

Юрий Анатольевич Конаржевский, д.п.н., профессор

Анализ урока

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I. УРОК КАК СИСТЕМА

ГЛАВА I. МОРФОЛОГИЯ УРОКА

- §1. Некоторые исходные теоретические позиции, лежащие в основе осуществления урока
- §2. Трехединая цель урока и его конечный результат
- §3. Содержание учебного материала
- §4. Методы обучения
- §5. Формы организации познавательной деятельности учащихся
- §6. Состав комбинированного урока и содержание его этапов (дидактический срез)

ГЛАВА II. СТРУКТУРА И ТИПОЛОГИЯ УРОКА

- §1. Структура комбинированного урока
- §2. Генетическая «клеточка» урока
- §3. Структура учебно-воспитательного момента (микроструктура урока)
- §4. Макроструктура урока
- §5. Типология урока

ГЛАВА III. УРОК В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

- §1. Урок функциональный и урок развивающий
- §2. Система развивающего обучения

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ И САМОАНАЛИЗУ УРОКА

ГЛАВА IV. СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТАННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ АНАЛИЗА УРОКА И ПРАКТИКА ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

- §1. Педагогический анализ – важнейшая самостоятельная функция внутришкольного управления
- §2. Анализ урока – один из основных инструментов реализации психолого-педагогического аспекта внутришкольного управления

§3. Поэлементный подход к анализу урока

§4. Существующая практика педагоги анализа урока в Российской школе

ГЛАВА V. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА

§ 1. Место анализа урока в процессе познания

§2. Методологические и технологические принципы педагогического анализа урока

§3. Метод педагогического анализа урока

ГЛАВА VI. ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ УРОКА

§1. Технология системного подхода к анализу этапированного урока

§2. Технология системного подхода к анализу урока через учебно-воспитательный момент

§3. Системный подход к анализу урока развивающего обучения

§4. Системный подход к самоанализу урока учителем. Совместная аналитическая деятельность

§5. Методика анализа урока от триединой цели урока, от конечного результата, методом «рыбья кость»

§6. Анализ важнейших «узлов» урока

ГЛАВА VII. УПРАВЛЕНИЕ УРОКОМ

§1. Управление уроком – важнейший фактор совершенствования функционирования школы

§2. Система управления качеством знаний в школе

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

§1. Проектирование системы работы учителя

Литература

ЧАСТЬ I УРОК КАК СИСТЕМА

ГЛАВА I. МОРФОЛОГИЯ УРОКА

§1. Некоторые исходные теоретические позиции, лежащие в основе осуществления урока

Можно было бы и дальше цитировать бесчисленное количество высказываний ученых, характеризующих урок с различных сторон, с различных точек зрения. И все их авторы по-своему правы, ибо оценить такую сложнейшую систему, как урок, во всей ее многогранности и многоаспектности через ракурс какой-либо одной позиции невозможно.

Мы с вами, уважаемый читатель, попытаемся в этой главе рассмотреть урок как сложную процессуальную систему. Но прежде, чем приступить к этой процедуре, определим, хотя бы в общих чертах, исходные теоретические позиции, на основе которых этот сложный процесс осуществляется.

За период своей профессиональной деятельности учитель в среднем дает более 25 тысяч уроков. В процессе подготовки и проведения урока ему приходится решать сложнейшие вопросы современной педагогической теории и практики.

«Уроку отводится не менее 98% учебного времени. Каждый школьник за годы своего ученичества посетит почти 10 тысяч уроков. Ему посвящена каждая четвертая книга или брошюра по дидактике. Его авторитет так высок и прочен, что не подвергается сомнению даже самых смелых критиков. Урок служит своеобразным полигоном для проверки разных типов обучения: от догматического и объяснительно-иллюстративного до проблемно-развивающего, подвергаясь воздействию новаторских методов и средств обучения. И если многие из них не выдержали испытания и не способствовали результативности образования, то сомнению подвергался не урок, а те или иные теоретические положения и рекомендации, вытекающие из них» [18], и с этой оценкой роли урока, данной профессором В.С. Безруковой, нельзя

не согласиться.?

Урок является живой клеточкой учебно-воспитательного процесса, все самое важное и самое главное для школьника совершается на уроке. И если директор школы, его заместители, заведующие предметными кафедрами не доходят до учителей, до классов, не изучают урок, посещая его от случая к случаю методом «лихого кавалерийского наскока», все другие дела таких руководителей в школе теряют смысл. Урок должен быть не только творческой мастерской учителя, но и творческой лабораторией руководителя, а его кабинет – местом для оформления тех мыслей, которые возникли при наблюдении за ходом урока учителя.

С урока начинается учебно-воспитательный процесс, уроком он и заканчивается. Все остальное в школе играет хотя и важную, но вспомогательную роль, дополняя и развивая все то, что закладывается в ходе уроков. Каждый новый урок – это ступенька в знаниях и развитии ученика, новый вклад в формирование его умственной и моральной культуры.

Следовательно, для того чтобы поставить управление школой на научную основу, сделать его действительно развивающим, ее руководителю и сегодня, как и прежде, необходимо глубоко изучить эту «живую клеточку» учебно-воспитательного процесса, познать творческую лабораторию каждого учителя, его сильные и слабые стороны и использовать эти знания для дальнейшего развития учебно-воспитательного процесса в школе.

«Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, – как писал В.А. Сухомлинский, – мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции» [195].

Только на уроке руководитель школы, заведующий предметной кафедрой могут составить себе представление о том:

- каковы отношения учителя с учащимся;
- глубоко или поверхностно он знает свой предмет;
- как он мотивирует познавательную деятельность своих учеников;
- кто он: примитивный информатор или организатор процесса учения детей;
- обеспечивает ли он прочные знания, умения и навыки;
- умеет ли он использовать процесс освоения учащимися знаний по предмету для их развития и воспитания.?

Только на уроке можно определить роль и место учителя в учебном процессе, только на уроке можно увидеть его рост и развитие.

От урока тянутся сотни не замечаемых с первого взгляда незримых связей к внеклассной и внешкольной работе, к взаимоотношениям учителей и родителей, к отношениям в педагогическом коллективе, к содержанию и направленности методической работы в школе, к

внутришкольной культуре, к формированию новых технологий обучения и воспитания и освоению передового опыта – словом, ко многим сторонам, звеньям и явлениям школьной жизни. И существующий во многих наших школах примитивизм в управлении педагогическим процессом – это прежде всего результат того, что управленцы не знают достаточно глубоко теории урока, не знают, что делается на уроках, в каком направлении развивается учебно-воспитательный процесс и развивается ли он вообще, не видят, как совершенствуется и растет мастерство педагогов, их творчество, да и есть ли оно, это творчество, в школе.

Урок – не самоцель. Это инструмент воспитания и развития личности. И если мы хотим перевести нашу школу в режим развития, мы должны в совершенстве овладеть этим инструментом, научиться более рационально его использовать, в совершенстве освоить управление им. Рассмотрим некоторые исходные теоретические позиции урока.

Во-первых, урок в нашей школе был и остается основной формой организации учебной работы, при помощи которой осуществляется воспитание и развитие личности. Как бы не менялась его форма, структура, технология, он и в наши дни играет роль центра, вокруг которого «вращаются все другие формы учебных занятий».

Во-вторых, жизнеспособность, жизнестойкость урока объясняется тем, что он представляет собой живую, подвижную, постоянно изменяющуюся и совершенствующуюся процессуальную систему, отражающую в себе все многообразные многоплановые стороны и моменты учебно-воспитательного процесса. В самом деле, как только ученик приходит в школу, ему приходится овладевать такими сложными процессами, как письмо, чтение, счет, обучаться орфографии, грамматике. Позднее ему приходится осваивать такие области знания, как физика, химия, биология, геометрия, литература, история и многие другие. Попутно им усваиваются необходимые жизненно-практические навыки и навыки культурного поведения в обществе. Каждая из этих областей обучения имеет свои особенности, каждая требует к себе особого подхода и каждая при этом может принять самые разнообразные формы в зависимости от задач, а также от методов и форм организации познавательной деятельности, используемых учителем в процессе работы. И все это находит свое выражение в уроке, придавая каждому из них свои характерные черты, свой особый отпечаток.?

В-третьих, урок – система социальная, которая может существовать только за счет взаимодействия учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Это система, которая может успешно функционировать не столько на основе передачи учебной информации ученикам от учителя, сколько на основе организации учителем деятельности учащихся по усвоению этой информации. Сущность урока составляет организация учителем разнообразной работы учащихся по усвоению ими новых знаний,

умений и навыков, в ходе которой осуществляется их воспитание и развитие. «Обучение любому учебному предмету следует рассматривать как обучение учащихся собственной деятельности по изучению и овладению содержанием учебного предмета» .

В-четвертых, современный урок должен строиться на основе самостоятельности учащихся в учебном процессе, их самоорганизации, развития их личности, коллективной учебной деятельности, ответственности учеников (знает свои обязанности, принимает их, реализует, контролирует выполнение .

Современный урок – это прежде всего урок, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования ее нравственных основ. Совершенно очевидно, что для осуществления всех этих и многих других сложных задач не может быть раз и навсегда установленного типа урока, с застывшими навечно этапами и стандартной последовательностью их осуществления.

В-пятых, урок, как и весь учебно-воспитательный процесс в школе, обуславливается социально-экономическими потребностями общества, уровнем его развития, конкурентоспособности его экономики, нравственными и моральными ценностями этого общества. Однако думается, что здесь налицо не только прямая, но и обратная связь. Если мы говорим о том, что нам нужна не школа-придаток к другим сферам общества, плетущаяся у них в хвосте, а школа, опережающая его запросы, задающая тон, готовящая и возвращающая инициативный и творческий тип личности, то все это можно сделать прежде всего через урок. И он, естественно, не может сам, в свою очередь, не влиять на общество.

В-шестых, сложность феномена, именуемого уроком, заключается в том, что он, протекая в школе, крепко-накрепко связан с педагогическими процессами, имеющими место в семье. Последние же далеко не всегда усиливают результативность успехов, наоборот, они нередко снижают их эффективность, особенно в воспитательном и развивающем аспекте.?

