

Также частой ошибкой является подбор большого количества планируемых результатов для одного урока, в то время как на практике достигнуть всех результатов за 40–45 минут урока не представляется возможным.

4. Выбор технологий, методов, приемов и форм обучения на уроке.

На данном этапе будущему учителю начальных классов необходимо определиться с тем, что какие конкретно методы и приемы он будет использовать на уроке для достижения поставленной цели и планируемых результатов. На данный момент существует большое количество различных технологий, методов и приемов. Среди них есть традиционные и инновационные, и у каждого вида есть свои преимущества и ограничения. Приведем примеры традиционных и инновационных технологий и методов, которые могут использовать будущие учителя начальных классов при проектировании современного урока.

1. Интерактивные методы обучения (лекции-дискуссии, тренинги, соревнования, конкурсы, «мозговой штурм», диалоги с «незаконченными выводами», разговоры с «открытыми ответами», игры) направлены на большую активность ученика в процессе обучения.

2. Игровые технологии включают разные виды игр: учебные, деловые, ролевые, военные, ситуационные и др. Преимущество игровых технологий заключается в ярких эмоциональных переживаниях участников по поводу успеха или неудач в процессе игры. Учебные игры значительно эффективнее по

сравнению с традиционными занятиями и помогают быстрее усвоить необходимые знания. Игра помогает удерживать внимание младших школьников на протяжении более длительного времени.

3. Исследовательский метод предполагает возможность получения младшими школьниками реальных исследований, обозначать проблему, выдвигать гипотезу, опровергать или подтверждать ее в процессе сбора и анализа информации, презентовать работу.

4. Перспективно-опережающая технология позволяет обучить младших школьников способам рассмотрения проблем, навыкам изучения ресурсов и применения знаний. Технология предполагает предоставление обучающимся некоторых материалов урока до его начала. Так, у младших школьников появляется возможность заранее узнать о предстоящей теме информацию, что развивает познавательный интерес по отношению к будущему уроку.

5. Технология портфолио активно применяется в современных школах, направлена на сбор, сохранение и фиксирование достижений младших школьников в течении длительного времени. Концепция технологии заключается в смещении акцента с недостатков обучающихся на их достижения. Важная составляющая портфолио заключается в возможности самооценки и взаимооценки между младшими школьниками, учете результатов учебной, творческой и социальной деятельности обучающихся.

6. Метод сотрудничества предполагает гуманное отношение учителя к ученику, безоценочные суждения, эмпатию. Понимание обучающегося, доверие и открытость помогает лич-

ностному росту и самосовершенствованию. Эмпатийное отношение к ученику дает ключ к полноценному межличностному общению участников процесса, а доверие учителя к детям вызывает желание у них также относиться к учителю.

5. Подбор теоретического и практического материала для урока.

На данном этапе будущему учителю начальных классов необходимо обратиться к учебнику конкретного учебно-методического комплекса и найти там выбранную для проектирования урока тему. Необходимо изучить теоретический и практический материалы, представленные в учебнике, и оценить целесообразность их использования для достижения поставленной цели и планируемых результатов. Когда основной материал из учебника подобран, необходимо дополнить его дополнительным материалом из других источников (книги, Интернет, СМИ и т. д.). Важно понимать, что время на уроке ограничено, поэтому количество материалов не должно быть слишком обширным. Подбор заданий осуществляется в зависимости от ранее выбранных технологий, форм, методов и приемов обучения.

6. Подбор и конструирование средств обучения для урока.

На данном этапе будущему учителю начальных классов необходимо выбрать те средства обучения, которые необходимы для достижения цели урока и планируемых результатов. Средства на уроке будут демонстрировать ранее отобранный теоретический и практический материалы, поэтому ориентироваться в выборе средств нужно на них. При отсутствии подходящих средств обучения будущему учителю начальных классов необходимо их сконструировать (создать самостоятельно).

7. Планирование действий учителя и обучающихся на уроке.

В процессе проектирования современного урока данный этап вызывает значительные затруднения у будущего учителя начальных классов, что связано с отсутствием достаточного практического опыта. Наибольшее затруднение вызывает планирование мотивационного этапа урока. Зачастую будущие педагоги акцентируют внимание только на готовности «рабочего места» ученика, а вместо мотивации используют приветствие, обращенное к детям. Корректное проектирование мотивационного этапа урока, являющегося основополагающим, необходимо для организации дальнейшей плодотворной деятельности по усвоению знаний, умений и навыков младшими школьниками. Также при проектировании действий обучающихся студентами не учитываются в полной мере возрастные и индивидуальные особенности младших школьников, что может вызвать появление иных затруднений, связанных с невозможностью усвоения материала и выполнения заданий на должном уровне [119]. Примером отсутствия учета возрастных особенностей младшего школьника является распространенная практика использования информационно-коммуникационных и интерактивных технологий сверх положенного времени. Регламентируют вопрос учета возрастных особенностей следующие документы:

- Санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания».
- Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [147].

8. Планирование контроля и оценки на уроке.

При включении в структуру урока этапа контроля, необходимо определиться и спланировать, с помощью чего он будет осуществлен, на что направлен, сколько отведено времени на контроль, какой предполагается формат оценивание.

9. Планирование этапа рефлексии на уроке.

Этап рефлексии является очень важным этапом, поскольку является завершающим звеном и ставит своеобразную «точку» на уроке. Целью данного этапа является проверка степени достижения запланированных на уроке результатов. В связи с этим необходимо выбирать те вопросы, которые не просто будут выявлять отношение детей к уроку (понравился ли урок, с каким настроением покидают класс?), а сориентированы на главную цель – проверку достижения конкретных планируемых результатов у младших школьников.

10. Проектирование технологической карты урока.

Последним этапом при проектировании современного урока является проектирование технологической карты. Технологическая карта урока – это способ графического представления проекта урока, позволяющая структурировать урок по следующим параметрам: цель и задачи урока, этапы, содержание учебного материала, методы и приемы, деятельность учителя, деятельность обучающихся. Она оформляется в виде таблицы и позволяет во время урока четко следовать плану, ориентироваться при возникновении затруднений, видеть задания, страницы учебника, номера слайдов и другие элементы, необходимые для четкого ведения уроке. В технологической карте должны быть отражены класс, предмет, тема урока, цель, планируемые результаты, тип и вид урока, описание хода урока

(этапы, деятельность учителя, деятельность обучающихся, формируемые УУД и т. д.), описание конкретных действий учителя и обучающихся.

Единого образца технологической карты урока нет, поскольку данный вопрос не регламентирован, однако за годы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов появилось несколько базовых вариантов, представленных далее [135].

1. Традиционная технологическая карта

Тема урока: _____

Цели для ученика 1. ... 2. ... 3. ...	Цели для учителя: – Образовательные ... – Развивающие ... – Воспитательные ...
Тип урока ...	Форма урока ...
Основные понятия, термины ...	Новые понятия ...
Формы контроля ...	Домашнее задание ...

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Используемые методы, приемы, формы	Формируемые УУД	Результат взаимодействия (сотрудничества)
...

2. Технологическая карта урока с дидактической структурой урока

Предмет: _____

Класс: _____

Тема урока: _____

Цель урока: _____

Тип урока: _____

Дидактическая структура урока	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задания для учащихся, выполнение которых приведет к достижению планируемых результатов	Планируемые результаты	
				Предметные	УУД
Организационный момент
Проверка домашнего задания
Изучение нового материала
Контроль
Рефлексия

3. Технологическая карта урока с методической структурой урока

Предмет: _____

Класс: _____

Тема урока: _____

Цель урока: _____

Тип урока: _____

Дидактическая структура урока	Методическая структура урока					Признак решения дидактических задач
	Метод обучения	Форма деятельности	Методический прием и его содержание	Средство обучения	Способ организации деятельности	
Организационный момент
Актуализация знаний
Сообщение нового материала
Закрепление изученного материала
Подведение итогов
Домашнее задание

4. Технологическая карта урока, отражающая образовательные результаты

Учебный предмет	...		
Класс	...		
Тема урока	...		
Цель:	...		
Планируемые результаты урока:	Личностные		...
	Метапредметные	Р:	...
		К:	...
		П:	...
Предметные		...	
Тип урока	...		
Вид урока	...		
Основные понятия, термины	...		
Новые понятия	...		
Формы контроля	...		
Домашнее задание	...		
Необходимое оборудование и материалы	...		

Этап организации учебной деятельности	Цель этапа	Содержание педагогического взаимодействия			
		Деятельность учителя	Деятельность учащихся		
			Познавательная	Коммуникативная	Регулятивная
...

Каждый вид технологической карты урока имеет свои преимущества и недостатки. Так, технологическая карта, отражающая образовательные результаты, не отражает достижение планируемых результатов на каждом этапе урока, что неудобно при проектировании. В свою очередь технологическая карта урока с дидактической структурой предоставляет возможность отразить задания для урока отдельным элементом, что более удобно для учителя. Тем не менее, ни один вид технологической карты урока не является ведущим, поэтому на практике появляется возможность осуществить индивидуальный подход к ее проектированию.

Помимо технологической карты, начинающий педагог готовит конспект урока, который отражает не только основные этапы урока, но и дает развернутое диалогическое описание каждого из них. Содержание конспекта урока варьируется, однако есть перечень основных требований к его созданию:

- цель, задачи и планируемые результаты должны быть четко сформулированы и достижимы;
- ход урока должен соответствовать цели, задачам и планируемым результатам;
- на уроке должна обязательно запланирована мотивация и рефлексия.

В конспекте урока невозможно все заранее предусмотреть, однако, в отличие от технологической карты, где действие обучающихся может быть описано схематично, например, как «обучающиеся отвечают на вопросы по учебнику», в конспекте урока можно прописать все предполагаемые варианты ответов учеников. Конспект урока также может включать

описание возможного диалога между учителем и учащимися начальных классов.

