

Министерство просвещения Республики Казахстан  
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

Астана – 2023

Рекомендовано решением Научно-методического совета Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №2 от 12.05.2023 г.).

**Содержательно-методические основы проектирования современного урока.** - Астана: Национальная академия образования им.И. Алтынсарина, 2023. - 240с

В методических рекомендациях раскрываются дидактические основы современного урока, особенности проектирования его содержания и анализа.

Адресован учителям и руководителям общеобразовательных школ, специалистам методических служб.

© Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023  
© НАО им. Ы.Алтынсарина, 2023

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях обновления содержания школьного образования, последовательной модернизации учебно-воспитательного процесса особое значение придается совершенствованию урока, деятельности педагога и обучающихся, внедрению новых форм, методов и подходов в обучении.

В этой связи особое внимание уделено дидактическим основам урока. Согласно периодизации учебно-воспитательного процесса, история школы и образования в целом знает только два способа обучения и воспитания<sup>1</sup> - **индивидуальный и групповой**.

На протяжении многих тысячелетий, вплоть до XVI в. в школе господствовало индивидуальное обучение и воспитание, которое обеспечивало **высокое качество** образования. Этот период в развитии школы получил название индивидуального способа (ИСОВ).

С развитием промышленности, торгово-экономических связей, роста городов, книгопечатания и т. д. увеличивается спрос на образованных людей. В школе увеличивается количество обучающихся у одного педагога, который **материально** заинтересован в этом росте. Обучающихся объединяют в группы, т.е. обеспечивается **массовость** образования. В школе прочно обосновывается групповой способ (ГСОВ), который сохраняется в школе и вузе до настоящего времени в своих основных разновидностях – классно-урочной и лекционно-семинарской систем обучения.

С тех пор прошло около четырёх столетий, в ходе которого классно-урочная совершенствовалась (реформировалась, модернизировалась, обновлялась и пр.), но в своей сути осталась прежней: одинаковость возраста обучающихся класса, академическое учебное время (в разные годы варьировалось от 30 до 50 минут) и т.д. Современный урок от его «прародителя» отличается в основном содержанием и материально-техническим обеспечением.

В предлагаемых рекомендациях характеризуются особенности проектирования содержания урока, вопросы среднесрочного и краткосрочного планирования, демонстрируются примеры разработки поурочного плана, которые носят рекомендательный характер.

Большой акцент сделан на методических основах организации учебного процесса, где детально раскрываются методики и приемы коллективных занятий, способствующие наиболее эффективному усвоению знаний и навыков и в целом качеству обучения и, в которых в настоящее время испытывают острую потребность учителя, обучающиеся и родители.

В заключительной части приводятся рекомендации по анализу урока для последующей корректировки педагогической деятельности.

---

<sup>1</sup> Под *способом обучения и воспитания* в данном контексте следует понимать общественно-исторический этап развития процесса обучения, организационную структуру которого составляют формы обучения.

# 1 Дидактические основы современного урока

## История вопроса

Согласно теории периодизации учебно-воспитательного процесса в школах до XVI в. в школах «отсутствовал способ обучать всех учеников одного и того же класса одновременно: работали с отдельными учениками, если же в классе бывало много учеников, то это должно было требовать от учителей бессмысленного труда, а ученикам либо предоставлялся бесполезный досуг, либо, если и предлагалось чем-нибудь заняться, то не чем-либо иным, как изнуряюще скучным делом» [1, с.356]. Работа учителя одновременно с группой (классом) появилась не сразу. До этого не только сотни лет, но и тысячелетия учителя обучали своих учеников *поодиночке*.

В школе того времени, хотя и находилось несколько человек вместе, но каждый делал свое дело, занимался по своей программе, каждый отчитывался перед учителем в своем задании и совершенно не был связан с другими учащимися школы. «Приемы учителей при этом были весьма примитивны и эффективность обучения была ничтожна. Даже те скромные задачи, которые обычно ставились перед монастырскими школами, по большей части не осуществлялись, и окончившие школы церковнослужители искажали чтение церковных книг, не понимали того, что читали, не понимали друг друга при чтении» [2, с.3-4].

Низкий уровень знаний выпускников школ, в которых обучение осуществлялось посредством так называемого метода «одиночного обучения», послужил основанием для последующей критики и полного осуждения не только содержания, но и метода обучения в школах того времени. Как известно, в дальнейшем в историко-педагогической литературе поочередная работа учителя с каждым учеником в отдельности была названа «средневековый метод обучения». Что под этим подразумевалось? Прежде всего, то, что учитель работал с каждым учеником поодиночке, в отдельности. Учебный процесс при этой «системе» или «методе» состоял из двух частей:

- 1) непосредственная работа учителя с одним учеником;
- 2) последующая работа ученика над выполнением задания учителя.

Непосредственная работа учителя с учеником – это парная *структура общения или индивидуальное обучение* учителем одного-единственного ученика: в каждый момент работы учитель общался непосредственно только с одним-единственным учеником, а, следовательно, и обучал только одного человека. Поэтому такое обучение называлось индивидуальным, хотя форма его организации - парная.

Вторая часть: опосредованное обучение. Каждый ученик был занят выполнением задания, полученного от учителя, т.е. происходила индивидуально-обособленная работа. Так как учебный процесс при средневековом методе состоял из работы учителя с отдельными учениками и из индивидуально-обособленных учебных занятий каждого ученика, то весь процесс в целом получил название «*индивидуальный способ обучения*» (ИСО).

Системообразующим компонентом в ИСО является непосредственная работа учителя с каждым учеником в отдельности (парная форма обучения). Она - движущая сила всего процесса обучения.

В период господства ИСО каких-либо *организационных систем*, под которыми мы подразумеваем *структурно-функциональный механизм реализации способа обучения*, разработано не было. Лишь спустя столетия, когда возник кризис ГСО и наметилась тенденция рецидива ИСО, возникли различные образовательные проекты (планы, методы), ориентированные на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Среди ведущих организационных систем ИСО, которые обладали достаточно высокой технологичностью, следует назвать Дальтон-план, Брайанстон-план, Виннетка-план, Йена-план, системы М.Монтессори, С.Френе, Д.Дьюи и др., которые в настоящее время в модифицированных вариантах получают распространение в странах СНГ, и которым посвящена довольно обширная литература.

Не останавливаясь на специфических характеристиках каждой из организационных систем ИСО, отметим лишь их общие позитивные черты: они способствовали нормальному развитию интересов и способностей учащихся, формированию их инициативы и индивидуальности, навыков самостоятельного приобретения знаний, воспитанию ответственности за результаты собственного труда, привитию навыков исследовательской деятельности.

Между тем во многих городах Западной Европы, а также в Западной Украине и в Белоруссии число детей, которых нужно было обучать, возрастало. Так, в эпоху раннего феодализма в Париже на 500 человек населения приходился только один ученик. А уже в 1500 г., например, в Страсбурге на 16 тыс. населения было 300 школьников, т.е. один учащийся на 53-54 человека населения, в Нюрнберге в 1522 г. в трех школах было 310 учащихся, т.е. более 100 человек на школу [3, с.194, 224]. Педагогическая ситуация в XVII в. в классе (в школе!) решительно изменилась: учителю уже приходилось работать не с 5-6 учениками и даже не с 10-12, а с 40-50 учениками и даже больше.

В XII-XIII вв. в университетах, а затем в средних и начальных школах XV-XVII вв. в практику обучения входит ГСО. Что собой представляет ГСО как историческое явление? Если брать в самом общем виде, то появление ГСО означало, что учитель, профессиональный педагог стал преимущественно обучать учащихся не поодиночке и каждого по очереди, а сразу группами, классами. При этом обучение одновременно многих учащихся (т.е. группами большими и малыми) становится преобладающим, приобретает в учебных заведениях (в школах, колледжах, университетах) определяющее значение, роль системообразующего фактора.

Какой же становится организационная структура нового, группового способа обучения (ГСО)? Из каких организационных форм обучения она состоит?

На первое место, хотя и не сразу, выдвигается групповая форма организации учебных занятий. Следует четко различать групповые учебные занятия (или групповую форму организации учебной работы) и **групповой способ обучения**.

*Групповые учебные занятия* - это одна из организационных форм обучения, которая с точки зрения организации представляет собой групповую структуру общения: в каждый момент общения одного говорящего слушает группа, несколько человек или много.

Групповые учебные занятия (лекции, семинары, практические занятия и т.д.) составляют часть организационной структуры группового способа обучения. ГСО не только не исключает, но, напротив, включает важнейший компонент обучения: индивидуально-обособленную работу учащихся.

На уроках (семинарах, или практических учебных занятиях) имеет место и *парная работа*, работа учителя с отдельными учениками, но она включена в ткань урока и осуществляется главным образом перед классом для того, чтобы учащиеся начали работу, следили за ее ходом и учились бы на ней. Например, во время опроса учитель вызывает «к доске» (или к своему столу) одного ученика, ставит ему вопросы, но так, чтобы слышно было всем, а ученик под контролем учителя и своих товарищей должен отвечать.

Происходит парное общение учителя с учеником, но такое общение, которое доступно всему классу. Это «парное общение» учителя и ученика включено в ткань общеклассного (т.е. группового) общения и его выделять как особую организационную форму обучения не следует. Поэтому вся организационная структура при ГСО состоит из групповых, индивидуально-обособленных и отчасти парных (учитель-ученик) учебных занятий.

Полное название всей структуры организации учебного процесса охватывается термином «индивидуально-парно-групповой» или, короче, «группо-индивидуальный способ обучения». Но т.к. системообразующее значение в процессе обучения в школах (колледжах, вузах) приобретают групповые учебные занятия, то весь способ обучения, пришедший на смену индивидуальному, может быть назван одним словом - **групповой**.

Однако это вовсе не означает, что в процессе обучения в школе (и дома) применяются только групповые учебные занятия. Напротив, организационные формы обучения, применяемые при ИСО (парная форма, т.е. индивидуальное обучение: «учитель-ученик» и индивидуально-обособленные занятия) сохраняются, но выступают уже в преобразованном виде, они являются частями более сложного целого: ГСО.

**ГСО нельзя смешивать с классно-урочной (лекционно-семинарской) системой обучения.** Между ними имеется тесная взаимосвязь, но в то же время и существенные различия.

ГСО - явление более общее, шире по объему. Классно-урочная система - конкретное выражение ГСО, его частный случай. Строго говоря, классно-урочная система - это только та часть учебной работы, которая производится в классе, на уроках, при непосредственном участии, наблюдении и руководстве

учителя. Вторая часть учебного процесса, которая по времени выполнения нередко приближается к учебным часам, выделяемым на уроки в школе, работа ученика по приготовлению домашних заданий, выполняемая по большей части индивидуально-обособленно, в классно-урочную учебную работу не включается. Она остается за ее бортом, каждый автор волен решать самостоятельно: является ли домашняя работа ученика частью классно-урочной системы или не является.

В массовой практике классно-урочная система без ущерба для качества обучения не может обойтись без обязательных домашних заданий, но само понятие «классно-урочная система организации учебной работы» домашнюю работу каждого ученика, да еще обязательную, не предусматривает и не охватывает.

Термин «ГСО» указывает на то, что групповым учебным занятиям при этом способе организации учебного процесса принадлежит решающая, объединяющая роль. Они придают принципиально новый характер всей организации обучения и всему учебному процессу. Но ГСО - это единство, определенный комплекс организационных форм учебной работы: *групповой* и *индивидуально-обособленной*; к тому же имеется своеобразное использование и *парной*, а если так, то индивидуально-обособленная работа учащихся при выполнении ими домашних заданий, как показывает массовая многовековая практика, неперенная, органическая часть группового способа организации учебного процесса.

В принципе место выполнения «домашнего задания» при этом не имеет значения. Важно, что учебный процесс в целом состоит из групповых, индивидуальных и парных учебных занятий, представленных в их сложном единстве. Термин же «классно-урочная система» не отражает этого единства. Он указывает только на конкретные стороны организации учебной работы, которая происходит в школе: «класс», «урок». Это, *первое существенное различие*.

*Второе существенное различие* заключается в том, что ГСО, будучи в общественном отношении более емким, присущ также высшим учебным заведениям, в то время как классно-урочная система - организации учебной работы в начальной и средней школе. ГСО в вузах получил название лекционно-семинарской системы обучения, однако термин «лекционно-семинарская система обучения», как и термин «классно-урочная система», страдает неполнотой. Он не охватывает той большой самостоятельной работы студентов, которую они должны проделывать, готовясь к семинарам, практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам, экзаменам и т.д. Термин «лекционно-семинарская система» охватывает только то, что в обучении студентов происходит в присутствии и при непосредственном участии преподавателя.

*Третье существенное отличие* относится к их истории. ГСО имеет более длительную историю, чем классно-урочная система. Он появился гораздо раньше классно-урочной системы, сама классно-урочная система является

высшим этапом в его развитии, т.е. это школьный вариант ГСО, а лекционно-семинарская система - вузовский вариант ГСО.

Прошло почти два столетия, прежде чем маленькие классы численностью в 3-4-5 учеников (иногда до 10) - отсюда название учительских помощников (декурионы) превратились в большие классы численностью в 40-50 учеников, которых обучали уже не старшие ученики-локаты, а профессиональный оплачиваемый учитель.

Общая тенденция в развитии организационной структуры заключалась в том, что совершался переход от «системы одиночной работы с каждым учеником» к классно-урочной системе.

Долгое время учитель и его помощник объединяли учеников в малые группы (малые «классы») и работали одновременно с несколькими учениками. Систематическая работа учителя с малыми «классами» представляла собой уже новый способ обучения - групповой.

Описание становления классно-урочной системы в школе показывает *наглядное* развитие ГСО: как начиналось групповое обучение в школах, как в одном классном помещении работали три, четыре, пять и даже больше групп, с каждой из которых занимался помощник учителя или старшие ученики, как постепенно число групп в одном классе уменьшалось, и всю работу с классом стал вести один учитель, как вводятся испытания, перевод из класса в класс, единый возраст для приема в школу, определяются сроки обучения, происходит уточнение содержания обучения в каждом классе, вырабатывается учебный план, программы и т.д. Однако первыми к групповому обучению переходят средневековые университеты. Университеты были главными поставщиками учительских кадров для школ. Постепенно «метод» одновременного обучения многих учеников перекочевывает из высшей школы в среднюю и начальную. ГСО стал постепенно охватывать все этапы и уровни обучения, вытесняя практику «одиночного», индивидуального, обучения из учебных заведений в *частную* практику.

Если рассматривать начальную и среднюю школу, то классно-урочная система выступает как высший этап группового обучения, точнее, группо-индивидуального способа (метода) обучения. Развитие ГСО в основном завершается в XVII столетии.

Введение классно-урочной системы в массовых школах дало возможность подготовить сотни миллионов грамотных людей и миллионы высокообразованных людей.

Значение классно-урочной системы для развития не только школы и народного образования, но и для человечества в целом можно сравнить со значением парового двигателя, парохода, телефона, радио, книгопечатания. ГСО ускорял общий темп развития общества, способствовал поднятию культурного и образовательного уровня всех народов мира. Благодаря классно-урочной системе стало возможным приобщать к культуре, наукам, искусствам, к современной технике и управлению уже не миллионы, а сотни миллионов людей.



Но в настоящее время она безнадежно устарела, противоречит как потребностям информационной цивилизации, так и социальному прогрессу, несовместима с целями воспитания в современном цифровом обществе т.к. исключает всестороннее и гармоничное развитие способностей каждого человека. Классно-урочная система возникла и утвердилась как универсальный метод, направленный против интенсивного развития индивидуальных способностей подрастающих поколений, как средство торможения развития выдающихся творческих способностей, как система всеобщего уравнивания.

Возможность усовершенствовать учебный процесс путем сокращения наполняемости класса, увеличения роли предметников, интенсификации обучения, перехода на 12-летнее среднее образование в рамках традиционного учебного процесса фактически исчерпаны. Специалисты всесторонне исследуют классно-урочную форму организации учебного процесса. Она сложилась 300-400 лет назад, и, несмотря на все усовершенствования, которые в нее время от времени вносились, в своей основе осталась по сей день неизменной. Ее достоинства общеизвестны... Однако в условиях НТР этого уже недостаточно, поскольку, прежде всего, нужно всем учащимся дать возможность работать по способностям, достигать не низших и даже не средних, а высших результатов.

ГСО, обладая положительными сторонами, не свободен от все возрастающих, усиливающихся противоречий, разрешение которых требует введения в массовую школьную практику коллективных учебных занятий, что означает существенную перестройку всей учебной деятельности учащихся и обучающихся на новых началах.

Рассматривая классно-урочную систему как высшую разновидность ГСО в начальной и средней школе, можно утверждать, что увлечение работой в малых группах (бригадах, звеньях), приводящее к отказу от систематической общеклассной работы, как это наблюдается в настоящее время во многих школах Финляндии, Англии, Сингапура, Казахстана и других государствах, является не движением вперед, к более развитой организационной структуре учебного процесса, а, напротив, движением назад, к уже пройденному этапу развития ГСО, предшествовавшему появлению классно-урочной системы. Это следует иметь в виду отечественным и зарубежным реформаторам, которые повсеместно внедряют бригадные занятия (работу в малых группах), недооценивая при этом значение коллективной учебной работы, т.е. работы учащихся в парах сменного состава.

Таким образом, среди ведущих организационных систем ГСО следует выделить, прежде всего, классно-урочную и лекционно-семинарскую системы. Они доминируют практически во всех организациях образования мира. Кроме них, за все время развития и совершенствования ГСО возникли другие организационные системы: Вальдорфская педагогика; Бригадно-лабораторный метод; Белл-ланкастерская система (каскадное обучение); План Трампа; Мангеймская система; Система Р.Кузине и др.

На сегодня классно-урочная система является той модификацией ГСО, которая постоянно подвергается совершенствованию.

Если вспомнить опыт учителей новаторов, нынешних учителей-мастеров, так называемые новые методы и подходы в обучении (активное, смешанное, персонализированное, дифференцированное, адаптивное, исследовательское и пр. обучение), то всё это осуществляется в рамках той же классно-урочной системы и какого-либо ощутимого результата, прорыва не наблюдается. Более того, школа все дальше и глубже погружается в паутину кризиса.

Какой же выход из создавшегося положения?

Необходим ускоренный и интенсивный переход на рельсы коллективного способа обучения (КСО), т.е. коллективно-группо-парно-индивидуальный метод. Как это ни парадоксально звучит, но и в советской школе и педагогике отсутствовало коллективное обучение. Почему? Потому что в учебном процессе не использовались, не применялись коллективные учебные занятия, т.е. работа в парах сменного состава.

Все другие формы - фронтальная (общеклассная), работа в малых группах и постоянных парах, выдаваемые за коллективные, таковыми, по сути, не являлись. В связи с этим рассмотрим их с позиций коллективности.

Опыт и наблюдения показывают, что учителя в своей подавляющей массе не различают и не имеют элементарного представления о формах обучения, их классификации и т.д. Те сведения, которыми они обладают, к сожалению, почерпнуты из традиционных учебников педагогики, которые отражают идеологию ГСО, т.е. донаучную дидактику.

В связи с этим представляем характеристику организационных форм обучения.

### ***Организационные формы обучения***

Обучение - это общение между людьми, особый вид взаимодействия. Поэтому этот материальный или физический процесс может совершаться так, как происходит процесс общения. Как же происходит общение между людьми?

1. Человек может общаться с другим человеком (другими людьми) опосредованно, без личного, непосредственного контакта. Такое общение функционирует главным образом, с помощью знаков письменной речи. В учебном процессе - это **индивидуальная** (или индивидуально-обособленная) форма обучения.

2. Если происходит непосредственное общение, то, прежде всего, человек может общаться с другим человеком в обособленной паре, тет-а-тет, т.е. состав пары стабильный: парная структура общения. В учебном процессе: **парная** форма обучения (работа в режиме «учитель-ученик» или «ученик-ученик»).

3. Непосредственное общение человека с разными (многими) людьми может происходить двояко:

а) человек обращается (общается) к разным людям **одновременно**, например: доклад, лекция, выступление или речь перед группой людей на маслихате, курултае, совещании, конференции: групповая структура общения. При групповом общении в каждый момент общения одного говорящего слушает группа людей (2, 5, 12, 100, 200 и т.д.). В учебном процессе - **групповая** форма обучения (лекция, семинар, фронтальная работа с классом, бригадные занятия, учебная конференция, диспут и т.д.);

б) человек может общаться с разными (многими) людьми **по очереди**. Философы такое общение называют естественным. В педагогической литературе используются термины: общение в парах сменного состава (М.Н.Скаткин-В.К.Дьяченко), диалогические сочетания (сочетательный диалог) (А.Г.Ривин), динамические пары (А.С.Границкая), - среди которых наиболее часто употребляется первый. Если такое общение происходит в учебном процессе, то имеем **коллективную** форму обучения, т.к. каждый ученик работает по очереди с каждым, обучая и обучаясь, а в результате: все работают на каждого и каждый - на всех.

Таковы базисные, инвариантные структуры общения между людьми, которые в учебном процессе дают нам четыре организационные формы обучения (индивидуальная, парная, групповая и коллективная), которые мы называем **общие**, или **структурные**. Учебный процесс реализуется через эти формы обучения, вне этих форм он просто не существует. Нетрудно убедиться, что возможны только эти четыре структуры общения и, соответственно, четыре организационные формы обучения.

Использование технических средств, кино, видео, радио, телевидения, информационных технологий, хорового проговаривания и пения, в сущности, дела не меняет, хотя при этом и вносятся всякого рода частичные изменения и усовершенствования в организацию учебного процесса.

Применение общих организационных форм в различных вариациях для решения определенных образовательных и воспитательных задач дает нам **конкретные**, или **специальные** формы обучения: урок, выполнение домашнего задания, факультатив, коллоквиум, кружковая работа, консультация, учебная конференция, диспут, собеседование, зачет, экзамен и т.д.

Эти формы могут быть названы и **частными**, т.к. они используются для решения частных учебно-воспитательных задач. Их насчитывается более 30, среди которых ведущей считается урок, т.к. именно на нем в основном решаются задачи обучения и воспитания.

