



8. Характеристика школьной мебели:

Степень достаточности мебели для всех ростовых групп учащихся			Техническое состояние мебели	Эстетическое состояние мебели
А	Б	В		

9. Степень (уровень) валеологического благополучия кабинета.

10. «Валеологическая номинация» кабинета.

11. Предложения по организации оздоровления кабинета.

В дальнейшем может быть составлен «валеологический паспорт школы», разработаны дизайн-проекты организации некоторых школьных помещений, что поможет администрации школы в работе по дости-

жению оздоровительного эффекта организации предметно-пространственной среды школьного здания.

Реализация представленного проекта способствует активному включению детей в процесс познания окружающего мира, формирует у него умение оценивать валеологические условия своего непосредственного ближайшего предметно-пространственного окружения, а также сознательное отношение к необходимости самосоздания и созидания экологически чистой окружающей среды. Участие в проекте подводит учащихся к пониманию того, что организация школьной среды является не только обязанностью учителей и администрации, но и может стать интересным и увлекательным делом для них самих — тем делом, где они смогут реализовать свои творческие способности и применить исследовательские умения.

Методический аспект реализации деятельностного подхода на уроке математики

Л.В. СЕЛЬКИНА,

кандидат педагогических наук, доцент

М.А. ХУДЯКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) задает качественно новое представление о том, какими должны быть содержание образования и его результаты. В этой связи меняется дидактический аппарат учебников и учебно-методических пособий, программы и учебные планы, а также представления о критериях профессионального мастерства учителя, целях и методах его работы. Результативность деятельности педагога определяется комплексом показателей, описывающих предметные, метапредметные и личностные достижения учащегося, а в его трудовую жизнь

прочно вошло понятие универсальных учебных действий (УУД). С ними, их формированием и оценкой напрямую связаны требования к профессионализму современного учителя начальных классов.

Владение научными понятиями, методами решения учебно-практических и практико-ориентированных задач, умение сотрудничать, нравственно-этическая ориентация обучающихся, ценностное отношение к своему здоровью становятся на каждом уроке предметом целенаправленного формирования со стороны учителя. Эффективность этого процесса во многом зависит от выбора образовательных техноло-



гий, методов, приемов и средств, которыми на теоретическом уровне владеет педагог, и умения их применить в собственной профессиональной деятельности.

С реализацией ФГОС в образовательный процесс начальной школы прочно вошли технологии деятельностной направленности, в каждой из которых заложен большой потенциал для формирования УУД. Это технологии обучения на основе учебных ситуаций, проблемно-диалогическая, развития критического мышления на основе чтения и письма, проектная, информационно-коммуникационные (ИКТ), технология деятельностного метода «Школа 2000...» [1]¹, уровневой дифференциации. Каждая из них предполагает иную роль на уроке учителя и обучающегося — новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода учебных задач, которые провоцируют детское действие. Смена роли педагога и обучающегося, дифференциация требований к освоению планируемых результатов (явное выделение базового и повышенного уровней) вносят существенные изменения в организацию, проектирование и проведение урока, что неоднократно обсуждалось на страницах журнала «Начальная школа». Так, Г.В. Раицкая размышляет о целеполагании на этапе проектирования урока. В ее статье предпринята попытка ответить на вопрос: «Каким должен быть современный урок, чтобы он максимально был ориентирован на формирование УУД, достижение предметных, личностных результатов, обеспечивал полноценную учебную деятельность и субъектную позицию обучающегося?» и предложены методические рекомендации по реализации этих задач на примере урока русского языка [2].

Ответ на этот вопрос начнем с анализа номенклатуры УУД с позиции деятельности обучающегося и обозначим возможные этапы урока для их формирования (см. табл. на с. 22 и 23).

Номенклатура УУД и видов деятельности обучающегося с позиции его субъектности позволяет определить следующую

структуру урока открытия нового знания (как основного в начальном математическом образовании).

I. Мотивация.

II. Актуализация опорных знаний.

III. Пробное учебное действие или постановка учебной проблемы.

IV. Постановка учебной задачи (целеполагание).

V. Открытие нового знания (самостоятельное создание алгоритмов деятельности и/или открытие свойств понятий).

VI. Первичное закрепление нового знания.

VII. Самостоятельная работа с самопроверкой.

VIII. Повторение.

IX. Итог урока.

Опишем методические рекомендации по организации этапов урока, уделив особое внимание тем, практическая реализация которых вызывает у педагогов затруднения.

