**Урок в логике требований ФГОС**

**(к постановке проблемы)**

Черненков В.И., научный сотрудник ГАУ ДПО РК

 «Карельский институт развития образования»,

кандидат филологических наук

Ориентиром общеобразовательной школы сегодня является не знаниево-информационный подход (ЗУНы), а развитие базовых способностей учащихся: теоретического мышления (понятийное мышление, моделирование, идеализация), различительных способностей, способности к организации самостоятельной учебной деятельности, способность самоопределения, целеполагания, коммуникативно-мыслительных способностей, рефлексии и др. Уровень развития базовых способностей учащихся становится показателем качества образования и профессионализма учителя.

Для реализации школой обновленных целей и задач федеральными государственными образовательными стандартами общего образования введён термин «универсальные учебные действия» (УУД) как «обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целей, ценностно-смысловых операциональных характеристик»,[[1]](#footnote-2) как учебные действия, направленные на анализ учащимися своей познавательной деятельности и управление ею. Поэтому универсальные учебные действия должны лежать в основе содержания образования, приёмов, методов и форм обучения и организации образовательной деятельности на уроке.

Чтобы результаты учебной деятельности на уроке соответствовали требованиям ФГОС, учителю необходимо «пересобрать» учебный материал и методику преподавания и интерпретировать их содержание с точки зрения деятельностного подхода.

Современные УМК, за редким исключением, вряд ли смогут помочь учителю, так как система понятий в них даётся для усвоения как уже сформулированное понятие. Ученикам предлагается запомнить его и пользоваться готовым определением при выполнении учебных заданий. Учитель, работающий с таким УМК, оказывается в плену традиционной методики: демонстрация ( объяснение) – тренировка – оценка.

На уроке в логике требований ФГОС к результатам освоения школьниками общеобразовательной программы понятие (правило, закон и т.д.) открывается ученикам в процессе учебной деятельности с учебным материалом: школьники под руководством учителя осваивают способы деятельности с учебным материалом, позволяющие «открыть» новое знание. Любая деятельность – это решение задач. Учитель, планируя учебную деятельность школьников, составляет учебные задачи и на уроке организует их решение. При этом учитель составляет такие задачи, в которых способ деятельности проявляется в полной мере, и ученики могут зафиксировать его.

Например, в начальной школе при изучении спряжения глаголов или в 5 классе при повторении этой темы ребятам можно предложить для решения такую лингвистическую задачу: почему глагол *гонять* относится к 1 спряжению, а глагол *гнать –* ко 2 спряжению? Ответ, что глагол *гнать* входит в число глаголов-исключений, не принимается.

Формулировка задания указывает на то, какое действие необходимо выполнить, чтобы ответить на поставленный вопрос: провести сравнительный анализ основ данных глаголов. Сравнение основ инфинитива нужного результата не даст: *гон-я-ть, гн-а-ть.* Задача будет решена, если проспрягать эти глаголы и сравнить основы каждой грамматической формы:

единственное число множественное число

1 л. *гон-я-ю гон-ю* *гон-я-ем гон-им*

2 л. *гон-я-ешь гон-ишь гон-я-ете гон-ите*

3 л. *гон-я-ет гон-ит гон-я-ют гон-ят*

Вывод, к которому ученики должны придти самостоятельно или под руководством учителя: при спряжении глагола *гонять (1 спр.)* сохраняется основа инфинитива (*гон-я-)*, а при спряжении глагола *гнать (2спр.)* суффикс инфинитива выпадает *(гн-, гон-)*, т.е. *усекается.* Следовательно, глагол 2 спряжения имеет *усекаемую* основу, а глагол 1 спряжения – *неусекаемую* основу.

