

Фронтально-парные учебные занятия

Лебединцев Владимир Борисович – канд. пед. наук, доцент; Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Красноярск, Россия); lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы традиционного построения фронтальных занятий, в частности, непродуктивное сочетание форм обучения. Предлагается и обосновывается новый вариант организационной структуры фронтальных занятий, сочетающих общеклассную и парную работу. Описывается разработанная в Красноярске технология организации фронтально-парных занятий, характеризуются требования к изложению учителем нового материала, правила организации учебного взаимодействия в парах, а также задания для парной работы, способы обеспечения обратной связи, коррекция знаний и умений учащихся.

Ключевые слова. Групповое обучение, фронтальная работа, индивидуальные и коллективные учебные занятия, образовательные технологии, фронтально-парные занятия, Центр становления коллективного способа обучения

Учебные занятия, включая онлайн и офлайн формы, исследователи подразделяют на три типа: индивидуальные, коллективные и групповые [1, с. 40–41]. На практике они реализуются по-разному. В ходе *индивидуальных занятий* учащиеся учебной группы (класса, другого объединения) действуют в одиночку, периодически общаясь с учителем, осваивают содержание учебной дисциплины каждый в своем темпе; учебный маршрут может быть либо одинаковым для всех участников учебного объединения (как в Дальтон-плане), либо персональным (как в педагогике М.Монтессори). На *коллективных* каждый обучающийся также работает в своем темпе, осваивает определенные элементы содержания предмета, но в сотрудничестве с другими участниками учебного объединения, действующими по отличающимся маршрутам, на пересечении которых образуются временные кооперации обучающихся. Индивидуальные и коллективные занятия относятся к *нефронтальным*.

В ходе *фронтальных (групповых) занятий* деятельность учащихся осуществляется в классе – по одному маршруту

и в общем темпе. ^{Фронтальная (общеклассная)} Такая работа обеспечивает единство учебного содержания, управление деятельностью учащихся [2, с. 25; 3, с. 43] и линейную смену дидактических задач и соответствующих им форм организации деятельности¹. Если на каком-то этапе к ведущей фронтальной добавляется работа в парах, малых группах или индивидуальная, то в ней участвуют все ученики одновременно.

Проблемы фронтальной организации обучения. Фронтальными (групповыми) занятиями (ФЗ) можно считать большинство современных школьных уроков. Они всегда будут востребованы на практике, даже если со временем при создании нефронтальных систем обучения перейдут из разряда системообразующих в число дополнительных [4]. При модернизации организационной структуры таких занятий необходимо решить важные задачи образовательной практики: деятельностное включение каждого школьника в учебный процесс [1, с. 22–23] и продуктивное использование им учебного времени. Их решение свя-

¹Понятие фронтальной организации обучения не сводится к фронтальной работе.

зано с тем, насколько фронтальная организация позволяет *каждому* школьнику включиться в обучение, успешно совершать необходимые учебные действия.

На фронтальных занятиях педагог общается с коллективом класса, но если группа за счет усилий отдельных учеников дает правильные ответы на все вопросы, это не означает, что каждый обучающийся овладел знаниями требуемого объема и глубины. Большинство школьников могут плохо усвоить, а некоторые и вовсе не понять материал, изложенный преподавателем. Причины тому разные: пробелы и дефекты в предшествующих знаниях, невнимательность, неадекватные способы восприятия и переработки информации и др. Устранить этот пробел учитель пытается либо с помощью фронтальной работы, либо посредством выполнения индивидуальных заданий на закрепление нового материала. Но ни то, ни другое часто не дает положительных результатов. Заметный эффект наблюдается лишь после домашних занятий, если квалифицированную помощь ребенку оказывают репетиторы или родители. Иными словами, «на уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания» [5, с. 37–38].

