

государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Магнитогорский педагогический колледж»



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Современный урок в начальной школе: конструирование и реализация в соответствии с требованиями ФГОС НОО

для студентов, обучающихся по специальности среднего профессионального образования
44.02.02. Преподавание в начальных классах (углубленной подготовки), входящей в состав укрупненной группы 44.00.00. Образование и педагогические науки.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Магнитогорский педагогический колледж»

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

**Современный урок в начальной школе: конструирование и реализация в
соответствии с требованиями ФГОС НОО**

для студентов, обучающихся по специальности среднего профессионального образования
44.02.02. Преподавание в начальных классах (углубленной подготовки), входящей в
состав укрупненной группы 44.00.00. Образование и педагогические науки.

Магнитогорск, 2023

автор: к.п.н. Кашенко Ольга Олеговна, преподаватель общепрофессиональных дисциплин

Пояснительная записка

Учебное пособие предназначено для самостоятельного изучения студентами раздела «Урок как основная форма организации обучения в современной школе». Данные материалы разработаны также для использования в процессе дистанционного обучения. Они включают в себя: обобщенный теоретический материал из различных источников, задания для самостоятельной работы различного вида: репродуктивные, частично-поисковые, творческие. Они позволяют мотивировать обучающихся на вдумчивое освоение нового материала, использование полученных знаний для применения на практике, а также контролировать усвоение учащимися учебного материала. В дальнейшем студент может использовать разработанные материалы при планировании пробных занятий и уроков. Табличные задания целесообразно выполнять в текстовом документе MicrosoftWord.

В пособие включены следующие темы:

1. Урок-основная форма обучения в современной школе. Типология уроков по ФГОС.
2. Структура урока по ФГОС
3. Формы организации обучения и их развитие в дидактике
4. Другие формы организации обучения в школе
5. Самостоятельная работа обучающихся.
6. Мотивация обучения
7. Приемы привлечения учащихся к целеполаганию, организации и анализу результатов обучения
8. Психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога. Формы, методы и средства контроля и оценки качества обучения.

Тема 1. Урок как основная форма обучения в современной школе. Типология уроков.

Задание: прочитайте текст и заполнить таблицу.

Тип урока	Цели и задачи	Структура	Виды уроков

Материал для изучения

Типологии уроков посвящено много научных работ. И тем не менее и на сегодняшний день эта проблема остается спорной в современной дидактике. Имеется несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющим признаком. Например, уроки классифицируют, исходя из дидактической цели (И.Т. Огородников, И.Н. Казанцев), цели организации занятий, содержания и способов проведения урока (М.И. Махмутов), основных этапов учебного процесса (СВ. Иванов), дидактических задач, которые решаются на уроке (Н.М. Яковлев, А.М. Сохор), методов обучения (И.Н. Борисов), способов организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин). Структура урока, довольно обстоятельно разработанная М.И. Махмутовым, в какой-то степени снимает ведущиеся в дидактике споры по этому вопросу. Он в своей работе предлагает *классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся.*

Схема традиционного школьного урока никуда не делась, и основные этапы урока по ФГОС в начальной школе и классах среднего звена те же:

1. Организационный этап.
2. Этап мотивации — постановка целей и задач урока.
3. Актуализация знаний.
4. Усвоение нового.
5. Закрепление.
6. Домашнее задание.
7. Подведение итогов — рефлексия.

Главное отличие урока по ФГОС — большая самостоятельность учеников: дети сами формулируют тему, цели и задачи урока, планируют и осуществляют учебные действия, проверка знаний происходит с применением само- и взаимоконтроля, учащиеся сами дают оценку своей работе по эталону, который дает учитель, и подводят итоги занятия.

В соответствии с традиционным подходом выделяются следующие пять типов уроков: **уроки изучения нового учебного материала (1-й тип); уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.) (2-й тип урока); уроки обобщения и систематизации (3-й тип); комбинированные уроки (4-й тип); уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков (5-й тип).** В настоящее время чаще выделяют 4 основных типа уроков:

- урок открытия нового знания;
- урок рефлексии;
- урок общеметодологической направленности;
- урок развивающего контроля.

Рассмотрим подробнее эти типы.

Урок изучения нового материала (урок открытия нового знания)

Целью данного типа урока является овладение учащимися новым материалом. Для этого школьники должны подключаться к решению таких дидактических задач, как усвоение новых понятий и способов действий, самостоятельной поисковой деятельности, формированию системы ценностных ориентации.

Наиболее применимы такие уроки в работе со школьниками среднего и старшего возраста, так как именно в средних и старших классах изучается довольно объемистый материал, применяется крупноблочный способ его изучения. Формы такого изучения могут быть самыми разнообразными: лекция, объяснение учителя с привлечением учащихся к обсуждению отдельных вопросов, положений, эвристическая беседа, самостоятельная работа с учебником, другими источниками, постановка и проведение экспериментов, опытов и т.д.

Отсюда и **виды уроков**, применяемые в рамках этого типа уроков, являются весьма разнообразными: **урок-лекция, урок-семинар, киноурок, урок теоретических и практических самостоятельных работ** (исследовательского типа), **урок смешанный** (сочетание различных видов урока на одном уроке). Общим для всех этих видов уроков является то, что время урока отводится на работу учащихся с новым материалом, в ходе которой применяются *всевозможные приемы активизации познавательной деятельности школьников: придание изложению нового материала проблемного характера, использование учителем ярких примеров, фактов, подключение учащихся к обсуждению их, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использование наглядно-образного материала и технических средств обучения.* Все это нацелено на содержательное и глубокое разъяснение нового материала учителем и умение поддерживать внимание и мыслительную активность учащихся при работе с ним. Кроме этого, общим является и то, что на уроке, в ходе изучения нового материала, идет и работа по упорядочиванию и закреплению ранее усвоенного. Невозможно изучать новый материал, не вспоминая, не анализируя, не опираясь на уже пройденный материал, не применяя его при выводах каких-то новых положений.

Урок совершенствования знаний, умений и навыков (урок рефлексии)

Основные дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, в основном сводятся к следующим: а) систематизация и обобщение новых знаний; б) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; в) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний; г) формирование умений и навыков; д) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

В большинстве классификаций этот тип урока разбивают на несколько типов: **уроки закрепления изучаемого материала; уроки повторения; уроки комплексного применения знаний, умений и навыков; уроки формирования умений и навыков и др.** Отметим, однако, что уроки «чистого», скажем, повторения или формирования умений и навыков, как свидетельствует реальная школьная практика, менее эффективны и поэтому они, как и уроки, например, целевого применения усвоенного и другие аналогичные им, входят в состав уроков совершенствования знаний, умений и навыков. Видами этого типа уроков являются: а) **уроки самостоятельных работ** (репродуктивного типа — устных или письменных упражнений); б) **урок-лабораторная работа**; в) **урок практических работ**; г) **урок-экскурсия**; д) **урок-семинар**.

Приведенный перечень видов уроков совершенствования знаний, умений и навыков свидетельствует о том, что организация учебной деятельности учащихся на уроке предполагает одновременно с повторением и применением знаний в несколько измененной ситуации, и систематизацию знаний, и закрепление, упрочение умений и навыков, их совершенствование не только в пределах изучаемой темы, но и на **межтематическом и межпредметном уровне**. При планировании урока вместе с повторением можно организовать и контроль, и систематизацию знаний. Не исключена, разумеется, возможность такого построения урока, когда учитель планирует только текущее повторение в пределах темы, например перед контрольной работой. Он может в течение

всего урока закреплять какие-либо навыки, что будет основной дидактической целью. Но, как справедливо констатирует Ю.Б. Зотов, повторение на четырех разных видах урока этого типа по десять минут дает несравненно больший эффект, чем повторение на протяжении всего урока какого-либо вида в течение 40 минут. Однако нельзя подходить к этому вопросу механически. Главное, чтобы на этих уроках правильно сочетались фронтальный и индивидуальный опрос учащихся с письменными, устными и практическими упражнениями, а также с организацией самостоятельной учебной работы. Различные учебные ситуации предполагают разные методические подходы к построению урока. *Это зависит от цели урока, дидактических задач, которые решаются на уроке, и, конечно, от специфики учебного предмета и материала темы, раздела, изучаемых на данный момент.*

Урок обобщения и систематизации (урок общеметодологической направленности)

Урок этого типа нацелен на решение двух основных дидактических задач — **установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предмета в целом, и проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся по всему программному материалу, изучаемому на протяжении длительных периодов — четверти, полугодия и за весь год обучения.**

Психологически такие уроки стимулируют учащихся к систематическому повторению больших разделов, крупных блоков учебного материала, позволяют им осознать его системный характер, раскрыть способы решения типовых задач и постепенно овладевать опытом их переноса в нестандартные ситуации при решении возникающих перед ними новых необычных задач.

Уроки обобщения и систематизации предусматривают все основные виды уроков, которые применяются в рамках всех пяти типов уроков. Спецификой же их является то, что учитель каждый раз при проведении урока заранее обозначает вопросы - проблемы для повторения, указывает заранее источники, которыми учащимся необходимо воспользоваться, проводит при необходимости обзорные лекции, задает задания учащимся для коллективно-группового их выполнения вне урока, проводит консультации как групповые, так и индивидуальные, собеседования по ходу подготовки учащихся к предстоящему уроку, дает рекомендации по самостоятельной работе. В старших классах наиболее распространенным видом уроков обобщения и систематизации являются уроки, на которых проводятся проблемные дискуссии, или уроки-семинары, на которых углубляется или систематизируется определенное содержание изученного раздела программы или программного материала в целом, а также уроки, на которых учащиеся целеустремленно (отдельно или группами) решают творческие задачи теоретического или практического характера.

Комбинированный урок

Это наиболее распространенный тип урока в существующей практике работы школы. На нем решаются дидактические задачи всех предыдущих трех типов уроков, описанных выше. Отсюда он и получил свое название — **комбинированный**. В качестве основных элементов этого урока, составляющих его методическую подструктуру, являются: а) организация учащихся к занятиям; б) повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изучаемого материала на текущем уроке; в) введение учителем нового материала и организация работы учащихся по его осмыслению и усвоению; г) первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике; д) задание домашнего задания и инструктаж по его выполнению; е) подведение итогов урока с

выставлением поурочного балла, оценки за работу отдельным учащимся на протяжении всего урока.

Перечисленные компоненты методической подструктуры комбинированного урока в зависимости от характера учебной ситуации и педагогического мастерства учителя взаимодействуют между собой и зачастую переходят друг в друга, меняют свою последовательность в зависимости от организации познавательного процесса. В таких случаях структура комбинированного урока становится гибкой, подвижной. Это позволяет учителю избегать в своей работе шаблона, формализма. Так, в опыте передовых учителей, в опыте наших новаторов, например в практике работы С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова и других, усвоение новых знаний происходит в процессе выполнения самостоятельной работы, а проверка знаний вплетается в организацию занятий и выступает в качестве показателя активности школьников в комментировании хода своей работы, их обученности.

В процессе изучения нового материала можно сразу организовать его закрепление и применение, а при закреплении осуществлять контроль знаний, умений и навыков и развитие навыков применения этих знаний в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Такое комплексное взаимодействие между структурными элементами комбинированного урока делает урок многоцелевым и вынуждает учителя при проведении урока правильно регламентировать время урока на его отдельные этапы; Недопустимо, когда проверка знаний учащихся занимает 20—23, а то и все 30 минут, и на работу по новой теме остается 15—20 минут. Естественно, с такого урока учащиеся переносят всю тяжесть работы по усвоению нового материала на домашнюю работу. «Просидев без всякой пользы шесть битых часов в классе, пропустив, по всей вероятности, половину объяснений, он должен сам приготовить урок в часы, свободные от классов. Сколько напрасно потерянного времени, сколько тяжелых усилий, и для какого ничтожного результата. Вся небольшая польза, которую приобретает ученик при таком преподавании, далеко не вознаграждает одной привычке к бездействию по целым часам и самому рабскому притворству — необходимому последствию такого препровождения времени в классах» (Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М.; Л. 1948. С. 216).

Эффективность и результативность комбинированного урока зависят не от абсолютизации его структуры, а от четкого определения целевых установок урока, от ответа учителя на вопрос о том, чему он должен научить учащихся, как использовать занятия для разумной организации их деятельности. Заканчивая характеристику комбинированного урока, отметим, что отдельные компоненты его методической подструктуры в тех или иных сочетаниях свойственны и методическим подструктурам первых трех типов уроков, описанных выше. Вот почему они охарактеризованы в подструктуре данного урока.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков (урок обучающего контроля)

Уроки этого типа предназначаются для оценки результатов учения, уровня усвоения учащимися теоретического материала, системы научных понятий изучаемого курса, сформированности умений и навыков, опыта учебно-познавательной деятельности школьников, установления диагностики уровня обученности учеников и привнесения в технологию обучения тех или иных изменений, коррекции в процессе учения в соответствии с диагностикой состояния обученности детей. Видами урока контроля и коррекции могут быть: **устный опрос** (фронтальный, индивидуальный, групповой); **письменный опрос, диктанты, изложения, решения задач и примеров и т.д.; зачет; зачетная практическая (лабораторная) работа; практикумы; контрольная самостоятельная работа; экзамены** и др. Все эти и другие виды уроков проводятся после изучения целых разделов, крупных тем изучаемого предмета. Высшей формой заключительной проверки и оценки знаний учащихся, уровня их обученности является экзамен по курсу в целом. На уроках контроля наиболее ярко проявляется степень

готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в познавательно-практической деятельности в различных ситуациях обучения.

После проведения уроков контроля проводится специальный урок по анализу и выявлению типичных ошибок, недостатков в знаниях, умениях и навыках учащихся, в организации их учебно-познавательной деятельности, которые необходимо преодолеть на последующих уроках, вносится необходимая коррекция и в деятельность учащихся, и в деятельность учителя.

Методическая подструктура уроков контроля и коррекции обычно выглядит так; вводная объяснительная часть (инструктаж учителя и психологическая подготовка учащихся к выполнению предстоящей работы — решению задач, написанию сочинения, диктанта, творческой работы и т.п.); **основная часть** — самостоятельная работа учащихся, оперативный контроль, консультации учителя для поддержания у учащихся спокойствия и уверенности в своих силах и в том, что они делают; **заключительная часть** — ориентировка учащихся в предстоящем изучении нового раздела, темы курса.

Иногда уроки этого типа включают в себя следующие элементы: *организационная часть; объяснение задания учителем; ответы на вопросы учащихся; выполнение учащимися задания; сдача выполненного задания (или проверка его выполнения); задания на дом; окончание урока.* Все это еще раз подтверждает положение о том, что методическая подструктура должна быть гибкой, подвижной, вариативной.

Разумеется, в практике работы школы возможны и другие типы и структурные комбинации уроков. В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, привлечения их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается **проблемный урок**, который в школьной практике приобретает весьма нестандартную структуру. Это — уроки «погружения», уроки творчества, уроки пресс-конференции, уроки-диалоги, уроки-аукционы, межпредметные уроки, уроки взаимного обучения учащихся, уроки — творческие отчеты, уроки-конкурсы и многие другие. Их главная цель — возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду, достижение которой обычно связывается с той или иной степенью импровизации учителя на уроке. Однако какую бы форму ни приобретали нестандартные уроки в практике работы того или иного учителя, они всегда включают в себя следующие элементы: **организация учащихся, их психологическая подготовка к активному включению в предстоящую работу — создание проблемной ситуации; формулировка проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения; поиск практического решения проблемы; обсуждение результатов; комментарии и обобщения учителя; задания на дом; окончание урока — подведение итогов работы.** Все это зависит от частнометодических задач и творчества учителя. Однако всегда любая методическая подструктура любого типа урока должна воплощать в себе **актуализацию ранее усвоенных знаний и способов деятельности, формирования новых понятий и способов деятельности и применения знаний, умений, навыков.** Кроме того, следует иметь в виду, что перечисленные типы уроков в «чистом» виде редко встречаются в практике работы учителя. Так или иначе функции одного типа урока часто вплетаются в структуру другого типа урока. Разница заключается только в том, что каждый перечисленный тип уроков отличается доминированием определенной функции, например ознакомление и изучение нового материала или контроль и оценка, а остальные функции других типов урока носят вспомогательный характер. Поэтому классификация уроков продолжает оставаться одной из актуальных проблем дидактики. Однако и педагогам-теоретикам, и учителям-практикам не следует забывать о том, что нередко из-за поиска формы обучения и введением в практику калейдоскопа нестандартных уроков в угоду сиюминутному интересу школьников снижается результативность обучения, уровень серьезной познавательной работы; затраты времени на подготовку таких уроков

часто несоизмеримы с их результатами (Сарапулов В.А. Дидактика: теория и практика обучения. Чита, 2000. С. ПО).

Тема 2. Формы организации обучения и их развитие в дидактике.

Задание: Прочитать материал по теме, заполнить таблицу

Формы организации учебной деятельности

Форма организации УД на уроке	характеристика	задачи, решаемые формой	виды работ	преимущества	недостатки

Материал для изучения

В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретает форма организации учебной деятельности учащихся на уроке. В педагогической литературе и школьной практике приняты в основном три такие формы — фронтальная, индивидуальная и групповая. Первая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя, вторая — самостоятельную работу каждого ученика в отдельности; групповая - учащиеся работают в группах из 3—6 человек или в парах. Задания для групп могут быть одинаковыми или разными.

Наиболее полно эти формы организации учебной деятельности учащихся представлены в работах И.М. Чередова, Ю.Б. Зотова, Х.И. Лийметса, М.Д. Виноградовой, И.Б. Первина, В.К. Дьяченко, В.В. Котова, Н.Э. Унт, М.Н. Скаткина и др. Авторы этих работ едины в том, что именно в организационных формах осуществляется главное дидактическое отношение - связь взаимодействия преподавания и учения.