11. Апробация урока на практике.

На данном этапе урок проводится будущими учителями начальных классов в рамках аудиторной работы или при прохождении производственной педагогической практики. После проведения урока важно сразу отметить все затруднения, возникшие на уроке, сформулировать возникшие вопросы для дальнейшего обсуждения с преподавателем или учителем.

12. Анализ и коррекция спроектированного урока.

Коррекция – важный этап проектирования современного урока. Студент может взглянуть на спроектированный урок с точки зрения полученного при проведении урока опыта, усовершенствовать его, исправить свои ошибки. Также именно этот этап позволяет оценить достижение планируемых результатов на основе анализа проведенного урока.

Рассмотрев основные теоретические понятия и методико-технологические аспекты развития проективных умений у будущих учителей начальных классов, обратимся к практическим особенностям данного процесса на примере дисциплины «Проектирование урока по требованиям ФГОС», реализуемой в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете на факультете подготовки учителей начальных классов в рамках образовательной программы 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Несомненно, данная дисциплина является важной для подготовки будущего учителя начальных классов, поскольку ее целью является качественная подготовка студента к проектированию современного урока в соответствии с феде-

ральными государственными образовательными стандартами и другими нормативными документами.

В задачи освоения данной дисциплины входят следующие:

1. Овладение знаниями об алгоритме проектирования программ учебных дисциплин.

2. Формирование проектировочных умений, связанных с проектированием урока и его методического обеспечения.

3. Формирование способности осуществления контроля и оценки, выявления и коррекции трудностей.

Содержание дисциплины представлено следующими модулями и разделами:

Модуль 1. Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС НОО:

- структура и содержание ФГОС НОО;
- проектирование ООП НОО;
- разработка рабочих программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности.

Модуль 2. Урок как основная форма организации обучения в современной школе:

- урок как целостная система;
- проектирование современного урока;
- учет индивидуальных психологических особенностей младших школьников на уроке;
- формирование УУД на уроке;
- использование ЭОР на уроке;
- проектирование технологической карты урока;
- анализ и самоанализ урока.

Модуль 3. Контроль и оценка результатов образования младших школьников на уроке:

- педагогический контроль и оценка;
- выявление и коррекция трудностей в обучении младших школьников.

Заканчивается освоение данной дисциплины зачетом. Важно отметить, что до этого обучающиеся уже сталкивались с некоторыми аспектами проектирования на дисциплинах, связанных с методикой преподавания тех или иных предметов начальной школы, а также частично в рамках изучения курса педагогики. Это позволяет в рамках описываемой дисциплины меньше внимания уделить теории, актуализировав полученные знания, и больше времени уделить практике: учету индивидуальных особенностей обучающихся, контролю и оценке на уроке, использованию ЭОР и т. д.

Говоря о взаимосвязи данной дисциплины с другими, важно также указать на взаимосвязь с дисциплиной «Психология». Полученные ранее знания студентов в данной области позволяют проектировать урок с учетом имеющихся у них знаний касательно психологических особенностей младших школьников.

Приведем примеры заданий, направленных на подготовку будущих учителей начальных классов к проектированию современного урока, включенных в данную дисциплину.

1. Подготовьте буклет о современном уроке. Отрадите в нем классификации уроков, структуры различных видов урока.

2. Подготовьте конспект урока открытия нового знания по любому предмету начальной школы. Отрадите в нем деятельностный метод обучения.

3. Подготовьте конспект урока открытия нового знания по любому предмету начальной школы. Отрадите в нем специ-

фику, связанную с одной из индивидуальных психологических особенностей младшего школьника.

4. Подготовьте конспект урока открытия нового знания по любому предмету начальной школы. Отрадите в нем создание ситуации успеха на различных этапах.

5. Подготовьте конспект урока открытия нового знания по любому предмету начальной школы. Отрадите в нем особенности формирования (развития) одного из универсальных учебных действий.

6. Подготовьте конспект урока открытия нового знания по любому предмету начальной школы. Отрадите в нем использование ЭОР на различных этапах.

7. Для разработанных ранее пяти конспектов создайте технологические карты (вид технологической карты – любой). Объясните отличие технологической карты урока от его конспекта?

8. Подготовьте анализ видеоурока по предложенной схеме урока в аспекте реализации требования ФГОС НОО по формированию УУД.

9. Разработайте комплексную контрольную работу для любого класса начальной школы.

Данные задания направлены на отработку навыков педагогического проектирования, на приобретение умений проектировать современный урок, который направлен на тесное взаимодействие обучающихся с учителем, их активное участие в уроке. Также важным аспектом здесь является понимание студентами того, в чем различие между технологической картой урока и конспектом урока.

Дисциплины, связанные с проектированием, сопровождают производственные и учебные практики, также направленные на подготовку будущих учителей начальных классов к проектированию современного урока. В ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» на факультете подготовки учителей начальных классов реализуется «Производственная практика (технологическая (проектно-технологическая))» при освоении программы 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Цель данной практики соотносится с общими целями ОПОП ВО и направлена на закрепление, углубление теоретической подготовки студентов и приобретение ими практических навыков и компетенций, приобретение опыта педагогической деятельности, становление профессиональной направленности личности студентов.

Задачи практики:

1. Совершенствование психолого-педагогических и специальных знаний студентов в процессе их применения для осуществления педагогического процесса.

2. Развитие у студентов представлений о работе современного образовательного учреждения (о специфике образовательных программ, о направлениях деятельности педагогического коллектива, о функциональных обязанностях представителей администрации и педагогического коллектива, о традициях и инновациях в организации работы).

3. Становление у студентов педагогических умений:

– гностических, связанных с диагностикой качества знаний и умений обучаемых, уровня их воспитанности, изучением половозрастных и индивидуальных особенностей обучающихся-

ся, выявлением особенностей развития группы обучающихся, с осуществлением анализа уроков и проектов других практикантов, самоанализа педагогической деятельности;

- проективных, обеспечивающих планирование учебной работы (тематическое и поурочное), воспитательной работы с обучающимися, разработку технологических карт уроков и проектов, отбор соответствующих особенностям обучающихся форм и методов обучения и воспитания, образовательных технологий;

- организаторских, направленных на осуществление своей собственной педагогической деятельности и на руководство активной деятельностью обучающихся, развитие их инициативы и самостоятельности;

- коммуникативных, связанных с вербальным и невербальным общением студента.

В рамках данной практики студенты выполняют следующие задания, направленные на проектирование современного урока:

- разработка технологических карт по учебным предметам с использованием интерактивного оборудования (4 урока);

- проектирование и демонстрация образовательных веб-квестов (4 веб-квеста);

- проектирование уроков-проектов для младших школьников (4 технологических карты).

В рамках данной практики студенты приобретают навыки проектирования не только на примере урока, но также на примере разработки фрагмента программы курса внеурочной деятельности, индивидуальных маршрутов обучающихся, конспектов внеурочной занятий. Практика завершается диффе-

ренцированным зачетом. Базисом в том числе служит описанная выше дисциплина «Проектирование урока по требованиям ФГОС», а также вышеописанные элементы из других дисциплин (педагогика, психология, методики учебных предметов и т. д.).

Практики в качестве учителя начальных классов также содержат в себе различные задания, направленные на подготовку будущих учителей к проектированию современного урока, причем в данном случае у студентов есть возможность апробировать свои уроки, провести углубленный качественный самоанализ. Они предусмотрены в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на 4 и 5 курсах, а для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование – на 3 и 4 курсах.

Учитывая то, что к этому моменту студенты уже изучили дисциплину «Проектирование урока по требованию ФГОС» и прошли проектно-технологическую практику, а также познакомились со всеми методиками преподавания учебных дисциплин, на практику в качестве учителя начальных классов они выходят всесторонне подготовленными. Это позволяет им не отвлекаться на пополнение недостающих знаний, развитие умений и навыков, а сосредоточиться конкретно на понимании сути педагогической профессии, оттачивании своего профессионализма.

Для комплексной подготовки магистров программы 44.04.02 Психолого-педагогическое образование на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» на факультете подготовки учителей

начальных классов реализуется дисциплина «Теоретические основы педагогического проектирования», которая направлена на актуализацию знаний, касающихся педагогического проектирования, а также практическую деятельность, в том числе проектирование современного урока (на примере технологической карты).

Целью данной дисциплины является формирование у студентов представлений о сущностных характеристиках педагогического проектирования, а также навыков проектирования совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Задачи дисциплины:

1. Изучение особенностей реализации педагогического проектирования в образовательном процессе начальной школы.
2. Определение функций субъектов и объектов педагогического проектирования, результатов проектной деятельности.
3. Овладение логикой педагогического проектирования.

Содержание дисциплины представлено следующими модулями и разделами:

Модуль 1. Сущностные характеристики педагогического проектирования:

- сущность и отличительные черты педагогического проектирования;
- реализация педагогического проектирования в образовательном процессе;
- субъекты и объекты проектной деятельности;
- результаты и оценка проектной деятельности в сфере образования.

Модуль 2. Проектирование совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся:

- логика организации проектной деятельности;
- виды педагогических проектов;
- проектирование учебной деятельности обучающихся;
- проектирование воспитательной деятельности обучающихся;
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Освоение данной дисциплины заканчивается зачетом. Для того, чтобы освоить данную дисциплину в полной мере, будущим учителям начальных классов необходимо актуализировать знания из курсов педагогики и психологии, чтобы иметь представление о том, что такое урок, какой он бывает, как его нужно организовывать, какие правила и требования организации урочной и внеурочной деятельности существуют, какие индивидуальные, возрастные, физиологические и психологические особенности могут быть у младших школьников, какими другими особенностями они могут обладать и т. д. Поскольку данная дисциплина в большей мере направлена на теоретическое освоение педагогического проектирования, большинство заданий направлено на подготовку ответов на вопросы, анализ различных источников информации и т. п. Помимо этого, есть задания и на проектирование современного урока, составление технологических карт и образовательных маршрутов для младших школьников.