Этап I. Мотивация

Цель: создание положительного самоопределения к учебной деятельности.

Данный этап предполагает осознанное вхождение обучающихся в пространство учебной деятельности. Основное внимание следует уделить установлению тематических рамок изучаемого содержания и созданию у школьников положительного самоопределения к деятельности, используя с этой целью такие приемы, как авансирование («Я верю в вас, если будем работать дружно, то все обязательно получится»); пожелание успеха; воспоминание о прошлом положительном опыте («На прошлом уроке мы успешно справились с умножением трехзначного числа на однозначное, сегодня мы сделаем еще один шаг в освоении действий с трехзначными числами»); ситуацию «яркого пятна» (девиз, загадка, анализ четверостишия, музыка, игровой прием).

Этап II. Актуализация опорных знаний

Цель: содержательная и мыслительная подготовка учащихся к деятельности на уроке.

Создается ориентировочная основа деятельности: повторяются только те понятия

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



Номенклатура УУД и видов деятельности учащегося

УУД	Деятельность обучающегося	Этап урока
Самоопределение, смыслообразование (Л) ¹	Устанавливает связь между результатом обучения (результатом предыдущего урока) и мотивом к деятельности на данном уроке	Мотивационный
Нравственно-этическая ориентация (Л)	Оценивает усвоенное содержание, исходя из социальных и личностных ценностей	Мотивационный; итог урока
Целеполагание (Р)	Соотносит то, что уже известно и усвоено, и то, что еще неизвестно; формулирует познавательную цель (или учебную задачу)	Постановка учебной задачи
Планирование (Р)	Определяет последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата; составляет план и последовательность действий	Открытие нового знания; самостоятельная работа; итог урока; комментарий домашнего задания
Прогнозирование (Р)	Предвосхищает результат и уровень усвоения знаний	Перед выполнением пробного действия или самостоятельной работы
Контроль (Р)	Сличает (сопоставляет) способ действия и результат с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона	Любой этап урока
Коррекция (Р)	Вносит коррективы в план и способ действия (в случае расхождения эталона с реальным действием и его результатом)	Самостоятельная работа
Оценка (Р)	Выделяет и осознает то, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознает качество и уровень усвоения. Выполняет самооценку в соответствии с заданными критериями	Любой этап урока, а также при оценке эффективности парной или групповой работы учащихся
Саморегуляция (Р)	Мобилизует силы и энергию к волевому усилию по преодолению препятствий или затруднений	Пробное действие; самостоятельная работа
Поиск и выделение необходимой информации (П)	Ищет и выделяет необходимую информацию, применяет методы информационного поиска (в том числе с помощью компьютерных средств)	Открытие нового знания; самостоятельная работа; первичное закрепление нового знания
Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме (К)	Строит речевое высказывание в устной (письменной) форме, аргументирует	Актуализация знаний; открытие нового знания; самостоятельное создание алгоритмов деятельности; включение в систему знаний и повторение

¹ В круглых скобках указан вид УУД: личностные (Л), регулятивные (Р), познавательные (П), коммуникативные (К). – *Ред.*



УУД	Деятельность обучающегося	Этап урока
Выбор наиболее эффективных способов решения задач (П)	Выбирает наиболее эффективные способы решения в зависимости от конкретных условий учебно-познавательной задачи	Открытие нового знания; самостоятельное создание алгоритмов деятельности; самостоятельная работа
Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности (Р)	Осмысливает способы и условия выполнения действий, контролирует и оценивает процесс и результат собственной познавательной деятельности	Любой этап урока (по его окончанию)
Моделирование и преобразование модели (П)	Строит модель (пространственно-графическую или знаково-символическую), выделяет существенные характеристики объекта	Актуализация знаний; открытие нового знания
Постановка и решение проблемы (Р)	Формулирует учебную проблему, самостоятельно создает алгоритм деятельности по ее решению	Самостоятельное создание алгоритмов деятельности
Анализ, сравнение, установление причинно-следственных связей (П)	Анализирует объекты с целью выделения существенных и несущественных признаков. Выбирает основания и критерии для сравнения, сериации, классификации объектов. Устанавливает причинно-следственные связи. Строит логические цепи рассуждений. Доказывает, аргументирует свою точку зрения. Выдвигает гипотезы и обосновывает их	Любой этап урока (при выполнении учебно-познавательных, практико-ориентированных заданий)
Построение высказываний (К)	Взаимодействует с учителем и сверстниками, формулирует вопросы, управляет поведением партнера, с достаточной полнотой и точностью выражает свои мысли	Актуализация знаний; открытие нового знания; первичное закрепление нового знания; включение в систему знаний и повторение; итог урока