Фронтальная форма организации учебной деятельности

Фронтальной формой организации учебной деятельности учащихся называется такой вид деятельности учителя и учащихся на уроке, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее. Учитель ведет работу со всем классом одновременно, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения школьников в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д. Это способствует установлению особенно доверительных отношений и общения между учителем и учащимися, а также учащихся между собой, воспитывает в детях чувство коллективизма, позволяет учить школьников рассуждать и находить ошибки в рассуждениях своих товарищей по классу, формировать устойчивые познавательные интересы, активизировать их деятельность.

От учителя, естественно, требуется большое умение найти посильную работу мысли для всех учащихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам урока; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддержать и в то же время внести необходимые коррекции в ходе обсуждения. В силу своих реальных возможностей ученики, конечно, могут в одно и то же время делать обобщения и выводы, рассуждать по ходу урока на разном уровне глубины. Это учитель должен учитывать и опрашивать их соответственно их возможностям. Такой

подход учителя при фронтальной работе на уроке позволяет учащимся и активно слушать, и делиться своими мнениями, знаниями с другими, с вниманием выслушивать чужие мнения, сравнивать их со своими, находить ошибки в чужом мнении, вскрывать его неполноту. В этом случае на уроке царит дух коллективного думания. Учащиеся работают не просто рядом, когда каждый в одиночку решает учебную задачу, а требуется совместно активно участвовать в коллективном обсуждении. Что же касается учителя, то он, применяя фронтальную форму организации работы учащихся на уроке, получает возможность свободно влиять на весь коллектив класса, излагать учебный материал всему классу, достигать определенной ритмичности в деятельности школьников на основе учета их индивидуальных особенностей. Все это несомненные достоинства фронтальной формы организации учебной работы учащихся на уроке. Вот почему в условиях массового обучения эта форма организации учебной работы учащихся является незаменимой и наиболее распространенной в работе современной школы.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть расчленено на ряд относительно простых заданий школьного типа, что позволит привлечь всех учащихся к активной работе. Учителю это дает возможность соотносить сложность заданий с реальными учебными возможностями каждого ученика, учитывать индивидуальные возможности школьников, создавать на уроке атмосферу дружественных отношений между учителем и учащимися, вызывать у них чувство сопричастности общим достижениям класса.

Фронтальная форма учебной работы, как отмечают ученые-педагоги Чередов И.М., Зотов Ю.Б. и другие, имеет ряд существенных недостатков. Она по своей природе нацелена на некоего абстрактного ученика, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию учащихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему ученики в силу своих разноуровневых работоспособности, подготовленности, реального фонда знаний, умений и навыков не готовы. Ученики с низкими учебными возможностями работают медленно, хуже усваивают материал, им требуется больше внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, больше различных упражнений, чем ученикам с высокими учебными возможностями. Сильные же ученики нуждаются не в увеличении количества заданий, а в усложнении их содержания, заданий поискового, творческого типа, работа над которыми способствует развитию школьников и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности учащихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной работы на уроке и другие формы учебной работы. Так, при изучении нового материала и его закреплении, пишет Ю.Б. Зотов, наиболее эффективна фронтальная форма организации урока, а вот применение полученных знаний в измененных ситуациях лучше всего организовать, максимально используя индивидуальную работу. Лабораторные работы организуют фронтально, однако и здесь надо искать возможности максимального развития каждого ученика. Можно, например, работу заканчивать ответом на вопросы-задания различной степени сложности. Таким образом, удастся оптимально сочетать на одном уроке лучшие стороны разных форм обучения.

Индивидуальная форма организации работы учащихся на уроке

Эта форма организации предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, другой учебной и научной литературой, разнообразными источниками (справочники, словари, энциклопедии, хрестоматии и т.д.); решение задач, примеров, написание изложений, сочинений, рефератов, докладов; проведение

всевозможных наблюдений и т.д. Широко используется индивидуальная работа в программированном обучении.

В педагогической литературе выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий: индивидуальную и индивидуализированную. Первая характеризуется тем, что деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе, вторая предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий. Именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого школьника согласно его подготовке, его реальным учебным возможностям.

Таким образом, один из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности школьников на уроке являются дифференцированные индивидуальные задания, особенно задания с печатной основой, которые освобождают учащихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Однако этого недостаточно. Не менее важным является контроль учителя за ходом выполнения заданий, его своевременная помощь в разрешении возникающих у учащихся затруднений. Причем для слабоуспевающих учеников дифференциация должна проявляться не столько в дифференциации заданий, сколько в мере оказываемой помощи учителем. Он наблюдает за их работой, следит, чтобы они пользовались правильными приемами, дает советы, наводящие вопросы, а при обнаружении что многие ученики не справляются с заданием, учитель может прервать индивидуальную работу и дать всему классу дополнительное разъяснение.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах урока, при решении различных дидактических задач; для усвоения новых знаний и их закрепления, для формирования и закрепления умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и т.д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы школьников при закреплении, повторении, организации различных упражнений. Однако она не менее эффективна и при самостоятельном изучении нового материала, особенно при его предварительной домашней проработке. Например, при изучении литературного произведения можно дать заблаговременно индивидуальные задания каждому или группе учащихся. Общим для всех является прочтение художественного произведения. В процессе этого чтения учащиеся готовят ответ на «свой» вопрос или «свои» вопросы. Здесь важны два обстоятельства: 1) каждый работает на пределе своих возможностей и 2) каждый выполняет необходимую часть анализа литературного произведения. На уроке учащиеся объясняют свою часть нового материала.

Степень самостоятельности индивидуальной работы учащихся в этих случаях является разной. «Первоначально учащиеся выполняют задания с предварительным и фронтальным разбором, подражая образцу, или по подробным инструкционным карточкам. По мере овладения учебными умениями степень самостоятельности возрастает: ученики могут работать по более общим, не детализированным заданиям, без непосредственного вмешательства учителя. Например, в старших классах, получив такое задание, каждый ученик сам составляет план работы, подбирает материалы, приборы, инструменты, выполняет необходимые действия в намеченной последовательности, фиксирует результаты работы. Постепенно все больший удельный вес приобретает работа исследовательского характера».

Для слабоуспевающих учащихся необходимо составлять такую систему заданий, которые бы содержали в себе: образцы решений и задачи, подлежащие решению на основе изучения образца; различные алгоритмические предписания, позволяющие ученику шаг за шагом решить определенную задачу, — различные теоретические сведения, поясняющие теорию, явление, процесс, механизм процессов и т.д.,

позволяющие ответить на ряд вопросов, а также всевозможные требования, сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и т.п. Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику в силу своих возможностей, способностей, собранности постепенно, но неуклонно углублять и закреплять полученные и получаемые знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребности в самообразовании. В этом достоинства индивидуальной формы организации учебной работы учащихся, в этом ее сильные стороны. Но эта форма организации содержит и серьезный недостаток. Способствуя воспитанию самостоятельности учащихся, организованности, настойчивости в достижении цели, индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает их общение между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. Эти недостатки можно компенсировать в практической работе учителя сочетанием индивидуальной формы организации учебной работы учащихся с такими формами коллективной работы, как фронтальная и групповая.

Групповая (звеньевая) форма организации учебной работы учащихся

Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах 3-6 человек. Состав группы непостоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой.

Руководители групп и сам их состав могут быть разными на разных учебных предметах и подбираются они по принципу объединения школьников разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная - выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

Только при таких условиях «...работая в составе группы, звена, - писал известный русский дидакт МА Данилов, - школьники на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимообщения. Учащиеся сплачиваются между собой, приучаются действовать согласованно и слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результаты совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме того, делает явными усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования» (Урок в восьмилетней школе/Под ред. М.А. Данилова. М., 1966. С. 184). Результаты совместной работы учащихся в группах, как правило, всегда значительно выше по сравнению с выполнением того же задания каждым учащимся индивидуально. И это потому, что члены группы помогают друг другу, несут коллективную ответственность

в результатах отдельных членов группы, а также потому, что работа каждого ученика в группе особенно индивидуализируется при регулировании темпа продвижения при изучении какого-либо вопроса.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и учащихся-консультантов. Это объясняется тем, что при фронтальной и индивидуальной формах урока учителю труднее помогать всем ученикам. Пока он работает с одним-двумя школьниками, остальные, нуждающиеся в помощи, вынуждены дожидаться своей очереди. Совсем иное положение таких учащихся в группе. Они получают помощь и от учителя и со стороны сильных учеников-консультантов в своей группе, и от других групп. Причем помогающий ученик получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику. Консультант руководит работой группы по определенному предмету. По другому - он является рядовым членом группы, работает под руководством своего более подготовленного, знающего, информированного одноклассника-консультанта. Сменяемость консультантов предупреждает опасность появления зазнайства у отдельных учащихся.

Групповая форма работы учащихся на уроке наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественно-научным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах), на уроках трудового обучения при решении конструктивно-технических задач, при изучении текстов, копий исторических документов и т.п. В ходе такой работы максимально используются обсуждение результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, при изучении исторических документов и т.п. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Исключительно эффективна групповая организация работы учащихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ, за рамки урока. В этих условиях, как и в условиях урока, степень эффективности зависит, конечно, от самой организации работы внутри группы (звена). Такая организация предполагает, что все члены группы активно участвуют в работе, слабые не прячутся за спины более сильных, а сильные не подавляют инициативу и самостоятельность более слабых учеников. Правильно организованная групповая работа представляет собой вид коллективной деятельности, она успешно может протекать при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, постоянной поддержке учителя, его оперативной помощи. Без тщательной направляющей деятельности учителя группы не могут эффективно работать. Содержание этой деятельности сводится прежде всего к обучению учащихся умению работать самостоятельно, советоваться с одноклассниками, не нарушая общей тишины на уроке, к созданию системы заданий для отдельных групп учащихся, обучение их умениям распределять эти задания между членами группы, чтобы были учтены темп работы и возможности каждого. Как справедливо пишет Т.А. Ильина, все это, естественно, требует от учителя уделять необходимое и достаточное внимание каждой группе, а следовательно, и определенных затрат труда, но в конечном результате это помогает ему решить такие важные задачи воспитания, как воспитание у учащихся самостоятельности, активности, умения сотрудничать с другими при выполнении общего дела, формирования социальных качеств личности.

Групповая деятельность учащихся на уроке, как это показано в работе В.В. Котова складывается из следующих элементов:

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.
2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.
3. Работа по выполнению учебного задания.
4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.
5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.
6. Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в шаге под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.
7. Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом.

Успех групповой работы учащихся зависит прежде всего от мастерства учителя, от умения его распределять свое внимание таким образом, чтобы каждая группа и каждый ее участник в отдельности ощущали заботу учителя, его заинтересованность в их успехе, в нормальных плодотворных межличностных отношениях. Всем своим поведением учитель выражает заинтересованность в успехе как сильных, так и слабых учащихся, вселяет в них уверенность в успехе, проявляет уважительное отношение к слабым ученикам.

Исследования И.М. Чередова показали, что групповая форма обучения учащихся на уроке предъявляет высокие требования к учителю, осуществляющему управление учебно-познавательной деятельностью школьников. Он должен хорошо владеть дисциплиной, в совершенстве освоить методику определения заданий для групповой работы учеников, направлять их деятельность, выделяя ключевые положения, акцентируя внимание на самом главном в изучаемом материале, следить за сотрудничеством учеников в разных группах. Регулируя взаимодействие учащихся, учитель отмечает особенности их поведения в разных учебных ситуациях. Нередко приходится наблюдать, что одни ученики излишне командуют, другие отстраняются от совместной работы, третьи разрешают спор недопустимыми способами или занимаются другими делами. В роли арбитра выступает учитель. Он направляет учебную деятельность в нужное русло. Следит за тем, как продвигается каждая группа в решении учебных задач. Регулирует темп работы, обращает внимание на слабых, пассивных учеников, помогает им включиться в активную деятельность.

Итак, достоинства групповой организации учебной работы учащихся на уроке очевидны. Результаты совместной работы учащихся весьма ощутимы как в приучении их к коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности. Но это не говорит о том, что эта форма организации учебной работы идеальна. Ее нельзя универсализировать и противопоставлять другим формам. Каждая из рассмотренных форм организации обучения решает свои специфические учебно-воспитательные задачи. Они взаимно дополняют друг друга.

Групповая форма несет в себе и ряд недостатков. Среди них наиболее существенными являются: трудности комплектования групп и организации работы в них; учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения. В результате слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные нуждаются в более трудных, оригинальных заданиях, задачах. Только в сочетании с другими формами обучения учащихся на уроке — фронтальной и индивидуальной — групповая форма организации работы учащихся приносит ожидаемые положительные результаты. Сочетание этих форм, выбор наиболее оптимальных вариантов этого сочетания определяется учителем в зависимости от решаемых на уроке учебно-воспитательных задач, от учебного предмета, специфики содержания, его объема и сложности, от специфики класса и отдельных учеников, уровня их учебных возможностей и, конечно, от стиля отношений учителя и

учащихся, отношений учащихся между собой, от той доверительной атмосферы, которая установилась в классе, и постоянной готовности оказывать друг другу помощь.

Формы организации учебной деятельности на уроке по ФГОС

Фронтальная (общеклассная) форма предполагает организацию деятельности учащихся класса над единым заданием под непосредственным руководством учителя. К такой форме можно отнести работу, при которой один или несколько учеников выполняют задание на доске, а все остальные школьники выполняют то же задание в тетрадях.

Индивидуальная форма предполагает работу над единым или различными заданиями вне контактов с одноклассниками и при опосредованном руководстве учителя, то есть самостоятельная деятельность ученика.

Групповая форма предполагает выполнение одинаковых или дифференцированных заданий малыми группами учащихся (2 > человек) при их сотрудничестве внутри групп и при опосредованном руководстве учителя. Работа в этом случае строится на принципе самоуправления и самоконтроля. Групповая работа может быть организована как работа в парах или работа в микрогруппах.

Выделяют следующие разновидности *групповой работы*.

- бригадная: создаются временные группы (бригады) по 6-7 человек;
- звеньевая: учащиеся работают в относительно постоянных по составу группах;
- кооперированно-групповая: группами выполняются части общего задания;
- дифференцированно-групповая: каждой группе дается задание, соответствующее ее уровню.

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Это связано с тем, что средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу. В процессе совместной учебной деятельности учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса.

Групповая работа младших школьников предполагает свои правила. При организации групповой работы нельзя принуждать детей работать в группе или высказывать неудовольствие. Позднее нужно выяснить причину отказа от работы. Совместная работа не должна быть очень продолжительной (желательно не превышать 10-15 минут), так как участники утомляются и эффективность работы снижается. Не нужно требовать соблюдения тишины, так как дети взаимодействуют друг с другом, что предполагает речевое общение. Но следует специально обучать детей правилам работы в группах, умению вести культурный диалог, регулировать уровень громкости голоса и др. При этом нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Для обучения правилам сотрудничества можно использовать курс «Введение в школьную жизнь», разработанный Г.А. Цукерман, П.К. Поливановой.

Одной из групповых форм обучения является *работа в паре*. На уроках в начальной школе эффективно может использоваться работа в статических, динамических, вариационных парах.

- *Статическая пара* - взаимодействие сидящих за одной партой учеников.
- *Динамическая пара* работа в малой группе, состоящей из 4 человек. Для выполнения задания объединяются учащиеся, сидящие за соседними партами. Каждый работает с каждым, трижды меняя партнеров.
- *Вариационная пара* - работа в малой группе, состоящей из четного количества учеников, которые садятся вместе или встают в круг. Каждый

взаимодействует то с левым, то с правым соседом. После работы с одним соседом и обмена карточками — поворот к новому соседу. И так до тех пор, пока к ученику не вернется его карточка.

В парах или группах учащиеся могут выполнять различные виды деятельности и типы заданий:

1. Взаимоконтроль и взаимопрос. Учащиеся могут:

- проверить друг у друга выполнение устного или письменного задания;
- задать друг другу вопросы по изученной теме или прочитанному тексту;
- сравнить свой вариант выполнения задания с вариантами, предложенными

другими учениками.

2. Взаимная оценка. Учащиеся могут:

- проанализировать работу своего товарища;
- оценить работу товарища по заданным критериям.

3. Взаимообучение, взаимопомощь, совместное выполнение заданий.

Учащиеся могут:

- поочередно выполнять задание, комментируя свои действия;
- объяснить друг другу, как выполняется конкретное упражнение;
- объяснить друг другу способ действия, который используется при выполнении данного вида упражнений;

- оказать помощь своему товарищу;

- продиктовать друг другу заданный материал (буквы, слова, тексты, математические выражения и т.п.);

- совместно выполнить практическое задание, в том числе используя разделение труда (сделать поделку, нарисовать общий рисунок, выполнить измерения и т.п.);

- совместно провести опыты;

- пересказать друг другу текст;

- составить план работы.

4. Обсуждение проблем, совместное выполнение творческих заданий. Учащиеся могут:

- обсудить и сформулировать новый способ действия;

- обсудить проблемный вопрос;

- провести дискуссию по проблеме; составить или преобразовать алгоритм, модель;

- обсудить способ выполнения творческого, продуктивного задания и выполнить его;

- выполнить исследовательское задание;

- обнаружить ошибки в выполненном задании и исправить их.

5. Совместные игры, диалоги, драматизации. Учащиеся могут:

- играть в дидактическую, ролевую или подвижную игру ;

- распределить роли и участвовать в драматизации;

- прочитать текст по ролям или инсценировать его;

- участвовать в диалоге на заданную тему.

