



**МЕТОДИЧЕСКИЕ
РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Липецк 2019



Управление образования и науки
Липецкой области
ГАУДПО Липецкой области
«Институт развития образования»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Липецк 2019

Методические рекомендации по использованию системно-деятельностного подхода в организации образовательной деятельности / авт.-сост. И.В. Аксенова, Е.Ю. Бурцева, О.В. Гоголашвили, Н.М. Кузнецова, О.В. Созонтова, Т.Д. Стрельникова, Н.В. Углова – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. – 186 с.

В методических рекомендациях рассматриваются способы и приемы реализации системно-деятельностного подхода в организации образовательной деятельности по предметам гуманитарного и естественнонаучного циклов.

Пособие предназначено педагогам образовательных организаций.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	
Русский язык	9
Литература	25
История	45
Обществознание	72
География	106
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА	
Системно-деятельностный подход как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках физики	135
Технология деятельностного метода обучения химии	141
Педагогическая технология формирующего оценивания и алгоритм взаимных действий учителя и обучающихся при организации образовательного процесса на уроках биологии	165

ВВЕДЕНИЕ

Системно-деятельностный подход в обучении исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат последовательного преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психологическую деятельность. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие обучающихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. Деятельностный подход к учебному процессу опирается на представление о целостности структуры деятельности, главными компонентами которой являются задачи и действия. Особенности деятельностного подхода: 1) развивающий характер – развитие способностей, способов деятельности, включение учащихся в творчество; 2) системный характер – особое структурирование знаний и способов деятельности на основе их диалектики.

Учение в деятельностном подходе – это изучение материала, представленного в ситуации некоторой учебной задачи (проблемы), путем преобразования, переосмысления учащимися имеющихся у них знаний, умений и способов деятельности, что приводит к выработке новых знаний умений, способов деятельности и в целом к развитию учащихся. Роль учителя - создание образовательной среды, обеспечение мотивационного и целенаправленного управления продуктивной деятельностью ученика при осуществлении им каждого компонента целостной деятельности. Роль ученика: ученик выступает как учащийся, проявляющий инициативу в деятельности, осуществляющий проверку выдвинутой гипотезы, сбор данных, эксперимент, моделирование, то есть создающий личностный образовательный продукт в форме «приращения» знаний, ценностей, способов. Учебный процесс - развитие личности ученика, его рефлексивного и творческого мышления с выходом за рамки очерченного круга знаний, способов действий.

Компоненты учебной деятельности при системно-деятельностном подходе:

- потребности и мотивы;
- цели и условия их достижения (учебные задачи);
- действия;
- результаты;
- контроль и самоконтроль;
- этапы в деятельности субъекта: мотивационно-потребностный, операционно-исполнительский, рефлексивно-оценочный.

Своеобразие системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, что процесс усвоения знаний и умений совершается не при осуществлении репродуктивной деятельности учащихся, а в ходе эвристической, или исследовательской, направленной на овладение знаниями и умениями, посредством мотивационного и целенаправленного решения учебных задач (проблем).

Теория деятельностного подхода явилась итогом исследований и работ специалистов разных профилей. В своих трудах они делали акценты на те или иные компоненты целостной структуры деятельности: теория содержательного обобщения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), теория управления процессом усвоения знаний (Н.Ф. Алызина), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), теория социального научения (А. Бандура, Е. Якоби), теория проблемного обучения (М.И. Махмутов), теория когнитивного учения (Д. Бруннер, С. Пайперт) и другие.

Реализация системно-деятельностного подхода, в частности, предполагает:

- изменение целей образования (переход от усвоения знаний, умений и навыков к определению цели как формированию умения учиться);
- переход от «изолированного» изучения обучающимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению этого содержания в контекст решения значимых жизненных задач, придание личностной и социальной значимости результатам образования;
- целенаправленное создание условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов с возможностью самостоятельного продвижения обучающихся в изучаемой области;
- признание решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Осуществление технологии деятельностного метода в практическом преподавании происходит посредством следующих дидактических принципов.

1. Принцип деятельности. Учащийся, получая знания не в готовом виде, а добывая их самостоятельно, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, осознает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что содействует активному успешному воспитанию его общекультурных способностей, общеучебных умений.

2. Принцип непрерывности. Преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3. Принцип целостности. Формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4. Принцип минимакса. Школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5. Принцип психологической комфортности. Снятие всех стрессообразующих факторов обучения, организация в школе доброжелательной атмосферы, которая ориентирована на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6. Принцип вариативности. Воспитание учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7. Принцип творчества. Максимальная ориентация на творческое начало в обучении, приобретение школьниками собственного опыта творческой деятельности.

Ниже в общем виде представим этапы построения урока на основе технологии системно-деятельностного подхода.

1 этап: определение потребностей и мотивов.

Организация познавательной деятельности учащихся. Учащимся предлагаются задания для фронтальной работы (вопросы, упражнения, задачи), связанные с изучением новой темы и содержащие противоречия с целью создания проблемной ситуации. Такие противоречия могут быть между имеющимися теоретическими знаниями; между следствием из теории и наблюдаемым опытом; между различными следствиями из одной и той же теории и различными фактами.

Побуждающий диалог. После выполнения заданий учитель проводит диалог, побуждающий к осознанию противоречий и формулированию учебной задачи (проблемы).

Технологизация. Учитель отбирает задания с ожидаемыми на них ответами, со специально сконструированными противоречиями, которые должны подвести учащихся к созданию планируемой проблемной ситуации.

Логическое завершение этапа урока. Учащиеся формулируют тему урока и учебную задачу (проблему).

2 этап: принятие учебных целей и условий их достижения.

Организация познавательной деятельности учащихся. На этом этапе урока принятие учебных целей идет через осознание учащимися необходимости осуществления учебного исследования. Учитель побуждает учащихся к выдвижению гипотез и выработке плана действий по их проверке, организует работу в группах с последующим фронтальным обсуждением результатов.

Побуждающий диалог: Какие предположения о причине выявленного противоречия? Имеется ли научное обоснование? Как сформулировать гипотезу исследования? Какие действия можно предложить для проверки правильности выдвинутой гипотезы? Какие действия более эффективны и рациональны? Какой план вы предлагаете для проверки гипотезы?

Технологизация. Учащиеся выдвигают гипотезу и план действий для ее проверки на основе обоснования, рефлексирования, осознания в ходе осознания совместной учебной проблемы (задачи).

Логическое завершение этапа урока. Учащиеся формулируют и фиксируют гипотезу и план действий по ее проверке.

3 этап: проверка принятой гипотезы, сбор данных, их анализ, формулирование выводов.

Организация познавательной деятельности учащихся. Учащиеся работают в паре или группе с использованием дополнительной информации (справоч-

ной, научной) и с предлагаемыми учителем картами многокомпонентных заданий, содержащими подсказки, дифференцированными инструкциями. Для реализации плана ученик осуществляет необходимые действия, эксперимент, моделирование, использует известные способы, преобразуя их и конструируя новые, выполняет пошаговый контроль и корректирует полученные результаты. Учитель, осуществляя руководство, направляет деятельность учащихся, консультирует, поддерживает ситуацию успеха. Тем самым каждому ученику представляется возможность не только достигнуть стандартизированный результат, но и личностно-образовательный продукт, преобразование известных способов действий и конструировании новых, в нетрадиционном интерпретировании полученных результатов.

Технологизация. На этой стадии производится фиксирование нового алгоритма действий как одного из результатов решения учебной задачи (проблемы). Обеспечивается достижение стандартизированных результатов всеми учащимися.

Логическое завершение этапа урока. Проводится фронтальное обсуждение результатов, состоящих из инвариантной и вариативной частей, что приводит к получению совокупного образовательного продукта.

4 этап: итоговый самоконтроль и самооценка (рефлексивное осмысление и самопознание).

Организация познавательной деятельности учащихся. Учитель побуждает учащихся к рефлексивному осмыслению полученных результатов. С целью самооценки учащиеся выполняют тестовый контроль знаний.

Логическое завершение урока. Подведение итога урока включает самооценку знаний учащихся и оценку личностно-образовательного продукта по степени его отличия от стандартизированного.

Учитель, стремящийся построить учебный процесс технологически грамотно, должен знать основные технологические процедуры проектирования образовательного процесса: *целеобразование*, или перевод содержания основных нормативных правовых и методических документов по учебному предмету (образовательного стандарта и программы) на язык учебных целей; *диагностика*, или разработка заданий контролирующего характера для самостоятельной работы учащихся, по результатам которой учителем устанавливается сам факт достижения данной учебной цели; *инструментарий*, или конструирование информационного банка заданий, необходимых для достижения целей на различных уровнях усвоения; *коррекция*, или определение возможных затруднений, типичных ошибок в процессе обучения и путей их предупреждения; *логическая структура учебного процесса* в соответствии с разработанной системой целей и в аспекте собственной методической системы педагога.

В ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов каждому учителю предстоит осознать важность и необходимость достижения обучающимися трёх групп планируемых образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных), сформулированных не в виде перечня знаний, умений и навыков, а в виде формируемых способов деятельно-

сти, а также учесть их при проектировании образовательного процесса, начиная с уровня рабочей программы учебного предмета и заканчивая уровнем конкретного урока.

На практике учёт трёх ключевых особенностей нового стандарта (системно-деятельностный подход, ориентация на планируемые результаты, развитие универсальных учебных действий) может быть зафиксирован в виде следующих принципов: 1) *принцип деятельности* заключается в том, что основным целевым ориентиром в системе образования становится способность обучающихся решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи, что означает не только и не столько усвоение определённого объёма знаний, сколько формирование у обучающихся различных способов деятельности с позиции её субъекта; 2) *принцип целостности* предполагает формирование у обучающихся обобщённого системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и т. д.) на основе развития универсальных учебных действий в рамках каждого учебного предмета, курса внеурочной деятельности; 3) *принцип согласованности*, означающий взаимосвязь всех составляющих образовательного процесса, в частности в аспекте планируемых результатов освоения основной образовательной программы, которые могут быть представлены различным образом (как целевые ориентиры, как система заданий для диагностики степени достижения этих ориентиров, как логическая цепочка развёртывания учебного материала и т. д.); 4) *принцип вариативности* предполагает как формирование у обучающихся способности к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, так и возможность выбора своего индивидуального образовательного маршрута в целом. Исходя из этого, необходимо на каждом этапе урока предоставить возможность ученику стать реальным субъектом деятельности, то есть сделать так, чтобы он не только выполнял определённые действия по намеченному плану, но и принимал участие в постановке (формулировании) цели и задач данного урока на основе границы собственного знания и незнания; планировании способов достижения намеченной цели; осуществлении контроля и оценки полученных результатов (самостоятельный и взаимный контроль и оценка); осуществлении необходимой коррекции учебной деятельности на основе собственных затруднений; рефлексии деятельности по итогам урока; выборе домашнего задания из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Русский язык

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из последовательно реализуемых этапов:

- учебная мотивация, включающая в себя коммуникативную, познавательную потребность;
- учебная задача, предлагаемая в форме учебного задания, которая принимается обучаемым;
- решение учебной задачи посредством учебных действий: предметных и универсальных;
- контрольные действия, переходящие в самоконтроль;
- внешняя оценка, переходящая в самооценку.

Позволяет реализовать системно-деятельностный подход использование лично ориентированных технологий: информационных, проектных, технологии деятельностного метода, активных и интерактивных форм и методов обучения, и, конечно, технологии развивающего проблемного обучения, которой хорошо владеют учителя-словесники. Именно на уроках русского языка происходит формирование таких базовых компетенций, как общекультурной, информационной, коммуникативной. Отсюда вытекает актуальность реализации системно-деятельностного подхода в преподавании русского языка. Понять содержание текста – главная и одновременно сложная задача, стоящая перед современным школьником.

Методическая система развивающего обучения русскому языку накопила достаточный арсенал средств:

- развивающие методы и приёмы обучения, среди которых ведущее место занимают метод эвристической (индуктивной) беседы;
- метод языкового анализа;
- лингвистический эксперимент;
- лингвистические задачи проблемного и поискового характера;
- выборочные, распределительные, творческие, свободные диктанты;
- сочинения, изложения;
- упражнения на конструирование и переконструирование языкового материала;
- развивающие лингвистические игры;
- развивающая графическая наглядность.

Реализация системно-деятельностного подхода предусматривает индивидуализацию и дифференциацию обучения, создание условий для эффективного развития разных по уровню подготовки учащихся. Это требует разработки к каждому уроку заданий базового и повышенного уровня сложности, использо-

вания разных критериев оценки, дифференцированного домашнего задания. Сейчас происходит смена целей урока, образование – это самореализация. У учащихся происходит смена мотивации, она устремлена на саморазвитие.

Урок является главной организационной формой обучения в условиях ФГОС. Педагог строит урок, следуя требованиям нового стандарта: учебный процесс моделируется исходя из УУД, сформулированные через всевозможные виды деятельности. Уроки носят чаще интегрированный характер. Структура современных уроков должна быть динамичной, с использованием набора разнообразных операций, объединённых в целесообразную деятельность. Важно, чтобы учитель поддерживал инициативу ученика в нужном направлении, обеспечивал приоритет его деятельности по отношению к своей собственной. Главным средством для достижения результата образования является использование продуктивных заданий, направленных на формирование УУД учащихся и самостоятельный анализ своей деятельности.

Технологический процесс подготовки урока современного типа по-прежнему строится на известных каждому учителю этапах (определение целей и задач урока, отбор содержания учебного материала, методов и приёмов обучения, определение способов контроля и оценивания учащихся). Меняется в первую очередь сам характер взаимодействия учителя и ученика. Учитель выступает организатором продуктивной познавательной деятельности школьников, учащиеся активно включаются в образовательный процесс: ставят цели своей деятельности, планируют, осуществляют её и оценивают результативность. Поэтому так высок на уроке в соответствии с требованиями ФГОС процент самостоятельной работы учащихся с обязательной последующей самопроверкой и коррекцией.

Существуют различные варианты типологий уроков в соответствии с ФГОС. Целесообразно сохранить существующую типологию уроков русского языка, поскольку она не противоречит идеям новых образовательных стандартов. Организационные формы обучения русскому языку:

- урок изучения нового материала;
- урок закрепления знаний, умений и навыков;
- повторительно-обобщающий урок;
- комбинированный урок;
- уроки развития речи (урок подготовки изложения, урок подготовки сочинения, урок анализа текста, урок обучения устным монологическим высказываниям);
- уроки анализа письменных работ учащихся;
- контрольные уроки.

Меняются и показатели эффективности урока:

1. Целеполагание (реализация деятельностного способа целеполагания).

1.1. Формулирование целей урока в совместной деятельности педагога и обучающихся или постановка целей урока обучающимися самостоятельно.

1.2. Формулирование диагностической цели урока (диагностическая цель – цель, о факте достижения которой можно судить однозначно).

1.3. Ясность, чёткость, конкретность цели урока и степень её соотношения с результатом.

1.4. Постановка общей цели урока или частных задач к каждому этапу.

2. Создание на уроке условий для формирования у обучающихся готовности к саморазвитию.

2.1. Планирование деятельности обучающихся на уроке и степень их включенности в этот процесс.

2.2. Выполнение плана деятельности обучающихся на уроке и обеспечение результативности урока для развития обучающихся.

2.3. Реализация рефлексии деятельности обучающихся на уроке и оценивание уровня собственного продвижения по учебному материалу.

2.4. Организация и реализация на уроке различных видов деятельности обучающихся (слушание, чтение, письмо, говорение, аудирование, моделирование, прогнозирование, проектирование, конструирование, исследование, обобщение, анализ, синтез, сравнение, классификация, сопоставление, проведение аналогии, диагностирование, самостоятельная деятельность и др.)

2.5. Побуждение обучающихся к саморазвитию через формулирование (выбор) домашнего задания.

Именно на уроках русского языка формируются такие базовые компетенции, как общекультурная, информационная, коммуникативная. Отсюда вытекает актуальность реализации системно-деятельностного подхода в преподавании русского языка. Понять содержание текста – главная и в то же время сложная задача, стоящая перед современным школьником. Текст на сегодняшний день самая крупная единица речи. Этот факт является результатом рассмотрения текста, как дидактической единицы в методике преподавания русского языка. Текст содержит языковые единицы, что является целью уроков русского языка. Однако текст имеет ярко выраженный замысел, который раскрывается через его содержание, это также предмет изучения на уроках литературы, поэтому учитель нередко интегрирует эти два предмета.

На уроках русского языка можно выполнять логически-поисковые задания на увеличение количества поисковых объектов в заданиях на исключение лишнего слова, например, задания: исключить из цепочки лишние слова по какому-либо признаку так, чтобы в ней осталось одно слово, причину исключения каждого слова обосновать.

Разрушаешь, глядят, поменяешь, дружба, расшатаешь, подсчитаешь, надпишешь, накормишь.

- Дружба – имя существительное;
- глядят – глагол множественного числа;
- разрушаешь – глагол настоящего времени;
- накормишь – имеет окончание -ишь;
- поменяешь – приставка оканчивается на гласный звук;
- подсчитаешь – приставка с гласной о;
- расшатаешь – имеет безударную гласную в корне;
- надпишешь – последнее слово в цепочке.

Систематическое применение такого рода заданий способствует совершенствованию аналитико-синтетического мышления, речи, умения строить рассуждение, устойчивости, распределению, переключению, увеличению объёма внимания.

Также одной из форм системно-деятельностного подхода является проектная деятельность обучающихся в рамках уроков русского языка, предполагающая решение какой-то проблемы, ориентированная на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени.

Важнейшей составляющей достижения метапредметных результатов является умение учащихся работать с лингвистическими текстами, помогающими сформировать читательскую грамотность школьников, способствующими осознанному восприятию информации. Для современного этапа развития методики преподавания русского языка актуальным является предъявление лингвистической информации в форме схем-таблиц. Учебный материал, представленный таким способом, лучше усваивается учащимися. Такие схемы-таблицы можно использовать не только на этапе предъявления нового материала, но и при закреплении изученного, на этапе рефлексии. Важно научить школьников правильно читать схему, то есть понимать её смысл. Это умение отрабатывается с помощью специальных заданий:

- внимательно ознакомьтесь со схемой,
- попробуйте пересказать её содержание словами,
- подкрепите примерами каждое положение схемы,
- попробуйте с помощью схемы записать коротко содержание орфографического правила.

После чего осуществляется сверка своего ответа с эталоном, данным в учебнике. На этапе закрепления материала, когда обучающиеся применяют изученное правило, можно предложить им составить из частей, находящихся на доске, схему, которая наглядно представляла бы изучаемое правило. На этапе рефлексии также можно использовать предложенные схемы в качестве проверки уровня усвоения изученного материала: предложить учащимся самостоятельно составить схему (таблицу), в которой отражался бы лингвистический материал, изученный на данном уроке. Постепенно учебный материал, представленный в виде схем, будет накапливаться, а это значит, что учащиеся без особого труда смогут в нужный момент обратиться к нему и “освежить” свои знания. По мере изучения нового материала содержание схем можно дополнять, так как некоторые объёмные темы изучаются в несколько этапов.

Так, с чередующимися гласными в корне слова дети знакомятся в 5 классе, а в 6 классе уже имеющиеся знания по этой теме пополняются. Системно-деятельностный подход на уроках русского языка в 5 классе осуществляется на основе работы со сплошными и несплошными текстами (таблицами, схемами, объявлениями, и т.д.). Эти тексты содержат особые связи информационных единиц текста и особые формальные указатели на эти связи (название графа, таблиц, цвет, шрифт), а значит, требуют несколько иных читательских навыков.

Например, в 5 классе при изучении раздела «Морфемика. Орфография», некоторых тем, таких, как «Буквы а-о в корне лаг-лож», «Буквы а-о в корне раст-рос», «Буквы з и с на конце приставок» и т.д. можно закреплять при помощи следующих схем: предложить детям схемы, дать задание сформулировать правило на основе предложенной схемы и подобрать несколько примеров, обозначая орфограмму. Предъявление лингвистического материала в такой форме – это не просто зрительное его восприятие, а прежде всего работа с определённой системой. Работа со схемами и таблицами способствует развитию навыков отбора, анализа, структурирования и систематизации материала. Использование данной формы работы на уроке даёт возможность учащимся самим прийти к открытию нового знания, реализуя системно-деятельностный подход. Его особенность заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему её норм, активно участвует в их совершенствовании, это способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, универсальных умений. Использование схем, таблиц и алгоритмов на уроках русского языка также способствует реализации системно-деятельностного подхода.

Речь – важнейшая часть социальной жизни людей, необходимое условие существования человеческого общества. Кроме того, речь является важным условием познавательной деятельности человека. Именно благодаря речи человек получает знания и передаёт их. Не требующим доказательства является то, что речь занимает ведущую позицию в образовательном процессе. Т.А. Ладыженская подчёркивала, что «речь имеет основополагающее значение в становлении человеческой личности». Основная задача в обучении русскому языку на современном этапе – речевое развитие школьника. Особое значение при этом приобретает обучение продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму.

Современный школьник должен владеть умением отвечать на вопросы, участвовать в дискуссии, выступать с сообщениями и докладами, что доказывает необходимость обучения говорению. Важность владения этим видом речевой деятельности обусловила включение устного этапа в ОГЭ по русскому языку, а в дальнейшем – в ЕГЭ Одним из традиционных, используемых на каждом уроке русского языка средств развития устной речи и обучения школьников говорению как виду речевой деятельности, является устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему. Это понятие методическое, так как, являясь жанром учебно-научного подстиля научного стиля, а именно – ученической научной речи, используется только в школьной практике. Вследствие этого он стал объектом исследования и экспериментальных разработок и апробаций в методике обучения русскому языку.

В частности, внимание лингводидактов было уделено методике обучения школьников созданию устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему (Т.А. Ладыженская, Л.В. Салькова), его рецензированию (Г.А. Богданова, Л.А. Гдалевич) и критическому аудированию (О.В. Трофимова). В ряде статей, мо-

нографий, учебно-методических пособиях Т.А. Ладыженской выявлены, разработаны и описаны:

- особенности устной речи, причины прерывистости, неплавности, насыщенности паузами ответов учащихся, методические проблемы, связанные с устранением в устных развёрнутых ответах учащихся данных недостатков, возможные методические приёмы подготовки устных высказываний, помогающие учащимся предупредить нецелесообразную прерывистость речи;

- место устных высказываний на уроках русского языка в изучении лингвистических тем, их роль в употреблении изучаемых языковых категорий;

- принцип системности в обучении устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему, состоящий в осознании школьником существования языковых явлений, развитии умений определять их в речи и применять полученные знания, осознавать сущность того языкового явления, с которым предстоит ознакомиться на уроке, употреблять определённые языковые средства;

- сущность, специфика устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему «как воспроизведение определённой научной информации и умение ею оперировать»;

- типология устных ответов;

- требования к устному развёрнутому ответу: точность передаваемой информации, строгость, логичность и последовательность изложения, убедительность, доказательность, ясность;

- методика обучения, включающая использование образца и анализ этого образца с точки зрения его цельности, связности, интонационного оформления в подготовительной работе к устным высказываниям, речевые ситуации, обсуждение устных высказываний учащихся, упражнения, направленные на овладение учащимися научно-учебной разновидностью устной речи и средствами устной речи (паузами, интонацией и др.), дикцией.

Системно-деятельностный подход, определённый главным подходом новых образовательных стандартов, предполагает при обучении русскому родному языку, по мнению С.И. Львовой, «освоение системы знаний о родном языке и речи на деятельностной основе; формирование предметных умений в процессе специально организованной учебной деятельности; навыков практического употребления в собственной речевой деятельности усвоенной системы знаний и умений, а также целенаправленное развитие важнейших умений и навыков метапредметного характера».

Кроме того, системно-деятельностный подход проявляется в объединении учебных предметов в предметные области (так, «Русский язык и литература», «Родной язык и родная литература»), что обуславливает интеграцию не только содержания, подлежащего усвоению, но и требований к уровню подготовки школьников. Это означает, что обучение школьников устному развёрнутому ответу на лингвистические темы (говорению как виду речевой деятельности) не только предметная задача в обучении русскому языку, но и метапредметная, что делает работу в данном направлении крайне важной.

В настоящее время, согласно требованиям ФГОС, организация Содействуют развитию у школьников умений создавать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему задания к теоретическим материалам параграфов и к упражнениям. Используя источники получения информации, школьники могут, например, создать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему

- «Используя схему, расскажите об основных правилах написания согласных в корнях слов»;

- «Раскройте каждое положение схемы так, чтобы получился связный рассказ»);

- «Используя материалы книги “Спутник уроков русского языка. 5 класс”, расскажите о том, что такое словообразовательное древо»;

- «Используя материалы словообразовательного словарика, расскажите, что такое словообразовательная пара и словообразовательная цепочка слов»;

- «Внимательно изучите таблицу и кратко перескажите её содержание. Начните сообщение словами: “По значению все наречия делятся на группы...”» или «Используя материалы заполненной вами таблицы, расскажите о разрядах союзов по значению и функции»;

- «Расскажите о частях речи по плану» или «Попробуйте рассказать об имени прилагательном, используя план морфологического разбора слов этой части речи» (план: простой, сложный, тезисный, план-конспект, план языкового разбора).

Формы устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему, на овладение умениями, создавать которые направлены материалы учебника:

1) ответ-сообщение: например, «Какие правила входят в состав указанных на схеме разделов пунктуации? На основе этого материала подготовьте сообщение на тему “Разделы русской пунктуации” или «Подготовьте сообщение, используя данные материалы. Определите тему выступления и озаглавьте его. Не забывайте приводить примеры»;

2) ответ-инструкция: например, «Составьте инструкцию о том, как правильно расставить знаки препинания в предложениях с причастным оборотом»;

3) ответ-рассуждение: например, «Рассмотрите рисунок. В чём его лингвистический смысл? На основе рисунка подготовьте один из предлагаемых вариантов устного высказывания: 1) небольшое рассуждение научного стиля речи; 2) лингвистическую сказку»; 4) ответ-алгоритм: например, «Попробуйте сформулировать последовательность действий, которые нужно совершить, чтобы правильно написать -н- или -нн- в причастиях и отглагольных прилагательных».

Материалы, направленные на обучение школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему разного функционально-смыслового типа речи:

1) повествования: например, «Расскажите, что изучает лексикология? На основе схемы охарактеризуйте группы лексики. Приведите примеры» или «Подготовьте небольшой рассказ на тему “Лексика ограниченного употребления”. Используйте материалы параграфа»;

2) рассуждения: например, «Докажите, что притяжательные местоимения входят в группу местоимений-прилагательных» или «Аргументируйте следующий тезис: “Русский язык – это национальный язык русского народа...”»;

3) описания: например, «На основе таблицы и данной ниже схемы подготовьте сообщение на тему: “Утвердительные и отрицательные предложения”»;

4) материалы учебника, направленные на обучение учащихся разным мыслительным операциям, лежащим в основе компоновки теоретического материала в устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему:

1) рассуждению-доказательству: например, «Докажите, что изучение союза как части речи неразрывно связано с такими разделами грамматики, как синтаксис и пунктуация» или «Попробуйте доказать, что морфология рассматривает грамматические признаки слова, особенности его изменения»;

2) сравнению: например, «Объясните, в чём сходство и различие причастий и деепричастий» или «Объясните, в чём заключаются различия между основными единицами синтаксиса: словосочетанием и предложением»;

3) анализу и синтезу: например, «Расскажите о союзе как части речи», или «Расскажите о предлоге как части речи»;

4) группировке: например, «Расскажите об основных видах словосочетаний в русском языке по данной схеме» или «Используя схему, расскажите об основных способах образования слов в русском языке»;

5) обобщению: например, «Ознакомившись со схемой, сформулируйте вывод о том, что нужно знать и уметь, чтобы научиться использовать правило написания буквенных сочетаний ЦИ и ЦЫ», или «Расскажите о слитном и раздельном написании не с глаголами и существительными».

И, наконец, материалы, направленные на развитие планирования деятельности, рефлексии, самоконтроля:

А) задания, направленные на развитие планирования деятельности: например, «Расскажите о постоянных признаках глаголов в такой последовательности:

1) перечислите постоянные морфологические признаки глаголов;

2) назовите вопросы, которые помогают определить вид и переходность глагола;

3) укажите суффикс, по которому различаются возвратные и невозвратные глаголы;

4) объясните, как определить спряжение глагола, или «Попробуйте сформулировать последовательность действий, которые нужно совершить, чтобы правильно написать -н- или -нн- в причастиях и от глагольных прилагательных»;

Б) задания, направленные на развитие рефлексии: например, «Попробуйте рассказать об имени прилагательном, используя план морфологического разбора слов этой части речи. Какие грамматические признаки прилагательного ещё не изучены вами?»;

В) задания, направленные на развитие самоконтроля: например, «Попробуйте рассказать об имени существительном, используя план морфологическо-

го разбора. Затем прочитайте текст и сравните его со своими рассказами. Сделайте выводы».

Однако следует отметить, что заданий, направленных на овладение универсальными учебными действиями крайне недостаточно, что не может не сказаться негативно на подготовленности школьников и их функциональной грамотности. Результаты анализа доказывают, что данный учебный комплекс содержит разнообразные материалы, направленные на обучение школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему, но недостаточно материалов:

- теоретических сведений об устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему как жанре учебно-научного подстиля научного стиля;
- теоретических сведений, которые будут служить ориентировочной основой деятельности школьника по созданию текста-ответа;
- заданий, ориентированных на обучение школьников действиям на разных фазах деятельности (ориентировки, планирования, реализации и контроля);
- заданий, обучающих школьников владению звуковой стороной речи;
- заданий, ориентированных на создание высказываний, в основе компоновки теоретического материала которых лежат мыслительные операции: анализ/синтез, классификация, сравнение, сопоставление и др.

Всё это обуславливает необходимость восполнения системы обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему необходимыми звеньями. Для того чтобы выявить состояние владения школьниками умениями, связанными с созданием устного развёрнутого ответа, а также с выступлением перед аудиторией с ответом, нами было проведено наблюдение за речью школьников и анализ владения школьниками данным жанром учебно-научной речи.

На первом этапе ответы обучающихся были проанализированы по следующим критериям:

- 1) соответствие содержания ответа теме;
- 2) ответ требует сбора материалов или не требует сбора материалов;
- 3) отнесённость текста ответа к функционально-смысловому типу речи;
- 4) характер мыслительных операций, лежащих в основе изложения теоретического материала;
- 5) композиционная стройность и полнота ответа;
- 6) наличие/отсутствие в ответе примеров;
- 7) владение средствами устной речи (интонация, паузы и их целесообразность, мимика, жесты);
- 8) умение держаться у доски и пользоваться вспомогательным материалом.

Анализ устных развёрнутых ответов шестиклассников позволил сделать следующие выводы:

- учащиеся владеют умениями обдумывать тему, определять её границы, отбирать материал для раскрытия заданной темы;

- учащиеся не владеют умением выстраивать композиционно полный ответ: проанализированные ответы содержали только основную часть. Построить вступление, заключение, соответствующее этому вступлению, учащиеся не могут. Им проще изложить основной материал, чем создать вступление, которое настраивает слушателей на восприятие, и заключение, которое резюмирует ответ;

- учащиеся не владеют операцией классификации, поскольку в ответах представлены лишь разновидности словосочетаний без оснований, по которым учёные выделяют эти типы;

- у школьников возникают трудности в подборе соответствующих примеров и введении их в ответ как иллюстраций теоретического материала. Кроме того, в ответах с примерами отсутствовал их комментарий, что может служить доказательством того, что теоретический материал с примерами заучен без глубокого и отчётливого понимания; – шестиклассники не владеют средствами устной речи. Их ответы монотонны, с нецелесообразными паузами, мимикой и жестами, не соответствующими логике изложения материала;

- школьники испытывают трудности держаться у доски и пользоваться вспомогательным материалом. Проведённое исследование позволило нам прийти к убеждению, что данный жанр требует системы обучения, основанной на формировании предметных компетенций, организации собственной деятельности в соответствии с фазами, осуществлении разных мыслительных операций и овладении системой умений в говорении.

Именно это обусловило определение системно-деятельностного подхода в качестве методологического основания данной системы. Системно-деятельностный подход в обучении устному развёрнутому ответу является подходящей методологической основой, поскольку работа по обучению устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему предполагает системность и многоуровневость. Система обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему в русле системно-деятельностного подхода обуславливает наличие следующего:

- знаний учащихся об устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему, его видах, действиях на разных фазах речевой деятельности, которые выполняют функцию ориентиров в деятельности говорения;

- комплекса умений разных фаз речевой деятельности, владение которыми обеспечивает создание высказывания;

- учёта мыслительных операций, владение которыми обеспечит возможность действий с языковым материалом;

- методов, приёмов и технологий, содействующих достижению предметных и метапредметных результатов. Система обучения школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему в идеологии ФГОС ООО второго поколения по русскому языку должна быть направлена на достижение следующих общих предметных результатов (23):

1) владение говорением как видом речевой деятельности, обеспечивающим, наряду с другими видами речевой деятельности (аудированием, чтением и

письмом), «эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения»;

2) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка;

3) систематизированные научные знания о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; владение базовыми понятиями лингвистики, основными единицами и грамматическими категориями языка;

4) сформированные навыки проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста;

5) богатый активный и потенциальный словарный запас, запас грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения;

6) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими), нормами речевого этикета; опыт их использования в речевой практике при создании устных высказываний.

Их возможно конкретизировать с целью обогащения методики обучения школьников устному развёрнутому ответу на лингвистические темы в русле системно-деятельностного подхода.

1. Владение говорением как видом речевой деятельности. Учащийся должен знать/понимать:

- что такое говорение как вид речевой деятельности;
- средства говорения;
- фазы говорения (ориентировка, планирование, реализация и контроль), действия на каждой фазе;
- что такое устный ответ;
- что такое краткий ответ;
- что такое устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему;
- какова композиция неразвёрнутого ответа;
- какова композиция устного развёрнутого ответа;
- какие материалы, в том числе учебника русского языка, могут помочь создать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, привести примеры, прокомментировать их;
- как их можно использовать при устном ответе.

Учащийся должен уметь/быть способным:

- объяснить, что такое говорение как вид речевой деятельности;
- рассказать, какие средства говорения (устной речи) он может использовать при устном развёрнутом ответе на лингвистические темы;

Таким образом, системно-деятельностный подход в обучении школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему предполагает:

- взаимосвязанное формирование предметных компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной, культуроведческой);
- организацию обучения в соответствии с фазами деятельности (ориентировки, планирования, реализации, контроля);
- взаимосвязанное формирование умений и способов действия на каждой фазе речевой, познавательной и учебной деятельности, включая мотивацию к осуществлению эффективной деятельности;
- создание ориентировочной основы деятельности, в качестве которой выступают понятия и сформированные на их основе знания.

Кроме того, система обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему предполагает

- учёт специфики его композиции в зависимости от функционально-смысловой и стилевой принадлежности;
- типа ответа по характеру мыслительных операций, лежащих в основе изложения теоретического материала;
- действий на каждой фазе речевой деятельности;
- особенностей подготовительной, звуковой и исполнительской стороны речи школьников.

Это определяет задачи обучения:

1) сформировать у учащихся понимание, что устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – текст учебно-научного стиля устной формы речи;

2) дать учащимся представление о видах устных развёрнутых ответов:

- по типу мыслительных операций, лежащих в основе изложения теоретического материала;
- по принадлежности текста к определённому функционально-смысловому типу речи;

3) формировать умения планировать свою деятельность, направленную на создание устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему:

- по фазам речевой деятельности;
- в соответствии с требованиями к его содержанию, композиции, стилю, языковым средствам;

4) развивать умения в говорении.

Решение данных задач обучения обуславливает использование таких приёмов, методов и технологий, которые бы обеспечивали достижение в единстве и взаимосвязи предметных и метапредметных результатов обучения. Целесообразно применять для этого тематический языковой портфель, направленный на организацию самостоятельной познавательной деятельности, например, ученика 6 класса.

Данный портфель состоит из

- досье (данных об ученике),
- критериев оценивания и самооценивания,
- индивидуальных вопросов и заданий, подлежащих выполнению и самооцениванию.

Индивидуальные вопросы и задания:

1. Напиши, что такое устный ответ?

2. Ответь на вопрос, любое ли связное высказывание ученика можно считать развёрнутым ответом? Объясни, почему ты так считаешь.

3. Дай определение глаголу как части речи. Будет ли твоё определение развёрнутым ответом? Почему? Если нет, то напиши, что нужно сделать, чтобы ответ стал развёрнутым?

4. Выяви соответствие. Проведи стрелки к теме ответа: Предполагает развёрнутый ответ «Какие признаки глагола относят к постоянным?» Предполагает односложный ответ «Расскажите о морфологических признаках глагола».

5. Подчеркни слова, которые помогут создать устный ответ в научном стиле: *следовательно, как бы, наконец, так как, короче, ну и вот, итак, таким образом, далее, ну и всё, во-первых, подведём итог, в концовке, в заключение.*

6. Дополни список вспомогательных слов разных тематических групп своими примерами.

7. Составь сложный план ответа на тему: «Глагол как часть речи».

8. Тебе нужно создать высказывание на тему: «Роль глагола в тексте». Какое из предложенных вступлений ты бы использовал? Почему? Предложи свой вариант.

– Глагол обозначает действие, поэтому без глаголов текст невозможно представить.

– В любом тексте важен глагол, так как он обозначает действие. А действие – движение текста.

9. Напиши слова, помогающие закончить своё высказывание (вводные слова или обороты речи).

10. Подготовь вспомогательный материал – схему, которая поможет тебе при устном ответе на тему «Части речи в русском языке».

11. Подбери примеры к ответу по темам.

Тема	Примеры	Вид глагола	Возвратность глагола	Переходность глагола	Составное глагольное сказуемое

12. Ответь на вопрос: «Важно ли, по твоему мнению, современному школьнику уметь создавать устные развёрнутые ответы?».

13. Реши тест.

1. Вставьте пропущенное слово:

Устный развёрнутый ответ – это законченное связное монологическое высказывание в ... стиле речи, для которого характерны композиционная завершенность, чёткая последовательность в изложении материала.

2. Какой признак НЕ относится к устному ответу:

- 1) точность;
- 2) чёткость;
- 3) нестрогость изложения;
- 4) последовательность.

3. Соотнесите вступление высказывания и заключение

Вступление	Заключение	Глагол имеет постоянные и непостоянные морфологические признаки

В заключении следует сказать, что частеречная система русского языка имеет чёткую структуру и классификацию. Система частей речи в русском языке представлена большим разнообразием и чёткой классификацией.

Таким образом, у глагола имеется 4 постоянных и 5 непостоянных морфологических признаков

4. Что НЕ является критерием хорошего устного ответа:

- 1) наличие примеров;
- 2) композиционная стройность;
- 3) актёрское мастерство;
- 4) полнота ответа.

Критерии оценивания и самооценивания:

1. Ответь на следующие вопросы, выбрав вариант ответа (поставь знак v).

- Что ты сделал легко, без затруднений?

- а) ответил на теоретические вопросы;
- б) выполнил задания;
- в) решил тест.

- Что вызвало затруднения?

- а) ответить на теоретические вопросы;
- б) выполнить задания;
- в) решить тестовые задания.

- Что нового ты узнал, выполняя задания?

а) я узнал, что по русскому языку можно вести языковой портфель, подобный личному портфолио;

б) я понял, что языковой портфель помогает систематизировать материал по определённой теме;

в) я понял, что языковой портфель помогает мне вспомнить изученный материал и восполнить пробелы в знаниях.

2. Определи, соответствует ли портфель заявленным критериям:

- Культура оформления (тительная страница, название портфеля, ФИО ученика, ФИО учителя).

- Аккуратность выполнения работы (аккуратный почерк, отсутствие пометок, грязи, исправлений, зачёркиваний).

- Качество выполнения (отсутствуют пунктуационные и орфографические ошибки, правильно выполнены все задания упражнений, решены тестовые задания, правильные и полные ответы на теоретические вопросы).

3. Ответь развёрнуто на вопросы:

- Как ты считаешь, языковой портфель помогает тебе изучать русский язык?

- Как ты считаешь, языковой портфель мог бы помочь в самостоятельном изучении тем? Если да, то расскажи, как.

Шкала оценивания представлена в таблице 1.

Таблица 1

Шкала оценивания и самооценивания

Отметка	Число правильно выполненных заданий, %	Мой результат
Удовлетворительно	30–50	5 – 8
Хорошо	51–70	9 – 12
Отлично	71–100	13 – 16

Безусловно, системно-деятельностный подход как методологическая основа содержания обучения русскому языку в контексте ФГОС ООО по русскому языку второго поколения, в частности устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему, позволяет выявить недостающие звенья системы, скорректировать и обогатить содержание обучения, актуализировать приёмы, методы и технологии, отвечающие современным вызовам. Кроме того, доказать, что такой жанр специфически учебной сферы коммуникации, как устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, обладает всем потенциалом в формировании и развитии огромного спектра предметных и метапредметных знаний, умений, способов действия, владеть которыми необходимо современному школьнику.

Использование системно-деятельностного подхода в практике позволяет грамотно выстроить урок, включить каждого обучающегося в процесс «открытия» нового знания.

Литература

1. Авдеева Ю.С. Деятельностные технологии на уроках русского языка в 5 классе // Аспирант. – 2015. – № 4 (9). – С. 25 – 27.
2. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н.И. Аксенова. – СПб.: Реноме, 2012. С. 140 – 142.
3. Бушуева Л.Ю. Методики обучения русскому языку в контексте ФГОС// Языковая толерантность как фактор эффективности языковой политики. Материалы Международной научно-практической конференции. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2015. – С. 41 – 47.
4. Зайцева О.А. Системно-деятельностный подход в обучении на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 34 – 37.

5. Калуненко, А.М. О преимуществах системно-деятельностного подхода к педагогическому дискурсу // Вестник Иркут. гос. лингв. ун-та. – Иркутск: Сер. : Филология.– 2012. – № 4. – С. 175 – 178.
6. Мараева М.В. Реализация системно-деятельностного подхода через использование методов и приёмов личностно ориентированного обучения учащихся на уроках русского языка и литературы в рамках ФГОС НОО // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Сборник материалов Межрегиональной конференции. Отв. ред. О.А. Скрыбина. – Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2015. – С. 38 – 41.
7. Черепанова Л.В. Системно-деятельностный подход в обучении школьников устным развёрнутым ответам на лингвистические темы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – С. 115 – 127.

Литература

На уроках литературы происходит формирование таких базовых компетенций, как общекультурной, информационной, коммуникативной. Отсюда вытекает актуальность реализации системно-деятельностного подхода в преподавании литературы. Понять содержание текста – главная и одновременно сложная задача, стоящая перед современным школьником. Одним из важных этапов урока литературы в новой парадигме образования и реализации системно-деятельностного подхода становится этап мотивации. Цель данного этапа – пробудить познавательную активность учеников, сформировать механизм интереса к конкретной проблеме и художественному произведению. Мотивационно-эмоциональная составляющая урока может быть сформирована на основе активизации субъектного опыта обучающегося, включения этого вида опыта (помимо читательского опыта) в такие виды деятельности, как анализ и интерпретация художественного произведения.

Реализация системно-деятельностного подхода опирается на активные методы обучения: проблемный, исследовательский, поисковый, коммуникативный, метод коллективной творческой деятельности. В рамках системно-деятельностного подхода можно выделить следующие этапы урока.

1. Этап целеполагания. На данном этапе учитель может использовать приём антиципации (догадка, предвосхищение). Обучающиеся читают отрывок из произведения. В процессе чтения ученики предполагают, о чём пойдёт речь на уроке. Такой приём позволяет достичь высокой интеллектуальной активности.

Учитель уточняет понимание прочитанного отрывка:

- Кто желает поделиться своими мыслями?
- О чем будем говорить на уроке?

Дети предполагают, о чём пойдёт речь на уроке.

Вопросы учителя:

- Какие аргументы вы можете привести?

Обучающиеся определяют тему и цель урока. Учитель конкретизирует ответы учащихся по формулированию темы и цели:

- Сегодня на уроке мы познакомимся с произведением... Цель урока – ...

2. Этап открытия нового знания.

Учитель предлагает познакомиться с автором произведения. Уточняет имеющиеся представления об авторе.

Учитель:

- Что вы знаете об авторе произведения?

- Что хотели бы узнать?

Определив степень знания и незнания, педагог дополняет представления обучающихся об авторе произведения. Затем учитель может организовать работу над заглавием произведения, который даёт первоначальную информацию о тексте, он связан с содержательным элементом (основной мыслью, тезисом, образом героя). Варианты заданий:

- Подумайте, почему автор так назвал произведение?

- Предложите свои варианты заглавия.

3. Этап первичного усвоения новых знаний. На уроках литературы большое внимание уделяется лексической стороне слова. Работа над синонимами, антонимами, многозначностью слова, переносным его значением, а также над образной и эмоциональной стороной слова осуществляется, главным образом, путём наблюдения за языком произведения и в процессе его смыслового анализа. Работа с синонимами развивает внимание и интерес к слову, делает речь более точной и выразительной, формирует чувство языка, активизирует умственную деятельность. В качестве справочной литературы можно предложить словари синонимов.

Рекомендуется использовать ознакомительное чтение: учащиеся самостоятельно читают текст. Учитель проверяет первичное понимание прочитанного текста. Для этого можно предложить следующие вопросы:

- Образы каких героев в произведении самые яркие, самые запоминающиеся?

- Назовите героев произведения, которые совершают ...

- Кого можно отнести, например, к отрицательным героям?

Творческое применение и добывание знаний в новой ситуации (групповая работа): учитель просит найти ответы на вопросы и подтвердить примерами из текста, в результате дети перечитывают текст для решения конкретных задач.

Варианты заданий:

- Каким представляете главного героя?

- Как (красота, сила духа, мужество, доброта) помогала герою?

- Какую роль выполняют ...?

- Как в произведении были вознаграждены положительные герои?

Также можно попросить детей привести доказательства из текста на выдвинутый тезис.

4. Этап творческого применения и добывания знаний в новой ситуации (проблемные задания). Повторное обращение к заглавию произведения позволит определить связь заглавия, темы, главной мысли автора.

- Сформулируйте основную мысль текста.

- Озаглавьте текст, чтобы в названии отражалась его тема.

Перед учителем литературы стоит задача формирования у учащихся литературоведческих представлений. При работе над произведением литературные понятия вычлняются и осмысливаются. Работа может быть организована следующим образом: учитель предлагает определить литературное понятие. При организации такой работы можно пользоваться литературоведческим словарем читателя. Работа в паре позволит реализовать цель системно-деятельностного подхода – ориентация на развитие личности обучающегося.

5. Этап рефлексии. Педагог предлагает составить синквейн. Это методический приём, который представляет собой составление стихотворения из пяти строк. Его написание способствует активизации умственной деятельности обучающихся на заключительном этапе урока. Синквейн помогает проверить глубину понимания прочитанного текста, а также способность ученика грамотно выражать свои мысли. Такую работу можно организовать в паре или группе.

Учитель:

- Попробуйте написать синквейн про героя, который вам больше всего понравился.

6. Заключительное слово учителя.

Вдумчивое чтение книги помогло выявить некоторые её особенности, каждый из вас попробовал себя в роли исследователя.