Для компенсации такого непродуктивного сочетания фронтальной и индивидуально-обособленной работ педагога стали расширять содержание урока, действуя по принципу «Преподавай обильнее – что-то останется» [6, с. 29]. Чем большим мастерством владеет учитель, тем разнообразней и насыщенней его уроки – вспомним уникальный опыт С.Н.Лысенковой, Р.Г.Хазанкина В.Ф.Шаталова и других педагогов-новаторов [7]. При этом остальные учителя могут не достигать столь высоких результатов.

Следует отметить, что при *механическом включении* в структуру урока и ав-

тономных, и сменных пар (вне содержательной их связи с предыдущими и последующими этапами деятельности, вне планируемых образовательных результатов и завершенности учения) быстро обнаруживается бессмысленность такого разнообразия, пустая трата времени и усилий, нежелание учащихся взаимодействовать друг с другом, вызванное их неумением. Деятельность учащихся в парах имеет смысл, если используется для осознанного преодоления проблем, которые трудно разрешить посредством фронтальной и индивидуально-обособленной работы, или для решения новых образовательных задач, выходящих, как правило, за пределы предметных (например, по развитию связной речи, формированию умений коммуникации и коллективного труда).

Структура фронтально-парного занятия. В *Центре становления коллективного способа обучения*¹[8] разработана методика *фронтально-парного занятия* (ФПЗ), эффективность которого признана педагогами-практиками и подтверждена успешными результатами деятельности школьников. ФПЗ можно проводить с учениками на всех ступенях обучения при изучении разных учебных предметов.

Тема разбивается на несколько смысловых фрагментов, с каждым из которых соотносится свой фронтально-парный цикл, состоящий из четырех этапов. Например, на уроке математики в 3 классе при изучении темы «Решение задач» выделяются следующие этапы: условие задачи, слова-помощники; модель задачи;

¹Центр становления коллективного способа обучения (КСО) – создан в 1993 г. как подразделение Красноярского ИПК работников образования. Занимается теоретическими и опытно-конструкторскими разработками КСО, сопровождением педагогов, управленцев, образовательных организаций.

ее решение; ответ; порядок работы над задачей. На всех этапах используется одна и та же конкретная задача. В 7 классе на уроке русского языка поэтапно можно изучать тему «Деепричастия совершенного и несовершенного видов»: лексико-грамматическое значение; формы глагола, от которых образуются деепричастия; суффиксы, образующие деепричастия; отдельные случаи образования деепричастий. В 8 классе на уроке химии в теме «Химические свойства солей» выделяются фрагменты: взаимодействие солей с кислотами, взаимодействие солей со щелочами, взаимодействие солей с другими солями, взаимодействие солей с металлами (включая ряд активности металлов) и т.п.

Содержание ФПЗ ^{и соответственно четыре} включает, как правило, четыре части. ^{фронтально-парных цикла,}

^{каждый из которых включает четыре этапа.} Изложение нового материала учитель объясняет часть новой темы (теоретические материал, способ решения задачи, алгоритм выполнения действия и т.п.); схематично фиксирует на доске содержательные моменты, постепенно создавая опору (в готовом виде не дается) для последующих действий ученика на этом и последующих занятиях. Учащийся по ходу объяснения учителя обязательно переносит все эти записи себе в тетрадь.

Например, при изучении в 7 классе химических свойств солей в первом фрагменте темы (взаимодействие солей с кислотами) итоговая запись на доске выглядит так:

Соль + кислота → другая соль + другая кислота

Между символическим обозначением металла *Me* и водорода *H* стоят стрелки, показывающие обмен этими элементами. *Ko* и *Кo* – обозначение разных кислотных остатков.

MeKo + HKo → MeKo + HKo

Na₂CO₃ + 2HCl → 2NaCl + H₂CO₃

2. Установка на парную работу – учитель формулирует задание для работы

учащихся в парах с изложенным фрагментом нового материала (задание связано и с его содержанием, и со способом взаимодействия учащихся).