Возможно использование и других вариантов парной и групповой работы с учетом специфики учебного предмета.

Тема 3. Структура урока по ФГОС

Задание: на основе полученных знаний по темам: «Типология уроков по ФГОС», «Методы обучения», «Средства обучения», «Формы организации обучения и их развитие в дидактике» заполните таблицу (основной и заключительный этапы урока) по образцу подготовительного этапа (выделено синим цветом).

Этап урока	методы	приемы	средства	Формы организации	Формируемые УУД
Подготовительный этап					
мотивация	рассказ	-чтение стихов-настроев -цитирование - чтение текста произведения - чтение пословиц и поговорок - показ видео - прослушивание аудиокниг - прочесть текст по ролям или инсценировать его	-тексты стихотворений, сказочных сюжетов, поговорки и пословицы, - отрывки из произведений классиков - видеофрагменты - аудиокнига - цитаты известных авторов	фронтальная	Личностные УУД - смыслообразование (наличие мотивов учебной деятельности) - нравственно-этическая ориентация (сформированность эстетических потребностей, ценностей и чувств)
	Демонстрация	- использование эпитафий к уроку - тактильные приветствия - музыкальные минутки - показ видео	- тексты и жесты приветствий - фрагменты музыкальных произведений - изображение слов-приветствий	фронтальная групповая (в парах, по 4-6 чел.)	Регулятивные УУД саморегуляция постановка учебной задачи на основе того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще не известно Коммуникативные УУД умение учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от

					собственной
	Дидактическая игра	- театрализация -ролевая игра	-изображения сказочных персонажей, пейзажей и т.д. - тексты загадок	фронтальная	Регулятивные УУД саморегуляция постановка учебной задачи на основе того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще не известно Коммуникативные УУД умение учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной
	Видеометод	-показ фрагмента мультфильма	-просмотр экранизаций литературных произведений	групповая	Коммуникативные УУД умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
актуализация	Практический метод	- применение ранее изученного -тесты -заполнение таблицы -вопросы поискового характера	-раздаточный и демонстрационный материал -доска	Индивидуальная групповая	Познавательные УУД умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий

	Ситуационный метод	-создание проблемной ситуации -проблемный видеоролик -сценка -выполнения задания по образцу	-видео и музыкальные фрагменты -речь учителя	фронтальная	Познавательные УУД умение выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов); формулирование проблемы
	Дидактическая игра	-разгадывание загадок -разгадывание ребусов -театрализация	-тексты загадок, прослушивание музыкальной загадки -раздаточный материал -тексты произведений	индивидуальная, групповая	Регулятивные УУД умение под руководством учителя начинать и выполнять действия и заканчивать их в требуемый временной момент, умение тормозить реакции, не имеющие отношение к цели.
	Демонстрация	-показ ранее изученного -показ фрагмента мультфильма или иллюстрации	-презентация -видео и музыкальный фрагменты	индивидуальная	Коммуникативные УУД умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
формулировка темы	Упражнение	-решение кроссворда -решение ребусов -разгадывание загадок	-презентация -раздаточный и демонстрационный материал	индивидуальная, групповая, фронтальная	Регулятивные УУД умение под руководством учителя начинать и выполнять действия и заканчивать их в требуемый

					временной момент, умение тормозить реакции, не имеющие отношение к цели.
	Беседа	- побуждающий диалог - проблемные вопросы - чтение произведения - показ фрагмента мультфильма или иллюстрации - разгадывание загадок	- речь учителя - текст произведения - видео фрагмент	фронтальная	Коммуникативные УУД владение диалогической формой речи; умение формулировать собственное мнение и позицию
	Иллюстрация	- показ фрагмента иллюстрации	- презентация - раздаточный и демонстрационный материал	фронтальная, индивидуальная	Регулятивные УУД умение в сотрудничестве с учителем учитывать выделенные ориентиры действия в новом учебном материале
постановка цели	Беседа	- формулирование цели из темы занятия - подводный диалог - работа над понятием	- тексты словарей - речь учителя	фронтальная	Познавательные УУД умение под руководством учителя выделять и формулировать познавательную цель Коммуникативные УУД умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями

					коммуникации
	Демонстрация	-«яркое пятно» - прослушивание музыкального фрагмента - показ фрагмента мультфильма - показ изображений - проведение опыта - показ презентации	-презентация -раздаточный материал -репродукция - фрагмент музыкального произведения - фрагмент мультфильма - изображения	фронтальная, индивидуальная, групповая	Регулятивные УУД умение в сотрудничестве с учителем учитывать выделенные ориентиры действия в новом учебном материале Коммуникативные УУД умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации Познавательные УУД построение логической цели рассуждений
	Ситуационный метод	-проблемная ситуация - показ видео - прочитайте текст произведения - демонстрирование сценок - решение математического примера - выполнение задания по образцу	-видео фрагмент -речь учителя -раздаточный материал - текст ситуации - видеоролика - текст литературного произведения - текст сценок - математический пример - текст задания	фронтальная	Познавательные УУД умение выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов); формулирование проблемы
постановка задач	Упражнение	- незаконченное предложение	-презентация -речь учителя -раздаточный материал	фронтальная, индивидуальная	Регулятивные УУД в сотрудничестве

		<ul style="list-style-type: none"> - отгадывание загадок, ребусов, кроссворда - ключевые термины - составление половиц и поговорок - найти, собрать, исключить слово, предложение - незаконченно е предложение 			с учителем ставить новые учебные задачи Коммуникативные УУД инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации
	Практический метод	<ul style="list-style-type: none"> -заполнение таблицы «Знаю. Хочу знать. Узнал» -составление кластера знаний -составление плана работы на мероприятие 	-раздаточный материал	индивидуальная	Регулятивные УУД умение планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, в том числе во внутреннем плане Познавательные УУД умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, решение практических и познавательных задач
	Ситуационный метод	<ul style="list-style-type: none"> -ситуация «дефицита знаний и умений» - показ видео 	<ul style="list-style-type: none"> -раздаточный материал -речь учителя - текст литературного 	фронтальная	Регулятивные УУД самостоятельно оценивать правильность

		- прочитать текст произведения - демонстрирование сценок - решение математического примера - выполнение задания по образцу	произведения - текст сценок - математический пример - текст задания		выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как по ходу его реализации, так и в конце действия
	Беседа	-проблемные вопросы - показ видео фрагмента -показ фрагмента иллюстрации -чтение произведения - проблемный диалог - побуждающий диалог - прослушивание музыкального фрагмента	-речь учителя -видео фрагмент -иллюстрации -текст произведения - математический пример - текст задания	фронтальная	Регулятивные УУД в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи; умение формулировать собственное мнение и позицию Познавательные УУД выдвижение гипотез и их обоснование
Основной этап					
Практическая деятельность учащихся					
Заключительный этап					
Контроль и самоконтроль					
Коррекция знаний и					

способов действий					
Оценка и самооценка					
Формулировка домашнего задания					

Тема 4. Другие формы организации познавательной деятельности учащихся на уроке.

Задание:

1. Прочитать, сделать опорный конспект по материалу.
2. Разработать план-конспект экскурсии на уроке ИЗО для 3 класса на тему «Искусство на улицах нашего города» (найти по ссылке <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200203006> программу «Изобразительное искусство и художественный труд», 3 класс, тема 2. «Искусство на улицах твоего города» и прочитать описание темы). Все требования для составления в методическом пособии по ПП 03.

Материал для изучения

Система уроков в реальной педагогической практике дополняется целым рядом других форм организации обучения. К сопутствующим ей формам обучения можно отнести: экскурсии, исследовательские группы, лаборатории, экспедиции, кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, выставки, трудовые неформальные объединения, секции рационализаторов, юннатов, конструкторские бюро, цеха по изготовлению моделей, объединения по интересам и др. Охарактеризуем некоторые из них и покажем их связь с системой уроков по теме.

Экскурсия

Экскурсия — это такая форма организации обучения, которая объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и обеспечивает учащимся через их непосредственные наблюдения знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении. В системе уроков экскурсия выполняет ряд важнейших дидактических функций:

- реализуется принцип наглядности обучения;
- повышается научность обучения и укрепляется его связь с жизнью, с практикой;
- расширяется технологический кругозор учащихся; им предоставляется возможность наблюдать реальное производство и знакомиться с применением научных знаний в промышленном и сельскохозяйственном производстве;
- играют значительную роль в профориентационной работе школы.

В зависимости от дидактической цели экскурсии бывают: **вводные** при изучении нового материала, **сопровождающие** его изучение; **итоговые** при закреплении изученного. По своему предметному содержанию они разделяются на **производственные, естественнонаучные, историко-литературные, краеведческие** и др.

Нередко бывает и так, что одна экскурсия сочетает в себе одновременно несколько учебных предметов. Такие экскурсии называются **комплексными**. На таких экскурсиях ученик получает возможность знакомиться и изучать объекты в их целостности. Например, можно одновременно проводить экскурсию, связанную с изучением физики, химии и математики на стекольном заводе. Во время этой экскурсии физик знакомит учащихся

с применением электроэнергии при производстве стекла, химик — со способами получения химических смесей и химических веществ, математик касается использования на предприятиях научных знаний по своему предмету и т.д.

Большая часть проводимых экскурсий непосредственно связана с изучением программного учебного материала. Они планируются на весь учебный год и проводятся в специально отведенные для них дни, свободные от других занятий в школе. Одни из них предназначаются для изучения учащимися нового материала, другие используются для закрепления ранее изученного. Заключительные экскурсии завершают работу учащихся по теме или разделу программы и, как правило, связаны с выполнением учащимися тематических заданий и предшествуют **уроку защиты тематических заданий**.

В методике проведения экскурсии выделяют три блока: а) **подготовку** экскурсии; б) **выход** (выезд) учащихся к изучаемым объектам и **усвоение** (закрепление) учебного материала по теме занятия; в) **обработку** материалов экскурсии и **подведение** ее итогов.

Успех любой экскурсии зависит от тщательности ее подготовки учителем или учителями (если экскурсия является комплексной). В содержание подготовки входит тщательное изучение учителем объекта экскурсии, место ее проведения. В подготовку входит определение цели задач и содержание экскурсии, доведение их до учащихся, продумывание методики, показа и рассмотрения объекта экскурсии, способов вовлечения учащихся в активное восприятие, привлечение к показу и рассказу специалистов и пр. Особое внимание следует уделить подготовке специалистов. Заранее дать им соответствующие инструкции и рекомендации, в частности на какие стороны объекта экскурсии обратить особое внимание учащихся.

Большое значение при подготовке проведения экскурсий имеет готовность самих учащихся. Она заключается в четкой постановке перед учащимися целей, которые должны быть достигнуты ими в ходе экскурсии и в последующей обработке собранного материала: формулирование общих и индивидуальных заданий, информирование учащихся о способах ведения записей, зарисовок, фотографирования, звукозаписей с экскурсоводом во время экскурсии, об использовании знаний по тем или другим характеристикам объекта экскурсии на уроках по смежным предметам. План экскурсии разрабатывается, как правило, учителем, но с привлечением к этой работе и самих учащихся. В ходе работы над планом распределяются обязанности между учащимися по наблюдению, определяется выбор необходимого снаряжения для успешного сбора материалов экскурсии (блокноты, карандаши, коробочки для сбора образцов, измерительные приборы, инструменты, фотоаппараты, кинокамеры и т.п.). Перед выходом на экскурсию проводится вступительная беседа, уточняются задания, определяются формы, порядок, сроки проведения экскурсии, время, отводимое на экскурсию, и материалы, документы отчетности, оговариваются порядок, вопросы дисциплины во время экскурсии (для младших школьников). Особое внимание в ходе этой беседы уделяется правилам поведения и техники безопасности.

Время, отводимое для проведения экскурсии, колеблется от 40-45 минут до 2-2,5 часа (без учета дороги). Оно определяется характером объекта экскурсии, ее целью и содержанием и, конечно, возрастом учащихся. Однако какова бы ни была продолжительность, качество ее зависит от умения учителя, экскурсовода возбудить активность учащихся, заинтересовать их содержанием экскурсии, поставить перед ними серию проблемных вопросов, ответы на которые можно получить, лишь включившись в активную поисково-познавательную деятельность. Во время экскурсии ученики делают записи, зарисовки, фотографии, чертежи и т.п.

Заканчивается экскурсия итоговой беседой, в ходе которой учитель совместно с учащимися обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, включает его в общую систему изученного по теме, разделу, выделяет самое существенное из увиденного, выявляет впечатления и предварительные оценки учащихся, намечает творческие задания для них: написать сочинения, подготовить доклады, составить альбомы, сделать

спецвыпуски газет, составить гербарии и коллекции, подготовить раздаточные материалы для уроков, школьных выставок, музеев и т.п. Историко-литературные экскурсии, как правило, завершаются подготовкой учащимися письменных отчетов, организацией выставок, конференциями.

В целях упорядочивания проводимых экскурсий в школе составляется план экскурсий. В него включаются как учебные, так и внеучебные экскурсии, проводимые по плану классного руководителя. Однако какого типа экскурсия ни проводилась бы, если ее проведение отвечает всем необходимым педагогическим требованиям, то она способствует накоплению школьниками знаний, жизненных фактов, воспитывает любознательность, внимательность, возрастную культуру, нравственно-эстетическое отношение к действительности.

Обычно к сопутствующим формам организации учебно-познавательной деятельности учащихся относят, наряду с экскурсиями, также и **консультации, дополнительные, групповые и индивидуальные занятия с учащимися вне расписания уроков, факультативы, репетиторство, группы выравнивания.**

Не касаясь значимости факультативов, включенных в вариативную часть учебного плана, для современного школьного образования, отметим, что выделять их как сопутствующие уроку формы организации обучения неправомерно, т.к. изучение факультативных предметов, предлагаемых учащимся на выбор, осуществляется в той же урочной форме. Другое дело **консультации и дополнительные занятия.** Они проводятся с учащимися во внеурочное время и используются в одних случаях для удовлетворения потребностей одних в углубленном изучении каких-то вопросов курса, не входящих в содержание факультативных занятий, в других — для устранения отставания отдельных учащихся в учении, устранения пробелов в их знаниях и предупреждения неуспеваемости. Эти занятия по своей форме организации могут быть групповыми, индивидуальными, носить характер консультации, собеседования или самостоятельного выполнения учениками заданий под руководством учителя. Однако следует помнить, что чрезмерное увлечение этими формами работы малоэффективно. Оно приводит к расслаблению учащихся в учебе, к ожиданию помощи со стороны учителя даже при возникновении элементарных трудностей, деморализует их. Ученики при такой ситуации очень быстро становятся пассивными.

Что же касается групп выравнивания и репетиторства, то эти формы обучения ничем не отличаются по своей организации от урочных форм и форм организации групповых и индивидуальных занятий. Поэтому их неправомерно выделять как самостоятельные формы наряду с теми, которые уже рассмотрены в ряду урочных форм организации учебной работы учащихся.

Внеурочная формы работы учащихся

Особую категорию представляют формы **внеурочной работы** учащихся. Это всевозможные **предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы** и др. Вся работа учащихся ведется здесь на добровольных началах, состав учащихся по возрасту и классу обучения неоднородный. Руководство ими осуществляют учителя-предметники, приглашенные специалисты в той или иной области знания.

Содержание работы предметных кружков включает в себя углубленное изучение отдельных вопросов программы, сверхпрограммного материала, истории развития науки в ее персоналиях, конструирование, моделирование в области техники, опытническую работу по биологии, ботанике, встречи с учеными и т.д. В отдельных школах создаются даже научные общества, объединяющие и координирующие всю кружковую работу, успешно организующие встречи школьников с творческой интеллигенцией, писателями, деятелями культуры и др. Благодаря функционированию таких форм работы в школе учащиеся могут удовлетворять свои разнообразные познавательные и творческие запросы, развивать свой творческий потенциал, активно включаться во всевозможные школьные олимпиады, конкурсы, художественные и технические выставки, литературное

творчество, что дает школе большой импульс для выявления и развития способных и одаренных детей.

Формы внеурочных занятий школьников имеют большое образовательное и воспитательное значение. Они разнообразны и требуют от учителя эрудиции, творческого подхода.

Сопутствующие формы организации обучения позволяют школьникам глубже и разнообразнее познавать жизнь, развивать свои творческие силы, духовно обогащаться, приобретая дополнительную информацию, воспитывать в себе деловые черты характера.

Тема 5. Самостоятельная работа обучающихся. Домашняя самостоятельная работа обучающихся.

Задание: после прочтения материала:

1. Составить опорный конспект по плану:
 - понятие «самостоятельная работа обучающихся»;
 - функции СР;
 - уровни СР;
 - требования к СР;
 - типы СР;
 - виды СР;
 - функции домашней работы обучающихся;
 - виды домашних работ обучающихся;
 - требования к ДР обучающихся.
2. Составить задания для СР обучающихся на УРОКЕ 2-х типов – эвристического и творческого (по конспекту, предложенному преподавателем)).
3. Составить 2 вида заданий для домашней работы обучающихся:
 - задание, направленное на применение знаний на практике;
 - задание творческого характера.

Материалы для изучения

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности урока, активизации учащихся на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Она занимает исключительное место на современном уроке, потому что ученик приобретает знания только в процессе личной самостоятельной учебной деятельности.

Передовые педагоги всегда считали, что на уроке дети должны трудиться по возможности самостоятельно, а учитель — руководить этим самостоятельным трудом, давать для него материал. Между тем в школе еще редко можно видеть самостоятельные работы, которые были бы направлены на формирование приемов познавательной деятельности, школьников мало обучают способам и приемам самостоятельной работы, в частности приемам развернутого и свернутого описания, объяснения, выведения правил и предписаний, выхода на формулирование идей и их предварительного развертывания по смыслу и содержанию, т.е. тем приемам, которые составляют основу учебно-познавательной деятельности школьника.