Каждая из общих организационных форм, взятая в отдельности, не обеспечивает процесса обучения в целом. В то же время без них невозможно понять, как этот процесс осуществляется. Его даже нельзя представить: сколько бы мы не воображали себе процесс обучения, он будет происходить

а) либо как работа учителя с учеником (ученик - ученик) - парная форма обучения;

б) либо как одновременная работа учителя (бригадира, консультанта) с

группой учащихся - групповая форма обучения и ее модификации (общеклассная и бригадно-звеньевая работа);

в) либо как опосредованная работа (ученик - книга, ученик - тетрадь, ученик - машина и т.д.) - индивидуальная форма обучения;

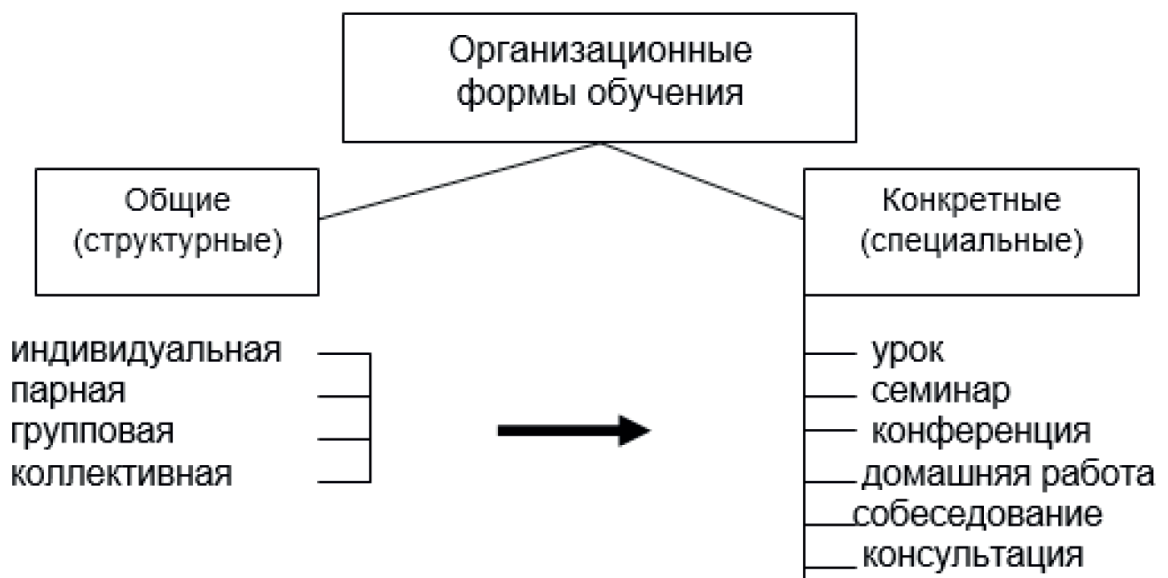
г) либо как работа каждого ученика по очереди с другими учащимися - коллективная форма обучения.

Использование указанных форм по отдельности или в каком-то сочетании дает нам все многообразие конкретных видов учебной работы, включая и то, что принято говорить о многообразии методов обучения, а точнее, методов в обучении.

Каждая организационная форма обучения - это структура общения, т.е. тот или другой вариант взаимодействия между обучающими и обучаемыми, который используется в учебном процессе.

Все общие организационные формы прямо, непосредственно вытекают из сущности обучения. Поэтому они должны выясняться до знакомства с методами обучения. Напротив, методы обучения в теории обучения и педагогической практике должны строиться на той или другой организации обучения и ее понимании.

Когда речь идет об общих организационных формах обучения, то слово «общие», как правило, опускается, т.к. строго говоря, только они являются формами обучения в собственном смысле слова. Остальные, т.е. специальные (экскурсии, консультации, зачет, экзамен и т.д.) - это конкретное применение общих форм, конкретные виды учебной работы в школе и вузе. Мы употребляем термин «общие», чтобы исключить путаницу и контаминацию и подчеркнуть специфику, их отличие от конкретных (см. рис. 1).



**Рисунок 1.** Формы организации обучения

Итак, общими формами организации процесса обучения являются:

1) **индивидуальная учебная работа** (ученик - книга или тетрадь, ученик

- обучающая машина). Вся работа происходит без непосредственного контакта с другими учащимися;

2) **парная учебная работа** происходит в статической, обособленной паре (учитель-ученик, ученик-ученик). Вся работа осуществляется внутри одной академической пары, состав которой постоянный; все общение - это диалог двух людей; в каждый момент общения одного говорящего слушает один человек: один говорит - другой слушает;

3) **групповая учебная работа** происходит как общение группы: одного говорящего в каждый момент общения слушает либо несколько человек (2-7), либо весь класс (20-40). В первом случае это бригадно-звеньевые, во втором - общеклассные учебные занятия (лекции, семинары и т.д.). Число слушающих в каждый момент общения вдвое, втрое, в пять раз больше числа говорящих;

4) **коллективная форма обучения** имеет место только в том случае, когда каждый ученик по очереди работает с разными членами коллектива (класс, группа). При этих занятиях каждый по очереди работает со всеми и все с каждым.

Первые три организационные формы являются традиционными и знакомы практически всем и только четвертая - принципиально новой.

На протяжении длительного времени в педагогической литературе было общепринятым деление всех организационных форм обучения (формы познавательной деятельности учащихся) на следующие три:

- 1) общеклассные (фронтальные) учебные занятия;
- 2) групповые (бригадно-звеньевые);
- 3) индивидуальные.

В первом случае педагог организует одновременную работу со всеми учащимися, во втором - в классе работает несколько групп, каждую из которых обучает один из учеников (ассистент, консультант), в третьем - каждый выполняет свою работу индивидуально, без посторонней помощи. Подобное деление организационных форм возникло давно и является результатом эмпирического обобщения. Оно держится в основном в силу традиции и в научном плане оказывается необоснованным, ошибочным и алогичным, т.к. здесь не соблюдены важнейшие требования, предъявляемые к классификации объектов.

Деление должно быть, как известно, соразмерным, т.е. объем членов деления, вместе взятых, должен быть равен объему делимого понятия. Если же объем членов деления не исчерпывает объема делимого понятия, т.е. не все виды делимого перечислены и какой-то член деления пропущен, то мы имеем неполное деление. В нашем случае это правило нарушено, т.к. в анализируемой классификации отсутствует парная и коллективная формы обучения. Это, *во-первых*.

*Во-вторых*, члены деления должны исключать друг друга. В традиционной классификации члены деления не только не исключают, но и предполагают друг друга, т.к. общеклассная (фронтальная) форма работы является частным случаем групповой. Аналогичного мнения придерживается

и ведущий немецкий дидакт Л.Клингберг [4].

*В-третьих*, основание деления должно быть единым. В нашем примере нарушено и это требование, т.к. признак деления организационных форм неясен, аморфен. Как правило, указывается признак тождественности и различности заданий:

1) «под общеклассными занятиями имеются в виду такие занятия, когда все учащиеся класса выполняют одну и ту же работу»;

2) при групповых - «отдельные группы учащихся по одной и той же теме выполняют различные задания»;

3) «под индивидуальными занятиями подразумевается работа учащихся, выполняемая как по специальным заданиям учителей, как и по собственной инициативе» [5, с.353-354; 6, с.851].

Конечно, формально организационные формы обучения можно делить по любому признаку, что и делают многие исследователи. И.М.Чередов в качестве общих форм выделяет восемь: фронтальная, парная, звеньевая, бригадная, кооперативно-групповая, дифференцированно-групповая, индивидуальная и индивидуализированная и индивидуализированно-групповая на основе различия состава, способов взаимодействия и т.д.

Несостоятельность приведенных определений становится очевидной уже при анализе конкретных учебных ситуаций, очень часто встречающихся на практике. Например, в классе все учащиеся выполняют одинаковую работу. Согласно определению ее следовало бы назвать общеклассной, но в действительности каждый ученик работает индивидуально, обособленно друг от друга и даже без помощи учителя. То же самое можно сказать и о занятиях, на которых проводится контрольная работа.

А если учитель проводит ее по одной и той же теме, но по карточкам? Тогда получается, что определенная часть учащихся имеет одинаковые задания, а другая - разные. По приведенной выше дефиниции, следовало бы признать, что в классе происходят групповые занятия, фактически же каждый работает индивидуально. При этом принимаются все меры, чтобы изолировать всех учеников друг от друга, свести контакты между ними к минимуму и никакой общей работы: все сидят в одном помещении, но каждый работает обособленно, без сотрудничества и взаимопомощи.

А если на уроке педагог занимается с одним учеником? Или все школьники работают в группах, но имеют одинаковое задание? Такие занятия необходимо считать общеклассными, т.к. все учащиеся выполняют идентичные задания, реально же они работают в группах, а фронтальная - отсутствует. Подобное деление организационных форм, в сущности, ничего не меняет, т.к. под фронтальной обычно подразумевается общеклассная или что-то весьма неопределенное [7, с.84].

То же самое относится и к классификации И.М.Чередова, которая еще больше запутывает вопрос о делении организационных форм обучения.

Традиционная классификация общих форм обучения на общеклассную групповую и индивидуальную, эмпирическая по происхождению, учитывает

лишь старую практику обучения и не предусматривает дальнейшего их развития, реального динамизма организационной структуры, в котором сказывается и прогресс дидактической науки.

Всякая классификация относительна. С развитием науки она уточняется, дополняется, на месте одной создается новая, более усовершенствованная, более адекватно отображающая достижения теории и практики. Если же традиционное деление считать правильным, т.е. полным, достаточным и, следовательно, законченным, то появление какой-нибудь другой организационной формы оказывается уже невозможным, противоестественным.

Поэтому данная классификация является не только ошибочной, но и задерживающей поступательное движение науки и особенно практики обучения. При такой позиции на практике признаются и применяются только те организационные формы, которые утвердились давно и по традиции перешли из дореволюционной школы в современную, которая в условиях НТР и демократизации общества особенно нуждается не только в традиционных формах обучения, но и в новой - коллективной.

В одной из последних работ по теоретическим проблемам обучения [см.: 7] предпринята попытка выделить не три, а четыре организационные формы: коллективную, фронтальную, групповую и индивидуальную формы познавательной (?) деятельности школьников. Здесь, как и в предыдущем примере, неясен признак, по которому выделяются эти формы. Фронтальная, как уже нами установлено, является частным случаем групповой. Под коллективной авторы понимают групповую и фронтальную работу. Парная же форма, по утверждению авторов, с которым никак нельзя согласиться, включена в состав групповой. В общественных науках существует термин «диада», а в народе про двух людей всегда говорят «пара», т.е. данное понятие является самостоятельной единицей.

В учебном процессе должны применяться различные, т.е. все организационные формы. Низкий уровень воспитательно-образовательной эффективности урока во многом зависит, по мнению академика М.Н.Скаткина, от дисбаланса форм обучения: на практике применяются лишь общеклассная и индивидуальная, и почти не используется работа в парах и группах, без чего не может быть подлинно коллективной учебной деятельности школьников [8].

Педагог не должен игнорировать одни формы и строить всю работу на других, что, как отмечалось выше, постоянно имеет место в массовой школьной практике. Главная причина такого положения – слабая информированность учителя, т.к. в педагогической печати долгое время освещались и освещаются проблемы использования и модернизации традиционных форм обучения.

Объективность и полнота изложения вопроса требует рассмотрения не только их (индивидуальной, парной и групповой с ее модификациями: общеклассной и бригадной), но и новой, о которой еще мало опубликовано в педагогической прессе и литературе, и которая, в отличие от традиционных,

называется коллективной. Многие исследователи ошибочно трактуют бригадные (групповые) занятия как коллективные [9, с.18-22].

Другие путают ее с уроком: «Урок, - утверждает И.Ф.Харламов, - как форма обучения относится к классно-урочной системе. Он является коллективной формой организации обучения» [10, с.243]. В данном случае уверенность, «убежденность» автора никак не аргументирована и не обоснована.

### ***Коллективная и традиционные формы обучения: сравнительная характеристика***

Известный французский философ Пьер Тейяр де Шарден, анализируя генезис развития человечества как вида, писал: «Ложен и противоестественен эгоцентрический идеал будущего, якобы принадлежащего тем, кто, руководствуясь эгоизмом, доводит до крайнего выражения принцип каждый для себя. Любой элемент мира может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и только через них» [11, с.194].

Поэтому проблема коллективных учебных занятий в теории и практике обучения в современной школе и вузе имеет первостепенное значение. В настоящее время происходит процесс трансформации административно-командной системы в демократическую.

Одна из основных задач гуманного и демократического общества - воспитание человека как носителя общечеловеческих ценностей. В них должен быть включен каждый учащийся, причем не после окончания школы, а с первых шагов обучения в ней. Все учащиеся должны активнейшим образом и систематически участвовать в здоровой конкуренции и самоуправлении непосредственно на занятиях, во всем учебном процессе, который осуществляется под руководством опытного педагога.

Если между субъектами образовательного процесса отсутствуют эти отношения, то в таком случае нет и общечеловеческого воспитания. Тут возможно только воспитание в духе гуманизма, которое не является демократическим по характеру деятельности учителей и учащихся, по их поведению, поступкам, взаимным требованиям и действиям. Последнее в учебном процессе реально только тогда, когда вся деятельность обучающихся и обучаемых перестраивается на коллективистских, т.е. демократических началах. Коллективизм в обучении – это главный резерв повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса в современных учебных заведениях.

Ретроспективный анализ истории школы и образования свидетельствует, что идеи коллективизма в свое время были извращены и опошлены сталинско-брежневской педагогикой.

Выдающиеся педагоги прошлого – П.П.Блонский, П.Н.Лелешинский, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, С.Т.Шацкий и др. - понимали коллективизм как гармонию интересов общества и личности, указывали на огромную значимость коллектива как средства всестороннего



развития личности, предупреждали об опасности стадного воспитания и обучения, который неизбежно порождает эгоцентризм руководителей коллектива – вождизм, бонапартизм.

Но постепенно за коллективом перестали видеть человека, что не замедлило сказаться и на общественной жизни, на производстве. Известный ученый и писатель А.Кекильбаев по этому поводу говорит: «Люди были отчуждены от результатов своего труда и фактически являлись носителями батрацкой, а не коллективистской психологии. **Которая еще только вырабатывается** (выделено нами - авт.) и сложится, когда люди начнут зависеть от результатов общего труда, прибыли, а не от назначенного жалованья. Это и есть коллектив, формируемый единым экономическим интересом. А который таковым по традиции продолжает именоваться, всего-навсего производственная общность людей, объединенных технологическими процессами. Т.е. в социальном отношении на порядок ниже» [12]. Другими словами, рыночная экономика нуждается в коллективизме, также, как и последний нуждается в ней.

Все сказанное дает нам основание считать, что в педагогической теории и практике идея коллективизма не нашла воплощения. Говоря о реализации принципа воспитания в коллективе и через коллектив, мы выдавали желаемое за действительное, т.к. подделке под коллектив свойственны зачаточная стадия демократии, ограниченность контактов между школьниками разных возрастов, убогость традиций, отсутствие требовательности и уважения, неспособность вести за собой класс, т.е. то, что имеем в реальном учебно-воспитательном процессе практически любой школы.

Поэтому проблема введения в образовательных заведениях коллективных занятий стала центральной проблемой теории и практики обучения. Классики педагогики А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский дали определение понятию «коллектив». «Коллектив, - писал А.С. Макаренко, - есть контактная совокупность, основанная на социалистическом принципе объединения. По отношению к отдельной личности коллектив утверждает суверенитет целого коллектива. Утверждая право отдельной личности добровольно состоять в коллективе, коллектив требует от этой личности, пока она состоит в нем, беспрекословного подчинения, как это вытекает из суверенитета коллектива. Коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества» [13, с.476]. Если опустить «беспрекословность», получим «коллектив».

До недавнего времени общепринятым было толкование понятия «коллектив» с идеологических, классовых позиций, как это видно из цитируемого источника. В свое время основоположники марксизма употребляли его применительно к социалистической формации, полагая, что только в ней и возможно существование и функционирование подлинных коллективов.

Однако с течением времени содержание и смысл понятий, как известно, претерпевают существенные изменения, что сказывается на прогрессе науки,

росте наших знаний.

Сегодня необходимо понимание коллективности как глобальной, масштабной, общечеловеческой солидарности, т.е. следует рассматривать понятие «коллектив» не с идеологических, классовых, а с общечеловеческих, надвременных, надидеологических, надклассовых позиций, определяя его как общественное явление свойственное любому человеческому обществу, любому социально-экономическому строю.

Чтобы раскрыть сущность и особенности коллективных занятий, необходимо сначала разобраться в коллективной работе вообще.

Цель коллективного труда – объединение усилий, в результате чего происходит увеличение производительной силы отдельных работников по сравнению с их индивидуально обособленной деятельностью. Коллективами, общими совместными действиями нескольких или многих людей выполняется работа, которая часто непосильна для работающих в одиночку, хотя и той же численности. То, чего не может сделать один, могут выполнить два человека. Возможности людей возрастают с увеличением их количества – такова общая тенденция объединения людей для выполнения большой или тяжелой работы.

Объединение происходит потому, что разрозненными силами работу либо совсем нельзя сделать, либо какая-то ее часть остается невыполненной. Таковы важнейшие, в то же время элементарные, очевидные преимущества коллективного труда над индивидуальным. Повышение общей производительности труда, его эффективности и качества – в этом сущность коллективной работы. Работая вместе, помогая друг другу, люди добиваются более высоких результатов, чем работая порознь. Если же люди, работая индивидуально, добиваются более значимых результатов, чем при совместной деятельности, то им незачем объединяться. Комбинированный труд не только повышает общую производительность, но делает более существенными индивидуальные результаты работы.

Сложности возникают при переходе к учебной деятельности, где, как указывают М.Д.Виноградова и И.Б.Первин, «не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, по существу является коллективной». Один только «факт присутствия» в коллективе не есть еще коллективная деятельность.

Возможна деятельность, которая хотя и происходит в условиях коллектива, точнее группы людей, по своему характеру сугубо индивидуалистична» [14, с.7].

При рассмотрении коллективной работы вообще, безотносительно к учебной, то в качестве ее критериев называют следующие:

1) наличие общей единой цели, которой добиваются усилиями всех членов коллектива, т.к. без этого она либо вовсе не достигается, либо снижаются результаты общей работы;

2) разделение труда, дифференциация функциональных обязанностей с тем, чтобы каждый выполнял определенный аспект работы, и, следовательно, мог положительно повлиять на общий результат;

3) сотрудничество и взаимопомощь, как необходимые условия достижения общей цели;

4) участие работающих в управлении, т.е. планировании, контроле, учете.

При определении коллективной работы важно учитывать еще ряд других существенных признаков:

- социально значимый характер деятельности каждого работника;
- объем работы, выполняемой коллективом, в целом всегда больше объема работы, выполняемой каждым его членом, взятым в отдельности;
- если речь идет о настоящем коллективе и подлинно коллективной работе, то необходимым условием является забота всех о каждом и каждого, обо всех;
- равенство объективных условий для каждого, чтобы работа и успех одного не подрывали успеха и возможностей роста другого.

Конечно, учебная работа имеет свою специфику: это работа с людьми. Нет учителей без учеников, и каждый из последних, у кого-то учится. Это значит, что во всяком обучении, если обучаемые определенным образом кооперируются, всегда имеют место некоторые элементы сотрудничества, коллективизма. Поэтому при установлении коллективной учебной работы возникали большие трудности.

В настоящее время среди специалистов пока отсутствует единое понимание ее сущности и организации. Традиционная дидактика оставила этот вопрос открытым, нерешенным. Поэтому в теории и практике в настоящее время.

Мы исходим из того, что все формы организации процесса обучения можно разделить на **общие** (структурные) и **конкретные** (специальные). В связи с тем, что конкретные формы есть только применение общих форм в соответствии с частными дидактическими целями и задачами, то вопрос о коллективной форме должен решаться, прежде всего, в рамках общих форм обучения. Поэтому рассмотрим все четыре структурные инвариантные формы с точки зрения их коллективности.

1. Если в классе, аудитории, лаборатории, библиотеке или дома происходит индивидуальная работа, то имеем индивидуальную форму обучения в чистом виде. Коллективизм в данном случае, если и появляется, то скорее в содержании изучаемого материала или тех целей, ради которых индивидуальные занятия ведутся. Разумеется, что индивидуальная форма, не будучи коллективной, была, есть и будет одной из важнейших и значимых форм обучения. Ее значение в перспективе не только не уменьшается, но в определенном смысле даже увеличивается, т.к. перестройка учебно-воспитательного процесса происходит на самостоятельной и коллективной основе.

2. Несколько слов о парной форме работы. В обособленной, постоянной паре (ученик-ученик) имеется взаимопомощь и сотрудничество. Однако ее нельзя назвать коллективной, т.к. при этом еще нет коллектива.

Коллектив - это всегда объединение людей, число которых больше двух. Если педагог работает с одним учеником, то такое обучение называется по традиции индивидуальным. Поэтому, несмотря на сотрудничество и взаимопомощь, парная форма обучения не является коллективной.

3. За коллективную форму обучения принимали всегда групповую работу во всех ее разновидностях:

а) продолжительное время, начиная с XVII в., коллективной считалась общеклассная (фронтальная). В дореволюционных учебниках педагогики одновременная работа учителя со всем классом называлась коллективной в противоположность индивидуальной, которая была в школах общепринятой до XVI в., когда педагог работал с каждым учеником в отдельности и с каждым по очереди.

Так, болгарский учитель, писатель и полемист Климент Охридский (840-916), обучал детей, используя разнообразную методику. Одним он показывал буквы алфавита, другим говорил, как их правильно писать, третьим объяснял смысл написанного, т.е. работал с каждым по очереди, индивидуально.

**Фактически при общеклассном обучении коллективной работы нет, т.к. отсутствует: всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь; единая общая цель, которую все учащиеся стремятся достичь; разделение труда между учениками, т.к. все должны выполнять одинаковую работу:** слушать изложение учителем темы, решать одну на всех задачу, смотреть фильм и т.д. Фронтальная работа только фиктивно является коллективной, создает иллюзию коллективности. В действительности же при ней учащиеся работают каждый за себя, и нередко их деятельность является такой же неколлективной, как и при индивидуальном обучении;

б) иногда в качестве коллективной формы выдвигается особый случай общеклассной работы - организованное преподавателем обсуждение определенного вопроса (проблемы). При этом коллективная дискуссия принимается за коллективное обучение, что является грубой ошибкой. **Коллективным является только такое обучение, при котором коллектив (не учитель, не преподаватель) обучает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении своих товарищей по общей работе.** При общеклассном обсуждении перед выступающими не ставится цель научить своих товарищей, чаще всего, это обмен мнениями или впечатлениями. Число выступающих ограничено - 5-6 человек из 30-35, т.е. большинство учащихся класса не успевает даже выступить.