Таким образом, подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока требует каче-

ственной и систематической работы. Студентам необходимо овладеть обширным пластом теоретических и методических знаний, которые позволят развивать необходимые для процесса проектирования умения и навыки. Овладение педагогическим проектированием – это долгий процесс, которые происходит на протяжении всех лет обучения и полностью не завершается даже с началом работы в школе.

Подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока базируется на обучении студентов разработке технологической карты урока. Данный процесс включает развитие умений определять тему урока; выбирать тип и вид урока, его структурные элементы; ставить цель урока и определять планируемые результаты; подбирать технологии, методы, приемы и формы обучения, теоретический и практический материал; конструировать средства обучения; планировать действия учителя и обучающихся, контроль и оценку, этап рефлексии.

3.3 Подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности

Однако по результатам исследования Е. М. Сидоренко и Ю. В. Гольцевой не все педагоги эффективно понимают и используют систему оценивания, предусмотренную современным образовательным стандартом [40]. Так, педагоги, стаж которых менее пяти лет, не всегда хорошо ориентируются в ви-

дах оценивания, критериях оценивания. Они знают, что необходимо комментировать оценку результатов деятельности учеников, но в реальности делают это не всегда. При оценивании знаний обучающихся, в основном, учителя со стажем работы менее пяти лет испытывают трудности при оценке устного ответа, а также в применении прогностической и ретроспективной самооценки.

Умение адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности возможно только при условии регулярного вовлечения детей в оценочную деятельность, так как, оценивая ответ других, он оценивает относительно себя. На уроках важно также применять прогностическую и ретроспективную самооценку [39].

При ретроспективной самооценке главным для ученика становится соотнесение уже исправленных учителем ошибок с критериями оценивания. Результат такого оценивания ученик может символом фиксировать на полях. При формировании прогностической самооценки ту же самую работу по оцениванию ученик делает дважды: до и после выполнения задания. В результате, когда сравниваются прогностическая и ретроспективная оценки, ребёнок может увидеть свои успехи и затруднения.

Таким образом, учитывая объективные трудности в реализации оценочной деятельности у начинающих свой профессиональный путь учителей, возникает необходимость целенаправленной их подготовки к проблеме оценивания еще на этапе обучения в вузе. Для этого необходимо пересмотреть, на каких учебных дисциплинах формировать у будущих учителей соответствующие компетенции.

Такая работа по подготовке будущих педагогов к оцениванию результатов в начальной школе ведется в вузе в процессе обучения на бакалавриате «Начальное образование» и в магистратуре «Педагогика и методика начального образования» в рамках следующих дисциплин: «Оценка уровня достижения планируемых результатов», «Технологии формирования универсальных учебных действий», «Мониторинг образовательных результатов».

Содержание данных дисциплин включает в себя изучение видов оценивания, методики оценивания и, в том числе, педагогический инструментарий оценивания. При этом результатом освоения дисциплины является не только правильное понимание процесса становления учебной самостоятельности школьника, но и сформированность практических навыков оценивания.

Подготовка будущих учителей начальных классов к оценочной деятельности ориентирована на формирование целостного представления о системе оценки в свете требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, развитие рефлексии и профессиональной компетентности в педагогическом оценивании, включает теоретические и практические аспекты психологии педагогического оценивания в начальной школе [43].

В результате профессиональной подготовки будущие учителя научатся формулировать цели оценки и определять приоритеты используемых методов оценки; анализировать уровень освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования; создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности; создавать

доброжелательную атмосферу на уроке в различных ситуациях оценивания; формировать в процессе учебной деятельности позитивную самооценку; применять различные методы оценивания обучающихся; учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся в ситуациях педагогического оценивания [39].

Особое внимание уделяется формированию у студента стремления к объективности педагогического оценивания, созданию ситуации успеха у обучающихся и развития у них адекватной самооценки; навыков самостоятельной работы с литературой по актуальным проблемам педагогического оценивания, позитивного разрешения педагогических ситуаций, связанных с контролем, оцениванием, выставлением отметок с учетом их психологических эффектов, эмоционального реагирования учащихся на получаемую отметку; навыков применения различных видов оценки, в том числе самооценки и взаимооценки обучающихся в начальной школе [41].

Для достижения этих результатов предлагаются такие виды погружения студента в оценочную деятельность учителя и проблематику, с ней связанную, как мастер-класс (на примере описания учителем начальных классов собственного опыта оценочной деятельности и ответов на вопросы магистрантов), просмотр и анализ видеофильмов уроков (и другой видеoinформации) с демонстрацией различных приемов и способов контроля и оценки учебных достижений младших школьников и их обсуждением, изучения опыта оценочной деятельности учителя при непосредственном посещении уроков в начальной школе и активного профессионального сотрудничества студента с учителем; разработка авторских кейсов на основе наблю-

дения учебно-воспитательного процесса в школе; разработка практических рекомендаций по оптимизации оценочной деятельности учителя по результатам наблюдений, проведенных в школе; рефлексия собственного опыта осуществления объективной оценки; метод моделирования ситуаций оценки; индивидуальные задания по изучаемой теме с учетом профессиональных интересов и индивидуальных особенностей студентов; эссе; психологическое описание деятельности конкретного педагога в виде заключения об уровне сформированности у него предметных и базовых психолого-педагогических компетентностей [42, 43].

Эффективной формой оказалось посещение учебных занятий в школе и наблюдение за оценочной деятельностью педагога. Для достижения цели включенного наблюдения студенты совместно с преподавателем заранее разрабатывают подробную карту наблюдения, включающую перечень наблюдаемых явлений, их параметров и характеристик. При разработке данной карты наблюдения надо исходить из того, что чем подробнее в ней представлены характеристики наблюдаемого явления, тем легче его увидеть студентам в деятельности настоящего учителя. Кроме того, важен тот факт, чтобы студенты по большей части самостоятельно обсуждали и разрабатывали параметры, содержание и характеристику наблюдаемого явления, так как это способствует лучшему осознанию той деятельности учителя, за которой они будут вести наблюдение. Это позволяет студентам сделать подробный анализ того, что они видели на уроке, и описать свой данный опыт в форме эссе. Описываемая карта наблюдения представлена в Таблице 7.

Таблица 7 – Карта наблюдения за оценочной деятельностью учителя в учебно-воспитательном процессе

№	Параметр наблюдения	Содержание параметра наблюдения	Характеристика параметра наблюдения	Пример или примечание
1	2	3	4	5
1	Используемый учителем педагогический инструмент оценки уровня образованности обучающихся	Тесты	–	–
		Контрольные задания	–	–
		Контрольные вопросы	–	–
		Взаимооценка	–	–
		Самооценка	–	–
		Портфель достижений	Накопительная система оценивания, характеризующая динамику индивидуальных образовательных достижений	–

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
		Проекты	Индивидуальные и групповые	–
		Практические работы	–	–
		Творческие работы	–	–
		Самоанализ	–	–
2	Влияние личностных особенностей педагога на результат оценивания достижений обучающегося	Устойчиво-положительный тип	Ровное, душевное отношение к детям	Преобладает положительная оценка ребенка, искренность, такт. Словом, улыбкой, жестом, мимикой, пантомимой, он дает понять ребенку, что тот для него не безразличен.
			Забота о детях	
Помощь при затруднениях				
		Действует больше убеждением, чем принуждением		
		Пассивно-положительный тип	Нечетко выраженная эмоционально-положительная направленность во взаимодействии с детьми	Присутствует эмоциональная напряженность

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
			Сухой, официальный тон в обращении с детьми	
		Неустойчивый тип	Ситуативность поведения педагога при общей эмоционально-положительной направленности	Оценка ребенка и манера поведения в значительной степени зависят от сложившейся ситуации.
			Попадают под власть своих настроений и переживаний	
		Открыто-отрицательный тип	Негативное отношение к детям, педагогической работе	Между детьми и педагогом такого типа может возникнуть психологический барьер, когда дети вообще перестают воспринимать требования.
			Педагог постоянно подчеркивает, насколько он выше детей	
			Атмосфера постоянной напряженности	

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
			Педагог сосредотачивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения	
		Пассивно-отрицательный тип	Скрытая отрицательная направленность педагога к детям, к педагогической деятельности	Педагог умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и детям безразличен.
			Отсутствие у педагога заинтересованности	
3	Психологическое содержание педагогического оценивания	Оценка личности	Стимулирование учения	Создание эмоционального отношения
			Положительная мотивация	Возбуждение интереса
			Влияние на личность	Внушение
				Убеждение

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
		Оценка действий	Название конкретного действия	Демонстрация эмоционального отношения к конкретному действию
		Оценка результатов	Отрицательные оценки	Замечание
				Отрицание
				Порицание
				Сарказм
				Упрек
				Угроза
				Нотация
			Положительные оценки	Согласие
				Ободрение
				Одобрение
			Нейтральные оценки	Отсутствие оценки
				Опосредованная оценка
				Неопределенная оценка

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
4	Прогнозирование поведения и успехов в учебной деятельности обучающихся на основе оценки их индивидуальных и личностных особенностей	Создание ситуации успеха в учебной деятельности	Не критика, а вера в успех	«У тебя все получится»; «В следующий раз у тебя получится еще лучше»
		Анализ причин поступков и поведения обучающихся	Анализирует не личность обучающегося, а его поступок	«Ты меня порадовал своей аккуратной работой»
		Оценка деятельности класса на уроке	Не сравнивает один класс с другим, а анализирует совместную работу своего класса	«Сегодня, ребята, вы были внимательны»

Технология работы с данной картой наблюдения состоит в следующем. На первом этапе студенты на своем учебном занятии обсуждают теоретические аспекты оценочной деятельности учителя и разрабатывают карту наблюдения. На втором этапе происходит непосредственное наблюдение за деятельностью учителя в школе. При этом те характеристики наблюдаемых параметров, которые отражены в плане наблюдения и явно видимы в работе учителя, студенты отмечают в карте наблюдения условным знаком. И на третьем этапе студентам остается проанализировать наблюдаемые явления по тем отметкам в карте наблюдения, которые они сами же и сделали. Анализ может проходить в направлении отсутствия или наличия тех или иных видов оценивания в деятельности учителя, а также частоты и эффективности их использования на уроке; влияния личности педагога на результаты оценивания образовательных достижений обучающихся; наличия или отсутствия оптимальной оценки и личности, и действий, и результатов обучающихся; использования учителем прогнозирования поведения и успехов в учебной деятельности обучающихся на основе оценки их индивидуальных и личностных особенностей.