Понятие о самостоятельной работе ученика

Под **самостоятельной учебной работой** обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний. *Как дидактическое явление самостоятельная*

работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить ученик, объект его деятельности, с другой — форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое в конечном счете приводит школьника либо к получению совершенно нового, заранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

Следовательно, самостоятельная работа — это такое средство обучения, которое:

- *в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;*
- *формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимые объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;*
- *вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;*
- *является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.*

Уровни самостоятельной деятельности школьников

Исследования ученых-практиков и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной деятельности учащихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. *Копирующие действия* учащихся по заданному образцу. Идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известным образцом. На этом уровне происходит подготовка учащихся к самостоятельной деятельности.

2. *Репродуктивная деятельность* по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти. Однако на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.

3. *Продуктивная деятельность* самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам.

4. *Самостоятельная деятельность* по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления.

Каждый из этих уровней, хотя они выделены условно, объективно существует. Дать самостоятельное задание ученику уровнем выше — это в лучшем случае напрасно потерять время на уроке.

Естественно, что программа-максимум для любого творчески работающего учителя — довести как можно больше детей до четвертого уровня самостоятельности. Однако следует помнить, что путь к нему лежит только через три предыдущих уровня. Соответственно строится программа действий учителя при организации самостоятельной работы на уроке.

Требования к организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке

Рассмотрим основные требования к организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке. Они сводятся к перечисленным ниже. Любая самостоятельная работа на любом уровне самостоятельности имеет конкретную цель. Каждый ученик знает порядок и приемы выполнения работы.

Самостоятельная работа соответствует учебным возможностям ученика, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня

самостоятельности на другой. В учебном процессе используются результаты, выводы самостоятельной, в том числе домашней работы.

Обеспечивается сочетание разнообразных видов самостоятельных работ и управление самим процессом работы.

Назначение самостоятельной работы — развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решения, творческого мышления. Поэтому, подбирая задания, надо свести к минимуму шаблонное их выполнение. Содержание работы, форма ее выполнения должны вызывать интерес у учащихся, желание выполнить работу до конца.

Самостоятельные работы организуются так, чтобы они вырабатывали навыки и привычку к труду.

По форме организации самостоятельные работы можно разделить на **индивидуальные, фронтальные и групповые.**

Типы самостоятельных работ

В соответствии с уровнями самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся можно выделить четыре типа самостоятельных работ: воспроизводящие самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие. Каждый из четырех типов имеет свои дидактические цели.

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу необходимы для запоминания способов действий в конкретных ситуациях (признаков понятий, фактов и определений), формирования умений и навыков и их прочного закрепления. Деятельность учеников при выполнении работ этого типа, строго говоря, не совсем самостоятельная, поскольку их самостоятельность ограничивается простым воспроизведением, повторением действий по образцу. Однако роль таких работ очень велика. Они формируют фундамент подлинно самостоятельной деятельности ученика. Роль учителя состоит в том, чтобы для каждого ученика определить оптимальный объем работы. Поспешный переход к самостоятельным работам других типов лишит ученика необходимой базы знаний, умений и навыков. Задержка на работах по образцу — бесполезная трата времени, порождающая скуку и безделье. У школьников пропадает интерес к учению и предмету, наступает торможение в их развитии.

Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа позволяют на основе полученных ранее знаний и данной учителем общей идеи найти самостоятельно конкретные способы решения задач применительно к данным условиям задания. Самостоятельные работы этого типа приводят школьников к осмысленному переносу знаний в типовые ситуации, учат анализировать события, явления, факты, формируют приемы и методы познавательной деятельности, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия для развития мыслительной активности школьников. Самостоятельные работы этого типа формируют основания для дальнейшей творческой деятельности ученика.

Эвристические самостоятельные работы формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Как правило, ученик определяет сам пути решения задачи и находит его. Знания, необходимые для решения задачи, ученик уже имеет, но отобрать их в памяти бывает нелегко. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая личность учащегося. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания ученика более гибкими, мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования. Виды эвристических самостоятельных работ, как и работ других типов, могут быть самыми разнообразными.

Одним из распространенных в практике школы *видов эвристических самостоятельных работ является самостоятельное объяснение, анализ демонстрации, явления, ре акции, строгое обоснование выводов с помощью аргументов или уравнений и расчетов.*

В качестве иллюстрации рассмотрим фрагмент урока физики в 6-м классе. На двух предыдущих уроках учащиеся изучили, закрепили действие жидкости на погруженное тело, условие плавания тел. И вот учитель показывает простой опыт. В бутылку с узким горлом наливает доверху воды, опускает спичку с кусочком пластилина на конце (спичка полностью погрузилась в воду, но плавает), закрывает большим пальцем горлышко бутылки и надавливает на воду. Спичка плавно погружается в воду. Затем по его команде спичка поднимается вверх, останавливается на любой глубине, снова опускается вниз и т.д. Большая часть класса поражена. Учитель предлагает объяснить это явление. Задание это эвристическое. Всем ясно, что решение как-то связано с изменением давления внутри жидкости, производимого пальцем. Но, с одной стороны, это изменение давления одинаково на обоих концах вертикально расположенной спички, а потому вроде бы не должно изменить равновесия спички, с другой - видно, что плавучесть спички все же меняется. В только что изученную формулу условия плавания тел давление не входит. Так каков же механизм плавучести спички? Поиск ответа на этот вопрос доставляет много радости для шестиклассников.

Творческие самостоятельные работы являются венцом системы самостоятельной деятельности школьников. Эта деятельность позволяет учащимся получать принципиально новые для них знания, закрепляет навыки самостоятельного поиска знаний. Психологи считают, что умственная деятельность школьников при решении проблемных, творческих задач во многом аналогична умственной деятельности творческих и научных работников. Задачи такого типа - одно из самых эффективных средств формирования творческой личности.

Виды самостоятельных работ в обучении

В практике обучения каждый тип самостоятельной работы представлен большим разнообразием видов работ, используемых учителями в системе урочных и внеурочных занятий. Перечислим наиболее распространенные и эффективные из них.

1. *Работа с книгой.* Это работа с текстом и графическим материалом учебника: пересказ основного содержания части текста; составление плана ответа по прочитанному тексту; краткий конспект текста; поиск ответа на заранее поставленные к тексту вопросы; анализ, сравнение, обобщение и систематизация материала нескольких параграфов. Работа с первоисточниками, справочниками и научно-популярной литературой, конспектирование и реферирование прочитанного.

2. *Упражнения:* тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу; реконструктивные упражнения; составление различных задач и вопросов и их решение; рецензирование ответов других учеников, оценка их деятельности на уроке; различные упражнения, направленные на выработку практических умений и навыков.

3. Решение *разнообразных задач* и выполнение *практических и лабораторных работ.*

4. Различные *проверочные самостоятельные работы, контрольные работы, диктанты, сочинения.*

5. Подготовка *докладов и рефератов.*

6. Выполнение *индивидуальных и групповых заданий* в связи с экскурсиями и наблюдениями в природе.

7. *Домашние лабораторные опыты и наблюдения.*

8. *Техническое моделирование и конструирование.*

Большая часть перечисленных видов самостоятельных работ может быть составлена для различных уровней самостоятельной учебной деятельности учащихся, т.е. отнесена к каждому из четырех перечисленных выше типов самостоятельных работ. Огромен арсенал разнообразных самостоятельных работ для самых разных дидактических целей, имеющийся в распоряжении творчески работающего учителя.

Многообразие самостоятельных работ исключает рецептурные указания к их проведению. Однако любая работа должна начинаться **с осознания учащимися цели действия и способа действий**. От этого во многом зависит эффективность всей работы.

Изучение опыта работы передовых учителей показывает, что одним из главных признаков, отличающим уровень их мастерства, является умение использовать в работе разнообразные, дополняющие друг друга самостоятельные работы, которые учитывают учебные возможности школьников.

Сегодня плохой урок главным образом характеризуется прежде всего тем, что на таком уроке большинство учеников празднично проводят время, не работают. На уроках больших мастеров ученики значительную часть урока выполняют разнообразную самостоятельную работу.

Наблюдения за практикой организации самостоятельной работы и анализ результатов выполнения учениками большого числа таких работ позволяют выделить наиболее часто встречающиеся недостатки в их организации:

- *нет системы в организации работ, они случайны и по содержанию, и по количеству, и по форме;*
- *уровень предлагаемой самостоятельности не соответствует учебным возможностям ученика;*
- *слабо выражен индивидуальный подход в подборе заданий;*
- *самостоятельные работы однообразны, их продолжительность не оптимальна для данного класса.*

Чтобы ученики могли самостоятельно описать тот или иной объект или явление при выполнении учебного задания, решении учебной задачи и правильно выполнить все операции, надо:

- *четко сформулировать задание на описание с указанием его границ — свернутое или развернутое;*
- *предъявить объект для наблюдения — в натуре или модели, на схеме, чертеже, рисунке; если изучается явление, то дать общую картину его протекания — словесно, с помощью карты, рисунка, схемы;*
- *дать все необходимые ранее изученные опорные понятия, а также предъявить в готовом виде карту языка описания — названия объекта и его составных частей, в том числе термины, условные обозначения, кодовые знаки;*
- *определить границы и дать ориентиры для самостоятельного распознавания существенных признаков сходства и отличия; если необходимо, дать подсказку - где, как и какие признаки искать.*

Приведем некоторые примеры.

Допустим, что после знакомства на уроках истории с понятием «война» в общем виде ученикам предстоит дать развернутое описание одной из конкретных войн эпохи рабовладения. Тогда, поставив перед ними задачу на развернутое описание, учитель:

- *дает краткую справку, в которой указывает годы войны, ее участников, их силы, основные этапы, сражения, результаты;*
- *прочитывает некоторые выдержки из исторических документов, художественной литературы, если возможно, показывает фрагменты из учебных и художественных фильмов;*
- *предъявляет перечень опорных понятий, имен исторических деятелей, военачальников, названий городов, мест сражений и т.д.;*
- *указывает границы поиска существенных признаков сходства изучаемой войны с ранее изученными, а также существенные признаки отличия — характер войны, масштабность, время, особенности сражений.*

Подобным образом можно на уроках географии подготовить учащихся к построению рассказа на описание, например, природных условий изучаемого географического региона; на уроках биологии — на описание строения растения или

животного организма; физики или химии ~ на описание строения прибора, технического или химического сооружения.

Подготовка учащихся к выполнению заданий на объяснение ранее описанных объектов или явлений состоит из таких моментов. Учитель:

- дает ориентиры для распознавания устойчивых связей или отношений между составными частями и сторонами описанного объекта или явления; если необходимо, указывает на характер связей - причинно-следственные, функциональные, генетические, морфологические — и на границы их действия;
- с целью выявления устойчивого характера связей или отношения показывает способы пробных преобразований (вычисления, измерения, построения, проведения опыта — в точных науках), прикидки и переноса связи с изучаемой модели объекта или явления на ранее изученную;
- показывает возможные способы логического построения предложений, которые отражали бы найденные связи или отношения, — логические схемы предложений, их возможные варианты, способы кодирования (там, где это возможно и необходимо);
- показывает типовые способы обоснования сформулированных предложений и, если необходимо, подробный план доказательства, его логическую схему;
- дает перечень опорных понятий и аксиоматических положений, используемых при доказательстве.

При подготовке учащихся по выполнению задания на уроке истории к объяснению войны в эпоху рабовладения это может иметь следующий вид. Учитель:

- ставит задачу объяснить характер и причины войны, а также причины поражения или победы воюющих стран;
- указывает ориентиры для распознавания связи между общественным строем воюющих стран и характером войн; ориентиры для распознавания причин войны, а также причин поражения или победы;
- напоминает, по каким признакам устанавливается справедливый или несправедливый характер войны, и дает задание соотнести эти признаки с изучаемой войной; указывает типичные причины войн вообще и типичные причины поражения или победы воюющих сторон в принципе и предлагает соотнести их с теми причинами, которые характерны для данного случая;
- дает логические схемы предложений, отражающих найденные закономерности: «...носила ... характер (справедливый, несправедливый)»; «Основные(ая) цель войны — ...(захват чужих территорий, рабов и пленных, богатств, сокрушение торгового конкурента и т.д.)»; «Основные причины победы... (слабость и разобщенность противника, в том числе политическая, военная, экономическая)»; «Основные причины поражения...»;
- дает опорные понятия и аксиологические положения для доказательства.

Обозначенный круг вопросов, составляющих содержание самостоятельной работы учащихся на уроке, могут успешно решаться, когда ученики подготовлены к высшему уровню познавательной самостоятельности. Но к нему можно прийти через промежуточные шаги, каждый из которых будет поднимать учеников с одной ступеньки на другую.

Итак, учитывая значение самостоятельной работы учащихся в учебном процессе современной школы, задача учителя заключается прежде всего в том, чтобы на уроке были созданы необходимые условия для эффективной реализации всех видов самостоятельной работы, важнейшими из которых являются:

- постепенность введения разных по степени сложности и стимулированию умственной активности видов самостоятельной работы;
- обязательность подготовки учащихся к выполнению заданий (сообщение исходных знаний и обучение общеучебным умениям);

- разнообразие видов самостоятельности работы, используемых при преподавании каждого учебного предмета;
- подбор заданий, способствующих пробуждению интереса к их выполнению, содержащих посильные трудности;
- ознакомление учащихся с источниками получения необходимой для выполнения задания информации;
- оказание учителем в случае необходимости помощи в работе;
- обучение учащихся приемам самоконтроля при выполнении работы;
- обязательность проверки учителем самостоятельных работ учащихся¹.

Домашняя работа школьника

Самостоятельная работа учеников на дому – неотъемлемая часть учебного процесса. Ее цель – расширить и углубить знания и умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развивать индивидуальные склонности, дарования и способности учеников. Работа строится с учетом требований учебных программ, интересов и потребностей школьников, уровня их развития; опирается на самодеятельность, сознательность, активность и инициативу самих детей;

правильно

организованная, она играет не меньшую роль в развитии учеников, чем работа в классе. Цель этой работы – формирование навыков и умений самостоятельной деятельности и подготовки учащихся к самообразованию. Она принципиально отличается от классной тем, что протекает без непосредственного наблюдения учителя, хотя и по его указанию, с его инструктажем. Домашняя работа опирается на самостоятельность, сознательность, активность и инициативность самого школьника. Ученик сам определяет время ее выполнения, темп и ритм своей работы. Все это имеет не только образовательное значение для него, но и большое воспитательное, так как у учащегося формируется чувство ответственности, вырабатываются аккуратность, усидчивость и другие социально значимые качества личности.

Домашняя самостоятельная работа выполняет важные дидактические функции, а именно:

- закрепление знаний, умений, полученных на уроках;
- расширение, углубление учебного материала, проработанного в классе;
- формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений;
- развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но отвечающего возможностям учеников;
- выполнение индивидуальных наблюдений, опытов;
- сбор и подготовка учебных пособий – гербария, природных образцов, открыток, иллюстраций, газетных и журнальных вырезок и т.п. – для изучения

новых

тем на уроках.

Домашние задания подразделяются на следующие типы:

- задания, направленные на подготовку ученика к восприятию нового материала при изучении новой темы;
- задания, направленные на закрепление знаний, умений и навыков;
- задания, направленные на применение знаний на практике;
- задания творческого характера.

Виды домашних заданий при этом такие:

- работа с текстом учебника (чтение, понимание, выписывание непонятных слов, выражений);
- выполнение упражнений, решение задач;
- графические работы (рисование, заполнение контурных карт и т.п.);

- практические работы по наблюдению за животными, растениями, явлениями природы;

- проведение простых опытов;
- заучивание наизусть.

Каждый из этих видов заданий носит либо индивидуальный характер, предъявляется школьнику для индивидуального выполнения, либо групповой, для выполнения группой учащихся. Задания должны составляться с учетом реальных учебных возможностей выполнения их школьниками в следующих временных пределах: I класс - до 1 ч; II - до 1,5 ч; III—IV классы - до 2 ч; V-VI - до 2,5 ч; VII - до 3 ч; VIII-XI (XII) - до 4 ч. Причем как и при планировании уроков по теме, где рекомендуется использовать различные по сложности программы (А, В, С) для работы учащихся на уроке-семинаре, так и при разработке системы заданий на дом надо следовать принципу «минимум — максимум», согласно которому задания-минимум обязательны для всех учащихся. Задания-максимум могут выполняться только теми учениками, которые проявляют особый интерес к отдельным учебным предметам, располагают соответствующими к нему способностями.

Заметим, однако, что проблема домашней работы за последние несколько десятилетий довольно остро обсуждается как на страницах педагогической печати, так и среди учителей-практиков. Часто высказываются мнения о том, что пора вообще отказаться от домашних заданий, что все, чему следует научить ученика, должно быть изучено, сделано на уроке.

Доля истины в этих высказываниях, несомненно, есть. Она заключается в том, что если домашнее задание сводится только к заучиванию того, о чем говорилось в классе учителем, к чтению параграфа учебника, решению нескольких задач по типу решаемых в классе учителем, выполнению всевозможных упражнений на одно и то же правило и т.п., то такой домашней работе нет места в системе обучения в современной школе.

