

Принципы конструирования урока в формате ФГОС общего образования⁸

*Т. Е. Матвеева к. пед. н., зам. директора ГБОУ ДПО ЦПКС В.О.
района СПб «Информационно-методический центр*

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов современный педагог, даже профессионал, оказался, как «витязь на распутье», перед многообразием подходов к процессу обучения. На главные вопросы, которые решались до этого сами собой в традиционном обучении – для чего, чему и как учить школьников — теперь даются другие ответы.

Если до принятия стандартов главной выступала знаниевая парадигма, направленная на формирование знаний, умений и навыков школьников, то теперь акцент сместился на деятельностную, которая в качестве цели образования обозначает развитие учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Целью ФГОС в соответствии с запросами современного социума и Стратегией развития России до 2020 года стало воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Поэтому в качестве результатов образования определены личностные, метапредметные и предметные умения школьников.

Если раньше процесс обучения предусматривал контролирующее, «субъект-объектные» отношения учителя и ученика, то теперь определяющий принцип их взаимодействия «субъект-субъект». На уровне организации процесса классический урок никто не отменял, однако при наличии различных педагогических технологий (критического мышления, мастерских и т.д.) главным результатом все равно было знание школьника. Сегодня ситуация изменилась и учителя испытывают трудности в организации и отборе средств обучения, позволяющих достичь поставленных целей.

По результатам опроса среди педагогов образовательных учреждений Санкт-Петербурга более 85% не имеют четкого представления о том, как построить процесс обучения в соответствии с требованиями ФГОС, а руководители образовательных учреждений напрямую высказывают пожелания в повышении квалификации по этой теме для своих сотрудников. Однако, в 68% случаев одной из первых трудностей педагогов является непонимание принципиально другого подхода к обучению на уровне теоретических обобщений и нежелание что-либо менять в своей работе. Если проблема мотивации педагогов к изменениям в системе работы решается преимущественно на их личностном уровне, то остальные вопросы: для чего, чему и как учить снимаются в результате повышения квалификации как

⁸ Матвеева Т.Е. Принципы конструирования урока в формате ФГОС общего образования // Концепт – 2013. – Современные научные исследования. Выпуск 1

теоретического, так и практического характера.

В первую очередь учителя, работающие в формате 45 минутного урока, нуждаются в теоретически обоснованных принципах, подходах к его конструированию для наиболее эффективного формирования личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов учащихся.

В качестве таких подходов можно отметить компетентностный, системно-деятельностный, развивающий и логико-информационный.

Компетентностный подход предусматривает в качестве достижения цели образования формирование личности, способной самостоятельно решать стоящие перед ней жизненные задачи, практикоориентированное обучение. Основными характеристиками здесь выступают «компетенция» и «компетентность».

Под «компетенцией» понимается отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [2, с.135]. «Компетентность» определяется как умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности [1]. В целом в педагогической литературе «компетентность» рассматривается как способ воплощения в деятельности содержания образования, включающий не столько знание о способах деятельности, сколько владение этими способами.

Таковыми способами выступают метапредметные умения, под которыми понимаются освоенные на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Это владение познавательными, регулятивными и коммуникативными универсальными учебными действиями (умениями), обеспечивающими формирование ключевых компетенций и составляющих основу «умения учиться».

В соответствии с компетентностным подходом можно выделить *первый принцип конструирования урока*: целью организации процесса обучения является формирование компетентности через различные умения.

Системно-деятельностный подход рассматривает учение не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта, который выражается в организации процесса обучения школьников как деятельности по выполнению различных учебных заданий.

Современная теория обучения провозглашает, что именно задание, конструируемое на конкретном материале изучаемых предметов и представляющее перед обучаемым как познавательное, является той генетической «клеточкой», в которой при подготовке проекта «свертываются», интегрируются все определяющие обучение факторы (общие цели образования, содержание изучаемого, уровень подготовленности и развития обучаемых, наличные методические средства и условия и др.) и из

которой они затем «развертываются» уже в педагогическом качестве как элементы учебного процесса. Задание, развернутое в процессуальном плане, в живой деятельности и во взаимоотношениях субъектов обучения (педагогов и учащихся) вместе со средствами и методами осуществления этой деятельности и полученными результатами, и составляет структурную единицу учебного процесса – конкретную динамическую учебную ситуацию. Выполняется, исчерпывается задание – осуществляется переход к новому, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация. На продвинутых этапах обучения учащиеся приобретают способность видеть проблему, формировать отдельную задачу. Тогда они действительно становятся субъектами обучения, приобретают способность проектировать и строить учебный процесс и свою деятельность в нем.

На основе системно-деятельностного подхода можно сформулировать еще один принцип конструирования урока в формате ФГОС: процесс обучения - деятельность школьников по выполнению учебных заданий. Этот принцип демонстрирует интеграцию деятельностного подхода с развивающим, который организует содержание этих заданий в виде задач.

