Обращаясь к проблеме концептуальных основ происхождения воспитания с учетом некоторых выводов биологии и психологии, представляется необходимым сформулировать определенные выводы.

Во-первых, фактор возникновения воспитания сопряжен с необходимостью выживания человека первобытного общества в условиях примитивного уровня экономической жизни и, как следствие, стремлением первобытных людей к коллективному способу сосуществования, способствующему минимизации негативного воздействия суровых обстоятельств окружающего их материального мира. *Во-вторых*, коллективный характер проживания людей первобытного общества предопределил возникновение коллективной формы воспитания, совершенствуемой в процессе контроля примитивной общины за поведением каждого ее члена. *В-третьих*, эволюция разума человека как высшей ступени его познавательной деятельности и способности к логическому и творческому мышлению явилась сущностным условием, способствующим адаптации человека к окружающей среде и коллективному общежитию, что в свою очередь: а) обеспечило как необходимость, так и возможность воспитания человека; б) способствовало генезису нравственности, выступающей стержнем воспитания.

1. Брокман Дж. Теории всего на свете. – М.: Лаборатория знаний, 2019. – 420 с.
2. Капп Э., Нуаре Э., Эспинас А. Роль орудия в воспитании человека. Сборник статей. – Ленинград: Рабочее издательство «Прибой», 1925. – 192 с.
3. Летурно Ш. Эволюция морали. Лекции Ш. Летурно, читанные в Парижской Антропологической школе в зимний семестр 1885-1886 годов. – М.: Издание К.Т. Солдатенкова; Тип. В.Ф. Рихтер, 1889. – 23 с.
4. Летурно Ш. Нравственность. Развитие ее с древнейших времен и до наших дней. – СПб: Книгоиздательство Н. С. Аскарханова, 1908. – 417 с.
5. Монро П. История педагогики. – М.: Издание Товарищества «Миръ», 1913. – 720 с.
6. Никонов А.П. Апгрейд обезьяны. Большая история маленькой сингулярности. – СПб.: Издательство «НЦ ЭНАС», 2005. – 349 с.
7. Николаева Е.И., Кулганов В.А., Юнацкевич П.И. История педагогики и образования. Учебник для вузов. – СПб.: Издательство «Питер», 2016. – 256 с.
8. Симпсон Дж. Г. Темпы и формы эволюции. – М.: Госиздат, 1948. – 358 с.
9. Хамфри Н. Сознание. Пыльца души. – М.: Карьера Пресс, 2014. – 304 с.
10. Huxley J. Evolution. The modern synthesis. – London, 1963. – 344 p.

Чипышева Л.Н.

Проектирование современного урока

*ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
(Россия, Челябинск)*

doi: 10.18411/lj-01-2021-185

idsp: ljjournal-01-2021-185

Аннотация

В статье рассматриваются итоги введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, анализируется значимость системно-деятельностного подхода для достижения новых планируемых результатов и проблемы в его реализации на практике. Предложен подход к проектированию урока с использованием технологических карт, содержащих алгоритм проектирования уроков развивающего обучения.

Ключевые слова: урок, технологическая карта, развивающее обучение, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования внедряются в практику школ более 10 лет, и сегодня, когда педагогическое сообщество ожидает появления обновленных стандартов, настало время подвести итоги их внедрения.

Следует отметить, что результаты внедрения ФГОС общего образования неоднородны. С одной стороны, появилось большое количество школ, в которых педагоги в полной мере реализуют системно-деятельностный подход, в таких школах постоянно происходит обновление технологий и содержания образования, апробация новых форм организации учебных занятий, создается и активно используется педагогами насыщенная цифровая среда. Можно сделать вывод о том, что реализация системно-деятельностного подхода в большей степени зависит не от педагога, а от управленческой команды школы, ориентированной на инновационную деятельность и на совершенствование качества общего образования, включающей учителей-предметников в реализацию различных проектов.

С другой стороны, приходится констатировать, что в школах также представлен и другой вариант «реализации ФГОС общего образования», при котором применение системно-деятельностного подхода только декларируется, а на практике учителя продолжают использовать привычные модели организации урока, ученик в этих моделях остается объектом обучения, который должен прослушать, запомнить и воспроизвести материал, с помощью учительского «мелковопросия». Если же обучающийся не смог освоить новые понятия и действия, то ему указывают, что стандарт требует самостоятельности, учитель только направляет, а отработка умений – это задача самого ученика и/или его родителей. То, что такая практика еще остается достаточно распространенной, свидетельствуют эмпирические наблюдения, в том числе проведенные в ходе практических занятий на курсах повышения квалификации.

Очевидно, что второй подход не может в полной мере обеспечить формирование «умения учиться», функциональной грамотности, гибких компетенций, которые важны для успешной социализации современного ученика.