Любое домашнее задание должно выводить школьника на новый уровень его познавательной деятельности по сравнению с той, какую он выполнял в классе, должно стимулировать его любознательность, жажду познания нового, предвидеть то новое, с чем он столкнется завтра на уроке. **Поисковый характер задания - вот главный признак домашней работы.** Такая домашняя работа — неотъемлемый спутник современного урока. Но для этого она не должна даваться в спешке, результаты ее надо постоянно проверять и обстоятельно анализировать в классе, неустанно поощрять достижения учащихся и предсказывать перспективы их роста; учащимся должна предоставляться возможность самостоятельного выбора домашнего задания; каждое даваемое задание учащимся должно сопровождаться четким и ясным методическим инструктажем, помогающим им самостоятельно учиться. Такая домашняя работа нужна современному школьнику, она оправдывает себя в структуре обучения.

Тема 6. Мотивация обучения

Задание:

1. Составить опорный конспект по плану:
 - понятие «мотив», «мотивация»;
 - классификация мотивов;
 - понятие «активность», его структура;
 - понятие «активизация»;
 - алгоритм деятельности учителя по выявлению и формированию мотивов;
 - правила мотивации обучающихся.
2. Ответить на вопрос и обосновать ответ (2-3 предложения)

«Как я могу мотивировать обучаемого?» — спросит студент. Среди ответов несколько неправильных. Найдите их.

- а) Опирайтесь на любопытство.
- б) Используйте эффект загадки.
- в) Создавайте ситуации поиска.
- г) Потребуйте от учащихся внимания и сосредоточенности.
- д) Подталкивайте к поиску объяснений.
- е) Развивайте концепцию способностей.
- ж) Делайте замечания невнимательным.
- з) Обеспечивайте обратную связь.
- и) Хвалите.
- к) Используйте «эффект вызова».

3. Подберите 3 приема учебной мотивации на уроке литературного чтения «Федина задача» (на каждом этапе по 1 приему).

Материал для изучения

Мотивы — главные движущие силы дидактического процесса. Изучение и правильное использование действующих мотивов, формирование должных, направляющих развитие личности и ее движение в нужном направлении, — сердцевина педагогического труда.

Мотивация (от лат. moveo — двигаю) — общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Мотивы можно определить и как отношение школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы — очень сложные образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Изучение мотивации является центральной проблемой дидактики и педагогической психологии. В этой области достигнуты определенные успехи, но проблема еще очень далека от разрешения: изменчивость, подвижность, разнообразие мотивов очень трудно свести к определенным структурам, однозначно определить способы управления ими. Если в дидактике есть область чистого искусства, то это, несомненно, область мотивов да еще связанных с ними методов обучения.

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям. По видам выделяются социальные и познавательные мотивы. По уровням эти мотивы подразделяются на:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения). Прежде всего, это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;
- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе);
- широкие познавательные мотивы. Проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов. Познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности;
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

В практической педагогике эти мотивы объединяются в группы по направленности и содержанию:

- 1) социальные (социально-ценностные);
- 2) познавательные;
- 3) профессионально-ценностные;
- 4) эстетические;
- 5) коммуникационные;
- 6) статусно-позиционные;
- 7) традиционно-исторические;
- 8) утилитарно-практические (меркантильные).

Установлено: а) в различные периоды развития общества преобладают те или иные группы мотивов учения школьников, б) группы мотивов находятся в динамической связи между собой, сочетаясь самым причудливым образом в зависимости от возникающих условий. Из этого сочетания возникает движущая сила учения, характер, направленность и величина которой определяются суммарным действием мотивов. В одном из последних исследований выявлены уровни преобладания различных мотивов у школьников средней полосы России (см. рис. 28), анализируя которые можно составить представление о совместном действии различных побуждений, общей мотивационной направленности современного обучения. Видим, что почти перестали действовать традиционно-исторические мотивы — извечная тяга к образованию на Руси.

Различные мотивы имеют неодинаковую силу влияния на протекание и результаты дидактического процесса. Например, широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в стремлении охватить большое содержание, являются относительно более слабыми по сравнению с учебно-познавательными, стимулирующими проявление самостоятельности и напористости в узкой области. В конкурентной среде зачастую наиболее значимыми оказываются утилитарно-практические мотивы. В этой связи мотивы школьников можно разделить на побудительные, они лежат в основе различных целенаправленных действий, и смыслообразующие, которые «переводят» общественно значимые ценности на личностный уровень — «для меня». Педагогические рекомендации 80-х годов нацеливали учителей на повышение школьной мотивации путем разъяснения учащимся общественной значимости их обучения. Широкие общественные мотивы, занимавшие некогда ведущее место, ныне действуют незначительно, и с этим нужно считаться. Без них отечественная педагогическая теория оказалась как бы опустевшей, она с трудом отыскивает новые мотивы в пока еще старых ценностях. Несомненно, искать их следует прежде всего в удовлетворении личных интересов. В современном мире мы обречены ориентироваться на вечные ценности, на которые уже давно опирается западная гуманистическая педагогика.

Мотивы учения иногда подразделяют на внешние и внутренние. Первые, естественно, исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний, понуканий или даже принуждений. Они, как правило, действуют, но их действие нередко встречает внутреннее сопротивление личности, а поэтому не может быть названо гуманным. Необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения — внешнему нажиму, а мотивам учения — внутренним побудительным силам.

Существуют осознанные и неосознанные мотивы. Осознанные выражаются в умении школьника рассказать о том, какие причины побуждают его к действию, выстроить побуждения по степени значимости. Неосознанные мотивы лишь ощущаются, существуют в смутных, не контролируемых сознанием влечениях, которые тем не менее могут быть очень сильными.

Наконец, выделим мотивы реальные, осознаваемые обучаемыми и учителями, объективно определяющие школьные достижения, и мотивы мнимые (надуманные, иллюзорные), которые могли бы действовать при определенных обстоятельствах.

Отношение школьников к учению учителя-практики обычно характеризуют активностью. Активность (учения, освоения содержания и т. п.) определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

В структуре активности выделяются следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и другие.

С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения школьников — самостоятельность, связанная с определением объекта, средств деятельности, ее осуществления самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность школьников неотделимы: более активные школьники, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность школьника ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

Управление активностью школьников традиционно называют активизацией. Ее можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации — формирование активности обучаемых, повышение качества учебно-воспитательного процесса. Педагогическая практика использует различные пути активизации, основной среди них — разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность школьников.

Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучаемые должны:

- отстаивать свое мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ставить вопросы своим товарищам и учителям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым ученикам непонятные места;
- самостоятельно выбирать посильное задание;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы);
- создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;
- решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Можно утверждать, что все новые технологии самостоятельного обучения имеют в виду прежде всего повышение активности школьников: истина, добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность. Большие возможности на этом пути открывает внедрение в учебный процесс нового поколения интерактивных учебных пособий, вынуждающих обучаемых постоянно отвечать на вопросы, поддерживать обратную связь, специализированных компьютерных программ, мультимедийных обучающих систем, постоянно текущего тестового контроля достижений. Режим обучения, создаваемый этими средствами, иногда бывает настолько активным, что вызывает беспокойство учителей чрезмерным напряжением органов чувств и умственных сил обучаемых.

Одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес. Интерес (от лат. interest — имеет значение, важно) — реальная причина

действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интерес можно определить как положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности. Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к объекту познания. Л.С. Выготский писал: «Интерес — как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах. ...Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность».

В обучении действует множество интересов. «Весь вопрос в том, — писал Л.С. Выготский, — насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желания угодить и т. п. Таким образом, правило заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но чтобы интерес был как должно направлен. Наконец, третий, и последний, вывод использования интереса предписывает построить всю школьную систему в непосредственной близости к жизни, учить детей тому, что их интересуется, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес».

Первой общей закономерностью является зависимость интересов обучаемых от уровня и качества их знаний, сформированное способами умственной деятельности. Другой, не менее общей и важной закономерностью является зависимость интересов школьников от их отношения к учителям. С интересом учатся у тех педагогов, которых любят и уважают. Сначала педагог, а потом его предмет — незыблемая зависимость, определившая судьбу многих людей.

Специальные исследования подтверждают эту зависимость. В одном из них получены данные о взаимосвязи отношения к учителю и предмету, которому он учит.

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, выделим:

- увлеченное преподавание;
- новизну учебного материала;
- историзм;
- связь знаний с судьбами людей, их открывших;
- показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями школьников;
- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- проблемное обучение;
- эвристическое обучение;
- обучение с компьютерной поддержкой;
- применение мультимедиа-систем;
- использование интерактивных компьютерных средств;
- взаимообучение (в парах, микрогруппах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- соревнование (с товарищами по классу, самим собой);
- создание положительного микроклимата в классе;
- доверие к обучаемому; педагогический такт и мастерство педагога; отношение педагога к своему предмету, обучаемым; гуманизация школьных отношений и т. д.

В органической связи с мотивами существуют потребности. Самое простое определение потребностей — нужда в чем-то. Потребности являются источником активности и ее движущей силой. Вначале потребность возникает как чисто энергетический импульс, нагнетающий напряжение и побуждающий к поисковой деятельности. Когда четко обнаруживается предмет потребности, она приобретает статус мотива. В этой связи мотив учения может быть определен и как опредмеченная потребность — направленная на предмет обучения активность обучаемого. Связь между потребностями и мотивами в этом плане особенно многозначна: одна и та же потребность может быть активизирована через многие мотивы. И за одними и теми же мотивами могут стоять различные потребности.

Изучение и формирование мотивов

Изучение мотивов осуществляется в неразрывной связи с их формированием. Практическая деятельность учителя в этом направлении осуществляется с опорой на следующий алгоритм.

1. Определение и уточнение целей обучения. Анализ в этой связи сущности, содержания, направленности и силы мотивов, необходимых и достаточных для поддержки процесса и успешной реализации намеченных задач. Если цели и задачи не имеют отклонений от государственного стандарта, то вводятся в действие широко известные общие мотивы и стимулы. Специальные цели требуют использования специфических мотивов.

2. Выявление возрастных возможностей мотивации. Здесь требуются четкие ответы на вопросы: а) к каким показателям мотивации следует подвести обучаемых младшего, среднего и старшего возраста; б) насколько уровень мотивации учащихся определенного класса соответствует «возрастным нормам», поставленным целям и задачам, трудностям учебного труда.

3. Изучение исходного уровня мотивации. Этот шаг необходимо обязательно выполнить, чтобы можно было в дальнейшем обоснованно судить об изменениях, происшедших в мотивационной сфере обучаемого (класса).

4. Изучение преобладающих мотивов. При этом требуется определить, какие мотивы являются ведущими в учебной деятельности обучаемого или микрогруппы класса, в которую он входит. Нужно помнить, что нет мотивов «хороших» или «плохих», все они важны, только по-разному влияют на процесс и результаты обучения.

5. Изучение индивидуальных особенностей мотивации. Если педагог не может «дойти» до каждого учащегося, то особенности мотивации хотя бы наиболее представительных подгрупп класса он должен знать обязательно.

6. Анализ причин изменения (снижения, стабильности, повышения) мотивации. Такими причинами могут быть недостаточный уровень развития (сформированности) самой мотивационной сферы, низкая обученность, неразвитость учебной деятельности, низкая обучаемость и другие.

7. Формирование должных мотивов. Оно осуществляется учителем в ходе учебно-воспитательного процесса в контексте решения всех других задач. Не может и не должно быть никаких специальных упражнений или тестов «на мотивацию». В комплексе используются различные методики, в том числе: переключение с одного вида работы на другой, использование заданий оптимальной трудности, соревнование и другие. Иногда практикуется «создание помех» нормальному течению учебного процесса, чтобы посмотреть, готовы ли обучаемые преодолевать трудности для удовлетворения познавательной потребности.

8. Оценка достижений и планирование дальнейших действий. После проделанной работы целесообразно подвести ее итоги и проанализировать произошедшие изменения. Наиболее очевидными показателями будут реальные поступки обучаемых, изменение их отношения к учению.

Приемы самомотивации обучаемым должен подсказать учитель. Воспользуетесь этими советами, когда придете в школу.

Стратегия самомотивации из десяти пунктов:

1. Стратегия: планируйте на долгосрочную перспективу.
2. Партнерство: ищите такого партнера по обучению, от общения с которым вы сможете что-то позаимствовать и которому вы тоже сможете что-то дать.
3. Структурирование: установите постоянное время занятий (часы, дни недели).
4. Приближенное планирование: определите в общем виде цели и задачи своего обучения.
5. Мотив: выясните, каким образом вы можете ввести содержание обучения в вашу сегодняшнюю или завтрашнюю профессиональную практику, просто в повседневную жизнь.
6. Постепенность: разделите содержание обучения на легко усваиваемые разделы и начинайте с усвоения содержания средней трудности, затем переходите к трудным и, наконец, к легким.
7. Дополнение: попробуйте дополнить изучаемое содержание своими рисунками, примечаниями, структурными схемами. А кто-то, может быть, отважится и поспорить.
8. Награда: скажите себе приятные слова, выполнив задание.
9. Расширение: по отдельным, интересующим вас темам читайте дополнительную литературу или обсудите ее с товарищами, учителем.
10. Сбережение: чтобы знания были прочными, повторяйте основное содержание, закрепляйте изученный материал с помощью упражнений.

Расскажите учащимся, что:

- чем выше степень самоуважения, тем лучше результаты в учебе;
- успехи в учебе являются катализатором учебного процесса;
- неудачи в обучении могут привести к желанию прекратить учебу;
- чувство радости и интерес облегчают учение;
- страх и напряженность затрудняют процесс обучения. Хорошие учителя — это всегда мастера мотивации. Вот как описывают их учащиеся: «Занятия проходят интересно и разнообразно, мне постоянно приходится соображать», «Увлеченность учителя своим предметом меня просто заразила», «Занятия понравились, потому что нужно было не просто слушать, а активно работать». Приятно, не правда ли? Учителю необходимо:

- поддерживать ровный стиль отношений между всеми участниками педагогического процесса;
- ободрять обучаемых при возникновении у них трудностей;
- поддерживать положительную обратную связь;
- заботиться о разнообразии методов преподавания учебного материала.

Постоянно актуальными остаются советы:

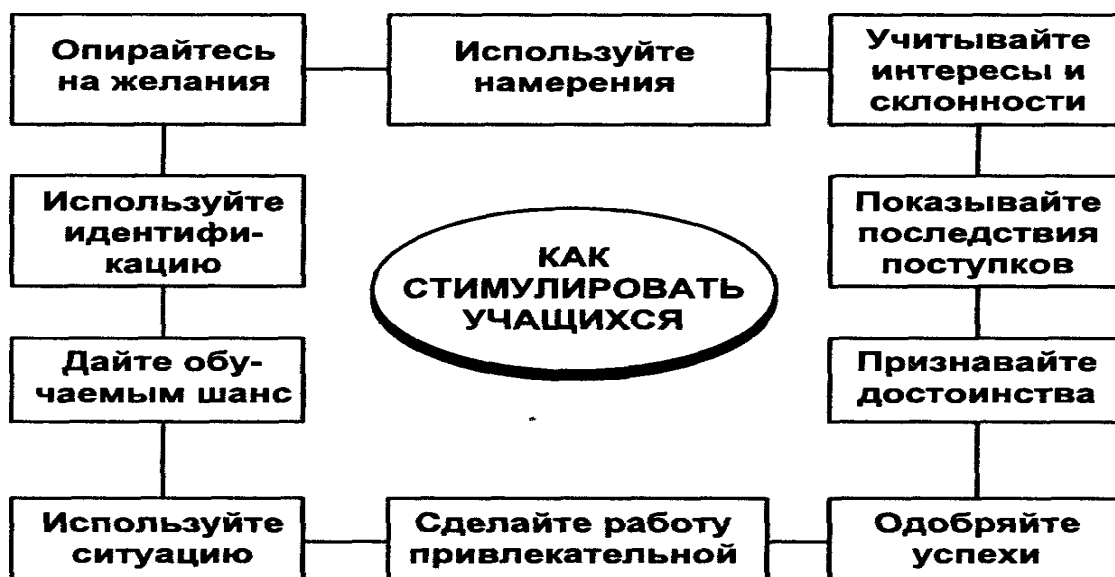
- приучать обучаемых к напряженному познавательному труду, развивать их настойчивость, силу воли, целеустремленность;
- поощрять выполнение заданий повышенной трудности;
- учить четко определять цели, задачи, формы отчетности, критерии оценки;
- формировать чувство долга, ответственности;
- учить предъявлять требования прежде всего к самому себе.

Многочисленные исследования показывают, что перерывы в занятиях способствуют тому, что учащиеся лучше усваивают и запоминают материал. Эффективность обучения повышается, если, прежде чем появилась усталость, будет сделан короткий перерыв (около трех минут) или будет изменена форма подачи материала.

Ставя цель развития мотивации учения, будьте внимательны и осторожны в общении с учащимися. Исключите из своего лексикона фразы-убийцы:

- Так дело не пойдет!

- Об этом нам не нужно говорить вообще!
- На это у нас нет времени!
- Такого еще не бывало!
- Об этом ты не можешь судить!
- И до чего мы так дойдем!
- Это несерьезно!
- Можешь мне поверить!
- Как ты до этого додумался?



Среди множества советов педагогам по изучению и развитию мотивации выделим следующие.

Дети отличаются любопытством. Поэтому они проявляют особенное внимание к новым и неизвестным обстоятельствам. Внимание падает, когда обучаемым преподносятся известные им знания. Если учебный материал содержит мало или почти не содержит новой информации, то быстро достигается «психологическое насыщение». Учащиеся отвлекаются от того, что происходит на занятиях, проявляют так называемое «двигательное беспокойство». Поэтому педагогам следует помнить об этом «эффекте любопытства».

Подобное происходит и в том случае, когда обучаемым не за что «зацепиться» в своем прошлом опыте познания. Вот как пишет об этом Л.С. Выготский: «Общим психологическим правилом выработки интереса будет следующее: для того, чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим нас, с чем-либо уже знакомым, и вместе с тем он должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он останется безрезультатным. Совершенно новое, как и совершенно старое, не способно заинтересовать нас, возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению. Следовательно, чтобы поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе. Через детский интерес к новому детскому интересу — таково правило».