Кроме того, будущие педагоги проводят рефлексию собственного опыта осуществления объективной оценки, ориентируясь на уже знакомые критерии. Все это обеспечивает достижение новых образовательных результатов.

Освоение дисциплины в сетевом взаимодействии со школой, предполагающее углубленную профессионально-ориентированную практику студентов, улучшает подготовку будущих учителей начальных классов к оцениванию. После того, как студент изучил научно-методические основания оце-

ночного инструментария на занятиях в вузе, на практике в школе он может видеть удачные приемы оценивания и апробировать их в собственной практической деятельности.

Таким образом, предложенная система работы предполагает необходимую научно-практическую подготовку студентов для решения задач профессиональной деятельности и показала себя эффективной при подготовке студентов к организации и осуществлению контроля и оценки учебных достижений обучающихся.

3.4 Трудности проектирования современного урока у будущих учителей начальных классов

Трансформация современного российского образования, вызванная общемировыми тенденциями, ставит новые задачи перед педагогическим сообществом. Решение задач воспитания современной личности, способной к эффективному взаимодействию в быстроменяющейся и обладающей высокой неопределённостью поликультурной среде, поступательно прослеживается в совершенствовании нормативно-правовой базы системы образования, начиная от закона «Об образовании в РФ» и заканчивая федеральными государственными образовательными стандартами общего и профессионального образования. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», а также практика образования фиксируют не только со-

циальную значимость, востребованность педагогической профессии, но и обновление трудовых функций. Здесь мы видим и изменение роли учителя в контексте новой образовательной парадигмы: от учителя – источника знаний – к учителю – проводнику в мир знаний.

Основной формой целенаправленного взаимодействия учителя и ученика на протяжении нескольких веков остается урок, но перемены, происходящие в обществе, приводят и к его изменению. Меняются цели урока, его содержание и технологии, результаты. Принципиально новые типологии современного урока, основанные на методологии системно-деятельностного подхода, были представлены в работах Л. Г. Петерсон [108], А. К. Дусавицкого [51], Н. Ф. Виноградовой [25]. Такие уроки в качестве главной своей цели преследуют активизацию деятельности самого школьника, развитие его личности.

Внедрение ФГОС, а также результаты исследований, проведенных Л. Н. Чипышевой, показывают, что существуют школы, в которых реализация идей системно-деятельностного подхода принята педагогами и они активно апробируют новые формы организации учебных занятий, и школы, в которых учителя только декларируют применение данного подхода, в то время как на практике продолжают использовать привычные модели организации урока [135]. Это свидетельствует о наличии трудностей, которые испытывают учителя в ходе проектирования урока, недостаточном уровне их методологической и проектной культуры.

Действия по проектированию и проведению урока, на наш взгляд, являются самыми естественными в сложной си-

стеме деятельности учителя. Однако, как и в любой другой сфере, в сфере образования также происходят значимые изменения содержания и технологий деятельности, вызванные сменой педагогической парадигмы. За последние 15 лет произошли существенные изменения в проектировании урока, обусловленные не только введением новых образовательных стандартов, но и необходимостью подготовки школьника к жизни в быстро изменяющемся информационном мире. При этом сложность заключается в том, что большинство школьных учителей получили образование в то время, когда господствующей была традиционная (знаниевая) парадигма, а урок носил преимущественно репродуктивный характер. Что же касается студентов, получающих педагогическое образование, то проектируя свои уроки в ходе выполнения практических занятий или производственной практики, они очень часто обращают внимание на размещенные в открытом доступе образцы конспектов уроков и технологических карт, не обладающих достаточно высоким уровнем качества. Зачастую уроки действующих учителей, размещенные в сети Интернет, не в полной мере соответствуют идеям системно-деятельностного подхода по формулировкам цели, содержанию структурных компонентов, организации рефлексивной деятельности и т. д. Таким образом, отсутствие системных представлений о методологии современного урока вызывает затруднения не только у педагогов-практиков, но и у студентов.

При анализе продуктов методической деятельности (конспекты и технологические карты уроков) студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета были выделены следующие группы трудностей:

- нормативные, вызванные недостаточным знанием нормативно-правовых основ профессиональной деятельности;
- методологические, связанные с недостаточным овладением технологии проектирования современного урока;
- дидактические, выраженные в несоответствии выделения типа и вида урока, содержания отдельных структурных компонентов урока;
- психолого-педагогические, представляющие собой отсутствие или недостаточное выделение учета психологических особенностей течения урока или учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;
- методические, проявляющиеся в недостаточном владении методиками обучения учебным предметам, «скудностью» используемых методов.

Рассмотрим содержание каждой группы трудностей более подробно.

1. Нормативные трудности. В данном случае речь идет о проектировании урока с учетом рабочей программы, а также соблюдении санитарно-гигиенических условий урока. В качестве темы урока многие студенты первоначально указывают либо название параграфа в учебнике, либо формулировку из конспекта урока, которая была ими скачана из сети Интернет. Тема урока должна соответствовать утвержденной в образовательной организации рабочей программе учебного предмета, являющейся составной частью основной образовательной программы. Сложным моментом для студентов является подбор планируемых результатов к уроку на основе рабочей программы.

Как студенты пренебрегают отражением в своих конспектах физкультминуток, направленных на снятие утомляемости

школьников и способствующих повышению их работоспособности. Будущие учителя начальных классов при проектировании уроков для первоклассников не всегда помнят о том, что урок в первом полугодии первого класса длится не более 35 минут, а во втором полугодии – не более 40.

2. Методологические трудности. К данной группе проблем можно отнести адекватность формулировки цели урока, построение логических цепочек урока от его цели до достижения результата, понимание взаимосвязи и логической последовательности структурных компонентов урока, а также выделение чрезмерно большого количества планируемых результатов урока. Выделенные сложности при проектировании урока студентами зачастую носят системный характер и связаны, на наш взгляд, недостаточно высоким уровнем проектной культуры и пониманием методологии системно-деятельностного подхода.

Формулировка цели урока является отправной точкой в его проектировании. В формулировке цели урока мы заключаем тот результат, который планируем получить к его завершению. Основываясь на современных подходах к дидактике урока, его цель должна быть сформулирована с учетом деятельностной позиции учащихся, то есть:

– в формулировке цели должны быть показаны 1–2 основных вида деятельности, которые будут осуществлять дети на уроке (при этом они должны быть связаны с формулировками предметных и (или) метапредметных результатов) [98];

– в формулировке цели в обязательном порядке должна присутствовать связь со сформулированными личностными, метапредметными и предметными результатами;

– формулировка цели должна быть проверена по технологии SMART [87].

Студенты в формулировке цели ориентируются только на достижение предметных результатов, не выделяя личностные и метапредметные. Большинство школьных учителей принят тренд использовать в формулировке цели урока обороты «создать условия для ...» или «обеспечить условия для ...». Но, далее в формулировках отражены такие виды деятельности как «формирование» или «развитие», которые относятся к видам деятельности учителя. Декларируя в формулировке цели создание условий, следует понимать, что эти условия должны быть направлены на освоение каких-либо элементов учебной деятельности школьниками. Такое понимание позволяет нам выделить фразы-клише, которые позволяют перейти от формального понимания деятельности по целеполаганию в деятельности учителя к более осознанному. Например, создать (обеспечить) условия для ... «усвоения знаний о ...», «овладения умением...», «овладения представлениями о ...», «деятельности учащихся по первичному усвоению новых знаний о ...», «усвоения техники ...» и т. д. Как видим, в данных формулировках отражается смысл того, что деятельность учителя (создание условий) направлена на достижение какого-либо результата в деятельности школьника (усвоение, овладение, закрепление и т. д.). В противном же случае имеем, что учитель создает условия на уроке для собственной деятельности (формирование, развитие, воспитание и т. д.).

Планируемые результаты урока должны соответствовать разделу «Планируемые результаты» рабочей программы учебного предмета. При выделении планируемых результатов урока

сложилось два подхода: механический (конъюнктурный) и методический. Механический подход предполагает, что в планируемые результаты урока выносятся формулировки из рабочих программ в неизменном виде. На наш взгляд, такой подход не позволяет видеть ни учителю, ни студенту этапность формирования (развития) у школьников того или иного результата. Методический, которого мы придерживаемся, связан с тем, что формулировка планируемого результата (на уровне одного действия или даже операции), взятого из рабочей программы, должна быть конкретизирована к содержанию урока. Например, в качестве одного из результатов урока по теме «Правописание гласных и согласных в корне слова» во втором классе, учитель использует формулировку из рабочей программы «Уметь извлекать информацию, представленную в разных формах». Данная формулировка носит слишком обобщенный характер для одного урока. Возможно ли научить второклассника за один урок извлекать информацию, представленную в разных формах? Такая формулировка должна быть конкретизирована. Например, «уметь находить слова для проверки правописания гласных и согласных в корне слова в орфографическом словаре». В этом случае мы имеем, во-первых, более реальный с точки зрения достижения за 45 минут урока результат, во-вторых, этот результат конкретный, а значит, проверяемый.

