

ТРУДНОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Кудинов В.В.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск, e-mail: kudinov_vv@ipk74.ru

Изменения в системе образования, происходящие вследствие глобальных вызовов времени, отражаются на подходах к осуществлению образовательной деятельности и ее содержанию. В процессе перехода от традиционной (знаниевой) образовательной парадигмы к системно-деятельностной, урок, как основная организационная единица взаимодействия учителя и учащихся, также меняется. Вместе с тем в деятельности современного учителя зачастую присутствует формализм, который не отражает ключевых идей системно-деятельностного подхода. Такой формализм присутствует в ходе проектирования современного урока и не позволяет в полной мере реализовать идеи деятельностного метода. Целью проводимого исследования является выявление и систематизация трудностей, возникающих у практикующих педагогов общеобразовательных организаций и студентов – будущих учителей, определение причин этих трудностей и способов их преодоления. В ходе работы были выявлены группы трудностей, которые в той или иной мере присутствуют как у действующих учителей, так и студентов – будущих учителей. К таким трудностям можно отнести нормативные, методологические, дидактические, психолого-педагогические и методические трудности. К причинам возникновения таких трудностей можно отнести недостаточно высокий уровень сформированности знаний в области педагогики, психологии и предметных методик, а также концептуальных идей реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Работа по преодолению видится нам в нескольких плоскостях. Для практикующего учителя – во встраивании методической работы в образовательной организации и методическом содействии в ходе освоения программ повышения квалификации. Для студентов педагогических вузов – в выделении отдельной дисциплины, посвященной проектированию современного урока, а также в усилении методической помощи наставников в ходе производственных практик.

Ключевые слова: урок, современный урок, проектирование урока, этапы урока, системно-деятельностный подход.

DIFFICULTIES OF A MODERN LESSON DESIGN

Kudinov V.V.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk, e-mail: kudinov_vv@ipk74.ru

The global challenges of the time results changes in the education system, which are reflected in the approaches to educational activities and its content. In the process of transition from the traditional (knowledge-based) educational paradigm to the system-activity one, the lesson, as the main organizational unit of a teacher and students' interaction, is also changing. At the same time, formalism is often present in the activities of a modern teacher, and it doesn't reflect the key ideas of the system-activity approach. The formalism in the course of a modern lesson design doesn't allow to fully implement the ideas of the activity approach. The purposes of the study are to identify and systematize the difficulties practicing teachers and students of general education organizations – future teachers have, to determine the causes of these difficulties and ways to overcome them. The groups of difficulties that are present to one degree or another both among current teachers and students – future teachers were identified in the study. The difficulties are normative, instructional, didactic, psychological, pedagogical and methodological. The reasons for the difficulties are an insufficient level of knowledge formation in the field of pedagogy, psychology and subject methods, and conceptual ideas of the Federal State Educational Standards for General Education enforcement. Overcoming the difficulties is considered in several levels. For a practicing teacher – it is in embedding instructional work in an educational organization work and in methodological assistance in the course of mastering advanced training programs. For pedagogical universities students – it is in devotion of a separate discipline for the modern lesson design, as well as strengthening the methodological assistance of mentors during pedagogical practices.

Keywords: lesson, modern lesson, lesson design, lesson stages, system-activity approach.

Трансформация современного российского образования, вызванная общемировыми тенденциями, ставит новые задачи перед педагогическим сообществом. Решение задач воспитания современной личности, способной к эффективному взаимодействию в быстроменяющейся и обладающей высокой неопределённостью поликультурной среде, поступательно прослеживается как в совершенствовании нормативно-правовой базы российской системы образования, так и в практике образования. Фиксируется не только социальная значимость, востребованность педагогической профессии, но и обновление трудовых функций педагога. Здесь мы видим и изменение роли учителя в контексте новой образовательной парадигмы: от учителя – источника знаний – к учителю – проводнику в мир знаний.

Основной формой целенаправленного взаимодействия учителя и ученика на протяжении нескольких веков остается урок, но перемены, происходящие в обществе, приводят и к его изменению. Меняются цели урока, его содержание и технологии, результаты. Принципиально новые типологии современного урока, основанные на методологии системно-деятельностного подхода, были представлены в работах Л.Г. Петерсон [1], А.К. Дусавицкого [2], Н.Ф. Виноградовой [3]. Такие уроки в качестве главной своей цели преследуют активизацию деятельности самого школьника, развитие его личности.