Усекаемую основу могут иметь и глаголы 1 спряжения. Предлагаем ученикам определить, чем основы глаголов *плакать*и *пахать* отличаются от основы глаголов *носить,* *вертеть, видеть.* Ответ: конечным согласным звуком (конечной согласной буквой). У глаголов 1 спряжения во всех личных формах происходит чередование согласных *(к//ч, х//ш)*, у глаголов 2 спряжения чередование согласных происходит только в форме 1 лица единственного числа *(с//ш, т//ч, д//ж).*

Окончательный вывод: глаголы 2 спряжения имеют усекаемую основу инфинитива, а глаголы 1 спряжения – усекаемую и неусекаемую основы инфинитива. При этом усекаемую основу инфинитива имеют те глаголы 1 спряжения, у которых во всех личных формах происходит чередование согласных. Теперь школьники могут объяснить, почему 7 глаголов на –еть, 4 глагола на –ать и глаголы *брить, стелить* (напомним*, что стелить –* это разговорная форма глагола *стлать)* называют глаголами-исключениями.

Важно, чтобы школьники самостоятельно (или под руководством учителя) решали лингвистическую задачу и составляли алгоритм действий: определяем материал для сравнительного анализа (основы инфинитива и личные формы), затем глаголы спрягаем и анализируем состав каждой грамматической формы, делаем вывод.

Способ деятельности учеником присваивается в том случае, если содержание учебной задачи определяется новизной, неожиданностью и проблемностью и «включает» его деятельностное мышление. Задание на прямое воспроизведение информации не будут поддерживать познавательную активность школьника и развивать учебные действия с учебным материалом. Любые репродуктивные вопросы можно поставить так, чтобы возникла потребность в самостоятельном поиске информации или эксперименте.

Например, в учебнике по химии есть информация, что серная кислота реагирует с основными окислами, образуя сульфаты и воду. Вопросы о том, реагирует ли серная кислота с основными окислами или какие продукты получаются при реагировании серной кислоты с каким-либо из основных окислов, на уроке в логике требований ФГОС бессмысленны. В то же время эта информация является частью предметного результата. Чтобы проверить степень ее усвоения и достичь метапредметный результат, вопрос можно сформулировать так: плотно закрытый медный сосуд с концентрированной серной кислотой долго нагревали. Что увидят, когда откроют сосуд после того, как он остынет?

По географии изучаются два северных полуострова – Ямал и Таймыр. Непродуктивно, с точки зрения требований ФГОС, характеризовать климат каждого полуострова. Продуктивным будет задание на сравнение климата этих полуостровов.

При организации образовательной деятельности в логике требований ФГОС к результатам освоения школьниками основной образовательной программы фактические предметные знания (предметный результата) становятся следствием совместной или самостоятельной работы учащихся над учебными задачами.

Учебные и познавательные задачи развивают умение школьника определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логичное рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия[[2]](#footnote-3).

Чтобы выполнить требования ФГОС, изложенные во втором разделе стандарта, необходимо четко сформулировать ***цель*** урока – желаемый предметный и метапредметный результат, который учитель хочет получить к концу урока. Цель должна быть диагностична и задана операционально, т.е. формулировка цели имеет указание на средства ее достижения.

Формулируя цель урока, учитель исходит из того, что инвариантной основой образовательной деятельности на уроке являются универсальные учебные действия,[[3]](#footnote-4) что компонентами учебной деятельности являются учебные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка)[[4]](#footnote-5).

Постановка цели урока сопровождается определением того, какими представлениями и знаниями ученики уже обладают по изучаемой теме, какими умениями владеют, какие нормы, смыслы и убеждения у них сформированы. Затем учитель решает, каким образом организовать учебную деятельность учеников, чтобы имеющиеся знания создали возможность самостоятельного и успешного усвоения новых знаний и развития учебных компетентностей.

 Например, ученики знают правописание суффиксов *–ан-(-ян-), -онн-, -енн-* имен прилагательных и умеют пользоваться правилом при выполнении учебных заданий, но не знают, почему прилагательные *деревянный, оловянный, стеклянный, ветреный* являются исключениями; умеют складывать обыкновенные дроби, но не знают правило сложения десятичных дробей. Цель урока может быть сформулирована примерно так: развитие умения выделять и формулировать познавательную задачу, выстраивать логическую цепь рассуждений, делать вывод в результате аналитического сравнения известного и неизвестного учебного материала, проводить рефлексию своих действий после решения познавательной задачи при повторении (изучении) орфограммы «Одна и две буквы Н в суффиксах имен прилагательных» (при выведении правила сложения десятичных дробей).