Федеральные государственные образовательные стандарты определили новые образовательные результаты, которые остаются значимыми и через 11 лет: умение организовывать свою деятельность, в том числе ставить цели, осуществлять контроль и оценку результатов, определять причины неуспеха и преодолевать их; умение работать в команде, решать практико-ориентированные проблемы, работать с информацией, в том числе используя средства ИКТ. При этом стандарты содержали и ответ на вопрос – как обеспечить ученикам достижение этих результатов? Прежде всего, разработчики ФГОС общего образования ориентировались на применение технологий развивающего обучения, таких как постановка и решение учебных задач, формирующее оценивание, учебное сотрудничество и т.п. Почему это не стало повсеместной практикой? На наш взгляд, это связано с ключевой ошибкой этапа внедрения стандарта, когда акценты были поставлены не на совершенствовании деятельности учителя, а на создании достаточно сложных форм, позволяющих выдать старые подходы к обучению за новые. Одной из таких форм (изначально очень перспективных) стала технологическая карта урока.

«Технологическая карта урока – современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся. Сегодня существует большое разнообразие предлагаемых как теоретиками, так и практиками образования вариантов технологических карт» [2, с. 12].

Разработка технологической карты урока должна обеспечивать детальную операционально-деятельностную структуризацию урока и четкую фиксацию субъект-субъектных форм взаимодействия его участников. Но формальное создание технологических карт по принципу «чем сложнее структура, тем лучше», привело к

обратному результату. Сегодня технологическая карта зачастую позволяет оформить традиционный урок «в соответствии с требованиями ФГОС общего образования». На наш взгляд, чтобы избежать формального подхода к проектированию уроков, необходимо применять технологические карты простой структуры, отражающей алгоритм проектирования.

Проанализировав варианты технологических карт урока, широко представленных в сети интернет, мы сделали вывод, что избыточность обозначенных перед сценарием урока планируемых результатов не позволяет учителю определить «внутренний стержень урока». Часто кроме планируемых результатов определяются формируемые универсальные учебные действия, а также цели урока – образовательная, развивающая, воспитывающая, при этом все эти составляющие могут противоречить друг другу. Отсутствие главной цели урока приводит к тому, что ни учитель, ни тем более учащиеся не понимают, чему конкретно они должны научиться на данном уроке. Как избежать данной ошибки?

Предлагаем вариант решения данной проблемы, который появился как проект в практической работе, организованной на курсах повышения квалификации. Освоение технологии проектирования уроков различных типов, с использованием классификации уроков развивающего обучения, представленной в работах А. К. Дусавицкого [1], позволило составить следующий алгоритм проектирования современного урока.

Алгоритм разработки проекта урока

(на основе типологии уроков А. К. Дусавицкого)

1. Выявление предметной цели урока (предметное понятие и/или общие способы действия с ним, которые должны освоить обучающиеся на уроке).
2. Определение типа урока (зависит от этапа освоения предметного понятия и/или способа действия с ним).
3. Определение метапредметных технологий, которые будут использоваться на уроке и перечня личностных и метапредметных результатов, которые будут формироваться в процессе их применения.
4. Анализ страниц учебника, подбор цифровых ресурсов.
5. Выбор, корректировка формулировок заданий, определение логики их представления учащимся в соответствии со структурой урока.

Самым важным является первый шаг, учитель должен чётко определить – чему он учит обучающихся на уроке, увидеть суть изучаемого понятия и алгоритмы действий с ним, которые должны освоить ученики. Например, тема урока «Приставка», учащиеся к концу изучения темы должны хорошо понимать, что приставка – это часть слова, а также ключевые характеристики понятия, она служит для образования новых слов, имеет значение (лексическое значение слова «складывается» из значения корня, суффикса и приставки), находится перед корнем. Понимание сути предметного понятия, поможет выйти на «всеобщий способ анализа морфемной структуры слова в лингвистике. Морфема выделяется путем подбора слов, имеющих общий семантический признак и одинаковый по фонемному составу отрезок» [3, с. 143], определить алгоритм нахождения приставки.

На первый взгляд, мы сейчас вернулись к традиционной методике, но опыт реализации ФГОС общего образования показал, что применение новых технологий, использование цифровых ресурсов, если они не направлены на освоение системы предметных понятий учебного предмета через совместный поиск и применение обобщенных способов действий с этими понятиями, так как это предлагалось в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, мы скатываемся на излишнюю геймификацию, уходим от формирования теоретического мышления, не

можем осуществить целенаправленное формирование учебной деятельности у наших учеников.

