

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ТРАДИЦИЙ И НОВАТОРСТВА

Мильман Алла Михайловна

Аннотация. В статье рассматривается онтологическая проблематика урока как основной формы учебного занятия. Автор доказывает, что технологичность не может определять основной вектор образования, определяет оптимальность сочетания психолого-дидактических традиций как основы современного урока и эффективных современных технологий. Акцентируется внимание на том, что современный урок направлен на традиционную цель: обучая, воспитывая. В статье также рассматривается роль деятельностной составляющей в определении сущности урока, что позволяет учителю рассматривать урок как проект, раскрывается механизм функциональной дидактической триады и дидактического кольца.

Ключевые слова: урок, дидактика, деятельность, мотив, структура, знания, умения, навыки, мышление, универсальные учебные действия, мышление.

Abstract. The article examines the ontological problems of the lesson as the main form of educational activity. The author proves that technology cannot determine the main vector of education, determines the optimal combination of psychological and didactic traditions as the basis of a modern lesson and effective modern technologies. Attention is focused on the fact that the modern lesson is aimed at the traditional goal: teaching, educate. The article also examines the role of the activity component in determining the essence of the lesson, which allows the teacher to consider the lesson as a project, reveals the mechanism of the functional didactic triad and the didactic ring.

Keywords: lesson, didactics, activity, motive, structure, knowledge, skills, thinking, universal learning activities, thinking.

Понятия урок и классно-урочная система являются одними из немногих констант образовательного контекста, которые выдержали проверку временем. Классно-урочная система осталась динамичной, способной к развитию в новом образовательном пространстве традиций и новаторства. Она по-прежнему остается основой школьного образовательного процесса, выполняет образовательную, развивающую, воспитательную функции и доказывает, что технологичность является лишь средством повышения эффективности процесса обучения, но не может определять основной вектор образования. Урок как система может быть вполне технологичен при взаимодействии всех компонентов учебно-воспитательного процесса: *цель, содержание, средства, методы и собственно деятельность учителя по организации и управлению образовательным процессом на уроке.* «Классно-урочная система при массовости охвата воспитанников позволяет обеспечивать организационную четкость и непрерывность учебно-воспитательной работы, она экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением и воспитанием. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и, в свою очередь, учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика» [24]. Динамичность классно-урочной системы предполагает то, что она обращена своей деятельностной составляющей не только к классу как к малой группе, но позволяет при создании определенных условий работать и в микрогруппах, и в парах, и индивидуально.

Статья 150 Кодекса Республики Беларусь об образовании гласит: основной формой организации образовательного процесса при реализации образовательных программ общего среднего образования

является учебное занятие: урок, наблюдение, экскурсия и иное занятие [1].

Урок как система – это образовательное пространство, основанное на принципах дидактики, отвечающее в своей совокупности на вопросы знаменитой триады: «чему обучать?», «как обучать?», «кого обучать?». Принципы сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, доступности, связи теории с практикой в XVII веке были сформулированы Я.А. Коменским, доказали свою эффективность, являясь основой для создания структуры любого урока [10].

Приращение содержания классических принципов дидактики психолого-педагогическом наполнением произошло в XX в. благодаря российским, советским педагогам и психологам. Психолого-дидактические теории Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, Л.С. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, М.Н. Скаткина, В.Ф. Шаталова и П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской и др. служат прочнейшим научно-практическим фундаментом классно-урочной системы [3; 4; 6; 11; 12; 15; 21; 23; 25; 29; 31; 32].

Обращаясь к психолого-педагогическим теориям, мы видим их актуальность и неразрывную связь с частными методиками и педагогическими практиками, ставшими сущностью современного урока, свидетельством чего является обновленная концепция функциональной грамотности, современный взгляд на нее через деятельность со сплошным и несплошным видами текста.

Факторы, которые позволяют в пространстве урока создавать совместный интеллектуальный продукт, актуальный для учителя и ученика, основаны на дидактических принципах:

Многозадачность при едином целеполагании **Чего достичь?**

Многофункциональность (обучение, развитие, воспитание) **Как достичь?**

Произвольность, при взаимной ответственности **Для чего достичь?**

Основной идеей современного урока, впрочем, как и всегда, является единство обучения, воспитания и развития. В этом современный урок уходит своими корнями в педагогическую традицию, которая становится его прочным фундаментом. «Урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников» [24].