Сущность групповой формы занятий всегда одна: один одновременно учит многих. Ее отличительный и важнейший признак: в каждый момент общения одного говорящего слушает группа людей. Отсюда вытекают все свойства групповой формы с ее преимуществами и недостатками.

#### **Специфические особенности групповой формы обучения**

1. Групповая структура общения.
2. Важнейшее условие работы: всеобщее молчание, тишина, чтобы была возможность слушать одного человека, т.к. в каждый момент общения

может выступать (говорить) только один человек.

3. Главное преимущество: все, что необходимо знать и уметь всем членам учебной группы, объясняется и демонстрируется одновременно для всех.

4. Обучает, как правило, специалист: с давних времен - наемный, оплачиваемый педагог, все другие - его ученики, которые никого не обучают, а только учатся.

5. Во время групповых занятий учащиеся в основном молча «потребляют» информацию, транслируемую учителем. Отсюда, у них иждивенческое, потребительское отношение к обучению и очень часто наблюдается сочетание акселерации с инфантилизмом, нередко ведущее к конформизму.

6. Каждый ученик в процессе общеклассных занятий заботится только о себе и своих личных успехах, т.к. отвечает только за себя, за свои знания, умения и поведение. Обучает, воспитывает, проверяет, контролирует, оценивает, несет ответственность за обучающихся только преподаватель.

7. Общественно полезная деятельность учащихся исключена, лишена смысла.

8. Ученик в ходе фронтальной работы - постоянный объект педагогических воздействий, а ее универсализация превращает обучаемого в существо созерцательного типа.

9. Контакты с товарищами запрещены либо строго ограничены: каждый может высказаться только по особому разрешению педагога.

10. Все работают «рядом, но не вместе», т.е. учащиеся, находясь в одном помещении (аудитории), не сотрудничают не только в силу формального запрета, а, прежде всего, из-за того, что разговоры друг с другом мешают слушать рассказ (объяснения, сообщения) учителя или выступающих. Число учебных диалогов сведено к минимуму.

11. Учебные дискуссии, диспуты, обсуждения как специфический случай общеклассной работы представляют иллюзию коллективности.

12. Всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь отсутствуют. Внешне заданная социальная активность мобилизует лишь незначительную часть учащихся. Поэтому возникает необходимость ориентации на т.н. внутреннюю познавательную активность, в связи с чем были созданы теории проблемно-развивающего, активного, исследовательского и т.д. обучения, которые стали модными, однако каждая в отдельности и вместе взятые не смогли оказать заметного влияния на качество и эффективность учебно-воспитательного процесса в целом.

13. Некоторые специалисты считают, что коллективной формой являются бригадные (звеньевые) занятия, т.е. работа в малых группах. Эта позиция ошибочна. Следует исходить из определения коллективного обучения. Необходимо также дифференцировать бригадные и парные занятия: первые являются модификацией групповых, а последние - парными. В паре в роли обучающего выступает один из партнеров, а коллективное

обучение происходит только тогда, когда коллектив обучает каждого своего члена.

Пара - это не группа, но и не коллектив.

### ***Специфика обучения в малых группах***

1. Количественный состав - 3-8 учащихся.

2. Структура общения - **групповая**: в каждый момент общения один говорит - группа слушает. Минимальное количество участников - 3 человека. Термин «групповая форма» означает: а) обучение группы одним лицом и б) целостность ее работы.

3. Отличие от общения (обучения) в больших группах (классах) в количестве одновременно слушающих, а не в принципе построения общения (обучения).

4. Только отдельные учащиеся выполняют функции преподавателя (около 20%). Подавляющее большинство не имеет такой возможности либо не в состоянии успешно их осуществлять, т.к. выступать перед группой в качестве учителя гораздо сложнее, чем вести диалог с одним человеком.

5. В связи с тем, что малые группы функционируют обособленно, то общеклассная работа прекращается, единая коллективная работа в классе отсутствует независимо от продолжительности бригадных занятий, введение которых означает ее ликвидацию, если она до этого велась.

6. Объединение и подведение итогов деятельности отдельных групп происходит не во время бригадных занятий и не через них, а в процессе фронтальной работы, что также противоречит сущности коллективного обучения.

7. При бригадно-звеньевых занятиях отсутствует взаимное обучение: функции преподавателя выполняет один, реже два ученика, остальные находятся в роли слушателей.

8. Всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь не могут быть реализованы в практической деятельности, т.к. основная масса (70-80 % учащихся в лучшем случае только учится, а обучать других (бригадира, консультанта) не в состоянии.

9. Выдвигались групповые занятия в качестве коллективных в противовес общеклассным и рассматривать их как нечто новое и прогрессивное, по меньшей мере, неверно и противоречит истории. Учебные занятия в малых группах можно обнаружить уже в школах ранней цивилизации (Древняя Греция, Древний Рим и др.). Сравнительно широко они применялись в городских народных школах в XIV-XVI вв., а общеклассная работа появляется в XVI-XVII вв.

10. В настоящее время учебная работа в малых группах сравнительно широко распространена в частных учебных заведениях развитых стран. Однако в отличие от бригадных занятий, обучение ведет не ученик, а высококвалифицированный педагог, профессионал, специалист. Естественно, преподаватель, работая с микроклассом (от 4 до 12 учащихся), достигает гораздо более высоких результатов, чем бригадир или консультант из числа

учеников. Низкая образовательная и воспитательная эффективность бригадных занятий дала основание осудить практику их применения в бригадно-лабораторном методе в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [15].

11. Опыт педагогов последних лет по использованию дифференцированных групповых занятий не привел к повышению качества и эффективности учебно-воспитательной работы в школах: она остается очень низкой, а множество проблем - нерешенными. Бригадная форма в массовой практике стала активно применяться учителями, прошедшими повышение квалификации по уровневым программам дополнительного образования (2011-2014 гг.) и внедрения обновленного содержания в школах Казахстана (2015 г.), но заметного улучшения и повышения качества образования до сих пор не обеспечили. Между тем введение коллективных занятий приводит к необходимости регулярно прибегать к работе в малых группах.

Опыт систематического использования коллективной формы в разных школах Казахстана (гг. Усть-Каменогорск, Павлодар и соответствующих областей) свидетельствует, что она дает новую жизнь работе учащихся в малых группах, качественно преобразует ее. При традиционном обучении подобная работа, как правило, происходит стихийно, неуправляемо. Когда групповой работе предшествует коллективная, то резко повышается ее качество и эффективность: выступающие проходят предварительную подготовку и проверку, работая в парах сменного состава, а, следовательно, лучше овладевают программным (учебным) материалом, интенсивнее осваивают технологию обучения.

Итак, традиционные формы обучения (индивидуальная, парная и групповая) не являются коллективными, хотя и включают в себя отдельные элементы коллективизма. Учебные заведения ощущают настоятельную потребность в подлинной коллективной форме. Отмечая тот факт, что традиционные формы не являются коллективными, опыт все же показывает их жизнеспособность и необходимость дальнейшего применения и постоянного совершенствования.

### ***Коллективная форма обучения и ее особенности***

1. В каждый момент общения (работы) половина участников учебного процесса говорит, половина слушает. Минимальное количество учащихся - 4 человека. Работа в каждой паре носит временный и незамкнутый, взаимосвязанный и взаимозависимый характер: то, что делается в одной паре, необходимо всему коллективу, и наоборот.

2. Каждый ученик попеременно выполняет функции и учащегося, и учителя. Все члены коллектива являются преподавателями по всем темам (вопросам). Поэтому трансформируется и само понятие «ученик» (тот, кого учат). Следовательно, исчезает основание для названий: «учебный коллектив», «группа учащихся», «классный коллектив» и др. Создается новый тип коллектива - самообразовательный или образовательный.

3. Ближайшей целью каждого участника занятий является обучение других всему тому, что он знает или изучает сам. Позиция преподавателя в значительной степени повышает ответственность каждого школьника за собственные знания, поведение и общую культуру.

4. Деятельность каждого становится социально значимой, т.к. школьник работает на благо коллектива, общества, других людей не после окончания школы или во внеурочное время, а с первых шагов обучения: сколько он учится, столько обучает других. С годами появляется необходимая квалификация, повышается качество работы, увеличивается вклад каждого в общее развитие, в интеллектуальный и профессиональный рост всех членов образовательного социума.

5. Основной принцип работы: поочередное обучение всех и каждого. Разумеется, работа образовательного коллектива осуществляется под руководством педагога-специалиста.

6. Каждый отвечает не только за собственные знания и успехи, но и своих товарищей. Такая ответственность не является формально-показной, как это имеет место при традиционных формах, а ответственностью реальной, действенной, т.к. каждый школьник является одновременно и учителем, и воспитателем членов коллектива: если кто-то из товарищей чего-то не знает, то он обучает его, а товарищ помогает, объясняет и демонстрирует ему, как сделать лучше. Они обучают друг друга, следовательно, и отвечают друг за друга.

7. Каждую изучаемую тему (вопрос, проблему) участник занятий, как правило, излагает другим, работая с каждым в отдельности, до полного, прочного и всестороннего овладения ею. Такая возможность при традиционном обучении отсутствует, т.к. учитель все время вынужден гнать программу, постоянно переходить к новой теме, не добиваясь от каждого качественного овладения предыдущей. Темп работы при коллективных занятиях не навязывается, а становится индивидуальным. Он зависит от трудолюбия, настойчивости, способности каждого, а также от своевременной помощи со стороны преподавателя и коллектива.

8. Важнейшая задача педагога как руководителя - формирование педагогических умений и навыков, искусства преподавания у каждого участника, совершенствование мастерства в изложении каждой изучаемой темы, умение применять ее на практике. Без успешного решения этой задачи коллективная работа не может стать высокоэффективной. Уже на школьной скамье все участники должны овладевать педагогическим мастерством в изложении и применении усваиваемого материала, которое формируется не стихийно, а целенаправленно и сознательно, что, в конечном счете, будет способствовать выработке педагогических умений и навыков потенциальных родителей.

9. Полная; гармония, единство коллективных и личных интересов: чем больше и лучше участник занятий обучает других, тем больше и лучше он знает сам. «Многое спрашивать, усваивать, учить других, - писал



Я.А.Коменский, - тайна великой учености. Как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил, обучать других - эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя... Обучать - это значит все усвоенное в свою очередь пересказывать своим товарищам или всякому, желающему слушать. Чрезвычайно правильно известное положение: «Кто учит других, учится сам» - не только потому, что, повторяя, он укрепляет в себе свои знания, но также потому, что получает возможность глубже проникать в вещи» [16, с.362-363]. Идея Я.А.Коменского о наиболее эффективном обучении реализуется именно в коллективных занятиях.

10. Учитель по своему усмотрению может привлекать к общей работе во время коллективных занятий родителей, старшеклассников, студентов, представителей общественности, специалистов. Следует также организовать систематическое разновозрастное сотрудничество, что очень важно и продуктивно в образовательном и воспитательном аспектах.

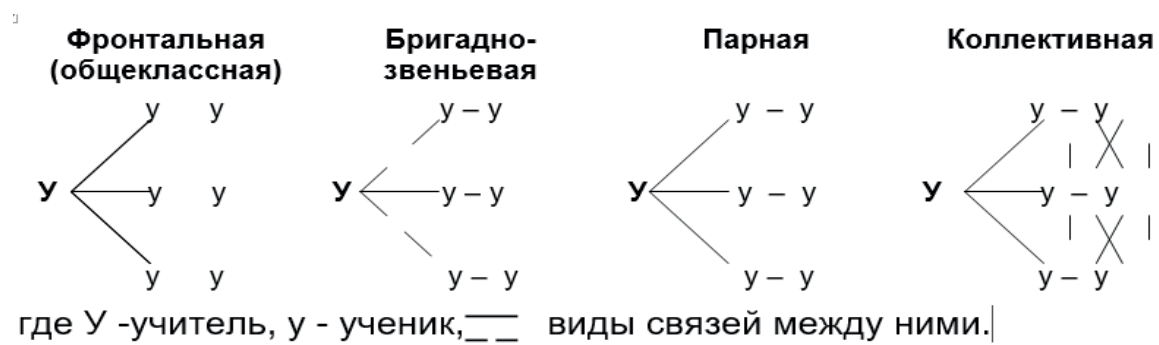
Таким образом, обучение и воспитание в каждом учебном классе, благодаря систематическому применению коллективной формы, совершается не только силами педагога и учащихся данного класса (такое положение явление временное), но и силами старшеклассников, взрослых, широкой общественности. Это и есть общечеловеческое воспитание школьников, и не на словах, а на деле. Конечно, всем учебно-воспитательным процессом руководит профессионал.

При традиционном обучении руководящие функции учителя ничтожно малы, они фактически отсутствуют. Его дело - учить и воспитывать детей, получая за это зарплату. Причем демонстрирует это своей непосредственной деятельностью: он излагает все темы учебного курса, дает задания, проверяет и оценивает.

Руководят же школой и учителями другие лица: директор, завуч, а в классах нужно всех учить и по мере возможности воспитывать.

Введение коллективных занятий приводит к коренным изменениям: педагог становится не только преподавателем и непосредственным воспитателем, но и настоящим руководителем. Уже в ходе учебного процесса учителю необходимо организовать и наладить самоуправление, которое многие функции берет на себя: вопросы планирования, управление работой каждого (кому с кем работать), организация соревнования, дисциплина, распределение заданий, привлечение участников со стороны, объяснение их функций и т.п. Все это направляется руководителем-педагогом.

Графически различия между коллективной и традиционными формами обучения можно представить следующим образом (рис.2):



**Рисунок 2.** Различия между коллективной и традиционными формами обучения [17; 18].

## 2 Особенности проектирования содержания урока

В дидактике существует множество классификаций типов и видов урока, которые берут начало в работах выдающегося русского педагога К.Д.Ушинского и носят полиаспектный характер. Наиболее известной является типология уроков по их дидактическим целям (таблица 1).

Таблица 1 - Типология уроков

Типы	Целевое назначение	Виды
Урок получения нового знания.	Знакомство с новой информацией и первичное закрепление	Лекция, беседа, презентация, экскурсия, исследование, составление проекта.
Урок закрепления знаний и формирования ЗУН	Вторичное закрепление знаний и выработка навыков и умений по практическому применению знаний.	Практикум, дискуссия, лабораторная работа, проект, составление кейса, деловая игра, конкурс, КВН, викторина.
Урок обобщения и систематизации	Обобщение и систематизация полученных знаний, показ взаимосвязи нового и старого, место нового знания в общей системе.	Семинары, собеседование, исследование, дискуссия, диспут, ролевые и деловые игры, путешествие, конкурсы, викторины.
Урок проверки, контроля и оценки знаний, умений и навыков и коррекции знаний	Определение качества ЗУН по теме, выявление уровня освоенности темы.	Зачеты, письменные работы, экзамен
Комбинированный урок	Выработка умения самостоятельно применять новые знания на практике	экскурсия, конференция, семинар, практикум, мастер-класс.

[19].

При проектировании необходимо учитывать основные компоненты урока:

- цели обучения в соответствии с учебной программой;
- цели урока;
- содержание;
- деятельность учителя и ученика;
- методика преподавания;
- оценивание;
- ресурсы.

1 этап - определение типа и вида урока. Отвечаем на вопрос: зачем в структуре изучаемой темы нужен этот урок и выбираем, какой это урок в соответствии с таблицей 1.

2 этап - замысел урока отражается, прежде всего, в его целях. Какова цель обучения по долгосрочному плану, ведущая цель урока, которая

определяет всю его логику. Если раньше ведущей целью было формирование знаний, умений и навыков, то с реализацией обновленного содержания - развитие личности. Поэтому главная задача - это обозначение и предъявление целей обеих участвующих сторон, их согласование. При этом надо учитывать, что формирование знаний, умений и навыков никто не отменял. Согласование целей в том и состоит, что учитель умеет переводить цели обучения в цели деятельности ученика.

3 этап - с учётом поставленных целей учитель осуществляет отбор содержания урока. Особенностью содержания современного урока является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий. При этом необходимо определить:

- что учитель расскажет сам;
- что ученики изучат самостоятельно;
- какие вопросы поставит учитель;
- какие задания предложит;
- как будет контролировать процесс усвоения.

4 этап - на уроке различается, прежде всего, деятельность учителя и учащихся.

Ученик из присутствующего и пассивно исполняющего указания учителя на уроке традиционного типа теперь становится главным деятелем. «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал» - слова К.Д. Ушинского отражают суть урока. Учитель призван осуществлять скрытое управление процессом обучения, быть вдохновителем учащихся. Актуальность приобретают теперь слова Уильяма Уорда: «Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет».

Учитель сегодня свободен в выборе структуры урока, лишь бы она способствовала высокой результативности обучения, воспитания, развития и не мешала творческой работе педагога.

Структура урока изменяется и в результате использования на уроках новых педагогических и методических подходов:

- активное обучение;
- дифференцированное обучение;
- исследовательское обучение;
- интерактивное обучение;
- диалогическое обучение;
- разновозрастное обучение;
- ИКТ.

5 этап при проектировании урока - отбор средств обучения, дидактические материалы, демонстрационные материалы, УМК, вычислительная техника, цифровые образовательные ресурсы, учебный

кабинет как средство обучения.

Если раньше учитель - транслятор информации, хранитель норм и традиций, контролер, а ученик - объект деятельности учителя, то с переходом на личностно-ориентированную парадигму функции учителя претерпели существенные изменения: организатор, сотрудничество, консультант, а позиция ученика: активность, наличие мотива к самосовершенствованию, наличие интереса к деятельности.

Исключительную важность имеет также эмоциональный настрой учителя на качественное проведение урока. От того, как педагог настроится на данный урок, как он сумеет «войти в форму», насколько четко продумает свое педагогическое поведение, во многом зависит эффективность проектируемого урока [20; 21].

В настоящее время, как известно, различают следующие виды планирования: долгосрочное, среднесрочное (календарно-тематическое) и краткосрочное (поурочное).

*Долгосрочный план:*

- этот план по уровням образования определяет разделы предметов всех классов и устанавливает общие правила;
- как компонент типовой учебной программы данный вид плана определяет темы и разделы на учебный год. Он охватывает необходимые цели обучения в рамках конкретного раздела/подраздела, темы;
- как компонент типовой учебной программы определяет разделы/темы учебного материала, которые будут пройдены за год. Долгосрочный план включает цели обучения, которые должны быть охвачены в рамках определенного раздела/подраздела/темы.

Цели обучения в типовой учебной программе представлены с помощью кодирования. Код В является первым.

Цифра обозначает класс, вторая и третья цифры - секции и подразделы, а четвертая - нумерация в целях обучения. В кодировке 1.1.2.1 «1» - класс «1.2». - раздел и подраздел, «1» - порядковый номер для целей обучения.

Например, по математике за 4 класс (таблица 2):

**Таблица 2** - Фрагмент долгосрочного плана из типовой учебной программы по математике начальных классов

Раздел 1: Числа и величины				
Подраздел	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.1 Натуральные числа и дроби	1.1.1.1 понимать образование натуральных чисел/числа 0, считать в нуль, считать в прямом и обратном	2.1.1.1 понимать образование чисел в пределах 100, считать в прямом и обратном	3.1.1.1 понимать образование чисел в пределах 1000, считать в прямом и обратном порядке	4.1.1.1 понимать образование многозначных чисел, определять место числа в пределах

	обратном порядке в пределах 10/11-20, определять место числа в натуральном ряду чисел	порядке в пределах 100, определять место числа в натуральном ряду чисел	в пределах 1000, определять место числа в натуральном ряду чисел	1 000 000 в натуральном ряду чисел
	1.1.1.2 читать, записывать и сравнивать однозначные числа и число 10/числа от 11 до 20	2.1.1.2 читать, записывать и сравнивать двузначные числа	3.1.1.2 читать, записывать и сравнивать трехзначные числа	4.1.1.2 читать, записывать и сравнивать многозначные числа/округлять числа до заданного разряда
	1.1.1.3 определять состав однозначных чисел/ разрядный состав чисел в пределах 20, раскладывать на сумму разрядных слагаемых	2.1.1.3 определять разрядный состав двузначных чисел, раскладывать на сумму разрядных слагаемых/ читать, записывать и использовать римскую нумерацию чисел до 12	3.1.1.3 определять разрядный и классовой состав трехзначных чисел и общее количество разрядных единиц, раскладывать на сумму разрядных слагаемых	4.1.1.3 определять разрядный и классовой состав многозначных чисел и общее количество разрядных единиц, раскладывать на сумму разрядных слагаемых

### *Среднесрочный план*

- этот план конкретизирует направления, определенные в долгосрочном плане, и их реализацию в кратчайшие сроки. В среднесрочных планах указываются основные задачи, намеченные на определенный период. В них указаны темы для каждого квартала или раздела;

- среднесрочное планирование обычно осуществляется группой учителей или отдельным учителем, который структурирует учебную программу на серию уроков;

- среднесрочное планирование конкретизирует направления, определенные долгосрочным планом, и осуществляется на более короткий срок. В среднесрочных планах формулируются основные задачи на установленный период, в которых отражаются темы обучения по каждой четверти или секции. Распределение часов внутри секций может варьироваться по усмотрению преподавателя;

- в среднесрочных планах имеются рекомендации учителю по

проведению занятий по темам и разделам, организации деятельности обучающихся на уроках, в том числе по ресурсам (интернет, тексты, видео- и аудиоматериалы к упражнениям и др.). Учитель может варьировать и изменять типы заданий с учетом индивидуальных особенностей и уровня успеваемости учащихся класса.

В качестве шаблона следует использовать форму, предлагаемую в Приложении 4 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 6 апреля 2020 года № 130 «Формы документов, обязательных для ведения педагогами организаций среднего и специального образования» [22] (см. таблицу 3).

#### *Краткосрочный план*

- данный вид планов включает конкретные методические рекомендации по планированию содержания уроков по предметам, т.е. конкретные способы использования ресурсов, необходимых для достижения целей, определенных в среднесрочных и долгосрочных планах. План урока составляется учителем самостоятельно по образцу шаблона, представленному в вышеуказанном приказе (см. таблицу 4);

- планирование урока помогает учителям понять: для кого запланирована серия последовательных уроков, чему нужно учить и какой метод оценивания нужно использовать. Краткосрочный план включает в себя цели урока, задачи урока, используемый инвентарь и план-конспект. В идеале каждый балл урока можно рассчитать за минуту;

- при разработке плана урока учителю рекомендуется обращать внимание на дифференцированный подход к обучению и учитывать индивидуальные особенности детей.