В-седьмых, при всей своей подвижности и гибкости конкретный урок представляет собой более или менее законченный отрезок педагогического процесса, ограниченный хронологическими рамками, целями, содержанием, составом учащихся и т.п. Он является элементарной структурообразующей единицей учебно-воспитательного процесса, на базе которой раскрывается и реализуется известная часть учебной программы и отражается конкретный этап ее усвоения.

В-восьмых, диалектика урока, однако, такова, что было бы ошибкой представлять себе урок, как какое-то самодовлеющее, изолированное, замкнутое в себе методическое образование. Каждый отдельно взятый урок органически связан с предыдущими и последующими уроками, он звено в цепи уроков.

Нельзя понять существа данного урока, не имея представления о том, какие уроки были даны до него и какие последуют за ним, какое место он занимает в раскрытии данной темы или данного раздела программы.

Конечно, очень важно хорошо провести урок. Но даже сам по себе такой урок не решает в должной мере задачи формирования и развития личности, если он не является органическим звеном общей цели данной темы, раздела, курса, цикла, всего учебно-воспитательного процесса. Если представить себе весь ход изучения какого-либо предмета в виде кирпичной стены, то каждый урок – кирпичик.

Если такие «кирпичики» сами по себе хороши, но плохо пригнаны друг к другу и скверно сцементированы – стена развалится.

Теперь давайте, уважаемый читатель, поставим перед собой четыре вопроса и попытаемся ответить на них.

Вопрос первый. Что включает в себе исходная идея современных научных представлений об уроке?

Исходная идея современного урока: единство обучения, воспитания и развития.

Общая функция урока: целостное формирование личности на основе воспитывающего и развивающего обучения.

Триединая цель урока - обучающий, воспитывающий, развивающий аспект.

Прежде всего необходимо отметить, что исходная идея современного урока сформировалась в результате длительного развития отечественной теории обучения и воспитания, а также творческих достижений, как отдельных педагогических коллективов, так и целых систем образования. Такой идеей является представление о единстве обучения, воспитания и развития.

Она является исходной идеей построения любого урока, независимо от его принадлежности.

В соответствии с этой идеей должен конструироваться и осуществляться каждый урок. В ней находит свое выражение логика современной теории обучения и в определенной степени социальный заказ общества системе образования. «В своей краткой формулировке существо дела выглядит так: образовательный аспект связан с расширением объема, развивающий – со структурным усложнением усваиваемого содержания, воспитательный – с формированием отношений... Было бы наивным понимание осуществления этих функций как какого-то четкого разложения на этапы процесса: сначала только образовательная функция, затем развивающая и лишь в конце – воспитательная. В действительности же они взаимодействуют, взаимно

обуславливают друг друга...

Возможность осуществления единства упомянутых функций должна быть заложена как в содержании, так и в методах, посредством которых в процессе обучения передается содержание образования» [203].

Вопрос второй. Что является общей функцией урока?

Профессор Л.В.Занков в свое время совершенно справедливо подчеркивал, что общее развитие школьника осуществляется не по отдельным разрозненным линиям, а в виде целостного процесса.

Общей функцией урока и является целостное формирование и развитие личности школьника на основе развивающего и воспитывающего обучения.

Что под этим подразумевается?

1. Вооружение учащихся глубокими и осознанными знаниями, использование этого процесса для всестороннего развития личности.
2. Обучение учащихся собственной деятельности по овладению знаниями.
3. Формирование прочных мотивов учения, постоянного самосовершенствования, самообучения, самовоспитания.
4. Эффективное воздействие урока на умственное развитие учеников.
5. Воспитание волевых качеств, мотивов и опыта поведения.
6. Формирование нравственных основ личности, ориентированных на общечеловеческие ценности.
7. Воспитание культуры чувств и т.д.

Вопрос третий. Что представляет собой цель урока?

Цель урока вытекает из общих целей воспитания личности в обществе и тех задач, которые оно ставит на каждом этапе своего развития перед школой. Задачи эти определяются потребностями общественного развития. Философ А. Спиркин удачно назвал цель «моделью желаемого будущего».

В этом плане цель урока включает, с одной стороны, предвидение возможных результатов, заложенных в данной ситуации учебно-воспитательного процесса, а с другой, программу действий учителя и учеников, направленную на получение желаемого результата.

Исходя из общей идеи современных научных представлений об уроке, его цель носит триединый характер и состоит из трех взаимосвязанных, взаимодействующих аспектов: познавательного, развивающего и воспитывающего.

Эти аспекты цели связывают и подчиняют все стороны, все компоненты, все структуры урока, определяя успешную реализацию его основной функции. Целевые связи урока, таким образом, носят системообразующий характер, и чем выше целеобразность его конструкции и ее реализации, тем выше уровень целостности урока.

Вопрос четвертый. Каким путем достигается триединая цель урока?

Как мы уже писали, сама по себе триединая цель достигнута быть

не может. Она достигается посредством решения целого ряда учебно-воспитательных задач, на которые она распадается. Эти задачи

ставятся и решаются на каждом учебно-воспитательном моменте урока, согласно конкретной педагогической обстановке, и являются рубежами достижения триединой дидактической цели.

С этой точки зрения любой уголок можно рассматривать как систему учебно-воспитательных задач, содержание и последовательность которых отражает логику достижения триединой цели урока, а также логику и закономерности последовательного поэтапного изучения учебного материала (см. схему 1).

§2. Триединая цель урока и его конечный результат

Как-то известный американский сатирик Марк Твен бросил такую насмешливую фразу: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, что попал не туда». А много веков тому назад римский писатель и философ Сенека утверждал, что «для того, кто не знает, в какой гавани бросить якорь, любой ветер попутный». Как видим, проблема целенаправленности деятельности человека не нова, и в принципе она сводится к утверждению: без цели – нет управления, без цели – нет результата. Почему?

Да потому, что сама цель есть заранее запрограммированный результат, который человек должен получить в будущем в процессе осуществления той или иной деятельности.

Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения, она является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности, ясность цели помогает всегда найти в работе «главное звено» и сосредоточить на нем усилия. Едва ли не основная часть всех ошибок в обучении, воспитании и управлении школой проистекает из-за нечеткого представления целей деятельности со стороны учителей и руководителей школ, из-за просчетов в формулировке цели. В существующей практике управления школой традиционно предполагается, что цель почти всегда очевидна, а усилия надо сосредоточивать на поиске средств и путей ее достижения. Это далеко идущее заблуждение!

Специфическим признаком любой социальной системы, а социально-педагогической в особенности, является то, что она создается для достижения определенной цели и является целеустремленной системой.

Функционирование любой социальной системы, в том числе и такой системы, как урок, всегда связано со следующими процессами?

Целеполагание. Это – процесс формирования цели, процесс ее

развертывания. Это – ответственная логико-конструктивная операция, которая может осуществляться в следующем алгоритме: анализ обстановки – учет соответствующих нормативных документов – установление на этой основе потребностей и интересов, подлежащих удовлетворению – выяснение имеющихся для удовлетворения этих потребностей и интересов ресурсов, сил и возможностей – выбор потребностей или интересов, удовлетворение которых при данной затрате сил и средств дает наибольший эффект – формулировка цели.

Таким образом, цели возникают не стихийно. Целеполагание – достаточно сложная, наиболее ответственная и сегодня, пожалуй, самая западающая часть работы не только руководителя, но и учителя...

Целеосуществление. Это – процесс, в ходе которого цель из внутренней цели человека (цель – внутренняя причина) переходит в свое следствие – в фактическое поведение человека, в ходе которого и формируется тот или иной конечный результат его деятельности.

Целеустремленность. Если человек действует в соответствии с поставленной целью, если весь ход его деятельности, несмотря на те или иные внешние (а нередко и внутренние) помехи, регулируется сообразно с требованием цели, если человек совершенно осознанно и планомерно движется к поставленной цели, можно говорить о том, что он действует целесообразно, целеустремленно. Целесообразность в социальных системах выступает как всеобщий и атрибутивный момент, без которого такая система эффективно функционировать не может. Каждая подсистема, каждый элемент социальной системы действует во имя одной цели, стоящей перед системой как целым. Их относительно частные цели в конечном итоге подчиняются этой основной цели. Но и последняя достигается через достижение целей элементов и подсистем, а не сама по себе. Вот почему мало сформулировать цель. Этим процесс целеполагания в сложных системах не должен ограничиваться. Надо уметь ее декомпозировать, т.е. расчленить на более частные цели подсистем и элементов.

«Генеральные» цели сложных систем носят сложный характер, они проектируются очень в общем виде, в весьма агрегированных, абстрактных понятиях. Поэтому для того, чтобы они были достигнуты, их необходимо разукрупнить, декомпозировать на цели более частные и конкретные, но менее сложные и общие. Единая цель системы выражается в виде развернутого построения, развернутой конструкции целей ее подсистем и элементов, которые, будучи соединенными связями, образуют так называемое «дерево целей», вершиной которого является генеральная цель. Накопленный опыт управления по целям позволяет сформулировать определенные правила построения «дерева целей». Они сводятся к следующему.

1. Основным фактором формирования цели системы является требование системы вышестоящей.
2. «Генеральная цель» не складывается из частных и мелких целей. Она конструируется на верхнем уровне системы, а затем распадается на подцели.
3. Генеральная цель или, как ее еще называют, «цель верхнего уровня» формулируется неизбежно в общем виде, в весьма агрегированных формах.
4. Ни одна цель высших уровней «дерева целей» не достигается непосредственно, сама по себе, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается. Средства к достижению цели становятся ее подцелями и, в свою очередь, являются целями для следующего нижестоящего уровня «дерева целей».
5. Цели верхнего и нижнего уровней должны быть логически связаны, нижние – выводимы из верхних.
6. Декомпозиция прекращается по достижении элементарного уровня. Теперь, когда мы составили общее представление о цели, перейдем к рассмотрению триединой цели урока (ТЦУ).

Триединая цель урока – это заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока.

Триединая цель урока – это сложная составная цель, вбирающая в себя, как мы уже писали, три аспекта: познавательный, воспитательный и развивающий.

В цели урока сформулирован тот ключевой результат, к которому должны стремиться учителя и ученики, и если она определена неточно, или учитель плохо себе представляет пути и способы ее достижения, то об эффективности урока трудно говорить.

Триединая цель урока – основа целесообразной деятельности на уроке не только учителя, но и учеников, дающая ей направление, в какой-то степени это пусковой механизм урока.