Используйте эффект загадки. Учащиеся охотно занимаются различными замысловатыми проблемами. Поэтому они с удовольствием разгадывают загадки, кроссворды и т. п. Если вам удастся вплести в канву урока этот эффект, считайте, что вам уже удалось пробудить у ваших учащихся желание решать те задачи, которые вы перед ними поставили.

К поиску объяснений подталкивают противоречия. Уже дети стремятся осмыслить и упорядочить окружающий их мир. Когда они сталкиваются с противоречиями, они стараются дать им объяснение. Если вам удастся поставить под сомнение доступную учащимся логичность объяснения, вскрыть или продемонстрировать в учебном материале противоречия, тогда вы пробудите в учащихся интерес к познанию истины.

Для всех людей, утверждают психологи, естественным остается стремление к постоянному развитию своих способностей. Поэтому люди, как правило, «ищут вызов». Но, принимая его, они рискуют не справиться с ним (риск провала). Если на ваших занятиях обучаемые сталкиваются с проблемами, представляющими для них реальные препятствия, то у них возникает желание принять вызов и пойти на этот риск. «Эффект риска» следует использовать осторожно, соизмеряя возможности обучаемых с их желаниями: частое применение сводит этот эффект к нулю.

Рассмотренные приемы мотивации срабатывают только тогда, когда учащиеся чувствуют себя уверенно. Они должны быть убеждены в том, что «доросли» до тех требований и ожиданий, которые к ним относятся. Чем больше обучаемым доверяют, тем охотнее они сотрудничают с учителем в процессе обучения и тем меньше их обескураживают неудачи. Поэтому одна из самых эффективных форм мотивации заключается в том, чтобы укрепить уверенность в собственных силах. Учащиеся должны иметь обратную связь относительно своих успехов в учебе. При этом полезно использовать «самосравнение» т. е. оценку «неиспользованного резерва» — реальных результатов и тех результатов, которые учащийся мог бы иметь при должном отношении к учебе.

Вполне естественен тот факт, что обучение в условиях повышенной напряженности, а тем более, стресса блокирует мыслительную деятельность. Стресс вызывает желание избегать контакта с незнакомым миром вместо желания познавать его. Учеба в школе, как показали исследования психологов, связана с появлением ряда комплексов, среди которых потеря интереса к учению является наиболее распространенным. Помня об этом, не доводите ситуацию до критического уровня.

Постоянной заботой учителей остается создание ситуаций для поддержания у школьников общего положительного отношения к учению, школе, педагогам. Созданию такого отношения могут способствовать методические приемы, широко представленные в литературе. Кроме игр, широко используемых в младших классах, рекомендуются следующие приемы для мотивации обучаемых средних и старших классов:

- Обсуждение в классе волнующих учеников вопросов, в том числе и отдаленно связанных с темой урока.
- Предоставление возможности обучаемым высказаться, обратить на себя внимание.
- Применение взаимоконтроля и взаимопроверки работ и другие.

Проверенным способом мотивации является планирование целей и задач обучения самим обучаемым. У нас пока этому не учат, а за рубежом индивидуальное целеполагание — испытанный способ достижения высоких результатов. Только тогда, когда учащийся сам ставит индивидуальные цели обучения, у него возникает доверие к себе, что обеспечивает успешность обучения. Возникшее «чувство успешности» усиливает мотивацию.

Чтобы учащийся смог обосновать и поставить цель, составить план ее достижения, организовать и направить свою деятельность, его необходимо подготовить, развить на предшествующих этапах воспитания.

Методика долгосрочного целевого планирования имеет несколько преимуществ:

- обучаемые регулярно и систематически стремятся к достижению своих индивидуальных целей обучения. Они чувствуют себя более уверенно и теряют ощущение страха перед экзаменом;

- обучаемые в состоянии регулярно контролировать, действительно ли они достигают своих целей. Они могут постоянно вести текущий самоконтроль знаний и умений;

- * исчезает опасность того, что некоторые важные для обучаемых темы будут выпущены (забыты).

Тема7. Приемы привлечения учащихся к целеполаганию, организации и анализу процесса и результатов обучения.

Задание: прочитать текст лекции, разработать 3 приема привлечения учащихся к целеполаганию, организации и анализу процесса и результатов обучения. на уроке литературного чтения «Федина задача» (на каждом этапе по 1 приему).

Материал для изучения

Обратимся к позиции школьника и процессу его учебной деятельности. Вспомним, что именно отличает деятельность от активности, выполнения действий и операций? Осознание цели. Цель – исходный компонент учебной деятельности. А если в процессе обучения отсутствует самое главное – цель деятельности самого ученика, то, следовательно, процесс учения не может быть полноценным.

Педагогическая цель, оглашаемая всему классу перед выполнением задания, нередко становится непривлекательной для учащихся (особенно в подростковом возрасте). Известно даже, что иногда школьники заранее склонны отказываться от учительской, “чужой” цели, которую при других обстоятельствах они, возможно, с удовольствием бы приняли. Дело в том, что, вкусив ощущение субъектности, ученики начинают хорошо понимать субъектность любой цели. Отказ от предлагаемой учителем цели или выполнение задания с демонстрируемой неохотой (либо формально, либо даже с агрессией) является способом возвращения или обретения своей субъектной позиции.

Цель учебной деятельности не может возникнуть у ученика автоматически, как только прозвонит звонок, ее нельзя выучить и ответить. Поэтому цель изучения конкретной темы (раздела, учебной дисциплины) обязательно должна быть определена и осознана учеником с помощью учителя. Если учащиеся осознанно участвуют в определении целей обучения, то, несомненно, возрастает продуктивность учебной деятельности, качество обучения и эффективность образовательного процесса.

Одним из ведущих принципов современной дидактической концепции, является принцип личностного целеполагания ученика: образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Задача педагога – развить у школьников способности к целеполаганию.

Ядром личности как субъекта сознательной деятельности в психологии признается мотивационная сфера человека и, прежде всего, – его потребности. Потребность как таковая не имеет предметного содержания, это, скорее, психическое отражение нужды в чем-либо. Ученик может и не осознавать, что ему мешает комфортно существовать в этом мире и конкретно на этом уроке, в общении со значимыми для него взрослыми и сверстниками. И задача учителя состоит в том, чтобы показать ученику объект (выбрать соответствующее содержание), на который может быть направлен мотив его деятельности; затем обозначить предмет деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Поскольку цели рождаются из наших потребностей с разной степенью определенности («хочется чего-то такого...», «знаю, для чего») то им соответствуют разные уровни управления собственными потребностями. Поэтому необходимо учить школьника почаще ставить себе вопрос «для чего?» и стараться четко на него отвечать в аспекте «для какого результата?». Установка на оптимальность достижения результата

соответственно провоцирует следующие вопросы: что надо делать и как достичь намеченного с наименьшими затратами?

В традиционной практике часто учебно-познавательная цель подменяется задачей, направленной на преобразование объекта под воздействием внешнего требования ради самого результата (например, хорошая отметка в журнале, а не овладение предметом изучения). Совместное обсуждение цели урока позволит возбудить у учащихся интерес к предстоящему занятию и повернуть школьника от внешнего объекта к внутреннему, ориентировать его на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование.

Реальное образование происходит, главным образом, не через освоение содержания (оно быстро забывается либо устаревает), а через цели деятельности. Ясность учебно-познавательной задачи задает установку познавать и развивать самого себя, реализовывать собственные возможности в процессе обучения.

Необходимо с начала изучения учебной дисциплины или большого раздела вводить учащихся в процедуру образовательного целеполагания. Эта технологическая задача имеет следующие этапы: диагностика целей учеников, анализ и систематизация полученных данных, конструирование индивидуальных технологических линий обучения учеников и общей технологической линии педагога.

Этап диагностики ученических целей можно проводить с помощью устного собеседования, письменного анкетирования, наблюдений, экспертных опросов. Например, каждому ученику-старшекласснику предлагается список целей, в котором он отмечает самые главные для него. В зависимости от позиции учителя, направленности образовательной программы, изучаемого предмета и конкретных условий обучения, набор предлагаемых ученикам целей может быть различен.

В данном случае ученики не формулируют цели, а составляют свою иерархию целей из предложенного учителем набора. Такой подход позволяет получить обобщенные данные по доминирующим направлениям целеполагания в классе. Анализ ответов на анкету позволяет учителю судить об образовательном настрое учащихся, мотивах их учебы, индивидуальных склонностях.

Применяется и другой вариант диагностики учебных целей, когда школьникам в вопросах открытого типа (без предложения вариантов ответов) предлагается определить цели обучения. Это по силам уже первоклассникам. Например, для выражения жизненных установок, ценностных смыслов их можно попросить ответить на вопрос «Что для тебя самое главное?». Отсутствие перечня готовых целей для ученического целеполагания позволяет выявить действительно лично значимые цели ребенка с тем, чтобы составить образ его мотивированных действий и учесть этот образ при формировании индивидуальной образовательной программы.

В практике школы успешно применяются следующие методы ученического целеполагания:

- выбор учениками целей из предложенного учителем набора;
- классификация составленных детьми целей с последующей детализацией;
- обсуждение ученических целей на их реалистичность и достижимость;
- конструирование учениками целей с помощью заданных алгоритмов;
- составление учениками собственных таксономий образовательных целей и задач;
- формулирование целей на основе результатов рефлексии;
- соотношение индивидуальных и коллективных целей;
- соотношение целей ученика, учителя, образовательного учреждения, родителей.

Приемы целеполагания. Теория и практика педагогики накопили достаточное количество приемов, помогающих учащимся самостоятельно ставить цели учебной

деятельности и определять конкретные учебные задачи. Например, учащимся, начинающим изучать учебную дисциплину, учитель может сказать: «Это упражнение до вас уже выполняли сотни тысяч учащихся. Сегодня вместе с Вами его выполняют еще десятки тысяч Ваших сверстников. Если Вы его правильно выполните, то получите тот же самый вариант текста, который был создан другими. Какой же смысл выполнять Вам упражнение, которое уже выполнено? С какой целью, для чего решать задачу, которая уже решена?»

В подобной же форме учащимся предлагаются упражнения по развитию умений. Педагог сообщает учащимся, что ему самому, конечно, известно, каким образом должно быть правильно выполнено задание, и побуждает учащихся определить смысл учебно-познавательной задачи, ставя вопрос «Зачем же тогда, по Вашему мнению, я предлагаю Вам такие упражнения?». При каждом выполнении подобных упражнений педагог напоминает учащимся, к какой цели они стремятся.

Если домашняя работа учащихся включает задание выучить наизусть длинное стихотворение, то педагог помогает им определить цель этой деятельности: «Как Вы думаете, какую я преследую цель, предлагая Вам задание выучить наизусть такое длинное стихотворение?». Учащиеся смогут прийти к выводу, что надо найти наилучший способ запоминания стихотворения и овладеть им, развить память итп.

Чтобы научить учащихся определять цели и формулировать задачи полезно записывать их на доске и по ходу урока отмечать выполнение каждой из них. Осознание учащимися задач создает почву для ведения оценочной деятельности. Школьник легко объективирует ее и действительный результат как предмет оценивания. Важно, чтобы содержание учебной деятельности не только включало практическую часть, но и задания доказать, аргументировать, опровергнуть мнение, развить идею и т. д.

При отборе содержания урока и домашних заданий предпочтительно создание ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех дела. Следует стремиться к максимальному практическому использованию учащимися знаний, полученных в ходе обучения. Осуществление постоянной обратной связи позволяет как учителю, так и подросткам судить о результатах деятельности и переживать ощущение собственной компетентности.

Предоставление свободы выбора задания дает возможность почувствовать самодетерминацию в учебе. Педагогу необходимо четко структурировать ситуацию, в которой школьники смогут совершить выбор. При этом важно определить оптимальный уровень сложности учебного материала. Если при выполнении задания учащийся приложит усилия, старания, учебный труд, то это обеспечит осознание зависимости результатов обучения от внутренних причин, а не от внешних факторов – везения, удачи, случая. Создание ситуаций выбора предоставляет подросткам некоторую автономию в процессе освоения учебного содержания, способствует поддержанию их компетентности и уверенности в себе и, следовательно, усиливает внутреннюю мотивацию учебной деятельности.

Кроме того, мотивационная основа учебных структур стимулирует подростков упреждать, “обгонять” объяснения педагога, самостоятельно ставить себе учебно-познавательные задачи, стремиться к более сложным заданиям. Так, не дожидаясь изучения новой темы, можно предложить начать самостоятельно знакомиться с материалом и приступать к чтению соответствующих текстов (например, научной статьи, раздела пособия). Практикой подтверждено, что если педагог постоянно поощряет предварительное знакомство с текстом, то постепенно количество учащихся, “забегающих вперед” в освоении содержания учебной программы, увеличивается, и к концу четверти почти все школьники станут приходить в класс с определенной готовностью, установкой на новое.

Навыки целеполагания у учащихся формируются постепенно: вначале ученикам предлагается определить цель части урока – выполнения конкретного задания, затем –

поставить цель урока и в конце – осознать ее достижение и сделать выводы. Если такие задания многократно повторяются, то индивидуальные цели учеников постепенно занимают все больше места в системе их образования. Любая образовательная ситуация (технологический этап обучения) выступает поводом для первичного целеполагания ученика, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате у детей формируются навыки соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, у них формируется навык грамотного целеполагания.

Постепенно выстраивается отлаженная система педагогического общения, которая легко работает и без “бдительного ока” учителя. Отпадает его роль “поводыря”, “человека с указкой”, “приказчика и надсмотрщика”.

Самоопределение ученика по отношению к конкретному учебному вопросу или ко всему курсу позволяет ему поставить свои конкретные цели и задачи, на основе которых затем осуществлять индивидуальную образовательную траекторию: участвовать в выборе форм и методов обучения, в определении содержания и темпа занятий. Ученик обозначает интересующие его проблемы, консультируется по этому поводу с учителем, согласовывает индивидуальную программу занятий с общей образовательной программой. Таким образом реализуется личностно-ориентированная технология образования.

Возможны несколько вариантов целеполагания:

1. Определение целей через изучаемое содержание: «изучить явление...», «изучить теорему...» Такой способ не является инструментальным, не ясен результат.

2. Постановка целей через деятельность учащихся: «решение задачи...», «выполнение упражнения...». Минус: акцентирует внимание на внешней стороне деятельности, не обозначены ее следствия- изменения в развитии ученика

3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития: «формировать умение...», «развивать познавательную самостоятельность...», «формировать отношения...». Плюс: обучение на уровне обобщенных целей. Минус: обучение на уровне целей конкретного урока, темы (необходимо уточнение, указание результатов)

4. Постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся и отражающих его развитие: «знать конкретные факты, правила, понятия», «понимать... и интерпретировать...», «уметь выполнять...», «применять правило для...». Наиболее инструментальный способ постановки целей, позволяющий определить эталон усвоения

Алгоритм процесса целеполагания

- Формулирование целей обучения данной дисциплине на основе требований стандарта.

- Конкретизация целей обучения с учетом особенностей класса, группы, каждого ученика и его личностного смысла в обучении, конкретных условий, средств и способов достижения.

- Определение целей обучения по разделам, темам, модулям и т.д.

- Планирование целей конкретного занятия, разложение их на микроцели (задачи каждого этапа)

При обучении учеников технологии целеполагания необходимо помнить о некоторых правилах:

- Актуализация знаний;

- Учитель обозначает цели урока, темы; на более высоком уровне тему урока формулируют дети.

- Вопрос обучающимся: Что вы знаете по теме урока? Что хотели бы узнать? Какую цель каждый из вас ставит на урок, по теме?

- На каждом этапе урока подводится вывод: Что это задание дает? Кто уже добился той цели, которую ставил?
- Самостоятельная формулировка цели. Главное в этой работе не давать детям обобщать цели для всех, ставить их лично для себя. Каждая цель должна иметь личностный смысл.
- Рефлексия в конце урока включает в себя анализ работы на уроке и подведение результата – насколько цель, поставленная в начале урока, оказалась выполненной, кому еще нужно работать для ее выполнения.

Приемы развития регулятивных действий

1. Решение проблемного вопроса или формулирование проблемы на основе жизненного опыта учащихся, учителя. Заложенное противоречие между знанием и незнанием способствует активизации мыслительной деятельности учащихся и выход на постановку целей.

2. Использование наглядного образа, объекта и т.п.

Незаконченная схема, таблица или объекты, например: при изучении грамматики предлагается сравнить предложения, написанные в разных временах или предложения разных типов (вопросительные, отрицательные, утвердительные), что вызывает активизацию мыслительной деятельности учащихся, способствует выдвижению гипотез и формулированию целей познания.

3. «Ключевое слово»

Опорное слово из темы служит объектом рассуждения и целеполагания.

4. «Отсроченная догадка». Предлагается интересный эпизод, содержащий интригу и затруднения в объяснение, в ходе фронтальной беседы определяется цель познания.

5. «Удивительное рядом». Предлагается яркий текст, сказка, стихотворение, обеспечивающие формирование мотивации целеполагания в ходе совместной беседы.

6. «Мозговая атака». Используя формулировку темы урока, организовать «мозговую атаку» и выделить цель урока.

7. От актуализации к целеполаганию . Провести актуализацию знаний, определить тему урока (можно тему зашифровать), организовать фронтальную беседу по определению и формулированию цели познания.

8. От частного к общему. От сформированных разрозненных понятий и представлений к синтезу знаний и определению целей.

9. От рефлексии к целеполаганию. Организация рефлексии предполагает определение целей дальнейшей работы субъекта обучения.