Так, при изучении указанной химической темы для проработки в парах ее первого фрагмента школьникам можно предложить задать по очереди друг другу по два вопроса, ответы на которые есть в объяснении учителя. Для проработки второго фрагмента один учащийся проговаривает все сказанное и записанное о свойстве солей взаимодействовать со щелочами, показывая ручкой на записи в своей тетради, другой внимательно его слушает, корректирует, дополняет. Работая с третьим фрагментом, один объясняет схему, а второй – пример, при этом оба учащихся ориентируются на свои записи. В четвертом фрагменте нового материала предлагается одному ученику вычленить главную информацию, другому – дополнительную и обобщать друг другу свой выбор.

3. Работа учащихся в парах и ее организация учителем. Назначение парной работы – восстановить только что изложенное. Учащиеся обсуждают услышанный текст, воспроизводят его содержание, поясняют друг другу непонятое. Таким образом каждый ученик и себя проверяет с помощью напарника, и ему оказывает помощь. Это позволяет «уравнять» способных учащихся с остальными, что в воспитательном аспекте очень важно.

В ходе парной работы педагог:

- наблюдает и корректирует включенность в работу всех пар, а также каждого из напарников; контролирует их взаимодействие (в случае необходимости состав пар может меняться), психологический настрой и состояние учеников; помогает организовать взаимодействие и коммуникацию;

- контролирует содержание разговора обучаемых и восстанавливаемой ин-

формации; при необходимости указывает на несоответствие записей на доске и в тетради;

– проводит индивидуальную работу с учащимися, отвечает на их вопросы, не привлекая внимания других.

Деятельность в паре и ее результаты не оцениваются. Очевидно, что учитель не сможет послушать всех, но это невозможно сделать и на обычном занятии.

4. *Обеспечение обратной связи* – анализ учителем качества и организации парной работы, важных моментов содержания учебного материала, в том числе определение степени его усвоения.

На первом, втором и последнем этапах фронтально-парного цикла ведется фронтальная работа, на третьем – работа в парах. Целостное ФПЗ состоит из нескольких фронтально-парных циклов. Перед предъявлением следующего фрагмента нового материала можно сменить напарников или же продолжить взаимодействие в прежнем составе.

Разделяя в ходе занятия объяснение на несколько этапов, учитель после каждого из них предоставляет обучающимся возможность проработать полученную информацию в парах (постоянных или сменных): они отвечают на заданные друг другу вопросы, что позволяет проявить большую коммуникативную и мыслительную активность. Поскольку темы часто не исчерпываются четырьмя содержательными фрагментами, оставшиеся части переносятся на следующее занятие.

Психолого-педагогическое обоснование устройства фронтально-парных занятий. ФПЗ позволяют детям «обсуждать, задавать друг другу вопросы именно в зоне их ближайшего развития, при условии, если учитель предоставил им опоры для коммуникации (вопросы, памятки и др.)» [9, с. 102]. Чем меньше у учащегося необходимых «внутренних» средств для освоения учебного содержания, тем больше требуется внешних опор.

Записи, которые делает учитель на доске, а ученик переносит себе в тетрадь, важны еще и потому, что устная речь быстро забывается. Если нет внутренних опор, то следует создавать внешние «крючки», чтобы удерживать в памяти текст, произнесенный педагогом в ходе объяснения или учеником в процессе его восстановления в паре.

На ФПЗ опорами для памяти и мышления выступают схемы, ключевые слова, речевые клише (например, при изучении орфографии: «в корнях с чередованием пишется ..., если ...»; «небрежно», «недалеко (близко)», «не далеко, а ...», «*вовсе не* далеко»), но не само правило или иное длинное развернутое высказывание. Учебный материал в виде развернутого текста служит плохой опорой, и его следует переработать: использовать подчеркивание, схемы, знаки и т.п.