Таким образом, существует очень тесная связь между долгосрочными, среднесрочными и краткосрочными планами, поскольку общие цели планирования состоят в следующем:

- организация последовательности этапов работы;
- определение цели обучения и изучения каждого урока;
- утверждение методического измерения результатов преподавания и учения;
- определение учебных и педагогических задач для достижения ожидаемых результатов;
- обеспечение целенаправленной положительной динамики на всех этапах обучения;
- стратегическое планирование с целью вовлечения всех обучающихся в процесс обучения [23].

Продемонстрируем процесс разработки урока на примере изучения русского языка в школах с нерусским языком обучения.

Среднесрочный (календарно-тематический) план по предметам						
_____ дисциплина _____						класс _____
Итого: _____ часов, в неделю: _____ часов						
№ п/п	Раздел/ Сквозные темы	Тема урока	Цели обучения	Количество часов	Сроки	Примечание
I четверть						
II четверть						
III четверть						
IV четверть						

**Таблица 4 - Образец шаблона краткосрочного плана**

_____
(наименование организации образования)
Краткосрочный (поурочный) план
_____
(тема урока)



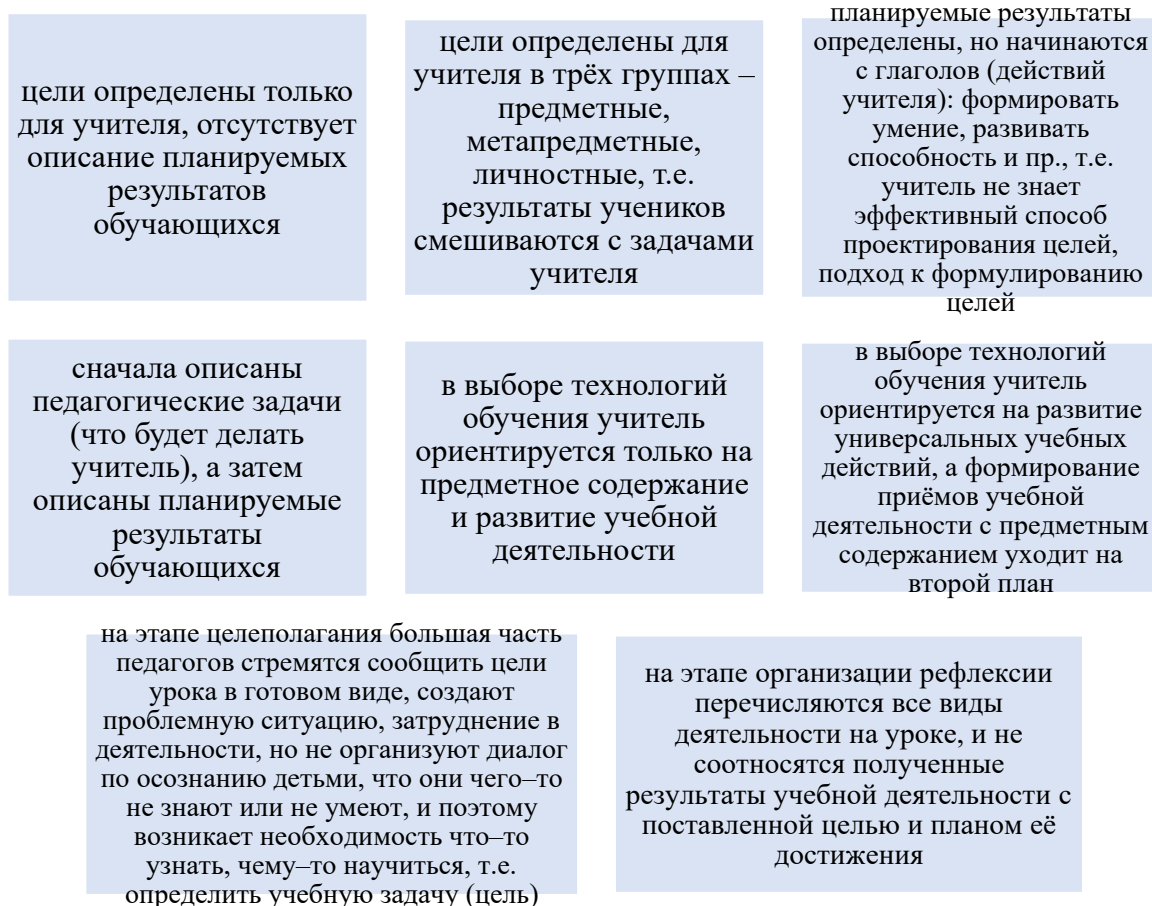
Раздел		
Фамилия, имя, отчество (при его наличии) педагога		
Дата		
Класс	Количество присутствующих	Количество отсутствующих
Тема урока		
Цели обучения в соответствии с учебной программой		
Цели урока		
Ход урока		

Этап урока/ Время	Действия педагога	Действия ученика	Оценивание	Ресурсы

### **Типичные ошибки в планировании**

Подготовка к уроку - это ежедневная задача учителя, которую он решает. Для этого педагог должен уметь выполнять ряд действий, представленных в профессиональном стандарте педагога. Введение этого документа показало, что у учителей существуют проблемы в решении данной задачи, и необходимо изменить содержание и этапы подготовки урока.

Однако при планировании уроков у учителей-практиков встречаются определенные трудности. Н.П.Мурзина [24] выделяет типичные ошибки, которые встречаются в планах уроков (рис. 3):



**Рисунок 3.** Типичные ошибки в планах уроков

Рассмотрим, как можно разрешить эти затруднения в педагогической деятельности и что будет характеризовать компетентность педагогов в реализации трудовых действий по планированию урока.

Традиционно в ходе изучения учебной темы учитель делал акцент на освоение учениками предметных знаний и умений. На современном уроке типовые учебные программы ориентируют педагога на организацию работы по освоению способов действий с учебным материалом и развитие умений учиться и личностных качеств. Поэтому необходимо знать, в чём состоит особенность процесса по формированию образовательных результатов и как его планировать.

Уметь проектировать цели современного урока - значит определять

планируемые результаты обучающихся в соответствии с типовыми учебными программами. Формулирование целей в плане урока показывает, понимает ли учитель суть деятельностного подхода к реализации типовых учебных программ: в нём цели определены как образовательные результаты обучающихся, описание того, что должен делать учитель для их достижения, в типовых учебных программах нет, это он сам определяет. Планируемые результаты обучающихся, описанные в действиях, которые ученик может достигнуть, сформулированы в программах по учебным предметам (предметные результаты), в программе формирования универсальных учебных действий, в межпредметных программах по чтению и формированию ИКТ-компетентности (метапредметные и личностные результаты). Учитель выбирает из этих документов результаты, которых обучающиеся будут достигать в процессе изучения учебной темы на уроке совместно с ним, и включает в план урока [24].

Понимание сути современного этапа целеполагания является важным моментом в деятельности учителя. Такой подход был заложен ещё в технологии эффективного целеполагания Б.Блума. Автор проанализировал способы целеполагания в образовании и показал, в чём эффективность и неэффективность каждого (табл. 5) [25].

Таблица 5 - Анализ способов целеполагания

Типичные способы постановки целей обучения	Оценка эффективности способа
1. Постановка целей через изучаемое содержание: <b>«изучить явление, изучить теорему...»</b>	1. Способ не является инструментальным - неясен результат
2. Постановка целей через деятельность преподавателя: <b>«познакомить, объяснить, рассказать...»</b>	2. Педагог сосредоточивает внимание на своих действиях, не определён результат детей
3. Постановка целей через деятельность учащихся: <b>«выполнение приёмов, решение задач, выполнение упражнений...»</b>	3. Внимание акцентируется на внешней стороне деятельности, не обозначает её следствия - изменения в развитии
4. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития обучающихся: <b>«формировать умение, развивать самостоятельность, формировать отношение...»</b>	4. Постановка целей обучения на уровне обобщённых целей. Для обучения на уровне целей конкретного урока, темы необходимо уточнить, каковы будут результаты учащихся
5. Постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся: <b>«знает конкретные факты, понимает, интерпретирует, умеет выполнять, применяет правило»</b>	5. Наиболее инструментальный способ постановки целей, позволяющий определить эталон усвоения

Определение целей для обучающихся через результаты позволяет учителю понять критерии оценки их достижения: что оценивать, какие

действия могут продемонстрировать школьники на уроке.

В таксономии Б.Блума планирование целей предлагается начинать с глаголов в неопределённой форме или в третьем лице (табл. 6).

Таблица 6 - Планирование целей по Б.Блуму

Формулировки целей	Анализ эффективности формулирования целей	Вариант правильного формулирования
Изучить падежи русского языка	Не ясно, что продемонстрируют обучающиеся в процессе изучения темы о падежах, и что учителю нужно оценить	<i>Знать падежи русского языка</i>
Чтение текста в учебнике	Обобщённая формулировка целей, не показан результат этого процесса	<i>Прочитать текст и найти необходимую информацию по теме</i>
Знать морфологические признаки имени существительного как части речи	Цели сформулированы через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, это соответствует типовой учебной программе	<i>Соответствует требованиям технологии</i>

Постановка цели в учебной деятельности на уроке, действительно, является важным этапом, поэтому после описания планируемых результатов и педагогических задач учитель подбирает технологии, которые помогут ему осуществить процесс целеполагания и достижения целей совместно с обучающимися.

Этап совместной постановки цели урока должен быть не формальным, а направленным, считает А.Н.Леонтьев, «...чтобы возбудить интерес, и нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели в том или ином предметном содержании» [26, с. 101].

Таким образом, при планировании этапа целеполагания на уроке ориентиром в определении целей являются планируемые результаты, ученики формулируют их на своём уровне, а учитель уточняет и фиксирует цель на доске. Наглядное оформление цели на уроке помогает детям осознать в конце урока достижение планируемого результата. Для начинающего учителя это тоже важно: помогает держать логику урока - от цели к результату, организовать самоконтроль и самооценку деятельности по освоению способа действия, адекватно оценить учебные действия учеников и эффективность решения педагогических задач.

Рассмотрим действия учителя в рамках одной учебной темы «Склонение имён существительных». Учитель определяет планируемый результат для детей: *знает алгоритм склонения и умеет его применять в устной и письменной речи*, а затем формулирует для себя педагогическую задачу:

*организовать работу по составлению алгоритма «Как определить склонение имени существительного».* В зависимости от готовности класса к изучению темы учитель может конкретизировать свои задачи, например, если у обучающихся высокий уровень сформированности умений учиться, то - организовать самостоятельную работу по составлению алгоритма; если недостаточно сформированы, то - фронтальную работу с использованием подводящего диалога к составлению алгоритма [27].

### **Процесс разработки урока**

Вся методическая система обновленного содержания обучения русскому языку строится на основе учета теории обучения второму языку, при котором соблюдается главное условие - коммуникативная направленность презентации всего языкового материала. В 5-9 классах изучаемый курс представлен как интегрированный курс русского языка и литературы. Программа предусматривает планирование такого урока, в котором сочетается материал по чтению и грамматике. Это определяет его структуру: каждое занятие должно содержать работу над текстовым материалом и работу над языковым материалом (орфографические, грамматические правила, определения, упражнения по развитию устной и письменной речи). Реализация основной цели обучения русскому языку как неродному - формирование навыков речевой деятельности - обеспечивается охватом таких сторон в изучении языка, как расширение словарного запаса, приобретение навыков самостоятельной передачи мыслей на русском языке.

Учебный материал должен подаваться с учетом ведущих принципов современной русской лингводидактики, среди которых имеется в виду рациональный отбор лексики; взаимосвязанное изучение лексики и грамматики, целесообразная дозировка теоретических сведений и практических заданий, направленных на активизацию всех видов речевой деятельности; ярко выраженная коммуникативная направленность языкового материала.

Межпредметные связи устанавливаются через дидактические тексты, обладающие информационной насыщенностью. Тексты и послетекстовые задания и упражнения должны быть направлены не просто на конструирование высказываний, но и должны предполагать совершение речевого поступка, проявление речевого поведения.

Методика подачи фактического материала должна отвечать требованиям научности, одновременного развития видов речемыслительной деятельности, наглядности и коммуникативности в обучении неродному языку. В этой связи текстовый материал должен презентовать не только историю, культуру, мировидение русского народа, но и, что отвечает языковой политике РК, особенности современного функционирования русского языка в Казахстане как неотъемлемой части общего социокультурного пространства.

Содержание учебного материала рекомендуется представлять в трех основных видах: текстовой материал, содержащий достаточное количество

изучаемых грамматических форм и лексических единиц, теоретический материал - определения и орфографические правила и практический - лексико-грамматические упражнения.

К примеру, упражнения в 6 классе к теме «Паронимы». Задания:

1. Ознакомьтесь с нормой употребления глаголов **выходить** и **сходить**.

2. Составьте вопросительные предложения с данными паронимами.

Употребление глаголов **выходить** и **сходить** регламентируется грамматическими правилами. В предложении с предлогом **из** употребляется глагол **выходить** (выйти), а в предложении с предлогом **с** - глагол **сходить** (сойти). Поэтому **из** вагона, **из** автобуса, **из** троллейбуса, **из** трамвая выходят, а **с** поезда, **с** теплохода, **с** корабля сходят.

3. Ответьте на вопросы, используя паронимы. Какой пароним надо употребить, когда речь идет:

1) о необразованном человеке;

2) о грубом и невежливом человеке;

3) о человеке, занимающемся дипломатической деятельностью;

4) о лице, награжденном дипломом какого-либо конкурса.

*Слова-помощники:* невежа // невежда, дипломат // дипломант.

Рекомендуется использовать такие учебные тексты и практические упражнения, которые реализуют выполнение индивидуальной работы, работы в паре и группах.

Необходимо строить обучение русскому языку на основе практических методов и приёмов. Языковые упражнения должны быть представлены в минимальном объеме, должны преобладать речевые (коммуникативные) упражнения, построенные на основе текстов.

Рекомендуются следующие педагогические подходы в обучении русскому языку как второму:

1. Использование заданий с учетом индивидуальных возможностей ученика и изучение их ошибок не для классификации, а с целью организации работы по их устранению.

2. Создание атмосферы доверия между учителем и учащимися, а также среди самих учащихся.

3. Дифференциация заданий согласно индивидуальным способностям учащихся.

4. Создание условий для работы в группах (каждый учащийся может исполнять различную роль при работе в группе, например, роль лидера, «следовать за лидером» и др.).

5. Предоставление пространства для самостоятельного решения, выбора, обсуждения и выражения собственных мыслей.

6. Использование заданий, связанных с реальной жизнью, где учитель только направляет, а обучающиеся добывают знания самостоятельно.

7. Использование различных целей обучения развивает критическое мышление, учит учащихся работать самостоятельно при постановке целей, исследовании проблем, поиске ответов, обсуждении проблем и выражении

своего собственного мнения во время внимательного слушания мнений других учащихся.

8. Использование интерактивных методов обучения помогает учащимся развивать личную точку зрения и принимать во внимание мнения других.

9. Использование совместных методов обучения заключается в формировании у учащихся навыков, при выполнении командной работы, при обсуждении и сотрудничестве для достижения соглашения, принятии на себя ответственности за члена команды, в процессе самоуправления и управления.

В обучении русскому языку как второму рекомендуется исследовать методы активного чтения и письма, что в дальнейшем сформирует эффективные навыки говорения и аудирования.

Некоторые моменты, которые следует учитывать при использовании различных заданий:

– рекомендуется планировать множество различных заданий в рамках одного урока. На одном уроке необходимо включить четыре, пять или более различных заданий. Предусмотреть работу в коротких промежутках времени, например, 10 минут. Время, за которое обучающиеся могут сосредоточить свое внимание, часто довольно короткое;

– обращать внимание, что каждое задание следует за предыдущим, и постоянно напоминать учащимся о главных учебных целях. Повторяйте задание по-разному. Например, сделать задание в устной форме, а затем попросить класс сделать ту же самую задачу в письменной форме. Это помогает учащимся понять задачу, приводит к плавному переходу, укрепляет предыдущее обучение и позволяет учащимся практиковать более одного навыка;

– включать индивидуальные, парные, групповые и коллективные задания в деятельность всего класса [28, с.134-136].

#### ***Создание краткосрочного плана (индивидуального плана урока)***

После составления среднесрочного плана, включающий возможности для формативного оценивания, учителя планируют свой индивидуальный план урока (краткосрочный план). При планировании краткосрочного плана урока решают, какова (ы) цель (и) данного урока. Цель определяется с целями обучения в программе предмета, но не охватывает все части учебной цели. Например, одна из целей обучения в 4-м классе звучит следующим образом: *уметь составлять текст и выделять введение, главную часть и заключение, учитывая подачу, семантическую целостность и ясность письма.*

Эта цель обучения является основой для нескольких уроков, каждый из которых имеет разные задачи. Задачи урока описывают наблюдаемую производительность/ поведение учащегося и объясняет, чему должны научиться учащиеся в результате обучения. При формулировании задач урока необходимо помнить об ожидаемых результатах обучения данного урока. Это поможет:

- акцентировать деятельность учащегося, а не учителя;
- проще планировать урок;

- точнее оценивать обучение учащихся;
- проще давать оценку учению и преподаванию.

### ***Планирование урока***

После определения цели урока планируется урок для достижения этой цели. Есть несколько подходов, которые учитель может использовать при планировании.

Традиционные дидактические методы обучения мало принимают во внимание различные характеры учащихся, их мотивацию, стремления, интересы, навыки, стили обучения и социальный статус. Например, учитель предлагает лекцию о различных видах знаков препинания и предлагает учащимся делать записи.

Современные методы преподавания и учения уделяют пристальное внимание потребностям учащихся, поскольку Ваш успех в их достижении может радикально повлиять на качество и объем обучения. Обучение должно соответствовать требованиям настоящей Программы, учащиеся обучаются тому, как учиться в этом процессе. Учитель учитывает потребности, как программы предмета, так и учащихся посредством *более эффективного планирования урока*.

Для примера учитель создает более активный план, конкретизируя цель урока.

- Учащиеся играют в «информационный обмен». Работая в парах, один из учащихся в течение 60 секунд обобщает всю информацию, которую узнал по данной теме. Партнер пары обобщает то, что они услышали в течение 50 секунд. Учащиеся продолжают меняться и обобщать то, что они услышали, со временем уменьшая время на 10 секунд каждый раз. В Учащиеся анализируют информацию, которая передается в 10 секунд, и решают, какую представить информацию. Учитель может облегчить эту рефлексию и составить список ключевых моментов обучения на доске.

- Учащиеся используют ключевые моменты обучения в качестве инструмента поддержки при чтении текста и выявлении ключевых элементов информации, которые они включают в свои обобщения. Учащиеся сравнивают выделенный текст и обсуждают причины сходства и различий в информации, определенные ими.

Эти варианты не являются взаимоисключающими, и совместно объединяются в одном уроке или серии уроков.

Некоторые полезные моменты, которые следует учитывать при использовании различных заданий:

- Планируйте *множество различных заданий* в рамках одного урока. На одном уроке необходимо включить четыре, пять или более различных заданий. Подумайте о работе в коротких промежутках времени, например, 10 минут. Время, за которое учащиеся могут сосредоточить свое внимание, часто довольно короткое.

- Убедитесь, что каждое задание следует плавно за предыдущим, и постоянно напоминайте учащимся о главных учебных целях. Будьте готовы



повторить задание по-разному. Например, сделать задание в устной форме, а затем попросить класс сделать ту же самую задачу в письменной форме. Это помогает учащимся понять задачу, приводит к плавному переходу, укрепляет предыдущее обучение и позволяет учащимся практиковать более одного навыка.

– Попробуйте изменить типы взаимодействия с классом. Подумайте о том, сколько будете говорить Вы. Если говорить слишком долго, учащимся останется меньше времени, чтобы обсудить и узнать друг у друга. Подумайте о том, как выяснить, что класс понимает инструкции учителя. Обязательно включите индивидуальные, парные, групповые и коллективные задания в деятельность всего класса.

При планировании уроков полезно рассмотреть следующие вопросы:

1. Какова цель урока? Поддерживает ли каждая часть урока достижения учащимися этой цели?

2. Что на самом деле делают учащиеся? Как ясно выражены инструкции к заданиям, что должны делать ученики и какие результаты должны получить?

3. Как узнать, что обучение состоялось?

4. Что значит быть учеником во время урока? Может ли учащийся получить помощь и/или уверенность? Могут ли учащиеся получить дополнительные материалы?

5. Насколько план урока является гибким? Может ли составленный план урока помочь справиться с неожиданными событиями, такими как интересный вопрос учащегося, который требует много объяснений, проблемы с аудиовизуальными средствами, короткая обратная связь от одноклассника?

6. Какую обратную связь от учащихся Вы планируете услышать? Как включить, записать и обсудить этот вопрос? [29].

### 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

В настоящее время существует множество методик, или как еще называют, технологий обучения. Тем не менее, называть их технологиями неправомерно. В данном случае мы не углубляемся в существо вопроса, т.к. внимательному учителю далее станет понятно, почему.

Как уже отмечалось, в учебном процессе практически не используется коллективная форма обучения, т.е. работа в парах сменного состава, которая отличается от традиционных, огромным потенциалом и эффективностью. В этой связи предлагаем некоторые методические приемы, которые можно использовать на уроке.

Для учителей вопрос об индивидуальном (ИСО), групповом (ГСО) и коллективном (КСО) способах обучения, как правило, никакого значения не имеет и интереса не вызывает. Их волнует то, что связано непосредственно с ежедневной работой: «Вот я веду казахский язык и литературу. Расскажите мне, как я должна работать коллективно со своими учениками. У меня VI класс». С аналогичными вопросами обращаются учителя и по другим предметам<sup>2</sup>.

*С чего начинать? Как приступить к коллективным занятиям в группе (классе)?*

«Запуск» можно осуществлять по-разному. Все зависит от конкретных условий и подготовки педагогов. Предположим, что в школе Вы один знаете коллективную работу и хотите применить ее у себя на уроках. Что в таком случае необходимо делать? Пригласите на кружковые занятия лучших своих учеников и сначала обучите нескольких. Через 3-4 занятия Вы будете иметь 15-17 помощников, с которыми можно начать коллективную работу в классе. Так делают не только в старших, но и в начальных классах. Если есть возможность, можно брать некоторых учеников прямо с уроков или во время подготовки домашних заданий в группах продленного дня и начинать с ними работу в парах сменного состава. Два-три дня такой работы и можно приступить к коллективным занятиям со всем классом.