Положительные и отрицательные стороны классно-урочной системы, выделенные А.В. Хуторским, позволили нам сформулировать диалектические противоречия, позволяющие уроку быть структурой развивающейся:

- между удобством управления деятельностью класса и ориентацией на среднего ученика;

- между возможностью коллективных взаимодействий, решения учебных задач и трудностью учета индивидуальных особенностей;

- между постоянным эмоциональным влиянием учителя на детей и ограниченным общением между учениками;

- между экономией времени обучения и одинаковым темпом и ритмом работы, не позволяющим доводить дело до конца абсолютно всем учащимся.

Разрешая данные противоречия, учитель на профессионально-компетентностном уровне создает условия для обучения, развития и воспитания учащихся как на стадии проекта, так и на стадии реализации.

Теория современного урока М.И. Махмутова в контексте проблемного обучения рассматривает-

ся как самостоятельная дидактическая категория во взаимосвязи и взаимообусловленности педагогических целей, законов, принципов, содержания, форм, средств и методов обучения: «Урок – это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей (преподавателей) и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения» [17, с. 44]. Следовательно, урок является постоянно развивающейся формой организации процесса целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся в рамках деятельностного подхода к обучению. Структурный подход позволил ученому выделить дидактическую, инвариантную подструктуру, элементами которой выступают виды деятельности учащихся и учителя: чтение текста, упражнения, речевое выражение мысли и чувства, учебные и методические приемы и т.д., и внутреннюю, вариативную, «логико-психологическую подструктуру»: воспроизведение и восприятие известного знания, осознание и понимание учащимися знаний в известной ситуации, восприятие новых знаний и способов действий, осознание и осмысление учащимися элементов нового, обобщение элементов знания и способов действий, применение знаний и новых способов действий в ситуациях по образцу и в измененных условиях. Современного учителя это вооружает пониманием того, что в модель урока должны быть заложены не только предметное содержание, методические приемы и средства, но и учет психолого-педагогических условий, без которых современный урок не может быть эффективным.

Важнейшими психолого-педагогическими условиями является не только опора на принцип доступности, что побуждает учителя учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, но прежде всего на принцип сознательности и активности, что позволит учителю строить вариативный компонент на основе активизации познавательной мотивации. Мотивационная структура урока отвечает на вопрос «Как достичь?» и является фундаментальным руко-

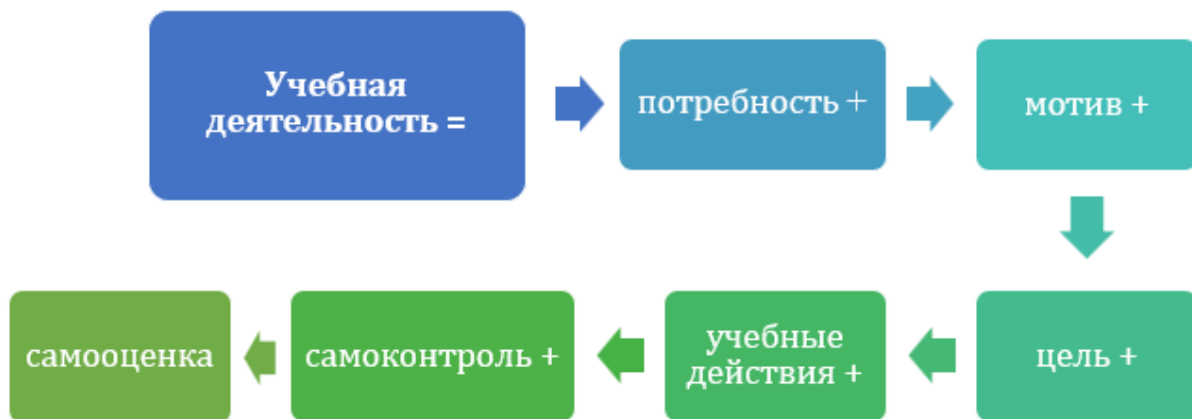


Схема 1



Схема 2. – Функциональная триада в современной дидактике [19]

водством деятельности учителя по управлению деятельностью учащихся на уроке [15]. (Схема 1).

Когда мы формируем в процессе обучения у ученика способность совершать какое-то учебное действие, то сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг совершаемого действия. То есть способность выполнять действие формируется сначала как умение. По мере тренировки и выполнения этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия свертывается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизированно – у ученика образуется навык в выполнении этого действия, т.е. умение переходит в навык (схема 2).