Знаковое опосредствование является основой развития высших психических функций, регуляции деятельности и поведения. Об этом писал Л.С.Выготский, придавая понятию знака «широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении». Психолог считал, что «всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным, – есть знак» [10, с. 78]. Знак сравним с изобретением и употреблением орудий, безмерно расширяющих и видоизменяющих возможности человеческих органов; но в отличие от орудий он направлен внутрь, а не вовне и «дает иное направление или перестраивает психическую операцию» [10, с. 122–123]. В узелке, «завязываемом на память», человек «в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, т.е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, пре-

вращая его во внешнюю деятельность», а «самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков» [10, с. 85, 86].

Значимое отличие уяснения знаний (умений) от их отработки отмечал И.И.Ильясов: уяснение обеспечивается мышлением, отработка – памятью. Уяснить знание или умение, значит понять изучаемое, создать о нем правильное представление, увидеть его (в прямом или переносном смысле). Едва только уяснив нечто, ученик уже способен его воспроизводить и применять (пока еще медленно и развернуто), обращаясь к «узелкам на память». «Чистое» уяснение проявляется в том, что ученик *понимает, но не помнит*, поэтому ему важно опираться на реальные предметы и источник информации: текст, конспект, схему, справочник. Имея такую опору, учащийся сможет пересказать знания (или воспроизвести умения), прокомментировать их, ответить на вопросы, решить задачу [11, с. 74–75].

Хотя уясненное знание (умение) уже обладает такими содержательными параметрами, как полнота, глубина, правильность и др., но требуется еще достаточно много времени для его отработки, чтобы оно закрепилось надолго в памяти, стало свернутым, а сознательное действие превратилось в подсознательное (автоматизировалось), медленное действие стало быстрым, а трудное, напряженное – легким и свободным. В ходе отработки память начинает играть большую роль, чем мышление [11, с. 89–90].

Опираясь на исследования психологов, можно считать, что учитель совершает ошибку, когда на этапе первичного усвоения стирает все свои записи с доски и предлагает без них выполнить задание. Наоборот, следует приучать учащихся пользоваться всеми записями и любыми источниками информации, предлагая при этом любые вопросы и за-

дачи, которые можно решить на основе услышанного и увиденного. Кроме того, важность опор, зафиксированных и на классной доске, и в тетради учащегося обусловлена необходимостью организовать качественную коллективную коммуникацию на занятии.

Уяснение продуктивно осуществляется в материализованной и внешнеречевой форме, этому как раз служат опоры и проговаривание учеником материала. Слово является не только мощным средством запоминания (вспомнив слово, человек воспроизводит его значение, представляет некоторый образ), но и делает осознаваемыми и управляемыми ускорение и автоматизацию действия [11, с. 94].

Речь, будучи уникальной психической функцией, влияет на развитие других высших психических функций [10, с. 348]. Предлагая обучающимся воспроизвести друг другу изложенный материал, ориентируясь на опору и показывая на ней все детали, учитель тем самым провоцирует развитие таких психических процессов, как произвольное внимание, восприятие, память, мышление. Это важно, так как в последнее время активная речь школьников все чаще замещается пассивной, становится короче, беднее.

Следует подчеркнуть: продвижение обучающегося на более высокий уровень развития обеспечивается при активном усвоении и использовании им нового способа деятельности. Привычка активно действовать в парах, делает ученика причастным к добыванию знаний. При этом большое значение имеет подражание школьников друг другу и учителю, особенно, когда они понимают обсуждаемое и делаемое. Ведь именно подражание Л.С.Выготский называл одним «из основных путей культурного развития ребенка», подчеркивая, что «в аспекте развития высших (т.е. культурных) психических функций оно воз-

можно только в той мере и тех формах, в каких ... сопровождается пониманием» [10, с. 131,133].

Далее охарактеризуем некоторые особенности подготовки и организации каждого этапа фронтально-парного занятия.