Такой «запуск» имеет положительную сторону: Вы можете с каждым поработать и убедиться в умении ученика работать в парах сменного состава. Но он имеет и недостатки: много тратится времени, ребят приходится снимать с занятий, не все одновременно включаются в новый вид работы.

*Как подготовить всех учеников класса, чтобы начать с ними коллективные занятия?*

Подготовка учеников к коллективной работе может начинаться в любом классе и чем раньше, тем лучше. Кстати, это же относится и к конкретному содержанию: готовить к работе в парах сменного состава можно начинать с любой темы. Выбор класса или темы зависит от учителя, а в дальнейшем, когда в школе многие ученики овладеют приемами коллективной работы, то и от

---

<sup>2</sup> В дальнейшем приводятся примеры на основе опыта предметного обучения в 90-х – начале 2000-х гг. В данном случае мы преследовали цель продемонстрировать саму технологию коллективного обучения.

них. В данном случае мы имеем в виду не учеников этого класса, где нужно впервые проводить коллективную работу, а учащихся старших или параллельных, которые в перспективе будут главными действующими лицами по обучению новичков работе в коллективе. Однако это уже будущее. Пока мы можем строить приобщение к коллективным занятиям школьников через педагога, учителя данного класса. Как приступить к коллективным занятиям, если ее у себя на уроках начинает отдельный учитель?

Один из вариантов «запуска». Учитель готовит учеников работать только в паре друг с другом, но без переходов, без обмена партнерами. Учителям начальных классов она достаточно знакома, но методически далеко не у всех она отработана и обычно сводится к грубой взаимопроверке. Более опытные учителя дают ученикам очень четкие ориентиры, что должен каждый из них делать и в какой последовательности. Предварительно учитель подготовил карточки. Достаточно для начала только две карточки. Но можно и больше, чтобы не очень задерживаться на парной работе. Если приготовить шесть разных карточек, то каждому ряду можно дать по две разные карточки.

Предположим, отрабатывается материал на сложение и вычитание в пределах 20. В каждой карточке пусть будет по десять примеров.

На доске также записаны примеры двух карточек, но набор примеров другой. Учитель вызывает одного из учеников (желательно, не отстающего) и показывает всем, как он будет работать с вызванным учеником.

**Учитель:** Акмарал, смотри - на доске десять примеров. Это, будем считать, твоя карточка. Можешь быстро просмотреть все примеры и, если в каком-то примере испытываешь затруднение, то подумай. Если нужно, то мы тебе поможем.

Всему классу предлагается сделать то же самое. Акмарал просмотрела и прорешала все примеры и объявляет: «Я все примеры решила».

**Учитель:** Я твой партнер по работе и буду тебя спрашивать. Первые пять примеров ты будешь объяснять, как решаешь, а вторые пять - только скажешь ответ. Будешь объяснять решение только тогда, когда допустишь ошибку. Итак, начинай с первого примера.

**Акмарал:**  $8+8$ . Я сначала к 8 прибавлю 2, получится 10. От 8 я вычитаю два - получается 6. Шесть прибавить десять - 16.

Когда Акмарал допустила ошибку ( $13-6=5$ ), учитель предлагает: «Объясни, как ты от 13 вычитаешь 6?».

По карточке Акмарал работу закончили.

**Учитель:** Теперь следи, как я буду отвечать по своей карточке.

Акмарал и все ученики внимательно следят. Учитель решает первые пять примеров по своей карточке и дает объяснения, потом сообщает только ответы.

**Учитель:** Ребята, вы все внимательно следили, как мы с Акмарал работали? Кто из вас понял, как ему предстоит работать со своим соседом? Поднимите руки. Все подняли. Молодцы. А, может быть, кто-то еще не сможет? Ты не сможешь, Алия? Почему?

**Алия:** Я еще плохо считаю.

**Учитель:** Будет трудно, подними руку и я тебе помогу. А сейчас я всем вам даю по одной карточке. Вы сначала все примеры решите самостоятельно. Когда закончите, то поднимите руку. Если ваш сосед тоже закончил, то можете начать проверку. Сначала будут проверять те, кто сидит к окнам, а отвечать те, кто сидит к дверям... Вижу. Те, кто сидит к окнам, положите свою карточку посередине стола и начинайте проверку. Только спрашивать и отвечать нужно тихо, вполголоса.

Несколько минут проходит в работе, учитель подходит к отдельным парам, где плохо идет работа, выясняет, почему. Дает ребятам советы, где нужно, помогает.

**Учитель:** Вижу, что проверку уже все закончили. А теперь поднимите руку и скажите о своем соседе: хорошо он работал?

- Да, хорошо.
- Нет, он долго думал.
- А Алдиярова неправильно решала.

**Учитель:** А кто не сделал ни одной ошибки? Как много! Двенадцать человек. А кто сделал одну ошибку? Какую? Серик? Не мог сразу от 11 вычесть 7. Он тебе объяснил, как от 11 вычесть 7?

**Учитель:** Все проверяющие (сидящие к окнам), заберите свою карточку и отложите ее в сторону, на край стола. Теперь все сидящие к дверям, положите свою карточку посередине стола и пусть ваш сосед отвечает, а вы внимательно следите.

Подводятся итоги: выясняется, кто работал хорошо, не допустил ни одной ошибки и решал примеры быстро, уточняется, какие были допущены ошибки. Вопрос о том, кто работал плохо, вначале не следует ставить. Ученики об этом могут сказать и сами. Можно спросить, кому такая работа нравится и почему.

От парной работы можно перейти к коллективной. Есть разные способы перехода, например, такой. Учитель готовит не две карточки на весь класс, а шесть разных карточек. Пусть, в классе 24 ученика. На каждый ряд - две разные карточки. Но т.к. в ряду сидит 8 учеников, то каждую карточку нужно переписать четыре раза. Получается, что первый ряд работает по карточкам № 1 и 2, второй ряд - по карточкам № 3 и 4, третий - по карточкам № 5 и 6. Все ученики начинают одновременно: каждый решает примеры своей карточки, потом начинается взаимопроверка, первые номера сначала проверяют вторые, а затем вторые проверяют первые.

Когда взаимопроверка закончилась, учитель подводит итоги и объявляет: «А теперь мы попробуем по-другому работать. Все обменяйтесь карточками: свою карточку отдайте соседу, а себе возьмите карточку соседа. Все примеры вы уже решали, а поэтому сможете по своей новой карточке проверять любого ученика. Но кого? Вот в чем вопрос. Кого? Я вам дал 6 разных карточек (учитель объясняет для всех: у кого какие номера карточек и что во всех 6 карточках разные примеры). Как же теперь мы продолжим нашу

работу?

**Ученики:** Давайте обменяемся карточками.

**Учитель:** Зачем? Вы и так уже обменялись карточками.

**Ученики:** А что если мы пересядем?

**Учитель:** Как ты предлагаешь пересаживаться?

Идет обсуждение, и выясняется, что могут ученики первого ряда - 8 человек - сесть в третий ряд, а 8 учеников третьего ряда сядут во второй ряд, а со второго ряда 8 учеников пересядут на свободные места в первом ряду.

Уточняется, кто и куда пересаживается, и продолжается работа дальше. Для учеников это было *первое пересаживание*. Нужно, чтобы оно прошло организовано, без шума. Во время подведения итогов выясняется, что у всех учеников могут быть разные карточки, и тогда все могут по очереди работать со всеми.

– Но кто же нам приготовит такие карточки? Все ученики II класса проявляют такую готовность. Однако выясняется, что не все они красиво пишут и что примеры нужно придумывать или отбирать из учебника. На помощь приходят родители. Заранее к занятиям заготавливается большое количество карточек. В начале урока учитель ведет беседу с классом, выясняет, как будут все работать друг с другом. Это уже идет работа в парах сменного состава, и все ученики могут по очереди сотрудничать друг с другом, выступая то в роли проверяющих, то в роли отвечающих.

Как быть, если ученик не решает, и объяснить решения не может?

Конечно, есть случаи, когда ученик не может решить ни одного примера. Так же и при решении задач: ни одной задачи! Для того и нужна коллективная работа, чтобы ни одного ученика не оставить в беде. Если ученик не решает ни одного примера и ни одной задачи, то это еще не беда. Если это не безнадежный случай, когда необходимо лечение, а не обучение, то с таким учеником нужно работать. С таким учеником работают, работают систематически и много сами ученики. Как протекает работа? По-разному. Это зависит, прежде всего, от содержания задания и от степени запущенности.

Если брать рассмотренные выше примеры, то функциями учащихся были, главным образом, проверка и закрепление вычислительных умений. При работе с учеником запущенным, отстающим, допускающим ошибки и непонимающим, как их *исправить, возрастает обучающая функция*. Начнется элементарное объяснение: «Ты не знаешь, как от 15 вычесть 8? Слушай, я тебе объясню. Сначала давай от 15 отнимем 5. Сколько получится? Десять. Да, десять. Почему сначала отнимаем 5? Потому что от 15 восемь сразу не вычитается. Сколько же осталось от 8? От 8 вычитаем 5.  $8-5=3$ . У нас от восьми осталось тройка. Теперь отнимай ее от десяти. Сколько? Да, останется семь. А теперь бери этот же пример и всё сделай с самого начала:  $15 - 8 =$ ».

Работа со слабыми учениками забирает у ребят довольно много времени. Поэтому пары, в которых разные по уровню ученики, иногда задерживаются. Но эти задержки полезны не только ученикам слабым/отстающим. Пользу извлекает и сильный ученик, т.к. *наиболее интенсивно работают ученики*

тогда, когда им приходится объяснять то, что они сами уже понимают, а их напарник не понимает, допускает ошибки. Ребятам нужно ориентировать на то, чтобы свои объяснения они давали спокойно, неторопливо, если нужно, то и обстоятельно, подробно. Нередко нужна помощь учителя. Никто не освобождает учителя от обязанности **учить** слабых учеников.

Подготовить коллективное занятие трудно для учителя еще и потому, что нужен по каждой теме дидактический материал, наборы упражнений, карточек. Пока эта работа ложится на его плечи. Но в этом деле ему **большую помощь могут оказать старшеклассники и родители. Можно использовать также старые учебники.**

В III классе основная тема: табличное умножение и деление. Применение коллективных учебных занятий дает возможность добиться качественного усвоения. Знание всех случаев табличного умножения и деления доводится до автоматизма. Можно начинать с простейшего: умножения и деления на 2. Учитель разбирает с классом все случаи умножения и деления на 2. Ученики повторяют и отрабатывают каждый пример на счетном материале. Особое внимание обращается на то, как производить проверку. Также дается объяснение всех случаев умножения и деления на 3.

Когда ученики все случаи разобрали и знают, как нужно производить проверку, составляются карточки. Карточки должны охватить весь прорабатываемый материал. Сколько на одной карточке должно быть примеров? Вначале лучше не более 10, а потом можно и гораздо больше. Работа по табличному умножению и делению проходит быстро, а поэтому на одной карточке может быть и 20, и даже 30 примеров.

Образец карточки:

№ 1

$$2 \times 8 = 16$$

$$6 \times 2 = 12$$

$$3:3 = 1$$

$$6 \times 3 = 18$$

$$24:3 = 8$$

$$2 \times 9 = 18$$

$$7 \times 2 = 14$$

$$18:3 = 6$$

$$21:3 = 7$$

$$9 \times 3 = 27$$

$$20:2 = 10$$

Желательно в карточках выписывать не только примеры, но и ответы. **Если ответов нет, то проверяющий может не заметить допущенную соседом ошибку.** Тем ученикам, которые дают только правильные ответы и могут каждый случай проверить, даются секундомеры. Таких учеников, которые работают с секундомерами, может быть немного, но **работа по секундомеру очень ускоряет темп решения и выводит на формирование автоматизма. Ответы по табличному умножению и делению должны быть мгновенными и правильными.** Только тот, кто смог в разбивку дать правильные ответы на все примеры, дальше проверяется по секундомеру. Возникает соревнование: кто быстрее. В это соревнование включаются все новые и новые ученики: «Проверь меня, проверь, пожалуйста!». Ученики,

получившие секундомеры, ассистенты.

Ассистентами называются только тех, кто уже табличное умножение и деление знает безошибочно и дает ответы сразу, как бы не задумываясь. Только такие ученики могут выполнять функции ассистента. Ассистент сначала проверяет на правильность ответов без секундомера. Если отвечающий не допустил ни одной ошибки, тогда вводится проверка с секундомером: определяется время, скорость ответов. Результаты записываются. Кто в классе быстрее всех считает? В классном уголке вывешен список учащихся, и против фамилии того ученика, который знает табличное умножение и деление, не ошибается, ставится время (количество секунд). У некоторых время проставлено три, четыре, пять раз, и видна общая тенденция на сокращение: 13 с., 12 с., 10 с.

Введение разных карточек и работа всех по очереди друг с другом приводят к коллективной работе. Это уже не статистические, не замкнутые пары, а пары сменного состава. Вместо 3-4 месяцев таблица умножения изучается за 20-30 дней и знания доводятся до совершенства, до автоматизма. Если брать по количеству времени, то ускорение происходит в 2-3 раза. У ребят появляется повышенный интерес к математике, который иногда перерастает в энтузиазм, в увлечение. Они начинают штудировать не только сложение и вычитание в пределах 20, табличное умножение и деление, но и другие темы: *внетабличное умножение и деление, сложение и вычитание* в пределах 100, действия с именованными числами и т.д. не только в школе, но очень усиленно и дома, хотя никто от них этого не требует. «Что вы с ними сделали? Все время моя Наташа просит то меня, то мужа: «Проверь меня по секундомеру, как я отвечаю таблицу умножения». Даже в праздники она занималась математикой».

На ребят очень действуют игры, особенно если в них включаются все. При изучении почти всех тем в начальных классах мы вместе с учителями проводили соревнования на выявление победителей и чемпионов. *Такие соревнования требуют, как правило, от каждого быстроты, автоматизма в решении и в ответах и отличаются массовостью.*

Учитель выстраивает перед классом два ряда, например, первый и второй. А третий - сидит за партами. Он им говорит: «Вы будете судьями. Но готовьтесь: потом будете соревноваться с победителями». Обращается к тем, кто стоит перед классом: «Вы будете подходить ко мне по два человека: один ученик с первого ряда, другой - со второго. Я буду давать только один пример. Ваша задача - ответить быстро и правильно. Кто первый ответит, тот остается стоять перед классом. Кто допустил ошибку или замешкался, ответил с опозданием, тот садится на свое место. Если оба долго думают или ошибаются в своих ответах, то оба садятся на свои места».

Дальше по два ученика делают шаг вперед, и учитель им говорит:  $8 \times 6$ ? Кто первый ответил «48», тот становится в конец своего ряда, а кто не успел - на свое место! На каждый вопрос и ответ уходит, буквально, несколько секунд. Стоять и «думать» перед классом не разрешается. Все хорошо понимают, что

«думают» только те, кто еще плохо знает табличное умножение и деление или сложение с переходом и без перехода через десяток. Это же относится и к преобразованию именованных чисел: «Сколько граммов в 25 килограммах?» Ответ должен следовать сразу и краткий: «Двадцать пять тысяч?», «Сколько минут в двух часах?» - «Сто двадцать».

Когда все ученики из двух рядов пройдут первую проверку на быстроту (принимаются только правильные ответы, кто дает ошибочный ответ, сразу садится), подсчитываете, из какого ряда перед классом стоит ребят больше, тот ряд и считается победителем. После этого выстраивается весь ряд победителей, «побежденные» к ним присоединяются и выстраивается третий ряд. Выясняется, какой ряд лучше владеет табличным умножением и делением (или другой темой). Допустим, первый ряд - ряд победителей. К ним пристраивается третий. Второй - ряд побежденных. Они - судьи. Кроме вопросов учителя они могут задавать свои. Тем, кто стал победителем класса, ребята устраивают овации.

Когда выясняется, какой в классе ряд более сильный, соревнование переходит в свою высшую фазу: нужно определить чемпиона класса. Для этого все выстраиваются перед классом по два человека, и каждой паре учитель снова ставит вопрос: кто первый ответил, тот становится в конец своего ряда, кто не успел ответить - садится и т.д. Но теперь он задает вопросы до тех пор, пока остаются перед классом только два ученика. Они оспаривают звание чемпиона класса. Педагог или класс ставит им три вопроса. Чемпионом становится тот, кто быстрее ответит на два из них. Учитель не протестует, если ребята аплодируют чемпиону, а предлагает: «Давайте скажем чемпиону наше дружное: ура! ура! ура!».

Вся эта процедура соревнования проходит, буквально, за 4-5 минут, но страсти накаляются так, что потом ученики могут еще несколько дней ходить под впечатлением игры в чемпиона. Самое важное не в том, что все ребята во время соревнований очень активны. Гораздо важнее другое: они знают, что такое соревнование будет через десять дней, и знают, что снова по табличному умножению и делению, и теперь все усердно готовятся. Вот теперь проверка по секундомеру приобретает для них «жизненное» значение. В каждом ряду выделяются ассистенты, которые всех проверяют. Обсуждают тут же, сразу, из-за кого их ряд оказался в числе побежденных, кто может снова подвести. С этими учениками проводится усиленная работа.

В результате нередко побежденные в следующем соревновании становятся победителями. *А в выигрыше оказывается весь класс: ребята* отлично усвоили табличное умножение и деление, то, что им нужно знать в совершенстве - на всю жизнь. В контрольных работах ошибок почти нет. В большинстве случаев пишут ответы сразу и без исправлений.

Мы здесь показали, что при изучении сложения и вычитания в пределах 20, сложения и вычитания десятками в пределах 100, табличного умножения и деления, преобразования именованных чисел, а также и других тем (внетабличного умножения и деления в пределах 100, сложения и вычитания в



пределах 100) применение коллективной формы при их сочетании с другими формами обучения (индивидуальной, парной, групповой) может существенно повысить эффективность учебной работы.

Конечно, это не вся работа по математике в начальных классах, а только ее часть. Скажем, это одна треть работы, т.к. еще есть изучение теории и решение задач.

### ***Как применять коллективные занятия при обучении решению задач?***

Этот вопрос нам ставят довольно настойчиво. Можно подумать, что все ученики, заканчивая начальные классы, великолепно овладевают вычислительной техникой. Незнание таблицы умножения и деления, путаница с именованными числами, неумение производить сложение и вычитание в пределах 100, беспомощность в примерах на внетабличное умножение и деление в пределах 100 можно во многих случаях встретить в старших классах, и это явление не исчезает, а напротив, нарастает. Кроме того, слабость в вычислительной технике сказывается отрицательно и на умении школьников решать задачи. Чтобы научиться хорошо решать задачи, нужно не задумываться каждый раз над вычислениями, а производить их быстро, легко и безошибочно.

Конечно, обучение решению задач требует другой методики, других методических приемов.

Самое простое, с чего можно начинать: ученики знакомят друг друга с условием задачи, уточняют, что в задаче известно и что нужно найти, а затем объясняют, как решается эта задача (условие, вопрос, решение, ответ).

Как выполняется это в классе? Можно начинать с двух вариантов задач: на доске записывается две задачи (первый и второй варианты), задачи однотипные, разница только в числовых данных. Ученикам предлагается самостоятельно их решить. Все ученики решают, записывают решение (без формулировок вопросов) и полученный ответ. Учитель предлагает тем, кто решил задачу, внимательно проверить свое решение и приготовиться все объяснять своему товарищу (соседу). После этого приступают к совместной работе.

Те, кто выполнял первый вариант, воспроизводят задачу и объясняют, как она решается, показывают, если нужно, свои вычисления, обосновывают правильность полученного ответа, отвечают на вопросы соседа. Если же ученик не знает решения задачи своего варианта, то разбирают, обсуждают и выполняют ее вместе с соседом. После этого ученики, решавшие второй вариант, знакомят остальных со своей задачей и объясняют весь ход ее решения. Затем ученик, решавший первый вариант, выполняет задачу второго, а его напарник - задачу первого. После взаимной проверки их работа заканчивается.

Если есть время, то учитель пишет на доске не две задачи, а четыре - для каждого варианта по две. При этом проверяется, как ученики научились решать два типа задач, но с разными числовыми данными. Получается, что каждый ученик решает две свои, знакомится с тем, как решил задачи таких

типов его сосед, потом решает их, а главное - объясняет ход решения и дает обоснование правильности ответа.

Так сочетается индивидуальная работа каждого ученика с парной, и наоборот, парная с индивидуальной. Ученики при этом не только учатся решать задачи самостоятельно, но также учатся объяснять ход решения и проверять выполнение ее соседом по парте.

Можно начинать вводить работу в парах сменного состава на занятиях по математике с предложения ученикам разобраться в задаче, решить ее и затем объяснить, как она выполняется другому. Для этого можно использовать карточки, на которых с одной стороны записывается условие задачи, а с другой - ее решение. Решение обычно дается только для более трудных задач, а также для типовых, когда приступают к изучению нового типа задач.

От парной работы переходят к работе в парах сменного состава. Для этого ученикам предлагаются карточки с разными задачами. Таких карточек готовят много, чтобы всем хватило. Ученик берет новую карточку (каждая из них имеет свой номер), знакомится с условием задачи, анализирует про себя задачу, решает ее и кратко записывает ход решения. После этого он либо предлагает свою карточку соседу, либо ищет себе партнера для совместной работы среди учеников класса, которому вручает карточку, знакомит с задачей и ходом ее решения.

Такая работа дает возможность каждому ученику учиться решению новых задач и знакомиться с тем, как аналогичные задачи решают другие ученики. Чтобы ученики не забывали вычислительных умений и навыков, необходимо дать смешанные карточки: задача и около десятка примеров.

Как показывают опыт и наблюдения, далеко не всегда есть смысл рассказывать готовое решение друг другу. Пусть сначала ученик задумается, разберется лучше в условии задачи, продумает все этапы ее решения, сформулирует вопросы к каждому действию, одним словом, под руководством партнера решит всю задачу.

Уже с I класса необходимо приучать учеников ставить вопросы друг другу. Поэтому, когда ученики приступают к работе, то начать надо не с сообщения задачи и рассказа ее решения, а с вопросов.