Таким образом, технология системно-деятельностного подхода помогает разрешить противоречия между определяющим значением деятельности в развитии личности и пассивной ролью ученика на уроках литературы. Приём антиципации влияет на развитие разного рода предвосхищений: учащиеся определяют тему, обозначают цель и задачи урока. Это активизирует мыслительные процессы, формирует внутреннюю мотивацию к учению. Создание психологически комфортной обстановки на этапе открытия нового знания позволяет выявить степень «знания» и «незнания» и способствует формированию личностных качеств обучающихся, усвоению нового материала. Организация продуктивной работы над лексическим значением слова на этапе первичного усвоения знаний помогает раскрыть содержание художественного текста, поддерживает формирование интереса к слову.

Особое внимание на уроке отводится работе с текстом. Поиск информации, комментирование текста, самоконтроль, интерпретация способствуют формированию ключевых компетентностей личности обучающегося. Литературоведческие понятия формируются в процессе практической деятельности. Работа над ними помогает осмыслить художественное произведение во всем его многообразии. Использование приема «синквейн» позволяет проверить степень понимания литературного произведения, а также позволяет формировать умение грамотно выражать свои мысли. Системно-деятельностный подход обеспе-

чивает активную учебно-познавательную деятельность учащихся, способствует самореализации, организует учебное сотрудничество в познавательной деятельности. Произведения русской классики, современной литературы содержат богатый материал для уроков литературы в рамках данного подхода.

Большинство современных учебно-методических комплексов по литературе строится на этом подходе, предполагающем, что ученики «открывают» знания сами в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Задача учителя – организовать самостоятельную исследовательскую работу учеников, чтобы они сами решили проблемы урока, сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Ключевой элемент системно-деятельностного подхода – ситуация актуального активизирующего затруднения. Её целью является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.). Внедрение системно-деятельностного подхода связано с созданием особых образовательных условий и прежде всего – методического плана. Важной составляющей здесь становится учебный диалог на уроке. Учебный диалог на уроке литературы имеет, как минимум, две плоскости:

1) педагогическая плоскость, определяемая взаимодействиями – учитель-ученик, ученик-ученик;

2) художественно-эстетическая плоскость – диалог читателя с книгой.

Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы эвристического обучения:

- мотивацию деятельности,
- её проблематизацию,
- личное решение проблемы участниками ситуации,
- демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами,
- рефлексию результатов.

Именно ученики являются главными «действующими героями» на уроке. Их деятельность должна быть осмыслена, лично значима:

- что я хочу сделать,
- зачем я это делаю,
- как я это делаю,
- как я это сделал.

Как правило, системно-деятельностный подход реализуется в интерактивных формах обучения, к которым можно отнести: проектное и проблемное обучение, коллективную систему обучения (КСО), технологию развития критического мышления, игровую деятельность, технологию мастерских. Приёмы реализации системно-деятельностного подхода в обучении заложены в Примерной программе по литературе: комментировать, анализировать, сравнивать, характеризовать, сопоставлять, выявлять, инсценировать, проводить устное рисование, конспектировать, интерпретировать и т.п.

Системно-деятельностный подход на уроках литературы осуществляется через:

- работу с источниками информации, с современными средствами коммуникации;
- критическое осмысление актуальной социальной информации, поступающей из разных источников, формулировку на этой основе собственных заключений и оценочных суждений;
- решение познавательных и практических задач, отражающих типичные ситуации;
- анализ современных общественных явлений и событий;
- освоение типичных социальных ролей через участие в обучающих играх и тренингах, моделирующих ситуации из реальной жизни;
- аргументацию и защиту своей позиции, оппонирование иному мнению через участие в дискуссиях, диспутах, дебатах о современных социальных проблемах;
- выполнение творческих работ и исследовательских проектов.

В практике работы учителя литературы системно-деятельностный подход осуществляется на различных этапах урока. На этапе самоопределения к учебной деятельности и актуализации знаний создаётся проблемная ситуация, которая предполагает наличие разных вариантов решения проблем.

На этапах постановки учебной задачи и открытия нового знания идет поиск, анализ, структурирование информации. Проводится лабораторное и виртуальное исследование. Эффективность данного этапа урока литературы достигается за счёт работы в группах постоянного и сменного состава, организации проектной деятельности. Коллективная деятельность учащихся организуется в форме мозгового штурма, с помощью которого выбирается метод разрешения проблемной ситуации. Данный приём используется тогда, когда можно предложить наибольшее количество вариантов разрешения проблемы.

Создание проблемной ситуации требует, прежде всего, интересного для школьника вопроса, ведущего к необходимости сдвига в развитии. Такого рода вопросы – начало, завязка проблемного построения урока.

Вопросы, применяемые в обучении, можно разделить на:

- информационные (они требуют актуализации, воспроизводства или применения уже известных знаний);
- собственно проблемные, содержащие ещё не раскрытые учащимися проблемы, область неизвестного знания или способа, для приобретения которых требуется какое-то интеллектуальное усилие, определённым образом направленный мыслительный процесс (таблица 2).

Таблица 2

Вопросы, применяемые в обучении

Информационный вопрос	Проблемный вопрос
Какую роль в пьесе «Гроза» играет пейзаж?	Кабаниха: заботливая мать или бездушный тиран?

Почему обитатели ночлежки дразнят друг друга и в чём сказались их раздражение?	Кто перед нами – люди или «обломки»? (по пьесе М. Горького «На дне»)
К какому художественному направлению относится поэма А.А. Блока «Двенадцать»?	Упрек или защита революции слышится в поэме А.А. Блока «Двенадцать»?

Известный методист, учёный В.Г. Маранцман определяет характерные качества проблемного вопроса, отличающие его от информационных вопросов, рассчитанных на репродуктивную деятельность.

1. Проблемный вопрос содержит, как правило, сложность, иногда выступающую в форме противоречия, не очевидно разрешимого для учеников. Проблемный вопрос создает затруднение, необходимое для возникновения проблемной ситуации.

2. Проблемный вопрос одновременно должен быть задачей, увлекательной для ученика, отвечать его потребностям, входить в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе. Вопрос проблемного характера возникает как бы в точке пересечения логики науки и интересов ученика.

3. Одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его ёмкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала, что позволяет выявить общее в единичном. Проблемный вопрос, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

Проблемные вопросы намечают множество вариантов ответов. В.Г. Маранцман отмечает, что чаще проблемные вопросы имеют альтернативную форму «или-или»:

- Софья: единомышленница Чацкого или защитница фамусовского общества? (А.С. Грибоедов «Горе от ума»).

- Кто такой Лука: лжец или человечный человек? (М. Горький «На дне»)

Проблемный вопрос предполагает разные варианты ответа, противоречащие друг другу.

- Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора? (Н.В. Гоголь «Ревизор»)

На первый взгляд, в вопросе нет внешних признаков проблемности, но он предполагает спорные ответы. Одни ученики, вопреки мысли Гоголя, считают, что рассказы Хлестакова о Петербурге ввели чиновников в заблуждение. Другие скажут, что причину обмана видят в страхе чиновников, боязни возмездия за злоупотребления.

- Изменяются ли красногвардейцы от начала к концу поэмы? (А.А. Блок «Двенадцать»). Этот вопрос тоже неоднозначен, хотя и не имеет строгой формы «или-или», он ведёт к поиску и необходимости развёрнутого доказательства решения.

Таким образом, проблемный вопрос представляет собой самостоятельную форму мысли и проблематизированное высказывание, предположение или обращение, требующее творческого поиска ответа или объяснения, предполагает стимулирование самостоятельности учащихся в оценивании изучаемой темы. Проблемный вопрос побуждает ученика к многоступенчатой познавательной деятельности, так как у обучающегося нет «готового», выученного ответа. Такие вопросы требуют размышления, исследования, а иногда – даже эксперимента.

Постановка проблемного вопроса и сочетание его с вопросами, требующими осмысленного воспроизведения материала, необходимы на всех этапах изучения литературного произведения в школе: и для выяснения читательского восприятия на вступительных занятиях, и в процессе самого разбора, и на заключительных занятиях.

На этапе включения нового знания в систему и повторения используются такие формы работы, как индивидуальная работа при решении количественных и качественных задач, организуется индивидуальная ликвидация пробелов в знаниях учащихся на основе самоконтроля и взаимоконтроля.

Особого внимания заслуживает этап обобщения полученных знаний и рефлексии учебной деятельности. В практике работы наших педагогов использование на данных этапах таких приемов обучения, как синквейн и кластер, которые позволяют соединить аналитическую и творческую деятельность.

Использование системно-деятельностного подхода ориентировано, прежде всего, на формирование информационно-коммуникативной культуры учащихся. Резко возрастает роль познавательной активности учащихся, их мотивированности к самостоятельной учебной работе. В этой связи возрастает значимость и выбора определения темы-заголовка урока.

1. Заголовок – метафора («Детство, опалённое войной»).

2. Заголовок – вопрос «За что наказан Демон?» (По поэме М.Ю. Лермонтова «Демон»)

3. Заголовки, содержащие приём остранения, освещения знакомого факта под новым углом зрения, в непривычном ракурсе: “Загадки «Слова о полку Игореве»”; Ещё одна тайна «Пиковой дамы».

4. Заголовки, сформулированные как альтернативные вопросы: «Образ Луки из пьесы М. Горького «На дне». «Святой» или «лукавый»?

5. Заголовок, в котором пропущен(-ы) ключевое(-ые) слово(-а). Такой приём побуждает учеников выразить своё понимание изучаемых событий, текстов и отношение к ним: «Древнерусская литература – фундамент (основа) русской словесности».

6. Самостоятельный выбор наиболее подходящего названия из предложенных вариантов.

7. В заголовке можно расставлять знаки препинания, выражая тем самым собственное отношение к проблеме.

Осмысление эпиграфа – продуктивный приём при реализации системно-деятельностного подхода на уроках литературы. Так, для урока «Художествен-

ный мир А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова» используются высказывания В.Я. Брюсова, Д.С. Мережковского, В.Г. Белинского. Задание следующее: выбрать и записать в тетрадь тот эпиграф, который наиболее полно отражает тему сегодняшнего урока. Аргументировать ответ.

- «Путь Пушкина – это общий путь русской литературы, а не личный...» (В Брюсов).

- «Пушкин – дневное, Лермонтов – ночное светило русской поэзии. Вся она между ними колеблется, как между двумя полюсами – созерцанием и действием» (Д.С. Мережковский).

- «Лермонтов – поэт совсем другой эпохи...его поэзия – совсем новое звено в цепи исторического нашего общества» (В.Г. Белинский).

На уроках литературы в контексте системно-деятельностного подхода используются активные методы и приемы обучения.

1. Опорные схемы.

2. Диалог.

3. Мозговой штурм.

4. Игровые моменты.

5. Интригующее анонсирование темы.

6. Сравнение и аналогия.

7. Использование музыки и других эстетических средств художественного воздействия и др.

На уроке литературы игровые моменты пробуждают, поддерживают и развивают интерес к процессу обучения и учебному предмету.

Примерные вопросы игрового характера:

1. А.П. Чехов назвал прозу И.А. Бунина «концентрированным бульоном».

Каков рецепт этого «бульона»?

2. В стилистике Леонида Андреева расскажите сказку про репку.

3. В эпилоге «Отцов и детей» спрятана пушкинская аллюзия. Найдите ее и прокомментируйте.

4. Придумайте алгоритм, помогающий отличать стихи Ф.И. Тютчева и А.А. Фета.

5. «Накройте праздничный стол» блюдами, которые упоминались в художественных произведениях.

6. В качестве новогодних «подарков» используйте предметы, которые являются важными художественными деталями.

Реализация системно-деятельностного подхода на уроке литературы немыслима без приёмов технологии развития критического мышления:

1. Инсерт.

2. Кластер.

3. Синквейн.

4. Фишбоун.

5. Ключевые слова.

6. Ассоциативные ряды.

7. Перекрестная дискуссия.

8. Письменная рефлексия.
9. Трёхчастный дневник и др.

Приём «Инсерт» заключается в маркировке текста (или его отрывка) специальными символами, имеющими следующее функциональное назначение:

- «+» – «узнал новое»
- «~» – «уже знал»
- «-» – «думал иначе»
- «?» – «есть вопросы»

Как вы воспринимаете монолог Онегина?

Текст можно промаркировать с позиции:

«+» – Я согласен с героем. Это соотносится с моими нравственными убеждениями. Онегин очень искренен, способен оценить «души доверчивой признанья».

«-» – Я не согласен с героем. Это противоречит моим убеждениям. У меня было другое решение. Онегин ошибается, когда говорит: «Но я не создан для блаженства; // Ему чужда душа моя...» Он обрекает себя на одиночество, отказываясь от любви.

«?» – Мне трудно определиться в этом вопросе. Онегин вызывает у меня двойственные чувства. Мне нравится его откровенность, благородность души, но мне трудно понять, почему человек, не познавший любви, учит Татьяну «властвовать собою».

Приём «Кластер» предполагает расположение информации в виде «гроздей винограда». При этом между всеми «гроздьями» должна быть чёткая логическая связь. В любом «кластере» есть отправная точка, вокруг которой разветвляется «гроздь». Например, отправной точкой могут являться герои романа «Евгений Онегин». Первых «ягод» будет четыре по числу основных героев романа. Последующие «гроздья» содержат характеристики героев с учётом их сюжетных взаимосвязей. Данный приём помогает учащимся структурировать основные характеристики персонажей изучаемого произведения.

На завершающей стадии урока можно применить следующие методы: синквейн, фишбоун, трёхчастный дневник, эссе.

«Синквейн» (от англ. «путь мысли») имеет определённую схему, по которой раскрывается образ героя следующим образом:

1. Существительное.
2. Прилагательных два (допускаются причастия).
3. Глаголов три (допускаются пояснения).
4. Предложение из четырех слов.
5. Существительное (вывод, обобщение).

1. Онегин.	1. Татьяна.
2. Скучающий, «лишний».	2. Скромная, влюблённая.
3. Отвергает, убивает, влюбляется.	3. Любит, страдает, мечтает.
4. Онегин отвергает любовь Татьяны.	4. Выходит замуж за нелюбимого человека.
5. Пессимист.	

Стратегия «фишбоун» («скелет рыбы») позволяет учащимся выявить причинно-следственные связи и мотивы поступков героев произведения. В данном случае эта стратегия помогает более ярко раскрыть образ Евгения Онегина.

Это схема, в которой возможно отразить весь материал в определённом порядке. В голове рыбы ставится «толстый вопрос». Верхние плавники – это аргументы или причины. Нижние плавники – это факты из произведения, подтверждающие аргументы. В хвосте рыбы записывается ответ на поставленный «толстый вопрос». Например, ставится следующий вопрос: «Могла ли иначе сложиться судьба Евгения Онегина?».

Аргумент 1: «Скука».

Факт 1: «Онегин скучал и в Петербурге, и в деревне, все радости жизни ему рано наскучили».

Аргумент 2: «Душевные метания».

Факт 2: «Онегин искал смысл жизни, его душа не знала покоя».

Аргумент 3: «Любовь».

Факт 3: «Онегина полюбила Татьяна, но он не ответил на её любовь, а когда полюбил, то было уже слишком поздно».

Аргумент 4: «Убийство».

Факт 4: «Онегин убивает на дуэли Ленского, совершая при этом огромную жизненную ошибку».

Аргумент 5: «Лишний человек».

Факт 5: «Онегин – это тип молодого дворянина начала XIX века, разочарованного в жизни»

Вывод: «Судьба Онегина могла бы сложиться иначе, если бы он принял любовь Татьяны и отказался от поединка с другом. Но разочарование в жизни свело на нет все его положительные устремления. Онегина можно считать глубоко несчастным и одиноким человеком».

Возможен фишбоун на тему: «Каким рисует Достоевский Петербург?».

Трёхчастный дневник. Заполняется дома, так как после завершения урока часто происходит переосмысление некоторых позиций.

Письмо Татьяны.

- Что есть любовь для героини?
- Какие ключевые слова в тексте помогут понять её внутренний мир, проникнуть в тайны ее души? Учащиеся заполняют трёхчастный дневник.
- «Меня презреньем наказать...».
- «Моей несчастной доле...», «горького мучения...».
- «Только слышать ваши речи...»
- «Я твоя...»
- «Хранитель мой...»
- «Послан богом...»
- «В сновиденьях мне являлся...»

- «Чудный взгляд...»

- «Воля неба...»

Любовь для Татьяны – великое страдание, жертвенность. Она наивна, неопытна... Любовь для нее – величайшая радость, возвышенное чувство... Татьяна – чувственная натура, романтик по душе, сентиментальная. Очевидно влияние «книжной любви».

В процессе анализа текста можно ввести элемент «перекрестной дискуссии».

«Защита героя».

- Я хочу оправдать моего героя, его поступки.

Татьяна – решительная; – у нее открытое, чистое сердце; – искренняя, чувственная; – не способна предать; – была бы верной женой...	Онегин – честный, открытый, благородный человек; – не способен лгать; – не любит ее, ведь сердцу не прикажешь...
– живёт в своем придуманном мире; – создала себе образ некоего идеального мужчину; – слишком откровенная, не способна сдерживать свои эмоции...	– эгоист, причиняет Татьяне боль; – не желает понять душу влюбленной девушки; – не дает шанс ни ей, ни себе; – обрекает себя на одиночество...

Дискуссия должна, при наличии собственной выработанной позиции, привести их к позитивному единству.

Данные технологические приёмы позволяют на уроке, выстроенном в соответствии с системно-деятельностным подходом, не только обосновать свою позицию, но и в процессе самостоятельного анализа изменить какие-то уже установившиеся представления. Применение этих приёмов на уроке литературы очень эффективно, позволяет сохранить активность ученика и сделать чтение или слушание осмысленным.

Кейс-метод – техника обучения, использующая анализ реальных ситуаций, обеспечивает максимальную мыслительную деятельность.

Технология метода:

1. Знакомство с материалом.
2. Выделение нужной информации.
3. Обсуждение в группах возможных альтернативных решений.
4. Принятие решения.
5. Презентация решений группами.
6. Сравнение и анализ принятых решений, подведение итогов.

Нетрадиционные формы уроков литературы также способствуют развитию системно-деятельностного подхода. Наряду с уроками-семинарами, деловыми играми, исследованиями, учитель создаёт свои авторские уроки. Можно привести в качестве примера нетрадиционных уроков следующие.

- Урок-встреча.
- Урок-раздумье.
- Урок-поиск.
- Урок-открытие.
- Урок защиты позиции.
- Урок-концерт.
- Урок-суд.
- Урок-исследование.
- Урок-путешествие.
- Урок-портрет.
- Урок-конференция.
- Урок-семинар.
- Урок-диалог.
- Урок – творческий отчёт.
- Урок-дискуссия.
- Урок-мастерская.

Метод проектов относится к ведущим технологиям системно-деятельностного подхода.

В основе метода проектов лежит:

- развитие познавательных навыков учащихся,
- развитие критического и творческого мышления,
- формирование умений самостоятельно конструировать свои знания,
- формирование умений ориентироваться в информационном пространстве.

Читательские конференции, интеллектуальные игры также способствуют развитию творческих способностей, нестандартного мышления учащихся.

Использование различных методов, приёмов на уроках литературы позволяет создавать условия для интеллектуального развития обучающихся, формировать среду, где обучение происходит в сотрудничестве и сотворчестве.

Учебный диалог – это ещё одна технология системно-деятельностного подхода личностно-ориентированного образования, это сложное целое, диалогическое единство, которое реализуется в логической последовательности и взаимозависимости всех частей урока, начиная с осмысления предложенной учителем темы диалога. Это осмысление также имеет свои этапы: выявление темы, выделение аспекта обсуждения темы, ограничение предмета обсуждения в диалоге. С предметом обсуждения в диалоге тесно связана его композиция, которая зависит от типа и направленности диалога. Кроме того, организация учебного диалога предполагает постановку и решение заданных целей и задач. Цели и задачи участников диалога определяют его специфику. При использовании учебного диалога следует учитывать ряд организационных моментов:

- ни одна реплика такого диалога не может остаться без ответа;
- учебный диалог строго ограничен по времени;
- если ученик не активен, значит, он испытывает недостаток знаний;

- речевые характеристики учебного диалога связаны с требованием полных ответов;

- учебный диалог требует предварительной подготовки.

Диалогичность урока, обсуждение разных взглядов, сопоставление точек зрения, спор, дискуссия и ведут класс к более глубокому восприятию произведений, которое, всегда оставаясь личностным, всё ближе и ближе приближается вместе с тем к постижению объективного смысла слова писателя.

Диалогизация взаимоотношений учителя и учащихся обогащает возможности процесса обучения в плане реализации всех его компонентов, повышения качества знаний, умений и навыков, формирования опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочного отношения и логики научного мышления. Диалогическая форма общения близка по сущности эвристической беседе, анализ которой обнаруживает следующие составляющие:

- 1) деление проблемы на подпроблемы;
- 2) выведение одних вопросов из других;
- 3) контроль за логичностью вопросов и достаточностью их совокупности;
- 4) учёт всех данных для постановки вопросов и решения проблем;
- 5) обращение к дополнительным данным;
- 6) произвольное и непроизвольное предположение очередного шага;
- 7) соотнесение решения и первоначальной проблемы.

В процессе диалога репродуктивные и продуктивные (творческие) методы обучения органически сливаются. Создаются условия для закрепления и использования знаний в новых ситуациях. Кроме того, способность задать вопрос при диалогической форме общения отражает понимание проблемы.

Например, при работе в группах по теме «Любимые и нелюбимые герои Л.Н. Толстого в романе «Война и мир» возможны такие вопросы учащихся:

- В чём отличие любимого героя от положительного?

- Нелюбимого от отрицательного?

- Чем отличается зло, совершенное любимым героем, от зла, совершенного нелюбимым героем?

- Как понимаются слова «война» и «мир» в применении к характеристике любимого и нелюбимого героя?

- Что роднит Пушкина и Толстого в понимании такого явления как красота? и т.д.

В ходе реализации системно-деятельностного подхода старшеклассник будет владеть следующими ключевыми компетентностями:

- уметь приводить доводы, аргументы в доказательство своей точки зрения;

- уметь выработать свою собственную точку зрения и обосновывать её, выбрав для этого нужные аргументы из приведённой совокупности фактов;

- уметь выбрать наиболее взвешенную аргументацию, подтверждающую или опровергающую данную точку зрения;

- уметь извлекать нужную информацию из текста;

- уметь обобщать факты и делать выводы;

- уметь сравнить, сопоставить произведения разных эпох;
- уметь анализировать имеющиеся факты или высказывания и делать на основе анализа выводы, объясняющие что-либо;
- уметь осуществлять выбор из нескольких альтернатив;
- уметь искать закономерности, определять тенденции на основе имеющихся фактов;
- уметь определить причины поступков людей (героев художественных произведений).

При применении системно-деятельностного подхода к изучению литературы учащийся овладевает практическими приёмами, логическими операциями, с помощью которых познаётся тот или иной учебный факт:

- умение найти формулы (афоризмы), определяющие внутренний портрет героя;

- умение работать со словом (для раскрытия или самораскрытия героя произведения);

- определение самозадания (выбор вида домашнего задания в соответствии со своей «высотой»);

- умение сопоставлять произведения разных эпох в решении одной и той же проблемы. Это умение очень важно выработать у учащихся, так как задание 9 и 16 ЕГЭ по литературе нацелено именно на проверку умения обучающихся сопоставлять произведения. Например: «В чём своеобразие пары “Обломов – Захар”»? Кто из русских писателей XIX века создаёт пары образов «господин – слуга»?)

- наблюдение над художественными особенностями литературного произведения («Роль эпиграфов в раскрытии идейного смысла в произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и т.п.) Задания такого типа встречаются в 17 ЕГЭ по литературе.

- умение анализировать поступки героев в сопоставлении с тем «А как бы я?» – формирование умений передать состояние героев через слово (словарно-психологические цепочки), жест, позу, позу, мимику, интонацию;

- умение анализировать своё выступление, свою творческую работу и рецензировать ответы и работы других учащихся;

- выразительное чтение наизусть с обоснованием выбора.

На уроках литературы системно-деятельностный подход также можно реализовать, используя две самые популярные современные технологии: технологию развития критического мышления и технологию французских мастерских. При существенной разности подходов к организации деятельности учеников, у этих технологий есть общее, что их сближает. Это интенсивные технологии обучения, включающие каждого из её участников в «самостроительство» своих знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям, к поступающей информации и самостоятельные решения творческих задач, этапы организации деятельности ученика на уроке и в технологии развития критического мышления, и в технологии французских мастерских (таблица 3).

Таблица 3

Этапы работы на уроке в технологии французских мастерских

Этап	Содержание работы
1. Индукция (наведение)	Этот этап направлен на создание эмоционального настроения и мотивации учащихся к творческой деятельности. Предполагается включение чувств, подсознания и формирование личностного отношения к предмету обсуждения. Здесь используется индуктор – всё то, что побуждает ребёнка к действию. В качестве индуктора может выступать слово, текст, предмет, звук, рисунок, форма – всё то, что способно вызвать поток ассоциаций. Это может быть и задание, но неожиданное, загадочное.
2. Самоконструкция (деконструкция, реконструкция)	Этап самостоятельного поиска ответа на вопрос. Индивидуальное решение проблемы, выдвижение гипотезы, собственное решение. На этом этапе могут быть созданы тексты, рисунки, проекты, решения. Каждый участник выбирает свой путь решения вопроса. Идёт работа по выполнению заданий, которые даёт учитель.
3. Социоконструкция	Работа в группе или парах, создание общего проекта. Мастер регулирует состав группы.
4. Социализация	Это соотнесение учениками или микрогруппами своей деятельности с деятельностью других учеников или микрогрупп и представление всем промежуточных и окончательных результатов труда, чтобы оценить и откорректировать свою деятельность. Дается одно задание на весь класс, идёт работа в группах, ответы сообщаются всему классу.
5. Афиширование	Это вывешивание, наглядное представление результатов деятельности мастера и учеников. Это может быть текст, схема, проект и ознакомление с ними всех. На этом этапе все ученики ходят, обсуждают, выделяют оригинальные интересные идеи, защищают свои творческие работы.
6. Разрыв	Резкое приращение в знаниях. Это кульминация творческого процесса, новое выделение учеником предмета и осознание неполноты своего знания, побуждение к новому углублению в проблему. Результат этого этапа – инсайт (озарение).
7. Рефлексия	Это осознание учеником себя в собственной деятельности, это анализ учеником осуществлённой им деятельности, это обобщение чувств, возникших в мастерской, это отражение достижений собственной мысли, собственного мироощущения.

Стадии и приёмы развития критического мышления в технологии развития критического мышления:

Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приёмы и методы
1. Вызов	Вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизация учащихся, мотивация для дальнейшей работы.	Ученик вспоминает, что ему известно по изучаемому вопросу, задает вопросы, на которые хотел бы получить ответ.	Составляет списки известной информации, рассказ – предположение по ключевым словам, систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки «Мозговая атака»

Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведётся индивидуально – парами – группами:

2. Осмысление	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знаний «старого» к «новому».	Ученик читает текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведёт записи по мере осмысления новой информации.	Методы активного чтения: – маркировка с использованием значка «V», «+», «-», «?» (по мере чтения становятся на полях справки) – введение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; – поиск ответов на поставленный в первой части урока вопросы. – Стратегия РАФТ – Стратегия ИДЕАЛ – Стратегия ФИШБОУН – Стратегии: «Мозаика проблем», «Уголки», – Денотатный граф – Стратегии постановки вопросов: «Ромашка Блума», «Тонкие» и «толстые» вопросы
---------------	---	--	--

Непосредственный контакт с информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально – парами – группами:

Рефлексия	Вернуть учащихся к первоначальным записям – предположением, внести изменения, дополнение, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.	Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.	<ul style="list-style-type: none"> – Заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации. – Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. – Ответы на поставленные вопросы. – Организация устных и письменных круглых столов. – Оформление портфолио, «бортовых журналов». – Синквейн. – Диаманта, эссе. – Органайзер. – Стратегия «Шесть шляп».
-----------	---	---	---

Использование технологий развития критического мышления и французских мастерских возможно, начиная с 5 класса, но продуктивнее всего их использовать в 9 – 11 классах.

На стадии рефлексии при технологии урока-мастерской при чтении и изучении рассказа И.А. Бунина «Красавица» возможен следующий вариант вопросов:

1. Какое впечатление произвел рассказ на вас? Почему? Какие чувства, эмоции возникли?

2. О чём рассказ? Какова его тематика? Можно выделить основные темы: судьба мальчика, ставшего никому не нужным и несоответствие красоты внешней красоте внутренней.

3. Почему в рассказе ни один герой не назван по имени? Бунину неважно было конкретизировать героев, важно обозначить проблему, показать через героев черты общества, для писателя важна трагедия – через общее к частному.

4. Чем не похож этот рассказ Бунина на его другие рассказы с точки зрения художественного своеобразия? В этом рассказе отсутствует пейзаж (описание природы заменено описанием интерьера). Почему? Очень сложно говорить о поэтичном, когда в жизни ребёнка осталась одна лишь грусть, и наверное жестоко говорить о прекрасном, когда маленький мальчик вместо счастья и радости от детства испытывает лишь страдания.

5. Какие еще особенности рассказа можно отметить? Прямая речь в рассказе есть только у героини. Почему? Она – хозяйка, её речь соответствует её статусу (употребляет Бунин глагол «велела» – глагол в изъявительном наклонении имеет форму повелительного).

6. Рассказ заканчивается описанием одиночества мальчика. Какими словами передаёт автор его «новую» жизнь? Ребёнок не видит вокруг себя живых –

всё, что осталось – воспоминание о маме (книжечка, сундук), писатель умышленно употребляет слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом, тем самым давая понять, что мир мальчика стал маленьким, совсем сузился. Всё это подтверждает лишь то, что он не живёт, а существует: нет радости, света, добра в его жизни. Он живёт в «круглом одиночестве» (для сравнения «круглый сирота»).

7. Вспомним, что говорил о ребёнке Бунин в самом начале рассказа («... от природы живой...»). Одна женщина сумела изменить жизнь двух людей – одного подчинив себе, второго уничтожила равнодушием, бессердечием, безразличием... Вот такая она... красавица...

8. Что же хочет сказать Бунин? Сформулируйте идею произведения. Не может женщина быть достойной уважения, если она жестока в обращении с ребёнком. В жизни часто встречается несоответствие красоты внешней красоте внутренней. Детство – самое счастливое и беззаботное время, поэтому страдания детей – очень большая трагедия.

9. Почему тогда Бунин назвал рассказ именно «Красавица»? Название рассказа – ирония, ведь, как уже выяснено, писатель так назвал женщину, у которой не было души. Вернёмся к эпиграфу – красота бывает обманчивая, главное в человеке его душа и доброе сердце. Звучит музыка.

10. Что же такое красота? Красота – это не то, что сразу бросается в глаза и «кричит» о себе. Чаще всего это не очень приметное, тихое и спокойное явление. Надо уметь «всматриваться» и «вслушиваться» в людей. Об этом и предупреждал нас И.А. Бунин в своём рассказе.

Стремясь к любви, ты ищешь красоты,
Смотри ж не ошибись, ведь так случается,
Что самые прекрасные черты не взгляду,
А лишь сердцу открываются.

11. Задание. А теперь оформите ваши мысли после прочтения рассказа И.А. Бунина «Красавица» в сочинении-миниатюре «Без любви всё ничто». Можно использовать в работе слова, которые вы записали на листах в течение урока.

В рамках системно-деятельностного подхода учебная деятельность рассматривается как строго определённый порядок действий. Следовательно, и на уроках литературы необходимо следовать определённой логике, учитывать, что в литературе как учебном предмете должны сосуществовать две формы познания – образная (художественная), невозможная вне эмоциональной сферы, и логичная (научная). В этой связи выделим три фазы общения с художественным произведением. Первая фаза – предварительная или предкоммуникативная, связана с формированием художественно-психологической установки, как общей, связанной с ожиданием радости общения с искусством, так и частной, заключающейся в подготовке к предстоящей встрече с данным конкретным произведением.

Вторая фаза – коммуникативная, на которой должно происходить постижение учеником идеальной авторской модели действительности, заключённой

в произведении. Ученик должен не столько создать нечто новое сам, сколько найти и взять это новое в произведении. На этой фазе завязываются собственные раздумья читателя, начинается синтезирование обретенных наблюдений и переживаний в целостную модель действительности.

Завершается формирование модели и готовых читательских идей, оценок, установок только в третьей – посткоммуникативной – фазе, цель которой – создание собственной читательской интерпретации на основе осмысления того, что было воспринято, пережито, передумано в результате прямого контакта с произведением искусства. Все три фазы взаимосвязаны. Каждая из них включает в себя, наряду с продуктивной, и репродуктивную деятельность человека, воспринимающего искусство.

Важно, чтобы творчество осуществлялось на любой фазе процесса, тем самым активной оставалась личность читателя, вернее, её качественное изменение под влиянием произведения, сохранялось художественное восприятие художественного содержания.

Так, например, работа над сказкой в 5 классе, на последней фазе работы – посткоммуникативной – направлена на достижение системного понимания, которое реализуется в ходе проектной деятельности обучающихся. На этой стадии в ходе работы над собственной сказкой завершается осмысление того, что было воспринято, пережито, передумано на предыдущих уроках. Происходит самостоятельная отработка формируемых умений. Конечный продукт этого этапа – созданная своими руками книжка с собственной волшебной сказкой – обеспечивает наличие большого объема обратной связи для учителя и закрепление изученного для обучающегося, что положительно влияет на процессы усвоения.

Обучение художественному восприятию должно строиться на принципах вовлечения в процесс личности ученика. Это наиболее продуктивно лишь на основе его творческой деятельности: «...творчество на деле существует не только там, где оно создаёт великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создаёт что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданием гениев» (Л.С. Выготский). Переход на качественно новый уровень восприятия художественного произведения вызывает и предполагает более продуктивное читательское творчество.

Использование системно-деятельностного подхода в практике позволяет грамотно выстроить урок литературы, включить каждого обучающегося в процесс «открытия» нового знания. Самое главное – это понять, что любое произведение и любая биография писателя, поэта, драматурга могут быть поданы в интересном и любопытном ракурсе даже самому скептически настроенному современному школьнику. Надо лишь найти верный «ключ» к изучению той или иной темы. Системно-деятельностный подход, безусловно, расширяет границы возможных «ключей», позволяя ученикам, при правильной подаче, по-настоящему стать частью материала, слиться с ним.

Литература

1. Борисова И.М., Критина Е.А. Системно-деятельностный подход в преподавании литературы (на материале сказки А. Усачёва «Бова-Королевич») // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург: Издательство ОГУ, 2018. – С. 15 – 20.
2. Винокурова Ю.В. Традиционные и игровые формы на уроках литературы как способы стимулирования читательского интереса учащихся при реализации системно-деятельностного подхода в обучении // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования. Сборник статей по материалам II Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Издательство МГТУ им. Г.И. Носова, 2016. – С. 155 – 159.
3. Гатиатулина Г.В., Загайнова Ж.М. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках литературы // Вестник научных конференций. – 2016. – 5-4 (9). – С. 83 – 84.
4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Калинина-Ржавская И.Э., Потапова Н.Н. Организация уроков литературы на основе системно-деятельностного подхода // РОСТ. Региональное образование: современные тенденции. – 2016. – № 3 (30). – С. 116 – 121.
6. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения. – М.: Ювента, 2007. – 448 с.
7. Степняк Г.В. Системно-деятельностный подход на уроках литературы в 5 классе при изучении темы «Фольклорная сказка» // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. Межвузовский сборник научных работ. – Череповец: Издательство ЧГУ, 2014. – С. 83 – 87.
8. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 2. – <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-113-Khutorskoj.pdf>
9. Шилин С.С. Реализация системно-деятельностного подхода при изучении лирики Н.А. Некрасова в 10 классе // Проблемы современного филологического образования. Сборник научных статей участников III Всероссийской научно-практической конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы». – Москва: Издательство МГПУ, 2013. – С. 101 – 104.

История

Элберт Грин Хаббард считал, что «Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя». Это возможно только когда акцент с предметного содержания перенесен на личный уровень овладения универсальными учебными действиями (УУД), предметное содержание выступает как материал, на котором идет формирование метапредметных и личных результатов обучения. При этом никогда не возникает ситуация, что «мне не нужна история», ведь цель изучения истории не заключается в освоении всего набора фактов, дат, а состоит в овладении способами работы, историческим анализом, умением синтезировать материал разных эпох и многим другим. Значит, функция учителя состоит не в том, чтобы формировать у ученика новые знания, умения и способности, - это сегодня работа самого ученика, и если ученик не будет ее выполнять сам, то и его умению «учить себя» просто неоткуда будет взяться. А поэтому наряду с традиционным вопросом «Чему учить?» важнейшим становится вопрос «Как учить?» или, точнее, «Как учить так, чтобы инициировать у детей собственные вопросы: «Чему мне нужно научиться?» и «Как мне этому научиться?». Ответы на эти вопросы дает владение педагогом системно-деятельностным подходом в работе с обучающимися.

Системно-деятельностный подход предполагает обучение учащихся умению ставить цели и задачи, искать пути их решения, самостоятельно оценивать результаты труда. Это и есть формирование универсальных учебных действий. Соответственно необходимо продумывать новые формы работы на уроке и давать жизнь проверенным.

Среди технологий, методов и приёмов развития УУД особое место занимают учебные ситуации, которые специализированы для развития определённых УУД.

Учебная ситуация – это такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают. Учебной ситуацией является и выполнение задания «составить таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста», или выполнение задания «объяснить содержание прочитанного текста соседу по парте», или выполнение практической работы и т.д.

При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые (специфичные для данного учебного предмета) действия, осваивает характерные для данной области способы действия, т.е. приобретает некоторые способности. Развитие универсальных учебных действий происходит как во время урока, так и на внеурочных занятиях. Часто на внеурочных занятиях социального направления применяется ситуация-оценка — прототип реальной ситуации с готовым пред-

полагаемым решением, которое следует оценить, и предложить своё адекватное решение.

Признание активной роли обучающегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия с учителем и одноклассниками. В связи с этим фронтальные формы обучения сменяются парными, групповыми, индивидуальными. Таким образом, очевидно, что урок требует обновления по следующим позициям:

- формулировка и решение на уроке дидактических задач, направленных на формирование УУД;
- комплексный подход к планированию результатов урока;
- обновление форм организации учебных занятий;
- смещение приоритетов при выборе организационных форм обучения с фронтальных на групповые, парные, индивидуальные;
- выбор в качестве ведущих деятельностного, исследовательского, проблемно-поискового методов обучения;
- систематическое использование технологий.

В условиях системно-деятельностного подхода учитель должен знать принципы построения урока, технологии, критерии результативности урока:

- цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику;
- учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.);
- используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе;
- учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы;
- учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную форму обучения, учит детей работать по правилу и творчески;
- на уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся);
- учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приёмы;
- учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи;
- учитель специально планирует коммуникативные задачи урока;
- на уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель-ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.);
- учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения;
- стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создает атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

Но для эффективной организации учебного процесса в рамках реализации системно-деятельностного подхода особенно значимы для учителя две компетентности:

- компетентность, связанная с областью управления системой «учитель – ученик», которая предполагает владение управленческими технологиями: анализом ресурсов, проектированием целей, планированием, организацией и оценением результатов образовательного процесса;

- компетентность в сфере медиа-технологий и дидактического оснащения образовательного процесса, предполагающая практическое владение методиками, приемами, технологиями, в том числе технологиями медиа-образования, развивающими и социализирующими учащихся средствами предмета.

Системно-деятельностный подход предполагает следующую конструкцию учебного процесса (этапы урока):

I – актуализация знаний, необходимая для создания для всех учащихся равных стартовых условий до начала изучения нового, т.е. выравнивание знаний по тем понятиям, которые будут необходимы на сегодняшнем уроке;

II – построение учебной задачи. Это фиксирование основополагающего вопроса, проблемных вопросов, частных задач при организации учебной кооперации. Это способствует созданию ориентировочной основы действий, которая выступает как важнейшая часть психологического механизма развития интеллекта. Это то, на что опирается ученик при работе над творческим продуктом. Это может быть создание плана проекта, моделирование действий, разработка опорного конспекта, определение опорных точек, составление плана изучения, создание шаблона ответа, тезаурусов, тезисного плана, тезисов ответа по методу эвристической беседы плана или алгоритма лабораторного опыта;

III – переход к задаче формирования общего способа. Ученик должен понимать, что все, что он сегодня делал, можно перенести на другой объект и изучать его тем же способом, что и означает развитие надпредметных умений;

IV – рефлексия, являющаяся не просто подведением итогов, а видением процесса и осознанием полученных результатов. Создаются условия для понимания того, что можно было бы изменить, знания об удачных способах действий. Важно, чтобы учащиеся могли сформулировать основную идею, перечислить основные виды своей деятельности на уроке, ответить на вопросы: что нового узнали на занятии? Какой опыт приобрели в учебной деятельности? Что было самым трудным на уроке? Что считают наиболее важным? Что было наиболее интересным? Что еще хотелось бы узнать в будущем?

Так как история является наукой информационного плана, то для нее характерна цель накопления и систематизации знаний о прошлом, она не включает описания компонентов действий, правил или теорем, которые бы служили основой для познавательной деятельности. Вследствие этого содержание школьной дисциплины наполнено на каждом уроке многообразной фактической информацией, освоение которой требует много времени. Наилучшим путем изучения учебного материала в рамках традиционной модели обучения является предъявление ученикам исторической информации в готовом виде на

основе ее изложения педагогом или прочтения учебных текстов. Деятельностный подход требует, чтобы ученики сами приобретали и осваивали исторические знания. Исходя из структуры их предметной познавательной деятельности, это означает, что «к концу школьного обучения ученик должен уметь: определять цели и план своей учебной деятельности; выбирать источники знаний и способы (приемы) работы; извлекать, анализировать, оценивать, систематизировать и обобщать приобретаемую информацию; применять полученные знания для решения учебных и жизненных задач; анализировать результаты своей деятельности». Изучить все это учащийся должен без ущерба для изучения собственно исторических знаний, предусмотренных стандартом и программами по дисциплине.

Деятельностный подход подразумевает, что ученики сами приобретают и осваивают исторические знания. К концу обучения в школе ученики должны приобрести следующие умения и навыки: определение цели и плана своей учебной деятельности; выбор источников знаний и способов работы; извлечение, анализ, оценка, систематизация и обобщение приобретаемой информации; применение приобретенных знаний для решения учебных и жизненных задач; анализ результатов своей деятельности.

В рамках системно-деятельностного подхода используются следующие формы деятельности учащихся на уроке истории:

- составление опорных планов, схемы, графика, диаграммы, рисунка и т.д. Дает возможность систематизировать учебную информацию, расположить ее в логической последовательности, выявить главное, аргументировать свою позицию, закрепить знания и умения практически;

- заполнение сравнительно-обобщающей таблицы, которая является итогом анализа и сопоставления сравниваемых фактов и обобщения исторических событий;

- составление биографических справок - характеристик исторических личностей. На основе оценок деятельности личности, историками и современниками, учащиеся приобретают опыт давать собственную аргументированную оценку;

- работа с исторической картой. Дает возможность не только приобрести систематизированную историческую информацию о том или ином событии, явлении, процессе, но и умело ориентироваться в историко-географическом пространстве;

- анализ исторических источников (документов). Один из ведущих видов познавательной деятельности в процессе изучения истории, который способствует развитию таких учебных умений и навыков как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, оценка и критическое отношение к различным интерпретациям исторических фактов;

- подготовка и оформление сообщения, доклада, реферата. Дает возможность развивать навыки поисковой и аналитической работы, учит грамотно оформлять в письменной форме итоги своих самостоятельных изысканий;

- рецензия на ответ товарища. Способствует развитию умений объективной само- и взаимооценки учебной деятельности по определенным критериям, навыков рефлексии и коррекции учебной работы и ее последующего воспроизводства в соответствии с индивидуальной траекторией обучения;

- задания на образную реконструкцию исторических фактов:

- изложение исторических событий от имени одного из участников, свидетелей, современников или потомков;

- изложение сути исторических событий в диалоге, споре, беседе их непосредственных участников, представляющих разные (противоположные) мнения и оценки.

Задачей учителя является создание условия для саморазвития потенциальных возможностей и творчества учащихся на уроках истории:

- вовлечение каждого ученика в активный познавательный процесс;

- создание атмосферы сотрудничества при решении проблем;

- помощь в формировании собственного и аргументированного мнения по той или иной проблеме;

- совершенствование интеллектуальных способностей учащихся.

Прежде всего, инновационное развитие методики преподавания истории ориентировано на воспитание информационно-коммуникативной культуры школьников. Резко повышается роль познавательной активности учащихся, их мотивированности к самостоятельной учебной работе. Это подразумевает все более широкое применение нетрадиционных форм уроков, в том числе деловых и ретроспективных игр, исследовательских, интерактивных технологий, технологий проектов.

К интерактивным методам в рамках системно-деятельностного подхода относятся: дискуссии, дебаты, ролевые игры, различные виды групповых работ, деловые игры, турниры знатоков.

В старших классах на уроках истории успешно проходят дебаты.

Технология «дебаты» способствует решению следующих задач:

- становление гражданского общества в России;

- развитие толерантности, партнерского общения, цивилизованной дискуссии;

- развитие логического и критического мышления, навыков риторики, способности работать в команде и концентрироваться на сути проблемы, навыков поисковой и исследовательской деятельности.

Ученики с большим интересом изучают информацию; им необходимо уметь применять приобретенные на уроках знания, отказываться от шаблонов. Для успешной дискуссии учащиеся должны иметь большой объем информации, находить необходимую информацию и обрабатывать её. Также важна игровая, соревновательная форма проведения «дебатов», которая дает возможность разобрать и закрепить изучаемый материал в неформальной обстановке.

Во время работы учащимся необходимо отстаивать какое-либо мнение независимо от собственных убеждений. С одной стороны, это дает возможность школьникам воспринимать неоднозначность многих фактов, не отстраняться от

противоположных утверждений. С другой, учащимся дается возможность обосновать любое утверждение, даже то, с которым они не согласны, что может привести к разрушению убеждений и нравственных установок личности. Для того чтобы избежать подобного результата имеются определенные ограничения в выборе тем: нельзя обсуждать вопросы, связанные с религиозными, национальными и политическими убеждениями. Наиболее сложным является сохранение командного духа, недопущение такой ситуации, когда победа команды зависит от выступлений одного игрока.

Практическое занятие – форма учебных занятий по истории, где на основе ранее полученных знаний и сформированных умений ученики решают познавательные задачи, представляют итоги своей практической творческой деятельности или осваивают сложные познавательные приемы, необходимые для обстоятельного и активного исследования прошлого (лабораторные занятия; групповые, фронтальные семинары; конференции; участие в проектах).

Таким образом, системно-деятельностный подход в образовании представляет собой планирование и организацию учебного процесса, в котором основное место отведено активной и разносторонней, самостоятельной познавательной деятельности учащихся, ориентированных на заданный результат. Деятельностный подход требует, чтобы школьники самостоятельно приобретали и осваивали исторические знания.

Метод проблемного обучения в достаточном объеме может помочь в решении выше обозначенных задач. Под проблемным обучением понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Ученику необходимо проявлять самостоятельность и оригинальность. Не репродуктивное восприятие прошлого и настоящего, а формирование личной гражданской позиции через собственное открытие события, его переосмысление вероятны только при применении метода проблемного обучения, который обеспечивает значительную мотивацию учеников.

При использовании проблемного метода необходимо учитывать готовность учащихся каждого класса к восприятию проблемного материала: общий уровень знаний, настроенность на урок, опыт применения проблемного обучения в данном классе. Для оптимизации проблемного обучения необходима вариативность, т. е. выбор такого варианта проблемного подхода к изучению материала, который в наибольшей мере отвечает уровню данного класса. В классе с высоким уровнем мотивации учащихся после изложения факта можно ставить проблемы одну за другой, в классе со слабой мотивацией можно объяснить материал самой и в конце провести опрос проблемного характера.