3. Дидактические трудности. В числе трудностей, отнесенных к данной группе, можно назвать: несоответствие типа и вида урока его целям и структуре, подмену современного деятельностного содержания урока традиционным репродуктивным, несоответствие содержания отдельных структурных компонентов урока его целям, редукция или примитивизм дея-

тельности школьника в содержания структурного компонента, отсутствие формативного (суммативного) оценивания, отсутствие указания на домашнее задание, отсутствие вариативности домашнего задания.

Так, например, при определении типа и вида урока важно исходить из того, что тип урока будет определять, его структуру (этапы), а вот вид урока непосредственно связан с доминирующей формой организации деятельности учащихся на уроке. При анализе работ студентов было обращено внимание на то, что большинство из них ориентированы, на использование метода беседы и проблемно-поисковых методов, в то время как методический «репертуар» учителей более широк.

4. Психолого-педагогические трудности. Данная группа трудностей связана с формальным отношением к этапам мотивации и рефлексии в структуре урока; отсутствию целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки (взаимоконтроля и взаимооценки) в деятельности учащихся. Данные действия как раз и обеспечивают реализацию системно-деятельностного подхода на уроке и, в большинстве случаев, вынесение их в планируемые результаты урока, на наш взгляд, не является целесообразным, за исключением тех уроков, на которых реально происходит овладение данными умениями.

Что касается мотивации на уроке, то данный этап часто подменяется организационным. В то время как именно мотивация в начале урока должна побудить школьников с точки зрения системно-деятельностного подхода к субъектной деятельности. В содержании мотивационного этапа и у учителей, и у студентов можно видеть какие-либо стихотворные строки, смыслы которых, во-первых, зачастую никак не связаны с

дальнейшим содержанием урока, а во-вторых, не выполняют своей основной задачи – мотивировать к активной деятельности на уроке. Такое содержание в большей степени способствует созданию эмоционального настроения, что тоже важно, но не мотивирует.

Аналогичное можно сказать и о заключительном этапе урока, связанного с рефлексивной деятельностью. Формализмом в данном случае является то, что и студенты, и учителя склоняются к рефлексивным вопросам о том, что понравилось или не понравилось на уроке, не совсем отдавая себе отчет, что на данном этапе учителю требуется оценить степень достижения планируемых результатов, которые были выделены для данного урока. Результаты рефлексивной деятельности являются основой для проектирования дальнейших уроков. Одними из самых распространенных затруднений в контрольно-оценочной деятельности учителя являются: а) планирование контроля на разных этапах организации учебной деятельности школьников; б) неверный выбор объектов оценивания [118].

В данную группу отнесем также то, что студенты без дополнительного напоминания не отражают в своих конспектах и технологических картах организацию работы с учетом индивидуальных психологических особенностей школьников, связанных с темпераментом, функциональной асимметрией головного мозга, репрезентативной системой и т. д.

5. Методические трудности. Такие трудности сконцентрированы в плоскости создания относительно нового для школы продукта – технологической карты урока. К трудностям данной группы можно отнести проблемы, связанные с выделением деятельности учителя и учащихся на отдельных этапах

урока; «потерю» содержания урока (в тот момент, когда отражена только деятельность); подмену деятельности учителя и учащихся содержанием по типу пьесы, в которой в диалогах представлена речь педагога и школьников; несоответствие деятельности учителя и учащихся выделенным планируемыми результатами.

При работе с технологической картой следует оценить, насколько спроектированный урок может быть воспроизведен другим учителем. Возможность воспроизведения урока по технологической карте, на наш взгляд, является одним из показателей ее качества. Чтобы не «потерять» содержание урока, целесообразно в технологической карте предусмотреть соответствующий столбец. При заполнении столбца «Деятельности учителя» следует ориентироваться на вопрос «Что делает учитель?» («мотивирует с помощью ...», «формулирует задание ...», «поддерживает внимание средствами ...» и т. д.), а для колонки «Деятельность учащихся – из вопроса «Что делают школьники?» («планируют деятельность в группе ...», «отвечают на вопросы ...», «решают задачу ...» и т. д.).

Повышение уровня проектной культуры студента педагогического вуза является весьма важной задачей в контексте реализации требований ФГОС общего и профессионального образования.

В ходе подготовки будущих учителей в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете организовано обучение по дисциплине «Проектирование урока по требованиям ФГОС», которая входит во все учебные планы направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями

подготовки). Вопросы проектирования урока являются неотъемлемой частью содержания учебных и производственных практик (концентрированных и рассредоточенных). Осуществляется наставничество студентов при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

Деятельность учителя по проектированию современного урока, основанного на системно-деятельностном подходе, все еще требует методического осмысления. В ходе контент-анализа конспектов и технологических карт уроков как у практикующих учителей, так и студентов, получающих педагогическое образование, выделены нормативные, методологические, дидактические, психолого-педагогические и методические трудности.

Выводы по главе 3

1. Понятие «проектирование» довольно часто применяется к педагогической деятельности. При этом однозначного подхода к толкованию термина «педагогическое проектирование» не существует. Так, В. А. Болотов и В. И. Слободчиков понимают под ним «процесс моделирования новейших форм общности педагогов и обучающихся, педагогической общности нового содержания и технологии образования, способов и технологий педагогической деятельности».

2. Специфика педагогического проектирования тесно связана с проблемой развития у учителя проектировочных умений. Понятие «умение» рассматривали такие известные ученые

как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, Л. С. Рубинштейн, В. В. Чебышева, И. С. Якиманская и др. Изучая их работы можно увидеть, что единого мнения о сущности понятия «умение» не обнаруживается. Одни понимают под умениями навыки, закрепленные в результате упражнений, другие называют умениями применение усвоенных знаний и навыков в новых условиях, третьи – достижение высокого качества выполнения действий.

3 Процесс развития проективных умений будущих педагогов в образовательном процессе педагогического вуза трактуется как «преобразование совокупности мыслительных и практических действий в нужную качественную характеристику, выполнение тех действий, которые не противоречат общей логике формирования других профессионально-педагогических умений. Он должен базироваться на работе с информацией, получаемый на основе знаний, и тщательном сопоставлении этой информации со своими действиями.

4. Процесс проектирования современного урока состоит из следующих этапов:

- определение темы урока;
- выбор типа и вида урока, его структурных элементов;
- постановка цели урока и определение планируемых результатов;
- выбор технологий, методов, приемов и форм обучения на уроке;
- подбор теоретического и практического материала для урока;
- подбор и конструирование средств обучения для урока;
- планирование действий учителя и обучающихся на уроке;

- планирование контроля и оценки на уроке;
- планирование этапа рефлексии на уроке;
- проектирование технологической карты урока.

5. Подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока требует качественной и систематической работы. Студентам необходимо овладеть обширным пластом теоретических и методических знаний, которые позволят развивать необходимые для процесса проектирования умения и навыки. Овладение педагогическим проектированием – это долгий процесс, который происходит на протяжении всех лет обучения и полностью не завершается даже с началом работы в школе.

6. Подготовка будущих учителей начальных классов к оценочной деятельности ориентирована на формирование целостного представления о системе оценки в свете требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, развитие рефлексии и профессиональной компетентности в педагогическом оценивании, включает теоретические и практические аспекты психологии педагогического оценивания в начальной школе.

7. За последние десятилетия в содержании современного образования произошли изменения, связанные с переносом акцента на формирование общеучебных и других универсальных действий, что, в свою очередь, влечет за собой и изменение системы оценивания. Система оценивания в новых условиях должна способствовать единению школьной оценки ребенка с реальной оценкой его же обществом. При оценке результатов деятельности основную ценность представляет не само по себе освоение системы опорных знаний и способность воспроизво-

дить их в стандартных учебных ситуациях, а способность использовать эти знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач в постоянно меняющихся условиях.

8. При анализе продуктов методической деятельности (конспекты и технологические карты уроков) студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета были выделены следующие группы трудностей:

- нормативные, вызванные недостаточным знанием нормативно-правовых основ профессиональной деятельности;

- методологические, связанные с недостаточным овладением технологии проектирования современного урока;

- дидактические, выраженные в несоответствии выделения типа и вида урока, содержания отдельных структурных компонентов урока;

- психолого-педагогические, представляющие собой отсутствие или недостаточное выделение учета психологических особенностей течения урока или учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;

- методические, проявляющиеся в недостаточном владении методиками обучения учебным предметам, «скудностью» используемых методов.

Заключение

Проектирование занятия, отвечающего требованиям федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части достижения планируемых результатов, требует от учителя глубоких знаний не только в области педагогики, психологии и предметных методик, но и дидактики современного урока. Системно-деятельностный подход, являющийся научной основой действующего образовательного стандарта, коренным образом меняет представления об уроке, как форме учебного занятия.

Деятельностный характер современного урока во многом определяет подход к его проектированию и определению ролей учителя и учащихся. Деятельность – одно из главных понятий отечественной психолого-педагогической науки. Понимание природы деятельности, ее структуры обуславливает характер происходящего на уроке. Исходя из необходимости глубокого знания детской психологии, что предписывает системно-деятельностный подход, принципиально важно обеспечить развитие полученных психологических знаний в ходе проектирования урока и их взаимосвязь с активными методами, средствами и технологиями, которые планирует использовать учитель на уроке. Такое понимание легло в основу выделения содержания данного пособия.