Чтобы ученики быстрее овладевали методикой (или приемами) работы друг с другом, учитель вызывает к доске одного из более толковых ребят, и они по очереди выполняют роль то спрашивающего (учителя), то отвечающего (ученика).

Пусть учитель будет **А**, а ученик **В**.

**А:** Читай задачу.

**В:** «Ученик имел 96 коп. При покупке мороженого он израсходовал  $\frac{3}{8}$  этой суммы. Затем  $\frac{2}{5}$  остатка он потратил на тетради. Сколько денег осталось у ученика?»

**А:** Что в задаче известно?

**В:** Известно, что у ученика было 96 тиын. Известно также, что  $\frac{3}{8}$  этой

суммы он потратил на мороженое, а  $\frac{2}{5}$  остатка - на тетради.

**А:** Что в задаче спрашивается?

**В:** В задаче спрашивается: сколько денег осталось у ученика?

**А:** Как ты будешь решать задачу? Как ты узнаешь, сколько осталось у ученика денег?

**В:** Я сначала найду, сколько денег он потратил на мороженое. Для этого мне нужно найти  $\frac{3}{8}$  всей суммы денег, которая была у ученика. Потом, то, что получится, я вычту из суммы. Так я получу остаток. Затем я найду  $\frac{2}{5}$  остатка. Этого, что было потрачено на тетради. Потом сложу то, что было израсходовано на мороженое и на тетради. Эту сумму я вычту из 96 тиын и получу то, что спрашивается в задаче.

**А:** Что ты узнаешь в первом действии?

**В:** Сколько денег израсходовал ученик на мороженое.

**А:** Как ты это у знаешь? (Каким действием?)

**В:** Я 96тиын умножу на  $\frac{3}{8}$ .

$96 \times \frac{3}{8} = \frac{96 \times 3}{8} = \frac{12 \times 3}{1} = 36$ . 36 тиын ученик потратил на мороженое.

**А:** Теперь что будешь узнавать?

**В:** Узнаю, сколько денег осталось у ученика после того, как он купил мороженое: я от 96 тиын вычту 36 тиын. Остается 60 тиын.

**А:** Что узнаешь в третьем действии?

**В:** Узнаю, сколько стоили тетради.

**А:** Каким действием? (Как?)

**В:** 60 тиын я умножаю на  $\frac{2}{5}$ . Получаю 24 тиын. Тетради стоили 24 тиын.

**А:** А дальше?

**В:** Узнаю, сколько стоили тетради и мороженое вместе: 36 тиын + 24 тиын = 60 тиын. Тетради и мороженое стоили 60 тиын. А у ученика было всего 96 тиын. Вычитаю 60 тиын. Остается 36 тиын. Ответ задачи: у ученика осталось 36 тиын. Задача решена.

**А:** Как ты проверишь?

**В:** Если я все сложу, то должно получиться 96 тиын  $36+24+36=96$ . Задача решена правильно.

После этого учитель обращается к классу и спрашивает: «Какие у вас есть замечания ко мне как к учителю (спрашивающему)? Может быть, я неправильно ставил вопросы? Может быть, можно было поставить вопросы лучше? Какие у вас есть замечания к ученику? Какие вы выскажете нам пожелания? Теперь наши роли меняются».

**В:** Читайте задачу.

**А:** Задача: «В первой фляге было в  $2\frac{1}{2}$  раза молока меньше, чем во второй. Когда в первую флягу добавили  $18\frac{1}{4}$  л молока, а из второй взяли  $6\frac{1}{2}$ , то в обеих флягах молока стало поровну. Сколько молока было в первой фляге?»

**В:** Что в задаче известно?

**А:** Известно: что было две фляги молока и в одной фляге было в  $2\frac{1}{2}$ -раза меньше молока, чем в другой. В первой фляге молока добавили  $18\frac{1}{4}$  л, а из второй, наоборот, взяли  $6\frac{1}{2}$  л, и в обеих флягах стало молока поровну.

**В:** Что нужно найти?

**А:** Сколько молока было в первой фляге.

**В:** Как Вы это найдете?

**А:** Я составлю уравнение. За « $x$ » я возьму количество молока в первой фляге. Тогда  $2\frac{1}{2}x$  – это будет молоко во второй фляге;  $x+18\frac{1}{4}$  л - это столько стало молока в первой фляге после того, как молока добавили;  $x - 6\frac{1}{2}$  – это столько осталось молока во второй фляге. Т.к. в обеих флягах стало молока поровну, то можно составить уравнение:

$$\begin{aligned}x+18\frac{1}{4} &= 2\frac{1}{2}x - 6\frac{1}{2}; \\x - 2\frac{1}{2}x &= -6\frac{1}{2} - 18\frac{1}{4} = -\frac{13}{2} - \frac{73}{4} = -\frac{26}{4} - \frac{73}{4}; \\-\frac{3}{4}x &= -\frac{26+73}{4}; \\\frac{3}{2}x &= \frac{99}{4}; \\6x &= 99; x = \frac{99}{6} = \frac{33}{2} = 16\frac{1}{2} \text{ л.}\end{aligned}$$

Проверка:  $16\frac{1}{2} + 18\frac{1}{4} = 2\frac{1}{2} \times 16\frac{1}{2} = 6\frac{1}{2}$ ;

$$\begin{aligned}34\frac{3}{4} &= \frac{5 \times 33}{2 \times 2} - 6\frac{1}{2}; \\34\frac{3}{4} &= \frac{165}{4} - \frac{13}{2} = \frac{165-26}{4} = \frac{139}{4} = 34\frac{3}{4}\end{aligned}$$

Ответ задачи: В первой фляге было  $16\frac{1}{2}$  л молока.

Т.к. ученикам нужно готовиться не только к парной, но и к коллективной работе, то учитель говорит: «Я сейчас проверю **В**. Ты внимательно прочитай условие задачи, вопрос задачи и весь ход решения. Ответишь на мои вопросы, и тогда мы к доске пригласим нового товарища. Он будет твоим партнером. Ты будешь ставить ему вопросы, а он - отвечать. Сейчас важно всем научиться ставить вопросы друг другу. Поэтому записи решения задачи мы на доске стирать не будем».

Вызывается ученик **С**. Ученик **В** ставит ему вопросы по только что рассмотренной и решенной задаче. Ученик **С** отвечает. Обращается внимание всех учеников, что после решения и проверки партнеры обмениваются карточками (задачами) и расходятся, каждый ищет себе нового партнера и с ним работает по другой карточке, которую только что получил от предыдущего партнера или взял на столе у учителя,

При описанной выше методике ученики при совместной работе в паре могут сразу решать задачи, не уединяясь. Если один знает, как решается задача, а другой еще этого не знает, то знающий так ставит вопросы, чтобы,

отвечая на них, партнер шаг за шагом продвигался вперед к решению задачи. Такое совместное решение задач не исключает индивидуальной, обособленной работы каждого. Каждый из учеников, чтобы научиться решать задачи, должен достаточно много их решить самостоятельно, без совместной работы с кем-нибудь и без посторонней помощи. Но совместное решение задач (так же, как и примеров) может существенно ускорить формирование математических способностей учащихся вообще и способностей решать текстовые задачи в частности.

***Можно ли в процессе коллективных занятий изучать новый материал? (о методике А.Г.Ривина)***

Изучение нового материала означает, прежде всего, изучение теоретического материала. При старой системе (и при индивидуальном, и при групповом способе обучения) новый материал дает учитель. Он его может давать по-разному: то ли в виде лекции - последовательного, систематического изложения, то ли в виде беседы с классом, когда учитель ставит вопросы, организует в классе обсуждение и в результате учащиеся под его руководством делают те выводы, которые и нужно, чтобы знать новый материал. И лекция, и школьная беседа - разновидности групповой формы работы. Нужно сказать, что коллективные занятия первоначально появилась именно для изучения нового материала.

Как изучался новый материал в педагогической деятельности А.Г.Ривина?

Рассмотрим два случая. 1. Изучение нового теоретического материала по математике. 2. Методика А.Г. Ривина, применяемая для изучения статей, текстов учебника и т.д.

Например, учитель объяснил первому ученику новую теорему. Проверил его и затем указал, кому он должен только что полученную теорему рассказать. Конечно, ученик расскажет эту, новую для него теорему, хуже учителя. Он может что-то перепутать, что-то не рассказать. Но в том-то и дело, что идет обучение, обучение и для первого, и для второго ученика. Они оба не только могут, но должны все прочитать по книге, по учебнику, а потом воспроизвести. При этом нередко оказывается, что второй, т.е. тот, кто объяснения учителя даже и не слышал, разберется в новой теореме лучше первого. Да и первый-то ученик после этого рассказывает изучаемую им теорему следующему партнеру, а не берет за новую.

Пусть это будет теорема о биссектрисе угла. Получится, что эту теорему первый ученик (**А**) расскажет не одному ученику **В**, а двум-трем, если нужно, то и четверем даже пяти ученикам по очереди. Рассказывает, особенно вначале, по тексту учебника или по карточке, на которой есть все необходимые записи. После изложения они вместе (ученик и учитель) все перечитывают по учебнику, т.к. необходимо проверить прежде, чем идти учить этому материалу других учеников. Второй ученик (**В**) не только выслушивает объяснения первого (**А**), но вместе с ним читают и разбирают текст учебника, потом под контролем ученика **А** ученик воспроизводит содержание текста и обучает этой

теореме тоже несколько товарищей по очереди.

При такой методике, если хорошо поставить работу, достигается несколько целей. Прежде всего, *каждый получает возможность овладеть новым материалом* (теоремой, правилом) в совершенстве. Если **А**, например, слабый ученик, и ему кто-то из товарищей объяснил новую теорему, то после **этого** они ее вместе разбирают (читают и обсуждают) по учебнику, чтобы проверить себя, и затем **А** по требованию своего партнера воспроизводит содержание темы (теоремы, правила). Ему разрешается рассказывать как по учебнику (т.е. не закрывая учебника), так и без него. Будучи слабым учеником, он, конечно же, произведет тему, пользуясь учебником. И это тоже неплохо, т.к. работа над темой (теоремой, правилом) только началась. Если **А** будет отвечать (излагать) ее своему партнеру-учителю и не заглядывать в учебник, то у него не получится полного и правильного ответа.

Естественно, что его сосед в чем-то поможет, но и скажет: «Ты еще раз все перечитай; если будет нужно, обращай ко мне за помощью. Если же подготовишься, то иди к **С** и пусть он тебя выслушает». После этого, допустим, **А** внимательно читает по книге (про себя), еще раз все воспроизводит и затем идет к ученику **С**, которого просит выслушать. Еще раз читают всё по учебнику, и на этот раз он проверяет ученика **С**. Расставаясь с ним, он своей темы еще не бросает, а идет к ученику **Д**, которому **А** теорему о биссектрисе угла (или другую тему) излагает уже свободно, не заглядывая в учебник или в тетрадь.

Если окажется, что он и после этого не овладел темой в совершенстве, - то еще раз все читает, анализирует свои ошибки и, в конце концов, в пятый раз излагает ее свободно, правильно, без недостатков. Темпы работы замедляются, но **А** действительно не стоит на месте, а двигается, хотя и не очень быстро, но **все же** вперед и вперед. Вполне возможно, что другие продвигаются вперед быстрее, тем лучше.

*Во-первых*, наступит, время, и **А** во всем разберется и будет быстрее усваивать новый материал, в чем, кстати, они окажут ему своевременную и постоянную помощь.

*Во-вторых*, тот факт, что педагог им не объясняет, имеет и несомненный плюс: **А**, как и остальные ученики, приучается самостоятельно изучать любую тему, вопрос теоретического курса и тут же применять его на практике.

*В-третьих*, излагая каждую изучаемую тему по несколько раз, он овладевает научной терминологией, в данном случае математическим языком.

*В-четвертых*, он шаг за шагом овладевает педагогическим тактом и мастерством.

Таковы положительные стороны методики непрерывной передачи знаний, умений и навыков, которая нашими противниками преподносится как игра в «испорченный телефон». Такую методику можно с успехом использовать не только при изучении математики, но и при изучении русского языка, например, грамматики, и иностранного языка. Ее можно с успехом применять во всех тех случаях, когда текст берется небольшой, содержащий

четкую и точную информацию. Если тексты (статьи) становятся обширнее и изложены не на 0,5 странички, а на 2-3 и более страницах, то в этих случаях возникает необходимость в методике А.Г.Ривина, т.е. поабзацной проработке текста. Ее применяют пока сравнительно немногие учителя.

Следует сказать, что даже и те, кто умеет работать по методу Ривина, испытывают большие затруднения в ее применении при изучении того или другого учебного предмета у себя на уроках. Это обусловлено тем, что для поабзацной проработки необходимо больше времени, чем для обычного урока. Поэтому многих педагогов отпугивает сама перспектива «неуспевания». А, между тем, методика А.Г. Ривина нужна, пожалуй, каждому учителю, каждому методисту, каждому работнику образования. Мы пока не представляем себе перехода от ГСО к КСО без всестороннего и глубокого овладения методикой А.Г.Ривина педагогами массовой школы и вуза.

Чтобы разобраться, в чем суть методики А.Г. Ривина, нужно понять, как и почему она возникла. Она родилась практически из метода непрерывной передачи знаний, является его развитием, но не разновидностью. А.Г. Ривин, применив этот метод (или прием), когда новая тема (теорема) идет от одного к другому, от другого к третьему, от третьего к четвертому и т.д., быстро обнаружил, что такая передача может осуществляться эффективно, с большой пользой для дела, если материал очень компактный и изложен менее чем на одной странице. Если же объем материала больше одной страницы, то передача содержания усложняется, а совместное перечитывание текста сильно тормозит всю работу.

Объект текста статьи ученика - примерно 2-6 страниц. Прочсть вместе (в паре) пять страниц, да еще и все обсудить - это два часа времени. Поэтому если объем текста больше одной страницы, то нужна особая методика его проработки изучения. Опыт А.Г.Ривина и его последователей показал целесообразность проработки текстов учебника, его статей по частям, по абзацам.

Все участники образовательного коллектива (в наших условиях это пока что класс) получают разные статьи, разделы и параграфы учебника. Предположим, это будет X класс и идет изучение курса общей биологии.

Начнем с «Введения» и первой главы «Эволюционное учение». Это страницы 6-41 и примерно пять страниц - рисунки. Таким образом, сплошного текста около 30 страниц. Глава делится на девять тем (параграфов). С «Введением» - десять тем. Если в классе тридцать учеников, то, следовательно, каждую тему берут три человека. Итак, X класс, 30 учеников одновременно работают над десятью разными темами. Конечно, темы между собой взаимосвязаны и в обычных, «нормальных» условиях изучались в следующем порядке:

Введение (с. 6-9).

Глава 1. Эволюционное учение.

1.1. Эволюционные представления до Ч.Дарвина. Возникновение учения Дарвина (с.11-14).

1.2. Основные положения учения Дарвина. Значение дарвинизма (с.14-16).

1.3. Вид. Популяции (с.16-19)

1.4. Наследственность и изменчивость (с.19-22).

1.5. Искусственный отбор. Факторы эволюции пород животных и сортов растений (с.22-25).

1.6. Борьба за существование (с.25-29).

1.7. Естественный отбор, другие факторы эволюции (с.9-33).

1.8. Приспособляемость организмов и ее относительность (с.33-38).

1.9. Образование новых видов (с.38-41).

Все названные выше темы изучаются учащимися X-го класса одновременно. Нужно ли так делать? Какие мы получаем возражения от учителей? Кстати, они нам хорошо известны: «Нарушается последовательность тем», «Как можно сразу браться за изучение темы «Образование новых видов», если не изучены темы о наследственности и изменчивости, об эволюционной теории Дарвина?», «В голове ученика получится полнейший сумбур, каша!». Что же показывает практика, опыт? Некоторые затруднения из-за нарушения принятой последовательности иногда возникают. Все они сравнительно легко преодолимы. Создают же атмосферу непримиримости, паники, недоверия к методике Ривина и коллективной форме обучения, главным образом, сами же учителя и методисты. Считаем ли мы такое распределение тем, какое предложили в данном случае, нормальным? Нет, не считаем. Идти на этот шаг нас вынуждают обстоятельства. Какие обстоятельства? Нынешние классы - разновозрастные и одноуровневые. При существовании таких классов, КСО невозможен:

Чтобы организовать коллективные занятия с учащимися всего класса по любому учебному предмету, необходимо дать учащимся для одновременного изучения 9-10 разных тем. Когда перейдем к КСО и классы по своему составу станут разновозрастными, тогда последовательность прохождения, тем будет более или менее близка к нынешней. По крайней мере, перестанет быть проблемой. А в настоящий момент, который уже продолжается более 90 лет, приходится считаться с обстоятельствами: идти на нарушение общепринятой последовательности. С тем, что это мера времени, к сожалению, никто не хочет считаться, и сознательные и несознательные противники выдвигают как довод против КСО.

Конечно, переход к КСО потребует переработку всех учебников. В настоящее время учителя готовят такие карточки и методички, по которым можно одновременно, параллельно изучать разные темы, т.к. изложение этих тем мало или почти не связывается с другими темами, которые предложены учителем для изучения (они называются «вопросниками»).

Покажем методику Ривина при том распределении тем, которое у нас получилось в X классе при изучении биологии, когда весь класс приступил к изучению первой главы и каждый из учащихся получил часть этой главы.



Предположим, ученику **А** достался §9 «Образование новых видов». Рассмотрим его работу с учеником **В**, которому достался §2 «Основные положения учения Дарвина».

Каждый из учеников в соответствии с **инструктажем** учителя записал в своей тетради название темы и после этого приступает к совместной работе.

**А:** Читай по моей теме первый абзац (Лучше, чтобы читал текст не хозяин темы, а его напарник. Но это принципиального значения не имеет).

**В:** (Читает) Дарвин о видообразовании. Микроэволюция...

**А:** Слова «эволюция», «микроэволюция», «дивергенция», «видообразование» давай выпишем и найдем их значение в энциклопедическом словаре (записывают, находят их значение в словаре).

**В:** Абзац получился большой- 14 строчек. О чем же в нем идет речь?

**А:** Говорится о том, как появляются в природе новые виды животных и растений. Когда изменяются условия существования, то внутри вида идет процесс расхождения признаков - дивергенция.

**В:** Сколько же видов образуется из одного вида?

**А:** Иногда несколько; целый «пучок», но не все они получают дальнейшее развитие.

**В:** Какие же из них выживают?

**А:** Те, которые больше расходятся в своих признаках, т.к. они меньше конкурируют между собой.

**В:** Мы еще не посмотрели, что такое «естественный отбор».

**А:** Ответ на этот вопрос можно найти и в учебнике. Учитель же сказал нам, чтобы прочитали, что написано на стр.29.

Ученик **В** читает объяснение термина «естественный отбор» на стр. 29.

**А:** Естественный отбор - это выживание тех животных и растений, у которых организм лучше приспособлен к данным условиям, в которых они живут.

**В:** Какие же особи чаще вымирают?

**А:** Промежуточные, т.к. они не выдерживают борьбы за существование.

**В:** Почему особи, у которых признаки очень расходятся, конкурируют между собой меньше и чаще выживают?

**А:** Они не мешают друг другу жить.

**В:** В данном абзаце говорится о дивергенции.

**А:** Что такое дивергенция?

**В:** Это процесс расхождения признаков внутри одного и того же вида, когда изменяются условия его существования. Это и называется микроэволюция.

**А:** Как мы озаглавим этот абзац?

**В:** Образование новых признаков у особей одного вида в результате изменения условий их существования.

**А:** Это очень длинно. Давай короче. Ты же запишешь этот пункт плана в мою тетрадь.

**В:** Процесс дивергенции внутри вида.

**А:** А не лучше ли: «Дивергенция признаков как начало видообразования?»

**В:** Это лучше.

**А:** Тогда записывай заглавие мне в тетрадь. Только записывай аккуратно.

После этого такая же работа прodelывается по §2 «Основные положения учения Дарвина». Но в этот раз заглавие пишет ученик **А** в тетрадь ученика **В**. На этом их совместная работа прерывается и каждый из них находит себе нового партнера. Как происходит диалог ученика **А** с новым собеседником? Ученик **А** и ученик **С** обмениваются тетрадями.

**А:** Будешь слушать или рассказывать?

**С:** Слушать.

**А:** Тогда читай, что в моей тетради написано.

Ученик **С** читает название темы, которую ведет **А**, и первое заглавие. Ученик **А**, используя книгу (учебник), излагает содержание первого абзаца, который он проработал с **В**. Если что-то оказывается неясным, то перечитывают и разбирают содержание первого абзаца еще раз. После этого **С** читает следующий абзац, обсуждают его содержание, подбирают подходящее заглавие и только тогда, когда хозяин темы - ученик **А** - согласится, ученик **С** запишет ему второй пункт плана. Например, в данном случае записали: «2. Образование новых видов из крайних или средних форм». Аналогичная работа была проведена по теме ученика **С** «Наследственность и изменчивость».

Третья встреча у ученика **А** состоялась с учеником **Д**. Они обменялись тетрадями, и **Д** стал спрашивать, а **А** - излагать содержание двух первых абзацев. Они вместе рассмотрели рисунок 9. В тетрадь ученика **А** был записан 3-й пункт плана: «3. Схема, наглядно показывающая эволюцию высших систематических групп». Ученик **А** по своей теме составил вместе со своими партнерами 16 пунктов плана. Работая с последним партнером, всю статью повторил и таким образом подготовился к выступлению в малой группе. Ему теперь предстояло только еще раз прочесть всю статью и написать короткий план выступления, сократив 16 пунктов до 4-5.

Естественно, что его выступление перед малой группой после такой работы над текстом (статьей) становится содержательным и достаточно компетентным. Знания и овладение материалом в подобных случаях приближаются к уровню квалифицированного, опытного учителя. Для этой цели подбирается по теме выступления (доклада) научная или общественно-политическая литература.

Сравним два плана, которые подготовил **А** по своей теме. Первый план - рабочий. Он представляет собой план поабзацной проработки статьи (текста) и отражает почти всю работу **А** и его товарищей над текстом (статьей).

**Поабзацный план** (так шла проработка)

1.9. Образование новых видов.

1. Дарвин о видообразовании. Микроэволюция.

1) Дивергенция признаков как начало видообразования.

2) Образование новых видов из крайних или средних форм.

3) Схема, наглядно показывающая эволюцию высших систематических групп.

4) Микроэволюция. Образование новых внутривидовых группировок-популяций и подвидов.