При объяснении нового материала могут использоваться две формы проблемного обучения – проблемное изложение и поисковая беседа.

В ходе проблемного изложения проблему ставит и решает учитель, который не просто излагает материал, а размышляет, рассматривает возможные подходы и пути решения. Учащиеся следят за логикой рассуждения, анализом,

глубже усваивают материал. Проблемное изложение обычно применяется, когда материал совсем новый и слишком сложный.

Проблемное изложение можно использовать при изучении истории государственной символики. Спорным, например, остается вопрос: откуда взялся на Руси образ двухглавого орла? Учащимся предлагаются разные точки зрения историков по этому вопросу. Таким образом, напрашивается вывод, что вопрос о происхождении орла на печати Ивана III пока остается открытым.

Смысл поисковой беседы в том, чтобы привлечь учащихся к решению выдвигаемых на уроке проблем с помощью подготовленной заранее системы вопросов. Эта форма используется в тех случаях, когда дети обладают необходимыми знаниями для активного участия в решении выдвигаемых проблем.

Например, в начале обобщающего урока по теме «СССР в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг.» можно дать задания проблемного характера: «В чем источники и каково значение победы советского народа в Великой Отечественной войне? Почему такой дорогой ценой была достигнута победа?»

Для решения этой проблемы класс делится на пять учебных групп, которые двигаются по этапам:

1-й этап: «разминка» – актуализация знаний (фактически проверка домашнего задания) в форме тестового задания;

2-й этап: от каждой группы по три ученика на листе ватмана пишут термины, даты, имена, связанные с заявленной темой; листы раздаются группам, которые должны составить опорный конспект по данной теме;

3-й этап: работа с текстами документов (анализ и ответы на вопросы к ним);

4-й этап: проверка знания хронологии (индивидуальная работа).

После такой работы необходимо вернуться к проблемным вопросам.

Приступая к применению метода проблемного обучения в том или ином классе, педагог должен быть уверен, что ученики способны к репродуктивному получению знаний и у них имеется определенный базис. Проблемный метод требует большой затраты времени, и нецелесообразно применять его при проверке домашнего задания. В процессе решения новой проблемы материал предыдущих уроков сам по себе актуализируется.

Так, например, изучая тему «Византийская империя» можно познакомить детей с политикой императора Юстиниана по фрагментам документа, представить собственное изложение темы, предложить учащимся выразить свое отношение к этому правителю. В ходе урока дети «собирают», записывают мысли учителя, слушают информацию, чтобы обоснованно выразить свое мнение на этапе закрепления.

Исследовательская атмосфера уроков проблемного обучения позволяет вовлечь учащихся в активный познавательный процесс. Меняется роль учителя. Он — консультант, помощник, наблюдатель, источник информации, координатор. Учитель становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся.

Если самостоятельное решение проблемы строится на основе изложения учителя, то такое изложение не должно включать личного мнения учителя. Именно тогда этот метод будет активизировать самостоятельную работу детей. Решение проблемной задачи может осуществляться с помощью учебного фильма, медиапособий и т.п.

Например, при изучении темы «Куликовская битва» используются фрагменты фильма «Дмитрий Донской» (сражение), дается эпиграф к уроку:

Лучше пасть,
достойно смерть приемля,
Чем позором
жизнь свою сберечь,
Чтобы защитить
родную землю,
Мы готовы в эту землю лечь!
Н. Старшинов

Формулируется проблемный вопрос: «Почти 250 лет Русь платила дань Орде. Все попытки освободиться терпели неудачу. Чем же объяснить успех русских войск в 1380 г.? Явилась ли эта победа полной неожиданностью для обеих сторон?». Затем дается характеристика Дмитрия Донского и предлагается серия проблемно-поисковых вопросов:

- Почему сражение на р. Воже стало первым сражением, которое русская рать смогла выиграть?

- Почему Мамай так торопился начать поход на Русь?

- Почему местом сражения князь Дмитрий Донской выбрал именно Куликово поле? Ведь оно неровное, изрытое оврагами, перелесками, речушками. На экран проецируются иллюстрации по теме урока: репродукция картины «Утро на Куликовом поле», изображения вооруженных русских воинов.

- Почему Князь Дмитрий принял решение переправиться через Дон? На экране схема расстановки войск, зачитываются фрагменты из поэмы «Задонщина» – эпизоды боя.

- Какую тактику использовал Дмитрий? Зачитать финал сражения из поэмы.

- Почему археологи не нашли на Куликовом поле ни одного меча?

- Чем вы объясните успех русских?

- Каково значение Куликовской битвы?

И теперь учащиеся, рассмотрев серию наводящих вопросов, будут готовы ответить на главный проблемный вопрос.

Безусловно, если решение проблемной задачи на каком-то этапе зашло в тупик, учитель может и должен направить ребят в нужное русло.

Знания, полученные в результате решения проблемной задачи, твердо усваиваются, так как дети добывали их самостоятельно, а не получали в готовом виде. Проблемный материал развивает способность к анализу, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, т.е. вести дискуссию.

Например, при изучении темы «Холодная война» дается следующее проблемное задание: одни историки (советские) приписывают вину за развязывание «холодной войны» Западу, другие (западные) – СССР, третьи – обеим сторонам. Учащимся предлагается выяснить: кто виноват? Одна группа выступает в роли западных историков, другая – в роли советских. Группам выдаются карточки с заданиями и указываются материалы для поиска ответов. Результатом работы становятся выступления групп. Учащиеся приходят к выводу, что виновными являются обе стороны. В качестве домашнего задания предлагается также проблемное задание: «Холодная война» продолжается и сегодня. Подберите факты из СМИ, подтверждающие или опровергающие данное утверждение».

На уроке всеобщей истории по теме «Становление индустриального общества» можно предложить следующее проблемное задание: «Нужен ли обществу технический прогресс, если он рождает средства массового уничтожения и создает экологические проблемы?».

Особо значимой в процессе обучения является практика постановки лично значимых проблем.

Например, «Известно, что искусство XIX в. обозначило многие проблемы, которые пыталось разрешить человечество в XX столетии. Пригодятся ли художественные искания и открытия индустриального века вам, людям начала третьего тысячелетия?»

Тема «Война, изменившая картину Европы» требует взвешивания и взвешенного принятия решений (с прогнозированием всех возможных последствий).

На уроке истории при изучении темы «СССР и Германия в 1940 – 41 гг.» учащиеся могут выяснить, что Советский Союз, предпринимавший шаги по подготовке к войне, наращивал военную мощь, отодвигал границы. В начале войны немецкая армия быстро продвигалась по территории СССР. Выявляется противоречие и возникает проблемный вопрос: «Как вы считаете, был ли СССР подготовлен к войне с Германией?».

Проблемное обучение поддерживает интерес учащихся к истории как к предмету и к истории как к науке. Создавая на уроках истории проблемные ситуации, используя другие способы проблемного обучения, учитель может выйти за пределы образовательного стандарта и научить школьников применять творческие методы исследовательского характера (определение причин по следствиям, реконструкция целого по частям и наоборот и т.п.).

Приемом создания проблемной ситуации может быть нестандартная постановка темы урока. Тему «Экономическое развитие России в XVII в.» можно сформулировать так: «Стало ли XVII столетие переломным в развитии хозяйства России?». Такое название обладает потенциалом создания проблемной ситуации.

Создав проблемную ситуацию, необходимо поставить учебную цель и включить в работу учащихся. Это достигается за счет мотивации, заложенной в данной ситуации. Создание мотивационно-проблемных ситуаций или поста-

новка специальных учебно-познавательных проблемных задач, в которых заключается практический смысл изучения определенной темы, очевидно, дает эффект. Необходимо в соответствии с содержанием темы подобрать такую жизненную ситуацию, разрешение которой было бы необходимым для учащихся в будущем. Мотивационный этап позволяет достигнуть эффекта быстрого включения учащихся в учебно-познавательную деятельность.

Проблемный метод обучения направлен на организацию поисковой познавательной деятельности учащихся. Овладение учебным материалом есть следствие такой деятельности.

Успех использования проблемного метода во многом зависит от заинтересованной позиции педагога и высокой внутренней мотивации учащихся. В процессе использования проблемного обучения происходит и усвоение материала, и развитие мыслительной деятельности. Главным результатом использования технологии проблемного обучения является то, что выпускник школы ориентируется в современных ценностях, обретает опыт творческой деятельности, что он готов к межличностному и межкультурному сотрудничеству.

Как уже отмечалось выше, в процессе реализации системно-деятельностного подхода к обучению особое значение приобретает принцип минимакса.

Все дети разные, и каждый из них развивается своим темпом. Вместе с тем, обучение в школе сориентировано на некий средний уровень. Этот уровень слишком высок для слабых детей, но он явно недостаточен для более сильных. Это тормозит развитие как сильных детей, так и слабых. Можно выделить два уровня - максимум, определяемый зоной ближайшего развития детей, и необходимый минимум. Принцип минимакса заключается в следующем: школа должна предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню, соответствующему своим способностям.

Следуя этому принципу, на уроках истории целесообразно использовать избыточную информацию, которую ученики могут усвоить, и избыточные задания, которые они могут выполнить. В то же время важнейшие понятия и связи, входящие в минимум содержания (стандарт и требования программы) и составляющие существенную часть курса, должны под руководством учителя усвоить все ученики.

Важную роль в преподавании истории играет использование специально подобранных, но при этом не адаптированных авторских текстов, через которые происходит знакомство ученика со всем многообразием источников. В них ученик должен найти ответ на интересующий именно его вопрос. Это возможность построения для каждого ученика самостоятельного образовательного маршрута. Причем важно, чтобы находить и использовать нужную им информацию школьники учились сами (этому способствуют, например, задания, связанные с поиском в тексте главного, самостоятельной постановкой вопроса по содержанию текста).

Система минимакса является оптимальной для реализации индивидуального подхода. Слабый ученик ограничится минимумом, а сильный – возьмет все и пойдет дальше. Остальные разместятся в промежутке между этими двумя уровнями в соответствии со своими способностями и возможностями – они сами выберут свой уровень по своему возможному максимуму.

Например, в 5 классе учащиеся уясняют, что республика – это «общественное дело». Но в процессе работы на уроке наполненность содержания данного понятия можно корректировать: республика – форма правления, при которой власть принадлежит народу и осуществляется на основе выборности, сменяемости, разделения власти и т.д. Если при обсуждении темы учащиеся перечисляют признаки республики, это говорит о том, что учебный материал, изучаемый в старших классов с легкостью может быть усвоен и пятиклассниками. В конце работы с термином учитель дает полное определение понятию (уровень максимума). Как показывает практика, заученное в 5 – 6 классе определение из двух слов «общественное дело» даже средние ученики нередко используют в 9 – 11 классах. Ученики, которые запомнили все признаки республики в младших классах, скорее всего без труда справятся с заданиями ГИА.

Принцип минимакса связан с принципом вариативности. Принцип вариативности предполагает развитие нестандартного мышления учащихся, то есть понимания возможности различных способов решения задач и умения осуществлять анализ альтернатив.

Какие же методические приемы, способы организации учебного процесса помогут педагогу сконструировать урок так, чтобы деятельность учеников принесла им максимальный эффект от процесса обучения?

I этап (мотивирование к учебной деятельности, актуализация знаний)

«ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ»

Создаётся ситуация противоречия между известным и неизвестным. Последовательность применения данного приема такова: – самостоятельное решение – коллективная проверка результатов – выявление причин разногласий результатов или затруднений выполнения – постановка цели урока.

«АССОЦИАТИВНЫЙ РЯД»

К теме или конкретному понятию урока нужно выписать в столбик слова-ассоциации. Выход будет следующим: если ряд получился сравнительно правильным и достаточным, дать задание составить определение, используя записанные слова; затем выслушать, сравнить со словарным вариантом, можно добавить новые слова в ассоциативный ряд; оставить запись на доске, объяснить новую тему, в конце урока вернуться, что-либо добавить или стереть.

«ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ РАЗМИНКА»

Можно начать урок с интеллектуальной разминки — два-три не слишком сложных вопроса на размышление. Можно применить прием традиционного устного короткого опроса — простого опроса, ибо основная его цель — настроить учащегося на работу, а не создать стрессовую ситуацию.

«ЛИНИЯ ВРЕМЕНИ»

Преподаватель чертит на доске линию, на которой обозначает этапы изучения темы, формы контроля; обозначает самые важные уроки, требующие от ребят стопроцентной самоотдачи, вместе находят уроки, на которых можно «передохнуть». «Линия времени» позволяет учащимся увидеть, что именно может являться конечным продуктом изучения темы, что нужно знать и уметь для успешного усвоения каждой последующей темы. Это упражнение полезно для ребят, которые легче усваивают учебный материал от общего к частному.

«РАБОТА НАД ПОНЯТИЕМ»

Учащимся предлагается для зрительного восприятия название темы урока и учитель просит объяснить значение каждого слова или отыскать в «Толковом словаре».

«ИДЕАЛЬНЫЙ ОПРОС»

Учащиеся сами оценивают степень своей подготовки и сообщают об этом учителю. Вопрос: кто сегодня чувствует себя готовым на «5»? (Учащиеся поднимают руки.) На «4»? На «3»? Спасибо...

«КОРЗИНА ИДЕЙ, ПОНЯТИЙ, ИМЕН»

Прием позволяет выяснить все, что знают или думают учащиеся по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ребята вместе знают об изучаемой теме.

Актуализация знаний необходима не только в начале изучения той или иной темы, но также и в процессе конструирования нового знания.

«ЛОВИ ОШИБКУ!»

Объясняя материал, преподаватель намеренно допускает ошибки. Сначала учащиеся заранее предупреждаются об этом. Иногда им можно даже подсказывать «опасные места» интонацией или жестом. Необходимо, чтобы учащиеся понимали, что надо мгновенно пресекать ошибки условным знаком или пояснением, когда оно требуется. Педагог должен поощрять внимание и готовность вмешаться! Иной вариант этого приема - учащийся получает текст (или разбор решения той или иной задачи) со специально допущенными ошибками – пусть «поработает учителем».

Самое главное и одновременно самое трудное на первом этапе урока -- это создать проблемную ситуацию. С этой целью могут быть использованы следующие приемы

1. Представить учащимся два противоречивых факта.

Например, различные точки зрения при оценки исторической личности:

- о Николае I: «Вряд ли найдется в российской истории более одиозная фигура, чем Николай I. Историки единодушно считают его царствование периодом самой мрачной реакции» (Т. Капустина). / Неверным «представлять Николая как тупого солдафона, бесчувственного и жестокого гонителя и реакционера»

(А.Б. Каменский).

- о Петре I: «Петр – великий государственный деятель, создатель могущественной империи, человек, благодаря которому Россия пошла по пути миро-

вой цивилизации» (В. Татищев) / «Петр – разрушитель русских национальных устоев, а его реформы были "блестящей ошибкой» (М. Щербатов).

2. Представить различные точки зрения при оценке исторических событий.

- «В начале XX века русская культура переживала упадок» / «В России в начале XX века был самый настоящий культурный ренессанс».

- «Не будь проигрыша в Русско-японской войне, то царский режим, существовавший до 1905 года, сохранился бы еще на многие годы» / «Революция 1905 года была вызвана внутренними причинами».

- «Столыпинская аграрная реформа полностью провалилась» / «Столыпинская аграрная реформа достигла своих целей, произошло повышение производительности и товарности крестьянских хозяйств».

3. Проблемную ситуацию создать с помощью исторической карты.

Например, при изучении темы «Возвышение Македонии» может быть создана следующая проблемная ситуация:

- Какое государство пыталось безуспешно завоевать Грецию? (Персия, но ей это не удалось).

- Используя карту, охарактеризуйте Персидское царство (большая территория, включала в себя большое число завоеванных земель).

- Найдите на карте Македонию, что можно сказать об этой стране? (небольшое государство, находящееся на севере Балканского полуострова).

- В 338 году до н. э. Македония смогла подчинить и завоевать всю Грецию. Какой возникает вопрос?

- Ученики формулируют вопрос: Почему сильной Персии не удалось завоевать Грецию, а маленькой Македонии удалось подчинить греческие города?

4. Предложить учащимся для анализа данные сравнительных таблиц.

К уроку по теме «Мир в начале XX века» проблемную ситуацию можно создать с помощью сравнительной таблицы экономического развития стран во второй половине XIX – начале XX вв., в которой представлены показатели доли ведущих стран в промышленном производстве (таблица 4).

Таблица 4

Доля ведущих стран в мировом промышленном производстве, %

Государство	1870 год	1900 год	1913 год
США	23,3	30,1	35,8
Германия	13,2	16,6	5,7
Великобритания	31,8	19,9	14
Франция	10,3	7,1	6,4
Италия	2,4	2,7	3,1
Россия	3,7	5	5
Япония	-	0,6	1

В результате анализа данных таблицы очевидно, что на рубеже XIX – XX веков лидерство в мировой экономике от Великобритании перешло к США, а темпы роста Германии после 1900 года заметно снизились.

Возникает вопрос, почему Великобритания уступила место лидера, а показатели Германии заметно упали?

5. Создать проблемную ситуацию с помощью иллюстраций.

Например, на уроке по теме «Культура Средневековья», учащимся предлагается сравнить две иллюстрации: здание, которое построено в романском стиле и здание, относящееся к готическому стилю.

- Сравните два изображения, чем отличаются здания? (романский стиль – это невысокие здания, толстые стены и др., а готический – это острые крыши, устремленные вверх и т.д.).

- Есть ли противоречие между этими изображениями? Какой возникает вопрос?

- Почему так сильно изменился стиль в архитектуре и с чем были связаны эти изменения?

Особое значение на данном этапе отводится использованию ИКТ. Что же дает использование ИКТ на уроке истории на этапе мотивирования к учебной деятельности? Применение цвета, графики, звука, видео позволяет воздействовать на все органы чувств ребенка: зрение, слух, моторную память; формировать наглядные образы исторических памятников культуры, исторических событий, социальных процессов и явлений; воспитывать чувство гордости и любви к Родине.

II этап (построение нового знания).

Для того, чтобы учащиеся научились самостоятельно планировать свою деятельность на уроке и ставить задачи к уроку, в качестве алгоритма можно использовать памятки (планы ответа) для характеристики различных исторических событий и явлений (войн, реформ, исторических личностей, революций и т.д.).

«КЛЮЧЕВЫЕ ТЕРМИНЫ»

Из текста выбираются четыре-пять ключевых слов. Перед чтением текста учащимся, работающим парами или группами, предлагается дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном контексте той темы, которую им предстоит изучить. После чтения текста, проверить, в этом ли значении употреблялись термины.

«ХОРОШО – ПЛОХО»

Приём, направлен на активизацию мыслительной деятельности учащихся на уроке. Формирует умение находить положительные и отрицательные стороны в ситуации; умение оценивать ситуацию с разных позиций.

Вариант 1

Преподаватель задает объект или ситуацию. Учащиеся (группы) по очереди называют «плюсы» и «минусы».

Вариант 2

Преподаватель задает объект (ситуацию). Учащийся описывает ситуацию, для которой это полезно. Следующий учащийся ищет, чем вредна эта последняя ситуация и т. д.

Вариант 3

Учащиеся делятся на продавцов и покупателей. И те и другие представляют каких-то известных персонажей. Дальше играют по схеме. Только «плюсы» ищут с позиции персонажа – продавца, а «минусы» – с позиции персонажа – покупателя.

Вариант 4

Учащиеся делятся на три группы: «прокуроры», «адвокаты», «судьи». Первые обвиняют (ищут минусы), вторые защищают (ищут плюсы), третьи пытаются разрешить противоречие (оставить «плюс» и убрать «минус»).

«ЖОКЕЙ И ЛОШАДЬ»

Группа делится на две части: «жокеев» и «лошадей». Первые получают карточки с вопросами, вторые – с правильными ответами. Каждый «жокей» должен найти свою «лошадь». Прием применим как при актуализации знаний, так и при изучении нового материала. Проблема в применении данного приема – необходимость всему коллективу учащихся одновременно ходить по аудитории, это требует определенной сформированности культуры поведения.

«ДА-НЕТКА»

Преподаватель загадывает нечто (исторического героя и др.). Учащиеся пытаются найти ответ, задавая вопросы. На эти вопросы педагог отвечает только словами: «да», «нет», «и да и нет». «Да-нетка» учит связывать разрозненные факты в единую картину; систематизировать уже имеющуюся информацию; слушать и слышать товарищей.

«РАБОТА В ГРУППАХ»

Группы получают одно и то же задание. В зависимости от типа задания результат работы группы может быть или представлен на проверку преподавателю, или спикер одной из групп раскрывает результаты работы, а другие учащиеся его дополняют или опровергают.

Технология групповой работы состоит из трех этапов:

Подготовка к выполнению группового задания:

- постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
- инструктаж о последовательности работы;
- раздача дидактического материала по группам.

Групповая работа:

- знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- распределение заданий внутри группы;
- индивидуальное выполнение задания;
- обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);
- подведение итогов группового задания.

Заключительная часть:

- сообщение о результатах работы в группах;
- анализ познавательной задачи, рефлексия;
- общий вывод о групповой работе и достижения поставленной цели;
- дополнительная информация учителя.

«ГЛУХИЕ ИНТЕЛЛЕКТ – КАРТЫ»

Учащимся раздаются распечатанные интеллект – карты с отсутствующими связями, понятиями. Ребята восполняют интеллект-кату. Прием эффективен, если преподаватель при объяснении нового материала демонстрировал полностью заполненную интеллект-карту.

«РЕСТАВРАТОР»

Учащиеся восстанавливают текстовый фрагмент, намеренно «поврежденный» преподавателем.

«МИНИ-ПРОЕКТЫ»

Исследовательский мини-проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос. Учащиеся могут сами выбрать возрастную группу для опроса в зависимости от поставленной перед ними задачи или группу для опроса определяет преподаватель (этот вариант более приемлем на первоначальном этапе, когда ребята только знакомятся с такой формой работы).

«РАБОТА С ИЛЛЮСТРАТИВНЫМ МАТЕРИАЛОМ»

Методика работы с иллюстративным материалом во многих случаях включает два этапа. На первом этапе создается представление об изображенном, осуществляется запоминание, на втором — деятельность учащихся направляется на усвоение связей между понятиями, на использование знаний в подобной и новой ситуациях. Наиболее простая и эффективная форма работы с иллюстрациями — выполнение определенных заданий.

«АВТОБУСНАЯ ОСТАНОВКА» – частично-поисковый метод.

Цель: научиться обсуждать и анализировать заданную тему в малых группах (5 – 7) человек. Учитель определяет количество обсуждаемых вопросов новой темы (оптимально 4 – 5). Участники разбиваются на группы по числу вопросов (5 – 7 человек в каждой). Группы распределяются по автобусным остановкам. На каждой остановке (на стене или на столе) расположен лист большого формата с записанным на нем вопросом по теме. Учитель ставит задачу группам – записать на листе основные моменты новой темы, относящиеся к вопросу. В течение 5 минут в группах обсуждаются поставленные вопросы и записываются ключевые моменты. Затем по команде учителя группы переходят по часовой стрелке к следующей автобусной остановке. Знакомятся с имеющимися записями и, при необходимости, дополняют их в течение 3 минут. Исправлять существующие записи, сделанные предыдущей группой нельзя. Затем следующий переход к новой автобусной остановке и еще 3 минуты на знакомство, обсуждение и добавление своих записей. Когда группа возвращается к своей первой остановке, она в течение 3 минут знакомится со всеми записями и определяет участника группы, который будет представлять материал. После

этого каждая группа презентует результаты работы по своему вопросу. В завершении учитель резюмирует сказанное всеми группами, при необходимости вносит коррективы и подводит итоги работы.

«ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ»

Данный приём способствует формированию мышления, речи, развивает творческие способности, учит формулировать и отстаивать свою точку зрения. Проблемная ситуация может возникнуть из затруднения, противоречия.

- Почему мы не можем выполнить это задание (ответить на вопрос)? Чего нам не хватает?

- Почему ты выбрал именно этот ответ?

- Почему ты считаешь, что нужно сделать именно это?

- Все ли слова относятся к данной теме? Что лишнее (чего не хватает)?

«ПРОБЛЕМНЫЙ ДИАЛОГ»

Позволяет поддерживать интерес к уроку, ученики самостоятельно формулируют проблему, выдвигают гипотезы, строят планы, открывают новое знание, делают выводы. Роль педагога заключается в организации, координации и корректировке действий учащихся.

«ПОСЛУШАЙ, ОБСУДИМ»

С помощью этого приёма даётся установка на внимательное прослушивание материала и его дальнейшее обсуждение. Это может быть рассказ учителя, чтение текста, доклад ученика. После прослушивания материала ученикам задаются вопросы.

«ХОЧУ СПРОСИТЬ» или «ЗАДАТЬ ВОПРОС»

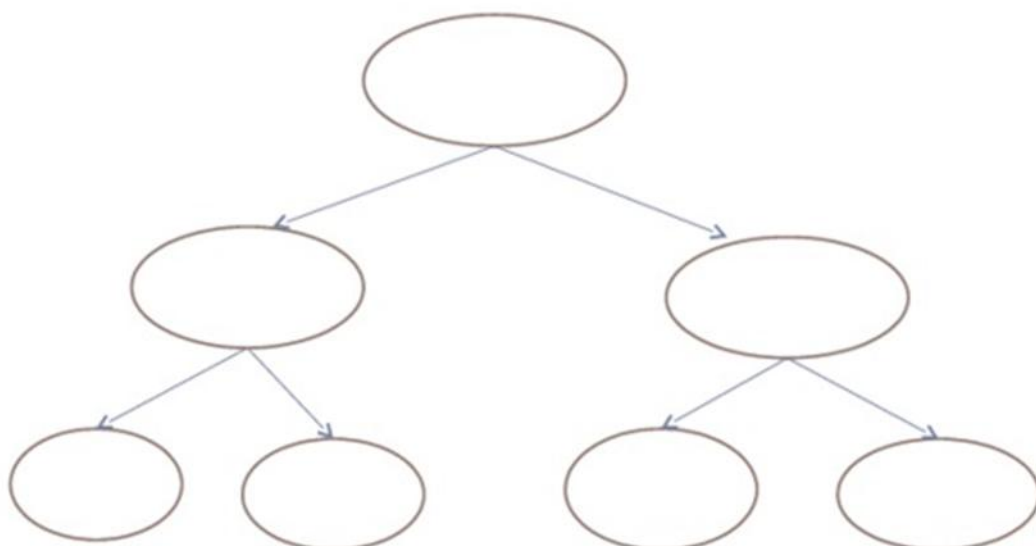
Приём направлен на повышение интереса к учебному материалу и формирует умение содержательно формулировать вопросы. Педагог просит составить к тексту (абзац, отрывок, глава), иллюстрации как можно больше вопросов или указывает конкретное число вопросов. Для подготовки вопросов отводится некоторое количество времени, вопросы могут быть записаны на листочке. Могут быть использованы опоры в виде карточек с первыми словами-вопросами (как, почему, что, где и т.д.).

«МОЗГОВАЯ АТАКА»

Во время занятия учитель излагает проблему и просит каждого члена группы высказать свои соображения по поводу ее решения. Возможна индивидуальная, парная и групповая формы работы. Парная мозговая атака очень помогает учащимся, для которых сложно высказать свое мнение перед большой аудиторией. Обменявшись мнением с товарищем, такой ученик легче выходит на контакт со всей группой. Разумеется, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу учащихся.

«КЛАСТЕР»

Фиксация системного понятия с взаимосвязями в виде:



Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штормом». Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает размышления, определяет информационное поле данной теме.

ИНСЕРТ

На уроках в старших классах эффективно использовать отдельные приёмы технологии развития критического мышления. Развитие критического мышления ориентировано на выработку таких качеств личности, как рефлексивность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности. На уроках истории способствуют этому приёмы технологии развития критического мышления чтение и письмо (ТРКМЧП) при анализе исторических источников. Одним из них является ИНСЕРТ - маркировка текста значками по мере его чтения. В процессе чтения текста ученик карандашом делает пометки на полях: «V» – уже знал, «+» -- новое, «->» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы.

Этот приём можно использовать при работе с текстом исторического источника. Например, при изучении темы «Восточные славяне в древности» при работе с текстом летописи «Повесть временных лет» учащиеся узнают о территории расселения восточных славян, о религии, хозяйстве. Так как первое знакомство с этим историческим источником происходит в 6 классе, в старших классах, используя условные значки ученики могут проверить свои предположения («v»), осознать новые знания («+»), исправить неверные предположения

(«-»), пробудить дальнейший интерес к теме («?»). Учитель выступает в роли помощника, комментируя непонятные отрывки текста, отвечая на вопросы учеников.

В рамках вышеуказанной технологии может осуществляться приём графического оформления текста. Это сводная таблица: «Плюс. Минус. Интересно» (ПМИ). Соответствующие знаки учащиеся отмечают в тексте учебника или заполняют таблицу. Например, изучая тему «Россия в XVII веке. Правление Алексея Михайловича» может в итоге быть заполнена следующая таблица 5.

Таблица 5

Пример графического оформления текста по теме
«Россия в XVII веке. Правление Алексея Михайловича»

«+» (факты носят положительный характер)	«-» (факты носят отрицательный характер)	«?» (мне это интересно)
1) появление мануфактур; 2) складывание всероссийского рынка	1) юридическое оформление крепостного права; 2) церковный раскол	1) конфликт царя и патриарха

III этап (применение нового знания).

«ПОВТОРЯЕМ С КОНТРОЛЕМ»

Учащиеся разрабатывают списки контрольных вопросов ко всей ранее изученной теме. Возможен конкурс списков. Можно провести контрольный опрос по одному из списков и т.п.

«ТЕСТ»

Учащиеся получают задание выбрать из предложенных вариантов правильный ответ. Тестирование по истории предполагает:

- 1) выявления хронологических знаний;
- 2) выявления картографических знаний и умений;
- 3) выявление знания главных и неглавных исторических фактов;
- 4) выявление теоретических исторических знаний.

«МАТРИЧНЫЙ КОНТРОЛЬ»

Суть матричного контроля состоит в следующем. Учащимся раздаются разные варианты заранее заготовленных матриц, с вопросами и каждый из них выбирает из всех предложенных в матрице ответов только один правильный, фиксируя, его знаком «X». По окончании работы преподаватель собирает матрицы с ответами учащихся и сравнивает их с контрольной матрицей, накладывая ее поочередно на все матрицы с ответами учащихся. За очень короткий промежуток времени можно проверить все работы учащихся и оценить их ответы.

«ТОЛСТЫЙ И ТОНКИЙ ВОПРОСЫ»

Стратегия позволяет формировать: умение формулировать вопросы; умение соотносить понятия. Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ. Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.

«УРОК-КОНФЕРЕНЦИЯ»

Самым надежным свидетельством освоения изучаемого материала является способность учащихся вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-конференцию. Урок-конференция – это своеобразный диалог по обмену информацией. Оптимальное сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения изученного материала.

«СИНКВЕЙН»

Прием, позволяющий организовать этап первично проверки и закрепления изученного материала. Это стихотворение, которое состоит из 5 строчек и составляется по определенным правилам:

- 1 строка – существительное (название темы),
- 2 строка – два прилагательных (определение темы),
- 3 строка – три глагола, показывающие действия в рамках темы,
- 4 строка – фраза из 4 слов, сказывающая отношение автора к теме,
- 5 строка – вывод, завершение темы, выраженной любой частью речи.

Например, синквейн по теме «Военный коммунизм»:

- Военный коммунизм.
- Жестокий, экономический.
- Отбирает, мобилизует, запрещает.
- Помог большевикам удержать власть.
- Временная политика большевиков на время гражданской войны.

Составление синквейна дает учащимся возможность в творческой форме проявить себя, а учителю еще раз обратить внимание на основные характерные черты изучаемого явления.

ФИШБОН

Фишбон позволяет «разбить» проблему, увидеть её визуально, вырабатывает у обучающихся привычку к аргументации. Путём анализа связки «причина-аргумент» учащиеся синтезируют вывод, который записывается в конечной части рисунка.

Этап применения знаний эффективно организовывать через использование интерактивных методов в обучение, таких как: проведение дискуссии, создание игровой ситуации, метод синквейна. Хороший эффект для понимания, усвоения и закрепления нового материала дает использование на уроках видеофрагментов.

Одним из эффективных способов организации данного этапа и своего рода «изюминкой» урока является прием создания игровой ситуации. Учащиеся в игре выступают в следующих ролях: актеры, зрители, эксперты. Игра на уроке истории - активная форма деятельности, в ходе которой моделируется определенная ситуация прошлого или настоящего, в которой «оживают» и «действуют» люди - участники исторической драмы. Главная цель такого занятия – это создание игрового состояния - специфического эмоционального отношения субъекта к исторической действительности. Таким образом, ученики наполняют «безлюдную» историю персонажами, которых они сами и изображают, хотя

и по-разному в играх различного типа. Игра заставляет ребенка перевоплотиться в человека из прошлого или современности, заставляет его «прыгнуть выше себя», ибо он изображает взрослого, причем это далекий от его повседневной практики образ. Через понимание мыслей, чувств и поступков «своих» героев школьники моделируют историческую реальность. При этом приобретаемые знания становятся для каждого ученика-игрока личностно значимыми, эмоционально окрашенными, ребенок должен как бы «прочувствовать» свой персонаж изнутри благодаря глубокому познанию всей эпохи. Игра моделирует ситуацию более поздней эпохи по сопоставлению с исторической обстановкой, школьник получает в ней роль только нашего современника или потомка, изучающего исторические события.

Существуют следующие виды обучающих игр:

- игра-обсуждение, в процессе данной игры воссоздается воображаемая ситуация современности с полемикой, дискуссией (диспуты, круглые столы журналистов, телестудии и киностудии и др.). В своем обучающем основании такая игра очень близка к дискуссионной деятельности, так как целиком строится на учебном диалоге;

- игра-исследование, данная игра строится также на воображаемой ситуации современности, изучающей прошлое, но в отличие от игры-обсуждения организована на индивидуальных действиях «героя», который пишет очерк, письмо, школьный учебник, фрагмент книги, газетную статью, научный доклад о том или ином историческом событии;

- ретроспективная игра, для данного вида игры характерно моделирование ситуации, ставящей школьников в позицию очевидцев и участников событий в прошлом, каждый учащийся получает роль представителя определенной общественной группы или даже исторической личности. Основным признаком игры такого типа является «эффект присутствия» - «так могло быть». Педагоги верно замечают, что в такой игре подростку «удаётся прыгнуть выше себя, на некоторое время стать умнее, смелее, благороднее, справедливее». Как правило, для такой игры школьник выдумывает имя, факты биографии, профессию, социальное положение своего «героя», иногда даже готовит костюм, продумывает внешний облик. При этом у ученика должно быть представление о характере, чувствах, мыслях и взглядах персонажа. Ретроспективные игры способствуют «вхождению» школьника в историческое время, дают возможность почувствовать «колорит эпохи», «увидеть» конкретных людей с их миропониманием и поступками в конкретной исторической ситуации определенного времени.

Например, при изучении темы «Греко-персидские войны» учащимся предлагается проиграть ситуацию выступление Фемистокла на Народном собрании. Учащимся предлагается представить, что они собрались на главной площади Афин. У каждого из них есть белая и черная карточка, с помощью которой они должны будут поддержать кого-то из ораторов. Двое учеников играют роли древнегреческих ораторов: Фемистокл и его противник Леонт. Учитель объясняет сложившуюся ситуацию: «Для постройки большого флота в афинской казне нет денег. Фемистокл предлагает пустить на строительство флота

серебро из Лаврийских государственных рудников. Эти рудники интенсивно начали разрабатывать недавно. Все добываемое серебро постановлением народного собрания должно было быть поделено поровну между всеми гражданами Афин, поэтому Вам жители Афин и надо решить согласиться с Фемистоклом или нет».

Примерная речь учащихся может быть такой:

- Оратор Фемистокл: «Что такое восемь – девять драхм, причитающихся каждому. На эти деньги не разбогатеешь. Зато в своей совокупности на серебро рудников можно построить флот, что станет общим благом для Афин!»

- Оратор Леонт: «Для кого-то 8 – 9 драхм – ничтожная сумма, но не для бедноты Афин! Любой ремесленник или земледelec будет безмерно рад этим деньгам. На эти деньги можно жить почти месяц. И отнять их это тоже самое, что вырвать кусок хлеба изо рта!»

По окончанию выступления обоих ораторов учащиеся делают свой выбор с помощью карточек.

Другой пример, создания игровой ситуации, в которой задействованы все учащиеся в равной степени это изучение темы «Русь между Западом и Востоком: исторический выбор Александра Невского» учащимся предлагается поставить себя на место князя и сделать свой выбор: бороться с Ордой или с рыцарями – крестоносцами? Классу выдаются сигнальные карточки разных цветов для голосования. Если учащиеся согласны с действиями Александра Невского они поднимают желтую карточку, если бы они выбрали борьбу с Ордой, то поднимают зеленую. После голосования учащиеся объясняют свой выбор.

Изучая тему «Реформы Петра I» учащимся так же предлагаются вопросы для голосования: Как вы относитесь к проблеме гражданской самоидентификации?

- «Кем вы себя ощущаете?

- а) гражданами мира;
- б) гражданами России;
- в) гражданами России и мира;
- г) свой вариант.

Объясните свой выбор»

В старших классах, данный этап урока может проводиться в форме дискуссии. Учащиеся возвращаются к проблемному вопросу урока и высказывают свое мнения, опираясь на изученный учебный материал. Например, на уроке по теме «Реформы Петра I»: В чем вина Петра I в соответствии с точкой зрения Н. Карамзина?

- а) в том, что стали гражданами мира;
- б) в том, что в некоторых случаях перестали быть гражданами России;
- в) в том, что стали гражданами мира, но перестали быть в некоторых случаях гражданами России.

Учащиеся, получая задания аргументировать позицию какого-либо исторического деятеля, с интересом изучают его биографию, приводят факты, далеко выходящие за рамки программы. Такая трудная задача требует от ученика

мобилизации всех знаний и умений, побуждает осваивать все новые и новые знания и углублять их, расширяет его кругозор и, самое главное, заставляет осваивать целый комплекс важных «взрослых» умений, в первую очередь, коммуникативных.

Практика изучения курсов истории показывает, что учащиеся с особым интересом относятся к уроку, если в нем присутствуют образы людей. Ученики вступают в прямой диалог с персонажами прошлого, размышляют, делятся своими идеями, мнениями.

Отвечая на вопросы: Каково ваше отношение к событиям? Кого бы вы поддержали в этой ситуации? Почему? - школьники приобретают навыки анализа ситуаций, моделирования позиций участников, понимания их ролей. Накопывается опыт формирования своего отношения к событиям, особенно необходимый для самоопределения в окружающей действительности.

Диалоговое общение позволяет достичь большей глубины взаимопонимания, самораскрытия, создает условия для глубокого общения. Происходит замена объяснения материала учителем на самостоятельное открытие нового учениками. Использование этой технологии приводит к полному изменению структуры и качества урока, что непременно скажется на результате.

IV этап (рефлексия).

Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыслительности учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает учащимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Рефлексивная деятельность позволяет учащемуся осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его самостоятельной познавательной деятельности и её продуктов. Адекватная самооценка обеспечивает школьникам осознание уровня освоения планируемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Не смотря на то, что учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивные действия, этот процесс проходит совместно.

Что же может происходить в процессе рефлексии на уроке?

1. Соотношение цели с планируемыми результатами.
2. Диагностика планируемых результатов.
3. Самооценка деятельности на уроке.
4. Решение проблемы.
5. Практическое применение знаний и умений.
6. Оценивание своей готовности.
7. Творческая реализация.
8. Обнаруживать затруднения, незнания и т.д.

Исходя из функций рефлексии предлагается следующая классификация:

1. Рефлексия настроения и эмоционального состояния.

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения.

2. Рефлексия деятельности.

Рефлексия деятельности дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока, используя например прием «лестницы успеха». Эффективность решения поставленной учебной задачи (проблемной ситуации) можно оформить в виде графического организатора «рыбья кость».

3. Рефлексия содержания учебного материала.

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. Эффективен прием незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма:

сегодня я узнал...

было интересно...

было трудно...

я выполнял задания...

я понял, что...

теперь я могу...

я почувствовал, что...

я приобрел...

я научился...

у меня получилось ...

я смог...

я попробую...

меня удивило...

урок дал мне для жизни...

мне захотелось...

В конце урока можно дать ребятам небольшую анкету, которая позволяет осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку уроку. Некоторые пункты можно варьировать, дополнять, это зависит от того, на какие элементы урока обращается особое внимание. Можно попросить учащихся аргументировать свой ответ.

Для оценивания учащимися своей активности и качества своей работы на уроке можно предложить ученикам на листочке условно отмечать свои ответы:

«V» – ответил по просьбе учителя, но ответ не правильный;

«W» – ответил по просьбе учителя, ответ правильный;

«|» – ответил по своей инициативе, но ответ не правильный;

«+» – ответил по своей инициативе, ответ правильный;

«0» – не ответил.

Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся смогут объективно оценить свою активность и качество работы.

«ПОРТФОЛИО»

На уроках истории портфолио – это папка творческих работ ученика или группы учащихся, одна из форм проведения письменной рефлексии. Его уникальность в том, что оно позволяет научить размышлять над тем, чему ты научился и как можно использовать приобретенные знания.

«ПОМЕТКИ НА ПОЛЯХ»

Обозначение с помощью знаков на полях возле текста или в самом тексте:

«+»– знал, «!»– новый материал (узнал), «?»– хочу узнать.

«ПРОДОЛЖИ ФРАЗУ»

Карточка с заданием «Продолжить фразу»:

- Мне было интересно...
- Мы сегодня разобрались....
- Я сегодня понял, что...
- Мне было трудно...
- Завтра я хочу на уроке...

В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

РАФТ

Как и синквейн, относится к стратегии развития письменной речи. Проводится инвентаризация/ активация/ актуализация всех знаний и ученикам предлагается письменная работа; ученик определяется с четырьмя параметрами будущего текста.

Р – Роль (от чьего лица ученик будет писать текст).

А – Аудитория (для какой аудитории пишется текст).

Ф – Форма (в какой форме, жанре будет работать автор).

Т – Тема (может быть общая тема, например, тема урока, или ученик предлагает свою тему, в рамках общей темы урока).

Например, тема: «Санкт-Петербург – финансовая и торговая столица».

- Я – богатая купчиха.
- Своей подруге в Москве.
- Пишу письмо.
- Об открытии Елисейского магазина на Невском проспекте.

«ГРАФИЧЕСКОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛА» или «КАРТА ПОНЯТИЙ» (подходит к повторительно-обобщающим урокам)

Возможна работа в паре, в группе. Учащимися выделяются основные понятия темы, затем второстепенные, всё это выстраивается и связывается в логической системе. Важное и интересное в такой работе то, что не бывает двух одинаковых Карт понятий. В итоге возникает «графический» информационно насыщенный и структурированный «Образ России эпохи Петра Первого».

«ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ»

Этот метод, стратегия используется для разностороннего анализа изучаемого на уроке явления, для проведения обобщающего урока. Группа школьни-

ков делится на 6 групп. Каждой вверяется одна из шляп. Этот метод побуждает учащихся к разнообразной, разноцветной оценке изученного и пережитого, что является одной из важных характеристик критического мышления.

«ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ»

В данном случае имеет место прием промежуточной рефлексии. Применяется в ситуациях, когда необходимо работать с текстом учебника, дополнительным материалам, историческими источниками, показывая ученикам как это нужно делать.

Например, при изучении темы «Древняя Ладога» можно обратиться к фрагменту текстового исторического источника.

- Почему Ладога – древнейшая столица Руси? Какова судьба этой столицы? остановка (после прочтения 1 абзаца).

- Ребята, мы не так много прочитали, но уже кое-что узнали. Каждый из нас взял из текста что-то свое. Давайте поделимся! остановка после слов «И вскоре между местными племенами начались споры, усобицы, раздоры».

- Ребята, как вы думаете, а как дальше будут развиваться события? (ученики высказывают свои предположения, учитель просит аргументировать мнения) остановка после слов «...в Ладогу пригласили Рюрика».

- Ребята, а как бы вы поступили на месте Рюрика? Вы бы согласились?

Количество остановок определяется необходимостью достижения поставленных задач урока.

Данный приём является промежуточной рефлексией. В конце урока в качестве итоговой можно предложить следующее задание «Существуют два предположения происхождения названия «Ладога» 1) от прибалтийско-финского «аглога» – волна; от славянского имени Лада – «ладная, красивая». Как вы считаете, какое происхождение, по вашему мнению, имеет наибольшую историческую, краеведческую достоверность. Ответьте на вопрос, обоснуйте своё мнение ссылаясь на текст учебника, исторических источников.

Необходимо отметить, что все, что делается на уроке по организации рефлексивной деятельности – не самоцель, а подготовка в сознательной внутренней рефлексии; развитию очень важных качеств современной личности. Также, процесс рефлексии должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только личностью самой себя, но и окружающими людьми. Таким образом, рефлексия на уроке – это совместная деятельность учащихся и учителя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика.

«БЛАГОДАРИЮ»

В конце урока учитель предлагает каждому ученику выбрать только одного из ребят, кому хочется сказать спасибо за сотрудничество и пояснить, в чем именно это сотрудничество проявилось. Учителя из числа выбираемых следует исключить. Благодарственное слово педагога является завершающим. При этом он выбирает тех, кому досталось наименьшее количество комплиментов, стараясь найти убедительные слова признательности и этому участнику события.

Любая форма работы, любой метод, стратегия, используемые в рамках реализации системно-деятельностного подхода к обучению, основывается на следовании трём фазам:

Фаза вызова. Целеполагание, актуализация проблемы, пробуждение познавательной активности, интереса к теме.

Фаза осмысления. Учебно-познавательная деятельность (работа с информацией, самостоятельное изучение, сопоставление материала, переживание эффекта приобретения).

Фаза рефлексии. Осмысление, некое «проживание», встраивание нового опыта, новых знаний в систему личностных смыслов, т.е. материал для обучающегося должен стать «своим». Здесь необходима психологическая хитрость, не следует стремиться всё непременно разрешить, завершить и поставить точку, пусть останется многоточие... для развития мышления.

Урок, его планировании/ проектировании может иметь три фазы, но чаще всего в реальном уроке эти фазы многократно будут сменять друг друга (вызов, осмысление, рефлексия).

Применительно к школьному историческому образованию системно-деятельностный подход отводит ученику роль субъекта учебной деятельности и способствует формированию ценностно-смысловых, общекультурных и учебно-познавательных компетенций. Уроки истории в рамках системно-деятельностного подхода к преподаванию предполагают также формирование универсальных способов и практических навыков работы с различными источниками исторической информации, с понятиями, умения проектировать монологический ответ по определенной теме, а главное – умение проводить параллель между историческими событиями и современностью.

Обществознание

Системно-деятельностный подход – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. А главной задачей педагогов является развитие способностей школьников к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного освоения нового социального опыта.

Учебный предмет «Обществознание» в решении этой задачи играет особую роль, так как его изучение призвано сформировать у обучающегося целостную картину современного общества как сложной динамичной открытой системы, представления о разных гранях социальной жизни, понимание своего места в российском обществе и семьи как важнейшего социального института, а также способствовать освоению типичных социальных ролей, формированию правовой культуры, антикоррупционного поведения. В процессе изучения «Обществознания» обучающийся должен усвоить, что такое мораль, нравственные и общественные ценности, культура и религия, гражданственность и патриотизм, воспитать в себе уважение к людям и самому себе, бережное отношение к природе.