В процессе нашего монографического исследования достигнуты следующие результаты:

– проведен анализ современной отечественной и зарубежной практики организации начального образования в усло-

виях глобальных преобразований, происходящих во всех сферах общества выявление и изменений в структуре и содержании урока как основной форме учебного процесса в начальной школе;

- определены особенности системно-деятельностного подхода в образовании с позиции проектирования современного урока в начальной школе с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

- выявлено содержание методического сопровождения процесса повышения педагогического мастерства учителей начальных классов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

- описаны содержательные и технологические аспекты проектирования современного урока в начальной школе в контексте системно-деятельностного подхода с учетом деятельности учителя по целеполаганию, воспитанию, мотивации, оценке результатов образования и развития рефлексивных способностей младших школьников;

- разработано содержание дидактической и методической подготовки будущего учителя начальных классов к проектированию современного урока, а также выявлены типичные затруднения в проектировании урока в контексте системно-деятельностного подхода у будущих учителей начальных классов.

Библиографический список

1. **Адольф, В. А.** Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск : Поликом, 2007. – 204 с. – ISBN 978-5-94876-057-5. – Текст : непосредственный.

2. **Аксенова, Н. И.** Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, 20–23 февраля 2012 г.). – Т. 1. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 140–142.

3. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Щукина, В. Н. Липник, А. С. Роботова и др. ; под ред. Г. И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.

4. **Александрова, Н. И.** Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» Н. И. Александрова, Т. И. Шульга. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 130–132.

5. **Александровская, Э. М.** Личностные особенности младших школьников, испытывающих трудности в обучении – Москва : Прессиздат, 2010 – 189 с. – Текст : непосредственный.

6. **Андреева, Е. В.** Программно-техническое оснащение профессиональной деятельности будущего педагога / Е. В. Андреева, И. В. Забродина, Н. А. Козлова, Т. Ю. Каратаева, С. Н. Фортыхина. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 10. – С. 10–12.

7. **Аникеева Н. П.** Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – Москва : Просвещение, 1987. – 143 с. – Текст : непосредственный.

8. **Асеев В. Г.** Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – Москва : Мысль 1976. – 158 с. – Текст : непосредственный.

9. **Асмолов, А. Г.** Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, И. А. Володарская, Н. Г. Салмина, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.

10. **Асмолов, А. Г.** Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов / А. Г. Асмолов ; Министерство высшего и среднего специального образования СССР. – Москва : Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, – 1985. – 103 с. – Текст : непосредственный.

11. **Асмолов, А. Г.** Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

12. **Байкова, Л. А.** Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учебное пособие для пед. вузов / Н. К. Байкова, Л. К. Гребенкина. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с. – ISBN 5-93134-097-1 – Текст : непосредственный.

13. **Барышникова, Е. В.** Психология детей младшего школьного возраста : учебное пособие / Е. В. Барышникова. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 174 с. – ISBN 978-5-91155-073-8. – Текст : непосредственный

14. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с. – ISBN 5-88687-015-6. – Текст : непосредственный.

15. **Бизяева, А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с. – ISBN 5-87854-309-5. – Текст : непосредственный.

16. **Богданова, Н. И.** Проективные умения студентов педагогического вуза: пути формирования / Н. И. Богданова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 162–168.

17. **Богданова, Н. И.** Формирование проективных умений студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки (на примере дошкольных факультетов) / Н. И. Богданова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 161–169.

18. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с. – ISBN 978-5-91180-846-4. – Текст : непосредственный.

19. **Божович, Л. И.** Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л. И. Божович. – Текст : непосредственный // Проблемы формирования личности : избранные психологические труды. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – С. 55–92.

20. **Болотов, В. А.** Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 67–72.

21. Большая советская энциклопедия. Т. 27 : Ульяновск – Франкфорт. – Москва : Советская энциклопедия. – 1977. – 686 с. – Текст : непосредственный.

22. **Быкова, Е. А.** Формирование мотивации учения в младшем школьном возрасте / Е. А. Быкова, Ю. А. Степанова. –

Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 3 (23) – С. 83–91.

23. **Вазина, К.** Управление профессиональным образовательным учреждением : учеб. пособие / К. Вазина, Г. Костыко, Ф. Ключев. – Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 2005. – 256 с. – ISBN 5-7688-0832-9. – Текст : непосредственный.

24. **Варганова, И. И.** К проблеме диагностики мотивации / И. И. Варганова. – Текст : непосредственный // Вестник МГУ. Психология. – 1998. – № 2. – С. 36–42.

25. **Виноградова, Н. Ф.** Типы уроков в начальной школе в свете требований ФГОС / Н. Ф. Виноградова. – Текст : непосредственный // Начальное образование. – 2014. – Т. 2. – № 2. – С. 3–10. – DOI 10.12737/3610.

26. **Винокурова, Н. К.** 5000 игр и головоломок для школьников / Н. К. Винокурова. – Москва : АСТ, 1999. – 414 с. – ISBN 5-237-00553-5. – Текст : непосредственный.

27. Возрастная и педагогическая психология. учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1979. – 288 с. – Текст : непосредственный.

28. **Волков, Б. С.** Психология возраста: от младшего школьника до старости. Логические схемы и таблицы / Б. С. Волков. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 511 с. – ISBN 978-5-691-01921-0. – Текст : непосредственный.

29. **Волков, Б. С.** Психология младшего школьника : учебное пособие / Волков Б. С. – Москва : Академический Проект, 2005. – 208 с. – ISBN 5-8291-0561-6. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/36520.html> (дата обращения: 04.11.2023). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

30. **Выготский, Л. С.** Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 160 с. – ISBN 978-5-534-06998-3. – Текст : непосредственный.

31. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное : собрание трудов / Л. С. Выготский ; текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Москва : Лабиринт, 2001. – 368 с. – Текст : непосредственный.

32. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : АСТ, 2010. – 671 с. – ISBN 978-5-17-049975-5. – Текст : непосредственный.

33. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с. – Текст : непосредственный.

34. **Вьюнова, Н. И.** Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Психолого-педагогические основы : учебное пособие для студентов вузов / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. – Москва : Академический Проект, 2003. – 256 с. – ISBN 5-8291-0520-9. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/36510.html> (дата обращения: 04.11.2023). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

35. **Гальперин, П. Я.** Введение в психологию : учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – Москва : Книжный дом «Университет», 1999. – 336 с. – ISBN 5-8013-0070-8. – Текст : непосредственный.

36. **Гальперин, П. Я.** Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Московский университет, 1985. – 45 с. – Текст : непосредственный.

37. **Гамезо, М. В.** Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – Москва :

Педагогическое общество России, 2009. – 512 с. – ISBN 978-5-93134-391-4. – Текст : непосредственный.

38. **Гафурова, А. Д.** Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума / А. Д. Гафурова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (396). – С. 237–239. – URL: <https://moluch.ru/archive/396/87608/> (дата обращения: 06.11.2023).

39. **Гольцева, Ю. В.** Оптимизация оценки достижения планируемых результатов младшими школьниками / Ю. В. Гольцева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 88–99. – DOI: 10.25588/CSPU.2019.94.42.006.

40. **Гольцева, Ю. В.** Оптимизация подготовки будущих педагогов к оцениванию предметных результатов младших школьников / Ю. В. Гольцева, Е. М. Сидоренко. – Текст : непосредственный // Европейский журнал социальных наук. – 2018. – № 7 (1). – С. 234–243.

41. **Гольцева, Ю. В.** Оценивание предметных результатов младших школьников как профессиональное умение будущих учителей / Ю. В. Гольцева. – Текст : электронный // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Вып. 6. – Красноярск : ИЦРОН, 2019. – С. 14–16. – URL: https://izron.ru/upload/iblock/6ba/sbornik-_pedagogika-i-psikhologiya-1-g.-krasnoyarsk_-2019_szhatyu.pdf (дата обращения: 04.11.2023).

42. **Гольцева, Ю. В.** Подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности / Ю. В. Гольцева, Н. В. Геращенко. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 43. – Ч. 2. – С. 17–20.

43. **Гольцева, Ю. В.** Подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать

результаты деятельности / Ю. В. Гольцева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 80–88. – DOI: 10.25588/CSPU.2019.44.45.006.

44. **Гольцева, Ю. В.** Формирование у младших школьников умения оценивать результаты своей деятельности / Ю. В. Гольцева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 5 (158). – С. 96–106. – DOI: 10.25588/CSPU.2020.158.5.007.

45. **Гольцева, Ю. В.** Формирование у младших школьников умения оценивать уровень достижения планируемых результатов / Ю. В. Гольцева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 67–76. – DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.45.005.

46. Готовы ли дети учиться? : комплект материалов для диагностики детей дошкольного возраста. Часть 1 / М. М. Безруких и др. ; под редакцией М. М. Безруких. – Москва : Чистые пруды, 2010. – 31 с. – ISBN 978-5-9667-0673-9. – Текст : непосредственный.

14. **Гуревич, П. С.** Психология и педагогика : учебник для студентов вузов / П. С. Гуревич. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 320 с. – ISBN 5-238-00904-6. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/71046.html> (дата обращения: 04.11.2023). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

48. **Давыдов, В. В.** Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ : Сборник трудов / Редкол. : Е. А. Шумилин и др. ; М-во просвещения РСФСР.

Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – Москва, 1974. – 154 с. – С. 3–14. – Текст : непосредственный.

49. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; РАО, Психол. ин-т ; Междунар. Асоц. «Развивающее обучение». – Москва : ИНТОР, 1996. – 542 с. – ISBN 5-89404-001-9. – Текст : непосредственный.

50. **Денисов, А. М.** «Основы православной культуры» в школе: проектирование педагогического процесса : учебно-методическое пособие / А. М. Денисов, Н. П. Шитякова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 171 с. – ISBN 978-85716-980-3. Текст : непосредственный.