и способы действия, которые необходимы и достаточны для освоения нового знания. В ходе актуализации знаний следует уделить внимание тренингу мыслительных операций, поскольку процесс самостоятельного открытия новых знаний предполагает активную работу мышления школьников, тогда как изучение нового в формате объяснительно-иллюстративного метода требует от них внимания и памяти. Поэтому при отборе учебного материала для работы на данном этапе учителю следует отдать предпочтение заданиям развивающего (продуктивного) характера — на сравнение

и классификацию математических объектов (геометрических фигур, математических выражений, равенств и неравенств, текстов задач), обобщение, поиск лишнего, продолжение закономерностей. Выполняя задания этого этапа, ученики воспроизводят понятия и алгоритмы не только вербально, но и знаково — в виде опорного конспекта, модели (схемы, рисунка, знаковой записи и пр.).

В завершение этапа полезно акцентировать внимание класса на тех алгоритмах, правилах, определениях, понятиях, которые только что повторили. Это помо-



жет учащимся выполнить задание на затруднение с опорой на имеющиеся знания, а не на опыт, приобретенный вне урока, или интуицию. Кроме того, это подведет школьников к осознанию необходимости построения нового способа (понятия), будет способствовать структурированию знания.

Этап III. Пробное учебное действие или постановка учебной проблемы

Цель: создание у учащихся затруднения в учебной деятельности.

Создание затруднения осуществляется через включение учеников в деятельность по: а) разрешению проблемной ситуации; б) выполнению пробного учебного действия. Именно поэтому название этапа формулируется через дизъюнкцию.

Отметим, что участие школьников в проблемной ситуации и выполнение пробного учебного действия предполагает разную организацию учебной деятельности. Пробное учебное действие выполняется:

а) самостоятельно каждым учащимся с письменной фиксацией результатов на отдельных листочках, планшетах, в специальной тетради (тогда как проблемная ситуация может обсуждаться фронтально, устно — в этом случае не обеспечивается включение каждого ученика в ситуацию);

б) осознанно (ученик понимает, что выполняет задание нового вида, что позволяет выйти на формулировку темы урока еще до его выполнения).

Проблемная ситуация ориентирована на возникновение у учащихся удивления, поэтому они выполняют задание без осознания его новизны. Например, учащимся предлагается столбик примеров, в котором последний пример — на новый способ действия (все примеры на умножение однозначных чисел, а последний — на умножение двузначного числа на однозначное). При обсуждении вариантов выполнения задания на пробное учебное действие учитель сообщает верный вариант. Это позволяет каждому ученику зафиксировать свое затруднение одним из способов: не смог выполнить; не смог правильно выполнить; выполнил правильно, но не смог объяснить с опорой на известный способ. Вовлечение учеников в проб-

лемную ситуацию не предполагает оценочной реакции учителя — все возможные варианты фиксируются вербально (графически, знаково), что создает у учащихся ситуацию удивления (мнения разошлись) и ожидания (кто из учащихся прав?). В результате в конце этапа открытия у части учеников наступает разочарование, потому что они сразу выполнили задание правильно и (уверены эти школьники) затруднения у них не было, они решали проблему другого ученика.

Заметим, что учебная проблема или пробное учебное действие предъясняется в виде задания на затруднение: а) невыполнимого вообще или на актуальном уровне знаний (когда ученик не знает способа действий или известный способ не подходит); б) иллюстрирующего неэкономичность во времени применения известного способа действия (в этом случае способ действия известен школьнику, он работает, но его использование неэкономично по времени).