Дидактические принципы системно-деятельностного подхода включают:

- принцип деятельности означает, что ученик получает знания не в готовом виде, а добывает их сам;
- принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей;
- принцип целостности предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире;
- принцип минимакс означает, что школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне;
- принцип психологической комфортности;
- принцип вариативности предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора;
- принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе.

В отличие от урока традиционного типа структура урока в технологии системно-деятельностного подхода включает следующие этапы:

Организационный момент. Цель: включение учащихся в деятельность на личностно-значимом уровне: «Хочу, потому что могу».

Актуализация знаний. Цель: повторение изученного материала, необходимого для «открытия нового знания», и выявление затруднений в индивидуальной деятельности каждого учащегося.

Постановка учебной задачи. Цель: обсуждение затруднений («Почему возникли затруднения?», «Чего мы ещё не знаем?»); проговаривание цели урока в виде вопроса, на который предстоит ответить, или в виде темы урока.

Открытие нового знания, построение проекта выхода из затруднения. Цель: решение устных задач и обсуждение проекта решения.

Первичное закрепление. Цель: проговаривание нового знания, запись в виде опорного сигнала.

Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. Самоанализ и самоконтроль. Цель: каждый для себя должен сделать вывод о том, что он уже умеет.

Включение нового знания в систему знаний и повторение.

Рефлексия деятельности (итог урока). Цель: осознание учащимися своей учебной деятельности, самооценка результатов деятельности своей и всего класса.

Начало урока – один из важнейших его моментов. Организационный момент предназначен для создания у учащихся рабочей настроенности. Каждый учитель стремится к быстрому включению детей в работу. Оргмомент требует от учителя творческого подхода, вариации различных приёмов, поиска своеобразной формы, отвечающей содержанию каждого урока и собственного стиля педагогической деятельности.

Оргмомент традиционного урока включает в себя:

- предварительную организацию класса;
- мобилизирующее начало урока (“исходная мотивация”);
- актуализацию знаний учащихся.

Особенностями начала нетрадиционного урока являются:

- использование стихотворного формата;
- использование элементов театрализации;
- использование смысла загадки, притчи;
- использование эпиграфа к уроку (высказывания выдающихся людей, пословицы, поговорки);
- использование ассоциативного ряда;
- использование анимации, интерактивных заданий ЭОР;
- просмотр видеофрагмента, музыкальной композиции;
- формулировка темы урока, проблемы, постановка учебных задач.

Так, например, урок по теме «Общество – это люди, объединенные в группы» можно начать фрагментом из произведения В. Маяковского:

Плохо человеку, когда он один.
Горе одному, один не воин –
Каждый дюжий ему господин,
И даже слабые, если двое...
Единица – вздор, единица – ноль,
Один – даже очень важный –
Не подымет простое пятивершковое бревно,
Тем более дом пятиэтажный.

Этот же урок можно начать притчей (прочитать, а лучше посмотреть видеофрагмент).

«Однажды человеку посчастливилось увидеть Бога. Пытаясь узнать самое важное, человек попросил:

– Господи, я бы хотел увидеть Рай и Ад.

Господь взял человека за руку и подвел его к двум дверям. Открыв одну, они увидели большой круглый стол с огромной чашей в центре. Чаша была наполнена пищей, которая пахла настолько аппетитно, что заставляла рот наполняться слюной.

Вокруг стола сидели люди – казалось, что они были обессилены, больны или умирали от голода. У каждого к руке была прикреплена ложка с длинной-предлинной ручкой. Они легко могли достать еду, но не могли поднести ложку ко рту. Вид их несчастья просто поражал.

– Только что ты видел Ад, – сказал Господь.

Они подошли ко второй двери. Открыв её, они увидели такой же круглый огромный стол, такую же большую чашу, наполненную вкусной едой. И даже у людей вокруг стола были точно такие же ложки. Но все выглядели довольными, сытыми и счастливыми.

– Я не понимаю, – сказал человек.

– Это просто, – ответил Господь. – Эти научились кормить друг друга. Те же думают только о себе».

Еще одним вариантом может быть использование высказываний известных людей.

«Человек создан, чтобы жить в обществе; разлучите его с ним, изолируйте его – мысли его спутаются, характер ожесточится, сотни нелепых страстей зародятся в его душе, сумасбродные идеи пустят ростки в его мозгу, как дикий терновник среди пустыря» (Дени Дидро).

«Нет такого человека, который сделал бы себя сам. Вы достигаете своих целей только при помощи других» (George Shinn).

«Таланты выигрывают игры, но взаимодействие и разум выигрывают чемпионаты» (Michael Jordan).

На этапе актуализации знаний необходимо подготовить учеников к работе, восприятию нового материала, напомнить детям ранее изученные темы, актуализировать их умения и навыки. На этом этапе учитель направляет работу учащихся таким образом, чтобы они вспомнили (актуализировали) необходимые знания, умения и навыки для восприятия (открытия) новой информации. Также на этапе актуализации знаний контролируются задания, которые вызывают затруднения у учеников.

Для достижения поставленных задач учителю необходимо ориентироваться на некоторые условия:

- выбранные учебные задания должны обеспечить те способы работы, которые потребуются детям при восприятии нового материала;

- подбирается примерно 2 – 3 задания, чтобы внимание детей не рассеивалось;

- актуализация знаний проводится в течение 5 – 7 минут – этого времени вполне достаточно для достижения дидактических задач этого этапа урока.

На этом этапе урока обучающиеся должны четко понять, почему им необходимо изучить новую тему, что конкретно будет осваиваться, каковы основные цели занятия, которые необходимо будет достичь. Ученики, направляемые учителем, выясняют, подготовлены ли они к восприятию нового материала, достаточно ли владеют знаниями, умениями и навыками, необходимыми для усвоения новой информации, а также, что им необходимо сделать, чтобы успешно все выполнить.

Этап актуализации знаний включает в себя следующие составляющие:

- моделирование учебно-проблемной ситуации, которая подводит детей к вопросам, предстоящим к изучению;

- формулирование основной учебной задачи, которую предстоит решить на уроке;

- планирование учебной деятельности на уроке, самоанализа и самоконтроля.

Как провести актуализацию знаний на уроке?

Способ 1. Корзина идей.

Этот способ применяется как индивидуально, так и фронтально. С его помощью учитель может узнать, что известно учащимся по теме, которая будет обсуждаться на занятии, или их предположения на этот счет. На доске рисуется или прикрепляется макет корзины, в которую дети поместят все, что классу известно по обсуждаемому вопросу.

Сбор информации происходит по плану.

Учитель задает детям прямой вопрос по теме урока, просит вспомнить все, что им известно по этому поводу (или высказать свои предположения).

Учащиеся фиксируют в рабочих тетрадях известные им сведения в краткой форме.

Попарно или в мини-группах дети обсуждают свои записи.

Всю полученную информацию учитель в краткой форме записывает в «корзину идей» на доске.

Этот прием можно обозначить так же, как корзина понятий, фактов, терминов и пр.

Способ 2. Да – нет.

Этот способ позволит детям быстрее включиться в мыслительный процесс. При его использовании формируются навыки оценки ситуации, фактических сведений; анализа имеющейся информации; формулирования и выражения своей точки зрения.

Для организации работы учитель готовит несколько высказываний по теме урока и предлагает детям выразить к ним свое отношение по категории «да-нет», а также разъяснить, почему они так думают.

Способ 3. Блиц.

Учитель готовит для детей карточки с понятиями. Учащимся предлагается за ограниченное время (30 секунд – 1 минута) объяснить классу указанные данные, не используя однокоренных слов.

Способ 4. Определи логическую связь.

Ученикам называют три слова, два из которых каким-то образом между собой связаны логически. Задание ученикам: подобрать четвертое слово, находящееся с третьим в аналогичной связи. Например, ощущение – чувственное познание; суждение –

Способ 5. Эскурс в будущее.

Педагог записывает на доске какую-либо будущую дату и предлагает детям пофантазировать по этому поводу, понять, будет ли актуальной обсуждаемая на уроке тема в указанное время с обоснованием своей позиции.

Способ 6. Смена социальной роли.

Учитель предлагает учащимся представить себя самих в недалеком будущем, когда они уже станут родителями детей их возраста. Дает задание: объяснить своим воображаемым детям тему, обсуждаемую на уроке и донести до них необходимость и важность ее изучения.

Способ 7. Интересный гость.

Учащиеся с удовольствием общаются с пришедшими на урок людьми, которые могут интересно преподнести информацию по теме урока. Это могут быть не только специалисты в какой-либо области, но также и родители, ученики другого возраста.

Способ 8. Задание на опережение.

Педагог заблаговременно сообщает детям (всем или индивидуально) тему, которая будет рассматриваться на занятии и дает задание приготовить небольшое сообщение, объясняющее, почему она актуальна.

Способ 9. Неоконченный рассказ.

Учитель начинает рассказывать о какой-то социальной реалии, интересном социологическом исследовании, научном факте и т.п. и прерывает свое повествование в определенный момент. Далее ученикам предлагается закончить начатый рассказ, придумать продолжение, сделав записи в тетрадях, а потом прочитать вслух, что получилось. Затем все вместе дети обсуждают услышанное.

Способ 10. Риторический вопрос.

К примеру, можно ли разрешить глобальные проблемы современности.

Абсолютно правильного ответа на данный вопрос нет, он предусматривает высказывание предположений. Подобный способ не только актуализирует знания учащихся, но и помогает в развитии творческого мышления.

Способ 11. Продолжение фраз.

Педагог просит учеников продолжить неоконченные предложения.

Сегодня мы поговорим о...

Я чувствую, что...

По теме нашего урока я знаю, что...

Мне бывает нелегко...

Я всегда думал, что...

Я где-то читал...

Способ 12. Тема урока как обычный предмет.

Учитель просит учащихся представить тему, рассматриваемую на уроке, как обычный предмет и представить свой вариант, как поступить с этой темой. Например, убрать в сторонку, рассмотреть с разных сторон, перекрасить в необычный цвет, вообразить, как растение, животное, популярный человек и т.д.

Способ 13. Метапредметная задача.

Учащимся даются условия задачи, над которой надо поразмышлять.

Например. «В 1714 году Петр I издал указ «О воспрещении взяток и посулов». В 2002 году Президент Российской Федерации В.В. Путин подписал указ «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих». Указ, сохранившись как общая форма документа, тем не менее со временем претерпел существенные изменения. Сравните с точки зрения правовой формы указы главы государства петровской эпохи и современной России. Укажите общие черты и выявите отличия.

Способ 14. Задания – загадки.

С целью актуализировать знания учащихся им предлагаются различные варианты заданий на смекалку: шарады, ребусы, кроссворды, загадки, задачки-шутки, пиктограммы и пр.

Способ 15. Прямой вопрос.

Учитель объявляет тему урока и предлагает детям написать, как минимум, по три доказательства, аргументирующих важность и необходимость изучения этого материала.

Способ 16. Общее – разное.

Рассматриваются несколько социальных фактов, явлений, процессов и т.п. (с точки зрения их объединяющих и различающих характеристик), которые имеют отношение к вопросам, рассматриваемым на уроке.

Способ 17. Викторина.

Учащиеся по очереди отвечают на вопросы, связанные с темой урока.

Каждый из предложенных приемов можно модифицировать. Наполнить содержанием, необходимым педагогу для работы на конкретном уроке с конкретным классом. В любом случае, они решают главную задачу — актуализируют имеющиеся у обучающихся знания, мотивируют их на изучение нового материала.

Этап урока, связанный с открытием нового знания может быть представлен в самых различных формах.

Применение проблемного обучения повышает эффективность урока, вносит существенные изменения в качество усвоения знаний. Введение в дидактику понятия «принцип проблемности» открыло новые возможности для теоретического объяснения учебно-познавательной деятельности учащихся.

Технология проблемного обучения и воспитания опирается на принципы:

- научности (использование научных (объективных, достоверных) данных, фактов, современных достижений в области диалогового обучения и воспитания);
- личностно-деятельностный (самостоятельность, активность педагога при разработке уроком и занятий на проблемной основе);
- креативности (творчество педагога при подготовке и проведении урока. Уроки на диалоговой основе представляют собой живое общение, к которому каждый раз нужно готовиться вновь (старые конспекты не срабатывают), а также быть готовым оперативно, творчески реагировать на разные неожиданности);
- вариативности (многообразие вариантов решений проблем);
- интегрированности (связь с другими образовательными технологиями: личностно-ориентированного образования, дифференцированного, в том числе индивидуализированного обучения и воспитания, технологиями обучения и воспитания без насилия, технологией эффективной речевой деятельности, технологиями диалогового и рефлексивного обучения и воспитания);
- практической ориентации (связь теории с практикой);
- систематичности (построение всего педагогического процесса на проблемной основе).

Методы проблемного обучения: проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательский. Они являются способами управления познавательной деятельностью обучающихся при проблемном характере обучения. Грамотное применение методов обучает детей способам решения проблемных задач и проблемных вопросов. Внутреннее различие этих методов состоит в степени познавательной самостоятельности, проявляемой школьниками.

При проблемном изложении самостоятельность детей невелика: они следуют своей мыслью за мыслью и рассуждением учителя, осуществляющего целостное решение задачи. В эвристической беседе школьники самостоятельно решают проблемную задачу по частям, этапам, ведомые цепочкой логически следующих друг за другом проблемных вопросов учителя. При использовании исследовательского метода проблемные задачи решаются школьниками самостоятельно, и помощь учителя предельно минимальная. Важно иметь в виду, что методы проблемного обучения не подменяются и не заменяют друг друга и должны применяться в комплексе и взаимодействии.

Сущность проблемного изложения заключается в систематическом показателем индуктивном и дедуктивном решении учителем проблем и проблемных задач, построенных на материале общественнознания (возможно и с применением исторических знаний). Оно имеет целью сообщить школьникам новые знания и показать логику и способы решения проблем с раскрытием доступных школьникам противоречий процесса познания.

При монологическом методе учитель сам объясняет сущность новых понятий, фактов, дает учащимся готовые выводы науки, но это делается в условиях проблемной ситуации. Форма изложения - рассказ, лекция.

К методам рассуждающего изложения относят:

первый вариант – создав проблемную ситуацию, учитель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения;

второй вариант – излагая тему, учитель пытается идти путем поиска и открытия ученого, то есть он как бы создает искусственную логику научного поиска путем построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса. Форма изложения – беседа, лекция.

Метод диалогического изложения представляет диалог учителя с коллективом учащихся. Учитель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает её, но с помощью учащихся, то есть они активно участвуют в постановке проблемы выдвижения предположений, и доказательства гипотез. Деятельности учащихся присуще сочетание репродуктивного и частично-поискового методов обучения. Основы формы преподавания - поисковая беседа, рассказ.

Педагог ставит проблему и сам ее решает, излагая лекционный материал. При такой форме занятий обучающиеся внешне пассивны, но внутри каждого из них могут интенсивно протекать процессы понимания, принятия и запоминания. Это наиболее приемлемо в больших аудиториях, где затруднена обратная связь. Логично использовать данный метод в слабом классе, где обучающиеся недостаточно хорошо могут мыслить и излагать свои идеи, а также в 5 – 6 классах, когда обучающиеся учатся процессу разрешения проблемы. И именно учитель показывает последовательность решения проблемы.

Таким образом, проблемное изложение – это решение проблемных задач учителем «для обучающихся». Термин «проблемное изложение» определяет и его форму: это монолог учителя (объяснение, рассказ, доказательство, лекция, сообщение и т.п.)

Эвристическая беседа – это вопросно-ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает обучающимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам.

Сущность эвристической беседы состоит в том, что учитель планирует шаги поиска, расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а обучающиеся осуществляют эти шаги... Каждый из шагов или большинство их требует проявления каких-то черт творческой деятельности».

Выделяют основные признаки эвристической беседы:

- каждый вопрос представляет логический шаг поиска;
- все вопросы взаимосвязаны;
- поиск протекает при частичной самостоятельности обучающихся под руководством учителя: учитель направляет путь поиска, а обучающиеся решают частичные задачи, то есть шаги целостной задачи;
- поиск ориентирован на получение знаний и способов получения знаний либо на доказательство истинности последних;
- успех поиска обеспечивается наличным запасом исходных знаний.

Движение в эвристической беседе к последующему, новому шагу возможно, если завершен процесс предыдущего шага, то есть каждый новый вопрос возможен в том случае, если поступил ответ на предыдущий вопрос. Проведение проблемной лекции-беседы требует от педагога глубоких знаний обсуждаемой темы. Он должен уметь ставить вопросы ясно и понятно, быстро ориентироваться в высказываниях обучающихся, развивать их и направлять на решение проблемы дополнительными уточняющими вопросами. Эту форму можно использовать в классе со средним и высоким уровнем развития, а также при положительном отношении обучающихся к предмету и педагогу. Этот метод может использоваться почти на каждом уроке, ставя перед обучающимися задачу мини-проблемы во время изучения той или иной темы.

Исследовательский метод предполагает некоторый определенный логический процесс, опирающийся на самостоятельное наблюдение реальных фактов и протекающий по четырем ступеням логического мышления:

- наблюдение и постановка вопросов;
- построение предположительных решений;
- исследование предположительных решений и выбор одного из них в качестве наиболее вероятного;
- проверка гипотезы и окончательное её утверждение.

Таким образом, исследовательский метод есть метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых и изучаемых школьниками.

Средством создания проблемных ситуаций при исследовательском методе обучения становятся проблемные задачи, проблемные вопросы, проблемные задания, проблемные упражнения, которые содержат в себе объективные противоречия и которые выполняются обучающимися самостоятельно. Сущность исследовательского метода состоит в том, что учитель ставит в форме исследовательских заданий проблемы и проблемные задачи в определенной системе, а учащиеся их выполняют совершенно самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск.

Так, при изучении темы «Личность и моральная ответственность» группам предлагается задача-проблема: «Что значит быть господином самому себе?», «Что такое ценности?» Обучающиеся совещаются и дают коллективный ответ на поставленный вопрос. Если они рассуждали правильно, то материал не объясняется, делаются кое-какие уточнения и дополнения. Если ответ далек от истины, то учитель объясняет этот материал.

Основными формами решения проблемных ситуаций являются:

- работа с документами,
- тестирование,
- дискуссии,
- задачи исследовательского характера,
- материалы с проблемной направленностью.

Предполагаемый результат проблемного обучения:

- повышение мотивации к учебной, познавательной деятельности (появление и возрастание интереса обучающихся к урокам (занятиям));

- углубление уровня понимания учебного материала (уход от поверхностного понимания (механического запоминания) и выход на уровень осмысленного и осознанного понимания);

- конструктивное отношение обучающихся к такому явлению как «проблема» (научившись решать учебные проблемы, дети без страха и паники будут относиться к жизненным проблемам).

Пример урока проблемного изучения материала.

Тема урока: «Что значит быть выдающимся человеком...»

Цель: дать представления об основных путях развития выдающихся личностей.

Задачи урока:

- расширить и углубить знания обучающихся об основных сложных и многогранных процессах, развивающих личность, и факторов, способствующих самосовершенствованию человека;

- развивать объективное отношение к самооценке, самокритичность и самоконтроль;

- развивать личностные качества обучающихся (умение адекватно себя оценивать, принимать решения и реализовывать эти решения);

- расширить словарный запас: гениальность, выдающийся человек;

- воспитывать стремление к самосовершенствованию личности учащихся, к самообразованию и самовоспитанию.

Ход урока.

Вступительное слово учителя:

Тема нашего урока «Что значит быть выдающимся человеком...».

Цель урока: познакомиться с историей жизни и путями развития выдающихся личностей.

Задачи урока выяснить:

- Кого можно называть гением, а кого выдающейся личностью?

- Кто может стать выдающимся?

- Что влияет на развитие выдающихся личностей?

Построение урока: 1 часть – актуализация знаний, 2 часть – знакомство с новым материалом (сообщения учеников), 3 часть – применение новых знаний, 4 часть – рефлексия.

Актуализация знаний:

- дать определение понятиям: темперамент, характер, способности, интеллект, личность, индивид, чувства, мировоззрения;

- беседа по вопросам:

Что способствует высокой, а что – низкой самооценке подростка?

С какими трудностями сталкиваются в жизни подростки с низкой самооценкой? Как бороться с этими трудностями?

Продолжите фразу: «Мне кажется, что у Л. высокая самооценка, потому что...»

Изучение нового материала.

Слово учителя:

Как вы понимаете, что означает выражение «выдающаяся личность»?

Ф. Ницше (1844 – 1900), немецкий философ, доказывал, что только великие личности, сверхчеловеки, как высшие представители человечества, творят историю.

Сверхчеловек – это сильная, красивая личность, стремящаяся к лидерству. Воля к власти есть проявление его «творческого инстинкта». Такая личность стоит по ту сторону добра и зла. И может быть жестокой и снисходительной к обычным людям, вправе игнорировать нормы существующей морали, так как мораль – оружие слабых.

- Вы согласны с мнением немецкого философа?

(Ответы обучающихся)

Слово учителя:

Некоторые уверены, что, для того чтобы быть выдающимся человеком, надо обязательно быть гениальным. Но гениальность – врожденная черта. Она может быть, а может и не быть. Гений, говорят, от природы или от Бога.

Талант и гениальность – биологически врожденные умственные способности. Но великая личность – нечто иное. Выдающаяся личность — результат воспитания и работы над собой, преодоления трудностей и накопления жизненного опыта. От рождения человек и ростом мог быть невелик, и внешнестью обладал неподходящей, и музыкальных способностей не было, но добился поразительных успехов в философии или математике.

Одаренные дети встречались и раньше и встречаются сейчас практически во всех странах, хотя далеко не всегда их вовремя распознают либо развивают. Редкие люди достигают уровня, называемого гениальностью. Умственная одаренность – биологически прирожденное качество. Оно может развиваться, а может и угаснуть. Многие из тех, кого в детстве считали вундеркиндами, став взрослыми, так и не оправдали надежд. Они остались творчески одаренными личностями, но не стали выдающимися людьми.

А бывает и так, что ребенок, в котором с детства не распознали одаренность, вопреки этому позднее становится гением и дарит человечеству великие открытия. Так, Эйнштейна и Менделеева школьные учителя считали бездарными. Благодаря неимоверному трудолюбию они достигли творческих вершин. И на этом пути они сформировались как личности.

Для того чтобы стать выдающейся личностью, необходимо, чтобы был талант, сила воли, трудолюбие и желание ей стать. Большую роль в воспитании выдающейся личности играет семья, образование и влияние общества.

Выступления учащихся с сообщениями о выдающихся личностях (по заданию учителя).

Образец выступления учащегося.

Великий филантроп

«Биография этого человека... в самом деле замечательная, – писал о Владимире Хавкине А. П. Чехов. – В России это самый неизвестный человек, в Англии его давно прозвали великим филантропом».

В Бердянске, городе на берегу Азовского моря, где он родился, есть маленький музей при городской санэпидемстанции. Это единственная дань памяти россиянину, который подарил человечеству надежные методы защиты от чумы и холеры.

Студент естественного отделения физико-математического факультета Одесского университета с увлечением работал в лаборатории выдающегося биолога И. И. Мечникова. Но жизнь в университете была далека от идиллии. В 1880 году либерально настроенные профессора в знак протеста против притеснения молодежи решили уйти в отставку. В их числе был и И.И. Мечников. Студенты написали ректору С.П. Ярошенко дерзкое послание с предложением подать в отставку, что в те годы считалось страшной крамолой. Семь студентов, в том числе и В. Хавкин, были исключены. И.И. Мечников принял предложение великого Луи Пастера поработать в его институте в Париже. Вскоре он позвал к себе и В. Хавкина.

Весной 1892 года холера охватила 77 губерний России. Только за 3 месяца погибли 300 тысяч человек. В это время В. Хавкин начал опыты со своей вакциной. После тысяч опытов над кроликами, морскими свинками В. Хавкин принимает решение ввести себе в кровь дозу холерного яда, во много раз превышающую ту, что он вводил животным. Он сделал это 18 июля 1892 года, никому не сказав ни слова. Реакция была сильная и почти мгновенная: головная боль, ломота, жар. Через шесть дней он впрыскивает себе под кожу вторую, еще более сильную дозу яда. Жар и недомогание были еще мучительнее, но через сутки прошли. Лишь когда ученый на себе показал, что вакцина не опасна для человека, он провел подобный эксперимент на трех добровольцах, политических эмигрантах из России. Вскоре после доклада в Биологическом обществе В. Хавкин стал знаменитостью. «Русскому доктору браво!» – кричали парижские газеты.

В. Хавкин стремится в Россию со своим методом предотвращения эпидемии. Но опасность возвращения в Россию неблагонадежного эмигранта была главной причиной отказа В. Хавкину.

Ученый решает отправиться в Индию, где тоже свирепствовала эпидемия, где за десять лет погибли около миллиона человек. В. Хавкина ужаснули нищета и антисанитария. Воду для питья бедняки брали в тех же прудах, куда выливали нечистоты и где стирали белье холерных больных.

Весть о русском докторе быстро разнеслась по стране. Жители городов Лакхнау и Аличарх поднесли Владимиру Хавкину серебряный кубок и кошелек с 15 тысячами рупий. Но эти деньги, как и другие суммы, были розданы великим филантропом тем крестьянам, которые соглашались на прививки. Только за первый год работы в Индии В. Хавкин сам вакцинировал 25 тысяч человек. Это был настоящий подвиг, так как работать приходилось в тяжелейших условиях: жара, тропические ливни, голод, жажда, прескверные дороги, забитость крестьян, которых всякий раз подолгу приходилось убеждать в пользе прививок. В одном из селений Восточной Бенгалии на В. Хавкина и его спутников было совершено покушение весьма экзотическим способом: на спящих врачей

накинули марлю, пропитанную змеиным ядом, который должен был попасть в кровь через кожу, во многих местах прокусанную москитами. В. Хавкин мог бы уже никогда не проснуться...

Вспышка чумы в Бомбее заставила индийское правительство опять обратиться к В. Хавкину. Он организовал в Бомбее лабораторию для получения противочумной вакцины. В. Хавкин трудился по 12 – 14 часов. Один из его сотрудников заболел нервным расстройством, двое ушли, не выдержав испытания работой и страхом. Первую в истории человечества античумную вакцину В. Хавкин создал за три месяца и испытал ее на себе. Чтобы удостовериться в безопасности вакцины для человека, В. Хавкин сделал себе инъекцию, вчетверо превышающую ту дозу яда, которая необходима для прививки.

Первое массовое испытание В. Хавкин провел в одной из бомбейских тюрем, где от чумы умерли несколько арестантов. Особенно страшной была первая после прививок ночь, когда десятки охваченных лихорадкой людей метались в своих камерах и трудно было понять, реакция ли это на укол или признаки настоящей чумы. Всех, кто согласился на вакцинацию, эпидемия миновала.

К началу XX века в Индии число вакцинированных по методу Владимира Хавкина достигло 4 миллионов.

Он был избран почетным членом многих научных обществ и академий многих стран Европы и Азии (кроме России).

Он умер в Швейцарии 26 октября 1930 г. и похоронен в Лозанне. В. Хавкин не оставил наследников, никогда не был женат. Он бывал влюблен, но не мог обречь любимую женщину на тяготы жизни в Индии, где она в любой час могла остаться вдовой.

После прочтения учащимися докладов - обсуждение.

Вопросы:

- Чем отличается гениальная личность от выдающейся личности?
- Каковы признаки выдающейся личности?

В результате дискуссии ученики совместно с учителем приходят к выводам.

Выводы: гениальность – это врожденная черта человека; выдающаяся личность – это человек сделал себя таким в результате упорного труда самообразования и самовоспитания. Выдающимся человек не рождаются. Это результат процесса социализации. Он переносит трудности, стоящие на его пути к достижению цели. Другим признаком выдающегося человека можно считать способность поставить себе цели и определить пути их достижения.

Рекомендации: расширяйте кругозор, общаясь с людьми. Проверьте свои идеи на окружающих, возможно, они предложат вам свое решение этих проблем. Каждый день поддерживайте интерес к себе у окружающих.

Применение нового знания.

Учащимся предлагается задание. Внимательно прочитать факты из жизни известных людей и ответить на поставленные вопросы.

- Можно ли назвать Ф. Лефорта, А.В. Суворова, А.М. Горчакова выдающимися личностями? Свое мнение обоснуйте.

- Подтверждает ли их деятельность высказывание: «Великий человек – это девяносто девять процентов труда и один процент вдохновения»?

Франц Лефорт (1655 – 1699), швейцарец по происхождению, жизнерадостный, доброжелательный человек, оказал большое влияние на взгляды Петра I. Он стал не только советником, но и близким, задушевным другом императора. Лефорт служил во многих армиях, прежде чем приехал в Россию и поступил на службу в русскую армию. Научился говорить по-русски. Он также владел голландским, немецким, итальянским, английским и французским языками. Лефорт был переводчиком Петра I во время Великого посольства (1697 – 1698). Сильный и ловкий, он великолепно фехтовал, метко стрелял, не боялся сесть на дикую, необъезженную лошадь.

Александр Васильевич Суворов (1730 – 1800) родился в семье офицера гвардии. Когда ему исполнилось 7 лет, его решили не записывать в полк из-за слабого здоровья. Тогда Саша стал закаляться: каждый день обливался холодной водой, в любую погоду занимался верховой ездой. Его любимой книгой стали «Записки о галльской войне» Гая Юлия Цезаря. Позднее Александр Васильевич Суворов стал великим полководцем. Блистательные победы А.В. Суворова над наполеоновскими войсками, легендарный переход через Альпы (1799), принесли семидесятилетнему полководцу мировую славу. О нем говорили, что он не проиграл ни одного сражения.

Александр Михайлович Горчаков (1798 – 1883) происходил из древнего аристократического рода. Образование получил в Царскосельском лицее, где был товарищем А.С. Пушкина. Дипломатическую карьеру А.М. Горчаков начал в 22 года и прошел долгий путь от сотрудника посольства до министра иностранных дел России. Перед Горчаковым стояла труднейшая задача – отменить ограничительные статьи Парижского мирного договора (1856), который Россия подписала после поражения в Крымской войне (1853 – 1856). Горчакову потребовалось около 15 лет сложной дипломатической работы, чтобы добиться намеченной цели.

Педагогические «плюсы» и «минусы» технологии проблемного обучения.

К «+» можно отнести:

- высокий уровень мотивации;
- развитие самостоятельности, творчества, учебной деятельности при изучении нового материала;
- развитие продуктивного мышления;
- развитие критического мышления;
- формирование собственного отношения, позиции к происходящему вокруг;
- формирование активной личности.

К «-» можно отнести:

- сложность подготовки к занятию;

- трудности управления, контроля, оценки познавательной деятельности обучающихся;

- требует больше времени на достижение цели урока.

Несмотря на совершенно явные достоинства проблемного обучения перед неп проблемным, ни на каком этапе школьное обучение не может строиться целиком как проблемное. Для этого потребовалось бы много времени, намного больше, чем возможно выделить на обучение того или иного предмета. Поэтому возникает педагогическая проблема отбора фрагментов школьного курса (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления проблемного обучения. Этот отбор требует проведения логико-дидактического анализа учебного материала, выяснения возможности постановки основных или других типов проблем, их эффективности в достижении целей обучения. Во многом это зависит и от конкретных условий работы в том или ином классе.

Изложение учебного материала в школьных учебниках редко приспособлено для проблемного обучения. Но учебные тексты могут быть легко переработаны для осуществления такого обучения.

Классификация проблемных уроков (занятий):

- проблемно-исследовательский урок;
- проблемно-поисковый урок;
- проблемно-обобщающий урок;
- проблемно-информационный урок.

Этап практического применения знаний, включения нового знания в систему знаний в рамках системно-деятельностного подхода к обучению довольно часто включает работу с различными текстовыми источниками. Причем способы и приемы такой работы могут быть отличны.

Например, существуют различные подходы к вопросу об использовании документов школьниками в изучении права. Сторонники практико-ориентированного подхода считают, что изучение права должно основываться именно на практической работе школьников с различными документами, в том числе источниками права. По их мнению, учеников необходимо знакомить и с особенностями юридической техники, ведь в реальной жизни они будут сталкиваться с юридическими документами и должны уметь свободно в них ориентироваться. Другие же считают, что работа с документами не должна подменять все многообразие методов и приемов обучения праву, ведь мы не готовим профессиональных юристов в системе общего образования, а даем лишь основы представлений о праве вообще.

Подбор источников ведется таким образом, чтобы они отражали различные взгляды на проблему. Работа с документом приближает учеников к изучаемому событию, создает особый эмоциональный фон восприятия. Это позволяет учащимся выработать свое собственное отношение к рассматриваемой проблеме. Учебный процесс приобретает исследовательский характер. Изменяется и функциональная деятельность учителя: он выступает преимущественно как организатор и координатор самостоятельной работы учащихся.

К видам печатных текстов, используемых в обучении обществознанию, относятся:

- учебник-пособие, в котором содержится научно обоснованное систематическое изложение учебного материала. Содержание определено ФГОС ОО и обязательно для усвоения учащихся. Это – основное пособие для работы в классе и дома;

- нормативно-правовые акты, которые помогают усвоению основных фактов, понятий. Анализ таких текстов формирует навыки исследовательской работы;

- художественная литература;

- периодическая печать. Её анализ на уроках позволяет сформировать у школьников умение ориентироваться в современных событиях.

Также:

- фрагменты из современной научной, научно-популярной, художественной литературы;

- фрагменты документов (нормативных, программных, международных, правовых и др.);

- газетная информация и публицистические материалы;

- справочные, статистические материалы;

- наглядные средства обучения.

Среди множества приемов работы с текстами можно выделить следующие:

- чтение и анализ;

- выписки определений понятий, основных положений, выделение главной идеи;

- комментированное чтение;

- коллективный разбор текста;

- формулирование вопросов к тексту;

- обобщение фактического и теоретического материала в целях конкретизации изучаемых общественных явлений;

- выявление различных подходов к проблеме;

- анализ аргументации авторов;

- нахождение разных способов решения проблем на основе сопоставления нескольких источников;

- формулирование обобщенных выводов;

- выявление причинно-следственных связей и построение логической цепи суждений;

- составление текстовых, сравнительно-обобщающих и конкретизирующих таблиц, логических и текстовых схем, планов (развернутого, структурно-логического, тематического), тезисов, конспекта;

- подготовка сообщений, рефератов и т.д.

Использование различных текстов делают урок более интересным, насыщенным, познавательным. Практика показывает, что самостоятельная работа учащихся с источниками знаний будет более успешной, если в ее основе лежит

конкретная программа действий ученика, выстроенная в соответствии с определенной дидактической задачей и содержанием учебного материала, с учетом подготовленности ученика к работе с текстами.

Целесообразно использовать систему заданий, ориентированных на три уровня познавательной деятельности. Выбор уровней определяется познавательными возможностями ученика и целями обучения.

1 уровень – воспроизводящий. Предполагает выписки основных понятий, определений, выводов, ответы на поставленные вопросы, требующие уточнения и пересказа текста; заполнение таблицы, схемы по образцу в ходе коллективного разбора документа, ориентированного на понимание текста; составление простого плана и т.д.

2 уровень – преобразующий. Вопросы и задания могут включать рассказ ученика по текстовому источнику, сопровождающийся анализом текста, выделением в нем основной идеи, вывода, синтезом положений источника с другим теоретическим материалом (самостоятельный отбор, группировка фактов, идей и привлечение их учеником для раскрытия изучаемой темы); составление развернутого плана, тезисов, конспекта, текстовых таблиц, схем; самостоятельную постановку вопросов к документу; подготовку рефератов, докладов и др.

3 уровень – творческо-поисковый. На данном уровне учащимся предлагаются познавательные задания, требующие осмысления и сопоставления точек зрения, положений нескольких текстовых источников; выявления линий сравнения изучаемых явлений и составление сравнительных таблиц, логических цепочек; применения теоретических положений текста для доказательства, аргументирования своей точки зрения, обсуждения дискуссионных проблем; сильной поисковой деятельности по сбору материала, его анализу и систематизации по определенной теме, подготовки творческих сочинений, эссе и др.

На уроках в старших классах целесообразно использовать задания, ориентированные на творческо-поисковый уровень познавательной деятельности, на развитие у учащихся умений анализировать, сопоставлять тексты, высказывать и обосновывать собственные оценки и суждения по рассматриваемой проблеме. Опыт показывает, что проведение уроков-практикумов позволяет расширить, углубить и систематизировать знания учащихся, наиболее эффективно применить их на практике.

На примере практической деятельности на уроках права можно наглядно продемонстрировать значимость работы обучающихся с текстовыми источниками различных типов.

При работе с юридическими документами у учеников закрепляются правовые знания теоретического характера, формируется интерес к праву, значимость которого они ощущают предметно.

На учебных занятиях по праву целесообразно обратить внимание на следующие виды юридических документов:

- источники права, нормативно-правовые акты (закон, указ Президента, постановление правительства, локальные правовые акты);

- правоприменительные акты (приговор суда по конкретному делу, обвинительное заключение и проч.);
- индивидуальные договоры (брачный контракт, договор подряда и проч.);
- заявления (исковые, о приеме на работу и проч.).

Изучение права не может осуществляться исключительно на основе первоисточников (например, законов), т.к. юридические документы не адаптированы и могут быть непонятны ученикам, в них встречается сложная юридическая речь и т.д. Поэтому обучение работе с документами осуществляется поэтапно. Если школьники еще ни разу не сталкивались с ними, учитель должен подробно объяснить, как можно организовать работу, на что обращают внимание в первую очередь, затем школьники под руководством педагога работают с документом самостоятельно, и, наконец, они приучаются к самостоятельной творческой работе с документами, выполняя задания.

Методисты выделяют такие этапы работы с документом:

- учитель дает образец разбора документа.
- ученики анализируют документ под руководством учителя.
- работают под руководством учителя и самостоятельно.
- самостоятельно изучают документ в классе и дома.

Ученики могут самостоятельно сформулировать вопросы к документу, найти его составляющие части и т.д.

Документ, который используется на уроке, должен быть доступен учащимся по содержанию и объему. Он должен быть интересным с позиции познания права, информативным, а также типичным, распространенным в практике.

На уроках юридический документ может использоваться и учителем, и учащимися. Предположим, рассматривая тему о способах и правилах защиты своих прав, учитель может показать, как составляется исковое заявление в суд, зачитать отдельные реквизиты этого документа. В другом случае ученикам раздаются отдельные иски, работая с которыми они должны выделить: реквизиты такого документа, показать, что необходимо указывать в нем и т.п.

Изучая отдельные нормы права отраслевого законодательства, целесообразно использовать в обучающем процессе извлечение из законов или подзаконных нормативно-правовых актов. Прочитывать весь закон нет смысла. Необходимо отобрать ту его часть, которая соотносится с темой разговора и предложить школьникам выполнить на основе ее анализа задания. Например, учащимся предлагается проанализировать извлечение из Закона «О занятости населения в РФ» и ответить на такие вопросы:

1. Как конкретизируется право гражданина России на труд в действующем законе?
2. Что такое «занятость граждан»?
3. Всегда ли запрещается принуждение к труду?

(Принуждение к труду в какой-либо форме не допускается, если иное не предусмотрено законом. Незанятость граждан не может служить основанием для привлечения их к административной и иной ответственности).

В практике работы со старшеклассниками используют систему анализа нормы права по такой схеме:

1. Прочти норму права и определи ее структуру.
2. Поясни способ изложения нормы права в статье закона.
3. Объясни сущность правовой нормы, ее вид.

В других случаях, после изучения в старших классах вопросов семейного права, ученикам можно предложить работу по сравнению норм различных законов. С этой целью школьники, например, работают над анализом отрывка из Кодекса обычного права народности Камерун, который был принят в 1969 г. Ученикам предлагается сопоставить эти правила с нормами действующего Семейного кодекса РФ.

Из «Кодекса обычного права народности Камерун»:

Ст. 3. Не существует установленного возраста вступления в брак.

Ст. 14. Муж имеет право вступить в несколько браков, женщина такого права не имеет.

Ст. 15. До вступления в брак женщина находится под опекой своих родителей

Ст. 22. Браку предшествуют переговоры. Юноша выбирает невесту и сообщает своим родителям. Отец юноши несет отцу девушки пальмовое вино, делает подарок.

Ст. 138. Муж имеет право наказывать жену за дурное поведение.

Ст. 143. Имущество, нажитое женщиной в период замужества, принадлежит мужчине, а жена на него права не имеет».

Школьники должны научиться объяснять юридические термины документа, уметь пересказывать его содержание, отрабатывая навыки толкования, предположим, закона, соотносить нормы источника права с анализируемой жизненной ситуацией.

В других случаях учеников знакомят с вымышленным документом, т.е. специально составленным для учебных целей. Например, С. Ловягин предложил использовать подобный подход при изучении устройства закона. «До изучения сложных вещей бывает полезно поработать с их упрощенной схемой, иными словами, моделью. Чтобы овладеть приемами чтения законов, надо научиться понимать их структуру, значение понятий, уметь находить ссыпки на разные статьи законодательства и знать, что означают непонятные новичку обороты: «и иные», «не противоречащие закону» и т. д. Класс учеников делится на группы. Каждой группе дается вымышленный юридический документ».

Статья 1. Предмет умывания.

1. Умывание – это снятие загрязнения с внешней поверхности лица с использованием воды.

2. Омывание – снятие загрязнения со всей внешней поверхности тела с использованием воды.

3. Чистка – это снятие слоя загрязнения посредством скребка, ногтей или иных твердых предметов.

4. Очищение – это снятие со всех поверхностей организма слоя загрязнения, а также частичек грязи, а также всего иного, что в дальнейшем будет признано грязью Правилами, Уложением или специальным постановлением Совета инструкторов.

Статья 2. Сроки умывания.

1. Умывание производится утром и вечером, кроме случаев, указанных в пунктах 2 и 3 настоящей статьи.

2. Умывание не производится утром, если туристы проснулись после начала остывания каши.

3. Умывание производится во всякий момент, когда толщина слоя загрязнения достигает 1 мм, если инструкцией не предусмотрено иное.

4. Умывание может быть заменено чисткой в случае, если вода в разумном количестве недоступна по не зависящим от туриста обстоятельствам.

Учитель объясняет, что в некоем клубе туристов есть «Правила путешественников»; чтобы их уточнить, создали «Уложение» и «Комментарии».

Статья 3. Продолжительность умывания.

Умывание, предусмотренное п. 1 ст. 2 настоящего Уложения, производится в течение 7 мин. или в иной срок, не вступающий в противоречие с «Правилами путешественника».

Статья 4. Средство умывания.

Умывание производится водой и моющими средствами, допущенными к использованию Указом Совета инструкторов.

Приложение: список моющих средств, допущенных к использованию. (Утвержден Указом Совета инструкторов 6 июля 1997 г.)

Мыло «Тик-так», мыло «Детское», мыло «Дегтярное», шампунь «Дюймовочка».

Комментарии к «Уложению об умывании».

1. В ст. 1 определяются понятия, использованные в тексте закона. Определение в тексте закона позволяет отличать юридическое значение термина от бытового значения того же слова.

2. В п. 3 ст. 1 «Уложения...» используется оборот «и иные». Этот оборот указывает на то, что авторы закона сознательно не хотели приводить полный (исчерпывающий) список возможных твердых предметов, поскольку все пригодные для указанной цели твердые предметы перечислить невозможно. Таким образом авторы закона предоставили возможность гибкого применения правовой нормы «Уложения...» к разным житейским ситуациям.

3. Ссылка «а также всего иного, что в дальнейшем будет признано...» допускает, что в практике походной жизни могут возникнуть ситуации, доселе неизвестные авторам закона, но к которым тем не менее могут быть применены определения, а значит, и правовые нормы данного «Уложения...».

4. В «Уложении...» не говорится о праве каждого туриста на умывание, поскольку это положение содержится в «Правилах путешественника», которые и уточняет «Уложение...».

5. В п. 1 ст. 2 имеется ссылка на п. 2 и 3 той же статьи. В повседневной речи эти условия можно было бы объединить в одной фразе, но в тексте закона отдельные варианты разделяют (разносят в разные статьи, в разные пункты одной статьи или в разные абзацы одного пункта, чтобы ссылка на статью, пункт и абзац охватывала узкий спектр ситуаций и не требовала пространных пояснений).

6. В п. 2 ст. 2 умывание ставится в зависимость от наступления частных условий (остывания каши), которое оказывается сильнее безусловной регулярности (астрономического времени).

7. В п. 3 ст. 3 приводится ссылка на решение инструктора. В данном случае «Уложение...» позволяет инструктору принимать самостоятельное решение.

8. В п. 1 ст. 3 содержится ссылка на «Правила путешественника».

Например, если бы эти правила требовали в случае опасности выступать в путь по утрам через 3 мин. после подъема, то умывание в течение 7 мин. сделалось бы невозможным. В такой ситуации следует руководствоваться положениями «Правил...» как старшего закона.

9. В ст. 4 содержится ссылка на некоторый перечень, который в «Уложении...» не содержится, но должен быть принят отдельным указом (подзаконным актом).

При изучении структуры закона обращаем внимание на то, что он состоит из статей, каждая статья имеет свой номер и название.

В статье могут быть выделены части – пункты (пронумерованные части) и абзацы. Абзацы номеров не имеют и отсчитываются от начала пункта или статьи. Для удобства пользования статьи объединяются в главы, главы — в параграфы, а параграфы – в разделы.

Необходимые документы можно подобрать в хрестоматиях, методических пособиях, а также воспользоваться документами реальной юридической практики.

В старших классах, при углубленном изучении права, школьники могут знакомиться с позициями юристов по изучаемым вопросам, прочитывая журнальные статьи, юридические книги или отрывки из них. Необходимо приучать детей критически воспринимать информацию, высказывать свою точку зрения по теме, анализировать приводимые в материалах факты. Для организации такой работы необходимо четко сформулировать задание, поставить вопросы, а может, даже определить пошаговую работу ученика.

При работе с нормативными документами никогда не следует заставлять школьников заучивать нормы действующего законодательства и статьи, в которых они выражены. Это же правило относится и к системе работы с литературой (книгами, статьями и проч.), где представлены различные школы права и позиции юристов по отдельным правовым проблемам.

Использование юридических документов может осуществляться в процессе изучения темы для подтверждения мысли, показа того, как действует юридическая норма.

У учеников активизируется интерес к теме, если они учатся читать текстовые источники, оценивать их значение. Учитель может цитировать текст.

На уроках обществознания необходимо отработать с учениками навыки конспектирования — так называют письменное краткое изложение основного содержания текста. В методике выработан алгоритм деятельности ученика по конспектированию:

1. Выпиши название источника, место и год создания (если это возможно).
2. Прочитай текст полностью, выбери основные мысли.
3. Разработай условные знаки сокращения слов.
4. Выпиши главные положения текста.
5. Проанализируй их содержание.

Для организации самостоятельной деятельности школьников применяются решения практических задач. Важным методом закрепления знаний, выработки умений, навыков являются упражнения.

Сущность этого метода состоит в том, что учащиеся производят многократные действия, т.е. тренируются (упражняются) в применении усвоенного материала на практике и таким путем углубляют свои знания, вырабатывают соответствующие умения и навыки, а также развивают свое мышление и творческие способности. Упражнения, во-первых, должны носить сознательный характер и проводиться только тогда, когда учащиеся хорошо осмыслили и усвоили изучаемый материал, во-вторых, они должны способствовать дальнейшему углублению знаний и, в-третьих, содействовать развитию творческих способностей школьников. На организацию тренировочной деятельности оказывает влияние также характер тех умений и навыков, которые нужно вырабатывать у учащихся.