Она определяет характер взаимодействия учителя и учеников на уроке, а реализуется не только в деятельности учителя, но и в деятельности учеников и достигается только в том случае, когда к этому стремятся обе стороны. Поэтому ТЦУ в соответствующей интерпретации (только познавательный и в отдельных случаях развивающий аспекты) должна ставиться перед классом в ученическом варианте.

ТЦУ есть тот системообразующий стержень, без которого урок никогда не превратится в целостную систему.

ТЦУ носит слишком общий характер. Она не может быть достигнута сама по себе. Ее обязательно необходимо декомпозировать (расчленив) на цели этапов и учебно-воспитательных моментов, если урок четко этапируется, или на цели учебно-воспитательных моментов, если логическое построение урока не связано с его членением на этапы. Иными словами, речь идет о построении «дерева целей» урока, где ТЦУ

будет «генеральной целью», а задачи учебно-воспитательных моментов – рубежами ее достижения.

Что же представляет собой состав ТЦУ?

Как мы уже не раз упоминали, цель урока триедина и складывается из трех аспектов. Рассмотрим каждый из них.

Познавательный аспект ТЦУ. Это основной и определяющий ее аспект. Он складывается из выполнения следующих требований:

1. Учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Учить чему-нибудь других значит показать им, что они должны делать, чтобы научиться тому, чему их учат!

2. Осуществлять выполнение главных требований к овладению знаниями: полноту, глубину, осознанность, систематичность, системность, гибкость, глубину, оперативность, прочность.

3. Формировать навыки – точные, безошибочно выполняемые действия, доведенные в силу многократного повторения до автоматизма.

4. Формировать умения – сочетание знаний и навыков, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности.

5. Формировать то, что учащийся должен познать, уметь в результате работы на уроке.

Образовательные цели урока часто ставятся в очень общем виде: усвоить такое-то правило, закон и т.д.

Можно ли к концу урока добиться того, чтобы учащиеся восприняли, осмыслили новый материал и научились его применять на практике в нестандартных ситуациях, обобщив и систематизировав его?

Думается, что удастся это не многим. Поэтому нельзя не согласиться с В.Ф.Паламарчук, которая считает, что «...целесообразно при планировании образовательной цели урока указать, какого уровня качества знаний, умений и навыков учащимся предлагается достигнуть на данном уроке: репродуктивного, конструктивного или творческого» [137].

Развивающий аспект ТЦУ. Это наиболее трудный для учителя аспект цели, при планировании которого он почти всегда испытывает затруднения. Чем это объясняется? Думается, что в основу затруднений заложены две причины. Первая заключается в том, что нередко учитель стремится формировать новый развивающий аспект цели к каждому уроку, забывая, что развитие ребенка происходит гораздо медленнее, чем процесс его обучения и воспитания, что самостоятельность развития очень относительна и что оно осуществляется в значительной мере как результат правильно организованного обучения и воспитания. Отсюда следует, что один и тот же развивающий аспект цели урока может быть сформулирован для триединных целей нескольких уроков, а иногда и для уроков целой темы.

Вторая причина затруднений кроется в недостаточном знании учителем тех областей педагогики и особенно психологии, которые связаны со структурой личности, тех ее сфер, которые нужно развивать.

Чаще всего учитель сводит все развитие к развитию мышления, непозволительно сужая тем самым сферу развивающей деятельности.

Развивающий аспект складывается из нескольких блоков.

А. Развитие речи: обогащение и усложнение ее словарного запаса; усложнение ее смысловой функции (новые знания приносят новые аспекты понимания); усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность); овладение учащимися художественными образами, выразительными свойствами языка.

Б. Развитие мышления.

Очень часто в качестве развивающего аспекта ТЦУ ставится задача учить учащихся мыслить. Это, конечно, прогрессивная тенденция: знания можно забыть, а умение мыслить навсегда остается с человеком.

Однако в таком виде цель не будет достигнута, ибо она слишком общая, ее необходимо планировать более конкретно.

Учить анализировать,

учить выделять главное,

учить сравнивать,

учить строить аналогии,

обобщать и систематизировать,

доказывать и опровергать,

определять и объяснять понятия,

ставить и разрешать проблемы.

Овладение этими методами и означает умение мыслить!

В.Ф. Паламарчук пишет о том, что каждый из этих методов имеет свою структуру, составляющие его приемы и операции, которые и целесообразно планировать как развивающий аспект ТЦУ. Допустим, если учитель формирует развивающий аспект цели урока так: сформировать у учащихся умение сравнивать, то это означает, что он в течение 3–4 уроков должен сформировать у них такие мыслительные операции, как умение определять объекты сравнения; умение выделять основные признаки, параметры сравнения; умение соотносить, сопоставлять, противопоставлять; умение устанавливать сходство и различие. Отработка всего этого и приведет

учащихся к умению сравнивать ?

Известный психолог Г.С. Костюк неоднократно подчеркивал, что в обучении надо видеть ближайшую цель – конкретные знания, умения и навыки – и более отдаленную – развитие учащихся.

В процесс развития мышления необходимо вплетать и процессы развития воображения, фантазии, оплодотворяющие движение и развитие мышления.

В. Развитие сенсорной сферы. Здесь речь идет о развитии глазомера, ориентировки в пространстве и во времени, точности и тонкости различения цвета, света и тени, формы, звуков, оттенков речи.

Г. Развитие двигательной сферы. Оно предусматривает: овладение моторикой мелких мышц, умением управлять своими двигательными действиями, развивать двигательную сноровку, соразмеримость движений и т.п.

Как видим, развивающий аспект триединой цели урока далеко не прост, и его нельзя сводить только к развитию мышления на уроке.

Воспитывающий аспект ТЦУ. По-настоящему, развивающее обучение не может не быть воспитывающим. «Учить и воспитывать – как «молния» на куртке: обе стороны затягиваются одновременно и накрепко неторопливым движением замка – творческой мысли. Вот эта соединяющая мысль и есть главное в уроке», – писал в «Учительской газете» (10.02.81) учитель литературы 516-й школы г. Ленинграда Е. Ильин.

Действительно, если в процессе обучения учитель постоянно привлекает учащихся к активной познавательной деятельности, предлагает им самостоятельно разрешать проблемы, учит настойчивости в достижении цели, умению отстаивать свои взгляды, создает в классе творческую обстановку, то такое обучение, конечно же, является не только развивающим, но и воспитывающим.

Урок обладает возможностями влиять на становление очень многих качеств личности учащихся.

Воспитывающий аспект цели должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности школьника. Он должен быть направлен на воспитание правильного отношения к общечеловеческим ценностям, высокого чувства гражданского долга.

Однако думается, что определить воспитательные возможности изучаемого материала и отыскать пути использования знаний для оказания определенного воспитательного воздействия на учащихся – это только одна, хотя и очень важная сторона дела. Нельзя не согласиться с Н.Е. Щурковой, которая считает, что для осуществления на уроке нравственного воспитания вообще, необходимо еще преследовать цель организации воспитательного

влияния на личность школьника через систему отношений, складывающихся на уроке.

«Воспитывающее обучение – это такое обучение, в процессе которого организуется целенаправленное формирование запланированных педагогом отношений учащихся к различным явлениям окружающей жизни, с которыми ученик сталкивается на уроке. Круг этих отношений достаточно широк. Поэтому воспитательная цель урока будет охватывать одновременно целый ряд отношений. Но эти отношения достаточно подвижны: из урока в урок, имея в виду одну воспитательную цель, педагог ставит различные воспитательные задачи. А так как становление отношения не происходит в один момент, на одном уроке, и для его формирования необходимо время, то внимание педагога к воспитательной цели и ее задачам должно быть неугасающим и постоянным» [235].?

С какими же нравственными объектами вступает ученик во взаимодействие на уроке? Н.Е. Щуркова выделяет пять таких объектов.

Прежде всего – это «другие люди». Все нравственные качества, отражающие отношение к другому человеку, должны целенаправленно формироваться и развиваться учителем на уроке независимо от его предметной принадлежности. Отношение к «другим людям» проявляется через гуманность, товарищество, доброту, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность, интегральным по отношению ко всем остальным качествам является гуманность. Формирование гуманных отношений на уроке – непреходящая задача учителя.

Вторым нравственным объектом, отношению к которому постоянно проявляет ученик, является он сам, его «Я». Отношение к самому себе проявляется в таких качествах, как гордость и скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность. Именно эти качества, эти нравственные черты являются внешним проявлением сложившихся внутренних нравственных отношений. Их формирование и развитие также входит в содержание воспитывающего аспекта триединой цели урока.

Третий объект – общество и коллектив. Отношение ученика к ним проявляется в таких качествах, как чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность, честность, озабоченность неудачами товарищей, радость сопереживания их успехам – все это проявляет отношения школьников к коллективу, к классу.

Бережное отношение к имуществу школы и учебным пособиям, максимальная работоспособность на уроке – в этом ученик проявляет себя как член общества.

Важнейшей нравственной категорией, отношению к которой необходимо формировать и все время развивать и которая постоянно присутствует на

уроке, является труд.

Отношение ученика к труду характеризуется такими качествами: ответственное выполнение домашних заданий, подготовка своего рабочего места, дисциплинированность и собранность, честность и усердие. Все это подвластно влиянию учителя на уроке.

И, наконец, пятым объектом, который как нравственная ценность постоянно присутствует на уроке, является Родина. Отношение к ней проявляется в добросовестности и ответственности, в чувстве гордости за ее успехи, в озабоченности ее трудностями, в желании достичь наивысших успехов в умственном развитии, чтобы принести ей пользу, в общем отношении к учению и своему учебному труду. Чрезвычайно важно, чтобы учитель раскрывал эту высокую связь с Родиной и все время развивал ее у ребят (подробнее об этом см. [235]).

Таким образом, используя данное содержание воспитательного аспекта цели урока, педагог может заложить и развить основы для формирования всех нравственных отношений, которые станут углубляться у школьника затем в его общении с окружающим миром.