51. **Дусавицкий, А. К.** Урок в начальной школе. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, И. Н. Толмачева, З. И. Щикунова. – Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 288 с. – ISBN 978-5-7755-2237-7. – Текст : непосредственный.

52. **Дьяченко, М. И.** Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Москва : АСТ, 2011. – 576 с. – ISBN 985-13-0219-8. – Текст : непосредственный.

53. **Дюжева О. А.** Педагогические условия формирования учебной мотивации школьников : автореф. дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Дюжева. – Кострома, 2010. – 22 с. – Текст : непосредственный.

54. **Емельянова, М. В.** Основы педагогического мастерства : курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета / М. В. Емельянова, И. В. Журлова, Т. Н. Савенко. – Мозырь : УО «МГПУ», 2005. – 150 с. – Текст : непосредственный.

55. **Ермаков, С. С.** Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения / С. С. Ермаков. – Текст :

непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2018. – № 2. – С. 87–100.

56. **Жаворонкова, Ю. М.** Мотивация учебной деятельности у детей младшего школьного возраста / Ю. М. Жаворонкова. – Текст : непосредственный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 3. – С. 18–20.

57. **Жданова, Н. М.** Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию рефлексивных умений у младших школьников / Н. М. Жданова – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3 (35). – С. 58–61.

58. **Завьялова, Т. Я.** Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников / Т. П. Завьялова И. В. Стародубцева. – Москва : АРКТИ, 2010. – 56 с. – ISBN 978-5-89415-682-8. – Текст : непосредственный.

59. **Загвоздкин, В. К.** Готовность к школе : метод. пособие для родителей / В. К. Загвоздкин. – СПб. : Деметра, 2011. – 96 с. – ISBN 978-5-94459-036-7. – Текст : непосредственный.

60. **Загвязинский, В. И.** Общая педагогика : учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. – Москва : Высшая школа, 2008. – 391 с. – ISBN 978-5-06-004232-0 – Текст : непосредственный.

61. **Занков, Л. В.** Принципы экспериментальной дидактической системы // Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 112–120. – Текст : непосредственный.

62. **Захарова, И. Н.** Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников / И. Н. Захарова. – Текст : электронный // Молодой

ученый. – 2018. – № 49 (235). – С. 272–275. – URL: <https://moluch.ru/archive/235/54570/> (дата обращения: 18.10.2023).

63. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с. – ISBN 5-88439-097-1. – Текст : непосредственный.

64. **Иванова, Е. В.** Методика преподавания историко-обществоведческого материала в начальных классах : учебное пособие. Часть II / Е. В. Иванова. – Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. – 94 с. – Текст : непосредственный.

65. **Иванова, Е. В.** Особенности работы с текстами исторического содержания на уроках внеклассного чтения в начальной школе / Е. В. Иванова, Ю. Ю. Скрипова. – Текст : непосредственный // Воспитательный и социализирующий потенциал образовательного процесса – важнейший фактор реализации требований ФГОС / Сборник статей по материалам краевых VI Огородниковских чтений (27 февраля 2015 г., г. Пермь). – Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. – С. 101–105.

66. **Исаев, И. Ф.** Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дисс. ... докт... пед. наук : 13.00.01 / И. Ф. Исаев. – Москва, 1993. – 469 с. – Текст : непосредственный.

67. **Каземирова, Е. В.** Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста / Е. В. Каземирова, И. В. Шатохина – Текст : электронный // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017441?ysclid=lnwqdc60732502673> (дата обращения: 19.10.2023).

68. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя /

А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. Москва : Просвещение, 2008. – 151 с. – ISBN 978-5-09-022831-2. – Текст : непосредственный.

69. **Кашлев С. С.** Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск : Высшая школа, 2002. – 95 с. – Текст : непосредственный.

70. **Кларин М. В.** Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2018. – 640 с. – С. 52–100. – ISBN 978-5-88915-093-0. – Текст : непосредственный.

71. **Клепиков, В. Б.** Диагностика ИКТ-компетентности и ИКТ-квалификации педагога в свете требований профессионального стандарта / В. Б. Клепиков. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2016. – № 3. – С. 142–148.

72. **Клепиков, В. Н.** Воспитывающее образование: аксиологическая модель / В. Н. Клепиков. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2020. – № 2. – С. 51–59.

73. **Клепиков, В. Н.** Феномен понимания в современной школе / В. Н. Клепиков. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 3–12.

74. **Коджаспирова Г. М.** Педагогика / Г. М. Коджаспирова. – Москва : КРОНУС, 2010. – 744 с. – ISBN 978-5-406-00237-7. – Текст : непосредственный.

75. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогика : учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Юрайт, 2023. – 711 с. – ISBN 978-5-534-14492-5. – Текст : непосредственный.

76. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5. – Текст : непосредственный.

77. **Козлова, Н. А.** Инновационная образовательная среда как условие повышения профессиональной компетентности педагога /

Н. А. Козлова, И. В. Верховых, И. В. Забродина. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта, 2017. – № 11. – С. 109–113.

78. **Козлова, Н. А.** Профессиональное самоопределение студентов вуза средствами ИКТ / Н. А. Козлова. – Текст : непосредственный // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (21 октября – 14 ноября 2019 года, г. Красноярск). – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2019. – С. 133–134. – ISBN 978-5-907232-26-6.

79. **Конаржевский, Ю. А.** Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 2013. – 240 с. – ISBN 978-5-91569-032-4. – Текст : непосредственный.

80. **Королева, Н. Н.** Когнитивное и речевое развитие ребенка в условиях современного российского общества / Н. Н. Королева, С. Н. Цейтлин, Ю. Л. Проект – Текст : непосредственный // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 4. – С. 91–98.

81. **Коростелева, А. А.** Основы реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Обществознание» / А. А. Коростелева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2014. – № 3. – С. 91–98.

82. **Краевский, В. В.** Основы обучения. Дидактика и методика : Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2008. – 252 с. – ISBN 5-7695-5614-2. – Текст : непосредственный.

83. **Кропачева, Т. Б.** Подготовка будущего учителя начальных классов к созданию конспекта урока / Т. Б. Кропачева, Т. А. Налимова, М. В. Синева. – Текст : непосредственный //

Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 2 (30). – С. 9–22.

84. **Крылова, Д. А.** Учебная мотивация младших школьников / Д. А. Крылова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 437–439. – URL: <https://moluch.ru/archive/127/35135/> (дата обращения: 06.11.2023).

85. **Крючкова, Е. А.** Реализация воспитательного потенциала школьного исторического образования в практике работы учителей старших классов (2004–2015 гг.): общепедагогический аспект / Е. А. Крючкова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2016. – № 1. – С. 68–77.

86. **Кудинов, В. В.** Проектирование современного урока: учебное пособие / В. В. Кудинов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2022. – 148 с. – ISBN 978-5-503-00486-1. – Текст : электронный. – URL : <https://ipk74.ru/upload/iblock/f6a/f6a867422341b36edcd593da794566e6.pdf> (дата обращения : 02.05.2023).

87. **Кудинов, В. В.** Проектирование урока как ключевая компетенция будущего учителя начальных классов / В. В. Кудинов – Текст : непосредственный // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Международной науч.-практ. конференции (16 ноября 2021 года, г. Челябинск.). Москва–Челябинск : ЧИППКРО, 2021. С. 328–339.

88. **Кудинов, В. В.** Трудности в проектировании современного урока / В. В. Кудинов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 47. – DOI 10.17513/spno.32560. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32560> (дата обращения: 04.11.2023).

89. **Кузина, С. И.** К проблеме оценивания обучения учащихся / С. И. Кузина, З. Б. Бощенко. – Текст : непосредственный // Психолог в школе. – 2016. – № 3 (27). – С. 2–9.

90. **Кульневич, С. В.** Современный урок. Часть I : научно-практич. пособие / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д. : Учитель, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87259-277-9. – Текст : непосредственный.

91. **Кулюткин, Ю. Н.** Мотивация познавательной деятельности : Сборник науч. трудов / под общ. ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской ; Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых. – Ленинград, 1972. – 117 с. – Текст : непосредственный.

92. **Куренная, Е. В.** Особенности апробации примерной программы воспитания в Краснодарском крае / Е. В. Куренная. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 1 (67). – С. 115–121.

93. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с. ISBN 5-89357-113-4. – Текст : непосредственный.

94. **Леонтьев, А. Н.** Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 400 с. – Текст : непосредственный.

95. **Маркелова, Н. В.** Развитие представлений об успешности в раннем юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Н. В. Маркелова. – Ставрополь : Северо-Кавказский государственный технический университет, 2005. – 24 с. Текст : непосредственный.

96. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

97. **Матвеева, Е. И.** Критериальное оценивание в начальной школе : пособие для учителя / (Из опыта работы) / Е. И. Матвеева, О. Б. Панкова, И. Е. Патрикеева. – Москва : Вита-Пресс, 2013. – 168 с. – ISBN 978-5-7755-2814-0. – Текст : непосредственный.

98. **Миронов, А. В.** Как построить урок в соответствии с ФГОС / А. В. Миронов. – Волгоград : Учитель, 2016. – 174 с. – ISBN 978-5-7057-3244-9. – Текст : непосредственный.

99. **Никитина, Т. Б.** Самоучитель по развитию памяти. (Техника скоростного запоминания) / Т. Б. Никитина. – Москва : Международное агентство “А. D. & T”. 2002. – 304 с. – ISBN 5-89161-013-2. – Текст : непосредственный.

100. **Новиков, П. В.** Диагностика рефлексии у учащихся младших классов : пособие к спецкурсу / П. В. Новиков. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 1999. – 75 с. – Текст : непосредственный.

101. **Новиков, П. В.** Развивающая работа с детьми и подростками : учебное пособие / автор-составитель П. В. Новиков ; Мордовский государственный педагогический институт. – Электронные данные (2,0 Мб). – Саранск, 2019. – 1 электрон.-опт. диск. – Текст : электронный.