Очевидным является факт, что и традиционный подход, и новаторские идеи объединяет познава-

тельная потребность и формирование на ее основе мотива. Мотивационная структура урока – вполне традиционна и основана на возрастных и психологических особенностях школьного возраста, но она же позволяет учитывать познавательные потребности современных учеников.

Мотивационная структура урока включает такие компоненты, как 1 – организация и управление вниманием учащихся; 2 – разъяснение смысла деятельности; 3 – актуализация мотивационных состояний; 4 – совместная с учащимися постановка целей занятия; 5 – обеспечение ситуаций успеха в достижении цели; 6 – поддержание положительных эмоций и состояния уверенности у учащихся в своих действиях [8, с. 191–216].

Такая мотивационная структура логично взаимосвязана с тремя постулатами современного урока,

сформулированными Н.Е. Щурковой:

- урок есть открытие истины, поиск истины и осмысление истины в совместной деятельности детей и учителя;

- урок есть часть жизни ребенка, и проживание этой жизни должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры;

- человек в качестве субъекта осмысления истины и в качестве субъекта жизни на уроке всегда является наивысшей ценностью, выступая в роли цели и никогда не выступая в роли средства [30].

Этот гуманистический взгляд на урок дает право утверждать: урок – территория ценностных смыслов.

В быстроизменяющемся мире, который существует в перманентном (непрерывном) перенасыщенном информационном потоке, происходит аксиологический кризис. Самым опасным последствием глобального «информационного взрыва» стала аффективность восприятия информации посредством яркой картинки, лишенной ценностных смыслов [18]. Деятельностно-компетентный подход дает возможность открывать ученику его собственные нереализованные возможности. Современный урок – это пространство, в котором учитель создает условия для развития личности ученика, формируя точки роста и взросления, человека понимающего, человека создающего, человека смыслообразующего.

Различные педагогические дисциплины рассматривают современный урок под своим профессиональным углом зрения. Однако все они базируются, с одной стороны, на традициях дидактики и психологии и, с другой стороны, современных, новаторских технологических методических подходах. Так, четкое формулирование триединой дидактической цели, основанной на традиционной ценностной основе, коррелируется с новейшими диагностиками, приемами, средствами мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности, передовыми педагогическими практиками.

На наш взгляд, проектируя урок, учитель должен руководствоваться высказыванием великого психолога П.Я. Гальперина о том, что нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно. Его теория поэтапного формирования умственных действий на стадии проектирования урока дает возможность «разумно», поэтапно его структурировать, определяя в качестве целеполагания формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД) [4]. Нацеленность урока на УУД дает возможность развивать метапредметные умения по всем направлениям: личностное, регулятивное, общеучебное, в том числе коммуникативное. Сущность универсализма учебных действий в самостоятельности их применения. По мнению Г.А. Цукерман, «человек, владеющий учебной самостоятельностью, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые способы решения новых типов задач, используя предоставляемые человеческой культурой ресурсы» [28].

Проектирование любого урока начинается с осознанного и четкого определения его конечной цели.

П.И. Пидкасистый считает, что цель урока в современной школе должна отличаться конкретностью, сопровождаться указанием средств ее достижения и переводом в конкретные дидактические задачи [20]. Н.И. Запрудский определил основные требования к цели, которая должна соответствовать теме урока и формулироваться через прогнозируемый результат и виды деятельности. Основные свойства цели: диагностичность, актуальность, реалистичность, контролируемость, временная и пространственная определенность [7].

Однако последние 30 лет существующий технократический подход к постановке и формулированию цели урока привел к подмене понятия *цель* понятием *прогнозируемый результат*, что представляет лишь технократическую составляющую цели. Опираясь на философское определение цели как образа предвосхищаемого результата, классический подход при формулировке цели – это метапредметная и, в тоже время, профессиональная компетенция педагога. Целеполагание часто становится «камнем преткновения» для учителей не только при проектировании урока, но и при планировании педагогической деятельности в целом, будь то учебное занятие, внеурочная деятельность или обобщение собственного опыта. Требование дидактики о триединстве цели подменяется триединым результатом.

Такая позиция привела к игнорированию ценностной составляющей цели как к достижению результата через труд, отодвинула на второй план содержательную, но вывела на первый план технологическую составляющую. Произошла ситуация, которую как нельзя точно характеризует мысль Марка Твена о том, что человек, не видящий цели, обычно удивлен, что пришел не туда. Было утрачено триединство цели, где в балансе должны взаимодействовать ценностная (зачем?), содержательная (что?), технологическая (как?) составляющие, обеспечивая синкретичность явления. Целемоделирующими глаголами выступают такие, как достичь, создать, доказать, исследовать, составить, убедить, разработать, обосновать, выявить т.д.