На этапе *изложения учителем нового материала* при сочетании традиционных общеклассной и индивидуальной форм работы первая является довольно объемной по времени и содержанию, так как предполагает подробное объяснение материала. В отличие от этого варианта, во фронтально-парном цикле этап знакомства с новым материалом занимает меньше времени, но является более емким по содержанию. Для изложения отбирается только базовый материал, который будет закрепляться на последующих занятиях или составит основу для изучения следующих тем.

Учитель должен выполнить следующие требования:

- назвать действия, которые предстоит выполнить учащемуся после изложения текста (например, повторить его напарнику);

- сказать самое существенное, выделяя интонацией главное в содержании;

- акцентировать внимание на опорных понятиях;

- излагаемое схематизировать (или зафиксировать другими знаковыми средствами); не показывать уже готовые записи (например, в ходе презентации слайдов), а делать их по мере изложения материала;

- при смене предмета, акцента, ракурса понимания и т.п. фиксировать излагаемое в новой схеме (например, при изучении на уроке биологии строения клетки учитель на одной схеме обращает внимание учащихся на роль ядра, а на другой – вакуолей, несмотря на то, что речь об одной и той же клетке).

- приводить примеры, особенно при обобщении;

- в конце изложения остановиться на каждой части изложенного, спрашивая учащихся: «О чем это? Что это? Почему так?» и т.п. [12, с. 21– 23].

Работая в паре учащиеся должны соблюдать определенные правила. Так, они работают только с одним на двоих учебным средством – тетрадью, книгой, карточкой, схемой, картой сначала первого учащегося, потом второго. Следует разделять общий труд на взаимобратные действия, например, один задает вопрос, второй на него отвечает. Не приветствуются случаи, когда напарник просто выражает согласие – ему обязательно нужно аргументировать свою позицию. Сначала учитель определяет, кто начинает отвечать первым, затем это решают сами ученики.

Задание для парной работы должно быть конкретным, действия – явными, внешне наблюдаемыми, посильными и соответствующими содержанию только что изложенного материала. Формулировка задания/заданий озвучивается учителем четко и понятно, учащиеся проговаривают ее друг другу в парах. Задание может быть записано под диктовку в тетрадях либо передано (сразу для всех фронтально-парных циклов данного занятия) в письменном виде, время его выполнения не должно превышать времени предшествующего фронтального изложения материала.

В парной работе необходимо соблюдать этапность. *В начальный период* лучше использовать задания, которые не требуют специальной их разработки учителем и не вызывают трудности у учащихся.

Рекомендуются следующие *базовые задания*:

- пересказ объяснения учителя (один учащийся воспроизводит сказанное, другой – дополняет. В начале можно предложить сравнить схему в своей тетради со схемой на доске);

– формулировка вопросов по содержанию изложенного учителем фрагмента (один задает вопросы, другой – отвечает, затем меняются ролями);

– разделение сказанного на главное и дополнительное, его обоснование (один выделяет главную информацию, другой – дополнительную. Каждый объясняет, почему именно это выделил);

– обоснование того, почему приведенные в объяснении примеры демонстрируют смысл основного тезиса.

В дальнейшем задания могут быть связаны с характером конкретного учебного материала, их стоит применять более опытным педагогам и предлагать подготовленным к парной работе ученикам. Назовем некоторые из них:

– задать вопросы на понимание; привести свой пример (пока пример не приведен – обобщение не происходит);

– отделить понятное от непонятного;

– дать интерпретацию описанной учителем ситуации (например, на уроке истории – от лица политического деятеля или рабочего; русского языка – в связи с возможностями передачи разных смыслов при слитном или раздельном написании некоторых частей речи);

– привести альтернативный пример;

– озаглавить изложенное учителем составить его схему;

– составить план рассказа по схеме;

– выдвинуть гипотезу и др.

Задания в этих случаях могут быть сформулированы в конкретно-предметной форме: «Первый участник раскрывает внешние факторы, второй – внутренние». Можно использовать клише для пересказа, например: «Для того чтобы ..., нужно...» (один восстанавливает информацию на основе клише, второй – дополняет).