10. Скрытая ошибка

На этапе закрепления материала предложить задание со скрытой ошибкой, постановка цели в процессе беседы: что необходимо учитывать и знать, чтобы ошибку исключить

11. Подводящий диалог.

На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подводится к тому, о чем дети не могут рассказать в силу своей некомпетентности. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования. Ставится цель.

12. Ситуация «яркого пятна».

Среди множества однотипных предметов, слов, чисел одно выделено цветом. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Далее определяются тема и цели урока.

13. Группировка.

Ряд слов предлагается разделить на группы, обосновывая свои высказывания. Основанием классификации будут внешние признаки, а вопрос «почему имеют такие

признаки» будет задачей урока. Например, тему урока «Мягкий знак в именах существительных после шипящих» можно рассматривать на словах ночь, сторож, луч, ключ, мышь.

14. Тема-вопрос.

Тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений. Чем больше мнений, тем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее проходит работа. Руководить процессом может сам учитель или выбранный ученик. Например, для темы урока «Как изменяются имена прилагательные» выстроен план действий:

1. Повторить, что мы знаем об имени прилагательном
2. Определить, с какими частями речи сочетается

3. Изменить несколько прилагательных с именами существительными

4. Определить закономерности изменений, сделать выводы

Это сформулированы конкретные учебные цели

15. Работа над понятием. Учащимся предлагаю для зрительного восприятия название темы урока и просят объяснить значение каждого слова или отыскать в толковом словаре. Например, тема урока «Спряжение глаголов». Далее, от значения слова определяем цель урока.

16. Удивляй. Хорошо известно, что ничто так не привлекает внимание и не стимулирует работу, как удивительное. Всегда можно найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным.

17. Фантастическая добавка. Преподаватель дополняет реальную ситуацию фантастикой.

18. Практичность теории. Введение в теорию учитель осуществляет через практическую задачу, полезность решения которой очевидна ученика.

19. «Корзина» идей, понятий, имен. Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить, что знают или думают ученики по данной теме. Обмен информации может проводиться по следующей процедуре.

1. Задается прямой вопрос о том, что известно ученикам по той или иной проблеме.

2. Сначала каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (индивидуальная работа, продолжительностью – 1-2 минуты)

3. Затем происходит обмен информацией в парах или в группах. Ученики делятся друг с другом известным знанием (групповая форма работы).

4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом не повторяя ранее сказанного (составляется список идей)

5. Все сведения кратко, в виде тезисов, записываются учителем в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознание ребенка факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепи.

6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения

20. Прием «Составление кластера»

Смысл этого приема в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной проблеме.

Он связан с приемом «корзина», поскольку систематизации чаще всего подлежит содержание «корзины». Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Слово «кластер» в переводе означает «пучок, созвездие». Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто по поводу какой-либо темы. Ученики записывают в центре листа ключевое

понятие, а от него рисуют стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь, лучи расходятся далее.

Кластер может использоваться на разных стадиях урока. На стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности. На стадии осмысления – для структурирования учебного материала. На стадии рефлексии – при подведении итогов того, что учащиеся изучили.

21. Прием « пометки на полях»

Он является средством, позволяющим ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста. Учеников знакомят с рядом маркировочных знаков и предлагают по мере чтения ставить их карандашом на полях учебника или специально подготовленного документа по предмету. Пометки могут быть разные, например «+» и «-», Е.А.Певцова предлагает свой вариант: «галочка» отмечается в тексте информация уже известная ученику; «плюс» отмечается новое знание, новая информация; «минус», отмечается то, что идет в разрез с имеющимися у ученика представлениями, о чем он думал иначе; «вопрос» отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее. Данный прием требует от ученика не привычного пассивного чтения, а активного внимательного, он обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации.

23. Прием составления маркировочной таблицы «ЗУХ»

Это одна из возможных форм контроля эффективности чтения с пометками является составление маркировочной таблицы. В ней три колонки: знаю, узнал новое, хочу узнать подробнее. В каждую из колонок необходимо разнести полученную в ходе чтения текста информацию, при обязательном условии, все записи следует записывать только своими словами, не цитируя учебник или документ.

Привлечение к анализу процесса и результатов обучения. Процедура самооценки, выполняемая учащимся, может состояться только в том случае, если ее предусматривает и педагогически организует педагог.

Процедура самооценки включает в себя:

1. Разработку учителем для каждого конкретного случая четких эталонов оценивания;
2. Создание необходимого психологического настроения обучающихся на анализ собственных результатов;
3. Обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания обучающимся известны и дети самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты, делая при этом соответствующие выводы об эффективности работы;
4. Составление обучающимися собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов.

Приемы:

- 1) Сравнение с образцом. Такой образец помогает ученику спланировать последовательность своих действий, способствует формированию самоконтроля.
- 2) Найди верное решение. Для выбора правильного решения ученику необходимо провести анализ предложенных вариантов решения в плане установления соответствия арифметических действий характеру отношений между данными задачи.
- 3) Задание на выбор правильного вопроса к условию способствуют формированию самоконтроля на этапе анализа условий задачи
- 4) Рассуждение, сверка результатов совершаемых в уме действий с представленными на карточке вариантами решения и свой выбор. Выбор соответствующей записи для каждой задачи и оценка их решения активизирует действие самоконтроля, а также способствует развитию гибкости, устойчивости, самостоятельности мыслительной деятельности. Безошибочное выполнение задания может стать основанием

для вывода о достаточно развитом самоконтроле, о сформированности актуального контроля на уровне произвольного внимания.

5) Выполнение обучающимся контрольных действий по сопоставлению выявленных связей между данными задачами, словами, упражнениями и действиями с этими данными.

6) решить задачу, выполнить упражнение по образцу по плану:

Предложенные варианты заданий нацеливают ученика на осознанный контроль своих действий, анализ их содержания, соответствия заданным схемам и образцам.

Одним из эффективных приемов формирования самоконтроля является взаимопроверка, т.е. многие обучающиеся начальной школы более внимательно относятся к проверке работ своих товарищей, чем собственных. Дети, объединяясь в пары, могут обмениваться тетрадями, для того чтобы проверить самостоятельно выполненную каждым из них работу.

7) Прием самоконтроля – «разноцветные поправки». Пишется диктант. После говорится, что есть возможность сделать поправки (карандашом синего цвета), причем наличие или отсутствие поправок не будет сказываться на отметке. На следующий день сообщается, что есть возможность еще раз вернуться к работе и улучшить ее (поправки карандашом синего цвета). Сопоставление поправок по ходу работы ручкой и разноцветных карандашей позволяет выявить разные формы самоконтроля, свидетельствует о потребности ученика в улучшении своей работы.

8) Самодиагностика с помощью таблицы-матрицы (Е.Д. Божович) Необходимо отметить, что зачастую учащиеся на первых порах ориентируются лишь на одну из возможных причин ошибки, причем ориентируются в неявном виде. Наша задача, чтобы учащиеся научились вначале определять все возможные причины, по которым могут возникнуть ошибки, а впоследствии делать упреждающие шаги для их предупреждения.

План действий по устранению моих ошибок:

1. Задача в которой была совершена ошибка.
2. Причины ошибки.(Как действовал я? Как надо было действовать? Почему я ошибся?)
3. Как избежать ошибки?
4. Решение похожей задачи

Тема 8. Психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога. Формы, методы и средства контроля и оценки качества обучения.

Задание:

1. Прочитать материал для изучения.
2. Составить опорный конспект по плану:
 - понятие «педагогическая диагностика»;
 - виды контроля
 - принципы диагностирования и контролирования обученности
 - «звенья» (этапы) проверки результатов обученности;
 - методы и формы контроля;
 - оценочная деятельность;
 - требования к оцениванию.

Материал для изучения

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но

особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы и завершения ступени обучения. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Контроль определяется как система научно-обоснованной проверки результатов обучения, которая заключается в выявлении, измерении и оценивании знаний, умений, навыков и установлении разницы между реальным и запланированным уровнем освоения учебной программы. Целью контроля является оценка качества знаний и получение информации для прогнозирования и корректировки дальнейшего развития процесса обучения. Методы контроля — это способы, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса.

Однако дидактические понятия проверки знаний или контроля результатов обучения имеют значительно больший объем в современной педагогике. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика.

Применительно к процессу обучения целесообразно использовать термин педагогическая диагностика в указанном выше значении. Можно пользоваться и традиционными в отечественной дидактике терминами: контроль, проверка, оценка и учет знаний. Контроль обучения как часть дидактического процесса и дидактическая процедура ставит проблемы о функциях проверки и ее содержании, видах, методах и формах контроля, об измерениях и, значит, о критериях качества знаний, измерительных шкалах и средствах измерения ("приборах"), об успешности обучения и неуспеваемости учащихся.

Будучи составной частью процесса обучения, контроль имеет образовательную, воспитательную и развивающую функции: поскольку проверочные задания аналогичны обучающим, постольку сохраняются и функции обучения. Но главная функция контроля, конечно, диагностическая. Она конкретизируется в ряде задач в зависимости от вида контроля. Дидактика знает такие виды контроля: текущий, периодический, итоговый. Текущий контроль — это систематическая проверка усвоения знаний, умений и навыков на каждом уроке, эта оценка результатов обучения на уроке. Как составная часть обучения, текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам и формам, средствам.

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются объективность, систематичность, наглядность (гласность). Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равно, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленным критериям оценивании знаний, умений. Практически объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контролирования и педагогов, осуществляющих диагностирование.

Требование принципа систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса — от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Школьный контроль необходимо осуществлять с такой частотой, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь. Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип наглядности (гласности) заключается прежде всего в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого

учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер. Принцип гласности требует также оглашения и мотивации оценок. Оценка — это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога. Необходимым условием реализации принципа является также объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов.

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

Первым звеном в системе проверки следует считать предварительное выявление уровня знаний обучаемых. Как правило, оно осуществляется в начале учебного года, чтобы определить знание учащимися важнейших (узловых) элементов курса предшествующего учебного года. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях, умениях. Такая проверка возможна и уместна не только в начале учебного года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела (курса).

Вторым звеном проверки знаний является их текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы. Хотя она и осуществляется из урока в урок, но обеспечивает возможность диагностирования усвоения обучаемыми лишь отдельных элементов учебной программы. Главная функция текущей проверки — обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

Третьим звеном проверки знаний, умений является повторная проверка, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового материала учащиеся повторяют изученный ранее. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

Четвертое звено в системе — периодическая проверка знаний, умений обучаемых по целому разделу или значительной теме курса. Цель такой проверки — диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Главные функции периодической проверки — систематизация и обобщение. Периодический контроль осуществляется после крупных разделов программы, периода обучения. В нем учитываются и данные текущего контроля.

Пятым звеном в организации проверки является итоговая проверка и учет знаний, умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Итоговый учет успеваемости проводится в конце каждой четверти и по завершении учебного года. Он не сводится к механическому выведению среднеарифметического балла путем сложения полученных оценок. Это прежде всего диагностирование уровня (качества) фактической обученности в соответствии с поставленной на данном этапе целью. Итоговый контроль проводится накануне перевода в следующий класс или ступень обучения. Его задача — зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение. В целом, как следует из сказанного, функция контроля состоит в установлении уровня усвоения знаний на всех этапах обучения, в измерении эффективности учебного процесса и успеваемости. Это следует конкретизировать, в частности, в следующих задачах: определение пробела в обучении, коррекция процесса обучения, планирование последующего обучения, рекомендации по предупреждению неуспеваемости.

Специальным видом является комплексная проверка. С ее помощью диагностируется способность обучаемых применять полученные при изучении различных учебных предметов знания, умения для решения практических задач (проблем). На-

пример, расчет рентабельности птицеводства в личном фермерском хозяйстве потребует применения знаний, изучаемых в курсах физики, химии, математики, биологии, географии и других предметов. Такая проверка практикуется еще сравнительно редко, но с внедрением интегративных учебных курсов ее значение будет возрастать. Подобные курсы, собственно, и внедряются для того, чтобы преодолеть существующий разрыв между изучаемыми в школах предметами. Главная функция комплексной проверки — диагностирование качества реализации межпредметных связей, практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность обучаемых объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов.

Большую важность для науки представляет содержание контроля, что именно проверяется в обучении.

С 50-х годов текущего столетия идет разработка таксономии целей обучения (Б.Блум), именно на основе такого подхода диагностично поставленные цели позволяют объективное обнаружение и оценивание степени их достижения. В когнитивной области Б.Блум предложил такие ступени целей обучения: ученик знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает. Эти действия ученика и подлежат проверке. На языке отечественной дидактики это означает, что проверяется запоминание и воспроизведение учебного материала, умение выполнять различные действия с ним: говорить на иностранном языке, писать сочинение, решать задачи, делать лабораторную работу и пр.

Кроме знаний, содержанием проверки школьных достижений является социальное и общепсихологическое развитие учеников. Поскольку школа не только формирует знания, но воспитывает и развивает, постольку требуется проверка школьных достижений и в этих направлениях. Имеется в виду развитие речи, мышления, памяти, умения использовать знания в стандартной и новой ситуации, решать проблемы, выполнять практические работы. Содержанием школьного контроля является также сформированность мотивов учения и деятельности, такие социальные качества, как чувство ответственности, моральные нормы и поведение. Однако, во-первых, эти социальные и психологические результаты обучения весьма трудно обнаружить, тем более измерить, и, во-вторых, выявление некоторых социальных качеств личности в рамках проверки результатов обучения может расцениваться как посягательство на свободу взглядов, как вмешательство во внутренний мир учащегося. Тем не менее перед педагогикой стоит проблема всесторонней проверки и оценки результатов обучения в когнитивной, социальной и психологической областях.

Методы и формы контроля

Метод контроля — это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. Если понимать контроль широко, как педагогическую диагностику, то методы проверки можно понимать шире, как методы научного исследования педагогического процесса. С этой точки зрения можно выделить методы школьного контроля и методы научной диагностики ("научного контроля"). Большинство дидактов уделяет преимущественное внимание первым — *методам школьного контроля*, т.е. методам проверки, которые используют школьные учителя. При этом в дидактике сами понятия "метод и формы контроля знаний" не имеют четкого разграничения.

Современная дидактика выделяет следующие методы контроля: *методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение*. Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (Щукина Г.И.), методы программированного и лабораторного

контроля (Бабанский Ю.К.), пользование книгой, проблемные ситуации (В.Оконь). Охарактеризуем основные методы и формы проверки результатов обучения.

1. Метод устного контроля имеют давнюю традицию, чем письменная. Она появилась в школах в средневековья в форме диспута.

Методы устного контроля — это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте и пр. Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося (в итоговом контроле это более полное, системное изложение) и/или вопросно-ответная форма — беседа, в которой учитель ставит вопросы и ожидает ответа учащегося. Устный контроль как текущий проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. На уроке и в лексике учителей это называется опросом. Опытные учителя владеют разнообразными техниками опроса, применяют дидактические карточки, игры, технические средства. В.Шаталов ввел ответ учащихся на магнитофон с последующим прослушиванием и оценкой учителя. Индивидуальный опрос учащихся позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, однако он оставляет пассивными на уроке других учеников, что вынуждает учителя решать проблему их занятости во время опроса. Фронтальный опрос занимает всех учащихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении ими знаний.

Устный опрос требует устного изложения учеником изученного материала, связного повествования о конкретном объекте окружающего мира. Такой опрос может строиться как беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, сообщение о наблюдении или опыте. Устный опрос как диалог учителя с одним учащимся или со всем классом (ответы с места) проводится в основном на первых этапах обучения, когда требуются систематизация и уточнение знаний школьников, проверка того, что усвоено на этом этапе обучения, что требует дополнительного учебного времени или других способов учебной работы. Для учебного диалога очень важна продуманная система вопросов, которые проверяют не только (и не столько) способность учеников запомнить и воспроизвести информацию, но и осознанность усвоения, способность рассуждать, высказывать свое мнение, аргументированно строить ответ, активно участвовать в общей беседе, умение конкретизировать общие понятия. Монологическая форма устного ответа не является для начальной школы распространенной. Это связано с тем, что предлагаемый для воспроизведения учащимся материал, как правило, небольшой по объему и легко запоминаем, поэтому целесообразно для монологических ответов учащихся у доски выбирать доступные проблемные вопросы, требующие от школьника творчества, самостоятельности, сообразительности, а не повторения выученного дома текста статьи учебника. Например, составление тематических творческих рассказов на основе использования нескольких источников и т.п.

Письменный контроль (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений ученика. В письменной работе ученику нужно показать и теоретические знания и умения применять их для решения конкретных задач, проблем, кроме того выявляется степень владения письменной речью, умению логично, адекватно проблеме выстраивать, составлять свой текст и излагать его, давать оценку произведению, эксперименту, проблеме.

Письменный опрос заключается в проведении различных самостоятельных и контрольных работ.