Думается, что, рассматривая роль цели в функционировании урока, можно вывести несколько закономерностей:

- насколько правильно будет определена и сформулирована учителем триединая цель урока, настолько верно будут определены содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся на уроке;
- чем тщательнее будет осуществлена учителем декомпозиция триединой цели урока на учебно-воспитательные задачи, тем конкретнее и стройнее будет логическая структура урока и его эффективность;
- все «дерево целей» урока будет наиболее эффективно реализовываться в том случае, если каждый учебно-воспитательный момент будет стремиться решить свою собственную учебно-воспитательную задачу, имея в виду реализацию триединой цели урока;
- чем четче спроектирована триединая цель урока и учебно-воспитательные задачи, тем четче и логически последовательнее осуществляется на уроке деятельность учителя и учащихся (см. схему 2).

Чем же характеризуется целенаправленное поведение педагога на уроке?

Для него характерно умение:

- развести «цель», «средство» и «результат»;
- подчинить триединой цели урока содержание учебного материала, методы и формы познавательной деятельности учащихся;
- интерпретировать триединую цель урока в ученическом варианте, четко и доходчиво ставить цель перед учащимися;
- конкретно сформулировать триединую цель урока, конкретность ее определяется возможностью количественно и качественно измерить продвижения к цели, фиксировать степень ее достижения через решение

задач учебно-воспитательных моментов;

- осознать триединую цель урока путем расчленения ее на учебно-воспитательные задачи и построения «дерева целей» урока;
- выбрать эффективные средства для осуществления воспитательного и развивающего аспектов цели;
- учесть и осознать последствия достижения триединой цели урока.

Конечный результат урока (КРУ)

Что такое результат вообще? Словарь терминов по информатике определяет его следующим образом:

результат – это «объективно достигнутое состояние объекта, на который было направлено целевое действие; продукт процесса или деятельности, направленной на реализацию цели с применением определенных средств» [183].

Если триединая цель урока есть связь настоящего с будущим, то его конечный результат есть связь настоящего с прошлым. Эффективность урока определяется степенью адекватности результатов и цели.

Конечный результат урока – явление достаточно сложное и многоаспектное, и его нельзя сводить, как это делается многими авторами работ по диагностике, только к качеству знаний, умений и навыков, которые учащиеся получили на данном уроке. Школа, включенная в режим развития, и развивающее внутришкольное управление требуют более широкого взгляда на конечный результат урока.

Важен не только конечный результат сам по себе, но и пути его достижения, прежде всего характер отношений между учителем и учениками, ибо знания, умения и навыки могут быть получены на основе как авторитарных отношений, калечащих душу ребенка, так и на основе отношений сотрудничества.

Важно оценить не только знания, умения и навыки как таковые, но и то: получены ли они путем передачи учебной информации и последующим ее закреплением учителем или последний обучал детей собственной деятельности по овладению ими содержанием учебного предмета на основе их самостоятельности, самоорганизации, развития коллективизма и ответственности.

Далее. Конечный результат урока складывается из двух составляющих: качества работы учителя и показателей знаний учащихся в ходе проведения урока. Рассматривать в отрыве одно от другого нельзя, ибо второе есть результат первого и, кроме того, урок – это произведение учителя, результат его педагогической деятельности.

Результат работы учителя оценивается через следующие качественные характеристики:

- 1 – целенаправленность его деятельности на уроке;
- 2 – характер отношений с учащимися;
- 3 – индивидуально-личностный подход к учащимся;
- 4 – дифференцированный подход к обучению;
- 5 – умение педагога приводить в соответствие содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся;
- 6 – работа учителя по формированию и развитию общеучебных навыков и умений;
- 7 – работа по развитию познавательного интереса;
- 8 – работа учителя по формированию знаний, умений и навыков и вооружению учащихся способами познавательной деятельности;
- 9 – сфокусированность усилий на формировании понятий;
- 10 – развитие общих способностей учащихся;
- 11 – объективность оценки знаний учащихся, соединение использования оценки и отметки;
- 12 – эффективность усилий, развивающих личность;
- 13 – эффективность воспитывающих влияний.

Как видим, оценка результата работы учителя на уроке – процесс достаточно многоаспектный и сложный. Он не заканчивается на характеристике этих критериев, ибо результаты работы учащихся на уроке являются также и критериями работы учителя.

Результаты работы учащихся.

Необходимо отметить, что эффективность любого урока определяется не только тем, что учитель пытается дать детям, а прежде всего тем, что именно они взяли в процессе обучения. Учеником можно назвать не того, кого учитель учит, а того, кто у него учится.

«Ученический блок» конечного результата урока (КРУ) складывается из следующих позиций.

1. Уровень самостоятельности, самодеятельности учащихся на уроке.
2. Отношение учащихся к учебному труду.
3. Отношение учащихся к предмету, учителю, друг к другу.
4. Объективная направленность деятельности учеников на образование и развитие своей личности.
5. Наличие у учащихся познавательного интереса.
6. Воспитательная и развивающая подвижка личности, возникшая в ходе урока.
7. Знание учениками фактического материала и уровень его усвоения.

В драме В. Гете «Фауст» Мефистофель восклицает: «Что значит – знать?»

Вот в чем затруднение!». И.Ф.Харламов в своем учебнике «Педагогика» на этот вопрос отвечает следующим образом:

«Знать изучаемый материал – значит:

- уметь осмысленно и полностью его воспроизводить;
- уметь воспроизводить его в сокращенном виде;
- уметь выделять в материале главные положения;
- уметь разяснять сущность усвоенных правил, выводить из других теоретических обобщений;
- уметь доказать правильность и обоснованность усвоенных теоретических положений;
- уметь отвечать на прямые и косвенные вопросы по изучаемому материалу; уметь расчленять материал на смысловые части и составлять его план в устном и письменном виде;
- уметь иллюстрировать усвоенные теоретические положения своими примерами и фактами;
- уметь письменно отвечать на вопросы по изученному материалу;
- уметь применять полученные знания на практике, т.е. решать примеры и задачи, составлять схемы, выполнять практические задания;
- уметь устанавливать связь изученного материала с ранее пройденным;
- уметь переносить усвоенные знания на объяснение других явлений и фактов;
- уметь выделять мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи в изученном материале, выражать к ним свое отношение» [220]. Знать – это не значит зазубрить. Это значит осмыслить и запомнить!

§3. Содержание учебного материала

Содержание учебного материала – это тот фактический материал и теоретические положения, которые подлежат усвоению учащимися. Оно выступает в качестве своеобразной материальной основы урока, на базе которой осуществляется вся учебная деятельность учеников.

Из элементов содержания учебного материала формируются взгляды учащихся на окружающую их действительность, диалектико-материалистическое понимание ими мира. В содержании учебного материала заключены огромные воспитательные возможности, через содержание, функционируемое в рациональной системе методов обучения и форм организации познавательной деятельности учеников, осуществляется развитие последних и овладение ими опытом творческой деятельности.

Попробуем теперь, опираясь на номенклатуру компонентов содержания учебного материала (см. схему 3), данную В.А. Онищуком в его книге «Типы, структура и методика урока в школе» [131],

охарактеризовать каждый компонент в отдельности, определив, таким образом, состав понятия «содержание учебного материала».

Эмпирические знания – это знания, получаемые учениками в результате непосредственного контакта с предметом или явлением реального мира. Их содержание складывается, в основном, из чувственно воспринимаемых (или непосредственно данных, видимых, лежащих как бы на поверхности) свойств и отношений вещей. Эмпирическое знание не отрицает связей вообще, но останавливается на таких связях, которые в действительности являются формами проявления скрытых за ними существенных отношений.

Факт, явление, событие в этом знании отражается со стороны его внешних связей и проявлений, доступных живому созерцанию. Формой эмпирического знания является отдельный факт или некоторая система фактов, описывающая то или иное явление. Практическое применение эмпирического знания ограничено, а в научном отношении оно является некоторым исходным пунктом в построении.

Теоретические знания отражают объект со стороны его внутренних связей и закономерностей движения.

Эти внутренние связи познаются путем рациональной обработки данных эмпирического знания. Формой теоретического знания является система абстракций, объясняющая объект, обобщенные результаты общественно-исторического и научного познания мира, основные теории науки, идеи, идеалы, эстетические, моральные и правовые нормы. Практическое применение теоретического знания почти безгранично.

Эмпирическое и теоретическое – относительно самостоятельные знания, граница между ними в какой-то степени условна; эмпирическое знание переходит в теоретическое и, наоборот, то знание, которое на одном уровне развития науки считалось теоретическим, на другом, более высоком этапе развития науки, может стать эмпирически доступным.

Понятие – важнейшее составляющее теоретического знания. В нем отражается сущность предмета или явления, т.е. совокупность всех его существенных признаков. Выраженная в понятии мысль закрепляется в языке отдельным термином или словосочетанием. Понятие – основное средство формирования и накопления достигнутых человеком научных и практических знаний. Именно с помощью понятий осуществляется учителем в ходе обучения передача учебной информации, вооружение учащихся знаниями.

Формирование понятий – одна из основных задач в работе каждого учителя.

Законы – важнейшая составляющая теоретического знания. Это внутренняя и необходимая, всеобщая и существенная связь предметов и явлений объективной действительности; прочное, остающееся, повторяющееся, не так часто меняющееся, идентичное в явлении; одна

из ступеней познания человеком единства и взаимосвязи явлений.

Познать закон – это значит раскрыть ту или иную сторону сущности исследуемого предмета, явления.

Принципы – основное правило поведения в ходе осуществления человеком того или иного вида деятельности, ведущее понятие, представляющее собой обобщение и распространение какого-либо положения на другие явления той или иной области. Они тоже составляют определенную часть теоретического знания.

Важнейшей составной частью теоретических знаний являются теории. Теория – это система, связующая вместе те или иные знания, дающая им определенный «каркас». Законы и факты науки получают определенную интерпретацию и служат основой для более широких научных выводов, если они обобщаются в теорию. Теория – это система обобщенного знания, объясняющего те или иные стороны действительности. Теория, наконец, – это система руководящих идей в той или иной отрасли знаний. Теория включает в себя описание не только известной совокупности фактов, но и их объяснение, вскрытие закономерностей, которым они подчинены, доказательство входящих в нее положений. Наука является системой теорий.

Идеи являются основами научных теорий. Идея – это мысль, общее понятие о предмете или явлении. Она раскрывается в системе понятий и определений. В идее в наиболее отчетливой и законченной форме выражена тенденция развития явлений действительности, т.е. она отражает не только существующее, но и должествующее.