Приведем примеры заданий на затруднение разных видов.

Невыполнимое задание

Пример 1. Тема «Прямоугольник. Свойство противоположных сторон прямоугольника».

Учитель предлагает школьникам построить прямоугольник с длинами сторон 2 см, 3 см, 5 см и 7 см. Очевидно, что учащиеся либо не смогут построить фигуру, обладающую данными характеристиками, либо построенная фигура не будет похожа на прямоугольник (может получиться произвольный четырехугольник).

Пример 2. Тема «Прямая линия».

Учитель раздает школьникам листы, на которых изображены две незамкнутые линии — прямая и кривая. На каждой линии отмечена точка А. После уточнения общих признаков этих фигур (линии незамкнутые, можно продолжить в обе стороны), учащимся предлагается на каждой линии отложить вправо от точки А отрезок длиной 3 см так, чтобы он лежал на линии. Сделать это на кривой нельзя, и как следствие ученики сформулируют вывод о свойстве прямой — это линия, на которой



можно отложить отрезки (в обе стороны, любой длины).

Пример 3. Тема «Скорость движения».

Учитель предлагает учащимся систему задач, подводящих их к осознанию существенного свойства скорости как величины.

— Коля и Толя живут в одном подъезде и учатся в одной школе. Толя идет от дома до школы 10 мин, а Коля — 15 мин. Кто идет быстрее? (Толя, поскольку он тратит времени меньше.)

Заяц за 10 с пробегает 80 м, а волк за это же время — 50 м. Кто бежит быстрее? (Заяц, поскольку за то же время он преодолевает большее расстояние.)

Маше идти до школы 280 м, а Насте — 320 м. Обе девочки вышли из дома ровно в полдень. Кто быстрее дойдет до школы?

Максим тратит на дорогу от школы до дома 20 мин, а Катя — 15 мин. Кто из них живет ближе к школе? (Ответить на вопросы невозможно, так как это зависит от скорости — величины, которая характеризует быстроту движения.)

Задание, невыполнимое на актуальном уровне знаний

Пример 1. Тема «Виды углов».

Учитель раздает ученикам карточки с изображением углов, величина которых близка к 90° , и просит их выписать (назвать) номера острых, тупых и прямых углов. Для удобства фиксации вариантов ответов углы должны быть пронумерованы. Очевидно, что результаты выполнения задания не будут однозначны, поскольку определить вид угла на глаз в данном случае практически невозможно — все они кажутся прямыми. Возникает противоречие: при выполнении задания учащиеся получили разные ответы. Заметим, что известный школьникам способ сравнения углов (наложением) здесь не работает: он позволяет выявить больший (меньший) угол, а не определить его вид.

Разрешение противоречия заключается в открытии способа определения типа угла путем его сравнения с моделью прямого угла (с помощью чертежного угольника).

Пример 2. Тема «Прикидка результатов арифметических действий».

— Проверяя домашнее задание, я обнаружила, что, выполняя деление 11 476 на 38, Женя получил в ответе 32, Сережа — 402, Коля — 302, а Борис — 2002. Попробуйте за 30 с определить, кому из мальчиков я поставила отметку 5?

Листы с этим заданием лежат у каждого учащегося на столе:

	52	Женя
$11\ 476 : 38 =$	402	Сережа
	302	Коля
	2 002	Борис

— Какими способами действий вы пользовались?

Заметим, что способом письменного деления на двузначное число учащиеся еще не владеют, поэтому они могут воспользоваться алгоритмом умножения на двузначное число, выполнив обратную операцию (что затратно во времени), или определить количество цифр в частном. Учащиеся предлагают разные варианты ответов и способов действий. Многие заметят, что Женя и Борис выполнили деление неверно, так как частное от деления 11 476 на 38 должно быть трехзначным числом, а относительно результатов Коли и Сережи мнения разделятся. Некоторые учащиеся за отведенное время могут вообще не успеть ответить на поставленный вопрос. Учитель дает возможность ученикам высказаться и обосновать свои варианты. В завершение этапа он организует фиксацию учащимися своих позиций (например, с помощью поднятия рук) и недостаточность имеющихся способов действий для разрешения противоречия. В этом поможет прикидка: $12\ 000 : 40 = 300$, т.е. результат деления должен быть близок к числу 300 (значит, прав Коля).