После постановки цели учитель определяет систему задач, решение которых позволит ему достичь цель, и планирует предметные и метапредметные (формирование или развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД) результаты обучения на данном уроке, выбирает метод обучения, адекватный задачам, подходящую организационную форму обучения, средства обучения, организационную схему урока: кому с кем сидеть, в каких группах работать, какие задания выполнять; определяет содержание урока: что расскажет учитель, что предложит изучить самостоятельно, какие задачи предложит на разных этапах урока для коллективной, групповой или индивидуальной работы и т.д.

Разработка структуры урока начинается с проектирования ситуации обучения.

Ситуация обучения является завязкой учебного действия с учебным материалом, содержание которого определено предметной темой, и распределяет роли между учителем и учениками. На этом этапе урока ученики осознают учебную проблему и выполняют действие целеполагания: самостоятельно или с помощью учителя формулируют учебную задачу (учебные задачи) на основе соотнесения того, что уже известно, и того, что предстоит узнать; совершают действие смыслообразования (что и зачет они будут делать на уроке) и при необходимости – действие нравственной оценки учебного материала на основе социальных и личностных ценностей.

Например, в 7 классе при изучении тем «Построение треугольника по трём элементам» и «Неравенство треугольника» предлагаем ученикам построить с помощью циркуля и линейки треугольники со сторонами: *а) 5 см, 6 см, 7 см; б) 9 см, 5 см, 6 см; в) 1 см, 3 см, 3 см; г) 3 см, 4 см, 10 см.* Работая самостоятельно, ученики сталкиваются с проблемой: построить треугольники *в) и г)* невозможно. Чертежи, полученные при решении предложенных задач, помогают школьникам сформулировать учебную задачу («При каких условиях можно построить треугольник по трём элементам?») и прийти к выводу: «Треугольник можно построить, если каждая сторона меньше суммы двух других сторон».

Ученики 5 класса знают однородные члены предложения, но им не знакомо понятие «обобщающее слово» при однородных членах предложения. Работая с предложением *Везде на крышах домов, на деревьях, на скамейках аллеи была изморозь* (определяя его состав и расставляя знаки препинания), пятиклассники сталкиваются с двумя проблемами, которые затем формулируются как учебные задачи: *что такое обобщающее слово?* и *какими знаками препинания разделяются однородные члены и обобщающее слово?*

Следующий этап урока предполагает совместное исследование проблем, то есть первичное ознакомление с учебным материалом, и конструирование способа действия для решения учебных задач: анализ лексического значения наречия *везде,* подбор синонимов; анализ синтаксической роли обобщающего слова и его места в предложении относительно однородных членов, интонационных особенностей внутри предложения.

Организационными формами на этом этапе урока являются самостоятельная работа в парах, группах с обязательным обсуждением. Учитель исполняет роль организатора, участника, консультанта... Итогом является освоение нового знания и способа действия на уровне исполнительской компетенции.

На этом этапе урока ученики учатся выделять существенные признаки учебного материала, при необходимости восполнять недостающие компоненты, устанавливать причинно-следственные связи, выстраивать логическую цепь рассуждений, выдвигать гипотезы и их обосновывать. Одновременно идет поиск способов решения проблемы и развитие общеучебных действий: умения осознанно и произвольно строить речевое высказывание, умения структурировать знания, выбирать эффективные способы решения проблемы в зависимости от конкретных условий; способности вести диалог на уровне группы, класса; умения ставить вопросы на понимание.