5) Географическое видообразование.

6) От лиственницы сибирской до лиственницы даурской.

7) Примеры видообразования разновидностей мака и ландыша.

8) Различия западной формы прострела от восточной и их происхождение.

9) Видовое многообразие в растительном и животном мире на примере лютиков и синиц: (рисунок 10).

10) Фауна озера Байкал.

11) Примеры и причины экологического видообразования.

12) Пять видов синиц и пять форм форели в озере Севан.

13) Видообразование в наше время на примере черных дроздов.

14) Три следствия эволюции.

### **План выступления**

1. Образование новых видов под влиянием движущих сил эволюции, дивергенция.

2. Микроэволюция.

3. Географическое и экологическое видообразование, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

4. Результаты (следствия) эволюции.

В процессе проработки своей темы (статьи) каждый участник занятий пользуется справочной и дополнительной литературой. Во время поабзацной проработки текста могут быть два типа встреч: 1) у каждого разные темы; 2) оба имеют одинаковую тему. В первом случае сначала воспроизводится то, что каждый успел изучить до встречи, и только после этого приступают к чтению очередного абзаца, обсуждению его содержания, формулировке нового заголовка. Прорабатывают по одному новому абзацу, записывают друг другу в тетрадь очередное заглавие и затем расходятся, создавая новые пары. Если же у обоих партнеров тема одна и та же, то производят сверку планов, затем по очереди читают два следующих абзаца и, соответственно, записывают друг другу два новых заглавия. Если участников коллективной работы мало, как, например, в условиях малокомплектной школы, то, чтобы не терять время зря, иногда тот или другой ученик может прочитать и озаглавить очередной абзац самостоятельно, не вступая в общение с товарищами.

У А.Г.Ривина было принято: если ученик **А** работает с партнером, то в его тетрадь записывает заглавие (пункт плана) партнер, но не хозяин темы и тетради. Если он прорабатывает статью по абзацам, то в его тетрадь пишут все, кроме него. **А** пишет только название темы, книги, а все пункты плана пишут те, кто с ним встречался, работал. Обычный вопрос: зачем это нужно?

Причина элементарная: если **А** по своей теме встречается второй или третий раз, то, взяв тетрадь ученика **В**, он сразу по своему почерку может

определить, что именно с ним прорабатывал и сколько раз встречался. В этом случае он говорит ему, что уже знает, а чего еще нет.

Бывает и так, что **А** уже забыл, что они с ним прорабатывали, и он ему напоминает. Опыт показывает, если они встречались с каким-то учеником 3-4-раза; то он его тему (а **В** его) может знать неплохо. Очень часто нам говорят: «При методике Ривина каждый хорошо знает только свою тему, а остальные не знает. Поэтому методика Ривина не для школы». Верно, что каждый ученик превосходно овладевает своей темой, но он по несколько раз встречается с другими учениками, которые ему воспроизводят содержание текстов (статей), над которыми они работают, то, в конце концов, определенные знания других текстов (статей) достигаются тоже. Но разве кто-то запрещает или не рекомендует читать или изучать другие тексты (статьи)?

Конечно, если ученик **А** тщательно проработал «§ 9. Образование новых видов», то ему уже не нужно изучать или прорабатывать все предшествующие параграфы? Напротив, пусть читает и прорабатывает. Но для этого ему вовсе не обязательно их прорабатывать по методике Ривина. Он может какие-то тексты просто прочесть, сделать выписки, т.е. проработать индивидуально, а какие-то - совместно со своими товарищами. Но ему уже нет надобности каждый текст изучать по методике Ривина, читая каждый абзац, озаглавливая его и многократно пересказывая. По какой методике изучать остальные тексты - это уже дело учителя и ученика. Возможно, какие-то тексты по методике Ривина, а какие-то нет [30].

Кроме методики Ривина, к настоящему времени разработано довольно много других методических приемов. Предлагаем ознакомиться с ними в специальной литературе [см.: 31-36].

## 4 АНАЛИЗ УРОКА

Сегодня в методической литературе существует масса схем анализа урока и учитель вправе пользоваться любой из них, исходя из стоящих перед ним задач, потребностей и предпочтений, т.к. единого шаблона для этого нет. Мы предлагаем варианты анализа, которые выработаны в практике учителей г.Астаны, в частности СШ №63.

### *Примерная схема комплексного анализа урока:*

- готовность учителя и учащихся к уроку (внешняя),
- внутренняя, психологическая готовность учащихся к уроку,
- организационные действия учителя (при необходимости),
- планирование учителем и сообщение учащимся образовательных, воспитательных и развивающих задач урока,
- актуализация знаний и способов деятельности учащихся,
- какие методы проблемного обучения использовались учителем (поисковые, исследовательские, проблемное изложение),
- применение проблемных методов в учении школьников,
- соотношение деятельности учителя и деятельности учащихся,
- объем и характер самостоятельных работ учащихся и соотношение репродуктивных и продуктивных самостоятельных работ,
- учет учителем уровней актуального развития учащихся и зоны ближайшего их развития,
- подходы к повышению у учащихся положительной мотивации учения,
- постановка учителем проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций, показ их разрешения,
- владение учителем способами создания проблемных ситуаций,
- соблюдение правил постановки учебной проблемы,
- использование учебника, соотношение репродуктивной и частично поисковой работы с ним,
- соответствие подбора наглядных пособий требованию проблемного обучения,
- формирование специальных и общих учебных умений учащихся,
- наличие у учащихся учебных умений: формулировка проблемы, выдвижение и обоснование гипотезы, нахождение путей доказательств (опровержение) гипотезы, проверка правильности ее решения,
- умения учащихся осуществлять логические операции,
- развитие способностей учащихся на каждом этапе урока (что это доказывает),
- затруднения, возникшие у учащихся всего класса, у отдельных школьников, их причины. Как они были устранены,
- соблюдение требований к домашней работе учащихся. Какие задания были предложены (на продолжение исследования, начатого на уроке, решение

новой, нетиповой задачи, на актуализацию опорных знаний и умений, на применение знаний и умений в новой ситуации, на самостоятельное теоретическое осмысление),

- учет учителем индивидуальных особенностей. способностей и подготовленности учащихся и предложение дифференцированных заданий,
- что дал урок для развития у учащихся воли, интеллекта, эмоций, познавательных интересов, речи, памяти, самостоятельности мышления,
- общая результативность урока.

### ***Анализ урока с применением информационно-коммуникационных технологий***

Психолого-педагогической теорией разработаны многочисленные схемы анализа урока, построенные на разных основаниях. Современный урок, в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий, - это далеко не однообразная и единая структурно-содержательная схема. Для выбора схемы анализа такого урока необходимо учитывать современные критерии качества образованности учащихся, владеть умениями отбора и перестройки содержания изучаемых знаний, моделирования и конструирования условий и средств, поддерживающих и развивающих личностные структуры сознания учащихся, как основу их личностной самоорганизации. Самое главное - урок рассматривается сегодня не только как деятельность учителя, но и как деятельность ученика.

Анализ любого урока представляет собой комплексный подход, в котором психологический, педагогический, содержательный, методический и предметный аспекты тесно взаимосвязаны. Сам по себе анализ урока как процесс осознания и самопознания формирует у учителя аналитические способности, развивает интерес и определяет необходимость изучения проблем обучения и воспитания. Умение проводить наблюдения за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, обобщать и делать научно обоснованные выводы, служит действенным средством совершенствования профессионально-педагогического мастерства.

При анализе урока нужно, прежде всего, решить, целесообразно ли применение компьютерной техники на данном уроке. Во многом это зависит от выбранной педагогом методики, поэтому необходимо, в первую очередь, оценить обоснованность и правильность отбора методов, приемов, средств обучения, их соответствия содержанию учебного материала, поставленным целям урока, учебным возможностям класса, соответствие методического аппарата урока каждому его этапу и задачам активизации учащихся. Компьютер не должен применяться на уроке ради формы.

Работа и поведение учащихся на уроке также являются важными составляющими комплексного анализа урока с применением ИКТ. При оценке необходимо определить, как использование компьютерной техники отражается на активности учащихся, их работоспособности на различных этапах урока, как реализуется самостоятельная деятельность, возникает ли

возможность реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Особое внимание на уроке с применением компьютерной техники должно уделяться здоровьесберегающим технологиям. При анализе необходимо учитывать соблюдение как технических, санитарно-гигиенических, так и эргономических требований к уроку. Проведение физкультминуток, зарядки для глаз на таких уроках обязательны.

Влияние использования ИКТ на результативность обучения непосредственно связано с оценкой степени обучающего (чему и в какой степени научились), воспитательного (что и в какой степени способствовало воспитанию учащихся в ходе урока), развивающего (что и в какой степени способствовало их развитию) воздействий проведенного урока. Необходимо проанализировать и то, как использование техники способствовало эффективному закреплению материала и оперативному контролю знаний учащихся и, как следствие, повышению качества обучения.

Исходя из вышесказанного, можно предложить для проведения анализа и оценки урока с применением информационно-коммуникационных технологий следующую схему.

*Во-первых*, анализируются методы деятельности учителя и ученика на всех этапах урока, на которых используются ИКТ.

*Во-вторых*, анализируется деятельность преподавателя по следующим критериям:

Методика использования ИКТ на этапах урока (применяется адаптированная методика использования средств ИКТ, применяется авторская методика использования средств ИКТ, используются электронные образовательные ресурсы как источник дополнительной информации по предмету).

Методы использования средств ИКТ (выбранные методы использования средств ИКТ служат активизации учебной деятельности учащихся, выбранные методы использования средств ИКТ способствуют решению дидактических задач урока, ИКТ используются не как цель, а как еще один педагогический инструмент, способствующий достижению цели урока).

Организация учащихся при работе с использованием ИКТ (использование средств ИКТ повышает эффективность учебной деятельности учащихся, ИКТ используются как способ самоорганизации труда и самообразования учащихся, как способ расширения зоны индивидуальной активности учащихся, ИКТ дают возможность реализации личностно-ориентированного подхода в обучении).

Соблюдение санитарно-гигиенических требований (соблюдаются технические требования к проведению урока с использованием компьютера, соблюдаются эргономические требования к проведению урока в компьютерном классе).

Влияние использования ИКТ на результативность обучения (использование средств ИКТ способствует достижению всех целей урока, использование средств ИКТ способствует эффективному закреплению

материала, использование средств ИКТ способствует оперативному контролю знаний учащихся и повышению качества обучения).

*В-третьих*, на основе, проведенного анализа, даются рекомендации и рецензия на урок: выполнение плана урока, достижение целей урока, как применение ИКТ способствует повышению эффективности и качества обучения, какие изменения целесообразно внести при повторном проведении урока на эту же тему, общее заключение об уроке.

Необходимо отметить, что систематический анализ учебных занятий, проведенных с применением ИКТ, и оформление материала в виде методических рекомендаций, позволяет разработать общую методику использования информационных технологий в учебном процессе.

### ***Принципы современного анализа урока***

1. Принципы гуманизма.
2. Учитель вправе самостоятельно выбирать технологию своего труда.
3. Требования предъявлять только к результату (максимальные).

#### **1) Системность (для этого нужна схема)**

- анализ цели
- содержание
- методики
- организация урока
- анализ условий протекания урока
- вывод об уроке по результативности.
- Критерии результативности урока:
  - мировоззренческая эффективность (четкое выделение идей)
  - вклад урока в приобщение учащихся к нравственным ценностям
  - активность детей на уроке
  - качество знаний
- Предложения учителю:
  - по закреплению всего позитивного
  - рекомендации по совершенствованию технологии урока
  - предложения по эффективности урока

### ***Анализ урока***

#### **1. Анализ целей урока и их достижения**

• оценка правильности и обоснованности определения учителем задач образования, воспитания и общего развития учащихся. Их направленность на высокий конечный учебно-воспитательный результат урока;

- учёт при определении целей урока его места в системе уроков;
- целенаправленность деятельности учителя и учащихся на уроке;
- достижение целей, учебно-воспитательная результативность урока как основной критерий оценки урока и его слагаемых.

#### **2. Анализ содержания урока**



- реализация воспитательного потенциала содержания урока;
- дифференциация и интеграция знаний;
- чёткое выделение учителем основного содержания темы как объекта прочного усвоения на уроке;
- использование на уроке различных источников знаний;
- включение в содержание темы сведений о новейших достижениях науки, техники, культуры;
- реализация принципа политехнизма, раскрытие значения знаний для практики, показ их применения на предприятиях, в быту, в сфере общественных отношений, включение в ход урока профориентационного и краеведческого материала;
- включение в содержание урока деятельности по развитию учебных умений и навыков;
- содержание ответов учащихся и комментария учителя.

### 3. Методика проведения урока

- соответствие использованных методов цели и содержанию урока, эффективность их применения;
- интенсивность учебной деятельности школьников на уроке;
- организация самостоятельной работы учащихся на разных этапах урока;
- использование нетрадиционных педагогических технологий (изучение материала крупными блоками, использование опор, приёма, опережения и т.д.);
- методика развития общих учебных умений и навыков;
- методы проверки знаний. Сочетание текущей проверки с тематической, обоснованность оценки знаний;
- эффективность использования на уроке наглядности, технических средств;
- оптимальность выбора учителем сочетания форм обучения - индивидуальной, парной, групповой, коллективной в рамках фронтальной;
- организация домашней работы.

### 4. Организация урока

- тип и структура урока, их соответствие цели, содержанию и методам, перестройка структуры в целях повышения эффективности урока;
- подготовка учащихся к уроку (наличие на партах тетрадей, учебников, ручек и т.д.);
- постановка учебных задач, определение плана предстоящей работы;
- организационная чёткость, рациональное распределение и использование учебного времени;
- поведение учащихся на уроке, их прилежание;
- подведение итогов урока.

### 5. Условия проведения урока

- обстановка в классе: чистота, освещённость, проветрено ли помещение,

размещение учащихся. Физкультпаузы.

•учёт учителем возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.  
Формирование мотива и умения;

•микроклимат на уроке. Стиль взаимоотношений учителя и учащихся, реализация идей педагогики сотрудничества. Собранность и самообладание учителя, его оптимизм.

#### 6. Выводы

•общая оценка урока по его результативности: образовательной и воспитательной эффективности, содействие общему развитию учащихся, степени усвоения основного содержания новой темы непосредственно на уроке;

•краткая характеристика основных достоинств и упущений;

•учёт ранее высказанных замечаний и рекомендаций.

#### 7. Предложения

•рекомендации по закреплению и развитию положительных качеств урока;

•предложения (предписания) по повышению результативности урока;

•советы по совершенствованию методики урока;

•рекомендации по изучению соответствующей литературы, посещению уроков других учителей.

### *Анализ урока*

Подготовка учителя к уроку

Определение целей.

2. Оснащение урока дидактическим материалом, наглядными пособиями, ТСО

3. Приёмы и характер опроса:

– репродуктивный;

– элементы поиска;

– творческая направленность;

– углубление и обобщение;

– отработка основных понятий.

4. Организация работы по усвоению новых знаний:

– подготовка учащихся к восприятию нового материала;

– научное содержание;

– идейная направленность;

– аргументация фактами из жизни;

– самостоятельная работа учащихся творческого характера;

– осознанность усвоения нового материала.

5. Воспитание в процессе обучения:

– формирование мировоззренческих убеждений;

– воспитание высоких нравственных качеств личности;

– воспитание сознательной дисциплины;

– воспитание трудолюбия и культуры труда.

6. Методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- проблемный;
- частично - поисковый (эвристический);
- исследовательский.

7. Обучение навыкам учебного труда:

- сравнивать, обобщать, делать выводы;
- заучивать рациональным способом;
- самоконтроль, взаиморецензирование;
- аргументированное доказательство;
- самостоятельная работа с книгой.

8. Индивидуальная работа:

- с учащимися с низкой мотивацией обучаемости;
- с учащимися, имеющими пробелы в знаниях;
- с учащимися, имеющими отклонения от норм поведения;
- с хорошо успевающими учащимися.

9. Домашнее задание:

- объём;
- характер;
- инструктаж;
- дифференциация;
- своевременность.

10. Развитие мыслительной активности учащихся:

- высокий уровень активности;
- средний;
- низкий.

11. Общие выводы по уроку:

- урок отличный;
- цели достигнуты;
- урок хороший;
- урок удовлетворительный;
- урок плохой (допущены ошибки теоретического и методического характера, цели не достигнуты).

### **Схема анализа урока**

1. Целенаправленность урока

- Какие практические задачи решались на уроке?
- Как осуществлялось знакомство учащихся с задачами урока?
- Каким образом обеспечивалось поступательное развитие деятельности учащихся на уроке, её кульминация?

- Как прошло завершение урока?

- Каков итог урока с точки зрения выполнения (решения) задач и как их решение способствовало расширению образовательного, развивающего и воспитательного потенциала урока?

## 2. Содержательность урока

- Достаточно ли содержателен был материал текстов и упражнений; соответствовал ли он возрастным интересам учащихся, какова его образовательная и воспитательная ценность?

- Соответствовали ли приёмы, используемые на уроке, задачам урока и психологическим особенностям учащихся?

- В какой мере соблюдалось соотношение между тренировочными и творческими упражнениями?

## 3. Активность учащихся на уроке

- В каком соотношении была активность учителя и учащихся?

- Как стимулировалась мыслительная активность, имела ли место поисковая деятельность учащихся и как она была организована?

- Каким образом стимулировалась речевая активность учащихся на уроке?

- Какие использовались организационные формы на уроке, где, в каких «точках» урока применялись коллективные формы организации деятельности школьников, для решения каких задач?

- Все ли возможности были использованы для стимулирования активности учащихся.

## 4. Мотивационная обеспеченность урока

- Каким образом учитель обеспечивал учащимся возможность ощущать успешность учения, как гарантировалась мотивация успешности учения? Создавались ли на уроке условия для интеллектуальной напряжённости и одновременно обеспечивал ли учитель учащихся средствами её снятия?

- Как использовалась оценка деятельности учащихся на уроке, включая взаимо- и самооценку?

- Достаточно ли было лично ориентировано содержание материала на уроке, в чём это проявлялось?

- В какой мере используемые приёмы затрагивали интеллектуальную и эмоциональную сферы учеников?

- Каким образом окончание урока показало учащимся достигнутое на уроке и мотивировало их дальнейшую работу по предмету.

## 5. Многообразие используемых стимулов на уроке

- Какие вербальные и невербальные стимулы использовались на уроке?

- В какой мере используемые стимулы помогали решению задач урока?

- Все ли возможности стимулов были должным образом реализованы?

## 6. Результативность урока

- Чему научились? Какие навыки формировались, развивались и совершенствовались? Какие умения развивались?

## **Анализ урока**

### **1. Общие сведения об уроке**

- цели посещения;
- тема урока, его место в системе уроков в данном разделе программы;
- цели урока (образовательная, воспитательная, развивающая);

Сообщение учащимся целей и задач урока.

### **2. Тип и структура урока**

- урок усвоения новых знаний и формирования умений и навыков;
- урок закрепления знаний, умений и навыков;
- урок повторения материала и развития умений и навыков;
- урок обобщения изученного и совершенствования навыков;
- урок развития связной речи;
- урок проверки знаний, умений и навыков;
- урок - зачёт;
- урок - семинар;
- контрольный урок;
- урок анализа работ;
- комбинированный урок.

Целесообразность выбора типа урока с точки зрения темы и дидактических целей. Логическая взаимосвязь и последовательность структурных частей урока.

### **3. Анализ содержания урока**

- соответствие содержания теоретического материала программе;
- доступность, художественность, идейность материала, используемого на уроке;
- чёткое выделение основного содержания опорных знаний и умений как объекта прочного усвоения на уроке;
- материал для повторения и его связь с объяснением нового.

### **4. Анализ методов и организация обучения**

- формы опроса и учёта знаний, умений и навыков;
- организация объяснения нового материала: его мотивация, первичное ознакомление, работа с учебником, со справочной литературой;
- формы закрепления нового материала:
  - виды упражнений, используемых для работы по формированию опорных, специальных, общеучебных умений и навыков, мотивация всех видов деятельности учащихся на уроке;
  - виды работы по развитию речи: обогащение словарного запаса, развитие устной речи, работа по повышению уровня речевой культуры;
  - использование наглядности, ТСО в качестве источника новых знаний, средства повышения активности учащихся, эмоциональность восприятия, развитие их интереса;
  - взаимосвязь репродуктивной и творческой деятельности учащихся;

пути повышения их творческой активности, формирование у школьников навыков самоконтроля и взаимоконтроля;

- способы индивидуализации и дифференциации заданий для учащихся;
- организация проверки знаний, умений и навыков учащихся, полученных на уроке;
- приём подготовки учащихся к выполнению домашних заданий;
- подведение итогов урока, обоснованность поставленных на уроке оценок;
- распределение и рациональное использование времени на уроке.

#### 5. Общий итог урока

- реализация целей, задач урока, программных требований;
- эффективность путей достижения поставленных на уроке целей;
- обеспечение на уроке единства усвоения знаний с выработкой умений;
- качество знаний, умений и навыков учащихся (прочность, систематичность, действенность);
- воспитательная направленность урока.

#### 6. Предложения и рекомендации

- рекомендации по закреплению и развитию задач, особенно успешно решаемых учителем на уроке;
- предложения по преодолению выявленных недостатков,
- рекомендации по изучению соответствующей литературы, посещение уроков у других учителей.

#### ***Педагогический аспект анализа урока***

1. Место урока в системе уроков по теме или подтеме, правильность постановки цели.

#### 2. Организация урока:

- тип урока
- структура, отдельные элементы, их последовательность и дозировка по времени; соответствие построения урока его содержанию и цели
- подготовленность класса к уроку
- организация учащихся для активной работы на уроке; сочетание фронтальной, групповой, коллективной работы
- плотность урока; рациональное использование времени.

#### 3. Содержание урока:

- научность материала;
- правильность подбора материала для различных этапов урока и видов деятельности учащихся;
- соответствие содержания урока требованиям программы, по которой работает учитель;
- воспитательная направленность урока;
- связь теории с практикой; раскрытие практической значимости знаний; обучение учащихся применению своих знаний на практике;
- связь изучаемого материала с ранее пройденным; приемы повторения;

- межпредметные связи;
- речь учителя: грамотность, эмоциональность, лексическое богатство;
- качество знаний учащихся, их умений и навыков;
- речь учащихся.

