Абраменко И.А., Вахромеева Т.А., Рипинская И.К.

**Конструкторы уроков, реализующие метапредметные результаты**

Данная работа посвящена задаче создания конструктора уроков, реализующих требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Конструктор ‑ тот метод, который позволяет обеспечить учителя начальных классов средствами для проектирования современного урока, решающего задачи развития учащихся. Стандарт реализуется с сентября 2011 года. Он устанавливает ряд требований, одним из которых является требование к образовательным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: метапредметным, предметным и личностным [1]. Стандарт ставит для практики школ ключевой вопрос о формировании и оценивании метапредметных результатов в форме универсальных учебных действий (далее ‑ УУД). Поэтому в основание конструктора мы полагаем систему УУД.

Основная задача метапредметных результатов, как системы УУД, ‑ формировать умение учиться. Но общего понимания, что есть система универсальных учебных действий, пока нет. Анализ текстов разных авторов по системе универсальных учебных действий показывает, что общие основания (как и что относить к УУД) не обсуждены и не приняты в сообществе.

Так, например, А.Б. Воронцов выделяет метапредметные результаты, объединенные в три блока: учебная грамотность, учебное сотрудничество как основа коммуникативной компетентности, работа с информационными текстами. Внутри каждого блока выделяет отдельные метапредметные умения, всего их двенадцать. Перечислим некоторые из них: рефлексия как способность учащихся определять границу применимости того или иного способа действия (опознание задач с точки зрения наличия или отсутствия способа решения); постановка «умных» вопросов (запросов) перед взрослым на поиск недостающих способов действия (информации); учебные действия контроля, оценки, умение отвечать на вопросы взрослого и задавать вопросы в ситуациях недостающей информации, воспроизводящее понимание информационного текста, понятийное понимание информационного текста, творческое (продуктивное) понимание информационного текста и др. [3].

А.Г. Асмолов выделяет четыре блока универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования: личностые, регулятивные, коммуникативные, познавательные УУД. Личностные действия он разделяет еще на 3 группы: личностное, жизненное, профессиональное самоопределение; смыслообразование; нравственно-этическая ориентация. В познавательных УУД отдельно выделяются общеучебные и логические универсальные действия [2].

Известно, что в основу стандарта положен деятельностный подход, который реализуется в «чистом виде» в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина‑В.В. Давыдова. В этой системе выделен основной метод ‑ это учебная задача, разворачивающаяся через систему учебных действий. Разработки, исследования, которые ведутся на кафедре «Педагогика развития» СФУ, в педагогическом колледже №1 и базовых школах кафедры под руководством В.Г.Васильева, показывают, что учебные действия, выделенные В.В. Давыдовым, и можно считать универсальными. Перечислим эти учебные действия:

– принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;

– преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

– моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;

– преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

– построение системы частных задач, решаемых общим способом;

– контроль за выполнением предыдущих действий;

– оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Соотнесение требований ФГОС НОО к метапредметным результатам и способов реализации развивающего обучения показывает, что список учебных действий необходимо дополнить такими действиями, как поиск и обработка информации, развернутая понимающая коммуникация. Так было сделано в основной образовательной программе Прогимназии 131 г. Красноярска.

Таким образом, основанием выделенных универсальных учебных действий становится теория и практика развивающего обучения. Укажем на главные условия, по нашему мнению, позволяющие понимать учебные действия как универсальные:

- В основании каждого учебного действия лежат сквозные компетентности: самостоятельность, ответственность и инициативность. Каждое учебное действие является продуктивным действием относительно развития этих сквозных компетентностей.

- Следуя теории развивающего обучения В.В. Давыдова, каждое учебное действие является способом формирования мотива учебных действий и «шагом» реализации цели, что и превращает эти учебные действия в универсальные.

Исходя из того, что в практике уже параллельно существуют разные подходы к выделению УУД и формированию их у учащихся начальной школы, нами были разработаны разные подходы к проектированию уроков. На протяжении 2012 года совместно с центром организационно-методического сопровождения ФГОС НОО Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования проводились краевые семинары «Урок. Подходы деятельностной педагогики как средство перехода на ФГОС НОО». На данных семинарах оформлялись модели и конструкторы уроков для разных учебно-методических комплектов. Были разработаны 2 варианта конструктора уроков, реализующих требования ФГОС НОО.

Первый вариант конструктора задан основной задачей урока и типом урока.

На семинарах были выделены типы уроков, которые реализуются в начальной школе:

* овладение новым знанием, способом действия;
* применение знаний и способов действий в (не) стандартных ситуациях;
* обобщение знаний и способов действий;
* оценка уровня усвоения предметных знаний, способов, действий.

Для каждого типа урока в процессе обсуждения с учителями школ удалось создать конструктор, который может быть использован в практике работы педагогов. Конструктор урока овладения новым знанием, способом действия представлен в таблице 1.