На следующем этапе урока ученики обобщают, систематизируют результаты своих наблюдений (результаты исследования учебного материала), описывают (моделируют) их в виде научного определения (правила), закона, теории, формулы, схемы, чертежа, графика, плана, карты и т.п. и начинают применять общий способ действия для решения учебных задач. Например, семиклассники, найдя ответ на вопрос *«При каких условиях можно построить треугольник по трем элементам?»*, формулируют теорему и приступают к ее доказательству. А ученики 5 класса разрабатывают алгоритм расстановки знаков препинания при однородных членах предложения с обобщающим словом и приступают к его применению для решения лингвистических задач. Другими словами, школьники на этом этапе «включаются» в продуктивную деятельность: встраивая данный способ в учебную деятельность, они осваивают новое знание и способ действия на уровне их произвольного использования. У ребят развивается умение исследовать условия учебной задачи и способов ее решения и фиксировать в обобщенной модели существенные признаки изучаемого объекта, выделять связи и отношения.

В ходе самостоятельного выполнения практической работы школьники развивают умение планировать ход выполнения учебного задания, осуществлять самоконтроль и рефлексию своих действий.

Учитель на этом этапе является организатором, участником, консультантом.

На заключительном этапе (подведение итогов, рефлексия учебной деятельности и домашнее задание) учитель устанавливает соответствие фактического результата цели урока. Он ведет со школьниками диалог о том, какую учебную задачу они решали, какие учебные действия совершали с учебным материалом, к какому результату пришли, какие возникали трудности, как удалось их преодолеть. Рефлексия в конце урока развивает у школьников умение самостоятельно осуществлять пошаговый контроль своей учебной деятельности по результату.

В процессе или по окончании диалога-рефлексии учащиеся оценивают свою работу на уроке, учитель оценивает работу класса и отдельных учеников, обобщает оценочные суждения и переводит их в отметки.

Завершается урок домашним заданием, которое обязательно комментируется: учащиеся должны знать, что и зачем они будут делать дома.

 Действия учителя на уроке можно описать так: учит школьников выделять и формулировать проблему или исследовательский вопрос; формулировать учебную задачу урока; составлять план действий или действовать по предложенному плану; составлять алгоритм решения проблемы или учебной задачи, выполнения задания; искать информацию в разных источниках и обрабатывать ее, осмысливать, какая информация нужна для решения учебной задачи; выделять существенные признаки объекта или явления; анализировать учебный материал, сравнивать, обобщать, выделять главную мысль и делать вывод; находить в действиях причину и следствие; учит способам самоконтроля, рефлексии и коррекции учебных действий; учит описывать желаемый результат, задавать вопрос или отвечать на него, аргументированно излагать свою точку зрения на объект или явление и т.д.

«Фундаментальное ядро содержания общего образования» определяет УУД как «умение учиться», то есть как способность человека «к самообразованию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта»[[5]](#footnote-6). Для школьника новым социальным опытом является обретение навыка самостоятельной организации собственной учебно-познавательной и учебно-практической деятельности. Если учитель раскрывает для ученика способ рождения знания и передает этот способ школьнику как средство его собственной учебной деятельности, то можно утверждать, что такой учитель работает со знанием как деятельностной единицей содержания образования. Необходимым результатом обучения становится не само знание, а знание о том, где и как его применять и как добывать информацию, интегрировать или создавать ее. В этом – смысл обновленного содержания общего образования, и достичь нового результата школьного образования можно, если правильно организовать деятельность ученика на уроке. В итоге ученик перестает быть пассивным «приёмником», он становится активным участником (субъектом) образовательной деятельности. Учитель перестает быть транслятором информации. Его функциями становятся организация деятельности учеников, управление этой деятельностью и экспертиза полученных результатов на их соответствие запланированным.

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования/Рос. акад. наук, акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – С. 67 [↑](#footnote-ref-2)
2. См. ФГОС, раздел II. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, пп. 9 и 10. [↑](#footnote-ref-3)
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования/Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова.-4-е изд., дораб.- М.: Просвещение, 2011.- С. 66 [↑](#footnote-ref-4)
4. Там же. – С. 67. [↑](#footnote-ref-5)
5. Там же. - С. 66. [↑](#footnote-ref-6)