В этом смысле можно выделить:

- устные упражнения;
- письменные упражнения;
- выполнение практических заданий (например, составление правовых документов: доверенности, расписки, заявления о приеме на работу и т.д.).

Для организации тренировочных упражнений по применению знаний на практике существенное значение имеют те приемы, которые используются в процессе формирования умений и навыков. К этим приемам относятся следующие:

- первый — учитель, опираясь на усвоенные учащимися теоретические знания, объясняет им цель и задачи предстоящей тренировочной деятельности;
- второй — показ учителем, как нужно выполнять то или иное упражнение;
- третий — первоначальное воспроизведение учащимися действий по применению знаний на практике;

- четвертый – последующая тренировочная деятельность учащихся, направленная на совершенствование приобретаемых практических умений и навыков.

Конечно, не всегда эти этапы выступают с достаточной четкостью, однако подобная ступенчатость в той или иной мере присуща образованию любого умения и навыка.

Усвоив на основе конкретных примеров и фактов то или иное правило, ученик не всегда легко оперирует им, когда это правило нужно применить в новой, ранее не встречавшейся ситуации, или с его помощью объяснять новые явления и факты. Подобная методика организации упражнений по применению знаний на практике особое значение имеет в настоящее время, когда ставится задача более интенсивного умственного развития учащихся. Но развивающий характер упражнения будут носить лишь тогда, когда они будут содержать творческие задания, выполнение которых требует от учащихся нетривиальных поворотов мысли, обдумывания, умственной самостоятельности.

Технологии, применяемые на уроках-практикумах.

РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ

Одна из наиболее распространенных активных форм работы должна быть работа в малых группах. Что дает работа в малой группе? Она позволяет каждому, высказать свое мнение в достаточно комфортных условиях. Высказаться перед классом в 25 – 30 человек всегда труднее. Работа в малой группе помогает и учит договариваться, согласовывать разные мнения. Кроме того, эта форма работы позволяет каждому участнику почувствовать себя в роли лидера или по крайней мере в роли ответственного представителя группы при подведении итогов, презентации ответа или мнения группы.

Например, класс делится на 4 группы, каждая из которых готовит вопрос экспертам.

Примерные проблемы, над обсуждением которых может работать класс.

I. Пятнадцатилетний Сергей получил гонорар за использование своего произведения и решил положить свои деньги в банк. Но сотрудник банка заявил, что несовершеннолетние в этом возрасте не вправе вносить вклады в кредитные учреждения и распоряжаться ими.

Разрешите ситуацию с правовой точки зрения.

II. Коля (16 лет) работает в фирме «N» курьеров по трудовому контракту. В его собственности находится квартира. Может ли Коля продать квартиру? Ему срочно понадобились деньги, и молодому человеку требуется юридическая консультация.

III. Десятилетнему Максиму подарили на день рождения дорогой компьютер. Было решено, что этой вещью он будет пользоваться самостоятельно. Может ли Максим продать свой подарок, ведь он является собственником этой вещи?

Ученикам предлагается прочитать закон: ГК РФ (извлечение)

Ст. 26. Дееспособность несовершеннолетних в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет.

1. Несовершеннолетние в возрасте от четырнадцати лет совершают сделки, за исключением названных в пункте 2 настоящей статьи, с письменного согласия своих законных представителей — родителей, усыновителей или попечителя.

Сделка, совершенная таким несовершеннолетним, действительна также при ее последующем письменном одобрении его родителями, усыновителями или попечителями.

2. Несовершеннолетние в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет вправе самостоятельно, без согласия родителей, усыновителей и попечителя:

1) распоряжаться своим заработком, стипендией и иными доходами;
2) осуществлять права автора произведения науки, литературы или искусства, изобретения или иного охраняемого законом результата своей интеллектуальной деятельности;

3) в соответствии с законом вносить вклады в кредитные учреждения и распоряжаться ими;

4) совершать мелкие бытовые сделки и иные сделки, предусмотренные п. 2 ст. 28 ГК РФ.

По достижению шестнадцати лет несовершеннолетние также вправе быть членами кооперативов в соответствии с законами о кооперативах.

3. Несовершеннолетние в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет самостоятельно несут имущественную ответственность по сделкам, совершенным ими в соответствии с п. 1 и 2 настоящей статьи. За причиненный ими вред такие несовершеннолетние несут ответственность в соответствии с настоящим кодексом.

4. При наличии достаточных оснований суд по ходатайству родителей, усыновителей или попечителя либо органа опеки и попечительства может ограничить или лишить несовершеннолетнего в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет права самостоятельно распоряжаться своим заработком, стипендией или иными доходами...

Ст. 27. Эмансипация.

1. Несовершеннолетний, достигший шестнадцати лет, может быть объявлен полностью дееспособным, если он работает по трудовому договору, в том числе по контракту, или с согласия родителей, усыновителей или попечителя занимается предпринимательской деятельностью.

Объявление несовершеннолетнего полностью дееспособным (эмансипация) производится по решению органа опеки и попечительства: с согласия обоих родителей, усыновителей или попечителя; либо при отсутствии такого согласия — по решению суда.

2. Родители, усыновители или попечитель не несут ответственности по обязательствам, возникшим вследствие причинения им вреда.

Ст. 28. Дееспособность малолетних.

1. За несовершеннолетних, не достигших четырнадцати лет (малолетних), сделки, за исключением указанных в пункте 2 настоящей статьи, могут совершать от их имени только их родители, усыновители или попечитель...

2. Малолетние в возрасте от шести до четырнадцати лет вправе самостоятельно совершать:

- 1) мелкие бытовые сделки;
- 2) сделки, направленные на безвозмездное получение выгоды, не требующие нотариального удостоверения либо государственной регистрации;
- 3) сделки по распоряжению средствами/предоставленными законным представителем или с согласия последнего третьим лицом для определенной цели или для свободного распоряжения.

3. Имущественную ответственность по сделкам малолетнего, в том числе по сделкам, совершенным им самостоятельно, несут его родители, усыновители или попечители, если не докажут, что обязательство было нарушено не по их вине. Эти лица в соответствии с законом также отвечают за вред, причиненный малолетним.

Правовые основы организации предпринимательства учащиеся изучают самостоятельно по учебнику. Прочитав материал, ребята делятся на группы, где:

- разрабатывается пошаговая модель деятельности тех, кто хочет заняться предпринимательством. (С чего следует начать? Куда можно обратиться? В какой форме выгоднее организовать бизнес?)

- предположим, что ребята решили организовать юридическое лицо. Пусть они разьяснят это понятие, охарактеризуют вид коммерческой организации и т.д. (Такой прием носит игровой характер; возраст ребят, их деятельность условна; ученикам можно поручить познакомиться с конкретными документами юридических лиц и т. д.)

РАБОТА В ПАРАХ

«Общий шум». Каждый участник поворачивается к своему соседу (левому или правому) и за несколько минут обсуждает проблему вместе с ним. Одной из целей этого упражнения может быть «интервьюирование» своего напарника и представление его мнения остальным ученикам.

«Колесо». Школьники разбиваются на две равные группы и образуют два круга: внутренний и внешний. Члены внутреннего круга поворачиваются лицом к членам внешнего круга так, чтобы образовались пары. Предлагается вопрос или задание, которое можно обсудить за 30 – 60 сек. По сигналу пары начинают говорить друг с другом, второй сигнал: «Колесо поворачивается» члены обоих кругов чуть-чуть подвигаются вправо, так чтобы оказаться лицом к лицу со следующим человеком. Эту форму хорошо использовать для того, чтобы ребята познакомились с мнениями своих одноклассников по какому-то вопросу из курса «Обществознание».

Информация, собранная с помощью этих приемов, может послужить основой для дальнейшего свободного обсуждения.

РАБОТА В ГРУППАХ

«Дума» («Аквариум»). Участники дискуссии делятся на маленькие группы по 3 – 4 – 5 человек и в них обсуждают проблему. Каждая группа вырабаты-

вает свою коллективную точку зрения. Затем группа выбирает своего представителя.

Представители рассаживаются в центре комнаты и начинают обсуждать проблему между собой, руководствуясь точкой зрения своих групп. Остальные участники дискуссии внимательно слушают обсуждение, и высказывания своего представителя в частности. Если члены группы не согласны с ними или хотя бы подсказать своему представителю новые аргументы, они посылают ему записку. Если группе не нравится, как выступает ее представитель, она может заменить его другим. Если же сам представитель в затруднении, он может взять тайм-аут и посоветоваться со своей группой.

Учитель предлагает тему и вызывает 6 – 9 добровольцев (или назначает участников). Они садятся в центр класса и начинают дискутировать. Желательно, чтобы каждое высказывание занимало не больше 15 сек. Зрители и сам учитель оценивают каждого из участников, начисляя премиальные и штрафные баллы.

«Молчаливая дискуссия». Эту форму можно использовать перед началом обычной дискуссии, для того чтобы выявить разные взгляды, мнения и чувства, вызываемые каким-то понятием или событием. Она позволяет вовлечь в работу всех ребят и обеспечивает независимость суждений.

Ученики делятся на группы по 4 – 5 человек. Каждая группа садится вокруг своего стола, на котором лежит большой лист бумаги (а можно расположиться просто на полу). Учитель пишет на доске какое-то понятие (например, «расизм», «равенство», «закон») и просит написать на листе свои ассоциации и вообще все, что приходит в голову, когда думаешь о предложенной теме. Это могут быть отдельные слова или небольшой связный текст, примеры, маленькие рисунки. Все одновременно пишут (лучше фломастерами, а не ручками), соблюдая самое главное правило: «Говорить нельзя, нужно молчать».

После того как ученик записал свои мысли, он может посмотреть, что делают его соседи. Он может давать письменные ответы на вопросы других. Между словами можно рисовать связи, задавать вопросы (письменно), предлагать встречные аргументы.

Закончить «молчаливый этап» можно через 10 мин. или в тот момент, когда все перестанут писать. Теперь можно рассмотреть листы, представить общую картину и обсудить что-то из написанного.

При изучении многих обществоведческих вопросов результативно проводить **ДИАЛОГИ И ДЕБАТЫ**.

Классификацию отдельных форм организации работы с детьми на уроках обществознания можно осуществлять на основе различных оснований. Так, с позиции деятельностного подхода целесообразно обратить внимание на такие формы работы:

«Общий галдеж». Этот прием хорош для смены темпа урока, например, после длительного выступления учителя.

Ученикам отводится 5 мин. для того, чтобы они в группах могли высказать собственное мнение по поводу изученного. Представители групп могут поделиться своими мыслями с классом, задать вопросы всем.

Рисование может использоваться в обществоведческом обучении с целью развития наблюдательности учеников, воображения, чувства сопереживания. Чтобы использовать этот прием, учителю надо собирать фотографии, репродукции, иллюстрации на различные социальные темы из газет, журналов, книг. При изучении темы каждому ученику дается картинка, материалы для рисования. Школьники работают в парах.

Один из учеников описывает свою картинку партнеру, который пытается нарисовать ее только по описанию. Через 10 мин. ученики в паре меняются ролями. Так как время ограничено, рисунки будут довольно простыми. Важно описание, а не сам рисунок.

Ученики по очереди сравнивают свои рисунки с оригиналом. Затем организуется обсуждение: что пропущено в рисунке, почему?

Если учитель начинает работу с новым классом, необходимо попросить каждого ученика нарисовать своего соседа, одновременно расспрашивая его, например: «Какие вещи ты любишь?», «Куда ты хотел бы поехать?», «О чем ты мечтаешь?» и т. д.

По краям портрета своего соседа ученик должен нарисовать что-либо, что представляет собой ответы на эти вопросы.

В некоторых случаях вместо рисунка достаточно написать имя соседа. В остальном задание остается без изменения.

В школах, где изобразительное искусство преподается как предмет, можно заниматься рисованием плакатов или подготовкой каких-либо других художественных работ, отражающих социальные проблемы.

Глядя на картинки или фотографии, мы уверены, что видим их одинаковыми. В действительности они воспринимаются по-разному. Можно продемонстрировать ученикам, что все, что мы видим, мы воспринимаем не одинаково. Вот некоторые правила использования такого приема на уроке:

- раздайте школьникам, объединившимся в пары, по картинке. Она может быть связана с темой, которую ученики изучают по обществознанию;

- дайте ребятам 5 мин. на запись возникших вопросов. Попросите выбрать 4 наиболее важных из них.

Теперь пусть каждая пара передаст картинку и 4 самых важных вопроса к ней соседней паре и получит от нее вопросы.

За 10 мин. ребята должны подготовить ответы на вопросы, сделав два списка:

- вопросы, на которые они не могут найти ответа;

- вопросы, на которые они могут предложить ответ.

В последнем случае надо непременно записать, почему выбран именно этот ответ. Например, если ученики думают, что изображенный на картинке ребенок из северной страны, то что конкретно навело их на эту мысль?

Вывесите все картинки, вопросы и ответы на стенд. Попросите учеников просмотреть картинки, вопросы и ответы товарищей и прокомментировать их, если это необходимо.

Оставьте свободное место для того, чтобы учителя, родители или другие ученики также могли сделать свои комментарии или высказать мысли о картинках.

Работа с газетами, как и другие приемы, помогает также развивать у учеников навыки социального общения.

Нужно выбрать актуальный социальный вопрос, обсуждаемый всеми средствами массовой информации, например, обращение с представителями национальных меньшинств, или такой, который является общим для нескольких различных статей, например, вопрос о нетерпимости.

Разделить класс на группы по 4 – 5 человек. Дать каждой группе статью из местной или центральной газеты на выбранную тему. При необходимости все группы могут использовать одну и ту же статью, однако особенно интересно и полезно сравнивать сообщения разных газет об одном и том же событии.

Каждая группа должна обсудить предложенную статью, опираясь на ряд вопросов: «Выражен ли в заголовке статьи взгляд на обсуждаемый в ней вопрос?», «Каково ваше первое впечатление об описанной ситуации? Кажется ли кто-нибудь виноватым? Если да, то кто?», «Выдвинуты ли прямые обвинения против кого-либо? Если да, то какие?», «Предложены ли какие-либо доказательства выдвинутых обвинений?», «Какая часть статьи посвящена критике кого-либо, а какая поддержке или защите людей?», «Приведены ли какие-либо прямые высказывания людей, подвергнутых критике?», «Как вы думаете, какие слова в статье в большей степени повлияли на ваше впечатление о ней?», «Отражены ли какие-либо взгляды обычных людей на эту тему?», «Каково отношение к вопросу людей, облеченных властью, например работников социальной сферы, милиции, должностных лиц?» и т. д. Непосредственный анализ газетных материалов может проводиться разными способами: путем общего обсуждения отдельных вопросов; широкой дискуссии по проблеме.

Интервьюирование – хороший способ связать изучение обществоведческой теории с реальной жизнью, расширить социальные представления школьников, а также развить у них навыки общения с самыми различными людьми.

Например, если класс изучает права ребенка, то важным источником информации о том, как изменилась жизнь детей за прошедшие годы, будут рассказы их собственных родителей, дедушек и бабушек.

Для практических упражнений можно использовать алгоритм словесных ассоциаций:

- возьмите ключевое слово, связанное с изучаемым социальным вопросом;

- попросите учеников быстро (на упражнение достаточно 1 – 2 мин.) написать другие слова, которые им приходят в голову, когда они слышат это слово. Предупредите, что можно не написать ни одного слова. Вы получили «мо-

ментальный снимок» словарного инвентаря, который ученики ассоциируют с данным им обществоведческим понятием;

- сравните результаты до изучения темы и после. Это даст возможность оценить работу на уроке, а ученикам увидеть собственный прогресс.

В конце урока ученик кратко выражает свое впечатление по теме. Данный материал учитель собирает и обобщает.

Хороший способ усвоения и понимания социальной информации – воспроизведение ее в иной форме (например, прослушав рассказ, ученики изображают его в картинках). Для этого ученик должен определить, что является главным в обществоведческой информации, решить, как воспроизвести это, осознать, зачем и почему он идет таким путем.

Прием помогает развивать не только воображение, но и наблюдательность, способность делать выбор. Вот алгоритм деятельности учителя и учеников:

Например, если класс изучает тему «Права ребенка в семье», может быть использована фотография ребенка-беженца. Ученики внимательно изучают выбранный источник (читают, рассматривают). Затем передают эту информацию новыми средствами. Если они хотят добавить что-то, чего не было в оригинале, то должны объяснить почему.

Ученики представляют новый вариант воспроизведения информации.

Это может быть:

- «радиопьеса», записанная на пленке;
- короткое литературное произведение, например, рассказ;
- юмористический рассказ в картинках;
- картина;
- коллаж из вырезок и фотографий;
- выставка или стенд в классе.

В методике обучения праву используется прием «Изучение казусов».

Ряд ученых считает, что неотъемлемой частью правового образования является именно изучение казусов (случаев). Включая их в систему правового обучения, педагог учит школьников анализировать проблемную ситуацию, находить вариант ее разрешения.

На уроке ученики рассматривают юридические случаи, основанные на письменных заключениях судов; гипотетические ситуации, содержащие конфликты и дилеммы; ситуации, имевшие место в жизни, взятые из газет, журналов, книг и других источников. Такая информация должна быть представлена в письменном виде либо выражена аудиовизуальными средствами (фильмом).

Методисты предлагают алгоритм использования этого приема:

- описание фактов;
- предъявление проблемы, поставленной данным казусом;
- ссылка на аргументы или разного рода позиции, которые могут существовать при разрешении этого спорного вопроса;
- решение, принятое по представленной проблеме, и объяснение причин вынесения именно такого решения.

Изучение казусов есть способ обучения праву, ориентированный на исследование. Он разработан для того, чтобы помочь учащимся применять теорию права к реальным жизненным ситуациям. Поскольку учащимся не дается ясного юридического правила или нормы, которые нужно применить для решения той или иной проблемы, им приходится вырабатывать свои собственные идеи и заключения. Этот процесс помогает пробудить интерес и развить у учащихся логику, навыки независимого анализа, критического мышления и принятия решения.

Специалисты выделяют несколько этапов использования этой технологии правового обучения:

1) выбор практических материалов. Педагог может обобщать реальные юридические ситуации или придумывать специальные для учебных целей: они могут быть длинными или короткими, основанными на документах суда или полученными из повседневной ситуации.

2) обзор фактов. Основой обсуждения в классе являются факты, содержащиеся в казусе. Следовательно, процесс исследования должен начинаться с тщательного изучения и прояснения всех фактов. Учащимся должны быть заданы следующие вопросы:

- Что произошло в данном случае?
- Кто его участники?
- Какие факты важны, а какие нет?
- Упущена ли какая-то важная для дела информация?
- Почему участники поступили именно таким образом?
- формулировка вопроса.

Учащиеся должны указать и обсудить суть и проблемы представленного дела. Предметом правового спора является вопрос о норме права, на которой основывается решение по делу. Спорное правоотношение должно быть проанализировано. Учащиеся учатся рассматривать общественное мнение, конфликт ценностей и жизненные реалии. Например, практический вопрос относительно абортс мог бы включать в себя следующие аспекты:

Юридические: Законно ли преждевременное прерывание беременности? Если да, то на каких условиях?

Общественные: Должны ли аборты быть законными? Почему «да» и почему «нет»?

Конфликт ценностей: Что имеет более важное значение: право любой женщины на свою личную жизнь или право еще не родившегося ребенка на жизнь? Почему?

Практические: Какие варианты выбора у того, кто столкнулся с проблемой нежелательной беременности? Куда можно обратиться за помощью или советом в такой ситуации?

3) обсуждение доводов. После того как учащиеся выделили спорные проблемы, они должны вырабатывать и обсуждать те доводы, которые могли бы быть «за» и «против» и которые отражали бы весь спектр взглядов. В процессе обсуждения учащиеся могут рассматривать такие вопросы, как:

- Каковы доводы «за» или «против» каждой точки зрения?
- Какие доводы наиболее убедительны? Наименее убедительны? Почему?
- Какими могут быть последствия каждого способа разрешения проблемы? Для участников процесса? Для общества?
- Есть ли другие альтернативы?

В процессе обсуждения очень важно поддерживать атмосферу доверия и открытости. Учащиеся должны знать, что, какими бы ни были их идеи и мнения, они будут приняты и внимательно выслушаны независимо оттого, насколько противоречив или болезненен предмет обсуждения.

Например, ряд учащихся отметил на шкале мнений по уголовному праву, что они полностью согласны с положением, что «преступников надо реабилитировать, а не наказывать». После этой шкалы можно провести изучение случая об уголовнике-рецидивисте. Можно спросить, как считают эти учащиеся, должен ли этот преступник быть наказан или реабилитирован.

4) принятие решения. Решение это ответ на вопрос или вопросы, содержащиеся в казусе.

Когда учащимся дается готовое решение, например, в судебном деле, они должны его оценить и определить, согласны они с этим решением или нет? Что это решение будет означать для сторон, участвующих в деле, для общества в целом?

Во многих других случаях готового решения не дается и учащиеся должны вынести свое собственное решение по этому делу. Например, они должны сказать, какое решение и почему они вынесли бы по данному судебному делу. После того как ученики пришли к своим собственным заключениям, преподаватель может сказать им, какое решение было действительно принято в данном случае. Таким образом, учащиеся смогут сравнить свои решения с реальным решением суда.

В практике преподавания обществознания применяется метод ранжирования. Таким понятием специалисты называют подход к анализу и обсуждению взглядов учащихся. Ученики должны сделать выбор между противостоящими альтернативами. Например, они могут проранжировать правонарушения от наиболее серьезного до наименее серьезного. В отличие от предыдущего метода ранжирование показывает результат пространственно.

В связи с этим возможен вариант такого упражнения – попросить учащихся провести линию в классе вдоль стены. Два конца линии будут связаны с крайними точками зрения. Ученики занимают место на линии в соответствии со своей позицией. Тот, кто занимает двоякую позицию, встает в центре. Можно попросить выразить свое отношение к допустимости использования пыток или других видов физического воздействия на преступников. Один конец линии будет представлять полное одобрение смертной казни, другой отрицание ее необходимости. Учащимся дают возможность обосновать их местоположение. Необходимо выслушать тех, кто не согласен с ними. Полезно попросить учащихся решить, останутся ли они на том же месте или сдвинутся после введения особых дополнительных условий. Например, если на борту пассажирского са-

молета захвачен террористы известно, что он заложил бомбу, которая должна взорваться через час, что приведет к катастрофе и гибели находящихся в самолете. За этот час необходимо выяснить, где находится бомба, чтобы обезвредить ее и предотвратить трагедию. Обсуждают и проблемы суда присяжных, справедливости закона и т.д.

Результативна в практике работы методика ПРОЕКТИВНЫХ ТЕХНИК. Эти техники позволяют учащимся сформулировать свою позицию и отношение к определенным явлениям. Ученики дописывают незаконченные предложения, такие как:

- Я бы посоветовал Верховному Суду...
- Я бы хотел, чтобы Президент России...
- Когда я вспоминаю полицию, я думаю о...

Учащихся можно попросить придумать подпись к незаглавленной фотографии или карикатуре, написать или сыграть окончание незавершенной ситуации.

Еще одним вариантом проективных техник может быть задание: нарисовать рисунок на заданную тему. Например, один из преподавателей попросил учеников нарисовать власть. Эти рисунки послужили материалом для продуктивной дискуссии.

Результаты использования проективных техник могут быть обсуждены и проанализированы с помощью других методов.

КЕЙС-МЕТОД

Его использование позволяет учащимся школы проявлять и совершенствовать навыки учебной работы, применять на практике теоретический материал.

Кейс-метод – метод анализа ситуаций, суть которого в том, что учащимся предлагается осмыслить реальную социальную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и активизирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Опыт работы по данной методике показывает, что применение кейсов эффективно при преподавании в школе права, обществознания, экономики.

Отличительными особенностями кейс-метода являются:

- описание реальной проблемной ситуации;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

Учащийся должен разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других учащихся и учителя) на свои действия. Преподаватель должен помочь учащимся рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение.

Роль преподавателя состоит в направлении работы и, педагог, в случае затруднений учащихся, может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую учебную литературу.

Кейсы по объему могут быть от нескольких строк до нескольких страниц, в зависимости от возраста и подготовленности учащихся.

Можно выделить

- практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации;
- обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение;
- научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному. Он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.

Источники формирования кейсов, которые может использовать учитель:

- нормативные документы, законодательство,
- судебная практика,
- художественная и публицистическая литература,
- учебные пособия, учебная литература, научные статьи, монографии и научные отчеты, посвященных той или иной проблеме,
- Интернет с его ресурсами,
- местный материал,
- социальный опыт.

Кейс-метод опирается на совокупность определенных дидактических принципов:

- индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учёт его потребностей и стиля обучения;
- максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора формы обучения, типа задач и способа их выполнения);
- обеспечение обучающегося достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, статистика);
- не загружать обучающегося большим объемом теоретического материала, концентрироваться лишь на основных положениях;
- обеспечение доступности педагога для обучающегося, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему;
- формирование у школьника навыков самоменеджмента, умения работать с информацией;
- акцентирование внимания на развитии сильных сторон обучающегося, учет его образовательных и дальнейших профессиональных потребностей.

Также в плане организации выполнения практических упражнений эффективны:

- технология РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо) и ее приемы (корзина идей, составление кластеров, таблицы, маркировка текста, синквейн и др.);

- написание мини-сочинения как в рамках технологии РКМЧП, так и как самостоятельный вид работы.

Варианты учебных задач могут быть смоделированы учителем самостоятельно или заимствованы из учебников, методических пособий по праву, использующихся в данной школе. Желательно, чтобы школьники работали по группам.

Оценить сформированность интеллектуальных и операциональных умений учащихся по обществознанию могут задания, предлагающие ученикам:

- применить обществоведческие понятия на практике;

- проанализировать текстовый источник;

- выразить свое отношение к той или иной точке зрения по актуальной социальной проблеме;

- аргументировать свою точку зрения по той или иной актуальной социальной проблеме.

Главная цель системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы пробудить у человека интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у него навыки самообразования. В конечном итоге результатом должно стать воспитание человека с активной жизненной позицией не только в обучении, но и в жизни. Такой человек способен ставить перед собой цели, решать учебные и жизненные задачи и отвечать за результат своих действий. Чтобы достичь этой цели, преподаватели должны понимать: педагогический процесс является, прежде всего, совместной деятельностью ребенка и педагога. Учебная деятельность должна быть основана на принципах сотрудничества и взаимопонимания.

География

Педагогическая диагностика при организации образовательной деятельности

Согласно системно-деятельностному подходу, учащиеся овладевают умением формулировать и анализировать факты, работать с различными источниками, выдвигать гипотезы, осуществлять доказательства правильности гипотез, формулировать выводы, отстаивать свою позицию при обсуждении учебной деятельности, что формирует нравственные качества личности.

Базовыми понятиями данного подхода являются воспитание и развитие качеств личности, соответствующих требованиям современности, такими как гражданственность, универсальность познавательных действий, социальность. Достижение оптимального результата возможно через включение в деятельность.

Диагностика – это тот фундамент, на котором строится последующая учебная деятельность (УД) с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, межличностных отношений и их интересов. Формирование УД – процесс длительный, сложный и многоплановый. Очень важно, как будет обеспечено формирование ведущих компонентов в нем: $УД = УПИ + Ц + Уд + К + О$.

УПИ (мотив) – движущая сила УД, выполняет функцию побуждения, обеспечивает протекание полноценной УД;

Ц (целеполагание) – представление о конкретном результате, направляет деятельность, путем постановки и достижения цели реализуется мотив;

Уд (учебные действия) – конкретные способы преобразования учебного материала, в процессе выполнения Уд реализуются УПИ и Ц;

К (контроль) – условие нормального протекания Уд, контроль за их выполнением;

О (оценка) – выполняет функцию подведения итогов.

Все эти компоненты формируются у обучающихся на уроке. О том, как протекает УД, о ее уровне сформированности можно судить по этим структурным компонентам. Отслеживая уровни сформированности учебных компонентов, можно наблюдать в динамике как идет процесс становления УД. В зависимости от того как будет обеспечено формирование ведущих компонентов в ней зависит результат, а он свидетельствует о развитии у обучающихся учебно-познавательных компетенций.

Сегодня, к сожалению, еще нет таких способов, которые могли бы показать насколько сформирована УД у ребенка, поэтому наиболее адекватным методом является наблюдение. При всех его недостатках: некоторые неточности, зависимость результатов от особенностей восприятия и понимания ситуации наблюдателем и др., именно оно способно дать целостное представление о таком сложном явлении как формирующаяся УД. Для выявления динамики протекания УД может использоваться методика Г.В. Репкиной и Е.В. Заика, в ос-

нове которой лежит наблюдение для определения уровня сформированности структурных компонентов УД.

Одним из компонентов УД является УПИ (мотив), который предшествует деятельности, от силы мотива зависит интенсивность УД, мотив выступает ее двигателем. Таким образом, УПИ играет центральную роль в УД и ориентирует обучающегося на процесс решения учебной задачи. УПИ у разных учеников бывает различной степени интенсивности. Согласно методике, можно выделить шесть уровней сформированности УПИ: 1 уровень – отсутствие интереса, 2 – реакция на новизну, 3 – любопытство, 4 – ситуативный учебный интерес, 5 – устойчивый интерес и 6 уровень – обобщенный УПИ. Каждый из уровней имеет свои диагностические признаки, наблюдая за деятельностью своих учеников на уроках, можно без труда определить уровень сформированности УПИ для каждого из них.

Другим компонентом УД является Ц (целеполагание). Мотив реализуется путем постановки цели. Цель направляет деятельность. Возникновение целей, их выделение, определение, осознание и есть целеполагание. Целеполагание первого типа дает возможность решать лишь частные задачи на усвоение заданных кем-то образов действий. Главным в этом случае является понять, запомнить, воспроизвести. Целеполагание второго типа обеспечивает принятие и затем самостоятельную постановку новых учебных задач, в которых основным становится анализ условия, выбор соответствующего способа действий, контроль, оценка его применения. В зависимости от этого уровень сформированности меняется от первого к шестому. Так, 1-й уровень свидетельствует об отсутствии цели, на 2-м уровне – ребенок принимает и выполняет только практическую задачу, в теоретических задачах не ориентируется, на 3-м – принимает познавательную задачу, но переопределяет ее в практическую, на 4-м – принимает познавательную задачу и доводит ее до конца, на 5-м – самостоятельно переопределяет практическую задачу в познавательную, 6-му уровню соответствует самостоятельная постановка новых учебных целей.

Одним из самых главных компонентов составляющих УД являются учебные действия (Уд). Реализация мотивов и целей УД осуществляется в процессе выполнения обучающимися Уд. Уд – это конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. При оценке сформированности Уд следует, по возможности, отвлекаться от конкретного их состава при решении учеником задачи, а учитывать их обобщенные характеристики, такие как степень самостоятельности, осознание способов осуществленного действия, возможность его выполнения в измененных условиях. Опираюсь на методику Г.В. Репкиной и Е.В. Заика, где предлагается также, как и при диагностике других компонентов УД шесть уровней. По конкретной теме, используя требования программы, определяется набор учебных действий, которые распределяются по уровням. Например, по теме «Атмосфера. Климаты Земли» обучающийся должен уметь:

- объяснять закономерности распределения температуры воздуха, атмосферного давления и осадков, приводить элементарные примеры проявления этих закономерностей;

- использовать при объяснении рисунок, схему, иллюстрируя ими свой ответ;

- определять тип климата по его основным характеристикам;

- пользоваться климатической картой и составлять по ней характеристику климатических условий территории;

- сравнивать климатические особенности отдельных территорий. Называть и показывать климатические пояса, преобладающие воздушные массы, постоянные ветры Земли и пр., проводить анализ, делать выводы.

Уровни сформированности учебных действий представлены в таблице 6.

Таблица 6

Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
I	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	<p>Называет и показывает климатические пояса с трудом, допуская массу ошибок.</p> <p>Не может объяснить закономерности распределения t, давления, осадков, не понимает связи между ними.</p> <p>С большим трудом, после многочисленного показа учителем, пытается использовать рис., но теряется и забывает о чём речь.</p> <p>Иногда приводит примеры, характеризующие климат, но не понимает закономерностей.</p> <p>Не может определить тип климата по его основным характеристикам.</p> <p>Читать климатическую карту не может.</p> <p>Не в состоянии сравнить</p>	<p>Простейшие навыки вырабатываются с трудом после большого числа повторений и показа учителем.</p> <p>Пересказать может лишь зазубрив, не понимая.</p> <p>Отвечать на вопросы затрудняется.</p> <p>Действия учителя добросовестно копирует, объяснить закономерности не может.</p> <p>Умение работать с учебником слабое.</p> <p>С тематической карты на к/к переносит лишь те элементы, на которые указал учитель.</p> <p>Ни самостоятельно, ни с помощью учителя не в состоянии</p>

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
		<p>климатические особенности территорий.</p> <p>Задача понять материал сводится к заучиванию и буквальному воспроизведению.</p>	<p>выполнять учебные действия.</p>
II	<p>Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем</p>	<p>Называет и показывает климатические пояса, постоянные ветры, воздушные массы при поддержке и одобрении учителя.</p> <p>Пытается понять и объяснить закономерности распределения t, давления, осадков, но раскрыть связи между ними без помощи учителя не может.</p> <p>При объяснении использует рис., схему, но постоянно теряется, нуждается в наводящих вопросах со стороны учителя. Приводит примеры проявления климатических закономерностей, иногда сбиваясь и путая одно с другим.</p> <p>Тип климата определяет с трудом, при постоянной помощи учителя.</p> <p>Может пользоваться климатической картой, составлять по ней характеристику климата при наличии образца.</p> <p>Операционный состав действий осознаёт, но способов действий осуществить не может.</p>	<p>Может активно участвовать в коллективной работе.</p> <p>Работает только в сотрудничестве с учителем, эффективно, легко принимает его помощь, сам просит о ней.</p> <p>Нуждается в контроле.</p> <p>Небольшие изменения в задании затрудняют выполнение учебных действий.</p> <p>При самостоятельной работе часто допускает ошибки.</p>

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
		Сравнивает климатические особенности территорий по освоенному алгоритму	
III	Неадекватный перенос учебных действий	<p>Называет и показывает климатические пояса, постоянные ветры, воздушные массы самостоятельно. Самостоятельно пытается объяснить закономерности распределения t, давления, осадков, но к новым условиям применить не может. Охотно приводит примеры проявления климатических закономерностей. При объяснении использует рис., схему без отступления, при ошибках повторяет заново. Если запутается, без учителя не может найти выход. При определении типа климата действия старается выполнять сам, иногда сбивается, но попытку повторяет вновь. Умеет пользоваться климатической картой, по ней составляет характеристику климатических условий (по образцу учителя). Сравнивать может самостоятельно, но поверхностно, нужна помощь учителя.</p>	<p>Усвоенный способ применяет смело. По образцу, без внесения каких-либо корректив, работать может успешно. При неудачах пытается выполнить действия вновь в более медленном темпе. При небольшом изменении задания может выполнять действия правильно лишь с помощью учителя. Если условия не изменять, то осознанные действия закрепляются легко.</p>
IV	Адекватный перенос учебных действий	Называет и показывает климатические пояса, постоянные ветры, воз-	При усложнении материала не пытается слепо приме-

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
		<p>душные массы без труда. Объясняет закономерности распределения t, давления, осадков с предварительным анализом, в новой ситуации пытается найти ответ. Приводит примеры проявления этих закономерностей с выводами, следующими за ними. При объяснении использует рис., схему, иллюстрируя свой ответ. Умеет определять климат при несоответствии свойств, пытается внести коррективы. Легко принимает помощь.</p> <p>Без труда пользуется климатической картой, хорошо умеет её читать. Если допускает ошибки, то наводящие вопросы помогают быстро их исправить.</p> <p>Умеет сравнивать климатические особенности отдельных территорий, но действует по аналогии, при поддержке учителя.</p>	<p>нять усвоенный способ, старается выйти из положения сам, найти решение.</p> <p>Нуждается в наводящих вопросах в оценке своих действий</p> <p>При самостоятельном выполнении заданий вполне может объяснить свои ошибки.</p>
V	Самостоятельное построение учебных действий	<p>Называет и показывает климатические пояса, постоянные ветры, воздушные массы, другие компоненты климата легко и быстро.</p> <p>Объясняет закономерности распределения основных элементов кли-</p>	<p>Оценивает свои действия критически на всех этапах урока. Может дать отчёт о них.</p> <p>Поиск нового способа выявления закономерностей климата, их анализа</p>

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
		<p>мата, тщательно анализируя, делая выводы. Ищет новые способы действий, ставит новые вопросы. Используя свой опыт находит пути решения сам.</p> <p>Приводит примеры с выводами и вытекающими из них последствиями.</p> <p>При объяснении легко использует рис., схему, свой ответ иллюстрируя и дополняя новыми сведениями.</p> <p>При изменении условий (усложнении), неуверенно анализирует, и вновь находит правильный ответ сам.</p> <p>Хорошо разбирается в климатической карте, составляет по ней характеристику, тщательно анализируя, продвигается к цели.</p> <p>Умеет сравнивать типы климатов, условия формирования климатических элементов.</p>	<p>и приложения ведёт медленно, часто повторяясь, но без чьей-либо помощи, самостоятельно.</p>
VI	Обобщение учебных действий	<p>Называет и показывает климатические пояса, постоянные ветры, воздушные массы, другие компоненты климата легко и быстро.</p> <p>Объясняет закономерности распределения основных элементов климата, тщательно анализируя, делая выводы, ус-</p>	<p>Учебные действия сформированы.</p> <p>Имеет хорошую базу знаний.</p> <p>Без труда строит цепочки причинно-следственных связей.</p> <p>Действия осуществляет уверенно, самостоятельно.</p>

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
		<p>танавливает причинно-следственные связи, во всём видит первопричину и следствие.</p> <p>Применительно к любой ситуации находит примеры ярко иллюстрирующие элементы климата, а также их взаимодействие.</p> <p>При объяснении всегда свободно использует рис., схему, свой ответ иллюстрируя и дополняя.</p> <p>Определяет тип климата, анализируя элементы его составляющие и причины его порождающие.</p> <p>Отлично читает климатическую карту, составляет по ней характеристику климатических условий любой территории.</p> <p>Хорошо владеет приёмом сравнения, при этом сравнивая элементы климата и сам климат, делая выводы</p> <p>Проявляет творческий подход к способам действия, придумывая свои пути поиска ответа (решения) на вопросы (задачи).</p>	<p>Расположен к глубокому анализу, обобщению и творчеству.</p> <p>Много читает дополнительно.</p>

Завершающий компонент данной системы – действие оценки. Оценка выполняет функцию подведения итогов, определения того правильно или нет выполнено задание. Оценка, выносимая перед решением задачи, позволяет оценить свои возможности и спланировать деятельность. Как показывает поуров-

невый анализ, у разных учеников особенности действия оценки также различны.

Таким образом, опираясь на естественно накопившаяся сумма впечатлений о характере учебной активности школьников, сопоставляется с описанием их уровней по компонентам учебной деятельности (УПИ, Ц, Уд, К, О).

Уровни сформированности компонентов учебной деятельности у обучающихся будут различаться. Чтобы вывести их на более высокую ступень (5, 6 уровень), необходимо изменять содержание учебной работы, требования к ученикам, вводить новые формы организации учебной работы и прочее. УД будет протекать продуктивно в том случае, если будет обеспечено качественное формирование учебных компонентов в ней.

Для того чтобы этот уровень был достаточно высоким, надо, чтобы преподаватель в ходе подготовки урока постарался сделать его своеобразным произведением со своим замыслом, завязкой и развязкой подобно любому произведению искусства. Как же построить такой урок? Как сделать так, чтобы урок не только вооружал учащихся знаниями и умениями, значимость которых невозможно оспорить, но, чтобы все, что происходит на уроке, вызывало у обучающихся искренний интерес, подлинную увлеченность, формировало их творческое сознание?

Технология подготовка урока

Технологический процесс подготовки урока современного типа по-прежнему базируется на известных каждому педагогу этапах урока. Это: определение цели и задач; отбор содержания учебного материала; подбор методов и приёмов обучения; определение форм организации деятельности учащихся; подбор материала для домашней работы учащихся; определение способов контроля; продумывание места, времени на уроке для оценки деятельности учащихся; подбор вопросов для рефлексии по итогам урока. Преподаватель на каждом этапе должен критически относиться к подбору форм, методов работы, содержания, способов организации деятельности учащихся, так как главная особенность заключается в изменении характера деятельности педагога и учащихся на уроке. Таким образом, изменения в проектировании урока заключаются в том, что преподаватель должен четко спланировать содержание педагогического взаимодействия, т.е. расписать деятельность свою и деятельность ученика. Причем деятельность обучающегося представлена в трех аспектах: познавательной, коммуникативной и регулятивной (таблица 7).

Система универсальных учебных действий (УУД) в структуре урока

Этапы учебного занятия	Образовательные задачи	УУД, формирующиеся на данном этапе
1. Оргмомент	1. Организовать актуализацию требований к учащимся со стороны учебной деятельности. 2. Создать условия для возникновения внутренней потребности, включения в учебную деятельность.	<u>1) Регулятивные:</u> - волевая саморегуляция. <u>2) Личностные:</u> - смыслообразование (Я должен посмотреть...). <u>3) Коммуникативные:</u> - планирование учебного сотрудничества с преподавателем и со сверстниками.
2. Актуализация знаний. Подготовка к работе на основном этапе.	1. Организовать актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения новых знаний. 2. Зафиксировать актуализированные способы действия в речи (повторение правил). 3. Зафиксировать актуальные способы действия в знаках (эталон, схемы, опора по правилам). 4. Организовать обобщение, актуализировать способы действий. Мотивировать учащихся к учебному действию. 5. Организовать выполнение учащимися учебного действия. 6. Зафиксировать учебные затруднения (групповое или индивидуальное)	<u>1) Познавательные:</u> - общеучебные умения структурировать знания, контроль и оценка процесса и результатов деятельности. <u>2) Логические:</u> - анализ, сравнение, синтез. <u>3) Регулятивные:</u> - контроль и оценка прогнозирования (при анализе учебного действия).
3. Усвоение новых знаний и способов действия	Организовать построение <u>проекта</u> изучения нового знания: 1. учащиеся ставят цель проекта (что является целью - тема). 2. учащиеся определяют	<u>1) Регулятивные:</u> - целеполагание как постановка учебной задачи, - планирование, - прогнозирование. <u>2) Познавательные:</u> - умение структурировать зна-

Этапы учебного занятия	Образовательные задачи	УУД, формирующиеся на данном этапе
	<p>средства (алгоритмы, модели, справочники, Интернет...)</p> <p>3. учащиеся формулируют шага, которые необходимо сделать для реализации поставленной цели.</p>	<p>ния, постановка и формулировка проблемы, умение осознанно и произвольно строить речевые высказывания.</p> <p><u>3) Общеучебные:</u> Моделирование, выбор наиболее эффективных способов решения задач.</p>
<p>4. Реализация построенного проекта и закрепление изученных способ действий.</p>	<p>1. Организовать реализацию построенного проекта в соответствии с планом.</p> <p>2. Организовать фиксацию нового способа действия в речи.</p> <p>3. Организовать фиксацию нового действия в знаках.</p> <p>4. Обсуждение возможности применения нового способа действий для решения всех заданий данного типа.</p> <p>5. Организовать усвоение учащимися нового способа действий во внешней речи (в парах или группах, фронтально)</p>	<p>1) <u>Коммуникативные:</u> Планирование учебного сотрудничества.</p> <p>2) <u>Познавательные:</u> - поиск и выделение необходимой информации, - смысловое чтение, - построение логической цепи рассуждения.</p>
<p>5. Контроль и самооценка знаний и способов действия</p>	<p>1. Организовать самостоятельное выполнение учащимися типовых заданий на новый способ действия.</p> <p>2. Организовать сопоставление работы с эталоном для самопроверки.</p> <p>3. По результатам выполнения самостоятельной организовать рефлексию деятельности по применению нового способа деятельности.</p>	<p>1) <u>Регулятивные:</u> - контроль и коррекция в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном.</p> <p>2) <u>Познавательные:</u> -умение осознанно и произвольно строить высказывания.</p>
<p>6. Коррекция знаний и способов действий</p>	<p>1. Организовать выявление типов заданий, где используется новый способ действия.</p>	<p>1) <u>Регулятивные:</u> Прогнозирование.</p>

Этапы учебного занятия	Образовательные задачи	УУД, формирующиеся на данном этапе
	2. Организовать повторение учебного содержания необходимого для обеспечения содержательной непрерывности.	
7. Подведение итогов занятия, информация о домашнем задании.	1. Организовать фиксацию нового содержания на уроке. 2. Организовать фиксацию неразрешенных затруднений на уроке как направлений будущей учебной деятельности. 3. Организовать обсуждение и запись домашнего задания.	1) <u>Познавательные:</u> - умение структурировать знания, - оценка процессов и результатов деятельности. 2) <u>Регулятивные:</u> - волевая саморегуляция, - осознание того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению.
8. Рефлексия	1. Организовать рефлексия учащихся по поводу своего психоэмоционального состояния, мотивации, своей деятельности, взаимодействия с учителем и одноклассниками.	1) <u>Коммуникативные:</u> - умение выражать свои мысли, - оценивание качества своей и общей учебной деятельности.

Алгоритм проектирования урока:

- четко определить и сформулировать для себя тему урока;
- определить место темы в учебном курсе;
- определить ведущие понятия, на которые опирается данный урок, иначе говоря, посмотреть на урок ретроспективно;
- обозначить ту часть учебного материала, которая будет использована в дальнейшем, иначе говоря, посмотреть на урок через призму перспективы своей деятельности.

Необходимо определить и четко сформулировать для себя и отдельно для учащихся целевую установку урока – зачем он вообще нужен?

Как же определяется цель урока в логике системно-деятельностного подхода к образованию? В соответствии с ФГОС цель урока заключается в достижении личностных (принятие новых ценностей, нравственных норм), метапредметных (освоение способов деятельности, навыков самоорганизации), предметных (приобретение знаний и умений по данному предмету) результатов образования. Исходя из цели формируются задачи урока: что нужно сделать для достижения результата (таблица 8).

Слова-ориентиры для определения целей урока

Традиционный подход	Компетентностный подход
Понимать требования	Научить формулировать цели
Знать (сформировать знание о...)	Сформировать потребность в знаниях (видеть проблемы)
Научить работать с различными источниками знаний	Научить выбирать источники знаний
Систематизировать	Научить систематизировать
Обобщать	Научить выявлять общее и особенное
Научить выполнять определенные действия (сформировать умения) при решении задачи	Научить выбирать способы решения задачи
Оценить	Сформировать критерии оценки, способность к независимой оценке
Закрепить	Модифицировать, перегруппировать, научить применять
Проверить	Научить приемам самоконтроля
Проанализировать (ошибки, достижения учащихся)	Сформировать способность к самооценке

Для этапа урока по изучению нового материала подобрать учебные задания, целью которых является:

- узнавание нового материала;
- воспроизведение;
- применение знаний в новой ситуации;
- применение знаний в незнакомой ситуации;
- творческий подход к знаниям.

Упорядочить учебные задания в соответствии с принципом «от простого к сложному».

Составить три набора заданий:

- задания, подводящие учащегося к воспроизведению материала;
- задания, способствующие осмыслению материала учащимся;
- задания, способствующие закреплению материала учащимся.

Далее необходимо решить, над какими конкретно умениями на данном уроке необходимо работать учащимся. Здесь необходимо четко представлять, какие универсальные учебные действия формируются на каждом этапе урока.

При подготовке необходимо продумать «изюминку» урока. Каждый урок должен содержать что-то, что вызовет удивление, изумление, восторг учащихся.