Отметим, что такое целеполагание не отрицает прогнозируемого результата в контексте компетентного подхода. Напротив, прогнозируемый результат конкретизирует постановку цели, уделяя внимание именно технологической составляющей урока (таблица 1). Прогнозируемый результат может быть сформулирован как для самого учителя, так и для ученика.

Прогнозируемый результат должен коррелироваться и с общими задачами к уроку. Традиционная дидактика видит определение задач как тактические маршруты, направленные на практическую реализацию когнитивной, развивающей, воспитательной функции урока. Безусловно, все эти задачи могут быть решены только комплексно. Современный деятельностный подход подразумевает ценностно-смысловое содержание задач, основанное на их сущности, составляемой умениями как на репродуктивном, так и на продуктивном уровне. С этой точки зрения, зада-

Для учителя	Для ученика
1. Соотносится с темой и целью урока, а компоненты соотносятся с задачами урока. 2. Содержат четкое указание на деятельность учителя, направленную на активизацию коммуникативно-познавательной деятельности и мотивацию познавательного интереса и ценностных смыслов. 3. Содержит ориентацию на рефлексию в виде самоанализа, коррекции и самооценки деятельности учителя.	1. Соотносится с темой и целью, которую вы поставили перед учениками. 2. Содержат четкое указание на то, чему ученик научится, что будет знать, что уметь, что понимать и применять. 3. Содержат указание на тот вид контрольно-оценочной деятельности, в котором будет проводиться рефлексия.

Таблица 1. – Сопоставление прогнозируемого результата учителя и ученика

чи взаимодействуют с прогнозируемым результатом, его технологическим содержанием.

По законам классической дидактики постановка задач тесно связана с реализацией цели. Они определяют ее функциональную сторону и направлены на ее реализацию, на основе созданных оптимальных условий. Вот почему задачи уместно формулировать, используя следующие варианты: *создать условия ..., способствовать ..., содействовать ..., организовать ситуации ..., координировать работу ...*

Функциональным ядром образовательных задач является развитие личности ребенка. Под развитием понимается процесс изменения человека, обеспечивающий реализацию его жизненного потенциала и назначения [27, с. 110]. Решая в этом направлении задачи урока, учитель организует личностно-ориентированную деятельность, приводящую к образовательным изменениям и личностным приращениям в изучении, усвоении и познании – направлениях образовательной деятельности, приводящим к продуктивности, т.е. созданию самостоятельного интеллектуального продукта.

В структуре и формулировке цели и задач должны четко просматриваться уровни знаний и умений.

Как отмечает А.В. Хуторской, «в последнее время в отечественной школе утвердилось понятие «развивающее обучение», основанное на идее Л.С. Выготского о том, что обучение должно вести за собой развитие, опираясь не только на созревшие функции ребенка, но и на те, которые только созревают» [27, с.110].

Модель Л.С. Выготского строится с опорой на два понятия:

– *зона актуального развития* (уже достигнутый ребенком уровень развития, при котором он может полностью самостоятельно без помощи взрослого решать интеллектуальные задачи);

– *зона ближайшего развития* (уровень развития, обнаруживающийся не в самостоятельном, а совместном с взрослым решении интеллектуальных задач определенной сложности) [3].

Модель Л.С. Выготского убедительно демонстрирует, что сотрудничество учителя и ученика становится фундаментом для дальнейшей самостоятельной деятельности последнего. Это дает возможность расширять зону ближайшего развития обучающегося, переходя не только к ее самостоятельному определению, но и выбору инструментов для ее трансформации в новую зону актуального развития [3]. Интериоризация, «процесс образования внутреннего плана, а не

простое пополнение новым содержанием» [4] в процессе урока может стать условием для формирования и развития УУД. Именно в этом случае, проводя урок, учитель будет убежден, что «образование знаний должно быть заменено образованием понимания» (С.П. Капица).

Таким образом, психолого-дидактическая структура урока может быть представлена следующим образом (схема 3).



Схема 3. – Психолого-мыслительная структура урока

Урок не может существовать без четкой структуры. В противном случае он превращается в недостроенные развалины, не позволяющие выйти из репродуктивного уровня на уровень развития.