Внедрение ФГОС, а также результаты исследований, проведенных Л.Н. Чипышевой, показывают, что существуют школы, в которых реализация идей системно-деятельностного подхода принята педагогами, и они активно апробируют новые формы организации учебных занятий, и школы, в которых учителя только декларируют применение данного подхода, в то время как на практике продолжают использовать привычные модели организации урока [4]. Это свидетельствует о наличии трудностей, которые испытывают учителя в ходе проектирования урока, недостаточном уровне их методологической и проектной культуры.

Цель исследования

Цель данного исследования - выявление и систематизация трудностей, возникающих у практикующих педагогов общеобразовательных организаций и студентов – будущих учителей, определение причин этих трудностей и способов их преодоления.

Материал и методы исследования

Исследование по выявлению трудностей в проектировании современного урока проводилось на основе контент-анализа технологических карт – продуктов деятельности студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и практикующих учителей – слушателей курсов повышения квалификации Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Действия по проектированию и проведению урока, на наш взгляд, являются самыми естественными в сложной системе деятельности учителя. Однако, как и в любой другой сфере, в сфере образования также происходят значимые изменения содержания и технологий деятельности, вызванные сменой педагогической парадигмы. За последние 15 лет произошли существенные изменения в проектировании урока, обусловленные не только введением новых образовательных стандартов, но и необходимостью подготовки школьника к жизни в быстро изменяющемся информационном мире. При этом сложность заключается в том, что большинство школьных учителей получили образование в то время, когда господствующей была традиционная (знаниевая) парадигма, а урок носил преимущественно репродуктивный характер. Что же касается студентов, получающих педагогическое образование, то, проектируя свои уроки в ходе выполнения практических занятий или производственной практики, они очень часто обращают внимание на размещенные в открытом доступе образцы конспектов уроков и технологических карт, не обладающих достаточно высоким уровнем качества. Зачастую уроки действующих учителей, размещенные в сети Интернет, не в полной мере соответствуют идеям системно-деятельностного подхода по формулировкам цели, содержанию структурных компонентов, организации рефлексивной деятельности и т.д. Таким образом, отсутствие системных представлений о методологии современного урока вызывает затруднения не только у педагогов-практиков, но и у студентов.

При анализе продуктов методической деятельности (конспекты и технологические карты уроков) студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и слушателей курсов повышения квалификации Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования были выделены следующие группы трудностей:

- *нормативные*, вызванные недостаточным знанием нормативно-правовых основ профессиональной деятельности;
- *методологические*, связанные с недостаточным овладением технологии проектирования современного урока;
- *дидактические*, выраженные в несоответствии выделения типа и вида урока, содержания отдельных структурных компонентов урока;
- *психолого-педагогические*, представляющие собой отсутствие или недостаточное выделение учета психологических особенностей течения урока или учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;
- *методические*, проявляющиеся в недостаточном владении методиками обучения учебным предметам, «скудностью» используемых методов.

Рассмотрим содержание каждой группы трудностей более подробно.

1. Нормативные трудности. В данном случае речь идет о проектировании урока с учетом рабочей программы, а также соблюдении санитарно-гигиенических условий урока. В качестве темы урока многие студенты первоначально указывают либо название параграфа в учебнике, либо формулировку из конспекта урока, которая была ими скачана из сети Интернет. Большинство же практикующих учителей знают, что тема урока должна соответствовать утвержденной в образовательной организации рабочей программе учебного предмета, являющейся составной частью основной образовательной программы. Сложным моментом как для студентов, так и учителей является подбор планируемых результатов к уроку на основе рабочей программы.

Как студенты, так и учителя пренебрегают отражением в своих конспектах физкультминуток, направленных на снятие утомляемости школьников и способствующих повышению их работоспособности. Будущие учителя начальных классов при проектировании уроков для первоклассников не всегда помнят о том, что урок в первом полугодии первого класса длится не более 35 минут, а во втором полугодии – не более 40.

2. Методологические трудности. К данной группе проблем можно отнести адекватность формулировки цели урока, построение логических цепочек урока от его цели до достижения результата, понимание взаимосвязи и логической последовательности структурных компонентов урока, а также выделение чрезмерно большого количества планируемых результатов урока. Выделенные сложности при проектировании урока как студентами, так и учителями зачастую носят системный характер и связаны, на наш взгляд, недостаточно высоким уровнем проектной культуры и пониманием методологии системно-деятельностного подхода.

Формулировка цели урока является отправной точкой в его проектировании. В формулировке цели урока мы заключаем тот результат, который планируем получить к его завершению. Основываясь на современных подходах к дидактике урока, его цель следует сформулировать с учетом деятельностной позиции учащихся, то есть:

- в формулировке цели должны быть показаны 1–2 основных вида деятельности, которые будут осуществлять дети на уроке (при этом они должны быть связаны с формулировками предметных и (или) метапредметных результатов) [5];
- в формулировке цели в обязательном порядке должна присутствовать связь со сформулированными личностными, метапредметными и предметными результатами;
- формулировка цели должна быть проверена по технологии SMART [6].