Однако понятие «содержание учебного материала» не исчерпывается наличием вышеперечисленных компонентов. В него входят практические задания и упражнения, способы выполнения действий, при помощи которых ученики усваивают навыки и умения, в том числе умения добывать новые знания и успешно применять их на практике, правила, необходимые для выполнения домашних заданий.

В.А. Онищук включает в понятие «содержание учебного материала» и конструктивно-творческие знания, представляющие собой задания, упражнения и средства, направленные на формирование эстетических, нравственных чувств и творческого воображения. Он включает в конструктивно-творческие знания литературные, изобразительные, музыкальные произведения, задания, упражнения, на основе которых у учащихся формируются художественные и музыкальные образы.

Они являются одной из форм учебных знаний в общеобразовательной школе, своеобразным синтезом представлений, мыслей, объединенных общей идеей. Аналогичной формой знаний является и конструктивно-технический образ, отражаемый в виде моделей, чертежей, схем или представлений конкретного предмета. Есть еще одна очень важная составляющая содержания учебного материала – это методы научного исследования и мышления, характерные для отдельных отраслей наук,

которыми овладевают учащиеся, и без знания которых невозможно усвоить знания. Это способы познавательной деятельности, методы и средства развития интеллектуальных способностей учеников, теоремы, требующие доказательств.

«Все эти компоненты, – пишет В.А.Онищук, – тщательно отобранные и педагогически препарированные, составляют логическую систему знаний, навыков и умений, которыми должны овладеть учащиеся при изучении того или иного предмета. Они тесно взаимосвязаны, взаимопроникают, входят друг в друга и переплетаются между собой...» [131]. Эмпирические знания, формирующиеся на основе отражения в сознании учащихся реальной действительности, в основе своей имеют научные факты, которые в форме описаний, таблиц, графиков и т. д. включаются в предмет в готовом виде. «Анализ эмпирического материала и готовых научных факторов должен привести к раскрытию существенных признаков и свойств, объективных связей и отношений, к выявлению сущности явлений и на этой основе к усвоению понятий, формированию суждений, идей, законов и принципов, теорий, этических и эстетических категорий и норм, к созданию или отражению художественных и конструктивно-технических образов. Методы науки по данной схеме тесно связаны с теорией, правилами и приемами действий, упражнениями, на основе которых у учащихся формируются навыки и умения» [131].

Учебный материал подбирается учителем фактически в свете определенных научных понятий и системы знаний по каждому предмету, в основном определяется системой научных понятий, намеченных для усвоения.

Умения и навыки приобретаются в большинстве учебных предметов в связи с усвоением учебного материала, но это отнюдь не умаляет их значения в общей системе образования человека.

На каждом уроке учитель и ученики имеют дело с тем или иным набором, с какой-то определенной частью учебного материала.

Содержание учебного материала делится как бы на две части: необходимый материал, непосредственно связанный с темой урока, и материал второстепенный, который вводится в урок в целях усиления умственной активности учащихся, воспитательного влияния на них, в целях подготовки к какой-нибудь работе на следующем уроке и т.д.

Существует несколько требований к отбору учебного материала:

1. Нельзя использовать недостаточно современные и научно не выверенные и не выдержанные положения и факты.

2. Необходимо отобрать наиболее ценную, достаточную информацию, факты, понятия, законы, теории, всесторонне представляющие изучаемый вопрос и обеспечивающие понимание его сущности.

3. Материал должен быть организован таким образом, чтобы в нем была

выделена ведущая идея, главное, основное звено.

4. Содержание учебного материала должно отражать и методы получения знаний, типичные для данной темы.

Содержание учебного материала является для учителя как бы «сырьем», из которого создаются различные конструкции, обуславливающие способы учебного познания.

§4. Методы обучения

Метод обучения – это важнейший компонент урока, представляющий собой рычаг, приводящий в действие его внешние и внутренние ресурсы. Это ключ к достижению триединой цели урока, содержащий необходимые для этого сведения. Это самый подвижный, самый динамичный компонент учебного процесса, тесно связанный со всеми его сторонами. Естественно, что без знания основных характеристик методов обучения глубоко анализировать урок просто невозможно.

Что такое метод вообще? Философская энциклопедия дает ему такое определение: «Метод – форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей изучаемого объекта» [212]. Однако особенности учебного процесса обуславливают необходимость уточнения этой достаточно общей формулировки.

И.Д. Зверев дает такое определение методам обучения: «...Методы обучения – это упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования. Эта деятельность проявляется в использовании источников познания, логических приемов, видов познавательной самостоятельности учащихся и способов управления познавательным процессом учителем» [56].

Важно иметь в виду, что, во-первых, в методах обучения в прямой или скрытой форме, но обязательно проектируется познавательная деятельность учащихся, не случайно М.М. Левина прямо говорит, что методы обучения – это сочетание методов преподавания и учения [102]. Именно с помощью методов через содержание учебного материала устанавливается глубокая связь между деятельностью учителя и познавательной деятельностью учеников, и методы являются совместной деятельностью учителя и учащихся. В этой совместной деятельности учитель использует методы преподавания, которые определяются функцией управления учителем деятельностью учащихся, и они могут выступать как методы информационной деятельности учителя и как методы по организации поисковой познавательной деятельности учащихся. Методы познавательной деятельности учащихся относятся к методам учения, обеспечивающим усвоение учебного материала и общее развитие ребенка. Они подразделяются: на репродуктивные и продуктивные.

В этом тандеме определяющую роль играют методы учения, ибо они составляют цель обучения, и с их помощью обеспечивается усвоение содержания учебного материала. Однако в реальной обстановке урока предопределяющим являются методы преподавания, проектирующие деятельность учащихся и предваряющие их реальные действия. Следовательно, основной характеристикой методов обучения является глубокая связь деятельности педагога с познавательной деятельностью учеников. В ходе анализа урока на эту связь необходимо обращать самое пристальное внимание.

Далее. Большинство авторов, давая определение методам обучения, указывают на генетическую связь методов обучения с их целями.

Если метод обучения не соответствует триединой цели урока, то с помощью такого «метода» учитель и учащиеся никогда не достигнут желаемого результата. Достижение цели выступает как критерий эффективности метода, правильности и четкости его реализации. «Без достижения цели метод обучения (как и любой другой) нельзя считать правильно примененным. Поэтому и нельзя судить об учителе только по тому, как он рассказывает, использует ли наглядность и технические средства, организует ли самостоятельную работу и т.д. Необходимо всегда выяснять результаты обучения, степень эффективности всей деятельности учителя в соответствии с его целями» [97].

М.М. Левина, трактуя метод как способ достижения цели, как определенным образом упорядоченную деятельность, т.е. совокупность приемов и средств, которыми характеризуется та или иная деятельность, направленная на достижение цели, выделяет в своей работе «Процесс обучения на уроке» следующие особенности методов:

- Метод – это не сама деятельность, а способ ее осуществления, это схематизированный и проектируемый учителем способ деятельности. Поэтому он обязательно осознан.

- Метод должен обязательно соответствовать цели урока, если этого соответствия нет, то с помощью такого метода нельзя добиться ожидаемых результатов.

- Метод не может быть неправильным, неправильным может быть его применение. Если метод не отвечает возложенным на него задачам, он не является методом для достижения поставленной цели.

- Каждый метод имеет свое предметное содержание. Знания, включенные в метод, образуют зону его приложимости и действенности.

- Метод всегда принадлежит действующему лицу. Нет деятельности без ее объекта, и нет метода без деятельности. Метод определяет движение всей совокупности средств, предназначенных учителям для решения поставленной задачи. От метода зависят интеллектуальные, чувственные и волевые действия учащихся, а также методы учения.

- Метод можно рассматривать также как определенную систему приемов. В этом плане «метод уподобляется крепко спаянной цепи,

каждое звено которой представляет собой отдельный познавательный акт», – пишет в своей книге «Методы обучения в школе» Р.Г. Лемберг. Эти познавательные акты, организуемые учителем и выполняемые учениками, обычно обозначаются термином «прием». Например: сообщение, постановка задания, указание и т.п. – приемы учителя; слушание, выполнение упражнения, решение задачи, наличие текста и т.п. – приемы учения. Допустим, учитель сообщает факты, правила, показывает предметы, объясняет суть явления, ставит вопросы. Если среди этих приемов ведущее место занимают приемы объяснения, то метод преподавания можно назвать объяснительным. Если учитель сообщает факты, правила для их заучивания в виде способа заучивания, то метод преподавания носит информационно-сообщающий характер. Словом, «прием» обучения, имеющий то же строение, что и метод, представляет собой одну или несколько конкретных операций, преследующих достижение частных, вспомогательных целей того или иного метода» [97].

Состав приемов в структуре метода не случаен. Он соответствует основной направленности метода.

Использование приемов, не связанных дидактическим единством, разрушает метод.

Метод охватывает состав многочисленных приемов, но эти приемы, несмотря на свое многообразие, связаны между собой дидактическим, технологическим и психологическим единством. Каждый отдельный метод характеризуется своим особым составом приемов. Однако метод обучения не представляет собой закрытой системы. В практике обучения ни один метод не выступает, изолированно, в «чистом виде», в составе только своих приемов. Обычно учитель в каждый метод включает с определенным строгим отбором и сторонние приемы. Допустим, изложение обогащается элементами беседы и демонстрацией изучаемых объектов, наблюдение оживляется графическими приемами, действиями моторного характера.

Вообще связь методов с приемами достаточно сложна: «Одни приемы обслуживают определенные методы, другие пригодны при всех методах, но при всех условиях они выступают в качестве элементов реализуемых методов и методик обучения, вариативно и по выбору, осуществляемому учителем, выступающих в качестве средств и способов достижения конкретных, частных его целей» [203].

Зона применения учителем того или иного метода обучения, уровень эффективности его использования обуславливаются глубиной и шириной знаний педагога о методе.

Ю.К. Бабанский, опираясь на теоретический анализ сформулированных в различных работах дидактических критериев, а также на итоги интервьюирования учителей-мастеров педагогического труда, сформулировал шесть основных

критериев выбора методов обучения.

1. Исходным критерием при построении системы методов обучения на уроке является их соответствие цели урока, их максимальная направленность на решение всех трех ее аспектов.