Разработать структуру урока. Например, структура урока введения нового материала имеет следующие этапы: мотивационно-целевой; процессуальный; рефлексивно-оценочный

Определить способ оценки результатов урока и рефлексии учащимися хода урока и результатов собственной деятельности. Спланировать контроль над деятельностью учащихся на уроке, для чего подумать:

- что контролировать;
- как контролировать;
- как использовать результаты контроля.

Задание ученикам по рефлексии их деятельности должно помочь им найти ответы на ряд вопросов: «Что мы сегодня делали? Для чего это необходимо? Каков главный результат? В чем состоит приращение знаний по данной теме? Благодаря чему оно произошло? Какие возникли вопросы по теме? и т.п.»

Разработать домашнее задание, ориентированное на создание учащимися образовательных продуктов, объективирующих их личностные приращения как результат урока. При этом к домашнему заданию предъявляются те же требования, что и к оценочным заданиям в ходе урока: оно должно быть комплексным, предоставлять возможность обучающимся по своему выбору выходить на разные уровни выполнения задания и представления результатов.

Подготовить оборудование для урока. Составить список необходимых учебно-наглядных пособий, приборов и т. д. Продумать вид классной доски.

Общая технологическая схема урока представлена в таблице 9.

Таблица 9

Технологическая схема урока

Этапы урока	Приемы и техники, которые можно использовать для достижения поставленных целей
1. Начало урока	Нестандартный вход в урок. Отсроченная отгадка. Ассоциативный ряд. Удивляй! Фантастическая добавка. Необъявленная тема.
2. Актуализация знаний Чаще всего актуализацию знаний учащихся в начале урока учитель проводит либо в виде опроса, либо в виде проверочной самостоятельной работы, либо призывами «вспомнить», «подумать», «предложить». Однако наиболее эффективными способами могут стать приемы и техники ТРИЗ и ТРКМ.	Цепочка признаков Я беру тебя с собой. Да – нет. Шаг за шагом. До-после. Жокей и лошадь. Толстый и тонкий вопрос. Вопросительные слова. Согласен - не согласен. Игровая цель. Корзина идей, понятий, имен. Развивающий канон. Ложная альтернатива.

Этапы урока	Приемы и техники, которые можно использовать для достижения поставленных целей
<p>3. Изучение нового материала. Выбор формы изучения нового материала на уроке зависят от многих факторов: особенностей и уровня подготовки детей, особенностей предмета, особенностей темы, возможностей и технического оснащения кабинета, мастерства учителя. Многолетний опыт педагогов-экспериментаторов показал, что, даже в самых «безнадежных», «неинтересных» случаях, можно найти прием, который позволит не просто ввести учащихся в новую тему, но и организовать их самостоятельную деятельность по изучению нового материала.</p>	<p>Пинг-пон «Имя – Значение». Лови ошибку. Инсерт. Послушать – сговориться – обсудить. Хорошо – плохо. Связи. Зигзаг. Стратегия «ИДЕАЛ». Своя опора. Целое – часть. Часть – целое. Изобретательская задача. Конструктор ТРИЗ «Событие». Конструктор ТРИЗ «Совмещение противоположностей».</p>
<p>4. Обсуждение и решение проблем. В большинстве случаев поиск решения проблемы происходит на этапе изучения нового материала. Однако умению решать проблемы необходимо учить, и не всегда это уместно и эффективно в том, случае, когда не хватает знаний. Представляется возможным отводить время на уроке для формирования умения решать проблемы и планировать свои действия по реализации намеченного плана.</p>	<p>Стратегия «ИДЕАЛ». Стратегия «Фишбоун». Силовой анализ. Генераторы-критики. Диаграмма Венна. Обратный мозговой штурм.</p>
<p>5. Решение учебных задач Как правило для решения учебных задач на уроке отводится достаточно времени, чтобы организовать самостоятельную деятельность детей. На данном этапе было бы эффективно решать не только те задачи, которые разработаны авторами учебников. В настоящий момент не все современные учебники и задачки наполнены поистине учебными задачами, решение которых формирует универсальные действия школьников. Поэтому, учитель может использовать алгоритм разработки изобретательской или ситуационной задач с целью наполнения со-</p>	<p>Морфологический ящик. Создай паспорт. Ситуационные задачи. Изобретательские задачи.</p>

Этапы урока	Приемы и техники, которые можно использовать для достижения поставленных целей
<p>держания урока заданиями, соответствующими требованиям системно-деятельностного подхода. А также можно использовать иные педагогические приемы по организации самостоятельной деятельности учащихся.</p>	
<p>6. Контроль знаний, обратная связь. Контроль знаний можно осуществлять как традиционной форме – контрольная работа, зачет, письменный опрос, диктант, сочинение, тестирование; так и с использованием стратегий ТРИЗ. Наибольший эффект на данном этапе можно получить:</p> <ul style="list-style-type: none"> - если предложить учащимся на выбор несколько заданий разного уровня; - если использовать нетрадиционные формы проведения контроля; - если включить в проверочную работу задания, которые обозначат границы применения имеющихся знаний, откроют новые возможности и неизвестные пока знания. 	<p>Метод интеллект-карт. Жокей и лошадь. Цепочка признаков. Диаграмма Венна. Рюкзак</p>
<p>7. Формирование умения задавать вопросы. Умение задавать вопросы является одним из необходимых в жизни каждого человека. Учиться задавать вопросы можно на разных этапах урока. Главное, раскрыть учащимся многообразие видов вопросов и способов формулирования. С этой целью можно использовать как «Ромашку вопросов Блума», так и авторские педагогические приемы.</p>	<p>Хочу спросить. Толстый и тонкий вопрос. Вопросительные слова. Вопрос к тексту. Ромашка Блума.</p>

Этапы урока	Приемы и техники, которые можно использовать для достижения поставленных целей
<p>8. Рефлексия.</p> <p>В практике организации рефлексии насчитывается большое количество приемов. При организации рефлексии важно помнить, что приемы следует разнообразить, каждому приему свое место в предмете и теме урока, рефлексия проводится не для учителя, не для логического завершения урока, а для ученика.</p>	<p>«Телеграмма».</p> <p>Цветные поля.</p> <p>Мысли во времени.</p> <p>Шесть шляп.</p> <p>Синквей.</p> <p>Рейтинг.</p> <p>Хайку.</p> <p>Диаманта.</p> <p>До – после.</p> <p>Сообщи свое Я.</p> <p>Рюкзак.</p>

Инструменты проектирования урока в системно-деятельном подходе в обучении географии

Одна из задач образования, которая является доминирующей в создании более человеческого и справедливого мира, заключается в том, чтобы всем без исключения дать возможность проявить свои таланты и творческий потенциал. А это немислимо без самопознания, которому способствуют внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике.

Для этого ему необходимо выстроить следующую «образовательную траекторию»:

1. Вовлечь учащегося в процесс решения проблем, используя при этом основные научные методы;
2. Поделиться с учащимися информацией, благодаря которой возникнет мотивация к творческой деятельности, ведь при педагогическом подходе «сверху вниз» редко возникает желание учиться;
3. Развивать умения и навыки работы в коллективе, которые помогут решать проблемы и выходить из конфликтных ситуаций, проявляя при этом терпимость и уважение к интересам своих соучеников.

Важный элемент проектирования урока – определение содержания, объема учебного материала. Объем и содержание урока нужно определять не по параграфам или разделам учебника, учебного пособия, а по понятиям, законам и закономерностям, явлениям, практическим действиям и др., которые на нем должны быть усвоены, в соответствии с государственным стандартом, учебной программой предмета, конкретными требованиями производства.

Для глубокой проработки на уроках педагоги отбирают только базисный, основной учебный материал, отражающий сущность изучаемого предмета, темы. Усвоение остального материала (особенно на более поздних этапах учебного процесса) обычно переносится на самостоятельную работу учащихся с учебником, учебными пособиями, другими источниками. Это обеспечивает, учиты-

вая ограниченное время урока, понимание, осмысление, закрепление, запоминание основных положений изучаемого материала, приобретение учащимися умения оперировать полученными знаниями.

Таких основных положений, выносимых для усвоения на уроке, должно быть обычно немного (не более 3–4), в противном случае целенаправленное внимание учащихся рассеивается, и они не могут усвоить материал урока в целом. При проектировании урока представлять систему и последовательность не только своих действий, но и действий учащихся. Особого внимания и педагогического мастерства преподавателя требует подготовка к уроку, на котором предполагается применение «активных» форм и методов обучения. Планируя использование этих педагогических средств, надо быть уверенным, что применение их успешно, эффективно, эффектно, что «активные» методы действительно будут стимулировать активность учащихся, «захватят» их. При неумелом использовании «активных» форм и методов ведения учебного процесса, при отсутствии атмосферы поиска, творчества все усилия и старания педагога могут оказаться напрасными, более того, дадут отрицательный результат.

Структуру, содержание, технологию проектирования урока можно представить в виде определенного «алгоритма» подготовки к уроку, выработанного на основе анализа и обобщения передового педагогического опыта:

- внимательно изучить раздел учебной программы предмета, который предстоит изучить на уроке, выделяя при этом основные, узловые, базовые вопросы содержания его;
- проанализировать итоги, результаты предыдущих уроков по теме, представить мысленно коллектив группы, конкретных учащихся, уровень их реальной подготовленности к усвоению материала урока;
- сформулировать образовательную цель урока, продумать воспитательную и развивающую цели его, пути достижения этих конечных результатов;
- четко определить содержание материала урока, лично изучить или просмотреть фактический материал, намеченный на урок;
- решить все задачи, которые будут предлагаться учащимся, практические работы, которыми будет сопровождаться объяснение и закрепление материала урока;
- на основе педагогического замысла определить организацию урока, основные его структурные элементы.

Современная дидактическая структура урока состоит из четырех этапов:

1. Актуализация опорных знаний и способов действий, стимулирование познавательной активности учащихся. В процессе актуализации возможно создать проблемную ситуацию и сформулировать учебную проблему (цель урока) «Карта – «язык» географии». Урок географии в 6 классе.

Загадка: Ее с собой берет геолог,

Турист, водитель, археолог.

Тема урока (учащиеся формулируют сами).

Действительно, карта может рассказать о многом. Перед вами физическая карта мира. О чём мы можем узнать, глядя на неё?

Великий географ 20 столетия Н.Н. Баранский назвал карту – альфой и омегой географии. В чем смысл этого выражения мы с вами попытаемся ответить после изучения нового материала.

А сейчас отправляемся в «Картографию» страну изучения карт Земли

Вопрос: как вы думаете, что появилось раньше: карта или письменность?

Урок в 7 класса «Южная Америка».

Объясните, с чем у вас ассоциируется Южная Америка. Что вы представляете в первую очередь, когда кто – то произносит «Южная Америка»

Видеоряд (слайд-шоу) цель: создать краткое общее представление о материке.

Опережающее задание «Рекорды Южной Америки» (учащимися формулируется цель темы, урока).

Повторение плана характеристики географического положения материка

Организация практической работы по характеристике физико-географического положения материка.

Урок в 8 классе «Природно-ресурсный потенциал России».

- Вы хотели бы гордиться нашей страной?

- Чем должна обладать страна, какой она должна быть, чтобы вы ею гордились?

- Благодаря чему наша страна может стать такой, чтобы вы ею гордились? (формулируется цель урока, дается определение «природные ресурсы»).

Работа с понятием по тексту учебника, структурирование и систематизация.

Можно ли восстановить ресурсы? Все ресурсы возобновимы? Какие ресурсы можно восстановить?

2. Формирование новых понятий и способов действий. Именно на этапе усвоения используются основные приемы мыслительной деятельности учащихся и развиваются универсальные учебные действия: вычленение, сравнение, выявление противоречий, постановка вопросов, выдвижение гипотез.

Например, уроки формирования новых знаний провожу в виде уроков-лекций, семинаров, уроков-экспедиций (путешествий), уроков-исследований, учебных конференций (пресс-конференций).

Используются такие приемы, как: «свернуть» информацию, данную в виде текста в таблицу, схему.

Составить краткий опорный конспект по тексту, теме урока. Проанализировать и сделать вывод.

Составление рекламного проспекта страны или географического объекта и защита этой работы (особенно в 7 классе при изучении отдельных стран и в 11 классе при характеристике регионов).

Урок 6 класс «Погода и климат».

Где говорится о погоде, где о климате? Обоснуйте свой ответ.

«Такого ветра просто не запомню. У нас на укреплениях треск стоит.

Воображаю, в море что творится, Какие брусья могут устоять,

Когда валы величиною с гору!»

(Шекспир В.)

Гонимы вешними лучами, с окрестных гор уже снега
Сбежали мутными ручьями на потопленные луга.
С улыбкой ясною природа сквозь сон встречает утро года.

(А.С. Пушкин)

Снег падает, мелькает, вьется, ложится белой пеленой.
Вот солнце в облаках мигает, и иней на снегу сверкает

(С. Есенин)

- Скажите, можно ли предсказать погоду, если нет научных знаний?

- Да, можно, по местным признакам, приметам.

Действительно, древние люди так и делали, они наблюдали за погодой, за поведением растений и животных и делали выводы. Посмотрите на карточку и попробуйте определить, где говорится о предстоящей хорошей погоде, а где - о плохой?

Урок в 8 классе «Природные зоны».

Каждая группа ученых исследует свою природную зону, и в виде схемы (кластера) представляет отчет об итогах исследования. Идет работа с планом изучения природных зон. Используя текст учебника, карты атласов, научный текст, план, группы составляют уже подробный кластер по заданной природной зоне. На данном уроке – это различный раздаточный материал с планом изучения природной зоны, научный текст. Используются компьютерные презентации, фотографии.

Для сравнительного анализа используется таблица 10.

Таблица 10

Природные зоны России. Арктическая пустыня, тундра

Арктические пустыни	Характеристики для сравнения	Тундра
	Географическое положение	
	Внешний облик зоны	
	Климатические условия	
	Почвы и их свойства	
	Типичные растения и их приспособленность к условиям зоны	
	Типичные животные и их приспособленность к условиям зоны	
	Возможность использования природной зоны человеком	
	Проблемы и охрана природной зоны	

Заполнение таблицы помогает организовать работу с информацией на стадии осмысления. Новая информация заносится в таблицу, по ходу чтения параграфа или прослушивания лекции заполняются соответствующие графы.

При изучении нового материала можно отдать предпочтение применению проблемного обучения и ролевой игре.

Так, при изучении темы «Металлургический комплекс» объяснить, что это «грязная отрасль». После изучения темы предлагается составить проблемную ситуацию, используя следующий текст: «Важное направление развития чёрной металлургии – строительство автоматизированных мини-заводов. Они работают на металлоломе, экологически относительно чисты, быстро реагируют на изменения спроса». В этом тексте ученики должны увидеть фразу, которая противоречит имеющимся у них знаниям, и составить проблемную ситуацию примерно следующего содержания:

«Известно, что металлургические предприятия являются сильными загрязнителями окружающей среды. Предприятия чёрной металлургии выбрасывают в атмосферу до 15 % вредных веществ, а цветной – до 22%. Почему часть предприятий данного комплекса считают экологически чистыми. На производстве чего они специализируются?»

3. Применение знаний, формирование умений и навыков. За усвоением должна идти самостоятельная переработка информации, в результате формируются умения применять усвоенные способы действий. Для этого необходимо предлагать обучающимся задания на применение знаний в ситуации неопределённости

8 класс «Природно-ресурсный потенциал России».

Самостоятельная творческая деятельность разработка собственных стратегий по сохранению и бережному использованию природных ресурсов страны:

- Как вы думаете, есть ли необходимость в охране природных ресурсов при таком их количестве в нашей стране?

- Зачем и от чего их нужно охранять?

- Что необходимо сделать, чтобы обеспечить сохранность природных ресурсов в нашей стране?

- Как этого можно добиться? Разработайте план мероприятий или собственную стратегию, которая обеспечит сохранность природных ресурсов.

Прием «Да – нет». Загадывается какого-либо путешественник или объект, а ученики должны его отгадать. Они могут задавать наводящие вопросы, но учитель имеет право отвечать только «да» или «нет». Задача ученика состоит в том, чтобы найти ответ, задав как можно меньше вопросов. Если использовать этот прием на уроке для проверки знаний, то вводится следующий принцип выставления оценки: угадавший с 4 вопросов получает «5», с 5 – 6 вопросов – «4», с 10 вопросов – «3». Здесь задача ученика сводится к нахождению наиболее короткой цепочки вопросов для локализации загаданного объекта, то есть проверяется его способность обобщать и конкретизировать.

4. Контроль и оценка результатов деятельности. Рефлексия помогает учащимся сформулировать получаемый результаты, осознать свою индивидуальность, предопределить цели дальнейшей работы.

Основные приемы: групповая дискуссия, синквейн, составление кластера.

СИНКВЕЙН – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях, что позволяет описывать или рефлексировать по какому – либо поводу.

Правила написания синквейна:

1. В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).

2. Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).

3. Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами.

4. Четвёртая строчка – это фраза из четырёх слов, показывающая отношение к теме.

5. Последняя строчка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

1. Загадочная, южная

2. Удивляет, покрывается, отличается

3. Поражает красотой, противоречивостью

4. Антарктида

1. Россия

2. Могучая, великая, святая

3. Развивается, преобразуется, живет

4. Земля, на которой я живу

5. Отечество

Задание на развитие образного мышления, памяти. Определить страну по описанию.

11 класс. Обобщающий урок «Страны Европы».

1) Австрия, 2) Швейцария, 3) Бельгия, 4) Испания, 5) Исландия, 6) Греция, 7) Швеция, 8) ФРГ (на доске названия, либо контуры стран).

- Эта горная страна не имеет выхода к морю. Специализируется на производстве оптического оборудования, часов. Особую роль в экономике играют банковские услуги.

- Страна является членом Большой Семёрки стран Запада. Её столица, расположенная, согласно легенде, на семи холмах – музей под открытым небом. В территориальной структуре хозяйств можно выделить промышленно развитый Север и отсталый аграрный Юг.

- Внутриконтинентальная страна. Государственный язык – немецкий. Столице этого государства, расположенной на крупной судоходной реке, И. Штраус посвятил один из известных своих вальсов.

- Полуостровная страна, конституционная монархия. Специализируется на легкой и пищевой промышленности, важнейшей статьёй экспорта является

туризм. В столице этого государства находится один из крупнейших музеев мира-Прадо.

- Это королевство с федеративным устройством. В её энергетике важнейшее значение имеют АЭС. Специализируется на выпуске продукции машиностроения, выплавке цветных металлов(меди) и огранке алмазов.

- Островная страна, являющаяся членом НАТО, но не входящая в ЕС. Специализируется на выпуске энергоёмкой продукции. Страна «льда и огня». Основа энергетики - альтернативные источники энергии.

- Полуостровная страна, конституционная монархия. Отрасли специализации: машиностроение(автомобилестроение), лесная и целлюлозно-бумажная промышленность. Экспортер высококачественной железной руды.

- Страна-лидер в регионе. Специализируется на производстве автомобилей, станков, бытовой техники. Очень хорошо развита химическая промышленность. Символом страны являются Бранденбургские ворота, находящиеся в её столице.

«Рефлексивный экран». Ученики по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

сегодня я узнал...

было интересно...

было трудно...

я выполнял задания...

я понял, что...

теперь я могу...

я почувствовал, что...

я приобрел...

я научился...

у меня получилось ...

я смог...

я попробую...

меня удивило...

урок дал мне для жизни...

мне захотелось...

Вывод. Рациональное сочетание форм и методов обучения способствует повышению эффективности процесса обучения.

Обращение к личности учащегося не может само собой привести к реализации идей развивающего обучения на уроках географии. Сумма знаний, данная ученику вне его деятельности, без учёта его «внутреннего» содержания, не может привести к развитию личностных качеств, а тем более – творческих способностей школьника.

Качество организации учебной деятельности на уроках географии и является в настоящее время основным критерием оценивания успешности проведённого урока, а системно-деятельностный подход становится методологической основой для современного урока географии. Качество географических

знаний учащихся выступает в роли оценочного критерия работы учителя в целом.

Методы обучения при использовании системно-деятельностного подхода

Различные формы самостоятельного использования системы заданий и упражнений по географии дают возможность учащимся применить свои теоретические знания на практике, в процесс непосредственной учебной деятельности, и формировать необходимые им географические умения. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе преподавания географии позволяет добиться высокого качества географического образования и подготовить учащихся к использованию своих географических знаний в реальной жизни и практической деятельности.

Ни для кого не является секретом тот факт, что знание определения географического понятия «азимут» не поможет найти правильную дорогу в незнакомой местности, если при изучении географии в школе не были сформированы практические навыки ориентирования на местности с помощью карты, плана, компаса, местных признаков и т. д.

Теоретические знания без умений применять их на практике остаются мёртвым грузом, перегружающим память учащихся совершенно не нужной им информацией.

Активные методы обучения (АМО) – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Помимо диалога, активные методы используют и полилог, обеспечивая многоуровневую и разностороннюю коммуникацию всех участников образовательного процесса.

Для каждого этапа урока используются свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи урока.

АМО начала урока «Шаг навстречу».

Цель: быстро включить класс в работу, задать нужный ритм, обеспечить рабочий настрой и доброжелательную атмосферу в классе.

Это может быть разгадывание кроссворда, решение нестандартного задания и т.д. (на усмотрение учителя). Главное – «захватить» внимание учащихся.

Участники: все обучающиеся.

Время проведения: 5 минут.

АМО выяснения ожиданий и опасений «Дерево возможных вариантов».

На этапе вхождения в тему учитель организует обсуждение, в ходе которого должны быть сформулированы цели и задачи урока, а также выражены ожидания и опасения как учителя, так и учащихся.

Цель: выявить ожидания и опасения обучающихся на уроке.

Участники: все обучающиеся.

Необходимый материал: схематично нарисованное дерево, на которое в конце урока будут наклеены стикеры.

Проведение: Учитель предлагает учащимся на стикерах желтого цвета написать, чего они ждут на уроке, а на красного - чего опасаются. В конце занятия учащиеся заклеивают «дерево» цветными листочками: желтыми – сбывшиеся ожидания и несбывшиеся опасения, красными - несбывшиеся ожидания и подтвердившиеся опасения.

Оценка результата урока: желтое дерево – цели достигнуты, корни крепкие, крона густая, ждем плодов. Красное дерево – выросло не то, что ожидали.

АМО презентации учебного материала.

В процессе урока учителю регулярно приходится сообщать новый материал обучающимся. Такая технология, как «Инфо-угадайка» позволит сориентировать обучающихся в теме, представить им основные направления движения для дальнейшей самостоятельной работы с новым материалом.

Задачи технологии: представление нового материала, структурирование материала, оживление внимания обучающихся.

Участники: все обучающиеся.

Время: зависит от объема нового материала и структуры урока.

Проведение: учитель называет тему своего сообщения. На стене прикреплен лист ватмана, в его центре указано название темы. Остальное пространство листа разделено на секторы, пронумерованные, но пока не заполненные. Начиная с сектора 1, учитель вписывает в сектор название раздела темы, о котором он сейчас начнет говорить в ходе сообщения. Обучающимся предлагается обдумать, какие вопросы, возможно, будут затронуты в теме. Затем учитель раскрывает тему, а в сектор вписываются наиболее существенные моменты первого раздела (можно записывать темы и ключевые моменты маркерами разных цветов). Они вносятся на плакат по ходу работы. Закончив изложение материала по первому разделу темы, учитель вписывает во второй сектор название второго раздела темы и так далее.

Таким образом, наглядно и в четко структурированном виде представляется весь новый материал, выделяются его ключевые моменты. Существующие на момент начала презентации «белые пятна» по данной теме постепенно заполняются.

В конце презентации учитель спрашивает, не осталось ли каких-то не упомянутых им аспектов темы. После презентации возможно проведение краткого обсуждения по теме.

Этот метод изложения материала помогает обучающимся следить за аргументацией учителя и видеть актуальный в данный момент рассказа аспект темы. Отчетливое разделение общего потока информации способствует лучшему восприятию. «Белые пятна» стимулируют: многие участники начнут обдумывать, какими будут следующие, пока не обозначенные разделы темы.

АМО подведение итогов урока.

Цель: получить обратную связь от учеников от прошедшего урока.

Время: 5 минут.

Участники: все обучающиеся.

Проведение: учитель предлагает вернуться к «Дереву возможных вариантов». Учащиеся выбирают стикеры нужного цвета и наклеивают их на дерево. Если преобладающий цвет желтый, то цель урока достигнута, если красный, то есть над чем поработать.

Перечисленные АМО составляют систему, поскольку обеспечивают активность мыслительной и практической деятельности учащихся на всех этапах урока, приводя к полноценному освоению учебного материала, эффективному и качественному овладению новыми знаниями и умениями.

Важное значение для реализации деятельностной парадигмы географического образования имеет технология **проблемного обучения**. Это обучение, при котором знания не сообщаются в готовом виде. Моделью организации учебного процесса является обучение через открытие. При изучении в 6 классе темы «Рельеф Земли. Горы и равнины» можно создать проблемную ситуацию:

«Возможно ли движение самолёта вокруг Земли на высоте 1000 м по параллели 500 с.ш.? Для ответа на вопрос воспользуйтесь картой полушарий.

Ответ поясните».

У учащихся появляется непонимание: как же так, почему невозможно пролететь на самолёте по данной параллели на высоте 1 км. Обратившись к карте, учащиеся выясняют, что на параллели 500 с.ш. протянулись горные системы: Кордильеры, Алтай, Большой Хинган, высота которых превышает 1000м. В результате диалога в форме дискуссии учащиеся самостоятельно формулируют проблему в форме вопроса: «Почему рельеф суши разнообразный?»

При изучении темы «Географические координаты» предлагается ситуация: «В средствах массовой информации объявили, что космический корабль приземлился в месте с координатами 20° северной широты и 10° восточной долготы. Сможете ли вы определить это место?»

- Что вы пока не знаете? Какой вопрос у вас возник? (что такое широта и долгота). В течение урока предлагается ответить на данный вопрос, работая в группах.

При изучении темы «Человек и литосфера» в 6 классе начинаем урок со слов В.И. Вернадского «Человек становится могучей геологической силой».

Учащиеся просят высказать своё отношение к данному утверждению. В ходе дискуссии учащиеся выдвигают проблему: «Действительно ли, что в будущем сила воздействия человека на литосферу будет возрастать? Почему?».

Технология проблемного обучения формирует регулятивные УУД: учит учащихся самостоятельно обнаруживать и формулировать учебную проблему, определять цель учебной деятельности, выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат.

Важное значение для реализации деятельностной парадигмы географического образования имеет **технология исследовательской деятельности**.

При изучении темы «Многообразие горных пород и минералов» в 6 классе организуем работу учащихся в группах: «Магматические породы», «Осадочные породы», «Метаморфические породы». Учащиеся изучают коллекцию горных пород исследуемой группы, совместно составляют их характеристику, за-

полняют предложенную таблицу, отвечая на вопросы: «Каковы условия образования горных пород?», «Из каких минералов состоят горные породы?», «Твёрдость породы», «Имеются ли следы органического вещества?» и др. В ходе исследования на уроке учащиеся учатся анализировать, сравнивать и обобщать факты, выявлять причины, производить поиск информации по разным источникам (тексту учебника, коллекции горных пород, тематическим картам), учатся строить логические рассуждения, устанавливать причинно-следственные связи.

С целью систематизации полученных знаний и их закрепления, учащиеся 6 класса выполнили групповой проект «Виртуальная экскурсия в минералогический музей», в ходе которого учились выдвигать гипотезу, достигать цели через поставленные задачи. Большой интерес у учащихся вызвали проектные работы «Океаническое дно», где учащимся было предложено представить себя в роли соучастника экспедиции капитана Немо и изучить океаническое дно, отобразив формы рельефа на контурной карте.

С целью систематизации знаний по теме «Ориентирование на местности» учащимися 6 класса был выполнен проект «Использование Яндекс-карт для ориентирования и составления маршрутов». Созданием проектов можно заниматься с 6 класса, при внедрении УМК по географии В.Н. Холиной в 10 – 11 классах делается такая работа уже систематически. В учебнике разработана система заданий, предполагающих создание различных проектных работ.

При работе над проектами у учеников формируются навыки самостоятельной работы, навыки работы в группе, ребята учатся работать с различными источниками информации.

Метод проектов ориентирован на формирование опыта творческой деятельности учащихся. В его основе лежит развитие творческих способностей учащихся, умение свободно ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Этот метод обучения я использую в изучении предмета, применяю как на уроках, так и во внеурочное время. Он ориентирован на достижение целей самих учащихся, и поэтому уникален. Проект формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен.

На уроках географии существуют широкие возможности применения проектной деятельности. Сегодня эту технологию в учебном процессе использует практически каждый учитель.

Учащимся предлагается свободная форма работы над проектами. Варианты представления результатов могут быть различны: например, пробуются блюда национальной кухни, проходит виртуальное путешествие по интересным местам мира, страны, своего региона и др. При работе над проектами используются такие программы как: Microsoft Word, Microsoft Power Point.

Работа с проектами облегчает получение географических знаний, развивает навыки работы с компьютерными технологиями. Проекты нацелены на использование теории в практике реальной жизни. Например, проект «Функциональные зоны своего города (поселка)» даёт возможность учащимся изучить

экономическую структуру своего населённого пункта, ситуацию на рынке недвижимости (территориальное распределение цен на землю и жилье), выяснить, к какой модели относится размещение его функциональных зон, есть ли в данном населённом пункте этнические кварталы.

Большой интерес у учащихся вызывают проектные работы «Анализ изменения системы расселения нашей страны за последние 100 лет при помощи кривой Ципфа», «Поиск оптимального места жительства для вашей семьи, переехавшей в другой город (с учетом ограниченной суммы денег, анализа экологических карт, транспортной доступности места работы родителей, банка данных риэлторской компании по предложениям на квартиры)», «Поиск оптимального места для размещения пиццерии в селе Донское».

Реализовывать системно-деятельностный подход помогают **интерактивные технологии**. Учащимся особенно интересна работа в спутниковой системе Google Планета Земля. С её помощью ученики могут рассматривать Землю во Вселенной, совершать виртуальные путешествия по странам и континентам. Интерактивные карты помогают изучить географическое положение любого объекта мира. С целью систематизации знаний по теме «Ориентирование на местности» учащимися 6 класса был выполнен проект «Использование Яндекс-карт для ориентирования и составления маршрутов».

При изучении темы «Население России» многие сложные для изучения понятия, связанные с демографическим переходом, его стадиями и типами воспроизводства, лучше усваиваются в процессе проведения индивидуальной исследовательской работы учащихся. Задание заключается в отборе материала о поколениях родителей, бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек. Необходимо выяснить, сколько детей было в семьях данных поколений, построить генеалогическое древо, определить в каком поколении произошел переход от традиционного типа воспроизводства к современному типу, определить причины такого перехода. Такое задание требует творческого подхода и невозможно без общения с родственниками, через которых ребята узнают историю своей семьи и соприкасаются через воспоминания дедушек и бабушек с историей своей страны. На примере своей семьи изучается история страны, она предстает перед ребенком в живых картинках воспоминаний его родных и близких людей, а поэтому легче воспринимается и лучше запоминается.

Изучая хозяйство Центрального Черноземья, можно проводить исследования, связанные с историей возникновения своего населенного пункта. Учащимися могут выполнены исследовательские работы: «Обряды и традиции народов моего родного поселения», «Летопись боевой и трудовой славы учителей-ветеранов Кривской школы», «История моей школы», «Моя малая Родина», «История возникновения моего села» и т.д. Неоднократно обучающиеся школы могут принимать участие в различных проектных и исследовательских конкурсах: межрегионального конкурса исследовательских работ «Дерево Земли, на которой я живу», поисково-исследовательская конференция «История образования в Липецкой области», профориентационной конференция «Многоликий регион: потенциал устойчивого развития».

Особое место отводится встречам со старожилами родного края. Ребята должны иметь возможность видеть и слышать живых участников событий, что является самым ценным наглядным примером нравственного воспитания. Уроки географии по изучению родного края предполагают работу с учащимися над созданием образа территории, на которой они живут. Этому способствуют различные источники информации, а также разнообразные формы организации учебной деятельности: групповая, индивидуальная, экскурсии, исследовательские группы, олимпиады, конкурсы, фотовыставки. Так на конкурс фотографии ландшафтов «Планета Земля глазами жителей своего региона» обучающиеся нашей школы ежегодно представляют лучшие фотографии своей «малой Родины».

Обучение географии родного края должно быть глубоко связано с содержанием основного курса географии России. Поэтому при планировании учебного материала определяем степень интеграции содержания и объём часов.

В системе стимулируем процессы самообучения, организуем в учебном и воспитательном процессе информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, обеспечиваем возможность самостоятельной учебной деятельности и предметной деятельности со средствами новых информационных технологий.

Круг мероприятий внеклассного краеведения широк: конкурсы, викторины, игры, музыкальные композиции, конференции, экологические десанты и торжественные шествия. Участие в викторинах, играх формирует навыки совместной творческой работы и взаимоотношений в команде.

Использование различных форм работы по краеведению в урочное и внеурочное время дают возможность учащимся научиться самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая к этой цели знания из разных областей науки, техники, истории. Помогает учиться прогнозировать результат, устанавливать причинно-следственные связи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Системно-деятельностный подход как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках физики

Системно-деятельностный подход на уроках физики можно осуществлять:

- при проведении целых уроков, спланированных таким образом, чтобы учащиеся сами добывали знания, учились осознавать их, осмысливать и отрабатывать;

- при введении в традиционные уроки фрагментов, включающих творческую познавательную деятельность учащихся.

При построении уроков на системно-деятельностной основе, где учащиеся сами добывают знания, должна быть реализована цепочка: потребности → мотив → цель и задача → средства реализации задачи → действие → операции → результат → рефлексия.

Существует большое количество моделей уроков, дающих положительный эффект, на которых ученики заняты деятельностью, творчеством.

Урок решения цепочки экспериментальных задач. Весь новый материал разбивается на ряд фрагментов. Перед каждым ставится вопрос, а учащиеся в качестве ответа на него выдвигают свои гипотезы, а затем экспериментально проверяют их; вывод формулируется в процессе обсуждения беседы. После получения ответа на первый вопрос задается новый; процесс повторяется. Изучение идет по схеме:

Вопрос 1 → ответ-гипотеза → эксперимент для проверки гипотезы → вывод 1 и т.д.

Завершается процесс и урок общим выводом.

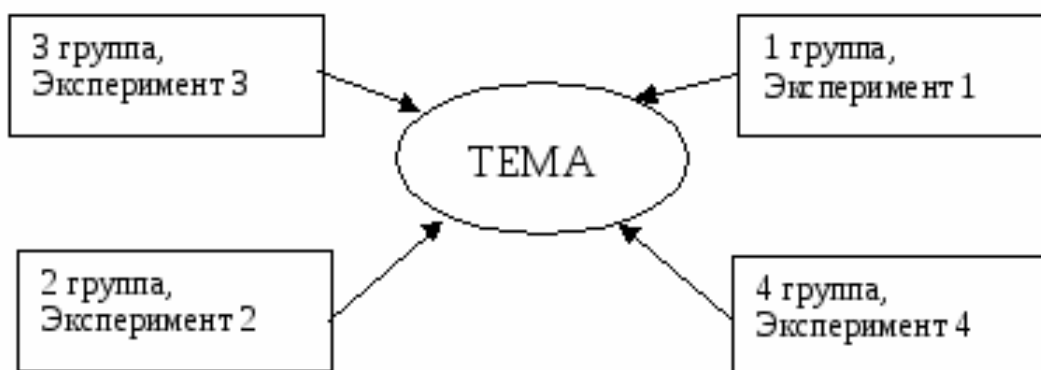
Примером урока данного типа может быть урок при изучении темы «Равнодействующая сил» в 7 классе. Перед учащимися ставится проблема: как ведет себя тело, если на него действуют несколько сил. У ребят возникает вопрос: а как направлены силы? От направления сил, действующих на тело, зависит результат. Учащиеся выдвигают гипотезы: если силы направлены в одну сторону, то равнодействующая равна сумме сил, если в противоположные, по их разности, если силы направлены под углом друг к другу – равнодействующая не может быть равна нулю. Проверяют гипотезы, делают выводы. (Для проверки гипотезы можно предложить груз из набора по механике и два динамометра). Разрабатывая план выполнения эксперимента, проводя его, учащиеся учатся работать в парах, развивать самостоятельность, творческие способности. Процесс освоения материала соответствует циклу научного познания, в деятельности учащихся присутствуют теоретическая и практическая составляющие.

Урок сотрудничества и экспериментов учащихся. Тема урока разбивается на ряд небольших различных экспериментальных задач, решение которых

предстоит осуществить отдельным группам (рисунок 1). О полученных результатах учащиеся сообщают классу, и на их основе формулируется общий вывод.

Рисунок 1

Схема организации обучающихся на роке



Например, при изучении темы «Условие плавание тел» группам учащимся выдаются задания по выяснению условий, при которых тело плавает, тонет, всплывает. При этом, каждая группа получает цилиндр из определенного материала, стакан с водой, динамометр. Обучающимся в группах предлагается измерить вес тела в воздухе, вес тела в воде, силу Архимеда, сравнить их и сделать вывод. Первая группа делает вывод об условии, при котором тело тонет, вторая - плавает, третья – когда тело всплывает. В сообщениях учащиеся описывают кратко ход выполнения эксперимента, и доводят до сведения остальных обучающихся класса полученные результаты. Можно провести аналогичные эксперименты о зависимости выталкивающей силы от объема погруженной части тела и не зависимости от рода материала погруженных в жидкость тел (в этом случае выдаются тела одинакового объема, но изготовленные из разного материала, измерительный цилиндр с водой, динамометр).

Данный вид урока очень похож на урок решения цепочки экспериментальных задач, но применяется при более сложных лабораторных работах, требующих значительных временных затрат.

Урок-митинг.

Тему урока рекомендуется объявить за ранее. Класс необходимо разбить на группы, а группам необходимо подготовить свое мнение по проблеме урока, обязательно подкрепляя его аргументами во время выступления. Тема урока должна быть связана с общественной жизнью, имеющее значение для города, региона, страны. Например, в 10 классе при изучении темы «Тепловые двигатели» можно провести междисциплинарный урок «Тепловые двигатели и охрана окружающей среды».

Учащиеся кратко и убедительно выступают перед своими товарищами, доказывая свою точку зрения. Урок помогает не только формировать навыки устной речи, но и отстаивать свою позицию, связывать научные знания и последствия их использования.

Урок-диспут.

Необходимо заранее объявить тему урока, например, в 7 классе «Трение: друг или враг?», поделив класс на две группы. Первая группа подбирает материал, где доказывается негативное влияние силы трения в повседневной жизни, на производстве. Вторая группа подбирает контраргументы и положительные доводы по использованию силы трения.

В ходе подготовки к такому уроку развиваются коммуникативные, регулятивные, познавательные универсальные учебные действия. Дети учатся пользоваться различными источниками информации и выбирать из них требуемые факты.

Активизировать познавательную деятельность на уроке физики можно и использованием развивающих творческих заданий. Развивающих заданий может быть много. Главная идея для их подбора заключается в следующем: задания должны побуждать к размышлению, наблюдениям, поиску идей, выдвижению гипотез, способов их проверки, высказыванию своей точки зрения, к творчеству в его разных видах. В них непременно должны присутствовать вопросы: «Ваше мнение?», «Как вы думаете?», «Каким будет Ваше предложение?», «Что предпринять?», «Как объяснить?», «Если произойдет, как поступить?» и так далее.

Для того чтобы занятия с творческими заданиями и задачами не стали в ряд традиционных, полноценно выполняли свою развивающую функцию и активно помогли реализовывать системно-деятельностный подход к обучению, нужно просить учеников составить план их решения и после завершения проводить рефлексию. Это означает, что ученик для себя должен иметь ответы на следующие вопросы:

Как я это делал?

В какой последовательности?

Какие знания я применил? Почему именно их?

Как было удачно? Почему?

В чем были затруднения? Как их удалось преодолеть?

Как можно улучшить работу?

Чем ее можно дополнить?

Данный подход должен в процессе работы научить ученика действовать осмысленно и совершенствовать свою деятельность.

Задачи с неопределенностью при постановке вопроса, с неполным условием.

Необходимость таких задач вызвана следующим: в жизни, на производстве бывают затруднения в принятии какого-либо решения в связи с тем, что нет полной информации о ситуации. Чтобы готовить школьников к принятию решения в таких нестандартных ситуациях, можно предлагать им задания следующего типа:

1. Что произойдет, если из пневматического ружья выстрелить в куриное яйцо. При ответе на данный вопрос необходимо учитывать вареное это яйцо или сырое. Учащиеся при ответе должны конкретизировать ситуацию и ответить на каждый вариант вопроса.

2. На тело действуют две силы 5Н и 7 Н. Чему будет равна равнодействующая? Решение данной задачи будет зависеть от того, куда направлены силы? Ученики должны рассмотреть и обосновать каждый из предложенных вариантов.

Задачи с частично неверными сведениями в условии или на поиск ошибок в решении.

Задачи этого типа учат ставить вопрос о достоверности данных. В жизни таких ситуаций встречается немало, и школьники должны быть подготовлены к встрече с ними.

Например, какие из приведенных ниже явлений или фактов являются наиболее наглядным опытным подтверждением движения молекул? Укажите правильное утверждение.

А. Существование твердых тел.

Б. Возникновение сил упругости при деформации твердых тел.

В. Броуновское движение.

Г. Наблюдение с помощью оптического микроскопа.

Для выбора правильного ответа рекомендуется проанализировать каждый из предложенных ответов и только после этого отметить верный.

Утверждение А неправильное. Существование твердых тел можно использовать для объяснения их свойств: они сохраняют свой объем и форму.

Утверждение Б неправильное. Возникновение сил упругости при деформации твердых тел свидетельствует о взаимодействии между молекулами тела. Силы взаимодействия между молекулами таковы, что на расстояниях соизмеримых с размерами молекул, молекулы отталкиваются, а на больших притягиваются. В недеформированном теле силы притяжения и отталкивания взаимно компенсируются. Но если мы растягиваем или сжимаем тело, расстояния между молекулами увеличиваются или уменьшаются, поэтому начинают преобладать либо силы притяжения, либо силы отталкивания. В результате и возникает сила упругости.

Утверждение В правильное. Это движение названо в честь английского ботаника Роберта Броуна, который наблюдал в микроскоп крошечные частицы пыльцы растений, взвешенные в воде и сделал удивительное открытие. Он обнаружил, что частицы пыльцы пребывают в «вечной пляске», совершая непрерывное хаотическое движение. Это движение обусловлено бомбардировкой малых частиц молекулами жидкости. Удары молекул жидкости по частице с разных сторон не компенсируют друг друга, что и вызывает непрерывное хаотическое движение частиц. Броуновское движение является опытным подтверждением молекулярного строения вещества и движения молекул.

Утверждение Г неправильное. Наблюдение атомов с помощью оптического микроскопа лишь подтверждает факт существования молекул, и не является опытным подтверждением молекул.

Задачи с «черным ящиком».

Такие задачи развивают мышление, способствуют освоению метода научного познания, поскольку, исследуя «черный ящик», учащиеся проходят все

звенья научного поиска: накопление фактов, их анализ, выдвижение гипотезы, формулирование следствий из нее, проверочный эксперимент, формулировка вывода.

Измерение сопротивления резистора в «чёрном ящике»

Оборудование: В «чёрном ящике» находятся ровно два элемента — маленькая лампочка и резистор. Есть ещё одна такая же лампочка, резистор 75 Ом, миллиамперметр, вольтметр, потенциометр (реостат с тремя выводами) сопротивлением 10 Ом, батарейка, провода.

Задание: определите экспериментально сопротивление резистора внутри ящика. Определить схему ящика (параллельно в нём элементы подключены, или последовательно).

Решение. В первую очередь необходимо построить вольтамперные характеристики «чёрного ящика» и лампочки. По виду вольтамперных характеристик сразу можно установить, параллельное соединение элементов внутри или последовательное. Когда на главный вопрос ответ найден, проводится «обработка» полученной вольтамперной характеристики. Если соединение последовательное, то для каждого значения тока из соответствующего значения напряжения вычитается значение напряжения, полученное для такого же значения тока для «наружной» лампочки. Если соединение параллельное, то аналогичная операция проводится в отношении значения тока, то есть из тока, текущего через «чёрный ящик» при данном значении напряжения, нужно вычесть значение тока, который течёт через наружную лампочку при этом же напряжении.

По анализу результатов измерений находится значение резистора в «чёрном ящике».

Задачи такого типа необходимо использовать при подготовке к олимпиадам различного уровня.

Задачи, позволяющие овладеть методом научного познания.

Решая задачи данного типа, учащиеся делают открытия (уже известные науке, но они об этом не всегда знают). Эти открытия вызывают хорошие эмоциональные переживания от преодоления трудностей, счастье творческой удачи.

Зависит ли сила трения от площади соприкасающихся поверхностей. На этот вопрос часто дают утвердительный ответ. Однако, проведя опыт, учащиеся делают вывод, что сила трения не зависит от площади поверхности соприкасающихся тел. Для проведения опыта учащимся выдается трибометр и динамометр. Сила трения определяется для разных по площади, но одинаковой по обработке поверхностей трибометра.

Задания на поиск и объяснение народных погодных и бытовых примет.

Учащимся нравится задания, связанные с природой, народным бытом и народными приметами. Это вызывает интерес, позволяет научить ребят применять законы физики к происходящим вокруг них изменениям. Ребята находят приметы и пытаются их объяснить самостоятельно с точки зрения физических законов и явлений, делятся на уроках с классом.

Физика – это один из немногих школьных предметов, в ходе усвоения которого ученики вовлекаются во все этапы научного познания – от наблюдения явлений и их эмпирического исследования до выдвижения гипотез, выявления на их основе следствий и экспериментальной верификации выводов.

Результаты свидетельствуют и о том, что эффективность развития активизации познавательной деятельности и повышения качества обучения зависит не только от мотивации извне (со стороны учителя), но и от внутренней мотивации самих обучающихся.

Технология деятельностного метода обучения химии

Деятельностный метод отвечает современным требованиям с точки зрения достаточной полноты, технологичности, критериальности и преемственности с предыдущими моделями обучения: традиционной и инновационной школы.

Уроки «открытия» нового знания с использованием деятельностного метода обучения Л.Г. Петерсон имеют определенную структуру, которая целенаправленно формирует универсальные учебные действия исследовательского характера.

На *этапе мотивации (самоопределения) к учебной деятельности* происходит выработка внутренней готовности на личностно значимом уровне к реализации нормативных требований к учебной деятельности. Педагогу необходимо создать за 1 – 2 минуты благоприятные условия для пробуждения и актуализации тех потребностей и мотивов, которые будут способствовать процессу осмысленного и осознанного саморазвития. На данном этапе формируются следующие УУД: **регулятивные** - *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и преодолению препятствий; *смыслообразование* – это установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, между результатом учения и тем, что побуждает к деятельности, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом: *какое значение и какой смысл имеет для меня учение?* – и уметь на него отвечать; **коммуникативные** – *планирование учебного сотрудничества* с учителем и сверстниками.

