

УДК 37

DOI 10.21661/r-117438

A.K. Павлов

**НОВЫЕ ПУТИ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА УРОКА В УСЛОВИЯХ
ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО)
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в представленной статье автором рассматривается и анализируется подход к проблеме поиска новых путей структурного анализа урока в условиях внедрения и реализации образовательных стандартов нового поколения.

Ключевые слова: структура урока, микроструктура урока, макроструктура урока, процесс обучения, учебная деятельность, ФГОС, среднее (полное) общее образование.

A.K. Pavlov

**NEW WAYS OF THE STRUCTURAL ANALYSIS OF THE LESSON
IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FSES
OF THE SECONDARY (FULL) GENERAL EDUCATION**

Abstract: the article describes and analyzes an approach to a problem of searching new ways of the structural analysis of a lesson in the conditions of introduction and implementation of educational standards of new generation.

Keywords: lesson structure, lesson microstructure, training process, educational activity, FSES, secondary (full) general education.

Структура урока подразумевает переход от одной его части к другой в соответствии с дидактической целью урока и закономерностями процесса обучения. Таким образом, в зависимости от структурного построения урока, от логики

учебного процесса, отмечается, что достижение общей цели осуществляется через систему дидактических задач и каждой из них соответствует определённая часть в построении урока. При этом существует зависимость между чёткостью структурного построения урока и соответствием хода урока закономерностям процесса обучения. Структурными частями урока являются шаги, обуславливающие движение к цели урока, то есть усвоение содержания.

Внедрение и реализация новых стандартов школьного образования обусловили принципиально новый подход к выделению структурных единиц урока. Необходимо осуществлять структурный анализ, который отслеживает продвижение учащихся в процессе усвоения ими знаний, умений, навыков (компетенций и компетентностей) и осознанно руководит этим процессом. Эти структурные части могут повторяться в разном порядке и в разных сочетаниях и этих сочетаний может быть множество. Это заявление даёт основание думать, что макроанализ структурного построения урока позволяет обнаружить причины вариативности его построения. Построение урока зависит от цели, определяющей уровень усвоения учебного материала, и поэтому следует учитывать, будет ли оно осуществляться:

- на уровне восприятия, осмыслиения и запоминания знаний;
- на уровне применения знаний в сходной ситуации, т.е. по образцу;
- на уровне применения знаний в новой ситуации, требующей проявления тех или иных характеристик творческой деятельности.

Это заявление наряду с указанием зависимости между целью, определяющей уровень усвоения, характером познавательной деятельности и построением урока, признаёт правомерным при построении системы уроков как проблемное, так и объяснительно-иллюстративное обучение. Уроки строятся по-разному в зависимости от цели, содержания, их места в системе уроков, уровня подготовлен-

ности учащихся: учитель может излагать готовую информацию, демонстрировать приёмы деятельности и познания, способы деятельности могут быть открыты самими учащимися в результате проведения исследований.

Дальнейшие поиски новых путей анализа построения урока осуществляются в русле системного подхода и направлены, во-первых, на вычленение структурной единицы урока; во-вторых, на определение путей анализа урока, которые в своём сочетании дают возможность вычленять микро- и макроструктурные единицы процесса учения. При этом необходимо рассматривать в одном случае внешнюю и внутреннюю структуру урока, а в другом – общую структуру урока и построение отдельных структурных единиц, в третьем – осуществлять микро- и макроанализ и говорить о микро- и макроструктуре урока. Эти разные по существу варианты решения вопроса объединяет возможность в каждом случае учитывать зависимость, которая существует между микро- и макроединицами процесса учения, и рассматривать урок как органическое целое. Такой двусторонний подход к анализу структуры урока позволяет также выйти из тупика, который возник в решении этого вопроса. Рассмотрение внешней структуры урока, общей структуры, макроструктуры даёт возможность при анализе построения урока учитывать решение общих дидактических целей. В то же время определение внутренней структуры, микроструктуры отдельных этапов урока обнаруживают особенности познавательной деятельности учащихся в процессе учения.

При определении структуры урока в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения мы пользуемся тремя измерениями. Выделяем дидактическую структуру, которая реализуется через две подструктуры: методическую и внутреннюю. Дидактическую структуру составляют: актуализация ранее изученного – формирование новых понятий и способов действия, применение умений и навыков, формирование компетенций и компетентностей. Это структура постоянная. Методическую структуру составляют: опрос, вводная беседа,

демонстрация опыта, решение задачи и т. п. Методическая структура представлена разными единицами. Эти единицы направлены на развитие компетенций и компетентностей. Это и этап урока, и метод, и методический приём. Внутреннюю подструктуру могут представлять воспроизведение, осознание прежних умений, навыков, компетенций, компетентностей, создание проблемной ситуации и постановка проблемы; выдвижение предположений, обоснование гипотезы, обобщение, применение, проверка правильности решения проблемы.

Дидактическая структура на разных уровнях имеет разные замеры: 1) дидактическую цель; 2) преимущественные методы и методические приёмы; 3) логику изучения учебного материала. Такая структура свойственна «синтезированному» уроку, на котором осуществляется проблемно-развивающее обучение. Динамика урока, присущая открытой системе, обеспечивается с актуализации ранее изученного и завершается применением, а также саморазвитием познавательных процессов в логике проблемного обучения.