Пример 3. Тема «Окружность. Круг».

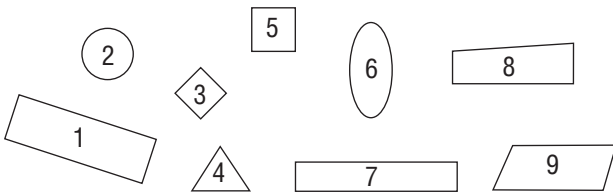
После того как ученики повторили знания о точках, линиях и их видах, взаимном расположении точек и линий, они получают листы бумаги, на которых изображены точки A , B , O . Учитель предлагает провести через точку A незамкнутую линию (учащиеся проводят кривую или прямую линию), а через точку B — замкнутую кривую ли-



нию. Через точку O школьникам надо провести линию, все точки которой находятся на одинаковом расстоянии от нее. Фиксируется затруднение, поскольку учащиеся не знают, что это за линия, а через точки A и B они проводили знакомые им линии.

Пример 4. Тема «Прямоугольник. Квадрат».

Ученики получают карточки с изображением геометрических фигур. Учитель предлагает им выписать номера только прямоугольников.



Очевидно, что учащиеся выполняют задание по-разному, поскольку образ и прямоугольника, и квадрата уже сложился у большей части школьников (они противопоставляют эти фигуры, не осознавая, что квадрат — это тоже прямоугольник, но особенный: у него все стороны равны), поэтому в списке прямоугольников, скорее всего, у большей части учеников не окажется фигур под номером 3 и 5.

Задание, иллюстрирующее неэкономичность во времени применения известного способа действия (алгоритма, правила)

Пример 1. Тема «Деление с остатком методом подбора делимого».

После актуализации знания о способе деления с остатком на наглядной основе учитель предлагает выполнить этим способом деление вида $32 : 5$, $73 : 9$. Очевидно, что за отведенное время школьники не успеют выполнить деление — изображение такого количества символов (кругов, треугольников, палочек) потребует больших временных затрат (возникает затруднение). Преодоление этого затруднения заключается в открытии нового способа деления с остатком, основанного на подборе делимого с опорой на таблицу умножения.

Пример 2. Тема «Дециметр».

После актуализации способа измерения длины отрезка при помощи модели санти-

метра (полоски бумаги, куска проволоки, палочки) учитель предлагает школьникам измерить длину предмета значительных размеров — крышки парты, подоконника, ленты. Очевидно, что сделать это за ограниченный промежуток времени невозможно, поскольку мерка слишком маленькая. Для этого нужна новая, более крупная мерка. Заметим, что выполнение задания, подобного этому, уместно в ситуации введения любой новой, более крупной, единицы величины.

Пример 3. Тема «Деление трехзначного числа на однозначное».

Ученики уже знакомы со способом деления двузначного числа на однозначное, основанным на свойстве деления суммы на число. В случае деления 486 на 2 , 369 на 3 , 720 на 6 и т.п. применение этого способа позволяет довольно быстро найти результат. Однако при решении примеров вида $572 : 4$ и $852 : 3$ попытка разложить делимое на сумму удобных слагаемых за ограниченный промежуток времени окажется неудачной. Преодоление затруднения связано с освоением поразрядного способа деления (уголком).

Этап IV. Постановка учебной задачи

Цель: осознание границ знания и незнания, формулировка цели и темы урока.

Учитель организует выявление школьниками места затруднения и его причины. Для этого они отвечают на вопросы: «Какое задание выполняли? Как выполняли? Каким способом, алгоритмом, правилом, инструментом пользовались? Почему возникло затруднение? Чего я не знаю? Почему известный способ не подходит? Почему его использование привело к временным затратам или получились разные результаты?» В результате анализа возникшего на предыдущем этапе урока затруднения учащиеся под руководством учителя формулируют цель предстоящей деятельности и тему урока.

Приведем примеры организации деятельности учащихся на данном этапе урока.

Пример 1. Тема «Прикидка результатов арифметических действий».