Основной целью следующего этапа *актуализации и пробного учебного действия* является подготовка имеющихся опорных знаний и способов действий, необходимых для усвоения и осознания учащимися внутренней потребности к построению нового знания. За 5 – 7 минут на этом этапе учителю необходимо активизировать знания и способы действий, которые известны учащимся и необходимы в дальнейшем для самостоятельного построения нового знания. Чтобы не затянуть этот этап урока, необходимо ученикам предлагать тщательный подбор многофункциональных заданий, благодаря которым будет решаться целый ряд задач. Принципиальным отличием данного этапа от традиционной актуализации знаний является осознание и фиксация учащимися индивидуального затруднения при выполнении пробного учебного действия, что является мотивом к его решению, к преодолению возникшего затруднения. Здесь можно использовать разные формы работы: фронтальные, индивидуальные, групповые. На основании запланированных учебных действий будут формироваться **познавательные общеучебные** – умение структурировать знания, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; **логические** – анализ, синтез, выбор оснований для сравнения; **регулятивные** - контроль, коррекция; прогнозирование (при анализе пробного действия перед его выполнением).

Основной целью третьего этапа *выявления места и причины затруднения* служит осознание учащимися того, в чем именно состоит недостаточность их знаний или способов действий. Учитель за 3 – 4 минуты с помощью побуждающего или подводящего диалога, включая и эмоциональный компонент, должен привести каждого учащегося к осознанию причины его затруднения. При этом формируются следующие **познавательные учебные действия**: умение структурировать знания; уметь поставить и сформулировать проблему; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание.

Четвертый этап урока **построение проекта выхода из затруднения** предполагает формулирование целей учебной деятельности и выбор способа и средств их реализации. Для этого учащиеся в коммуникативной форме за 4 – 6 минут должны сформулировать конкретную цель своих действий для устранения возникшего затруднения, предложить тему урока, а также сформулировать план своих действий, выбрать способы и средства для построения нового знания. Большую роль в данном случае будет иметь продуманный учителем подводящий диалог – система вопросов, которые гарантированно приведут к решению учебной задачи. На этом этапе учащиеся выполняют **регулятивные учебные действия**: целеполагание как постановка учебной задачи, планирование, прогнозирование. Формируются **познавательные учебные действия**: *общеучебные*: выдвижение гипотез и их обоснование; поиск и выделение необходимой информации, в том числе решение рабочих задач с использованием общедоступных инструментов ИКТ и других источников информации; знаково-символические – моделирование; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

Пятый этап урока с использованием деятельностного метода – **реализация построенного проекта и решение исходной задачи**. На этом этапе наиболее эффективна групповая форма работы (5 – 8 минут). Результатом данного этапа является фиксация решения поставленной учебной задачи, вербальная и знаковая фиксация нового знания и нового способа действия, фиксация преодоления затруднения. Учащиеся, работая в группах, осуществляют **коммуникативные универсальные учебные действия**: планирование учебного сотрудничества со сверстниками, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; управление поведением партнера; умение выражать свои мысли; **познавательные УУД**: *общеучебные*: поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска; смысловое чтение и выбор чтения в зависимости от цели; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание; **логические УУД**: построение логической цепи рассуждений, анализ, синтез, *УУД постановки и решения проблем*: самостоятельное создание способов решения проблем поискового характера.

Целью следующего шестого этапа урока **первичное закрепление с комментированием во внешней речи** является усвоение учащимися нового способа действия. За 4 – 5 минут учащиеся должны решить несколько типовых заданий на новый способ действия и каждый обязан проговорить вслух выполненные шаги и обосновать их. Для этого можно использовать такие формы ор-

ганизации учебной деятельности, как «цепочки», работа в парах и другое. Здесь активно формируются **коммуникативные УУД**: управление поведением партнера; умение выражать свои мысли.

На седьмом этапе урока организуется *самостоятельная работа с самопроверкой по эталону* (3 – 7 минут), где происходит интериоризация нового способа действия и исполнительская рефлексия достижения цели пробного учебного действия. Здесь у учащихся формируются **регулятивные УУД**: контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; коррекция; оценка – оценивание качества и уровня усвоения; **познавательные УУД**: *общеучебные*: умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание.

Основной целью восьмого этапа *включения в систему знаний и повторения* выявить границы применимости нового знания, связать новое знание с ранее изученным учебным материалом, организовать тренировку приобретенных новых знаний и новых способов действий на основе выполнения различных заданий. Продолжительность этого этапа – 5 – 8 минут.

Заключительный этап *рефлексия учебной деятельности* является важной частью урока (2 – 3 минуты), где все звенья урока соединяются в единую систему. На этом этапе должна произойти самооценка учащимися относительно полученных результатов собственной учебной деятельности.

Необходимо отметить при этом происходит формирование **познавательных УУД**: *общенаучные*: умение структурировать знания; оценивать происходящий процесс и результаты деятельности; **коммуникативных УУД**: умение выражать свои мысли; **регулятивных УУД**: волевая саморегуляция; оценка – выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, прогнозирование.

При проектировании урока педагог должен учитывать изменение своей педагогической позиции: на основе субъект-субъектных отношений он инициатор деятельности обучающихся и помощник в ходе освоения ими учебного способа деятельности. Происходит изменение роли учителя и статуса его деятельности: он не транслятор знаний, а тьютор, наставник, помогающий обучающимся самостоятельно получать новые знания и достигать образовательных результатов. Педагогу также необходимо осознавать в изучении химии ведущую роль познавательной деятельности школьников и формировать соответствующие познавательные учебные действия. Для эффективной организации и проведения учебных занятий и достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС учителю был предложен новый вид методической продукции – технологическая карта урока.

Технологическая карта урока представляет проект учебного процесса, в котором дано описание до результата с использованием инновационной технологии работы с информацией. Технологическую карту отличают: интерактивность, структурированность, алгоритмичность, технологичность и обобщенность информации.

Цели современного урока выводятся из заданных в ФГОС планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы. Выделяют три уровня описания планируемых результатов, заданных в виде целей.

1. Цели – ориентиры – такие общие цели образования, как формирование ценностных и мировоззренческих установок, развитие интереса, познавательных потребностей. В Стандарте эти цели заданы в виде требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы.

2. Цели, относящиеся к основному изучаемому материалу, которые приводятся в блоке «Выпускник научится» Примерных программ.

3. Цели, касающиеся изучения более сложного материала, чем тот, который задан системой опорных знаний и умений. В Примерных программах эти цели приводятся в блоках «Выпускник получит возможность научиться» и требуют реализации индивидуального подхода.

Следовательно, педагог не должен забывать о планируемых результатах, в соответствии с деятельностной парадигмой образования построенных на основе уровневого подхода: выделения ожидаемого уровня актуального развития большинства учащихся и зоны ближайшей перспективы их развития, и о формировании на уроке универсальных учебных действий. Эта необходимость и определила структуру технологической карты урока, призванной зафиксировать не только виды деятельности учителя и обучающихся на уроке, но и предполагаемые образовательные результаты.

Схема технологической карты урока представлен в таблице 11.

Таблица 11

Технологическая карта урока

Этапы урока	Содержание учебного материала. Деятельность учителя	Деятельность обучающихся. ФОУД*	Формирование УУД

* ФОУД– форма организации учебной деятельности обучающихся (Ф – фронтальная, И – индивидуальная, П – парная, Г – групповая).

Логика учебного занятия должна быть построена в соответствии с нелинейным включением определенных этапов урока, где используется системно - деятельностный подход, организация групповых форм занятий с учетом индивидуализации в обучении.

Исходя из этого, необходимо на каждом этапе урока предоставить возможность ученику стать реальным субъектом деятельности, то есть сделать так, чтобы он не только выполнял определённые действия по намеченному плану, но и принимал участие в постановке (формулировании) цели и задач данного урока на основе границы собственного знания и незнания; планировании спо-

способов достижения намеченной цели; осуществлении контроля и оценки полученных результатов (самостоятельный и взаимный контроль и оценка); осуществлении необходимой коррекции учебной деятельности на основе собственных затруднений; рефлексии деятельности по итогам урока; выборе домашнего задания из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей.

Самая простейшая структура урока химии по технологии критического мышления, которую можно рассматривать как начальный этап перехода к системно-деятельностному методу обучения. Выделяют следующие стадии:

1. Вызов.
2. Актуализация знаний.
3. Осмысление.
4. Постановка учебной задачи.
5. Открытие нового знания.
6. Составление алгоритма ответа.
7. Первичное закрепление.
8. Самостоятельная работа.
9. Самоконтроль.
10. Рефлексия.

Такая модель урока предполагает использование многих современных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, использование различных оценочных шкал. На таком уроке обучающиеся участвуют в различных видах деятельности.

В ходе реализации системно-деятельностного подхода учитель представляет обучающимся минимальную опорную информацию, остальную они извлекают сами. Направляющая роль учителя заключается в подборе соответствующих учебных заданий, уровень сложности которых должен быть таким, чтобы учащийся смог решить их, совершив для себя открытие. Поскольку у каждого из обучающихся свой познавательный опыт, то предъявляемые в учебном процессе задания должны быть обязательно разноуровневыми, меняющимися по принципу усложнения и комбинирования тренируемых операций. Основная функция учебных задач - формирование и развитие приемов обучения, учебной деятельности и мотивация учащихся на сам процесс обучения, на процесс познания. При этом очень важно, чтобы обучающиеся систематически самостоятельно добывали знания, испытывали чувство удовлетворения.

Но для того, чтобы ученики участвовали в различных видах деятельности, у них должно быть достаточно опорных знаний. Например, опорными знаниями для формирования понятия «уравнение химической реакции» являются понятия: химическая формула, индекс, коэффициент, математическое уравнение. И они должны быть упорядочены в сознании ученика. Только так процесс созидания нового знания будет эффективным.

Организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся является необходимым условием успешности обучения химии. На этапе урока «Вызов» учитель не сообщает тему урока, а используя различные приёмы, добивается от учащихся самостоятельной формулировки темы или постановки проблемы. Например, «Химический элемент находится в III периоде, VIIA группе, его порядковый номер 17. Этот элемент ...(*хлор*). В атоме хлора находится ...(*17*) электронов и ...(*17*) протонов, на внешнем энергетическом уровне – ...(*7*) электронов. Из строения атома следует, что хлор – типичный ...(*неметалл*). Атом хлора образует простое вещество Cl₂. Вещество хлор по физическим свойствам – ядовитый газ жёлто-зелёного цвета. Химическими

свойствами является способность активного окисления многих металлов и неметаллов, взаимодействие со сложными веществами. Хлор и его соединения применяются для дезинфекции помещений». Текст даётся обучающимся либо в бумажном варианте, либо проецируется на экран. Подставив нужные слова, учащиеся формулируют тему урока «Хлор: строение атома, его физические и химические свойства. Применение».

Изучение темы «Взаимодействие металлов с растворами солей» можно начать с лабораторной работы.

Опыт №1. В пробирку с раствором сульфата меди ученики опускают очищенный от ржавчины стальной гвоздь. При этом поверхность стрежня гвоздя покрывается красным налётом свободной меди.

Опыт №2. В алюминиевой посуде кипятят раствор соды – NaHCO_3 . С поверхности посуды отделяются пузырьки бесцветного газа.

Ученики, отвечая на вопрос учителя «Что объединяет эти опыта?», формулируют тему урока.

Одним из способов организации деятельности обучающихся на уроке является составление кластера. Составление кластера на уроках химии позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. В центре интерактивной доски записывается слово, отражающее тему разговора на предстоящем уроке. Класс разбивается на 4-5 групп, каждой группе предлагается за 2-3 минуты вспомнить всё, что им известно по этому вопросу, и записать в виде кластера.

Кластер можно использовать на самых разных этапах урока, при изучении различных тем курса химии. Например, на стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности, систематизации имеющейся информации и выявления возможных областей недостаточного знания. На стадии осмысления – для структурирования учебного материала. Кластер позволяет фиксировать фрагменты новой информации. На стадиях рефлексии, т. е. при подведении итогов изучения материала, ученики, группируя понятия в соответствии с индивидуальными представлениями, графически изображают логические связи между ними, что даёт возможность отразить индивидуальные результаты обучения.

На этапе урока «Осмысление» отрабатываются универсальные способы (приемы) учебной деятельности. Текст задач содержит указание на способ учебной деятельности, например:

- классифицируйте и укажите основание для классификации;
- сравните;
- обобщите объекты;
- продолжите ряд, фразу;
- дополните ряд, определение;
- определите лишний элемент в данном ряду, объясните причину выбора;
- установите соответствие между процессами, явлениями;
- установите последовательность этапов, процессов, явлений.

Одним из главных направлений системно-деятельностного подхода является развитие учебно-информационных умений и навыков, которые включают в себя: чтение текста; работа с учебником; практическая работа; работа со справочной литературой; работа с дополнительной литературой и др.

Деятельность учителя по формированию этих умений включает в себя обучение технике чтения, обучение продуктивным методам работы с книгой, составление плана, конспекта, тезисов по тексту, формирование библиографической грамотности и умения пользоваться справочной литературой.

Формированию прочных знаний обучающихся способствует использование опорных схем-конспектов, которые позволяют выделить главные, узловые вопросы темы урока; способствуют лучшему осмыслению, запоминанию в выстраивании логической цепочки рассуждений и систематизации знаний; формируют умение совершать действия по плану; и, что не менее важно, позволяют сократить время, необходимое для усвоения определенного объема учебного материала.

На заключительном этапе урока – «Рефлексия» у школьников формируется способность определять свою степень усвоения новых знаний как составляющая критического мышления. Формы её проведения могут быть различными: «Вырази своё отношение к полученным знаниям», «Задай вопрос, который остался невыясненным в ходе изучения нового материала», тест «Я знаю (умею) / Я не знаю (не умею)» и др.

Деятельностный подход позволяет учителю более продуктивно изучать с обучающимися основную часть нового материала на уроке. На уроках с применением деятельностного подхода высока активность детей. Этому способствует и система оценочной деятельности, которая включает в себя поурочный балл на разных этапах урока, а также самооценку приобретенных знаний обучающимися. Применение деятельностного подхода способствует повышению интереса к изучению химии и помогает добиваться хороших результатов.

Формирование и развитие учебной познавательной деятельности учащихся на уроке и внеурочной деятельности – важная задача учителя с целью достижения личностных, метапредметных и предметных результатов. Учителю при подготовке к занятиям подобного рода необходимо уделять особое внимание к выбору и использованию методов, приёмов, технологий, требующих активной мыслительной деятельности школьника, а также целостно видеть содержание учебной познавательной деятельности на уроке и во внеурочное время, правильно и эффективно ее организовать.

Покажем на примере двух сценариев занятий интеграцию урочной и внеурочной деятельности при изучении строения атома в 8 классе по технологии деятельностного метода.

Цель первого занятия в урочной форме – развитие учебных знаний о строении атома химических элементов, формирование понятий «протон», «электрон», «нейтрон», а также формирование **познавательных УУД**: постановка и формулирование проблемы; анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация, извлечение необходимой информации из текстов,

осознание и произвольное построение речевого высказывания, подведение под понятие; **регулятивных УУД:** выполнение пробного учебного действия; фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии; целеполагание; волевая саморегуляция в ситуации затруднения; **коммуникативных УУД:** планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью; аргументация своего мнения и позиции в коммуникации; учёт разных мнений; использование критериев для обоснования своего суждения; разрешение конфликтов.

Урок построен в условиях реализации системно-деятельностного подхода на основе технологии деятельностного метода обучения Л.Г.Петерсон. В начале урока с целью **мотивации к учебной деятельности (1 этап)** учитель организует актуализацию требований к ученику со стороны учебной деятельности, устанавливает тематические рамки урока и создает условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность.

Учитель: «Изучая простые и сложные вещества на основе атомно – молекулярного учения мы заглянули «вглубь» химических веществ. Теперь вы можете объяснить их молекулярное или немолекулярное строение, назвать характеристики физических и химических свойств и проследить генетические связи между классами веществ. Сегодня у нас урок открытия нового знания. Вы узнаете что-то новое. Как вы будете действовать на уроке?»

Ученик: «Во-первых, определяю, что я не знаю, во-вторых, сам найду способ получить новые знания».

Учитель: «Предлагаю сегодня девиз для нашего урока «Всегда везде и всюду хочу, могу и буду». Как вы это понимаете?»

Ученик: «Хочу узнать новое, могу применять свои знания, буду сам добывать новые знания»

На этапе **актуализация знаний и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии (2 этап)** учитель организует беседу по вопросам:

-Что называется телами? Из чего состоят вещества? Что такое молекула, атом? Чем атомы химических элементов различаются между собой?

Учитель предлагает ученикам объяснить данное высказывание М.В. Ломоносова «Все вещества состоят из «корпускул». Молекулы состоят из «элементов».

Ученики совместно с учителем вспоминают, из каких частиц состоят вещества (молекулы и ионы), приводят примеры веществ, состоящие из молекул и ионов, уточняется, что молекулы состоят из атомов, вспоминают определения «атомы», «молекулы», «ионы».

Возможное выполнение следующих подобных заданий:

1. Соотнесите названия частиц с их определениями:
- 2.

Молекула	мельчайшая химически неделимая частица
Атом	положительно или отрицательно заряженная частица, которая образуется из атомов

Ион	мельчайшая частица вещества, определяющая его свойства и состоящая из атомов
-----	--

2. Подберите синонимические выражения к понятию «молекула»:

а) химически неделимые частицы, из которых состоят вещества;

б) наименьшие частицы вещества, определяющие его химические свойства;

в) частички, до которых разрушаются вещества при таких явлениях, как плавление и испарение;

г) частички, до которых разрушаются вещества при химических явлениях.

3. Вставьте пропущенные слова - тело, вещество, молекула, атом, ион:

а) Сосулька (...) → вода (...) → ... воды → ... кислорода и два ... ;

б) медная пластинка (...) → медь (...) → ... меди;

в) Кусок поваренной соли (...) → поваренная соль (...) → ... натрия и ... хлора.

Далее демонстрируется видеофрагмент «Молекулы и атомы».

В заключение этого этапа урока школьники фиксируют определения: вещество, молекула, атом, ион. Собирают логическую цепочку из разрозненных карточек с соответствующими надписями:

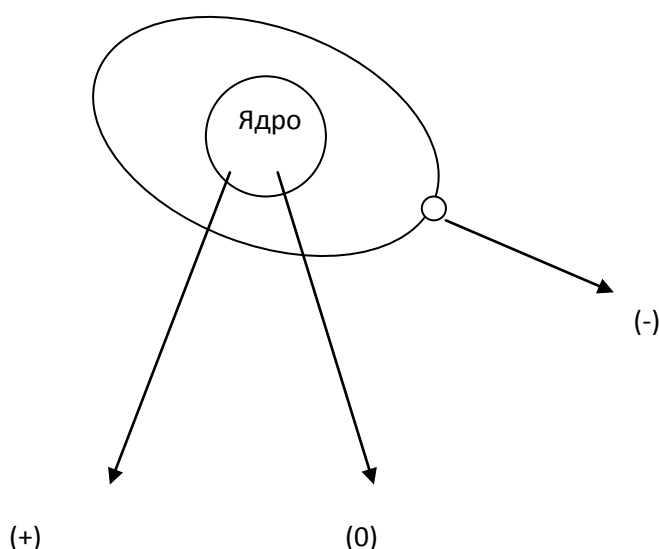
немолекулярное строение → атом или ион

↑

тела → вещества → молекулярное строение → молекула → атом

Уточняют определение «химический элемент».

С целью создания противоречий между имеющимися знаниями и отсутствием новых знаний учащиеся пробуют выполнить следующее задание (*пробное учебное действие*): Дополните схему, которая показывает строение атома, и дайте характеристику каждой его частице.



Фиксируется затруднение, которое испытали учащиеся при выполнении пробного действия:

Учитель: «Поднимите руки, у кого нет результата. Кто не смог полностью справиться с заданием? В чем ваше затруднение?»

Ученик: «Я пока не могу дополнить схему и объяснить строение атома».

Учитель: «Поднимите руки, кто выполнил задание. Вы можете свое решение обосновать? В чем ваше затруднение?»

Ученик: «Я пока не могу обосновать, правильно ли я думаю. У меня нет эталона знаний о строении атома»

Учитель совместно с учениками выясняет причину затруднения (*2 этап*):

Учащиеся: «Я не могу называть составные части атома».

«Я не знаю, как устроен атом».

При *построении проекта выхода из затруднения (4)* учитель предлагает назвать цель их деятельности на уроке. (Узнать строение атома химических элементов). Цель фиксируется в рабочих листах.

Учитель предлагает назвать тему урока (Строение атома). Тема фиксируется на доске и в рабочих листах.

Учитель: «По какому плану будем работать?»

Учащиеся предлагают шаги плана открытия новых знаний. Полученный в ходе подводящего диалога план может быть следующим:

Узнать информацию о строении атома.

Узнать историю открытия строения атомов химических элементов

Уметь расписывать условные схемы строения атомов.

Учитель: «Какие средства мы для этого будем использовать?» (Учебник, рабочая тетрадь, рабочие листы, инструктивные карты).

На этапе реализации построенного проекта (5 этап) организуется учебная познавательная деятельности в соответствии с планом.

Задание 1. Объясните высказывание Д. И. Менделеева «Как рыба об лед, испокон веков билась мысль мудрецов в своём стремлении к единству во всем, то есть искании начала всех начал».

Задание 2. Прочитайте текст «Из истории...»

«Нас интересует строение одной очень маленькой частички – атома. Слово «атом» придумал очень давно более 2500 лет назад древнегреческий философ Демокрит. С греческого «атом» – неделимый.

В истории развития физики одна из самых интересных и увлекательных страниц – это история открытия сложного строения атома.

В конце XIX- начале XX в. идеи о строении атома витали в воздухе, различные догадки ученых создавали духовную атмосферу, в которой, в конце концов, и рождалось открытие, ведь в то время ничего о внутреннем строении атома не было известно.

Ученые Джозеф Томсон и Эрнест Резерфорд предложили свои модели строения атома. Кто же был прав?

В 1903 году Джозеф Томсон предложил одну из первых моделей «Кекс с изюминкой», т. е. атом представляет собой шар, по всему объему которого рав-

номерно распределен положительный заряд. Внутри этого шара находятся электроны.

В 1911 году Резерфорд провел ряд опытов по исследованию состава и строения атома. В центре атома находится положительно заряженное ядро, вокруг ядра движутся электроны. Эту модель назвал «планетарной моделью», схожей с нашей Солнечной системой».

Задание 3.

- Ответьте на вопрос: Кто и почему назвал модель атома планетарной?

- Допишите предложение: Модель атома называется планетарной, потому что...

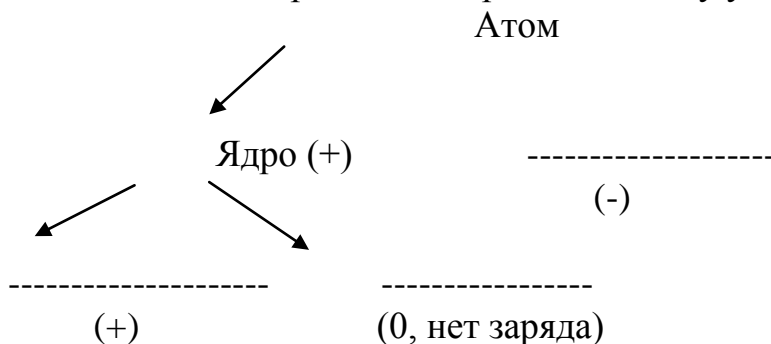
- Прочитайте текст: «Атом состоит: из положительно заряженного ядра, в котором протоны – положительные частицы, нейтроны – без заряда (имеют только массу), вокруг ядра движутся отрицательные электроны. Сколько положительных частиц в атоме, столько и отрицательных, поэтому атом в целом нейтрален».

- Допишите предложения: В центре атома находится положительно заряженное, которое состоит из элементарных частиц И

Заряд ядра равен числув нем.

Вокруг ядра с большой скоростью движутся отрицательно заряженные по

Задание 4. Заполните схему, используя новые учебные понятия, проверьте правильность выполнения работы по предложенному учителем слайду.



Задание 5. Прочитайте ниже предложенный текст и заполните последующую таблицу (по окончании работы сверьтесь по слайду).

Текст. Характеристика элементарных частиц

Протоны p^+ - это положительная элементарная частица с массой, равной единице и зарядом +1. Число протонов определяется по порядковому номеру (Z) элемента. $p^+ = Z$. Пример: $p^+ (P) = 15$, т.к. порядковый номер фосфора 15.

Нейтроны n^0 – это элементарные частицы с массой, равной единице, незаряженные. Число нейтронов определяется вычитанием протонов из относительной атомной массы. $n^0 = A_r - p^+$. Пример: $n^0 (K) = 39 - 19 = 20$, где 39 – это атомная масса калия, а 19 – это его порядковый номер.

Электроны - это отрицательные элементарные частицы, с ничтожно малой массой $1/1837$ и зарядом -1 . Число электронов определяется по порядковому номеру (Z) элемента. $\bar{e} = Z$. Пример: $\bar{e} (O) = 8$, т.к. порядковый номер кислорода 8.

Массовое число $A = p^+ + n^0$

Атом – электронейтрален, т.к. число $p^+ =$ числу \bar{e} .

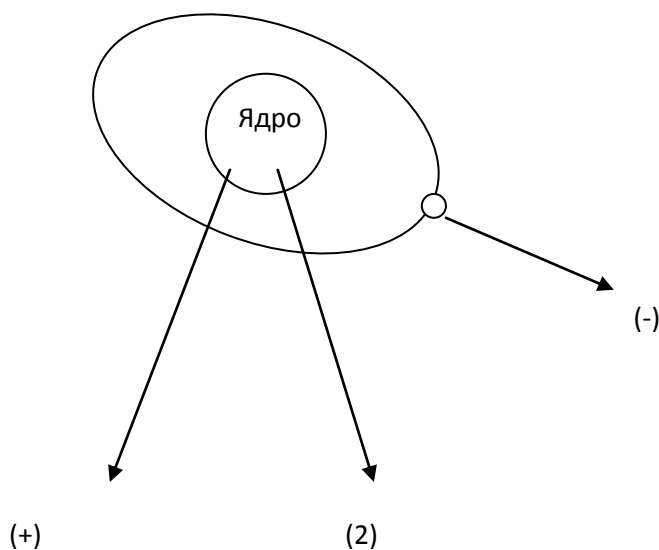
Заполните таблицу:

Частица и ее обозначение	Масса	Заряд	Определяется

По завершении работы происходит фронтальное обсуждение ее результатов и проверка понимания учащимися новых понятий, эталонов новых знаний.

Учитель организует фиксацию преодоления затруднения учениками, возвращаясь к ранее выполненному ими заданию для пробного действия.

Задание. Дополните схему, которая показывает строение атома, и дайте характеристику каждой его частице (учащиеся легко выполняют это задание).



Учащиеся фиксируют новое знание:

Атом состоит из положительного ядра и отрицательных электронов.
Ядро состоит из положительных протонов и нейтральных нейтронов.
Число протонов равно числу электронов в атоме, и определяются порядковым номером химического элемента. Атом электронейтрален.
Число нейтронов определяется так: из относительной атомной массы вычесть порядковый номер элемента, т.к. масса атома сосредоточена в ядре. Масса атома ничтожно мала.

Учитель знакомит с понятием «изотопы» и приводит примеры существования изотопов. Например, в ядре любого атома хлора 17 протонов, но в природе встречаются атомы хлора с массовыми числами 35 и 37. Значит, число нейтронов в их ядрах соответственно равно 18 и 20. Или рассматривают изотопы хлора 35 и 37. Анализируют сходство и отличие в характеристике изотопов: сходство: одинаковое число протонов и электронов, т.к. одинаковый порядковый номер элемента; различие: разное число нейтронов, т.к. относительная атомная масса различна.

Учащиеся записывают новое знание:

Атомы одного химического элемента, содержащие различное число нейтронов в ядре и, следовательно, имеющие различные массовые числа, называются **изотопами**.

В результате рассуждений и существования в природе изотопов совместно приходят к новому представлению понятия «химический элемент».

Химическим элементом называется совокупность атомов с одинаковым зарядом ядра.

С целью *первичного закрепления знаний во внешней речи (6 этап)* учащиеся учатся расписывать схемы строения атомов химических элементов 1-3 периодов. Например, $p+(P) = 15$, $\bar{e}(P) = 15$, $n(P) = 31 - 15 = 16$, $A(P) = 15 + 16 = 31$, $Z = 15$.

На этапе *самостоятельной работы с самопроверкой (7 этап)* восьмиклассникам предлагается выполнить следующие тесты:

Тест. Выберите букву правильного ответа.

1. В состав ядра входят элементарные частицы:

- а) электроны и протоны;
- б) протоны, нейтроны и электроны;
- в) протоны и нейтроны;
- г) протоны.

2. Число электронов в атоме магния равно:

- а) 23, б) 12, в) 11, г) 34.

3. Число нейтронов в атоме ^{39}K равно:

- а) 39, б) 58, в) 26, г) 20.

4. У какого элемента содержится 14 электронов:

- а) бор, б) кремний, в) фтор, г) азот.

5. О какой частице идет речь: определяется по порядковому номеру, имеет заряд -1 и массу $1/1837$ а.е.м.:

- а) протон;
- б) нейтрон;
- в) электрон;
- г) ядро.

После самопроверки правильности выполнения тестов по предложенному образцу на этапе **включение в систему знаний и повторение (8 этап)** школьников выполняют ряд заданий.

Задание 1. Отметьте правильные утверждения:

- а) порядковый номер элемента равен числу протонов в ядре атома;
- б) порядковый номер элемента равен числу электронов в атоме;
- в) порядковый номер совпадает с величиной заряда ядра атома;
- г) порядковый номер равен числу нейтронов в ядре атома.

Задание 2. Образуйте из нижеприведенных величин 6 численно соответствующих пар;

- а) заряд ядра;
- б) число нейтронов в ядре;
- в) число протонов в ядре;
- г) число электронов в атоме;
- д) порядковый номер.

Задание 3. Укажите состав ядер ^{32}S , ^{52}Cr , ^{127}I .

Задание 4. Заполните таблицу:

Химический элемент	Порядковый номер	Массовое число	Заряд ядра	Число электронов	Число протонов	Число нейтронов
B						
P						
Ca						
Fe						
Se						

В завершении занятия учитель организует для школьников **рефлексию** и **саморефлексию учебной деятельности на уроке (9 этап)**.

- Что нового вы узнали?
- Какую цель вы ставили на уроке?
- Достигли вы цели? Обоснуйте.
- Какие трудности еще остались? Над чем надо еще поработать?
- Проанализируйте свою работу и заполните карточки.

Учащимся раздаются карточки с высказываниями, которые они дополняют:

<p>1. Я знаю строение атома (да/нет) _____.</p> <p>2. Я смогу определить число протонов, электронов, нейтронов в атоме (да/нет) _____.</p> <p>3. При работе на уроке у меня не возникало затруднений (да/нет) _____.</p> <p>4. В самостоятельной работе у меня не было затруднений (да/нет) _____.</p> <p>5. При работе на уроке у меня возникали затруднения (перечислить какие)</p>

6. В самостоятельной работе у меня возникли затруднения (перечислить какие) _____.
7. Мне необходимо поработать над _____.

Учитель задаёт учащимся *домашнее задание*: изучить параграф и дифференцированные задания в конце параграфа (обязательные и на выбор).

На внеурочном занятии по химии, тема которого «Атом: за и против», продолжается изучение понятий с применением эффективных приемов и средств в технологии деятельностного метода. Цель приведенного внеклассного занятия: закрепить полученные знания об атоме на уроке и расширить границы изучения темы «Строение атома» на основе учебных знаний об атомной энергии и ее применении человеком, а также дальнейшее развитие обозначенных выше УУД.

С целью мотивации к учебной деятельности на внеклассном занятии учитель предлагает посмотреть на экран, где появляются изображения атомного ледокола, схема строения атома, атомной подводной лодки, атомной электростанции.

Учитель: «Что объединяет все эти изображения? (Атом.)»

Затем демонстрируются видеофрагменты новостей «Россия 24» о мирном атоме и видеофрагмент «Песнь о Чернобыле».

Учитель: «Чем отличаются эти два видеофрагмента?» (Ученик: «Два видео, два мнения. Первый видеофрагмент несет информацию о том, что атом – это великое благо для всего человечества. Второй - атом не всегда так добр, как это кажется на первый взгляд».)

Заранее подготовленный ученик выступает с сообщением о Чернобыльской трагедии.

Учитель: «Определите цель нашего занятия?» (Узнать, насколько безопасен атом и объяснить, как атомная энергия влияет на жизнь человека).

Запишите цель в рабочие листы.

В качестве основной мысли занятия произносятся слова Александра Громенко, главного редактора газеты «Российский Чернобыль»: *«Атом – лишь инструмент в руках человеческих. Он может согреть, опалить, уничтожить – выбирать человеку».*

Учитель: «Сформулируйте тему нашего занятия («Атом: за и против»). Тема также фиксируется учащимися в рабочих листах.

На доске записаны понятия «атом», «нейтрон», «протон», «электрон», «атомная энергия».

Учитель: «Дайте определения всем понятиям. Кто не смог справиться с заданием? В чем ваше затруднение?»

Происходит фиксация затруднения.

Ученик: «Я пока не могу полностью выполнить это задание. Я не знаю, что такое атомная энергия».

Учитель предлагает школьникам выполнить ряд заданий.

Задание 1. Прочитайте текст и ответьте на вопрос: «Что такое атомная энергия?»

«Атомная энергия – это энергия, которая выделяется при делении ядра атома. Как правило, чтобы расщепить ядро атома, человеку самому нужно затратить очень много энергии. Но есть вещества, ядра атомов которых могут делиться самостоятельно. К ним, например, относится уран. При делении ядер его атомов выделяется колоссальное количество энергии. Процесс деления ядра атома называют ядерной реакцией. Все ядерные реакции являются цепными, т.е. деление одного ядра приводит к делению других ядер».

Учитель: «Ребята, как вы думаете, для чего нужна атомная энергия?»

Задание 2. Прочитайте текст и ответьте на вопрос: «Как можно решить энергетическую проблему, вставшую перед человечеством?»

«Потребность человечества в энергии неуклонно растет. Между благосостоянием стран и их энерговооруженностью существует прямая зависимость. До самого последнего времени человечество использовало для получения энергии природный газ, нефть, сланцы, торф. Эти виды топлива, во-первых, размещены по территории всех стран неравномерно, а во-вторых, ограничены». (Использовать атомную энергию).

В качестве эмоционального компонента для формулировки учебной проблемы учитель предлагает осознать слова великого французского физика Пьера Кюри «...является ли познание тайн природы выгодным для человечества, достаточно ли человечество созрело, чтобы извлекать из него только пользу или же это познание для него вредоносно?»

Учитель: «Сформулируйте проблему урока и запишите проблему в рабочие листы». (Какую роль в жизни современного общества играет открытие познаний об атоме и атомной энергии? Что несет атом и атомная энергия для человечества?)

Учитель: «Определите объект урока, его задачи». (Объектом изучения является «работа атома» на человечество).

Задачи занятия:

1. Изучить источники по данной теме, используя соответствующую литературу и Интернет-ресурсы.

2. Проанализировать все плюсы и минусы использования мирного атома и сделать соответствующие выводы.

Учащиеся записывают в рабочие листы объект, задачи.

Класс делится на четыре группы для выполнения заданий, составленных учителем. Школьники за определенное время должны познакомиться с представленной информацией и высказать свое мнение о значении и роли атомной энергии для человечества.

1 команда в роли информаторов-реалистов.

Задания для первой команды.

1. Прочитайте предложенный текст и подготовьте ответы на вопросы с позиции вашей роли.

Текст. «Строение веществ изучали многие ученые из разных стран. Первым, кто начал исследовать строение атомов вещества, был Джон Дальтон, английский химик, живший в начале XIX века. В конце XIX века эту работу продолжил Эрнест Резерфорд. Он первым предположил, что в центре атома находится ядро и первое искусственное деление ядер провел в 1919 году именно он.

В нашей стране работа по исследованию атома и атомной энергии началась в 1932 году в Ленинграде под руководством Игоря Васильевича Курчатова - основателя советской атомной отрасли.

С началом Великой Отечественной войны работа была приостановлена, но только до тех пор, пока в 1942 году Советское правительство не получило сведения о том, что в США и Германии ведутся работы по созданию атомного оружия. А уже 29 августа 1949 года прошло испытание атомной бомбы.

Атомные бомбардировки Хиросимы и Нагасаки (6 и 9 августа 1945 года, соответственно) — единственные в истории человечества два примера боевого применения ядерного оружия. Осуществлены Вооружёнными силами США на завершающем этапе Второй мировой войны (официально объявленная цель — ускорить капитуляцию Японии) в рамках тихоокеанского театра военных действий Второй мировой войны

Мы видим, что фактически использование атомной энергии началось с создания ядерного оружия. Однако десятилетия спустя, вспоминая события того памятного дня, Курчатов писал, что он надеется на торжество здравого смысла, на то, что атомная энергия не будет расходоваться на изготовление разрушительного оружия, а будет использована лишь в мирных целях: на мирных кораблях и самолётах, на электростанциях, производящих свет и тепло для людей.

Началом мирного использования ядерной энергии принято считать день 26 июля 1954 г., когда в г. Обнинске под Москвой заработала первая в мире атомная электростанция (АЭС). Мощность её была всего 5000 Киловатт!

Атомная энергетика развивалась благодаря самоотверженному и нелегкому труду ученых.

Александров Анатолий Петрович (1903-1994) - выдающийся советский ученый-физик. Являясь директором Института атомной энергии им. И. В. Курчатова, внес большой вклад в развитие атомной науки и техники.

Харитон Юлий Борисович (1904-1996) - выдающийся конструктор ядерных боеприпасов. Под его непосредственным руководством созданы реакторы для первых атомной электростанции, атомной подводной лодки и атомного ледокола.

Таким образом, понятие мирный атом зародилось в 50-х годах XX века и подразумевает использование атомной энергии в мирных целях на благо человечества».

Вопросы:

- Кто является основателем советской атомной отрасли?
- и в нашей стране были возобновлены?

- В каком году прошло испытание атомной бомбы в нашей стране и по какой причине?

- О чем писал Курчатов?

- Назовите советских ученых, которые внесли вклад в атомную энергетику.

- Что подразумевалось под понятием «мирный атом»?

2. Предложите тему своего исследовательского проекта, обозначьте цель данного проекта и проблему.

3. Предложите план реализации проекта группы.

4. Предложите выводы по решению проблемы.

2 команда в роли чувственных аналитиков, которые высказывают положительные и отрицательные эмоции и чувства о значении атома для человека.

Задания для второй команды.

1. Прочитайте предложенный текст и подготовьте ответы на вопросы с позиции вашей роли.

Текст. «В настоящее время объекты ядерной энергетики воспринимаются значительной частью населения как источник повышенной опасности.

Многочисленные исторические примеры показывают, что в целом общественное мнение достаточно консервативно по отношению ко всему новому. Глядя на вещи реально, каждый из нас понимает, что ни одно производство не может быть на сто процентов безопасным и определённые уровни риска всегда присущи всем известным человеку видам деятельности.

Установлено, что в Индии, Иране, Бразилии население проживает в некоторых местах, где естественная радиация в 10 раз превышает среднюю. Обследование этих людей показало, что их здоровье не отличается от здоровья людей, проживающих в обычных условиях. Имеются также доказательства того, что невысокие дополнительные дозы облучения не только не представляют опасности для здоровья, а способствуют его улучшению.

Ядерная энергетика остро нуждается в доверии общества. После Чернобыля информирование общественности существенно пересмотрено в сторону открытости. Для обеспечения безопасности также важно учитывать экономический аспект. Важно понять, получим ли выгоду (доход) от работы АЭС, обеспечивая требуемый уровень безопасности.

Вклад современных атомных электростанции (АЭС) в общее количество электроэнергии, вырабатываемой в мире, сравнительно велик – целых 17 процентов. Ожидается, что эта доля в будущем не только сократится, но будет расти: США, Канада, почти все развитые страны Европы, включая Россию, а также развивающиеся восточные страны, такие как Индия, Китай и другие, заявили о стремлении строить новые атомные электростанции. Может возникнуть вопрос: зачем? Разве Чернобыльская авария не продемонстрировала в полной мере опасный потенциал ядерных реакторов? Но если десятки стран взяли курс на развитие атомной энергетики, значит, для этого есть веские основания. Главным среди них, безусловно, является неизбежная исчерпаемость запасов ископаемого топлива. И это событие совсем не за горами: при растущих сегодня

темпах потребления запасы газа и нефти практически закончатся в конце XXI века, а угля хватит еще на 200 – 300 лет. Повсеместное строительство новых АЭС представляется едва ли не единственным реалистичным выходом из грядущего энергетического тупика. Поскольку запасы ископаемого топлива постепенно подходят к концу, постольку и стоимость нефти, газа, угля будет возрастать и в не столь уж отдаленном будущем нефтяной или газовой киловатт окажется дороже атомного. Для начала мы должны внести ясность и признаться самим себе: «воздействие АЭС на биосферу волнует нас из чисто эгоистических соображений». Странное заявление, не правда ли? Дело в том, что радиация оказывает не такое уж серьезное влияние на живые компоненты окружающей среды. К примеру, самая крупная по последствиям Чернобыльская авария привела к гибели всего 560 гектаров леса. Для сравнения: Норильский горно-металлургический комбинат, работая без аварий в штатном режиме, уничтожил шестьсот тысяч гектаров леса! Даже в наиболее загрязненной зоне, прилегающей к аварийному энергоблоку Чернобыльской АЭС, за годы, прошедшие с момента аварии, дикая природа заново вступила в свои права и чувствует себя в отсутствии человека вполне сносно.

Вопросы:

- Как воспринимает население атомную энергетику?
- Какой вклад современных атомных электростанций в выработку электроэнергии
- Какая причина различных государств увеличивать строительство электростанций?
- Сравните влияние экологического загрязнения от атомных электростанций с другими источниками загрязнения и сделайте вывод.

2. Предложите тему своего исследовательского проекта, обозначьте цель данного проекта и проблему.

3. Предложите план реализации проекта группы.

4. Предложите выводы по решению проблемы.

3 команда в роли критиков, которые желают определить истину, здравый смысл, найти выход на основе безопасности.

Задания для третьей команды.

1. Прочитайте предложенный текст и подготовьте ответы на вопросы с позиции вашей роли.

Текст. «К сожалению, атомная энергия используется не только в мирных целях. Она используется и в ядерном оружии. Оно относится к оружию массового поражения и обладает огромной разрушительной силой. Применение ядерного оружия в войне губительно для всего человечества. Также существует повышенная опасность для людей и в случае аварий на АЭС. (Чернобыльская АЭС).

Поэтому некоторые люди выступают против развития атомной энергетики. В связи с этим необходимо предупреждать аварии на АЭС, уменьшать радиоактивные выбросы и ни в коем случае не допускать применение ядерного оружия.

Мирный атом. После аварии на Чернобыльской Атомной Электростанции, произошедшей 26 апреля 1986 года, это словосочетание стало приобретать несколько другой смысл. Слово «мирный», в сочетании со словом «атом», стало нести в себе скорее угрозу, чем мир и спокойствие. Концентрация радиоактивных веществ вышла из-под контроля человека и достигла критической отметки. Все это привело к тому, что ядерная реакция приобрела характер цепной и стала уже необратимой.

26 апреля 1986 года в 1 час 24 минуты произошел взрыв на четвертом энергоблоке Чернобыльской атомной электростанции, который полностью разрушил реактор. В результате этой аварии произошёл сильнейший выброс в окружающую среду радиоактивных веществ, среди которых были изотопы урана, плутония, йода-131, цезия-134, цезия-137, стронция-90. А ведь полураспад даже стронция – 90 составляет 28 лет. Территория в радиусе 30 километров подверглась сильнейшему радиоактивному заражению. Через десять дней, в течение которых происходили сильные выбросы в атмосферу, радиоактивное загрязнение распространилось на значительные площади бывших Украинской, Российской и Белорусской ССР, в том числе и в нашем городе Усмани. Только в России в результате аварии загрязнению радиоактивными изотопами подверглась территория с населением около 30 миллионов человек.

Учёные определили влияние радиоактивного загрязнения на здоровье населения нашей планеты. Сейчас в мире насчитывается около 123 миллионов человек, которые поражены различными злокачественными опухолями, причиной появления которых стала радиация. По данным белорусских специалистов 3,5 млн. жителей этой страны страдают различными заболеваниями, вызванными радиацией. У 2,2 тысяч детей была прооперирована щитовидная железа, а ещё около 1,5 миллиона находятся в группе риска.

Поэтому некоторые люди выступают против развития атомной энергетики. В связи с этим необходимо предупреждать аварии на АЭС, уменьшать радиоактивные выбросы и ни в коем случае не допускать применение ядерного оружия».

Вопросы:

- Где используется атомная энергия?
- Какие опасности несет атомная энергия?
- Как не допустить отрицательного воздействия от атомной энергии?
- Какие последствия Чернобыльской аварии для окружающей среды?
- Каким образом г. Усмани оказался в зоне радиационного загрязнения?
- Влияет ли радиационное загрязнение на здоровье человека?

2. Предложите тему своего исследовательского проекта, обозначьте цель данного проекта и проблему.

3. Предложите план реализации проекта группы.

4. Предложите выводы по решению проблемы.

4 команда в роли оптимистов, которые находят преимущества и выгоды об использовании химических знаний об атомной энергии, предлагают перспективы и пути развития в этой области.

Задания для четвертой команды.

1. Прочитайте предложенный текст и подготовьте ответы на вопросы с позиции вашей роли.

Текст. «Российские технологии, многие из которых были разработаны компанией «Росатом», высоко ценятся за рубежом за относительно небольшую стоимость и безопасность. Зарубежным партнерам РФ оказывает множество услуг, касающихся рассматриваемой деятельности. К их числу относятся: возведение атомных энергоблоков с учетом правил безопасности; поставка ядерного топлива; вывод использованных объектов; подготовка международных кадров; помощь в развитии научных работ и ядерной медицины. Россия строит большое количество энергоблоков за границей. Успешно были такие проекты, как «Бушер» или «Куданкулам», созданные для иранской и индийской АЭС. Они позволили создавать чистые, безопасные и эффективные источники энергии. Сегодня существует более 200 предприятий, специалисты которых не покладая рук трудятся над совершенством атомной энергетики России. Поэтому мы уверенно двигаемся вперед в этом направлении: разрабатываем новые модели реакторов и постепенно расширяем производство.

Мирный атом в производстве электроэнергии. На сегодняшний день энергия атома широко используется во многих сферах: в биологии, сельском хозяйстве, медицине, в освоении космоса и др. Но наиболее очевидным мирным применением атомной энергии является производство электричества. Все мы знаем, что такое электричество. Телевизоры, компьютеры, телефоны – все приборы, которые нас окружают, работают от электричества.

Количество электроэнергии, которую мы расходует каждый день, постоянно растет и этому есть простое объяснение. Мы покупаем все больше бытовой техники и представляете, в некоторых местах уже не хватает электричества! Чтобы получать энергию для производства электричества, люди используют разные виды топлива: уголь, нефть, газ. Запасы их на Земле достаточны, но вместе с тем они рано или поздно закончатся. К тому же их сжигание сильно загрязняет атмосферу.

Поэтому уже сегодня часть электричества в мире производится на атомных электростанциях. Вместо угля или газа на них используется ядерное топливо, которое изготавливается из урана, а запасов урана на Земле достаточно. Кроме того, при правильной эксплуатации АЭС не наносят никакого вреда окружающей среде.

Мирный атом в медицине. Сегодня при диагностике и даже лечении многих заболеваний используется радиоактивное излучение, для этого изготовлена специальная аппаратура. Многие операции проводятся с помощью радиоактивной технологии, как правило, без кровотечения и обезболивания. Интересно, что те же самые расщепляющиеся вещества, которые при взрыве атомной бомбы способны погубить сотни тысяч жизней, в медицине спасают жизнь человека.