Структура современного урока – это последовательность отдельных этапов урока, их логическое взаиморасположение, а также взаимосвязь этапов урока и варианты их взаимодействия между собой, возникающие в процессе обучения. В основе выбора структуры урока лежат *основные дидактические задачи* и закономерности умственной деятельности детей: **восприятие → понимание → запоминание → применение → применения в новой ситуации** [23; 24].

Цепочка дидактических задач коррелируется с этапами рефлексии по Б. Блуму: **запоминание → понимание → применение → анализ + синтез → оценка** [2].

Поэтапная структура урока подчинена основному методу, выбранному учителем для создания оптимальных условий в достижении дидактической цели. Если учитель выбирает для этого технологию, то этапы должны совпадать с ее алгоритмом. Например, учитель выбирает технологию критического мышления. Тогда алгоритм технологии укладывается в три этапа: **вызов → осмысление → рефлексия**. В контексте данной дидактической цепочки логично рассматривать

этапность урока.

Если при подготовке и проведении учитель урок рассматривает как процесс проектирования и реализации проекта, которые предлагаются как основа метода проектирования, то это деятельность строится на основе *метода дидактического кольца*:

1) изучение и формирование познавательных запросов и мотивов изучения школьников (виды мотивов, способы мотивации, педагогические приемы мотивации учения);

2) построение учителем системы целей развития личности учащихся средствами учебного предмета на основе проведенной диагностики;

3) построение системы познавательных целей, исходя из возможностей учебного предмета, общей цели образования и результатов второго этапа моделирования;

4) отбор содержания образования на уровне учебного предмета;

5) ориентация учителя на отбор учебного материала, направленного на «выращивание» потребностей [13, с.126-130].

В этой логике учитель выстраивает этапную структуру урока. Разнообразие выбора названий этапов также зависит от типологии урока, его места в системе уроков, предметно-ценностной составляющей. Важно отметить, что название этапа должно отражать его деятельностьную основу. В количестве этапов учителя никто не ограничивает, но оптимальным является от 3 до 5 этапов урока. В основу каждого этапа можно заложить поэтапность умственных действий [4]. Предложим возможный вариант (таблица 2).

Этапы урока	Психолого-дидактические основы
Организационно-психологический	Создание психологического климата, установки на продуктивную деятельность на уроке
Ориентировочно-мотивационный	Формирование мотивационной основы действия; Предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения (ориентировочной основы действия (ООД))
Операционно-познавательный	Формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций (исполнение действий (ИД)); отработка действия во внешнем плане как внешнеречевого.
Контрольно-коррекционный	Проговаривание действия «про себя», во внутренней речи; превращение действия во внутренний процесс мышления, осуществление его «в уме» – УУД (универсальные учебные действия).
Рефлексивно-диагностический	Выдели, покажи, расскажи. Опиши, объясни. Примени, используй, проиллюстрируй. Обсуди, соотнеси, проэкспериментируй. Выбери, оцени, предскажи. (Б. Блум, критическое мышление)

Таблица 2. – Соответствие этапов урока психолого-дидактической основе учебной деятельности

Здесь важно понимать, что этапы урока должны отражать методическую и технологическую его ос-

нову. Четкая структура урока позволит настроить на каждом этапе камертон обратной связи, результатом которой могут стать этапы рефлексии Б. Блума: *запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка*.

Поэтапный подход дает учителю возможность структурировать свою деятельность еще на стадии проектирования системы уроков, определяя своей целью смыслообразование через *понимание*. Если добиваться понимания через деятельность, то необходимо учитывать, что процесс всегда носит индивидуальную окраску, способствуя личностному развитию.

Безусловно, учитель волен выбрать ту этапность урока, которая соответствует оптимальному достижению цели. Опираясь на психолого-дидактическую основу урока, учитель в методическом аспекте, технологии взаимодействия с учеником на уроке должен проявить и профессиональную компетентность, и творческий подход. С точки зрения технологии деятельность обоих субъектов образовательной деятельности на уроке может быть представлена в виде соответствия: *деятельность учителя – деятельность ученика*. Такая технологическая карта послужит, как выстраиванию этапности, так и реализации эффективной обратной связи во время того или иного этапа урока (таблица 3).