— Какое задание выполняли? (За короткое время пытались определить частное от деления числа $11\,476$ на 38 .) Почему не ус-



пели? Почему возникли разногласия? (Делить на двузначное число не умеем, для проверки умножением не хватило времени.) Так какую цель вы поставите перед собой? (Придумать быстрый способ оценки результатов арифметических действий.) Быстрый способ приближенных вычислений называют *прикидкой*. Это тема нашего урока.

Пример 2. Тема «Виды углов».

— Какое задание вы выполняли? (Определяли вид угла.) Каким способом сравнения пользовались? (Пытались определить на глаз.) Почему выполнили задание по-разному? (Потому что у всех разный глазомер.) Что мы должны открыть на уроке? (Способ определения вида угла.) Какова цель урока? (Научиться определять вид угла.) Как сформулируем тему урока? (Виды углов. Определение вида угла.)

Этап V. Открытие нового знания

Цель: построение нового способа действия или выявление свойств понятия.

Учащиеся в коммуникативной форме обдумывают *проект* будущих учебных действий: выбирают *способ*, строят *план* достижения цели и определяют средства. Затем осуществляется реализация построенного проекта: обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный, который сопоставляется с эталоном, фиксируется вербально и знаково (в форме правила, опорного конспекта). Построенный способ действия используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение на третьем этапе. В завершение уточняется общий характер нового знания и устанавливается факт преодоления возникшего затруднения.

Этап VI. Первичное закрепление

Цель: формирование умения применять новое знание при решении типовых заданий.

Учащиеся в форме коммуникативного взаимодействия (фронтально, в парах, группах) решают только типовые (стандартные) задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух и фиксацией образца выполнения на доске. Уместна работа в парах — ученики проговаривают друг другу правило, алгоритм, свойства понятия.

Этап VII. Самостоятельная работа с самопроверкой

Цель: самопроверка умения применять новое знание в типовых условиях.

Самостоятельная работа, которая проводится на данном этапе, должна удовлетворять следующим требованиям:

- узкая направленность (только типовые задания на новое знание);
- небольшой объем (1–3 задания);
- форма выполнения заданий — письменная (иначе невозможно организовать адекватную самопроверку результатов деятельности) и индивидуальная;
- невысокий уровень трудности (в целях достижения ситуации успеха);
- обязательна самопроверка по эталону (подробному решению — образцу) и коррекция ошибок.

В завершение этапа организуется рефлексия хода реализации построенного проекта и контрольных процедур, в результате которой каждый учащийся фиксирует степень овладения (или не овладения) новым способом.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

Этап VIII. Повторение

Цель: включение нового знания в систему знаний, повторение и отработка ранее изученного.

Учащиеся под руководством учителя выявляют границы применения нового знания и выполняют задания, в которых открыт способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Например, освоенный на уроке вычислительный прием применяется при решении уравнений, текстовых задач, заданий на вычисление площади или периметра прямоугольника. Здесь уместно решение заданий повышенного уровня, в котором применение изученного способа не является очевидным. Так, на уроке, посвященном изучению площади прямоугольника, можно предложить подумать над задачей: «Сколько кустов георгинов можно посадить на клумбу прямоугольной формы с длинами сторон 5 м и 3 м, если на каждый



квадратный метр высаживать по 1 кусту?» Таким образом, с одной стороны, происходит тренировка в применении изученных способов действий, а с другой — пропедевтика введения следующих тем.

Этап IX. Итог урока

Цель: рефлексия учебной деятельности на уроке.

Фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся поставленная цель и результаты и намечаются дальнейшие цели деятельности.

При организации *содержательной рефлексии* школьники отвечают на вопросы: «Чему научились? Какое знание открыли? Какой способ освоили? Где новое знание можно использовать? Какие были трудности в освоении нового знания? Достигли ли цели? Что доказывает, что цель достигнута?», *деятельностной*: «Как построили новое знание? Какие средства использовали? Какие знания, алгоритмы, понятия помогли? Где возникло затруднение? Что помогло их преодолеть? Какие шаги учебной деятельности выполняли? Как выполняли?», *эмоциональной*: «Что запомнилось? Что понравилось? Интересно ли было?». Под *очной рефлексией* понимают самооценку своей работы на уроке по установленным критериям с помощью шкалы, цветовой отметки, листа рефлексии и т.п.