Акцентирование как завершающий этап фронтально-парного цикла включает три части: 1) продолжение налаживания парной работы, 2) ликвида-

ция пробелов, коррекция понимания учениками новой темы, 3) усиление важных содержательных моментов изложенного материала. На первых занятиях учитель, как правило, больше внимания уделяет организации работы в парах, а на последующих – важным моментам содержания.

Продолжая налаживать парную работу, но уже во фронтальной форме, учитель спрашивает учеников о способах и качестве общения, тем самым ориентируя их на улучшение последующего взаимодействия (например, кто-то сделает для себя вывод, что напарника нужно слушать, запоминать сказанное им). Примеры вопросов: о чем тебя спрашивал напарник? Что ты ответил? Сколько вопросов задал сам? Чем дополнил высказывание своего напарника? Удалось ли обосновать приведенные в прослушанном материале примеры и как? Кто в вашей паре отвечал за выделение главного? Почему выделенное напарником показалось тебе главным? Что помогло восстановить объяснение? В чем заключалась помощь напарника? Как вы распределили роли, как взаимодействовали?

Для учащихся, которые отвлекались, такие вопросы являются дисциплинирующими. Другие ученики подают пример правильного действия.

Обращение к ключевым моментам изложенного учебного материала осуществляется посредством заранее подготовленных вопросов по теме. Например, если рассматривался способ решения задачи, можно предложить кому-нибудь из учеников повторить это объяснение, используя при этом речевое клише «Чтобы..., вначале..., затем...». Рекомендуются попросить школьников прокомментировать особенности записей на доске. Надлежит обратить внимание на типичные ошибки, замеченные учителем в ходе комментирования учащимися но-

вого материала в парах. Для коррекции понимания изложенного содержания нужно попросить ученика полностью воспроизвести тезис, а затем отметить, что было сказано неточно, или узнать, какие вопросы возникли в парах. Здесь и сейчас вербализированный обучающимся факт своего непонимания полезен как для него самого, так и для учителя – есть шанс адресно и предметно снять непонимание. Следует радоваться тому, что ученик честно рассказал о своем непонимании, культивировать положительное отношение к таким действиям.

Отметим, что, помимо фронтально-парного цикла, на групповых учебных занятиях могут использоваться иные варианты деятельности в парах, в частности, когда обучающиеся изучают письменные источники, сами открывают новое для них знание (умение) или закрепляют новый материал.

Подчеркнем, использование ФПЗ в классно-урочной или лекционно-семинарской системах кардинально их не меняет, так как сохраняются их основные характеристики: тема изучается одновременно всеми, происходит одномоментный переход всех учащихся к следующей теме.

Несмотря на модернизацию фронтальных занятий, решить полностью проблему включенности и успешности каждого обучающегося, продуктивного использования времени не удастся, так как учитель работает одновременно со всеми школьниками, обладающими разными способностями, знаниями, умениями [13].

В заключение обобщим вышесказанное. Фронтально-парное занятие – начальное звено перехода от классно-урочной (лекционно-семинарской) системы обучения к коллективному обучению; это разновидность группового (фронтального) учебного занятия, используемая в целях изучения нового материала. Организационная структура ФПЗ основана на соче-

тании общей работы класса и учащихся в парах (в отличие от традиционной структуры, сочетающей общеклассную и индивидуально-обособленную работу).

ФПЗ состоит из нескольких фронтально-парных циклов (в соответствии с количеством частей, на которые разделена тема занятия), каждый из которых включает четыре этапа: изложение учителем нового материала, предъявление ученикам задания по изложенному фрагменту, его выполнение учащимися в парах, обеспечение обратной связи во фронтальной форме. Тем самым обеспечивается возможность включения различающихся учащихся в общую работу всей группы: делаются остановки при изучении темы, инициируется многократное обращение обучающихся к тексту учителя, используются символы, знаки и другие коммуникативные опоры.