*Таблица 1.*

Конструктор урока овладения новым знанием, способом действия

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Тип урока**  | **Планируемые результаты урока**  | **Структура урока (этапы урока)** | **Методы организации урока** | **Формы организации урока** | **Педагогические действия (действия учителя)** | **Действия учащихся** |
| **личностные** | **метапредметные** | **предметные** |
| Овладение новым знанием, способом действия | -полу­чать эмоцио­нальное удовлет­ворение от про­дук­тив­ности собст­венной деятельности;-уважи­тельно отно­ситься к иному мнению | -принимать, ставить учебную задачу (с помощью учителя или сверстников);-использовать знаково-символические средства;-определять границу применимости того или иного способа действия;- отделять знание от незнания, - задавать вопросы, оформлять запросы перед взрослым или сверстниками на поиск недостающих способов действия (инфор­мации) | определяются конкретным учебным предметом, рабочей программой учителя | 1.Организация начала урока | словесные | фронталь­ная | организует введение учащихся в урок; мобилизует к совместной деятельности | демонстрируют эмоциональную готовность к уроку |
| 2.Создание ситуации успеха | стимулирования и мотивации интереса к учению | индивиду­альная | предъявляет задания для разворачивания ситуации успеха  |  выполняют задания; фиксируют индивидуальные результаты |
| 3.Самооценка  | рефлексивный контроль | индивиду­альная | инициирует самооценку выполненных заданий (по выделенным учителем или учениками критериям); демонстрирует удовлетворенность успешностью выполнения учащимися предложенных заданий | оценивают степень владения освоенным способом действия (испытывают эмоциональное удовлетворение) |
| 4.Создание ситуации разрыва | частично-поисковые | фронталь­ная | предъявляет рефлексивное задание для обнаружения дефицита способов действий (знаний); фиксирует ситуацию затруднения (в письменной или словесной формулировке) | выполняют задание, обнаруживают дефицит способов действий (знаний); отказываются от решения задачи и/ или принимают новую учебную задачу;-задают вопросы на понимание друг другу или учителю |
| 5.Формулировка учебной задачи в знаковой форме | проблемные, частично-поисковые | групповая, фронталь­ная | инициирует проблемные вопросы учащихся | формулируют (совместно с учителем) проблему;обозначают учебную задачу; записывают учебную задачу в знаково-символической форме  |
| 6.Оформление нового знания, способа действия | частично-поисковые, «квазиисследовательские» | групповая, фронталь­ная | фиксирует гипотезы учащихся; управляет учебной дискуссией; оформляет новое знание, способ действия  | выдвигают гипотезы;выявляют новое знание, способ действия; фиксируют (записывают) открытие знания, способа действий |
| 7.Апробирование открытого знания, способа действия (может этап отстутствовать) | практические  | парная, групповая | предлагает практические задания для пробы открытого знания, способа действия | решают практические задания |
| 8.Рефлексия | словесные | фронталь­ная | задает вопросы рефлексивного типа  | осмысливают собственные действия на уроке; проговаривают план действий на следующем уроке  |
| 9.Домашнее задание | словесные | фронталь­ная | сообщает задание на дом или создает ситуацию для формулирования домашнего задания самими учениками;разъясняет способы выполнения | формулируют себе задание или задачу на дом (в зависимости от класса), записывают задание в дневники |

В процессе апробации данного конструктора учителями и студентами были замечены некоторые сложности. Так, например, планируя урок, педагоги и студенты выделяют прежде всего те универсальные учебные действия, которые связаны с предметным материалом урока. Понятно, что все учебные задачи направлены на развитие способностей ребенка и становятся на предметном материале. Однако сложность возникает в понимании, что предметный материал выступает не целью, а средством реализации задачи развития. Предметное понятие, работая на развитие ребенка, в силу продуктивности учебных действий в то же время является предметом (объектом) преобразующей деятельности ребенка.

Так появилась исследовательская задача по созданию второго варианта конструктора урока, помогающего педагогу реализовать требования стандарта по формированию универсальных действий. В основу данного конструктора были положены учебные действия, выделенные В.В.Давыдовым [4].

Рассмотрим планирование урока РО по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, его технологический аспект по формированию и оцениванию первого учебного действия – принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи.