102. **Новиков, П. В.** Развитие рефлексии у младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / П. В. Новиков. – Москва, 1998. – 190 с. – Текст : непосредственный.

103. **Оголь, А. А.** Формирование проектировочных умений у будущих учителей в условиях компьютерного обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Оголь. – Волгоград : Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2002. – 23 с. – Текст : непосредственный.

104. **Одинцова, С. А.** Рефлексия как основа учебной деятельности младших школьников / С. А. Одинцова, Е. Ю. Сапрыкина. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 3 (32). – С. 143–148. – DOI 10.36809/2309-9380-2021-32-143-148.

105. **Омарова, М. О.** Проективные умения педагога в контексте проблемы формирования профессионально важных компетенций в системе высшего профессионального образования / М. О. Омарова, О. М. Омаров, Э. А. Кашкаева. – Текст : непосредственный // Культура. Духовность. Общество. – 2016. – № 25. – С. 82–105.

106. Памятка по формулировке СМАРТ целей и задач на уроках. – Текст : электронный. – URL: <https://multiurok.ru/serikbaeva/files/ramiatka-po-formulirovkie-smart-tsieliei-i-zadach-na-urokakh.html> (дата обращения: 04.11.2023).

107. **Петерсон, Л. Г.** Дидактические принципы деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад-школа-вуз) / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 59–64.

108. **Петерсон, Л. Г.** Типология уроков деятельностной направленности / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева, М. В. Рогатова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 139–152.

109. **Плешаков, В. А.** Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека / В. А. Плешаков. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 15–18.

110. **Поташник, М. М.** Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : пособие для учителей и руководителей школ / М. М. Поташник. – Москва : Центр педагог. образования, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-91382-074-7. – Текст : непосредственный.

111. **Прокофьева, М. Б.** Развитие рефлексивных способностей у младших школьников / М. Б. Прокофьева. – Текст : электронный // Аспекты и тенденции педагогической науки :

материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – С. 144–146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11476/> (дата обращения: 25.10.2023).

112. **Прягаева Е. А.** Использование приёмов рефлексивной деятельности учащихся на уроках в начальной школе / Е. А. Прягаева. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 323–328. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76540.htm> (дата обращения: 04.11.2023).

113. **Пшеничнова, И. В.** Условия психолого-педагогического сопровождения развития мышления младших школьников / И. В. Пшеничнова, М. Р. Нежкина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – DOI: 10.17513/spno.30036. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30036>. (дата обращения: 18.10.2023).

114. **Рождественская, Р. Л.** Формирование умения учиться в процессе организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка / Р. Л. Рождественская, А. И. Алейник. – Текст : непосредственный // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2 – С. 76–81.

115. **Романко, В. Г.** Особенности рефлексивного контроля как учебного действия / В. Г. Романко. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии. – 2005. – № 1. – С. 27–31.

116. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2011. – 713 с. – ISBN 978-5-314-00016-8. – Текст : непосредственный.

117. **Рыбакина, Н. А.** Единство обучения и воспитания: компетентностно-комплексный подход / Н. А. Рыбакина. – Текст : непосредственный // Стратегии и ресурсы личностно-

профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. – 2022. – № 1. – С. 54–58.

118. **Скрипова, Н. Е.** Методические особенности подготовки педагогов к осуществлению контрольно-оценочной деятельности / Н. Е. Скрипова, С. И. Макушкина. – Текст : непосредственный // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», 2017. – № 2(31). – С. 14–20.

119. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2006. – 576 с. – ISBN 5-7695-3077-4. – Текст : непосредственный.

120. **Смыслов, С. В.** О некоторых методах раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания / С. В. Смыслов. – Текст : непосредственный // Universum: Психология и образование. – 2020. – № 3 (69). – С. 15–18.

121. **Степанова, И. В.** Воспитание на уроке: как сделать его эффективным / И. В. Степанова, П. В. Степанов, И. С. Парфенова. – Текст : непосредственный // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Часть 4. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 222–225.

122. **Султанова, Т. А.** Формирование проективных умений студентов педагогического колледжа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Султанова. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.

123. **Талызина, Н. Ф.** Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – Москва : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с. – ISBN 5-7695-0183-9. – Текст : непосредственный.

124. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с. – Текст : непосредственный.

125. **Тимофеева, С. В.** Совершенствование ИКТ-компетентности педагога в системе повышения квалификации / С. В. Тимофеева. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 10. – С. 191–196.

126. **Тоистева, О. С.** Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198–202.

127. **Толлингерова, Д.** Составление учебных задач заданной когнитивной требовательности как одно из основных коммуникативных умений учителя // Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова. – Москва : Роспедагентство, 1994. – С. 25–35. – Текст : непосредственный.

128. **Уман, А. И.** Формирование рефлексивных знаний школьников в учебном процессе : монография / А. И. Уман, Н. А. Морозова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 184 с. – ISBN 978-5-534-12220-6. – Текст : непосредственный.

129. **Ушева, Т. Ф.** Диагностика уровня сформированности рефлексивных умений у младших школьников / Т. Ф. Ушева. – Волгоград : Учитель, 2015. – 41 с. – ISBN 978-5-7057-4008-6. – Текст : непосредственный.

130. **Филимонюк, Л. А.** Технологии развития проективных умений педагогов в системе дополнительного профессионального образования / Л. А. Филимонюк, Д. В. Олешкевич, М. В. Богданова. –

Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 313–316.

131. **Филимонюк, Л. А.** Умения проектной деятельности учителя / Л. А. Филимонюк. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2007. – № 2. – С. 51–55.

132. **Фокин, Ю. Г.** Теория и технология обучения. Деятельностный подход : учебное пособие для вузов / Ю. Г. Фокин. – Москва : Юрайт, 2023. – 241 с. – ISBN 978-5-534-05712-6. – Текст : непосредственный.

133. **Фролова, О. С.** Общее представление о проективных умениях в структуре инновационно-профессиональной деятельности педагога / О. С. Фролова. – Текст : непосредственный // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности : сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2014. – С. 36–39.

134. **Чередов И. М.** Система форма организации обучения в советской школе / И. М. Чередов. – Москва : Педагогика, 1987. – 150 с. – Текст : непосредственный.

135. **Чипышева, Л. Н.** Проектирование современного урока / Л. Н. Чипышева. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 69-5. – С. 61–65. – DOI 10.18411/lj-01-2021-185.

136. **Чиркова, И. А.** К вопросу о содержании профессиональных умений будущих учителей / И. А. Чиркова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. – Т. 1. – С. 377–381.

137. **Шивалин, В. И.** Развивающие игры и состязания на уроках / В. И. Шивалин. – Текст : непосредственный // Школа и производство. – 2000. – № 5. – С. 60–61.

138. **Шитякова, Н. П.** Духовно-нравственное воспитание младших школьников как процесс смыслообразования : монография / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2020. – 201 с. – ISBN 978-5-907284-17-3. – Текст : непосредственный.

139. **Шитякова, Н. П.** Урок в начальной школе : учебно-методическое пособие / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 134 с. – ISBN 978-5-907408-20-3. – Текст : непосредственный.

140. **Эльконин, Д. Б.** О структуре учебной деятельности. Учебная деятельность и ее формирование // Избр. психолог. труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 212–220, 241–251. – Текст : непосредственный.

141. **Якиманская, И. С.** Педагогическая психология (основные проблемы) : учеб. пособие / И. С. Якиманская. – Москва : Издательство МПСИ ; Воронеж : НОП «МОДЭК», 2008. – 648 с. – ISBN 978-5-9770-0148-9. – Текст : непосредственный.

142. **Filimonyuk, L. A.** Projective culture as a basis of a future teacher's readiness to professional activity / L. A. Filimonyuk. – Text : direct // European Journal of Natural History. – 2008. – № 2 – P. 92–94.

Нормативно-правовые материалы

143. **Российская Федерация. Акты Министерства.** Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 24 марта 2023 г. № 196. – Доступ из информационно-правового обеспечения «Гарант». – Текст : электронный.

144. **Российская Федерация. Акты Правительства.** О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. : утв. распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – Доступ из информационно-правового обеспечения «Гарант». – Текст : электронный.

145. **Российская Федерация. Письма министерства.** Об актуализации примерной рабочей программы воспитания (вместе с «Примерной рабочей программой воспитания для общеобразовательных организаций» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23.06.2022 N 3/22)) Письмо Минпросвещения России от 18.07.2022 № АБ-1951/06. Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

146. **ФГОС НОО.** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

147. **Российская Федерация. Акты Роспотребнадзора.** Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» : утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

148. **Российская Федерация. Акты Правительства.** Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста» (с изменениями и

дополнениями). : утв. распоряжением Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

149. **Российская Федерация. Акты Министерства.** Об утверждении методических рекомендаций по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результатов федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» : утв. распоряжением Министерства просвещения РФ от 17 декабря 2019 г. № Р-140. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

150. **Российская Федерация. Документы стратегического планирования.** Паспорт национального проекта «Образование» : утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. N 16. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

151. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Доступ из информационно-правового обеспечения «Гарант». – Текст : электронный.

152. **ФГОС НОО.** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант». – Текст : электронный.

Научное издание

**Кудинов Владимир Валерьевич, Волчегорская Евгения Юрьевна,
Верховых Ирина Валерьевна, Гольцева Юлия Валерьевна,
Забродина Инга Викторовна, Козлова Наталья Александровна,
Лисицкая-Савина Татьяна Павловна, Шитякова Наталья Павловна**

**СОВРЕМЕННЫХ УРОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 29.11.2023. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 16,04.
Тираж 500 экз. Заказ 523.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080,
Челябинск, проспект Ленина, 69.