Самостоятельная работа – небольшая по времени (15–20 мин.) письменная проверка знаний и умений школьников по небольшой (еще не пройденной до конца) теме курса. Одной из главных целей этой работы является проверка усвоения школьниками способов решения учебных задач; осознание понятий; ориентировка в конкретных правилах и закономерностях. Если самостоятельная работа проводится на начальном этапе становления умения и навыка, то она не оценивается отметкой. Вместо нее учитель

дает аргументированный анализ работы учащихся, который он проводит совместно с учениками. Если умение находится на стадии закрепления, автоматизации, то самостоятельная работа может оцениваться отметкой. Самостоятельная работа может проводиться фронтально, небольшими группами и индивидуально. Цель такого контроля определяется индивидуальными особенностями, темпом продвижения учащихся в усвоении знаний. Так, например, индивидуальную самостоятельную работу может получить ученик, который пропустил много учебных дней, не усвоил какой-то раздел программы, работающий в замедленном или ускоренном темпе. Целесообразно использовать индивидуальные самостоятельные работы и для застенчивых, робких учеников, чувствующих дискомфорт при ответе у доски. В этом случае хорошо выполненная работа становится основанием для открытой поддержки школьника, воспитания уверенности в собственных силах. Предлагается проводить и динамичные самостоятельные работы, рассчитанные на непродолжительное время (5–10 мин.). Это способ проверки знаний и умений по отдельным существенным вопросам курса, который позволяет перманентно контролировать и корректировать ход усвоения учебного материала и правильность выбора методики обучения школьников. Для таких работ учитель использует индивидуальные карточки, обучающие тексты, тестовые задания, таблицы. Например, учащиеся изучили тему "Вода". Учитель предлагает в качестве самостоятельного проверочного задания заполнить таблицу - отметить свойства воды, пара и льда. Если такие самостоятельные работы проводятся в первый период изучения темы, то целесообразно отметкой оценивать лишь удачные, правильно выполненные. Остальные работы анализируются учителем вместе с обучающимися.

Контрольная работа – используется при фронтальном текущем и итоговом контроле с целью проверки знаний и умений школьников по достаточно крупной и полностью изученной теме программы. Проводятся в течение всего года и преимущественно по тем предметам, для которых важное значение имеют умения и навыки, связанные с письменным оформлением работы и графическими навыками (русский язык, математика), а также требующие умения излагать мысли, применять правила языка и письменной речи (русский язык, окружающий мир, природоведение). Контрольная работа оценивается отметкой.

Содержание работ для письменного опроса может организовываться по одноуровневым или по разноуровневым, отличающимся по степени сложности, вариантам. Так, для развития самоконтроля и самооценки учащихся целесообразно подбирать самостоятельные и контрольные работы по разноуровневым вариантам. Предлагаемая детям инструкция объясняет им, что каждый сам может выбрать вариант работы любой сложности. При этом за правильное выполнение варианта А ученик получит отметку не выше "3", за вариант Б – не выше "4", а за вариант В – "5". При желании школьник может посоветоваться с учителем. Такая форма контроля мало используется в начальной школе и требует серьезной предварительной подготовки.

Метод портфолио. Применения находит форма проверки достижения обучающихся с помощью портфолио (итал. portfolio-папка с документами). Данный метод позволяет отбирать, фиксировать и оценивать, материализованные продукты учебно-познавательной, творческой, коммуникативной и других видов деятельности учащихся в периоде обучения, включает не только оценку, но и самооценку, а также всесторонне характеризует личность обучающегося, его интересы, склонности, прогресс и достижения в различных областях. Существует много форм реализации данного метода: портфолио достижений, портфолио отзывов, европейское языковое портфолио, включающее учащегося самому оценить свои знания, умения в этой области, определить ступень, на которой он находится, наметить стратегию дальнейшего самообучения. Спектр собранных документов зависит от целей обучения. Результатом собранных данных становится некоторый паспорт ученика, который показывает академические знания, приобретенные ими в процессе обучения. Внедрение портфолио очень трудоемко. Эта

деятельность требует от педагога социальной подготовки и больших временных затрат. Но вместе с тем такой подход показывает направления дальнейшего развития традиционной системы проверки и оценки знаний, новой организации учебно-воспитательного процесса, в сочетании различных методов контроля называем комбинированным (уплотненным) контролем.

6. Тестовый контроль.

Дидактические тесты являются сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения. Дидактический тест (тест достижений) - это набор стандартизованных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Самые первые образцы тестов появились в конце XIX века. Широкое распространение они получили в англоязычных странах с 20-х годов нынешнего столетия.

Преимущество тестов в их объективности, т.е. независимости проверки и оценки знаний от учителя. Однако к тесту наука предъявляет высокие требования, рассматривая его как измерительный прибор. С этой точки зрения разработка тестов — дело специалистов. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям: надежность, валидность, объективность. Надежность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. Из сказанного ясно, что создание такого прибора требует специальных знаний и времени. Учителя, разумеется, должны получать готовые тесты, что и происходит в США, Англии, Канаде, меньше — в других странах. Однако некоторые учителя создают тесты для своих конкретных целей и классов, они носят название неформальных тестов.

В дидактике существуют и тесты типа эссе свободного высказывания, например, сочинения по литературе. Однако тесты со свободными ответами почти не поддаются стандартизованной процедуре оценки, есть опасность утратить надежность и объективность теста.

Тесты различаются также по видам целей обучения. Имеются четыре таксономических категорий целей образования и соответствующие им тесты. *Первый* тип тестов проверяет знания фактов, понятий, законов, теорий — всех сведений, которые требуется запомнить и воспроизвести. Здесь требуются репродуктивные ответы. *Второй* тип тестов проверяет умение выполнять мыслительные операции на основе полученных знаний. В основном — это решение типовых задач. *Третий* тип заданий предполагает проверку умения давать самостоятельную критическую оценку изученного. А четвертая категория целей выделяет задания, проверяющие умения решать новые конкретные ситуации на основе полученных сведений.

Оценка знаний учащихся

Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе. Оценка есть определение качества достигнутых школьником результатов обучения. Как процесс оценка знаний, умений и навыков реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Условным отражением оценки является отметка, обычно выражаемая в баллах. В отечественной дидактике принята 4-бальная система отметок:

- "5" — владеет в полной мере (отлично);
- "4" — владеет достаточно (хорошо);
- "3" — владеет недостаточно (удовлетворительно);
- "2" — не владеет (неудовлетворительно).

На современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных знаний-умений-навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;

- степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);

- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);

- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные – словесными суждениями (характеристиками ученика). Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

Требования к оцениванию

Прежде всего необходимо учитывать психологические особенности ребёнка младшего школьного возраста: неумение объективно оценить результаты своей деятельности, слабый контроль и самоконтроль, неадекватность принятия оценки учителя и др. Любая проверка знаний должна определяться характером и объемом ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся.

Не менее важно требование объективности оценки. Это проявляется прежде всего в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Это особенно важно потому, что нередко педагог делит детей на отличников, хорошистов, троечников и, невзирая на конкретный результат работы, ставит отметку в соответствии с этим делением: отличнику - завышает, а троечнику - занижает.

Характер принятия школьниками оценки учителя зависит от степени сформированности у них самооценки. Реализация этого требования имеет особое значение в развитии учебно-познавательной мотивации ребёнка и его отношения к учению. Учителю следует помнить, что одним из основных требований к оценочной деятельности является формирование у школьников умений оценивать свои результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида. Работа учителя состоит в создании определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа на "отлично", правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы становятся основой коллективного обсуждения в классе и помогают развитию оценочной деятельности школьников.

В последние годы в дидактике формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности школьников, причем показатели знаний описываются через владение их элементами, выражающимся в выполнении учащимися интеллектуальных операций, поддающихся объективному измерению. Обобщенная система надпредметных показателей обученности может быть представлена следующим образом.

а) Показатель сформированности знаний.

Владение понятиями:

- узнавание и определение понятий (сопоставление терминов и определений, конструирование определений, понятий);

- раскрытие объема понятий (характеристика номенклатуры объектов или явлений, обобщенных понятием и их классификация);

- раскрытие содержания понятия (характеристика существенных признаков объектов или явлений, отраженных данным понятием); *ж*

- установление логики взаимосвязей между понятиями в понятийной системе (выделение иерархических и ассоциативных связей между понятиями, построение логически упорядоченных терминологических схем);

- характеристика действий, вытекающих из содержания понятия (описание возможных практических и интеллектуальных решений, выполняемых на основе содержания понятия).

Владение фактами:

- знание фактов (описание фактов, отнесение их к контексту изучаемого материала, времени и др.);

- установление логики взаимосвязи между фактами (выделение иерархических и ассоциативных отношений между ними).

Владение научной проблематикой:

- узнавание научных проблем в контексте обучения;

- формулирование проблемы, исходя из представлений о той или иной проблемной ситуации;

- наличие представлений о возможных путях решения данной проблемы.

Владение теориями:

- узнавание теории (соотнесение теории с контекстом изученного материала);

- раскрытие содержания теории (характеристика основных положений, доказательств, выводов);

- характеристика действий, осуществляемых на основе теории (представления о ее практических приложениях, практических возможностях и др).

Владение закономерностями и правилами:

- узнавание правила, закономерности (соотнесение с контекстом изученного материала);

- формулирование закономерности, правила;

- раскрытие содержания правила, закономерности (характеристика сущности, условий и границ проявления, применения);

- характеристика действий, связанных с применением правила закономерности.

Владение методами и процедурами:

- узнавание метода, процедуры в контексте изученного материала;

- раскрытие содержания метода, процедуры (характеристика действий и операций, составляющих сущность метода, процедуры и логической последовательности их применения);

- характеристика условий применения метода, процедуры.

б) Показатель сформированности умений.

Диагностическими показателями владения умениями обычно являются конкретные действия и их комплексы, выполняемые относительно конкретно поставленных задач в контексте обучения. Вместе с тем в структуре любого действия можно выделить общие элементы, реализация которых необходима при воспроизведении каждого конкретного умения. Владение этими элементами может служить объективными показателями сформированности умения:

- построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения;

- моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение;

- выполнение комплекса действий, составляющих данное умение;

- самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности.

в) Показатели сформированности навыков.

Обобщенные показатели сформированности навыков совпадают с показателями сформированности умений. Но поскольку навык предполагает автоматизацию действий,

оцениваются обычно еще и время его выполнения, например, измерение скорости чтения, устного счета и т.п.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ

Проверка и оценка достижений младших школьников

Проверка и оценка достижений младших школьников является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности учителя. Этот компонент наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, средства, формы организации) должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям образования в первом звене школы. В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися знаний-умений-навыков установленным государством эталонам (стандартам), а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия (отлично, хорошо, удовлетворительно, плохо). Таким образом, в конечном счете система контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения общественности (учеников класса, учителей, родителей и др.) и государства о состоянии и проблемах образования в данном обществе и на данном этапе его развития. Это дает основание для прогнозирования направлений развития образования в ближайшей и отдаленной перспективах, внесения необходимых корректировок в систему образования подрастающего поколения, оказания необходимой помощи как ученику, так и учителю.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным. Со стороны учителя осуществляется констатация качества усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи; устанавливается динамика успеваемости, сформированность (несформированность) качеств личности, необходимых как для школьной жизни, так и вне её, степень развития основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение); появляется возможность выявить проблемные области в работе, зафиксировать удачные методы и приёмы, проанализировать, какое содержание обучения целесообразно расширить, а какое исключить из учебной программы.

Со стороны ученика устанавливается, каковы конкретные результаты его учебной деятельности; что усвоено прочно, осознанно, а что нуждается в повторении, углублении; какие стороны учебной деятельности сформированы, а какие необходимо сформировать. Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности. Правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность, активность и самоконтроль. Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и отметки) создаёт определённый эмоциональный фон и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками. Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радоваться вместе с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему. Это положение соотносится с одним из главных законов педагогики начального обучения – младший школьник должен учиться на успехе. Ситуация успеха и эмоционального благополучия – предпосылки того,

что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения. Информационная функция является основой диагноза планирования и прогнозирования. Главная её особенность – возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Функция управления очень важна для развития самоконтроля школьника, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности («что я делаю не так...»), «что нужно сделать, чтобы...») и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса. Таким образом устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимися.

В процессе реализации воспитательной функции создаются условия для формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного отношения к учению. Это касается прежде всего умения и желания осуществлять самоконтроль. Сюда относятся: умение сравнивать результат своей деятельности с эталоном; умение анализировать правильность (неправильность) выбора способа учебного действия, средств достижения цели; поиск ошибок в чужой и своей работах, анализ их причин и определение путей исправления.

Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, но стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг, и что ему еще предстоит преодолеть. Учитель применяет для оценивания цифровой балл (отметку) и оценочное суждение.

Еще одной важной проблемой деятельности оценивания являются разные подходы к использованию отметки в первом классе. Необходимо отказаться от выставления отметок учащимся 1-го класса в течение всего первого года. Отметка как цифровое оформление оценки вводится учителем только тогда, когда школьники знают основные характеристики разных отметок (в каком случае ставится "5", в каких случаях отметка снижается). До введения отметок не рекомендуется применять никакие другие знаки оценивания: звездочки, цветочки, разноцветные полоски и пр. Учитель должен знать, что в данном случае функции отметки берет на себя этот предметный знак и отношение ребенка к нему идентично отношению к цифровой оценке.

Отметкой оценивается результат определенного этапа обучения. Пока дети только начинают познавать азы чтения, письма, счета, пока не достигнуты сколько-нибудь определенные результаты обучения, отметка больше оценивает процесс учения, отношение ученика к выполнению конкретной учебной задачи, фиксирует неустоявшиеся умения и неосознанные знания. Исходя из этого, оценивать отметкой этот этап обучения нецелесообразно.

Характеристика	цифровой	оценки	(отметки)
"5" ("отлично")	– уровень выполнения требований	значительно выше	удовлетворительного: отсутствие ошибок как по текущему, так и по предыдущему учебному материалу; не более одного недочета; логичность и полнота изложения.

Два недочета приравнивается к одной ошибке.

"4" ("хорошо")	– уровень выполнения требований	выше	удовлетворительного: использование дополнительного материала, полнота и логичность раскрытия вопроса; самостоятельность суждений, отражение своего отношения к предмету обсуждения. Наличие 2–3 ошибок или 4–6 недочетов по текущему учебному материалу; не более 2 ошибок или 4 недочетов по пройденному материалу; незначительные нарушения логики изложения материала; использование нерациональных приемов решения учебной задачи; отдельные неточности в изложении материала;
----------------	---------------------------------	------	--

"3" ("удовлетворительно") – достаточный минимальный уровень выполнения требований, предъявляемых к конкретной работе; не более 4–6 ошибок или 10 недочетов по текущему учебному материалу; не более 3-5 ошибок или не более 8 недочетов по пройденному учебному материалу; отдельные нарушения логики изложения материала; неполнота раскрытия вопроса;

"2" ("плохо") – уровень выполнения требований ниже удовлетворительного: наличие более 6 ошибок или 10 недочетов по текущему материалу; более 5 ошибок или более 8 недочетов по пройденному материалу; нарушение логики, неполнота, нераскрытость обсуждаемого вопроса, отсутствие аргументации либо ошибочность ее основных положений.

Вводится оценка "за общее впечатление от письменной работы". Сущность ее состоит в определении отношения учителя к внешнему виду работы (аккуратность, эстетическая привлекательность, чистота, оформленность и др.). Эта отметка ставится как дополнительная, в журнал не вносится.

Таким образом, в тетрадь (и в дневник) учитель выставляет две отметки (например 5/3): за правильность выполнения учебной задачи (отметка в числителе) и за общее впечатление от работы (отметка в знаменателе). Снижение отметки "за общее впечатление от работы" допускается, если

- в работе имеется не менее 2 неаккуратных исправлений;
- работа оформлена небрежно, плохо читаема, в тексте много зачеркиваний, клякс, неоправданных сокращений слов, отсутствуют поля и красные строки.

Данная позиция учителя в оценочной деятельности позволит более объективно оценивать результаты обучения и "развести" ответы на вопросы "чего достиг учеников освоении предметных знаний?" и "каково его прилежание и старание?".

Характеристика словесной оценки (оценочное суждение)

Словесная оценка есть краткая характеристика результатов учебного труда школьников. Эта форма оценочного суждения позволяет раскрыть перед учеником динамику результатов его учебной деятельности, проанализировать его возможности и прилежание. Особенностью словесной оценки являются ее содержательность, анализ работы школьника, четкая фиксация (прежде всего!) успешных результатов и раскрытие причин неудач. Причем эти причины не должны касаться личностных характеристик учащегося ("ленив", "невнимателен", "не старался").

Оценочное суждение сопровождает любую отметку в качестве заключения, по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные ее стороны, а та

Список использованной литературы:

1. Астафьева, Л. С. Педагогика : учебное пособие / Л. С. Астафьева, Л. М. Астафьев. — Москва : Российский университет дружбы народов, 2010. — 124 с. — ISBN 978-5-209-03545-9. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/11400.html> (дата обращения: 25.03.2020).
2. Воробьева, В. Л. Педагогика : учебное пособие / В. Л. Воробьева. — Москва : Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2011. — 219 с. — ISBN 2227-8397. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/16991.html> (дата обращения: 21.04.2020).
3. Иванов В.Д. Педагогика 4-е изд., пер. и доп. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016 г.
4. Луковцева, А. К. Психология и педагогика : курс лекций / А. К. Луковцева. — Москва : Мир и Образование, Книжный дом «Университет», 2008. — 192 с. — ISBN 978-5-98227-369-7. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/14579.html> (дата обращения: 28.03.2020).
5. Петрова, О. О. Педагогика : учебное пособие / О. О. Петрова, О. В. Долганова, Е. В. Шарохина. — Саратов : Научная книга, 2012. — 191 с. — ISBN 2227-8397. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/6322.html> (дата обращения: 21.04.2020).
6. Подласый И.П. Педагогика 3-е изд., пер. и доп. Учебник для прикладного бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2018 г.
7. Смирнова, Н. Г. Педагогика : учебно-методическое пособие / Н. Г. Смирнова. — Кемерово : Кемеровский государственный институт культуры, 2010. — 124 с. — ISBN 5-8154-0053-X. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/22056.html> (дата обращения: 21.04.2020).
8. Столяренко, А. М. Общая педагогика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А. М. Столяренко. — Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 479 с. — ISBN 5-238-00972-0. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/8103.html> (дата обращения: 21.04.2020).