Кроме проектирования и проведения урока немаловажную роль для успешной педагогической практики имеет анализ урока. Рефлексия учителя должна быть основана на грамотном анализе урока. Современная дидактика предлагает разнообразный спектр анализов, в основе которых лежат разнообразные критерии: технологии, педагогические принципы, структурный анализ, сопоставительный анализ в системе других уроков. Рассмотрение современного урока с общедидактических позиций определяет аналогичный анализ урока:

1. Оценка реализации основных принципов обучения (соотношение научности и доступности, наглядности и абстрактности и т.п.).
2. Оценка планирования задач урока (четкость 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 и методов обучения в ходе урока.
8. Использование различных приёмов учебной ра-

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Переход от информационной функции учителя к реализации управления учебной деятельностью учащихся.	Самостоятельный поиск и анализ информации, превращение ее в текст, усвоение знаний и освоение способов деятельности.
Создание условий для мотивации учебно-познавательной деятельности, совместное целеполагание.	Мотивация, принятие решений, самоопределение на учебную деятельность.
Оптимальность использования технологий и методик обучения.	Взаимодействие с одноклассниками и учителем, овладение предметными и надпредметными умениями на основе предметных знаний.
Владение педагогическими техниками, культура речи, ведения диалога и диалога.	Перенятие технологического подхода в реализации своих целей освоение культуры речи, ведения диалога и диалога.
Готовность передать знания, умения и навыки как ценностную основу трудолюбия, целеустремленности, ответственности.	Готовность перенять ценностную основу обучения как точку для личностного роста.
Установка на вектор развития в направлении «обучая, воспитывай!» (самостоятельности, гражданственности, патриотизма, традиционных ценностей).	Установка на восприятие и осмысление собственного развития в направлении самостоятельности, гражданственности, патриотизма, традиционных ценностей.

Таблица 3. – Технологическая карта взаимодействия учителя и ученика в процессе образовательной деятельности

боты, 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 объема 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, объем и дифференцированность домашнего задания. Оценка измерительных затрат времени по его выполнению. Учет расписания 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.

Учитель-профессионал всегда при проектировании, проведении и анализе урока нацелен на неразрывную взаимосвязь обучения и воспитания. Белорусский педагог-новатор С.Б. Каплан писал: «У меня часто спрашивают, что с моей точки зрения самое главное на уроке, что делает урок не просто очередной записью в журнале регистрации пройденных тем, а уроком, после которого наступает момент единения

с классом... Убежден, что самое главное – это профессионализм, дополненный чувством уважения к тем, кого ты учишь» [9, с. 3].

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pravo.by/webnpa/text.asp?RN=hk9800218> – Дата доступа: 16.03.2024.
2. Блум, Б. Таксономия Блума / Б. Блум. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://znanierussia.ru/articles> – Дата доступа: 14.03.2024.
3. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 144 с.
4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 1999. – 332 с.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования 21 века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1999. – 608 с.
6. Давыдов, В.В. Виды обобщения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
7. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии-3 / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М, 2000. – С. 191–216.
9. Каплан, С.Б. Я делаю уроки: методика преподавания истории / С. Б. Каплан. – Минск: 1991. – 49 с.
10. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. В 2-х т. – М., 1982. – Т.1. – 384 с.
11. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1976. – 386 с.
12. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
13. Левитес, Д.Г. Современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес; под. ред. Г.И. Шамовой. – Новосибирск, 1999. – 288 с.

14. Левитес, Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит / Д.Г. Левитес. – Москва – Воронеж, 2001. – 256 с.
15. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 709 с.
16. Маланов, С.В. Психолого-педагогические проблемы овладения научными теориями учебной деятельности / С.В. Маланов. – М.: Баласс, 2001. – 44 с.
17. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 212 с.
18. Мильман, А.М. Педагогическая общественность – важнейший субъект взаимодействия и ядро формирования пространства гражданского просвещения / А.М. Мильман // Вестник ВОИРО. – 2023. – №2(7). – С. 114–118.
19. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://vocabulary.ru/termin/umenie-umenija.html> – Дата доступа: 14.03.2024.
20. Пидкасистый, П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 2006. – 430 с.
21. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2001. – 175 с.
22. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Наука, 1998. – 255 с.
23. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Знание, 1984. – 95 с.
24. Слостенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
25. Талызина, Н.Ф. Управление процессом овладения знаниями / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 343 с.
26. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 262 с.
27. Хуторской, А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 718 с.
28. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4 – С. 77–90.
29. Шаталов, В.Ф. Точка опоры; об экспериментальной методике преподавания / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 158 с.
30. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
31. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц / П.М. Эрдниев. – М. Просвещение, 1992. – Ч. 1. – 176 с.
32. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 76 с.

Дата поступления в редакцию: 04.03.2024