Индивидуальное продвижение каждого обучающегося происходит при взаимодействии с другими учениками и их влиянии, что способствует формированию коллектива. Психологический аспект парной работы связан с комфортностью (по мнению школьников, вместе веселее), ощущением успешности (не может не получиться, если рядом помощник), разноаспектностью взглядов и техник рассуждения (происходит взаимообогащение ими), взаимоконтролем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
2. Литвинская И.Г. К вопросу об обеспечении успешности учения учащихся // Коллективный способ обучения. 2001. № 6. С. 22–26.
3. Литвинская И.Г. К вопросу о формах организации обучения // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 36–47.
4. Лебединцев В.Б. Необходимость перехода к нефронтальным системам обучения // Педагогика. 2015. № 2. С. 67–74.

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 255 с.

6. Тендряков В.Ф. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: В 2 кн. Кн. 1 / Под ред. А.Г.Асмолова, А.С.Русакова, М.В.Тендряковой. СПб.: Образовательные проекты, 2020. 408 с.

7. Педагогический поиск [Антология передового опыта педагогов] / Сост. И.Н.Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.

8. Коллективный способ обучения: интернет-сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kco-kras.ru/index.php/frz>.

9. Луговых Т.А. Работа в паре как средство формирования универсальных учебных

действий // Коллективный способ обучения. 2015. № 15. С. 87–103.

10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

11. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. 208 с.

12. Минова М.В. и др. Формирование понимающих способностей школьников на учебных занятиях: методическое пособие / Красноярск, 2008. 122 с.

13. Кузнецов А.А., Чернобай Е.В. Кризис классно-урочной системы обучения при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. № 2. С. 19–26.

Дата поступления – 15.06.21

Effective combination of front-end classroom learning and student interaction in pairs

Vladimir B. Lebedintsev – Cand. Sci. (Pedagogics), docent; Center for formation of a collective mode of education, Krasnoyarsk regional institute for advanced training and professional retraining of educators (Krasnoyarsk, Russia) lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

Abstract. *Problems of traditional construction of frontal classes are revealed, in particular, an unproductive combination of forms of training. A new version of the organizational structure of frontal classes is proposed and justified, overcoming part of their objective limitations due to a special combination of classroom and paired work. The technology of combination of frontal learning of class and activity of students in pairs is disclosed: requirements for presentation of new material by the teacher, rules of organization of educational interaction in pairs, tasks for paired work, provision of feedback and correction of students' knowledge and skills.*

Key words. *Training sessions, group training, front-line interaction with the classroom, training activities in pairs, initial problem of educational practice, educational technologies, combination of front-line interaction with the classroom and activities of students in pairs, collective training sessions.*

REFERENCES

1. Mkrtchyan M.A. Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya [Establishing a collective mode of education]. Krasnoyarsk, 2010, 228 p.

2. Litvinskaya I.G. K voprosu ob obespechenii uspehnosti ucheniya uhashchikhhsya [On the question of ensuring the success of student teachings]. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective mode of education]. 2001. No. 6. P. 22–26.

3. Litvinskaya I.G. K voprosu o formakh organizatsii obucheniya [To the question of forms of training]. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective mode of education]. 2007. No. 9. P. 36–47.

4. Lebedintsev V.B. Neobkhodimost' perekhoda k nefrontal'nym sistemam obucheniya [The need to move towards non-frontal education systems]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2015. No. 2. P. 67–74.

5. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern educational technologies]. Moscow, 1998. 255 p.

6. *Tendryakov V.F.* Pokushenie na shkol'nye mirazhi. Uroki dostoinstva [Attempt on school mirages. Lessons of dignity]. Khudozhestvennye i publitsisticheskie proizvedeniya: V 2 kn. Kn. 1 St. Petersburg, 2020. 408 p.