Мирный атом во флоте. Атомная энергия используется сейчас и во флоте, особенно подводном. Атомный двигатель подводных лодок позволяет им

месяцами находиться под водой и перемещаться на большие расстояния. Первая российская АПЛ - «Ленинский комсомол» - была спущена на воду в августе 1956 г.

Также в России есть атомные ледоколы, которые построены специально для использования в водах, круглогодично покрытых льдом. В 1977 г. ледокол «Арктика» стал первым надводным судном, достигшим Северного полюса. Одной загрузки ледокола ядерным топливом достаточно для проведения трех навигаций. Атомные ледоколы используются для сопровождения грузовых судов, а также в научных целях. Атомные ледоколы используются сейчас и для туристических поездок на Северный полюс. Круиз, длящийся три недели, стоит \$25000. Впервые для этих целей в 1989 году был использован атомный ледокол «Сибирь».

Другие сферы применения мирного атома. Сфера применения мирного атома, помимо человека, охватывает и животных. Ядерные технологии применяются для обеззараживания животноводческой продукции, а также для диагностики и лечения многих болезней скота. Кроме этого, уничтожаются бактерии и вирусы, поражающие растения и животных.

Также с помощью радиоактивного облучения избавляются от насекомых и паразитов, загрязняющих пищевые продукты.

Атомная энергия также нашла применение при разведке полезных ископаемых, обнаружении подземных вод и др.

Таким образом, атомная энергетика будет развиваться и дальше, безотказно поставляя столь необходимую людям энергию

Пищевая индустрия также использует ядерные технологии, которые с каждым днем играют здесь все большую и большую роль. С помощью радиоактивного облучения происходит уничтожением насекомых и паразитов, загрязняющих пищевые продукты. Специалисты также с помощью радиоизотопов убивают микроорганизмы (бактерии и вирусы), поражающие растения и животных. В числе прочего вклада ядерной промышленности в пищевую индустрию можно выделить увеличение продуктивности и качества растений за счет стимулирования генетических мутаций.

Доктор Рамин Рахмани, заместитель директора университета сельскохозяйственных наук и природных ресурсов Горгана, на северо-востоке Ирана, по этому поводу заметил: «Облучение вызывает более частые генетические мутации и порождает многообразие в растениях. Как следствие, мы можем выращивать более многообразные и выносливые, стойкие виды растений. Растения приобретают такие свойства, как ускоренный рост, лучшее качество семени, паразитостойкость, лучшее сопротивление внешним факторам».

Ядерная энергия также нашла применение при обнаружении подземных и поверхностных вод, разломов и нарушений целостности конструкции плотин или дамб. Другая область мирного применения ядерной энергии – это опреснение вод. Ядерные технологии также помогают обнаруживать противопехотные мины, которыми усеяны зоны вооруженных конфликтов и которые уносят жизни миллионов ни в чем не повинных людей.

Вопросы:

- Каково состояние Российской атомной энергетики?
- Как используется мирный атом для производства электроэнергии?
- Как используется мирный атом в медицине?
- Как используется мирный атом во флоте?
- Приведите примеры других сфер применения атома.
- Как не допустить отрицательного воздействия от атомной энергии?

2. Предложите тему своего исследовательского проекта, обозначьте цель данного проекта и проблему.

3. Предложите план реализации проекта группы.

4. Предложите выводы по решению проблемы.

После выступления и представления результатов от каждой команды проводится совместное обсуждение с последующим проведением закрепления с помощью заданий.

Задание 1.

Пронумеруйте цифрами, где сказано за мирный атом и где сказано против мирного атома

За

Против.....

1. Более экологически безопасный вид энергии, чем тепловые ЭС.
2. Вред, приносимый окружающей среде в результате работы атомных реакторов
3. Воздействие радиации на человека в результате проводимых медицинских исследований
4. Появление новых разработок для хранения и утилизации отходов.
5. Появление трансгенных продуктов, выведенных при помощи радиации.
6. Создание ядерного оружия, приведшее к большому количеству человеческих жертв.
7. Возможность проводить исследования, недоступные при использовании других методов.
8. Влияние радиации на наследственность.
9. Отставание в развитии средств защиты от радиации.
10. Проблема утилизации радиоактивных отходов.
11. Увеличение урожайности, что особо актуально во многих районах земного шара.
12. Выведение новых видов.
13. Появление новых разработок в области, занимающейся средствами защиты
14. Огромное влияние человеческого фактора на безопасность большого количества людей.

По предложенному слайду учащиеся проверяют выполненное задание. В это время звучит звукозапись «Пока не поздно» на слова Н. Добронравова.

(Ответ. Против...2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 14 За...1, 4, 7, 11, 12, 13).

Задание 2. Объясните, является ли познание тайн природы выгодным для человечества. Достаточно ли человечество созрело, чтобы извлекать из него только пользу или же это познание для него вредоносно.

(Ответ. Использование атомной энергии имеет как положительные, так и отрицательные результаты. Увидев, положительное в применении ядерной энергии, человек начал ее пропагандировать, потерял бдительность и не до конца отработал системы контроля и безопасности. Человек должен всегда помнить, что, вторгаясь в тайны природы, нельзя нарушать ее законы. Кроме того, в своих действиях нужно руководствоваться правилом «Не навреди!», быть осмотрительным, внимательным, просчитывать последствия на несколько ходов вперед. А главное - всегда помнить о других людях, ценности жизни, уникальности нашей планеты).

В завершении подводится итог занятия: «Использование атомной энергии имеет как положительные, так и отрицательные результаты. Человек должен использовать атомную энергию только в мирных целях для блага всего человечества».

Для саморефлексии учитель просит учащихся самостоятельно оценить свою работу в баллах на внеклассном занятии и отметить это на шкале в виде плюса:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Мне было интересно на уроке. Я работал(а) хорошо, у меня все получалось.						Я старался (старалась), но не все получалось.			Легче было работать в группе.
Ф.И. _____									

В качестве домашнего задания для каждой группы необходимо приготовить к защите проект, а также приготовить сообщения о профессиях людей, связанных с атомной энергетикой. В конце урока звучит песня «Пусть всегда будет солнце».

Педагогическая технология формирующего оценивания и алгоритм взаимных действий учителя и обучающихся при организации образовательного процесса на уроках биологии

Для эффективного оценивания необходимо комплексно применять *формирующее и суммативное* оценивание.

Под *формирующим* оцениванием понимается оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью определения текущего состояния обученности школьника, путей его перспективного развития, мотивирования его на дальнейшее обучение, совместное планирование учителем и учеником новых образовательных целей и путей их достижения. Для эффективного оценивания необходимо комплексно применять формирующее и суммативное оценивание (таблица 12).

Таблица 12

Комплексное применение формирующего и суммативного оценивания

Формирующее оценивание	Суммативное оценивание
<p>Цель проведения – личный прогресс ребёнка в обучении:</p> <p>Под формирующим оцениванием понимается оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью</p> <ul style="list-style-type: none"> - определения текущего состояния обученности школьника; - путей его перспективного развития, мотивирования его на дальнейшее обучение; - совместное планирование учителем и учеником новых образовательных целей и путей их достижения. <p>(Основная цель такого оценивания не выставление отметок, а помощь в обучении; мотивация учащегося на дальнейшее обучение, планирование целей и путей их достижения.)</p>	<p>Цель проведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение соответствия знаний обучающихся нормам и требованиям стандартов обучения; - констатирует факт обученности школьников.

Таким образом, формирующее оценивание:

- должно помогать ребёнку учиться более эффективно и продуктивно;

- невозможно без обратной связи учитель - ученик;
- может быть и балльным, и вербальным;
- проводится на основе совместно разработанных учителем и учениками критериев;

- позволяет сравнить новые образовательные результаты ребёнка с его предыдущими образовательными результатами;

- невозможно без использования самооценки и взаимооценки.

Педагогическая технология формирующего оценивания предполагает определённый алгоритм взаимных действий учителя и обучающихся при организации образовательного процесса и основывается на ряде взаимных действий:

1. Планирование достижения образовательных результатов обучающихся;
2. Оценивание деятельности обучающихся в соответствии с критериями;
3. Осуществление обратной связи (от учителя к ученику; от ученика к ученику; от ученика к учителю);
4. Сравнение результатов обучающихся с предыдущим уровнем их достижений;
5. Корректировка образовательного маршрута обучающегося.

Рассмотрим каждое из этих положений отдельно:

Педагогическая технология формирующего оценивания основывается на ряде взаимных действий:

1. Планирование достижения образовательных результатов обучающихся отражается: в рабочей программе урочной или внеурочной деятельности (на основе ПООП); в технологической карте учебного занятия.

Приведем пример планирования достижения образовательных результатов из программы по внеурочной деятельности нелинейного курса «Экология» (5 классы) учителем биологии МБОУ лицея № 1 г. Усмани Денисовой А.А.

Планируемые образовательные результаты освоения программы курса «Экология» в 5 классах:

Личностными результатами изучения предмета «Экология» являются:

Осознавать единство и целостность окружающего мира, возможности его познаваемости и объяснимости на основе достижений науки.

Постепенно выстраивать собственное целостное мировоззрение.

Осознавать потребность и готовность к самообразованию в рамках самостоятельной деятельности вне школы.

Оценивать жизненные ситуации с точки зрения безопасного образа жизни и сохранения здоровья.

Оценивать экологический риск взаимоотношений человека и природы.

Формировать экологическое мышление: умение оценивать свою деятельность и поступки других людей с точки зрения сохранения окружающей среды – гаранта жизни и благополучия людей на Земле.

Метапредметными результатами изучения курса «Экология» является (УУД).

Регулятивные УУД

Самостоятельно обнаруживать и формулировать учебную проблему, оп-

ределять цель учебной деятельности, выбирать тему проекта.

Выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат, выбирать из предложенных и искать самостоятельно средства достижения цели.

Составлять (индивидуально или в группе) план решения проблемы (выполнения проекта).

Работая по плану, сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно.

В диалоге с учителем совершенствовать самостоятельно выработанные критерии оценки.

Познавательные УУД:

Анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления. Выявлять причины и следствия простых явлений.

Осуществлять сравнение, классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций.

Строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей.

Создавать схематические модели с выделением существенных характеристик объекта.

Составлять тезисы, различные виды планов (простых, сложных и т.п.).

Вычитывать все уровни текстовой информации.

Уметь определять возможные источники необходимых сведений, производить поиск информации, анализировать и оценивать ее достоверность.

Коммуникативные УУД:

Самостоятельно организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т.д.).

Учащиеся должны уметь:

ОПИСЫВАТЬ:

грамотно использовать основные научные категории, необходимые для выполнения исследовательской работы: проблема, объект и предмет исследования; цель, задачи, гипотеза; методы исследования;

владеть понятийным и терминологическим аппаратом, используемым в экологии: экосистема, элементы экосистемы, экологическое взаимодействие, экологическое равновесие, развитие экосистем, экологический мониторинг;

определять типы наземных и водных экосистем своей местности;

уметь использовать приборы, необходимые для изучения экологических факторов и компонентов экосистем.

ОБЪЯСНЯТЬ:

экологические взаимодействия в экосистемах своей местности;

изменения, происходящие в экосистемах в результате саморазвития или под воздействием антропогенного фактора;

необходимость сохранения естественных экосистем своей местности;

зависимость здоровья человека от качества окружающей среды.

ПРОГНОЗИРОВАТЬ И ПРОЕКТИРОВАТЬ:

анализировать данные, полученные при изучении состояния экосистем своей местности;

сравнивать результаты своих исследований с литературными данными;

прогнозировать дальнейшие изменения экосистем своей местности;

планировать мероприятия, направленные на улучшение состояния экосистем местного уровня;

оформлять результаты исследований в виде творческих отчетов, научных сообщений, рефератов, проектов.

Пример планирования достижения образовательных результатов в технологических картах учебных занятий по программе внеурочной деятельности «Мир проектной и учебно-исследовательской деятельности» (5 – 6 классы) учителя биологии и химии МБОУ СОШ № 70 г. Липецка Какуниной Г.А. представлен в таблицах 13, 14.

Таблица 13

Технологическая карта занятия по внеурочному курсу «Мир проектной и учебно-исследовательской деятельности» в 5 – 6 классах на тему «Чистые вещества и смеси»

Цели занятия	Познакомить учащихся с понятиями «чистые вещества» и «смеси», с классификацией смесей, основными способами их разделения.
Планируемые образовательные результаты (личностные, метапредметные)	Метапредметные: умение самостоятельно определять цели своей работы на занятии, планировать пути её достижения, устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать, делать выводы по проделанной работе, работать с предложенными текстами, работать индивидуально и в группе, овладение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора. Личностные: осознание ценности полученных знаний в жизни человека и своей жизни; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве с учителем и другими участниками занятия.

**Технологическая карта занятия по внеурочному курсу
«Мир проектной и учебно-исследовательской деятельности»
в 5 – 6 классах на тему «И это всё о ней...»**

Цель занятия:	Применить знания, полученные при изучении тем: «Чистые вещества и смеси», «Растворы» для выполнения итогового минипроекта.
Планируемые образовательные результаты (личностные, метапредметные):	<p>Метапредметные: умение самостоятельно определять тему минипроекта, его цели и задачи, планировать пути их достижения, устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать, делать выводы по проделанной работе, работать в группе, овладение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора.</p> <p>Личностные: осознание ценности полученных знаний в жизни человека и своей жизни; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве с учителем и другими участниками занятия.</p>

Пример планирования достижения образовательных результатов в технологических картах учебных занятий по программе внеурочной деятельности «Клуба исследователей» учителя химии и биологии МБОУ СОШ № 2 с. Казаки Елецкого муниципального района Липецкой области Радиной М.В.

Предмет: внеурочная деятельность

Уровень образования: основное общее образование.

Тема занятия: «Организация проектно-исследовательской деятельности».

Тип занятия: урок открытия нового знания.

Форма проведения: фронтальная работа, работа в группах, парах, игровая форма

Участники: учащиеся 5 класса.

Цель: сформировать понятие о проектно-исследовательской деятельности, познакомить учащихся с некоторыми проектами и исследовательскими работами; показать их важность в жизни современного человека.

Планируемые результаты обучения:

Личностные результаты	Метапредметные результаты			Предметные результаты
	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД	
Самоопределение, смыслообразование, установка, устанавливающее связь между целью учебной деятельности и её мотивом, оценивание содержания на основе социальных и личностных ценностей.	Поиск необходимой информации, умение строить речевое высказывание в устной форме, самостоятельное выделение и формулирование цели, постановка и формулирование проблемы, выдвижение гипотезы, умение выделять в тексте главное, умение преобразовывать текст в схему и схему в устный рассказ, оценка процесса и результата деятельности.	Умение слушать и вступать в беседу, учитывать позиции партнера, умение строить продуктивное взаимодействие в группе, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, умение выражать свои мысли.	Целеполагание, соотношение того, что известно учащимися и того, что ещё неизвестно; планирование проектно-исследовательской деятельности; прогнозирование результатов; контроль, коррекция, оценка уровня знаний учащихся; саморегуляция	Осознание важности знаний проектной и исследовательской деятельности в жизни современного человека. Определение проблемы, темы, цели и задач исследования. Выбор направления и определение основных этапов исследования.

Педагогическая технология формирующего оценивания основывается на ряде взаимных действий.

2. Оценивание деятельности обучающихся в соответствии с критериями.

Рассмотрим некоторые практические подходы к определению сформированности УУД у школьников 5 – 6 классов и 7 – 9 классов.

Для определения сформированности УУД у школьников младших классов основной школы можно определить такие уровни как достаточный, критический и недостаточный.

Рассмотрим основные группы УУД и возможности определения уровня их сформированности:

Регулятивные действия, обеспечивающие организацию учебной деятельности: *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения то-

го, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно; *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; *составление плана и последовательности действий*; *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом; *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения. Наконец, элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий.

Для обеспечения педагогической поддержки можно определить уровень развития регулятивных УУД (достаточный, критический и недостаточный) с учетом того, что критерии регулятивных УУД определены стандартом и выделены в характеристике (регулятивные действия) курсивом (таблица 15).

Таблица 15

Определение уровня развития регулятивных УУД

Критерии оценивания	Уровни развития регулятивных УУД		
	недостаточный	критический	достаточный
Планирование, контроль, оценка	Ученик не может самостоятельно планировать свою деятельность, контролировать выполнение и адекватно оценивать результаты своей работы	Может работать по плану, способен к самоконтролю по алгоритму, но не может самостоятельно ставить учебную задачу	Может самостоятельно спланировать последовательность действий, оценить результат, сконструировать учебную цель

Коммуникативные действия, определяют формы и виды участия в коллективной учебной деятельности учеников с разными характеристиками развития сферы общения (2). Для учителя это очень важные параметры при планировании организации многих социализирующих форм и видов работы: на учёт позиции партнёра; на организацию и осуществление сотрудничества; на передачу информации и отображению предметного содержания; тренинги коммуникативных навыков; ролевые игры; групповые игры, дискуссии, коллективная работа на единую цель и т.д. Определяется насколько сформирована: монологическая речь (устная или письменная); способность вести конструктивный диалог; способность работать в команде (подчиняться, руководить, делиться знаниями) и др.

Для обеспечения педагогической поддержки можно определить уровень развития коммуникативных УУД (достаточный, критический и недостаточный) с учетом того, что критерии УУД определены стандартом и выделены в характеристике (коммуникативные действия) (таблица 16) (2).

Таблица 16

Определение уровня развития коммуникативных УУД

Критерии оценивания	Уровни развития коммуникативных УУД		
	недостаточный	критический	достаточный
Способность вести конструктивный диалог	В диалоге участвует односложными ответами, навык активного слушания не сформирован, не отслеживает логику рассказа	Полный ответ может построить только по алгоритму. В группе может участвовать в дискуссии. Услышанное анализирует	Свободно рассуждает на заданную тему. В диалоге активен, умеет внимательно слушать собеседника. В группе может организовать обсуждение

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы.

В число *общеучебных* действий входят: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; знаково-символические действия, включая моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область); умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия; контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.).

Логические действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компо-

нентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Действия *постановки и решения проблем* включают формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера (3).

Для обеспечения педагогической поддержки можно определить уровень развития познавательных УУД (достаточный, критический и недостаточный) с учетом того, что критерии познавательных действий определены стандартом и выделены в характеристике познавательных действий в данном тексте курсивом (таблица 17) (8).

Таблица 17

Определение уровня развития познавательных УУД

Критерии оценивания	Уровни развития познавательных УУД		
	недостаточный	критический	достаточный
<i>Общеучебные:</i> представление информации в сжатой или в наглядно – символической форме (в виде таблиц, схем, диаграмм).	С трудом выделяет главную мысль при чтении, не способен самостоятельно составить схему по тексту, использует ИКТ только как пользователь: без учебных и познавательных целей.	Анализирует прочитанное по вопросам, при небольшой помощи учителя может справиться с преобразованием информации из вербальной в графическую.	Легко справляется с заданиями, требующими осмысления текста, способен без ошибок преобразовать текст в рисунок, график, таблицу и т. д.

Приведем пример фрагмента тестовых заданий, разработанных к тематическому блоку программы по внеурочной деятельности нелинейного курса «Экология» (5 классы) учителем биологии МБОУ лицея № 1 г. Усмани Денисовой А.А. (1)

Критерии оценки тестовых заданий закрытого типа:

1. Тестовое задание закрытого типа 1 верный ответ из 4-х – 1 балл.
2. Тестовое задание закрытого типа на множественный выбор: 3 из 6 – 2 балла.
3. Тестовое задание закрытого типа на соответствие – 2 балла.
4. Тестовое задание закрытого типа на последовательность – 2 балла.
5. Тестовые задания из 10: 7 по 1 баллу и 3 по 2 балла – **всего** 13 баллов.

Часть первая тестовых заданий. Выполните тестовые задания закрытого типа. Ответы запишите в табличку после теста:

№ п/п	Содержание вопроса	Варианты ответов	
1.	Активное передвижение характерно для	1. Животных 2. Растений 3. Грибов 4. Бактерий	
2.	К позвоночным животным относят	1. Червей 2. Моллюсков 3. Птиц 4. Насекомых	
3-7	
Осуществите множественный выбор (три верных ответа из шести)			
8.	Представителей беспозвоночных животных	1. Скорпион 2. Актиния 3. Лиса 4. Пиявка 5. Квакша 6. Лебедь	
Установите соответствие между			
9.	Соотнесите изображения групп позвоночных животных с их название	Рисунки	Группы позвоночных
	
Установите правильную последовательность			
10	Эволюции беспозвоночных животных	1. Черви 2. Моллюски 3. Кишечнополостные 4. Членистоногие	

Часть вторая тестовых заданий.

Задание: Прочитайте текст, сформулируйте и запишите его тему.

Из большого отряда Куриных в качестве домашних любимцев человек никого не держит. А вот в качестве вкусной и здоровой пищи, сами понимаете, разводят очень многих представителей! Тут и собственно курочки, и фазаны, и цесарки, и индюки с индейками. Повезло, пожалуй, только одному японскому перепелу. Поначалу интерес к его особе человек проявлял вполне гастрономический: считается, что перепелиные яйца чрезвычайно полезны, а нежное мясо и вкусно, и диетично! Но мало-помалу люди узнали прелестный и покладистый характер этой птички, им пришлось по нраву пестрая расцветка маленькой курочки, и стала японская перепёлочка домашним другом, которого просто держат в квартире или на даче для любования.

Японский перепел – родня всем известным нашим перепелкам. Правда японский сородич несколько меньше по размерам и весу (обычно около 200 граммов). Кроме того, от своего говорливого европейского родича его отличает немногословность. Вместо характерного «боя», слышного у нашего перепела весьма далеко, японский издает обычно тихие жужжащие звуки. Поэтому и второе имя этой курочки - немой перепел. В смысле – молчаливый! Поскольку этот вид более покладистый по сравнению с обычной перепёлкой, не вступает в турнирные бои, не криклив и не агрессивен, то и содержать его в вольерах проще.

Сделайте заголовок, отражающий тему:

Составьте план данного текста:

Составьте и запишите вопросы: фактологические, начинающиеся со слов: Что? Где? Когда? Сколько? и др., проблемные, начинающиеся со слов Почему? Зачем? Как? и др. Вопросы должны быть основаны на понимании содержания текста.

Существует мнение, что представителей Куриных можно разводить только для получения яиц и мяса. Согласны ли вы с этим мнением?

Приведите два аргумента в защиту своего мнения.

Вы хотите разводить японских перепелов, но сомневаетесь. У вас есть друг, к которому можно обратиться за советом. Задайте ему вопросы, которые помогут вам принять решение.

Составьте и запишите 4 вопроса, которые вы могли бы ему задать.

Для фиксирования результатов обучающихся можно предложить учителю для заполнения таблицу диагностики личностных и метапредметных результатов обучающихся (таблица 18).

Таблица 18

Диагностика личностных и метапредметных результатов обучающихся

№	Фамилия и имя	Уровень обученности	Уровень обучаемости	Уровень личностных результатов	Метапредметные результаты		
					коммуникативные	регулятивные	познавательные
	Иванов Сергей	4	2	достаточный	достаточный	критический	достаточный
	...						

Методика определения обучаемости.

Учитель организует самостоятельную работу учащихся, в ходе которой учащиеся отвечают на 5 вопросов.

Что узнали нового?

Ответьте на вопрос по содержанию (воспроизведите факт, событие, воспроизведите термин).

Выполните задание по образцу.

Выполните задание в измененной ситуации.

Примените полученные знания в новой ситуации, найдите их связь с предыдущим материалом, с другими учебными предметами, с реальной жизнью.

Итог диагностики: 5 выполненных заданий – третий уровень; 4 – второй уровень; 3 – первый уровень.

Обучаемость проявляется как уровень самостоятельности в учебной деятельности ученика:

1 уровень позволяет понимать, запоминать новую информацию и применять ее по алгоритму;

2 уровень – применяет знания в знакомой и измененной ситуации;

3 уровень – творческий, ученик способен самостоятельно интегрировать новые знания в систему собственных знаний, умеет проектировать новые способы решения.

Для определения сформированности УУД у школьников 7 – 9 классов основной школы можно предложить другой, более развернутый подход к показателям оценивания, которые исключают отрицательный результат, а сформированность УУД определяется по показателям таких уровней:

1-й уровень – минимально допустимый («удовлетворительно»);

2-й уровень – достаточный («хорошо»);

3-й уровень – высокий («отлично»).

Подход к показателям оценивания метапредметных результатов представлен в таблице 19.

Таблица 19

Показатели оценивания познавательных УУД

Критерии	Показатели (1-й уровень)	Показатели (2-й уровень)	Показатели (3-й уровень)
Использование логических действий для выполнения учебной задачи (сравнения, анализа, синтеза, и др.)	Применяет логические действия в соответствии с предложенным алгоритмом выполнения учебной задачи	Совместно с учителем определяет необходимость и целесообразность использования логических операций для выполнения учебной задачи	Самостоятельно определяет необходимость и целесообразность проведения логических операций в соответствии с учебной задачей
Установление причинно-следственных связей	Под руководством учителя выявляет причины наблюдаемых или изучаемых явлений	Совместно с учителем определяет причину изучаемых явлений, самостоятельно устанавливает причинно-следственные взаимосвязи	Самостоятельно устанавливая причинно-следственные связи, аргументированно объясняет наблюдаемые или изучаемые явления, все возможные причины их возникновения
Выбор основания и критериев для проведения сравнения, типологии, классификации.	Под руководством учителя проводит классификацию, типологию и сравнение с помощью предложенных критериев или оснований.	Из предложенного перечня выбирает основание или критерии для проведения сравнений, классификаций, типологии.	Самостоятельно определение основания или критерии для сравнения, классификаций, типологии.

3. Осуществление обратной связи.

Обратная связь имеет разные «векторы»: 1) от учителя к ученику; 2) от ученика к ученику; 3) от ученика к учителю. Важным условием при организации обратной связи является её обратный механизм: ученик должен получать «отклик» от учителя. Именно это обеспечит реализацию механизма педагогической поддержки и сопровождения обучающихся, формирование его собственного знания с целью осмысления ошибок школьников и выработки рекомендаций по их предотвращению.

Обратная связь от учителя к ученику осуществляется:

- в ходе оценивания деятельности обучающихся на отдельных этапах урока учителем. Её цель – указания на ошибки и пути их исправления. Она осуществляется в форме комментариев устных / письменных при помощи системы условных обозначений;

- по итогам изучения отдельных тем (блоков, разделов и т.д.) с целью обобщённого анализа ошибок всех обучающихся, выработки рекомендаций по их предотвращению. Например, заполнить лист индивидуальных образовательных достижений (таблица 20)

Таблица 20

Лист индивидуальных образовательных достижений

В результате изучения темы ... я научился	Могу хорошо	Могу частично	Не могу
Называть ...			
Раскрывать значение понятий ...			
Находить ...			
Определять...			
Изображать...			
Объяснять...			
Рассказывать...			
Характеризовать...			
Высказывать оценочные суждения...			

В практике работы можно использовать такие приемы:

При использовании приёма «Вопросы для тестов» ученики составляют по какой-либо теме вопросы для теста и дают возможные ответы к ним в формате, заданном учителем.

Для проведения приёма «Если бы я был учителем» обучающимся предлагается объяснить тему, ход выполнения задания и т.д. другим ученикам в классе, поставив себя на место учителя. Данный вид оценивания осуществляется в устной форме.

В ходе реализации приёма «Классификация ошибок» после проверки учителем работ обучающихся им предлагается проанализировать свои ошибки и классифицировать их в несколько категорий. После определения группы ошибок ученики находят одноклассника, который не сделал ошибок в этой области, и занимаются с ним дополнительно (работа в парах).

Приём «Упрощение» заключается в пересказе пройденного материала более простым языком (например, доступным для обучающихся младших классов).

Суть приёма «Индекс-карточки» заключается в том, что учитель периодически раздаёт учащимся карточки с заданиями, записанными на обеих сторонах. Первая сторона: «Перечислите основные мысли и идеи из изученного материала (раздела, темы) и обобщите их». Вторая сторона: «Определите, что вы ещё не поняли из изученного материала (раздела, темы), и сформулируйте свои вопросы».

Для реализации приёма «Квадраты» учитель создаёт таблицу из четырёх окошек (квадратов) с надписями: «Предсказать», «Объяснить», «Обобщить» и «Оценить». После объяснения нового материала он просит каждого учащегося выбрать для себя определённый квадрат. При этом учитель поясняет, что таким образом каждый обучающийся выбирает себе тип задания, который ему нужно будет выполнить по изучаемой теме.

Приём «Топ-3» заключается в том, что после выполнения задания или контрольной работы обучающихся просят выбрать три самых трудных вопроса и устно объяснить, почему они были самыми трудными и почему школьник смог или не смог выполнить их правильно.

Приём «Карты приложения» реализуется после изучения теории, принципа или закона. Учитель просит учеников написать по крайней мере один вариант реального применения того, что они только что изучили.

Приём «Недельный отчёт» – это листы, которые ученики заполняют один раз в неделю, отвечая на три вопроса: «Чему я научился за эту неделю?», «Какой изученный материал остался для меня неясными?», «Какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был учителем, чтобы проверить, поняли ли они изученную тему?».

Приём «Одноминутное эссе» (возможные варианты: двух-трёх-, пятиминутное эссе) заключается в написании короткого эссе по вопросам: «Что самое главное ты узнал сегодня на уроке?», «Какой материал остался для тебя непонятным?»

При использовании приёма «Цепочка заметок» ученики передают друг другу листок, на котором учитель написал один вопрос по поводу происходящего на уроке. (Например, во время выполнения проектной работы учитель на листе пишет вопрос: «Какие задачи соответствуют цели данного проекта?») Во время заключительного этапа урока, рефлексии, обучающиеся находят свободное время для написания ответа на этот вопрос.

Синквейн – это пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века. Составление синквейна, краткого резюме на основе больших

объемов информации, полезно для выработки способности к анализу. В отличие от школьного сочинения, синквейн требует меньших временных затрат, хотя и имеет более жёсткие рамки по форме изложения, и его написание требует от составителя реализации практически всех его личностных способностей (интеллектуальные, творческие, образные). Таким образом, процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной.

Первая строка	<i>тема синквейна</i> , включает в себе одно слово обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.
Вторая строка	два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают <i>описание признаков и свойств</i> выбранного в синквейне предмета или объекта.
Третья строка	Образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими <i>характерные действия</i> объекта
Четвертая строка	фраза из четырёх слов, выражающая <i>личное отношение</i> автора синквейна к описываемому предмету или объекту
Пятая строка	одно <i>слово-резюме</i> , характеризующее <i>суть</i> предмета или объекта.

ПОПС-формула – метод, используемый при обсуждении дискуссионных проблем, при выполнении упражнений, в которых нужно занять определенную позицию. Это простая форма работы на занятии, когда нужно выработать аргументы, позволяющая сформулировать и представить свое мнение в четкой и сжатой форме. Наиболее результативно данный метод применяется на уроках изучения нового материала. Схема работы следующая.

П – позиция (в чем заключается точка зрения) – я считаю, что...

О – обоснование (доводы в поддержку позиции) – потому, что...

П - пример (факты, иллюстрирующие довод) – например...

С – следствие (вывод, призыв к принятию позиции) – поэтому...

ПОПС, позволяет сформулировать и представить свое мнение в четкой сжатой форме, обосновывая и доказывая свою точку зрения. Данный метод способствует формированию таких навыков, как умение структурировать материал; формулирование выводов и умозаключений; объяснение, доказательство и защита собственных идей; проявление креативности в проблемной ситуации.

Суть приёма «Перевод информации» заключается в том, что обучающимся предлагается перевести один вид информации в другой. Данный вид работы выполняется в письменной и устной форме. Возможные варианты перевода информации: таблицу в текст; текст в таблицу; график в таблицу; таблицу в график; диаграмму в текст и т.д.

Приведем примеры заданий, которые целесообразно использовать на уроках биологии по формированию информационных умений через систему работы с текстовыми компонентами.

Преобразование информации текста в схему:

Задание: Прочитайте в учебнике описание размножения и развития бабочки и саранчи. Составьте по описанию схемы онтогенеза (индивидуального развития этих животных). Проведите сравнение онтогенезов.

Задание: Прочитайте текст о взаимосвязях живых существ (симбиоз, паразитизм и пр.), представьте взаимоотношения организмов, описанных в тексте, в виде схем.

Данные задания способствуют развитию умений составлять схемы онтогенезов различных животных, проводить их сравнение, умений схематически изображать взаимосвязи между живыми существами по описанию.

Преобразование через объяснение научных фактов:

Задание: Прочитайте текст, объясните с научной точки зрения выделенный фрагмент текста.

«Тонкий писк, нарушающий торжественное безмолвие морозного январского леса, – переключка корольков, снующих в поисках корма у самой макушки высокой ели. «Северным колибри» иногда называют эту самую маленькую европейскую птичку: длина ее тельца не превышает 9 см, а вес – 6 г! Чтобы не замерзнуть в трескучие январские морозы, весь короткий зимний день корольку приходится посвящать кормежке. Тонким клювом-пинцетом пичуга ловко достает крошечных насекомых и пауков из лишайника и мха, покрывающих ветки старых деревьев».

Задание: Подчеркните в тексте то, что является результатом или условием дыхания, синим цветом, а результаты и условия фотосинтеза – красным.

Чудесный свежий воздух в лесу! Красиво! Солнечный свет падает пятнами на опавшие желтые листья и еще зеленые на деревьях. Но лес уже готовится к зиме. Растения делают запасы в корневищах, клубнях и плодах, чтобы весной снова тронуться в рост. Белка полна энергии и не перестает трудиться – пополняет свои кладовые питательными орехами, семенами, грибами. В дупле у нее душно, но зато тепло. Не замерзнет зимой!

Предполагаемые ответы учащихся: Солнечный свет, листья зеленые – *фотосинтез*; Запасы, энергия, питательные орехи, свежий воздух, душно – *фотосинтез и дыхание*; Питательные грибы, рост, трудиться – *дыхание*.

Данные задания способствуют развитию понятий о сущности процессов дыхания и фотосинтеза; о дыхании и фотосинтезе как противоположных, но необходимых друг для друга процессах, понимании связи между движениями живых существ и их потребностями, умений находить научные факты в художественном тексте.

Преобразование одной формы представления данных в другую: текстовую в табличную; табличную в график или диаграмму:

Задание: Прочитайте текст учебника о многообразии животных и внесите цифровые данные в таблицу, представьте эту информацию в виде диаграммы.

Преобразование информации текста в таблицу:

Задание: Прочитайте текст учебника о составе крови. Определите на основе предложенной информации признаки для сравнения форменных элементов крови и проведите по ним сравнение, внесите данные в таблицу:

Признаки форменных элементов крови	Форменные элементы		
	эритроциты	лейкоциты	тромбоциты
1.			
2....			

Одним из интересных для учащихся и эффективным для осмысления, является *задание* по маркировке текста значками по мере его чтения (инсерт). Во время чтения текста учащимся предлагается делать пометки: «v»- знаю, «+»- новое, «-»-думаю иначе, «?»- не понял, есть вопросы. Следующим шагом может стать заполнение таблицы.

«v» – знаю	«+»– новое	«-» – думаю иначе	«?»– есть вопросы

Задание: Прочитайте информацию (о процессе, явлении). Найдите ключевое слово (понятие), его толкование и определение, данное в тексте. Внесите информацию в таблицу.

Пример для выполнения:

ключевое слово	толкование	определение
цитоплазма	«цито» – клетка, «плазма» – жидкость	содержимое протоплазмы без ядра

Задания такого типа помогают выделить существенное, формируют умения представлять результаты работы с текстом. Овладение навыками графического изложения материала способствует более глубокому его осмыслению.

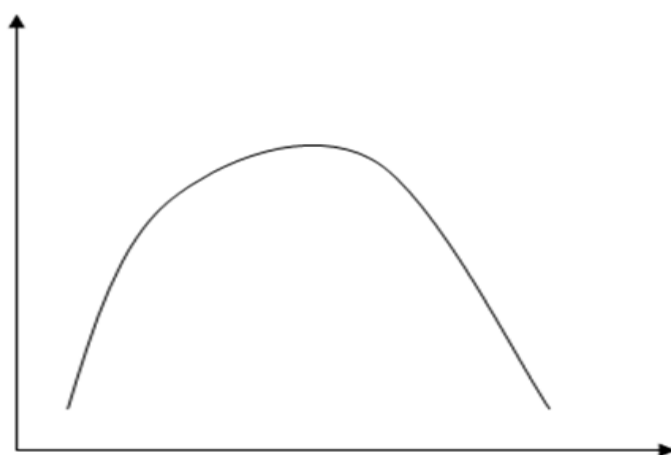
Одним из приемов изучающего чтения являются задания на *постановку вопросов*. Ориентир на постановку вопросов – основная движущая сила мышления. Учащихся следует обращать к их собственной интеллектуальной энергии. Умение составлять вопросы: репродуктивные и продуктивные; отвлеченные и сравнительные; уточняющие и практические – развивают умения более вдумчиво и внимательно воспринимать информацию.

Задания по тексту, предлагаемые для выполнения учащимся, должны способствовать пониманию сущности биологических процессов, умению находить в тексте признаки биологических процессов, умению анализировать разные тексты по определенной теме, умению критически относиться к их содержанию. Для этого можно предложить *следующие задания*: составить суждение по тексту; выделить ключевые слова в отрывке текста; составить разные предложения с одним и тем же понятием; найти подсказки в тексте учебника и сформулировать ответы на проблемные вопросы: почему? зачем? как можно объяснить? составьте по тексту план в соответствии с алгоритмом (прочти

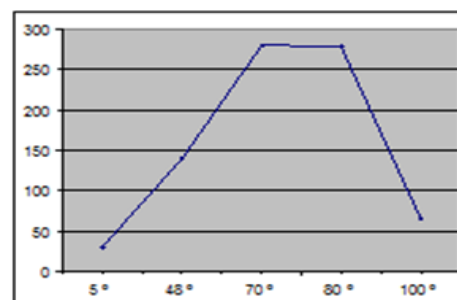
текст, определи основную идею, раздели текст на смысловые части, выдели идею каждой части, запиши пункты плана).

Например, в лаборатории исследовали влияние температуры на размножение бактерий. Было выяснено, что при повышении температуры бактерии начинают активно размножаться, затем скорость размножения становится относительно постоянной, а потом падает. 1. Покажите на графическом рисунке указанную в тексте зависимость. 2. После эксперимента были получены следующие данные: При $t = 5^\circ$ кол-во бактерий было равно 30, при $t = 48^\circ$ – 140, при $t = 70^\circ$ – 280, при $t = 80^\circ$ – 279, при $t = 100^\circ$ – 65. Отразите эти данные в таблице, на графическом рисунке и на графике:

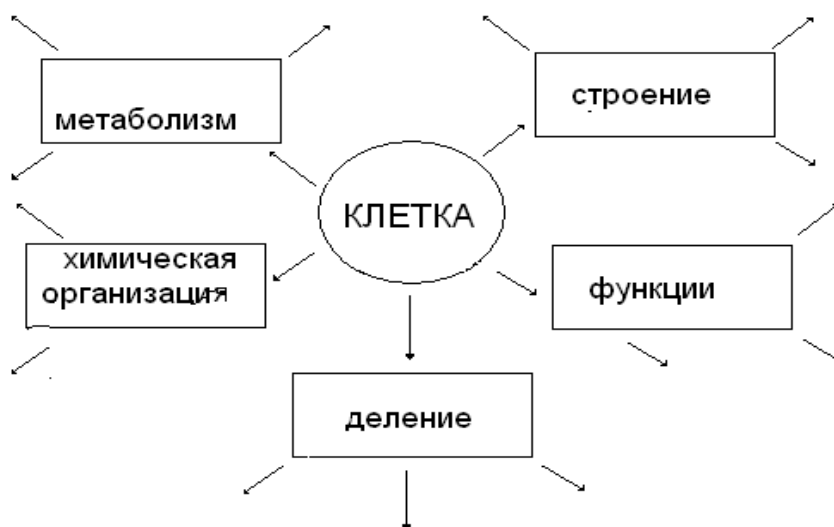
● **Графический рисунок**



График



Например, составить схему «интеллект карту»: Проектирование начинается от центра- от главного обобщающего понятия, и продолжается в разные стороны (способ представления больших объемов информации, позволяющий построить объемную модель изучения темы, ответа по теме, алгоритма поиска решения проблемы).



На различных этапах урока и внеурочного занятия от учащихся требуется выполнение заданий с использованием графиков, таблиц, рисунков и других нетекстовых компонентов дидактического аппарата учебной литературы.

Преобразование схемы, рисунка, графика в вербальную форму:

Задание: Рассмотрите изображение (фотографию, рисунок) живого существа. Опишите форму, отделы тела, покровы, органы передвижения, окраску. Предположите, в какой среде живет этот организм и какой образ жизни ведет?

Задание: Рассмотрите график. Школьники должны определить, как эти нетекстовые компоненты связаны с предлагаемыми заданиями и произвести перекодировку информации (переход от схемы, рисунка к словесному описанию явления или предмета, выявление зависимости между определенными величинами графика). Развитие данных умений способствует формированию речи и как следствие – мышления.

Преобразование текста в тест:

Одним из действенных способов активизации познавательной самостоятельности школьников является работа учащихся по составлению тестов по предлагаемой информации (текстовых и нетекстовых компоненты). Чем разнообразнее составляемые учащимися тесты, тем выше уровень познавательной активности и самостоятельности. Целесообразно предложить учащимся тесты следующих типов: тесты – соответствия, тесты – таблицы, альтернативные (верно или нет данное утверждение), «дописать фразу». Составляя разнообразные по форме тесты, учащиеся развивают умения сравнивать биологические объекты, выделять их существенные признаки и классифицировать их в соответствии с заданными параметрами теста.

Преобразование текста в тезисы:

Действенными приемами, обеспечивающими организацию умственного труда и способствующими развитию познавательной самостоятельности школьников, являются приемы по составлению тезисов. Работа по составлению тезисов по тексту может быть представлена в разных вариантах: составление простых тезисов (из цитат), основных (формулируются самостоятельно), сложных (совмещают записи двух видов).

Обратная связь от ученика к ученику осуществляется в ходе оценивания достижений обучающихся на отдельных этапах урока посредством взаимооценки. Не нужно подменять самооценку обучающихся взаимопроверкой. Проверка работы одноклассника по образцу и исправление его ошибок не является приёмом формирующего оценивания. При формирующем оценивании взаимооценка должна проводиться по заранее выработанным учителем совместно с учениками критериям с объяснением ошибок и причин их появления. В практике работы можно использовать прием «две звезды и желание». Приём «Две звезды и желание» заключается в том, что учитель предлагает ученикам проверить работы одноклассников. В своих комментариях обучающиеся не оценивают работы, а определяют и указывают на два положительных момента — «две звезды» — и на один момент, который заслуживает доработки, — «желание». Данная работа проводится в письменной или устной форме.

Обратная связь от ученика к учителю осуществляется в ходе оценивания достижений обучающихся на отдельных этапах урока с целью определения проблем обучающихся в освоении материала, оптимизации методов и приёмов обучения, и педагогической рефлексии учителя с помощью листов самооценки, карт понятий, рефлексии (письменной/устной), кластеров и др. Обязательно обратная связь должна заканчиваться взаимодействием педагога с обучающимися, во время которого идёт обмен информацией о трудностях ученика, возникающих в процессе обучения. В практике работы можно использовать прием «двух и трехчастный дневник».

Двухчастный дневник дает возможность увязать содержание текста со своим личным опытом. Используется при чтении большого объема текста:

Цитата	Комментарии

В трехчастных дневниках ученики сами отвечают на свои вопросы по прошествии некоторого времени:

Цитата	Комментарии. Почему эта цитата привлекла внимание?	Вопросы к учителю. Ответ: комментарии по истечении времени

Листы индивидуальных образовательных достижений (поурочные, тематические):

Могу себя похвалить за.....

Отметка за контрольную работу.....

Выводы о достижении запланированных результатов

Какая тема вызвала желание получить дополнительные знания

Над какими умения продолжу работать

Общие выводы и рекомендации учителя.....

4. Сравнении результатов обучающихся с предыдущим уровнем их достижений.

При оценивании необходимо сравнивать образовательные результаты обучающихся с предыдущим уровнем их достижений. Анализ результатов каждого диагностического обследования позволял учителю корректировать знания учащихся: обнаруживать отклонения в ожидаемых результатах обучения и вносить изменения в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов, то есть использовать методы непосредственного педагогического воздействия. Одним из направлений работы учителя на основе интерпретации результатов педагогической диагностики, является использование **методов опосредованного педагогического воздействия**. В связи с этим возникает потребность в использовании новых современных педагогических технологий, направленных на повышение активности школьников, обеспечивающей воз-

возможности самореализации. Одной из таких технологий является портфолио – папка индивидуальных учебных достижений ученика. В работе над портфолио учащийся под опосредованным руководством учителя оценивает не только уровень личных достижений, но и свой индивидуальный рост, проводит сравнение не с группой сверстников, а с самим собой.

5. Корректировке образовательного маршрута обучающегося. На основе диагностики учебных достижений можно скорректировать образовательный маршрут учащегося для более эффективного обучения. Для формирующего оценивания важно обеспечить обучающимся возможность выбора по различным направлениям:

- выбор заданий (домашних, зачётных и др.);
- исправление отметок;
- выполнение заданий в различном темпе, ознакомление обучающихся заранее с заданиями, которые они должны будут выполнить обязательно;
- выбор элективных курсов;
- выбор направлений внеурочной деятельности.

Таким образом, для эффективного оценивания необходимо комплексно применять *формирующее и суммативное* оценивание. Совершенствование процессов обучения и как следствие повышение качества образования возможно при условии получения объективных, оперативных, непрерывно обновляемых и многоаспектных данных о качестве образования.

Литература

1. Алексеева Е. В. Лабораторный практикум по биологии: учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных организаций: 5 – 9 классы/ Е.В. Алексеева, Е.Е. Булатова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014.
2. Кузнецова Н.М. Формирование универсальных учебных действий в условиях введения ФГОС (на примере учебного предмета «Биология»): научно-методическое пособие. / Н.М. Кузнецова. – Липецк: ИРО, 2014.
3. Кузнецова, Н.М. «Открытая задача» в обучении биологии как путь формирования мышления школьников // Сб. материалов X межрегиональной научно-практической конференции. – Саратов: ГАУДПО «СОИРО», 2016. – С 22 – 25.
4. Кузнецова, Н.М. Педагогическая диагностика и возможности использования результатов проведенных оценочных процедур // РОСТ. – 2017. – № 2 (32) – С. 21 – 28.
5. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Приёмы формирующего оценивания: методический конструктор: методическое пособие / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016.

6. «Примерная основная образовательная программа среднего общего образования» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06 2016 г. № 2/15-з)
7. «Примерная основная образовательная программа основного общего образования» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04 2015 г. № 1/15)
8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. Система заданий: пособие для учителя/ [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.] под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
9. Фишман, И.С. Компетентностно-ориентированное образование: оценка результатов / И.С. Фишман, Г.Б. Голуб; под ред. проф. Е.Я. Когана. – М.: Федеральный институт развития образования, 2015.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СИСТЕМНО-
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Верстка:

Редакционно-издательский отдел
ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»
Тел. (4742) 32-94-74
E-mail: reg_obr_liro@mail.ru
Формат 60x84/16
Усл. печ. л. 11,625

ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»
398035, г. Липецк, ул. Циолковского, 18
Тел. (4742) 74-85-26, 32-94-60
E-mail: admiiuu@mail.ru
www.iro48.ru