2. Ориентированность, соответствие метода обучения содержанию учебного материала. «Важность учета этого критерия, – пишет Ю. К. Бабанский, – очевидна потому, что метод определяют еще и как форму движения содержания. Одно содержание может быть лучше раскрыто с помощью индуктивного метода, другое – дедуктивного метода, одно может позволить поисковое изучение его, другое окажется недоступным для применения такого метода и т.д. Необходима специальная оценка возможностей различных методов в раскрытии данного содержания» [16].

3. Соответствие методов обучения формам организации познавательной деятельности учеников, т.к. индивидуальные, фронтальные, групповые и коллективные формы познавательной деятельности, естественно, требуют различных методов обучения.

4. «Следующий критерий выбора методов требует полного их соответствия реальным учебным возможностям школьников, под которыми понимается единство внутренних и внешних условий для успешной учебной деятельности» [16].

5. Педагог, выбирая метод, не может не учитывать соответствия выбора методов обучения своим возможностям по их использованию.

6. Этот критерий носит обобщающий характер. Суть его состоит в соответствии методов обучения принципам дидактики. «Реализация этого требования приводит выбор методов в соответствие с основными закономерностями эффективного построения процесса обучения, из которых вытекают сами принципы обучения» [16].

Все шесть критериев должны использоваться в процессе выбора методов в комплексе.

Немаловажным вопросом для руководителя, занимающегося анализом урока, является вопрос классификации методов обучения. Дело в том, что от того или иного подхода к ее осуществлению в определенной степени зависит, как нам думается, во-первых, эффективность использования методов учителем в его практической деятельности, а во-вторых, возможность оценки их эффективности в процессе анализа урока руководителем. В зависимости от избранного принципа в отечественной дидактике существует несколько классификаций методов обучения.

1. По источникам знаний: словесные, наглядные, практические.

2. По степени взаимодействия учителя и учащихся: изложение, беседа, самостоятельная работа.

3. В зависимости от конкретных дидактических задач: подготовка к восприятию, объяснение, закрепление материала и т.д.

4. По характеру познавательной деятельности учащихся и участия учителя

в учебном процессе: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский.

5. По принципу расчленения или соединения знаний: аналитический, синтетический, сравнительный, обобщающий, классификационный.

6. По характеру движения мысли от незнания к знанию: индуктивный, дедуктивный, традуктивный.

Поскольку, как мы уже отмечали, ни один метод в чистом виде не существует, например, нет чисто проблемного или чисто репродуктивного метода, постольку все эти классификации, построенные на оценке не всех, а какого-то одного доминирующего свойства метода, не очень удобны для практической работы.

Почему?

Прежде всего потому, что каждый метод обучения одновременно определяется и по характеру источника учебной информации, и по уровню самостоятельности учащихся в познавательном процессе, и по форме мыслительной деятельности. Иными словами, метод обучения представляет собой многокачественное, сложное, системное образование, которому свойственны все признаки, лежащие в основе классификации.

В самом деле, какой бы метод мы ни рассматривали с позиций преподавания и учения, он всегда и одновременно будет или словесным, или наглядным, или практическим. Но в то же самое время он будет проявляться в конкретных формах: или в объяснении, или в беседе, или в демонстрации, или в упражнениях и т.п. Одновременно с этим, по характеру движения мысли от незнания к знанию он будет или индуктивным, или дедуктивным, или традуктивным. Следовательно, оценивать метод обучения можно поэтому только после того, как разнообразие его признаков будет сведено в систему.

Короче говоря, каждый метод обучения – это совокупность многих характеристик способов деятельности ученика и учителя, и его необходимо рассматривать как систему. Эта позиция украинского профессора В.И. Бондаря заслуживает, на наш взгляд, внимания, поэтому давайте познакомимся с ней более подробно.

В.И. Бондарь считает, что удобной для фиксации и последующего анализа может быть целевая модель, строящаяся на основе четырех классификационных признаков. X – группа методов по характеру источников информации, Y – группа методов по уровню познавательной самостоятельности учащихся, Z – группа методов по их дидактическим функциям, S – группа логических методов обучения.

Однако методы обучения направлены не только на обогащение учащихся знаниями и умениями, не менее важна их роль как средство общего развития и воспитания учащихся.

Воспитательная функция методов обучения. Она проявляется в создании дидактических условий для обеспечения положительного эмоционального характера процесса обучения (привлечение яркого фактического материала, опору на явления окружающей жизни и опыт учащихся, побуждение их к оценке и выражению собственного отношения к изучаемым явлениям, событиям, фактам и т.д.).

Кроме того, в дидактическом плане воспитательная функция методов обучения проявляется в обеспечении научного доказательства и логической непротиворечивости теоретических выводов, что дает возможность учащимся овладеть научно-материалистическими идеями, сформировать правильное отношение к ним и выработать убеждения, приобретающие силу внутренних мотивов.

Важнейшей воспитательной сферой методов обучения является формирование эффективно-потребностной сферы учащихся, стимулирование их к развитию своего мировоззрения.

Немаловажную роль в воспитании играет вооружение учеников техникой учебной работы, т.к. это дисциплинирует их, повышает эффективность их труда, создает ситуацию успеха в учении.

Кроме того, методы обучения, развивая интеллект и практическую умелость личности, формируют ее мировоззрение, нравственность и эстетическую культуру. Все это основывается на овладении соответствующей областью знаний.

Далее. Организация обучения и благожелательных отношений как между учителем и учениками, так и между самими учащимися в ходе реализации методов обучения определяет характер духовных отношений в ученическом коллективе, формирует его психологический климат, оказывает действенное влияние на формирование характера и поведение учащихся.

Именно методы обучения непосредственно служат формированию таких качеств личности, как творческий подход к решению познавательных и практических задач, четкость и организованность в труде, умение контролировать свою деятельность, оценивать ее, проявлять коллективизм и взаимопомощь [219].

Одним словом, воспитывающая функция методов обучения является непреложным и важнейшим их качеством. И нельзя не согласиться с Г.И. Щукиной, которая пишет: «Если метод обучения считать инструментом организации не только внешней, но и внутренней среды учения, то влияние его на самосознание, самопознание, миропонимание, на воспитание необходимых нравственных качеств неоспоримо. С помощью методов обучения реализуются основные воспитательные идеи, создается обстановка коллективных сопереживаний, сотрудничества, взаимопомощи, ответственности за самостоятельное решение задачи, требовательной самооценки результатов учения.

Методы обучения содействуют воспитанию нравственных, эстетических,

всех духовных свойств личности, поскольку они расставляют акценты в содержании образования, актуализируют особо значимое для духовного роста учащихся» [237].

Развивающие функции методов обучения.

Важнейшей функцией методов обучения является развитие речи учащегося, обогащение ее словарного запаса, усиление коммуникативности, развитие выразительных свойств языка.

Методы обучения обеспечивают развитие сенсорной сферы личности (глазомер, ориентировка в пространстве и во времени и т.д.), а также ее двигательной сферы.

Методы обучения играют огромную роль в развитии интеллектуальной сферы ребенка. Целенаправленно формируя приемы умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, выделение главного, обобщение, систематизация и т.д.), они одновременно развивают активность мышления, его самостоятельность, глубину, широту, быстроту, систематичность, критичность, гибкость, совершенствуя и развивая одновременно внимание, память, воображение и фантазию.

Короче говоря, «развивающая функция метода в современной школе – это функция многосторонняя, она выражается и в последовательном развитии качества знаний ученика, и в постоянном усложнении и развитии его умений, операций и способов деятельности, и в обогащении его познавательных процессов – внутреннего выражения его учебных действий» [237].

В работах по дидактике иногда можно встретить мысль о том, что чем богаче палитра методов у учителя, тем удачнее должна быть картина урока и его результативность. Однако в применении методов учителю необходимо быть очень осторожным, иначе он может эффективный урок превратить в эффектный. У нас нередко самое понятие «многообразие методов» трактуют поверхностно и примитивно. Многообразие – это неограниченная смена методов и приемов, опирающихся на одни и те же психологические функции, и в иных случаях утомляющая учащихся больше, чем повторность и однообразие.

Многообразие методов должно образовываться на основе сочетания в процессе обучения различных психических функций. Так, если учитель на уроке, используя соответствующие формы организации познавательной деятельности учеников, применяет методы или приемы, возбуждающие эмоциональные переживания, вводит приемы, способствующие конкретизации знаний, упрочению умений, опирается на

работу воображения, упражняет способности памяти, воздействуя на целостную личность учащегося – он рационально использует многообразие методов, ставя и познавательный, и трудовой процессы в наиболее выгодные условия. Такое многообразие не утомляет, не распыляет энергию учеников, а связывает воедино активность психических функций, экономит рабочие усилия.

Каждый метод обучения должен выполнять разнообразные функции, но у него имеются свои специфические возможности в реализации целей обучения. Эффективность метода можно оценивать, лишь исходя из условий его конкретного применения, то есть его места в системе методов обучения. Главное же назначение такой «разнообразной системы» состоит в том, что она позволяет наиболее полно воздействовать на личность, наиболее обстоятельно рассмотреть изучаемый материал, увидеть его во всем многообразии связей и отношений с другими явлениями и фактами. Это и создает внутренний стимул интереса и любознательности учащихся, повышает их познавательную активность.

§5. Формы организации познавательной деятельности учащихся

Успешность обучения зависит не только от методов обучения, как бы осознанно и продуманно они не подбирались учителем. Этот процесс не может быть осуществлен вне форм организации познавательной деятельности учащихся так же, как не бывает и вне времени и пространства.

В философском смысле понятие «форма» понимается как «строение, устройство, система организации, внутренняя структура, неразрывно связанная с определенным содержанием» [184].?

Форма обнимает систему устойчивых связей предмета и явления. Любой реальный урок осуществляется путем функционирования различных форм деятельности преподавателя и учащихся, различных форм их взаимодействия. Немаловажное значение для этого процесса имеет не только содержание общения между учителем и учениками, между учениками, но и то, в каких формах это общение осуществляется, т.е. каким образом учитель организует познавательную деятельность учеников.

Под формой организации познавательной деятельности (ФОПД) следует понимать «... целенаправленно формируемый характер общения в процессе взаимодействия учителя и учащихся, отличающийся спецификой распределения учебно-познавательных функций, последовательностью и выбором звеньев учебной работы и режимом – временным и пространственным» [203]. Формы организации познавательной деятельности – это, по сути дела, разновидности взаимодействия обучающихся и обучаемых, отличающиеся друг от друга характером их

общения.