Развивающий подход обеспечивает постепенные изменения первоначального уровня знаний и умений школьника на основе самоопределения к обучению и самоорганизации в ней. В развивающем подходе учитываются закономерности, уровень и особенности развития индивида: обучение опережает развитие, происходит в зоне ближайшего развития ребенка; ребенок является субъектом педагогического взаимодействия, целью обучения становятся не столько усвоение и накопление информации (ЗУНы), сколько формирование способностей добывать и преобразовывать ее. Данный подход отвечает задаче формирования личностных умений на уровне самоопределения к деятельности (осознания школьниками смысла процесса учения, т.е. понимания значения приобретенных знаний и умений применять их в практической деятельности для достижения личностно значимых целей). В процессе самоорганизации (самостоятельного осознанного выполнения действий по решению проблемы от планирования и реализации плана действий к представлению и самооценке результатов деятельности) формируются регулятивные умения.

Динамическую структуру развивающего обучения можно представить себе, исходя из «задачного» понимания и структурирования педагогической и учебной деятельности. В отечественной психолого-педагогической литературе прочно утвердились положения о единстве сознания и деятельности, о проблемном (задачном) характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, познавательных противоречий между познанным и непознанным, между достигнутым и необходимым уровнем умений и навыков. Утверждается, что развивающий эффект обучения в значительной мере обеспечивается проблемным обучением, когда дети ставятся в ситуацию решения проблем, самостоятельных открытий. Педагоги и психологи отмечают, что любое содержание становится предметом обучения лишь тогда, когда оно принимает для учения вид определенной

задачи, направляющей и стимулирующей учебную деятельность.

Развивающий подход позволяет выделить сразу несколько принципов конструирования урока: ребенок — субъект педагогического взаимодействия (самоопределение, самоорганизация); процесс обучения представляет цепочку учебных задач; обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Последний принцип тесно связан с логико-информационным подходом к обучению, поскольку зону ближайшего развития можно проектировать на основе последовательного освоения ступеней научного познания (описание, объяснение, прогнозирование).

Логико-информационный подход обеспечивает логически структурированное освоение содержания учебного материала на основе формирования функций научного познания (описательной, объяснительной и прогностической). В становлении интеллекта реализация описательной функции определяет развитие такой интеллектуальной способности как узнавания, или знания, связанной во многом с развитием памяти. Реализация объяснительной функции предусматривает понимание описанных ранее событий или фактов в виде активной деятельности сознания по установлению связей между ними, по сопоставлению их друг другу и выявлению отношений зависимости одних фактов от других, а реализация прогностической функции предопределяет формирование и развитие такой интеллектуальной способности как интеллектуальное умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных, знания объективных причин, законов, принципов, условий, допущений и т.п. [5]. Также при конструировании содержания учитываются свойства информации: оптимальность — необходимое и достаточное количество смысловых единиц, которые надо освоить; объективность — информация соответствует требованиям информационно-логической корректности — требования доказательности, правильности, истинности и проверяемости этих знаний, продуктивность — информация адекватна и достаточна для решения конкретной учебной задачи на данном образовательном этапе за минимальное количество времени.

Важным условием реализации логико-информационного подхода к обучению выступают требования корректности: ясность — условие, при котором обеспечивается использование однозначного смысла термина (понятия или высказывания) всеми участниками образовательного процесса; точность — условие, которое устанавливает информационные границы, используемых языковых выражений при соблюдении условия ясности; последовательность — условие, которое обеспечивает подачу информации законченными фрагментами, каждый из которых закономерно вытекает из предыдущего; доказательность — условие, которое обеспечивает соблюдение правил обоснования (аргументация или доказательство) и логического вывода при работе с учебной информацией; контекст — условие, которое позволяет определить однозначный смысл ведущего содержания; целевая установка — проектируемый результат учебной деятельности. В соответствии с логико-информационным подходом можно сформулировать принцип,

относящийся к освоению содержания – оно должно быть логически структурировано, оптимально, объективно, продуктивно и корректно. Эффективным способом реализации перечисленных принципов конструирования урока в соответствии с ФГОС выступает развивающая система учебных заданий, под которой понимается их совокупность, в которой каждое задание выполняет определенную функцию в развитии информационно-интеллектуальной компетентности учащихся, а последовательность их выполнения обеспечивает повышение уровня информационно-интеллектуальных умений как метапредметных результатов и умений самоорганизации в этой деятельности. Предметные результаты достигаются при этом за счет содержательного наполнения заданий из соответствующих предметных областей. В отличие от традиционного понимания учебного задания как средства организации деятельности ученика и ее контроля, «учебное задание» понимается как форма организации совместной деятельности учителя и ученика по решению учебной задачи, где учебная задача представляет собой требование выполнить какие-либо учебные (теоретические или практические) действия [3].