7. *Bazhenova I.N.* Pedagogicheskiy poisk [Pedagogical search]. Moscow: Pedagogika, 1987. 544 p.

8. Kollektivnyy sposob obucheniya [Collective mode of education]. Available at: <http://kco-kras.ru/index.php/fpz>.

9. *Lugovykh T.A.* Rabota v pare kak sredstvo formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy [Working in pairs as a means for building universal learning skills]. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective mode of education]. 2015. No. 15. P. 87–103.

10. *Vygotskiy L.S.* Sbranie sochineniy [Selected pedagogical essays]: V 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983, 368 p.

11. *Il'yasov I.I., Galatenko N.A.* Proektirovanie kursa obucheniya po uchebnoy distsipline [Design of the training course in the academic discipline]. Moscow: Logos, 1994. 208 p.

12. *Minova M.V. i dr.* Formirovanie ponimayushchikh sposobnostey shkol'nikov na uchebnykh zanyatiyakh [Formation of understanding abilities of schoolchildren in classrooms]. Krasnoyarsk, 2008, 122 p.

13. *Kuznetsov A.A., Chernobay E.V.* Krizis klassno-urochnoy sistemy obucheniya pri perekhode shkoly na FGOS novogo pokoleniya [The crisis of the classroom learning system during the transition of the school to a new generation of GEF]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2015. No. 2. P. 19–26.

Submitted – June 15, 2021



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

- Р.С.Бозиев**
главный редактор
- Р.М.Асадуллин**
- А.Ю.Белогуров**
- М.В.Богуславский**
- В.А.Болотов**
- Ю.П.Зинченко**
- А.Д.Король**
- А.А.Кузнецов**
- В.С.Лазарев**
- Н.Н.Малофеев**
- Н.Д.Никандров**
- Л.М.Перминова**
- Н.Д.Подуфалов**
- А.Л.Семенов**
- Я.С.Турбовской**

Редакционный совет:

- М.Н.Берулава**
- А.С.Гаязов**
- Н.Г.Емузова**
- В.Н.Иванов**
- А.К. Кусаинов**
- А.А.Орлов**
- Е.Л.Руднева**
- Н.К.Сергеев**
- Ф.Ф.Харисов**
- М.А.Чошанов**

Научные редакторы:

- М.В.Бородько**
- Л.В.Кутьева**

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Т.А.Скубенко

Корректор

Н.А.Ростовская

Художник

А.А.Скубенко

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Сауров Ю.А., Уварова М.П.

Нормативная и творческая деятельность
в обучении: различие и согласование5

Федоров А.А., Фильченкова И.Ф., Седых Е.П.

Жизненный цикл педагогической профессии:
основы моделирования непрерывного
педагогического образования..... 16

Болбас В.С.

Методологические основы научной
и практической педагогической деятельности..... 28

Данюшенков В.С., Коршунова О.В.

Доказательная педагогика: педагогический
эксперимент как критерий истины? 36

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Боровских А.В.

Проблема геймификации в образовании..... 48

Марчукова О.Г.

Дидактическое обоснование содержательно-
смыслового метода обучения..... 58

Вятлева О.А.

Изменения способов письма в цифровой среде
и их последствия для обучения детей 69

Лебединцев В.Б.

Фронтально-парные учебные занятия..... 77

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

07.09.2021

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ –

Байбородова Л.В.

Субъектно-ориентированные технологии
в педагогическом образовании 87

Калашникова М.Б., Беляева П.И.

Профессиональные деструкции педагогов
в условиях перестройки системы
дополнительного образования..... 99

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Колокольникова З.У., Лобанова О.Б.

Отечественные детско-юношеские организации
и их работа в Приенисейской Сибири
в 20-е гг. XX в. 108

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Алейникова К.А.

Применение метода «Точно в срок» в практике
высшего образования США 117

Дудко С.А.

Подготовка педагогических кадров
в зарубежных колледжах 122

Уважаемые читатели! На нашем сайте

**<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**