А что такое общение?

Психолог М.И. Лисина в своей работе «Генезис форм общения у детей» (М., 1978) раскрывает это понятие, как: «определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата».

Думается, что это определение нуждается в существенном дополнении и уточнении. Так, например, Л.П. Боева считает, что в общении осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимовлияние и взаимодействие индивидов, выявляется и формируется общность настроений, мыслей, взглядов, взаимопонимание; осуществляется передача и усвоение манер, привычек, стиля поведения; создаются сплоченность и солидарность, характеризующие групповую и коллективную деятельность. «В разных формах общения, – пишет Л.П. Боева, – люди обмениваются результатами познания различных объектов, овладевают эмпирически накопленным другими опытом...» [25]. В процессе общения индивиды, как физически, так и духовно творят друг друга. Какова роль форм организации познавательной деятельности в процессе обучения?

1. Без целенаправленного выбора соответствующих форм познавательной деятельности, т.е. без организации определенной структуры отношений между участниками процесса обучения (учитель – ученики, учитель – отдельные учащиеся, между разными группами учеников, между учениками внутри группы, между всеми учащимися класса), без специального планирования этих отношений полноценная реализация в процессе обучения образовательной, воспитательной и развивающей функции просто невозможна.

2. Формы организации познавательной деятельности во взаимодействии с содержанием учебного материала и методами обучения составляют материальную основу процесса обучения, являются формами его осуществления и применяются в любых формах организации учебного процесса: урока, лекции, семинара, факультативных занятиях, консультациях, учебных конференциях и т.д.

3. Через формы организации познавательной деятельности решается задача активизации познавательной активности учеников как репродуктивной, так и продуктивной, и творческой.

4. Разное сочетание в использовании форм организации познавательной деятельности дает возможность в ходе процесса обучения преодолеть индивидуалистический характер деятельности учеников, повысить роль

коллективистских начал, поднять социальную активность учащихся и развить каждого ученика в соответствии с его способностями.

5. Формы организации познавательной деятельности учащихся оказывают непреходящее влияние на весь ход учебно-воспитательного процесса. Разные формы организации задают свои требования в учебной работе: нужно уметь слушать при фронтальной работе, уметь обсуждать проблемы при коллективной, сосредоточивать и организовывать свою деятельность при работе индивидуальной.

6. Именно через формы организации познавательной деятельности учащиеся овладевают определенным социальным опытом: навыками работы в коллективе, ориентированной в различных видах коллективной деятельности и возникающих в ней ситуациях, а это уже содержательно значимые элементы, характерные только для форм организации познавательной деятельности. Следовательно, она является не только средством усвоения содержания учебного материала, но и самостоятельным источником накопления содержания образования.

7. Особое место формы организации познавательной деятельности занимают в реализации воспитательного аспекта триединой цели урока. Главным источником их воспитывающей роли является характер самопроявления личности при той или иной роли. Лидерство или соучастие в работе коллектива, соревнование в темпах выполнения работы, чувство ответственности за качество своего труда, заинтересованность в результате работы группы и т.д. [203]. Дадим краткую характеристику каждой из форм познавательной деятельности учащихся.

Индивидуально-обособленная форма. Она имеет место в том случае, когда содержание учебного материала вполне доступно для самостоятельного изучения школьников. Познавательная задача в этом случае не выступает перед классом как общая и решается индивидуальными усилиями каждого ученика самостоятельно, без непосредственного его общения с другими учащимися. Индивидуальная форма особенно удачно используется во время самостоятельного решения задач по физике, химии, математике, самостоятельного выполнения письменных упражнений по русскому языку, иностранным языкам.

Педагогическая ценность этой формы организации познавательной деятельности заключается в том, что она может хорошо учитывать особенности каждого ученика согласно его подготовке и возможностям.

Успех ее определяется правильным подбором дифференцированных заданий и систематическим контролем учителя за их выполнением. Кроме того, дифференциация выражается и в мере оказываемой помощи ученику. Эта форма важна тем, что она учит индивидуальному труду и представляет большие возможности для самостоятельной работы, способствует воспитанию самостоятельности учащихся и служит подготовкой для занятий самообразованием. Она способствует не только более сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков,

но и формированию таких ценных качеств личности, как самостоятельность, организованность, настойчивость в достижении цели, упорство, ответственность за выполнение порученного дела и т.д.

Вместе с тем возможность применения индивидуальной формы познавательной деятельности имеет и свои ограничения. Ее организация требует больших расходов времени и усилий учителя. Она не способствует развитию коллективизма в обучении, а, наоборот, создает условия для формирования эгоистических черт характера у учащихся. Здесь ученики работают «рядом, но не вместе», отвечая каждый сам за себя. Если «работа рядом» оказывается в течение всего периода обучения в средней школе преобладающей, то она, естественно, является причиной порождения ярко выраженного индивидуализма в поведении школьника.

Фронтальная форма познавательной деятельности.

Она предполагает одновременное выполнение общих заданий всеми учениками класса для достижения ими общей познавательной задачи.

Это самая распространенная в нашей школе форма организации познавательной деятельности: она используется на уроках, на семинарах, на экскурсиях, конференциях и во многих других конкретных видах учебных занятий.

Ее характерные черты:

Учитель ведет работу и непосредственно общается со всеми учащимися класса – рассказывает, объясняет, показывает, вовлекает учеников в обсуждение проблем, обеспечивая одновременное руководство всеми учащимися. Все, что необходимо знать и уметь каждому ученику, показывается учителем одновременно для всех.

В ходе осуществления этой формы происходит прямое, непосредственное идейно-эмоциональное воздействие учителя на коллектив учащихся, которое должно пробуждать у них ответные мысли, чувства, переживания.

Каждый ученик «потребляет» информацию, передаваемую учителем, стремится ее усвоить.

Общая цель работы достигается за счет индивидуальных усилий каждого ученика.

Для того, чтобы эта форма была более эффективной, учитель должен заранее проектировать, а затем и создавать на уроке учебные ситуации, отвечающие намеченным аспектам триединой цели урока. В самом начале – обеспечить контакт с классом, привлечь внимание учеников и их интерес к предстоящему восприятию знаний. Этой дидактической задаче хорошо отвечает учебная проблемная ситуация и проверочные вопросы в конце урока, что создает на нем и контрольную ситуацию. Возможно не только проблемное, но и информационное, а также

объяснительно-иллюстративное изложение, но при условии организации взаимодействия с учениками, общения одновременно со всем составом класса, оказания на него идейно-эмоционального влияния.

Педагогическая эффективность фронтальной формы познавательной деятельности во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения всех учащихся класса, обеспечивать активную работу каждого из них, поддерживать внимание и рабочую дисциплину.

Если данная форма осуществляется на такой активной основе, то, участвуя в общей работе, ученик ощущает ритм совместного поиска, разделяет успех общих достижений, проявляет определенную творческую активность.

Если же эта форма основывается на элементарной, сухой передаче учебной информации, то тогда начинают проявляться ее негативные стороны. Учитель, возлагая надежды в данном случае только на внутреннюю познавательную активность, утрачивает обратную связь, т.к. внутренняя познавательная активность без ее внешнего проявления контролю не поддается. Кроме этого, примитивная передача учебной информации не способствует проявлению взаимопомощи и сотрудничества учащихся, что отрицательно влияет на развитие их социальной активности.

Существенным недостатком этой формы познавательной деятельности является то, что при ее использовании резко ограничивается возможность осуществления общественно полезной деятельности учащихся в процессе их обучения, ибо учитель обучает всех.

Для фронтальной работы обязательной является общая оценка ее результатов, ибо она в определенной степени способствует становлению коллективных интересов.

Групповая форма организации познавательной деятельности.

Групповой формой познавательной деятельности является организация таких учебных занятий, при которых единая познавательная задача ставится перед определенной группой школьников. Величина группы различна, в зависимости от содержания и характера работы, она колеблется от 2 до 6 человек, но не более, ибо в более многочисленных группах невозможно обеспечить активную работу всех членов группы.

В.В. Котов, исследовавший групповую деятельность учащихся на уроке, так определил ее составляющие.

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.
2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.

3. Работа по выполнению учебного задания.
4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.
5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.
6. Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнения и исправления, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.
7. Индивидуальная оценка работы группы и класса в целом [82].

Успех осуществления этой формы познавательной деятельности, в первую очередь, зависит от тщательности ее подготовки учителем и его умения уделить внимание каждой группе.

При групповой форме деятельности отдельные ученики уже ставятся в положение учителя, появляется возможность оказания реальной помощи друг другу. Групповая форма порождает взаимную ответственность, внимательность, формирует интерес к работе товарища.

Коллективная форма познавательной деятельности учащихся.

До недавнего прошлого – это наименее разработанная в дидактике форма организации познавательной деятельности. Многие учебники педагогики или вообще умалчивают о ней, или стыдливо отделяются двумя, тремя ничего не значащими фразами. И только сейчас, благодаря усилиям В.К. Дьяченко [49, 50, 51 и др.], который разработал теоретические и технологические основы этой формы и провел большую экспериментальную работу в школах многих областей и краев России, эта форма познавательной деятельности начинает осваиваться многими учителями.

Что же собой она представляет?

В.К. Дьяченко совершенно справедливо, на наш взгляд, считает, что это такая форма, при которой коллектив обучает каждого своего члена, и в то же время каждый член коллектива принимает активное участие в обучении всех других его членов. «Если все члены коллектива обучают каждого, то такая учебная работа есть коллективная. Но что значит, ВСЕ члены коллектива участвуют в обучении? Это значит, что и каждый член группы (коллектива) выступает в качестве обучающего. Поэтому сущность коллективного обучения может быть сформулирована так: ВСЕ обучают каждого, и каждый обучает всех». И далее. «При коллективном обучении, если оно действительно коллективное, – то, что знает один, должны знать

все. И с другой стороны, все, что знает коллектив, должно становиться достоянием каждого» [51, 67, 74].

В.К. Дьяченко следующим образом определяет признаки, характеризующие коллективную форму познавательной деятельности учащихся.