Одним из ключевых условий развивающей системы учебных заданий является «технология развития информационно-интеллектуальной компетентности» (ТРИИК), в контексте которой учебные задания выступают интегративным средством организации прохождения обучающимися этапа самоопределения в учебно-познавательной деятельности, этапа ее осуществления в соответствии с функциями познания (описания, объяснения, прогнозирования) и этапа рефлексии [4]. С учетом специфики этапов этой технологии определены цели каждого из видов заданий.

На первом этапе – «самоопределение к деятельности» – учащимся предлагается мотивационно значимое «ситуативное» практикоориентированное задание, связанное с изучаемой темой, в ходе обсуждения результатов выполнения которого актуализируется противоречие между желанием разрешить ситуацию и отсутствием необходимых для этого знаний и умений. Осмысление противоречия способствует осознанию школьниками потребности в освоении новой темы и совместному формулированию учебной цели. Тем самым формируется мотивационный компонент самоорганизации в учебной деятельности. На следующем этапе – «учебно-познавательной деятельности» – предлагаются учебные задания на «знание», «понимание», «умение» и «диагностику», последовательное выполнение которых позволяет школьникам не только освоить предметно-содержательный блок, но и овладеть информационно-интеллектуальными умениями метапредметного характера. Задание на «знание» предусматривает выполнение действий по описанию информации, работу с отдельными терминами, понятиями и высказываниями, результатом которой становится умение сравнивать, обобщать, распознавать и определять объекты. Учебное задание на «понимание» означает оперирование этим же содержанием на уровне объяснения, т.е. установления связей и отношений между уже описанными фактами, их аргументацию в форме рассуждений. Задание на

«умение» связано с получением нового знания на основе уже известного, его выведения путем логических процедур, освоением и с формированием умений делать логические выводы. Целью задания на «диагностику» является установление уровня освоения содержательного блока темы. Успешное выполнение учебных заданий всех названных видов становится предпосылкой для перехода на следующий этап — «интеллектуально-преобразовательной» деятельности, где учащиеся выполняют практико-ориентированное задание определенного уровня: эвристического, предусматривающего самостоятельное определение учащимися объема, уровня, источников информации и создание собственного варианта решения; импровизационного, предусматривающего выбор информационного материала изученной темы и формы выполнения; информативного, где информационный материал и форма выполнения предлагаются учителем. Наконец, на четвертом этапе — «рефлексивная деятельность» — даются задания на критериальный «самоанализ» и «самооценку» результата освоения темы, уровня проявленных информационно-интеллектуальных умений и удовлетворенность этими результатами.

К условиям эффективной реализации учебных заданий относятся: отбор педагогом учебно-познавательной информации в соответствии с целями каждого этапа и с единицами содержания изучаемой темы; конструирование заданий в форме структуры, включающей условие (содержание, контекст), способы действий и требование (разрешение проблемы); формулирование заданий с учетом требований логико-информационной корректности. Для простоты конструирования системы учебных заданий разработан «конструктор учебных заданий», в котором предложены «фразы-конструкты» их возможных формулировок, соответствующие каждому виду, и «технологическая карта», как новый вид методического инструментария, описывающего организацию освоения содержания с использованием учебных заданий. Для подготовки педагогов к использованию системы УЗ в практике разработан специальный обучающий модуль, при этом сам процесс обучения осуществляется в технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности.

Эффективность данной системы заданий доказана в результате диссертационного исследования автора.

В рамках программы повышения квалификации в Василеостровском районе Санкт-Петербурга педагоги имеют возможность освоить технологию развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК) и научиться конструировать уроки в соответствии с современными требованиями. На сегодняшний день обучено более 80 % учителей начальных классов и педагоги школ, занимающихся опытно-экспериментальной работой по внедрению ФГОС на основной ступени образования.

Проведенное анкетирование и результаты наблюдений уроков этих учителей показали, что педагоги в своей ежедневной работе выстраивают процесс обучения через систему учебных заданий в соответствии с ТРИИК, потому что на практике убедились в универсальных принципах решения такой

непростой задачи, как конструирование урока в формате ФГОС.

Ссылки на источники

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст]. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
2. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
3. Матвеева Т.Е. Формирование информационно-интеллектуальной компетентности школьников посредством развивающей системы учебных заданий. [Текст]: автореф. канд.пед.наук: 13.00.01: Великий Новгород, 2012 .
- URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-informatsionno-intellektualnoy-kompetentnosti-shkolnikov-posredstvom-razvivayuschey-sistemy-uchebnyh-zadaniy> дата обращения 23.03.2013
4. Панфилова Л.Г., Матвеева Т.Е., Сапон С.А. Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК) [Текст]: научно-методическое пособие. Великий Новгород, 2010. 93 с.
5. Федоров Б.И. Алгоритмы обучения [Текст]. СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2004. 182 с.