#### 4. Методика проведения урока:

• оборудование, использование пособий, дидактического материала на всех этапах урока;

• соответствие методов содержанию и целям урока, возрасту и уровню подготовки учащихся, эффективность применяемых методов;

• постановка перед учащимися цели урока и подведение итогов:

• работа с отстающими и слабоуспевающими;

• владение методами активного обучения; целесообразность их применения на данном уроке;

• система оценки знаний, ее педагогическая ценность.

5. Общение на уроке: тон, стиль отношений, манера общения с классом и отдельными детьми.

#### 6. Работа и поведение учащихся на уроке:

• активность класса и отдельных учащихся;

• заинтересованность учащихся материалом урока, отношение к уроку;

• отношение к учителю;

• дисциплинированность и организованность;

• речь учащихся, их вопросы.

#### 7. Общие выводы по уроку.

8. Как будет учтен опыт урока в вашей дальнейшей работе.

### ***Схема общедидактического анализа урока***

1. Оценка реализации основных принципов обучения (соотношение научности и доступности, наглядности и абстрактности и т.п.).

2. Оценка планирования задач урока (чёткость формулирования образовательных, воспитательных задач урока, задач развития интеллекта, воли, эмоций, познавательных интересов, постановка задач исследовательской деятельности, задач развития образовательного процесса, а также задач развития личности самого учителя).

3. Оценка конкретизации задач на основе выводов психологического или педологического консилиума.

4. Умение поставить задачи урока перед учащимися.

5. Полноценность содержания урока на различных этапах, оценка оптимальности выбора содержания, выделение главного, существенного.

6. Выбор и применение учителем разнообразных источников сообщения ученикам знаний (оценивается обоснованность выбора).

7. Оценка оптимальности сочетания различных форм (индивидуальных, парных групповых и коллективных занятий) и методов обучения в ходе урока.

8. Использование различных приёмов учебной работы, их

целесообразность.

9. Воспитание интереса к предмету.

10. Контроль за усвоением знаний, умений и навыков учащихся. Формы контроля. Оценка содержания вопросов и заданий. Соответствие оценок уровню знаний учащихся с учётом педагогического характера.

11. Оценка культуры труда учителя и учеников (рациональность, удобство, эстетика).

12. Оценка применения дифференцированного подхода к учащимся. Дифференциация объёма и степени сложности в пределах программы или стандартов, степень помощи, оказываемой детям с разным уровнем подготовки по предмету и отношением к предмету.

13. Оценка владения учащимися навыками рациональной организации учебного труда, надпредметными учебными умениями.

14. Характер, объём и дифференцированность домашнего задания. Оценка измерительных затрат времени на его выполнение. Учёт в расписании других предметов.

15. Оценка оптимальности структуры урока и рациональности расхода времени на различных его этапах.

16. Оценка взаимоотношений учителя и учащихся.

17. Использование возможностей учебного кабинета.

18. Соблюдение школьных гигиенических требований на уроке.

### ***Сопоставительный анализ урока***

1. Краткая общая характеристика урока: цель, задачи, этапы урока, средства, методические приемы и формы обучения на уроке.

2. Целесообразность сопоставления данного урока с другими уроками цикла, блока, цепочки уроков или всего комплекса уроков в учебном году.

3. Связь данного урока с уроками других предметов.

4. Связь данного урока с внеурочной, воспитательной и развивающей деятельностью школы. Связь данного урока с жизнью города, региона, страны, мира, с жизнью семей и ближайшего окружения школьников.

5. Взаимосвязь целей данного урока и целей других уроков. Целевая прогрессия.

6. Прогрессия в характере и способе подачи материала.

7. Прогрессия в использовании различных средств и методических приемов в обучении на данном уроке и на других уроках. Сочетание учебника и дополнительных материалов из различных источников.

8. Распределение внимания учителя на различных учеников в цикле уроков. Динамика контроля.

### ***Анализ урока, построенного на основе использования в процессе обучения инновационных технологий***

1. **Тема урока.** Характеристика модели урока. Класс; особенности класса.



2. **Тип урока** (вводный, усвоения, формирования и закрепления, обобщения, контроля и учёта знаний и умений, комбинированный урок или иной тип занятия) и его место в системе уроков по данной теме.

3. **Цели урока:** обучающая, развивающая, воспитывающая.

4. **Задачи урока:** общие задачи, задачи разных этапов урока, задачи по осуществлению ранжирования и структурирования урока и др.

5. **Этапы урока:** организационный, подготовка к восприятию, усвоение материала, его систематизация, корректировки, информация и др.

6. **Условия проведения и обеспечение урока:** материально-техническая база кабинета; рабочее место учителя, учащихся; обеспеченность реактивами, оборудованием, таблицами, схемами; научно-методическое обеспечение кадрами (лаборант).

7. **Содержание урока:** логичность структуры урока; отражение через содержание учебного материала основных идей курса; выделение опорных, новых знаний, способов деятельности; соответствие содержания целям, задачам, уровню подготовки учащихся.

8. **Деятельность учителя на уроке:**

- позиция педагога в учебном процессе (руководитель, организатор учебной деятельности, игровой деятельности, управляющей групповым взаимодействием учащихся);

- методы педагогической деятельности: опора на экспериментально - исследовательские формы работы; мотивация при постановке целей, задач и их реализации;

- учёт уровня подготовки и психологических особенностей учащихся, культура речи и самоориентация педагога.

9. **Деятельность на уроке:**

10. тип деятельности (учебная, игровая);

- формы организации обучения (индивидуальные, парные групповые и коллективные занятия);

- принципы формирования пар постоянного и сменного состава, малых групп;

- формы взаимодействия учащихся, самоуправление учебной, игровой деятельностью.

10. **Формы контроля и оценки результатов учебно-воспитательного процесса:**

- типы и методы контроля (индивидуальный, фронтальный, групповой; устный, письменный; практическая работа, практикум; графические, тестовые задания);

- дифференциация, индивидуализация контроля;

- создание психологических условий при контроле;

- рациональность форм контроля;

- диагностика результатов;

- формы самоконтроля, самоанализа и само- и взаимооценки.

### 11. Домашнее задание:

- характеристика домашнего задания;
- объём домашнего задания;
- обеспечение связи домашнего задания с содержанием настоящего, будущего урока, с уровнем подготовки, интересами учащихся.

12. **Результаты учебно-воспитательного процесса:** достигнуты ли цели урока; выделены ли ведущие идеи, законы, закономерности, понятия; осуществлены ли межпредметные связи; реалистичны ли требования к уровню знаний, умений учащихся; проведена ли диагностика результатов.

1) Какие цели учебные, воспитательные и развивающие задачи были поставлены мною в поурочном плане и перед учащимися.

2) Что главное в содержании программного материала отобрано мною на данный урок в соответствии с поставленной целью и выдвинутыми задачами (основные законы, понятия, факты, межпредметные связи и т.д.).

3) Какие методы, приёмы, организационные формы применены мною на уроке для достижения цели? Как учтены возможности школы и кабинета (наличие наглядного и раздаточного материала, ТСО, телепередач, кинофильмов, диафильмов и т.д.).

4) Насколько оптимально были учтены особенности класса и индивидуальные особенности учащихся при планировании урока и индивидуальной работы.

5) Как предвидел ход урока, его результат? Осуществлены ли мои намерения?

6) Какие затруднения возникли у класса и отдельных учащихся и почему?

7) Смог ли я их преодолеть?

8) Какие возможности урока не были использованы? Что и как я планирую использовать на следующих уроках по данной теме?

### **Самоанализ урока**

1. Воспроизведите этапы урока, дайте оценку элементам урока, их последовательности и насыщенности. Удалось ли осуществить намеченный план урока? В какой мере? Насколько качественно? Были ли отступления от плана? Усвоили ли учащиеся материал?

2. Какие проблемы были поставлены перед школьниками, привлекала ли сама постановка проблемы внимание ребят? Как была организована моя деятельность на уроке и деятельность учащихся?

3. Какие элементы урока были самыми удачными? Удалось ли увлечь учащихся, заинтересовать их? Чем и как? Что нового, неожиданного в материале, в способе его подачи было для учащихся? Какие открытия были на уроке?

4. Кто работал интенсивнее - я или ученики? Были ли активны ученики в ходе урока? Проявили ли инициативу? Что можно было бы улучшить в организации урока, в содержании и методах работы?

5. Оцените комфортность работы учеников на базе урока. Трудно ли было им усваивать новый материал? Как вели себя учащиеся на уроке?

6. Каков был в целом климат на уроке? Что не удалось реализовать? Что необходимо исправить и как?

### ***Самоанализ урока***

Класс

Тема урока

Тип урока и его структура

1. Каково место данного урока в теме? Как этот урок связан с предыдущим, как этот урок работает на последующие уроки?

2. Краткая психолого-педагогическая характеристика класса (количество слабоуспевающих, сильных учащихся).

3. Какие особенности учащихся были учтены при планировании урока?

4. Какова триединая дидактическая цель урока (его обучающий, развивающий, воспитательный объект), дать оценку успешности в достижении ТДЦ урока, обосновать показатели реальности урока.

5. Отбор содержания, форм и методов обучения в соответствии с целью урока. Выделить главный этап и дать его полный анализ, основываясь на результаты обучения на уроке.

6. Рационально ли было распределено время, отведённое на все этапы урока? Логичны ли "связки" между этими этапами? Показать, как другие этапы работали на главный этап.

7. Отбор дидактических материалов, ТСО, наглядных пособий в соответствии с целями.

8. Как организован контроль усвоения знаний, умений и навыков учащихся? На каких этапах урока? В каких формах и какими методами осуществлялся? Как организовано регулирование и коррекция знаний учащихся?

9. Психологическая атмосфера на уроке и общение учащихся и учителя.

10. Как вы оцениваете результаты урока? Удалось ли реализовать все поставленные задачи урока? Если не удалось, то почему?

11. Намечить перспективы своей деятельности.

### ***Анализ урока***

1. Достижение целей урока и реализация его образовательной, развивающей и воспитывающей функции.

2. Чёткость доведения до учащихся темы и задач урока и установление связи данного урока и предыдущего.

3. Целесообразность структуры и последовательности отдельных её частей.

4. Содержание урока соответствует ли его цели.

5. Соответствие приёмов и методов обучения содержанию, цели урока и возрастным особенностям учащихся.

6. Сочетание форм организации обучения - индивидуальной, парной, групповой и коллективной) - на разных этапах урока. Эффективность приёмов, методов и форм работы.

7. Особенности контроля учителя, само- и взаимоконтроля учащихся.

8. Психологическая характеристика деятельности учащихся на уроке: интерес, активность, понимание материала и его значимости.

9. Характеристика отношений участника педагогического процесса: наличие доброжелательности, жизнерадостности, взаимного расположения, сопереживания, поддержки, взаимного уважения и справедливости.

10. Общая оценка урока. Выводы и рекомендации учителю.

### ***Схема самоанализа урока***

1. Каково место данного урока в теме, разделе, курсе? Связан ли он с предыдущими, на что в них опирается? Как этот урок работает на последующие уроки? В чём его специфика?

2. Какова характеристика реальных учебных возможностей учащихся данного класса? Какие особенности учащихся были учтены мною при планировании урока? Опирались ли на диагностику общеучебных и специальных умений?

3. Какие задачи я решаю или решила на уроке:

– общеобразовательные;

– воспитательные;

– развивающие?

Была ли обеспечена их комплектность? Какие задачи были для меня главными, стержневыми, как учла в задачах особенности класса и отдельных групп школьников?

4. Почему выбранная структура урока была рациональна для решения этих задач? Рационально ли выделено время для опроса изученного нового материала, закрепления, разбора домашнего задания (если урок комбинированный)? Существовала ли логическая связь между различными этапами урока.

5. На что делается главный акцент на уроке и почему? Выделен ли объект прочного усвоения, т.е. из всего рассказанного ясно и чётко выделить главное, чтобы дети не потерялись в объёме второстепенного?

6. Какое сочетание методов обучения выбрано для раскрытия главного материала? Дайте обоснование выбору методов обучения.

7. Какое сочетание форм обучения было выбрано для раскрытия нового материала и почему? Необходим ли дифференцированный подход к учащимся? Что положено в основу дифференциации? Что дифференцировалось: только объём, или только содержание, или степень помощи, оказанной учащимся, или всё в совокупности?

8. Как был организован контроль усвоения знаний, умений, навыков учащихся? В каких формах и какими методами он осуществлялся?

9. Как использовался на уроке учебный кабинет? Целесообразно ли

использовались средства обучения?

10. За счёт чего поддерживалась высокая работоспособность учащихся в течение всего урока?

11. За счёт чего на уроке поддерживалась психологическая атмосфера, в чём конкретно проявилась культура вашего общения с группой, классом? Как учитель поведёт себя в критической ситуации? Как было реализовано воспитательное влияние личности учителя?

12. Как и за счёт чего обеспечивались на уроке рациональное использование времени, предупреждение перегрузки?

13. Какие были продуманы запасные ходы для непредвиденной ситуации? Были ли предусмотрены иные методические варианты проведения урока?

14. Удалось ли полностью реализовать все поставленные задания? Если не удалось, то почему? Какие? Когда планируем выполнение нереализованных заданий? [37].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня пристальное внимание педагогической и родительской общественности уделяется вопросам эффективности и качества обучения. С этой целью осуществляется обновление содержания школьного образования, внедрение так называемых новых методов и подходов, информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов, критериального оценивания и многое другое.

Вместе с тем, как это ни парадоксально звучит, игнорируются вопросы организации учебно-воспитательного процесса, т.к. принято считать, что здесь следует только совершенствовать то, что имеется. Но, как известно, совершенствовать можно до бесконечности. Практически никто не задумывался над тем, что процесс обучения и воспитания, его организационная структура развивается, что она тоже нуждается в переформатировании.

В соответствии с таким конкретно-историческим подходом в предложенных рекомендациях рассмотрены вопросы содержательно-методических основ проектирования современного урока, что позволяет сделать следующие выводы и рекомендации.

1. Со времени появления классно-урочной системы в нее вносились различные усовершенствования (проблемное, развивающее, активное, персонализированное, смешанное обучение и др., ИКТ, цифровые ресурсы и т.д.), но дидактические основы остались неизменными. Это касается как академического времени, возрастного состава урока, набора учебных предметов, методов и приемов, так и форм организации обучения - индивидуальная, парная, групповая. Обеспечивая массовость образования, классно-урочная система не может всем учащимся дать возможность обучаться по способностям, достигать высоких учебных достижений, следовательно, высокого качества обучения.

Классно-урочная система, обладая положительными сторонами, не свободна от все возрастающих, усиливающихся противоречий, разрешение которых требует введения в массовую школьную практику коллективных учебных занятий, что означает существенную перестройку всей учебной деятельности учащихся и обучающихся на новых началах.

2. Введение обновленного содержания стало триггером для трансформации вопросов проектирования содержания урока, среднесрочного и краткосрочного планирования. При проектировании необходимо учитывать основные компоненты урока, т.е.: цели обучения в соответствии с учебной программой; цели урока; содержание; деятельность учителя и ученика; методика преподавания; оценивание; ресурсы.

В качестве шаблона среднесрочного и краткосрочного плана следует использовать форму, предлагаемую в Приложении 4 к приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан от 6 апреля 2020 года № 130 «Формы документов, обязательных для ведения педагогами организаций

среднего и специального образования».

3. Для продуктивной организации учебной деятельности учителю следует использовать методики и приемы коллективных занятий, способствующие наиболее эффективному усвоению знаний и навыков и в целом качеству обучения.

4. Анализ любого типа и вида урока представляет собой комплексный подход, в котором психологический, педагогический, содержательный, методический и предметный аспекты тесно взаимосвязаны. Для анализа уроков разных типов и видов необходимо использовать различные схемы в зависимости от цели и задач урока, которые должны постоянно корректироваться с учетом особенностей возрастных, психологических и др. особенностей обучающихся.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Циглер Т. Руководство по истории педагогики. Петроград - Киев: Изд-во «Сотрудник», 1911. - 501 с.
2. Шмидт К. История педагогики: В 4-х т. М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1879. т.2. - 479 с.
3. Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Беларуси, их роль в воссоединении Украины с Россией. М.: Изд-во АПН СССР, 1954. - 176 с.
4. Клигберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. - 255 с.
5. Основы дидактики /Под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение, 1967. - 472 с.
6. Педагогика / Под ред. И.Т.Огородникова. - М.: Просвещение, 1978. - 320 с.
7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1989. - 316 с.
8. Скаткин М. Современный урок // Учительская газета. - 1976. -17 августа.
9. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. - М.: Педагогика, 1985. - 144 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высш. школа, 1990. - 576 с.
11. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. - М.: Наука, 1987. - 240 с.
12. Вайдман Л. Жить наугад нельзя // Казахстанская правда. -1991.- 31 мая.
13. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии // Пед. соч. в 8 т. - М.: Педагогика, 1983. - т.1.
14. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1977. - 159 с.
15. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе / Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973 гг. - М.: Педагогика, 1974.
16. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. в 2 т. - М.: Педагогика, 1982. - т.1.
17. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики: Учебник для педвузов и ун-тов / Под ред. А.Сейтешева.- Алматы: Ғылым, 1996. - 386 с.
18. Кусаинов Г.М., Кагазбаева А.К., Абыканова Б.Т., Айтбаева Д.Б., Мылтыкбаева Л.Р., Нугуманова С.Б. Наука об обучении и новая образовательная практика: Учеб.-метод. пособие: В 2-х кн.- Нур-Султан-Алматы: Изд-во Эверо, 2019. - т. 1. - 304 с.; т.2. - 296 с.
19. Шутова Г. Типы и виды уроков: классификация//Электронный ресурс: [https://pedsovet.su/metodika/6045\\_typy\\_i\\_vidy\\_urokov](https://pedsovet.su/metodika/6045_typy_i_vidy_urokov) (дата обращения 20.04.2023).
20. Суховой Ж.Е.Особенности проектирования современного урока в



соответствии с ФГОС НОО//Электронный ресурс: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2018/03/06/osobennosti-proektirovaniya-sovremennogo-uroka-v> (дата обращения 20.04.2023).

21. Особенности планирования современного урока в условиях обновленной системы среднего образования Республики Казахстан//Электронный ресурс: <https://infourok.ru/osobennosti-planirovaniya-sovremennogo-uroka-v-usloviyah-obnovlennoj-sistemy-srednego-obrazovaniya-respubliki-kazahstan-5692920.html> (дата обращения 20.04.2023).

22. Об утверждении Перечня документов, обязательных для ведения педагогами организаций дошкольного воспитания и обучения, среднего, специального, дополнительного, технического и профессионального, послесреднего образования, и их формы. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 6 апреля 2020 года № 130// Электронный ресурс: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020317#z208> (дата обращения 20.04.2023).

23. Бутенко А. Цели обучения. Сквозные темы. Долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные планы Коммуникабельность//Электронный ресурс: <https://melimde.com/ce-li-obucheniya-skvoznie-temi-dolgosrochnie-srednesrochnie-i-k.html> (дата обращения 20.04.2023).

24. Мурзина Н.П. Технология планирования современного урока //Школьные технологии. 2017. №2. С.52-59.

25. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals, Krathwohl et al., 1956.

26. Введение в психологический анализ учебно-воспитательного процесса: Хрестоматия / Под ред. В.А. Гуружапова. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. 333 с. (Психология образования)//Электронный ресурс: URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=65519> (дата обращения 21.02.2017).

27. Мурзина Н.П., Кац Е.С. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе (на примере технологий образовательной системы «Школа 2100»): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.П.Мурзиной. - Омск: ОмГПУ, 2013. - 258 с.

28. Об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2019-2020 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. - Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2019. - 476 с.

29. Ардабаева Б.К., Багрий Ю.А., Кусаинов Г.М. Ханкишиева Э.М., Шукурова А.К., Кенбаев Е.Ж. «Русский язык и литература» в контексте обновления содержания образования: Учебно-методическое пособие. - Алматы: Изд-во «Отан», 2021. - 239 с.

30. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века: Учебное пособие/Под ред. К.Х.Закирьянова. - Алматы: «Ғылым», 1995. - 207 с.

31. Антология коллективного обучения/Г.М.Кусаинов, Б.С.Каримова, Е.Н.Васильева. - Алматы: Изд-во «Эверо», 2018. - вып. 1. -392 с.

32. Антология коллективного обучения/ Под общ. ред. Г.М. Кусаинова, Б.С. Каримовой, Е.Н. Васильевой, А.И. Говоровой, Н.Н. Будищевой, А.Е. Уваровой, А.Д. Семеновой. - Алматы: Изд-во «CyberSmith», 2019. - вып.2. - ч.1. - 176 с.; ч.2. - 240 с.

33. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М., Мылтықбаева Л.Р., Халықова А.М. Мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің теориясы мен практикасы: Оқу құралы. - Алматы: «CyberSmith» баспасы, 2019. - 88 б.

34. Кусаинов Г.М., Қағазбаева А.К., Абыканова Б.Т., Айтбаева Д.Б., Мылтықбаева Р.Л., Нугуманова С.Б. Оқыту туралы ғылым және жаңа білім беру практикасы: Оқу-әдістемелік құралы: 2 т. - Нұр-Сұлтан - Алматы: «Эверо» баспасы, 2019. - 1-т. - 290 б.; 2-т. - 332 б.

35. Васильева Е.Н., Кусаинов Г.М., Абыканова Б.Т. Теория и технология интерактивного обучения: Учебно-метод. пособие. - Алматы: ЭСПИ, 2022. - 216 с.

36. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М., Васильева Е.Н., Абыканова Б.Т. Оқытудың ұжымдық (интербелсенді) тәсілінің педагогикалық технологиясы: Оқу-әдістемелік құралы. - Алматы: ЭСПИ, 2022. - 220 б.

Веб-квест как активная форма организации проектной урочной и внеурочной деятельности//Электронный ресурс: <https://school63.edu.kz/uchitelya?lang=ru> (дата обращения 20.04.2023).

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Дидактические основы современного урока.....	4
2. Особенности проектирования содержания урока.....	26
3. Методические основы современного урока.....	42
4. Анализ урока.....	61
Заключение.....	78
Список использованной литературы.....	80

**ҚАЗІРГІ САБАҚТЫ ЖОБАЛАУДЫҢ  
МАЗМҰНДЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ**

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

Басуға \_\_\_\_\_ қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.

Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.

Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 4

Подписано в печать \_\_\_\_\_ . Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Офсетная печать.

Тип шрифта "Times New Roman". Условный печатный лист 4