Как школьные учителя, так и студенты в формулировке цели ориентируются только на достижение предметных результатов, не выделяя личностные и метапредметные. Большинство школьных учителей принят тренд использовать в формулировке цели урока

обороты «создать условия для...» или «обеспечить условия для...». Но далее в формулировках отражены такие виды деятельности, как «формирование» или «развитие», которые относятся к видам деятельности учителя. Декларируя в формулировке цели создание условий, следует понимать, что эти условия должны быть направлены на освоение каких-либо элементов учебной деятельности школьниками. Такое понимание позволяет нам выделить фразы-клише, которые позволяют перейти от формального понимания деятельности по целеполаганию в деятельности учителя к более осознанному. Например, создать (обеспечить) условия для... «усвоения знаний о...», «овладения умением...», «овладения представлениями о...», «деятельности учащихся по первичному усвоению новых знаний о...», «усвоения техники...» и т.д. Как видим, в данных формулировках отражается смысл того, что деятельность учителя (создание условий) направлена на достижение какого-либо результата в деятельности школьника (усвоение, овладение, закрепление и т.д.). В противном же случае имеем, что учитель создает условия на уроке для собственной деятельности (формирование, развитие, воспитание и т.д.).

Планируемые результаты урока должны соответствовать разделу «Планируемые результаты» рабочей программы учебного предмета. При выделении планируемых результатов урока сложилось два подхода: механический (конъюнктурный) и методический. Механический подход предполагает, что в планируемые результаты урока выносятся формулировки из рабочих программ в неизменном виде. На наш взгляд, такой подход не позволяет видеть ни учителю, ни студенту этапность формирования (развития) у школьников того или иного результата. Методический, которого мы придерживаемся, связан с тем, что формулировка планируемого результата (на уровне одного действия или даже операции), взятого из рабочей программы, должна быть конкретизирована к содержанию урока. Например, в качестве одного из результатов урока по теме «Правописание гласных и согласных в корне слова» во втором классе учитель использует формулировку из рабочей программы «Уметь извлекать информацию, представленную в разных формах». Данная формулировка носит слишком обобщенный характер для одного урока. Возможно ли научить второклассника за один урок извлекать информацию, представленную в разных формах? Такая формулировка должна быть конкретизирована. Например, «уметь находить слова для проверки правописания гласных и согласных в корне слова в орфографическом словаре». В этом случае мы имеем, во-первых, более реальный с точки зрения достижения за 45 минут урока результат, во-вторых, этот результат конкретный, а значит, проверяемый.

3. Дидактические трудности. В числе трудностей, отнесенных к данной группе, можно назвать: несоответствие типа и вида урока его целям и структуре, подмену современного деятельностного содержания урока традиционным репродуктивным,

несоответствие содержания отдельных структурных компонентов урока его целям, редукция или примитивизм деятельности школьника в содержании структурного компонента, отсутствие формативного (суммативного) оценивания, отсутствие указания на домашнее задание, отсутствие вариативности домашнего задания.

Так, например, при определении типа и вида урока важно исходить из того, что тип урока будет определять его структуру (этапы), а вот вид урока непосредственно связан с доминирующей формой организации деятельности учащихся на уроке. При анализе работ студентов и учителей было обращено внимание на то, что большинство студентов ориентированы в основном на использование метода беседы и проблемно-поисковых методов, в то время как методический «репертуар» учителей более широк.

4. Психолого-педагогические трудности. Данная группа трудностей связана с формальным отношением к этапам мотивации и рефлексии в структуре урока; отсутствием целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки (взаимоконтроля и взаимооценки) в деятельности учащихся. Данные действия как раз и обеспечивают реализацию системно-деятельностного подхода на уроке, и в большинстве случаев вынесение их в планируемые результаты урока, на наш взгляд, не является целесообразным, за исключением тех уроков, на которых реально происходит овладение данными умениями.

Что касается мотивации на уроке, то данный этап часто подменяется организационным. В то время как именно мотивация в начале урока должна побудить школьников с точки зрения системно-деятельностного подхода к субъектной деятельности. В содержании мотивационного этапа и у учителей, и у студентов можно видеть какие-либо стихотворные строки, смыслы которых, во-первых, зачастую никак не связаны с дальнейшим содержанием урока, а во-вторых, не выполняют своей основной задачи – мотивировать к активной деятельности на уроке. Такое содержание в большей степени способствует созданию эмоционального настроя, что тоже важно, но не мотивирует.