1. Определение цели урока (занятия). Если вспомним методики, то цели на уроке всегда ставились чисто предметные: выявление закономерности…, ознакомление с правилом, открытие понятия, способа и др. По нашему мнению, такой подход никогда не позволит реализовать требования стандарта в части метапредметности, пока мы не поставим цель иную: не усвоение предмета, а достижение результата, именно определенного универсального действия. Очевидно, что учебное действие – принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи ‑ становится на предметном содержании урока, вне предмета деятельность не развернуть. Таким образом, педагог определяет цель, связанную с формированием и одновременно оцениванием данного УД, но цепляя теоретическое предметное содержание урока, осуществляя поиск ответов на следующие вопросы: «Какое теоретическое понятие должно быть открыто учениками? Какие способы должны быть открыты учащимися? Каковы история и генезис этого понятия в культуре?».
2. Определение планируемых результатов урока. Педагог при планировании урока выделяет то, что является результатом действия. Что является результатом действия ‑ принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи? Возможные ответы: слово, знак, модель, действие. Собственно по ним и можно обнаружить и одновременно формировать самостоятельную постановку задачи.
3. Разработка или отбор учебной задачи. В системе РО не всякая задача считается учебной (см. В.В. Давыдова). Чтобы учебное действие (принятие и постановка учебной задачи) случилось, нужно, чтобы была поставлена предметно-практическая задача, в которой будет учтен ряд требований. Возможные варианты конструкции задачи (см. схему на рис. 1):

- в задаче дано условие, понятен результат, ученик озадачен поиском средств;

- в задаче дано средство, ясен результат, ученик ищет условие;

- в задаче дано условие и средство, ученик ищет результат.

Как показывает практика, задачи формулируются чаще по поиску средств. Например, задача: Измерить ведро воды наперстком. Условие есть, результат понятен, но в процессе выполнения задания учащиеся быстро приходят к мысли, что практически это невозможно (сбиваются при счете, процесс измерения затягивается).

 с

 у р

Рис. 1. Конструкция предметно-практической задачи

*(у – условия задачи, р – результат, с – средства решения задачи)*

При разработке задачи, по нашему мнению, нужно учитывать и следующие параметры: задача должна ставиться так, чтобы она решалась через предметно-практические действия, фактически «делалась руками» [5].

1. Постановка задачи для коммуникации. Всякая задача разрешается через коммуникацию. Любое выполненное задание «руками» должно быть оформлено учащимися в текст. Переход к коммуникации в планировании урока учителем занимает ключевое место. Практика реализации уроков РО показывает, что учителю достаточно задать вопросы, которые и определят поле для общей коммуникации. Два вопроса являются основными: «Что ты делал? Как ты делал?». Возможны более сложные вопросы для разворачивания понимающей коммуникации: «Почему ты это делал? Что он (они) делали? Как он (они) делали? Почему они это делали? Что говорили, как говорили и почему?». Так, например, когда спрашивают ученика: «Что ты делал?», то какую задачу ученик может ставить себе? Он начинает отвечать, но в процессе ответа обнаруживает, что его не понимают либо ему не хватает слов. И тогда может возникать ситуация договоренности с помощью общей модели. Фактически перечисленные вопросы могут не только организовать коммуникацию, но и обеспечить переход к модели.

*Таблица 2*

Конструктор урока развивающего обучения

|  |  |
| --- | --- |
| Этапы планирования урока РО | Ключевые вопросы-помощники при проектировании урока (занятия) развивающего обучения |
| Определение цели урока (занятия) | Какое универсальное учебное действие становится, формируется, оценивается? Какое предметное теоретическое понятие, и/или какие способы открываются учениками на уроке? Каковы история и генезис этих понятия в культуре? |
| Определение планируемых результатов урока | Какое слово, знак, модель, детское действие, детская «проба» появится в конце урока как результат?  |
| Разработка или отбор учебной задачи | Возникает ли необходимость поиска учащимися средств или поиска условия, результата?Требует ли задача предметно-практических действий? В каком месте задачи возникнет необходимость коммуникации между учащимися?Когда и как появится модель?  |
| Постановка задачи для коммуникации | Планируется ли на уроке, после выполнения предметно-практических действии, обсуждение следующих вопросов с учащимися: Что ты делал? Как ты делал?Почему ты это делал? Что он (они) делали? Как он (они) делали? Почему они это делали? |
| Постановка задачи для появления модели | Планируется ли возникновение модели как средство общего понимания смысла между участниками коммуникации?  |

Безусловно, что исследовательская задача по созданию конструкторов уроков требует продолжения и обсуждения в профессиональном сообществе.

Данные материалы могут быть использованы педагогами школ, методистами, студентами педагогических специальностей для проектирования современных уроков в начальной школе, в которых задача развития учащихся является приоритетной.

**Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приказ МОН РФ от 6 октября 2009 г. №373.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли (пособие для учителя) // А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 151.
3. Воронцов А.Б. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (Пособие для учителя 1 класса) // А.Б. Воронцов. Пособие для учителя 1 класса. М., Вита–Пресс, 2010. С. 125.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // В.В. Давыдов, Интор, М., 1996. С. 544.
5. Персональный сайт В.Г. Васильева. URL: http://vgvasil.ru/