Рассмотренный пример структуры урока открытия нового знания и методические особенности проведения каждого этапа подтверждают его ориентацию на формирование УУД, достижение предметных, личностных результатов. Так, на этапе мотивации возможно формирование таких универсальных учебных действий, как волевая саморегуляция (Р)¹ и действие смыслообразования (Л);

— на этапе актуализации опорных знаний — умение структурировать знания, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; анализ, синтез, выбор оснований для сравнения (П), контроль, кор-

рекция (если актуализация осуществляется при проверке домашнего задания); прогнозирование (при анализе пробного действия перед его выполнением (Р);

— на этапе пробного учебного действия или постановки учебной проблемы — постановка и формулировка проблемы (П);

— на этапе постановки учебной задачи — целеполагание, планирование, прогнозирование (Р);

— на этапе открытия нового знания — моделирование, выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, поиск и выделение необходимой информации, смысловое чтение, умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, построение логической цепочки рассуждений, анализ, синтез, самостоятельное создание способов решения проблем поискового характера (П); планирование учебного сотрудничества со сверстниками, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; управление поведением партнера; умение выражать свои мысли (К);

— на этапе первичного закрепления нового знания — управление поведением партнера, умение выражать свои мысли (К);

— на этапе самостоятельной работы с самопроверкой — контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; оценивание качества и уровня усвоения, коррекция (Р);

— на этапе повторения — прогнозирование в случае, если обучающиеся самостоятельно выявляют типы заданий, где используется новый способ (Р);

— на этапе подведения итогов урока — умение структурировать знания (П), умение выражать свои мысли (К); волевая саморегуляция; оценка — выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, прогнозирование (Р).

В заключение отметим, что методически грамотное проектирование урока открытия нового знания, максимально ориентированного на реализацию деятельностного подхода, позволяет учителю созда-

¹ В круглых скобках указан вид УУД: личностные (Л), регулятивные (Р), познавательные (П), коммуникативные (К).



вать необходимые условия для комплексного формирования всех групп УУД, вовлекая обучающихся в полноценную учебно-познавательную деятельность.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Мазури-

на С.Е., Зайцева И.В. Что значит «Уметь учиться». М., 2006.

2. Раицкая Г.В. Особенности планирования результатов уроков // Начальная школа. 2016. № 2.

3. <http://ayratmusin.ru>.

4. <http://www.twirpx.com>.

Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка

Ю.А. СЕРЕБРЕННИКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

В.А. АМУСИНА,

учитель начальных классов, гимназия № 1538, Москва

Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нового поколения диктует изменение целей и задач обучения, в частности, в преподавании русского языка в начальной школе. В современных условиях становится актуальным овладение младшими школьниками лингвистической и языковой компетенциями. Формирование данных компетенций на уроках русского языка — задача, выполнение которой будет способствовать повышению речевой культуры и грамотности учащихся.

Понятие «языковая компетенция» одним из первых стал употреблять в своих работах Н. Хомский в начале в 60-е годы XX в. Ученый разработал целую теорию компетенции. Язык, в котором все высказывания строятся согласно грамматике языка, ученый называет языком, «порожденным грамматикой». Он предположил, что грамматика, которая способна создавать бесконечное количество предложений, по сути, является языком. «Порождающая грамматика, фактически усвоенная тем, кто изучал определенный язык, представляет

собой некое устройство, которое, используя сосюрровские термины, можно назвать языком... Реальное использование языка представляет собой сложное взаимодействие многих факторов самой разнообразной природы, причем грамматические способы — лишь один из этих факторов» [6]¹.

Н. Хомский полагает, что знание порождающей грамматики формирует языковую компетенцию. Под термином «языковая компетенция» ученый понимал грамматические знания идеального «говорящего-слушающего», которые помогают ему воспроизводить и распознавать правильно построенные предложения.

К началу 70-х годов XX в. проблему языковой компетенции стали изучать с точки зрения следующих понятий: «языковая способность» — теоретическое знание языка носителем, «языковая активность» — живая речь носителя в разных речевых условиях. Д. Слобин и Дж. Грин в своем исследовании «Психоллингвистика» указывают на разницу между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях [5]. Расширение

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*