Аналогичное можно сказать и о заключительном этапе урока, связанном с рефлексивной деятельностью. Формализмом в данном случае является то, что и студенты, и учителя склоняются к рефлексивным вопросам о том, что понравилось или не понравилось на уроке, не совсем отдавая себе отчет, что на данном этапе учителю требуется оценить степень достижения планируемых результатов, которые были выделены для данного урока. Результаты рефлексивной деятельности являются основой для проектирования дальнейших уроков. Одними из самых распространенных затруднений в контрольно-оценочной деятельности учителя являются: а) планирование контроля на разных этапах организации учебной деятельности школьников; б) неверный выбор объектов оценивания [7].

В данную группу отнесем также то, что и студенты, и учителя без напоминания не отражают в своих конспектах и технологических картах организацию работы с учетом индивидуальных психологических особенностей школьников, связанных с темпераментом, функциональной асимметрией головного мозга, репрезентативной системой и т.д.

5. Методические трудности. Такие трудности сконцентрированы в плоскости создания относительно нового для школы продукта – технологической карты урока. К трудностям данной группы можно отнести проблемы, связанные с выделением деятельности учителя и учащихся на отдельных этапах урока; «потерю» содержания урока (в тот момент, когда отражена только деятельность); подмену деятельности учителя и учащихся содержанием по типу пьесы, в которой в диалогах представлена речь педагога и школьников; несоответствие деятельности учителя и учащихся выделенным планируемыми результатам.

При работе с технологической картой следует оценить, насколько спроектированный урок может быть воспроизведен другим учителем. Возможность воспроизведения урока по технологической карте, на наш взгляд, является одним из показателей ее качества. Чтобы не «потерять» содержание урока, целесообразно в технологической карте предусмотреть соответствующий столбец. При заполнении столбца «Деятельность учителя» следует ориентироваться на вопрос «Что делает учитель?» («мотивирует с помощью...», «формулирует задание...», «поддерживает внимание средствами...» и т.д.), а для колонки «Деятельность учащихся» – на вопрос «Что делают школьники?» («планируют деятельность в группе...», «отвечают на вопросы...», «решают задачу...» и т.д.).

Повышение уровня проектной культуры учителя и студента педагогического вуза является весьма важной задачей в контексте реализации требований ФГОС общего и профессионального образования. Организация такой деятельности может быть выстроена на принципах самообучающейся организации или в интеграции методической работы учителя и системы повышения квалификации. В настоящее время для этого имеется ресурс в виде проектирования персонифицированных программ повышения квалификации, которые позволяют учитывать индивидуальные затруднения и профессиональные дефициты педагога. В Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации такая работа ведется в ходе реализации кафедрой педагогики и психологии дополнительных образовательных программ – программ повышения квалификации. Оказание методической консультационной помощи учителям, испытывающим трудности при проектировании урока, осуществляется также участникам проектов по сопровождению школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, и школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты.

В ходе подготовки будущих учителей в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете организовано обучение по дисциплине

«Проектирование урока по требованиям ФГОС», которая входит во все учебные планы направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Вопросы проектирования урока являются неотъемлемой частью содержания учебных и производственных практик (концентрированных и рассредоточенных). Осуществляется наставничество студентов при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

Выводы

Деятельность учителя по проектированию современного урока, основанного на системно-деятельностном подходе, все еще требует методического осмысления. В ходе контент-анализа конспектов и технологических карт уроков как у практикующих учителей, так и студентов, получающих педагогическое образование, выделены нормативные, методологические, дидактические, психолого-педагогические и методические трудности.

Список литературы

1. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Рогатова М.В. Типология уроков деятельностной направленности // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 139-152.
2. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Щикунова З.И. Урок в начальной школе. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. 288 с.
3. Виноградова Н.Ф. Типы уроков в начальной школе в свете требований ФГОС // Начальное образование. 2014. Т. 2. № 2. С. 3-10. DOI: 10.12737/3610.
4. Чипышева Л.Н. Проектирование современного урока // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 69-5. С. 61-65. DOI: 10.18411/lj-01-2021-185.
5. Миронов А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС. Волгоград: Учитель, 2016. 174 с.
6. Кудинов В.В. Проектирование урока как ключевая компетенция будущего учителя начальных классов // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Международной науч.-практ. конференции (Челябинск, 16 ноября 2021 г.). Москва-Челябинск: ЧИППКРО, 2021. С. 328-339.
7. Скрипова Н.Е., Макушкина С.И. Методические особенности подготовки педагогов к осуществлению контрольно-оценочной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 2 (31). С. 14-20.