После ответа на вопрос: чему должны научить на уроке, начинается поиск ответа на вопрос – как учить? Предложенная технология позволяет делать это достаточно эффективно. Сначала определяется место тип урока: впервые обучающиеся встречаются с предметным понятием или нет, если впервые – разрабатывается урок постановки и решения учебной задачи, структура этого урока определяет, какие метапредметные технологии необходимо использовать на каждом этапе урока, а также какие универсальные учебные действия данная технология позволяет формировать. Понимание данной логики дает возможность учителю проанализировать предложенные в учебнике задания, подобрать дополнительный материал, ориентируясь на планируемые результаты.

Следует отметить, что нормативные документы не ограничивают учителя в выборе методологии организации урока и его оформлении, учитель может оформить конспект урока или план-конспект, а может выбрать технологическую карту. Чтобы он выбрал второе, технологическая карта должна помогать ему в разработке урока, обеспечивающем обучающимся не только достижение предметных планируемых результатов, но и высокий уровень сформированности универсальных учебных действий.

Поход представленный у А. К. Дусаицкого достаточно универсален и может быть использован при работе по различным учебникам. С целью применения данной технологии при проектировании урока можно использовать технологическую карту, содержащую алгоритм проектирования.

Структура технологической карты, задающая предложенный алгоритм проектирования урока может включать следующие компоненты:

- тема урока;
- предметное понятие и/или общий способ действия с ним (предметные планируемые результаты);
- тип урока (постановки и решения учебной задачи, решения частных задач на основе открытого способа действия, контроля и оценки);
- метапредметные технологии, которые будет использовать учитель (выбор определяется типом урока);
- личностные и метапредметные результаты (на основе выбора метапредметных технологий);
- описание структурных компонентов урока.

Приведем пример формы технологической карты урока, определяющей проектирование урока постановки и решения учебной задачи.

Технологическая карта урока

1. Тема урока:
2. Предметное понятие и обобщенные способы действия с ним (предметные планируемые результаты)
3. Тип урока: урок постановки и решения учебной задачи (урок, на котором изучаемое предметное понятие или обобщенный способ действия с ним изучаются впервые)
4. Цели урока – 1) выделить задачу, организовать предметные действия и диалог учащихся так, чтобы они смогли увидеть, что появилось новое предметное понятие или необходимость в поиске нового способа действия; 2) отыскать общий способ, принцип подхода ко многим частным задачам данного типа; 3) выделить и зафиксировать наиболее общее отношение в модели

5. Метапредметные технологии: постановка и решение учебных задач, организация учебного сотрудничества (фронтальное, парное, групповое), технология формирующего оценивания, интеллект-карты

6. Личностные и метапредметные планируемые результаты (определяются на основе выбранных технологий)

7. Структура и ход урока:

№	Этапы урока	Содержание учебного материала, формулировки заданий
1.	Постановка учебной задачи:	
	1.1. создание ситуации успеха	
	1.2. создание ситуации разрыва	
	1.3. формулирование учебной задачи учащимися и учителем и/или фиксация места разрыва в знаково-символической форме	
2.1	Решение учебной задачи / конструирование нового способа действия	<i>Задания для класса, который будет активно высказывать гипотезы и искать решение</i>
2.2	Решение учебной задачи / конструирование нового способа действия	<i>Задания для класса, который нужно привести к решению учебной задачи (система заданий, пошагово подводящая к открытию нового способа действия)</i>
3.	Создание модели / фиксация нового способа действия (алгоритм, схема, таблица, интеллект-карта и т.п.)	
4.	Задания на применение открытого способа действия, работа с моделью	
5.	Организация первичного самоконтроля / взаимоконтроля, рефлексии	
6.	Информация о домашнем задании	<i>Необходимо предусмотреть возможность дифференциации домашнего задания на основе результатов проведенной рефлексии</i>
7.	Рефлексия	

Аналогично можно разработать технологические карты для уроков решения частных задач на основе открытого способа действий, урока контроля и оценки.

Мы показали, что технологическая карта может стать полезным инструментом в деятельности учителя. Использование технологических карт ориентирует учителя на планируемые результаты, раскрывает алгоритм проектирования уроков разных типов, помогает учитывать различные сценарии развития урока в зависимости от специфики класса. Но для эффективного применения технологических карт следует выбрать или разработать такие варианты, которые, во-первых, содержат алгоритм проектирования урока, во-вторых, имеют простую структуру, удобную для заполнения.

1. Дусавицкий, А. К. Урок в начальной школе. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению : книга для учителя / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратьев, И. Н. Толмачева, З. И. Щикунова. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 288 с.
2. Логвинова, И. М. Технологическая карта урока – способ формирования универсальных учебных действий / И. М. Логвинова, Г. Л. Копотева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №5
3. Русский язык и начальных классов: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – М. : Издательский центр «Академия», 1997. – 305 с.