В построении урока выделяют учебные ситуации. Учебную ситуацию определяют: частичная цель, содержание, средства, методы, время и место работы, необходимые для достижения цели, а также способы выявления частичных результатов. Эти ситуации могут быть 3 видов. Вид ситуации зависит от того, кто или что является источником знаний, кто с кем взаимодействует, кто контролирует объём и темы изучаемого материала. Этим «кто» или «что» в ситуации первого вида, в ситуациях второго вида – ученики, в ситуациях третьего вида – учитель и ученики»

Рассматривая урок в качестве сложной дидактической системы, мы выделяем макроэтапы и микроэтапы. Микроэтапы составляют мобильную динамичную сторону в построении урока и представляют собой методы, приёмы, средства обучения, с помощью которых осуществляются дидактические задачи. Так, этапу воспроизведения и осознания нового учебного материала, который является обязательным макроэтапом, могут соответствовать различные микроэтапы: рассказ

учителя, изложение учителем проблемы, эвристическая беседа, различные демонстрации и т. п.

Заслуживает внимания попытка рассматривать урок в качестве развивающейся системы, выделить в ней микро – макроструктурные единицы. Однако, при определении микроэтапа допускается подмена понятий: вместо структурной единицы урока рассматривается лишь методический приём, метод. Невозможно, на наш взгляд, объяснить и диалектику развития явления, характеризуя одни его составные части подвижными, а другие считая неизменными и постоянными.

Выделяют микро- и макроструктуру урока. При этом та и другая являются переменными, так как они взаимосвязаны и изменения на одном уровне сопряжены с изменениями на другом. Макроструктура означает решение тех же дидактических задач: актуализацию ранее известного, изучение нового материала, закрепление, применение, контроль и самоконтроль. Микроструктура представляет собой этапы, на которых решается очередная познавательная задача в логике развития дидактической цели.

При определении микроэтапа мы исходим из необходимости того, чтобы данная часть отражала целостность системы и позволяла проследить её развитие. Поэтому она должна представлять собой: 1) акт взаимодействия преподавания и учения; 2) акт, который свидетельствует о продвижении в развитии познавательной деятельности учащихся; 3) часть, которая не связана с завершённым циклом в развитии познавательной деятельности учащихся, а отражает её становление, даёт возможность обнаружить путь, которым идёт ученик к завершающему результату. Решение познавательной задачи определяет содержательную, операциональную и организационную стороны деятельности учителя и ученика, а также взаимодействие преподавания и учения. В результате при определении структуры содержание, метод и способ организации рассматриваются в единстве. Поступательное развитие в деятельности ученика происходит в связи с изменением основных компонентов: или содержания, или метода, или способа организации,

или нескольких способов, или всех одновременно. И так как содержание, метод и форма организации взаимосвязаны, изменение уже одного из компонентов ведёт к перестройке всей системы, к изменению в познавательной деятельности ученика, в результате чего решается очередная познавательная задача. Таким образом, выделение этапа в структуре урока, который служит решению очередной познавательной задачи, позволяет осуществить целостный подход и выявить особенности в развитии системы.

Взаимосвязь и логика развития микроэтапов определяет и объединяет особенности макроэтапов процесса обучения, принцип их взаимосвязи.

Анализ материалов позволяет сделать следующие выводы:

1. Интенсивные поиски путей повышения эффективности урока привели к выявлению двух различных систем построения уроков, каждая из которых необходима в решении задач процесса обучения.

2. Особенности каждой из этих систем связаны со своеобразием процесса обучения, организующим, в одном случае, исполнительскую, воспроизводящую деятельность учащихся, а в другом – творческую, поисковую.

3. Своеобразие в характере познавательной деятельности учащихся сопряжено с определённой позицией учеников в учебной деятельности (пассивный объект обучения, активный участник познания) и структурой учения (ступенчатость, взаимосвязь этапов познания), что, в свою очередь, отражается на структуре уроков, принципе взаимосвязи элементов, статике или динамике, свойственным его построению.

4. Каждая из этих систем имеет свои пути активизации деятельности учащихся, показатели и средства эффективности.

5. Необходимость построения уроков, которые организуют исполнительскую деятельность обучающихся, а также возможность повышения их эффективности и дальнейшего совершенствования.

Данные выводы свидетельствуют также о том, что особенности построения уроков обнаруживаются в том случае, если каждый конкретный урок в условиях внедрения и реализации стандартов нового поколения рассматривается в качестве единицы процесса обучения.

Павлов Александр Константинович – научный сотрудник, аспирант кафедры педагогики Международного института независимых педагогических исследований, соискатель ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАН, Россия, Санкт-Петербург.

Pavlov Aleksandr Konstantinovich – researcher, postgraduate of the Department of Pedagogics of the International Institute of Independent Pedagogical Researches; applicant FSSI “Institute of Teacher Education and Adult Education” RAS, Russia, Saint Petersburg.