- Наличие у всех участников общей цели.
- Между ее участниками имеет место разделение труда, функций и обязанностей.
- Работа строится на сотрудничестве и товарищеской взаимопомощи. Коллектив – это группа людей, сотрудничающих друг с другом.
- Участники работы привлекаются к учету и контролю за ее выполнением.
- Работа каждого участника процесса приобретает общественную значимость.
- Эта форма познавательной деятельности основывается на равенстве объективных условий для каждого.
- Деятельность каждого участника занятий является общественно полезной. Налицо совпадение, полное единство коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам. «Как можно больше спрашивать, – писал Я.А. Коменский, – спрошенное – усваивать, тому, что усвоил, обучать других – эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя.

Обучать – это значит все усвоенное в свою очередь пересказывать товарищам или всякому желающему слушать» [83].

- Всей работой руководит педагог, а социальная активность учащихся проявляется непосредственно в учебных занятиях, что является одним из важнейших условий формирования активной жизненной позиции каждого ученика.

М.Н. Скаткин в своей книге «Проблемы современной дидактики» писал о том, что коллективная форма организации познавательной деятельности учащихся – это «...общение учащихся в процессе обучения в динамических парах и парах сменного состава» [179].

Итак, работа в парах. Здесь общее задание делится между членами микрогруппы. Каждый опрашивает каждого, каждый отвечает каждому. Возникает ситуация коллективного взаимодействия всех членов группы. Наибольшее распространение в школе получила микрогруппа из 4-х человек, в которую объединяются учащиеся соседних парт. В каждый момент половина учащихся говорит, а остальные целенаправленно слушают, затем роли меняются. Это школа обучения каждого каждым.

А.С. Границкая в своей книге «Научить думать и действовать», где она обосновала целую адаптивную систему обучения (АСО), основанную на использовании коллективной формы познавательной деятельности, дает такую схему работы в различных парах:

Статическая пара		Для работы объединяются учащиеся, сидящие за одной партой		
Динамическая пара	такт 1	такт 2	такт 3	Для работы объединяются учащиеся, сидящие за соседними партами
Вариационная пара	такт 1	такт 2	такт 3	В группе из 4-х человек каждый работает то с одним, то с другим, при этом происходит обмен материалами, варианты которых будут проработаны каждым членом микрогруппы

Вариант более компактных схем

Статическая пара
Динамическая пара
Вариационная пара

Работа в динамических, вариационных парах демократична по своей сути. Каждый оказывается в равных условиях. Каждый становится достаточно компетентным по своей части задания, может успешно

обучать каждого, контролировать независимо от уровня общей подготовленности. Каждый ученик здесь непременно является то учеником, то учителем. Ближайшая цель каждого участника занятий: учить других всему тому, что знаешь или изучаешь сам. Таким образом, деятельность каждого ученика становится общественно полезной, и каждый отвечает не только за свои знания, но также и за знания своих товарищей по учебной работе. Подробнее об этой форме познавательной деятельности смотри .

Необходимо отметить, что формам организации познавательной деятельности принадлежит особое место в реализации воспитательной функции урока.

Главный источник их воспитательной роли заключается в характере самопроявления личности при той или иной форме. Лидерство или соучастие в работе коллектива, соревнование в темпах выполнения работы, чувство

ответственности за качество своего труда, увлеченность самостоятельным выполнением учебной работы, горячая заинтересованность и многое другое – все это лишь отдельные примеры нравственного, эстетического, в целом социального воспитания, обусловленного именно разумным сочетанием форм организации познавательной деятельности учащихся [203].

§6. Состав комбинированного урока и содержание его этапов (дидактический срез)

Почему мы взяли именно комбинированный урок?

Во-первых, потому что он является наиболее распространенным типом урока. В практике работы нашей школы до сих пор, несмотря на все перестроечные тенденции, примерно 50–60 процентов всех уроков являются комбинированными. На них за 45 минут происходит и проверка домашнего задания, и опрос, и процесс усвоения нового материала, и его закрепление, и объяснение домашнего задания.

Во-вторых, из различной постановки этапов, входящих в состав комбинированного урока, конструируются все остальные типы уроков. Зная его состав и содержание этапов, не трудно разобраться в них и осмыслить типологию урока.

В-третьих, даже при отказе от традиционного построения урока дидактические требования к опросу, закреплению знаний, изложению и усвоению нового материала остаются в силе, и их нельзя игнорировать.

В-четвертых, комбинированный урок еще долго будет находиться на вооружении определенной части российского учительства, и его не имеет смысла отвергать, а надо подвести под него развивающую основу, вскрыть его резервы, показывать его неиспользуемые возможности.

Об отношениях учителя и учащихся на уроке.

В основе отношений учителя к ученику на уроке должен лежать целостный взгляд учителя на личность ученика. Учителя ребенок не может интересовать только как ученик. На него необходимо смотреть как на личность со всеми ее качествами и потребностями, целями и желаниями и строить свои отношения не как учитель с учеником, а как человек с человеком, не ограничивая общение с ним своими должностными обязанностями.?

Отношение учителя к учащимся на уроке должно характеризоваться, как рабочее сотрудничество соратников в деле развития и обновления себя, основанное на деловой доброжелательной атмосфере, уважении личности ребенка, на внимании не только к результатам его деятельности, но к его внутреннему миру, переживаниям, которые он испытывает в учении.

Урок должен основываться на живой педагогике Ума и Сердца, а не на

внешней, формальной. Замечательный писатель, написавший немало интересных книг о школе, М. Панич, писал: «Педагогика внешняя, формальная идет к ребенку, исходя только из того, каким он должен стать. Настоящая педагогика, живая, стремящаяся прежде всего понять ребенка, такого, какой он есть» [138].

Итак, первое условие, повышающее эффективность комбинированного урока, – это отношения сотрудничества, на основе которых он должен строиться.

Вторым условием является превращение комбинированного урока в «урок развития».

Все системы обучения дают определение учебной деятельности, как объясняющей что-то, а ее необходимо рассматривать как специальное исследование чего-то, как изменение не предмета, а самого субъекта деятельности – ученика. Развивающий урок должен строиться учителем как процесс коллективного труда учеников: под его руководством с четкой системой его организации.

Учитель выступает не как специалист, передающий ученикам учебную информацию, а как организатор процесса учения, руководитель самостоятельности учащихся, оказывающий им нужную помощь и поддержку.

Это должен быть урок, на котором главным работником в процессе обучения является ученик, учебная деятельность которого объективно направлена на образование и формирование своей личности, а самым главным ее мотивом является учебно-познавательный. Учитель, организующий такой урок, должен прекрасно понимать, что его ученик – это не тот, кого он учит, а тот, кто у него учится. Триста с лишним лет тому назад Я.А. Коменский писал о том, что учителя в действительности учат только тогда, когда ученики действительно учатся.

Для того чтобы комбинированный урок стал действительно развивающим, он должен конструироваться и проводиться на основе принципов, следование которым дает возможность воспитать всесторонне развитую и социально зрелую личность.

Эти принципы сформулированы психологом Л. М. Фридманом в его книге «Педагогический опыт глазами психолога».

Принцип первый: самостоятельность учащихся в ходе урока. Урок организуется в форме учебной самостоятельности учащихся, т.е. деятельности учеников, выполняемой без расчета на какую-то выгоду или награду, в которой они находят удовлетворение своих наиболее глубоких потребностей.

Принцип второй: самоорганизация учащихся в ходе урока. Урок должен строиться на основе обучения учителем учащихся собственной их деятельности по изучению и овладению содержанием учебного материала. «Учить других чему-нибудь – значит, показать им, что они должны делать, чтобы научиться тому, чему их учат» [217].

Урок должен строиться на помощи учителя учащимся учиться самим, на

обучении их разумным методам учения, на обучении и воспитании учеников рациональной самоорганизации своей самостоятельной и учебно-тренировочной деятельности в любой форме учебной работы (индивидуальной, фронтальной, групповой, коллективной).

Конструируя комбинированный урок, учитель должен помнить, что главное в его работе – это не то, что он расскажет и покажет, даст задание и проконтролирует его выполнение, а то, как он научит учащихся умениям и навыкам рационально учиться.

Принцип третий: развитие личности. При организации и проведении урока учитывать и опираться на возрастные и индивидуальные особенности учеников; строить урок таким образом, чтобы учащиеся всегда испытывали необходимость в преодолении посильных трудностей, в овладении новыми знаниями, новыми способами действий, умениями и навыками; проводить учебный процесс в ходе урока в зоне ближайшего развития, опираясь при этом на достигнутый уровень актуального развития ученика; осуществлять учебный процесс таким образом, чтобы он всемерно способствовал проявлению и реализации индивидуальности каждого ученика; направлять уроки на формирование социально зрелой личности; воздействовать уроком на формирование у школьника общественной (коллективистской) направленности и адекватной самооценки.

Л.М. Фридман считает, что основным принципом, непосредственно вытекающим из цели современной школы, является принцип развития. Он соответствует цели организации учебного процесса. Принцип самостоятельности определяет его мотивационную сторону и тем самым соответствует основному мотиву организации учебного процесса, а принцип самоорганизации определяет его операциональную сторону и, следовательно, соответствует способу его организации. Все последующие принципы – это принципы поддержки, обеспечивающие осуществление трех главных принципов.

Принцип четвертый: формирование коллективизма. Суть его заключается в следующем: для того, чтобы придать общению между учащимися содержательный характер, построить их межличностные отношения на содержательной основе, учитель должен организовать учебный процесс на уроке таким образом, чтобы он был процессом

непосредственной коллективной деятельности учащихся.

Принцип ролевого участия. Для того чтобы вся учебная деятельность учащихся приобрела коллективный характер, надо, чтобы учащиеся были наделены определенными ролями на короткий или длительный срок и чтобы выполнение ролей приносило учащимся определенное эмоциональное удовлетворение, чтобы роль была посильна для ученика и в то же время требовала бы от него определенных усилий и давала простор для проявления творчества и инициативы.

Принцип ответственности. Ни один из принципов реализовать

невозможно, если у учеников не сформировано чувство ответственности за свою учебную деятельность и за дела всего коллектива. А для этого сам урок должен строиться на ответственном отношении учеников к достижению его цели.

Л.М.Фридман формирует восемь требований принципа ответственности, на выполнении которых должен строиться развивающий урок.

1. Ученик, отвечая урок, выполняя ту или иную роль, должен отвечать не учителю, а своим товарищам, классному коллективу, его различным подразделениям. Учитель – это как бы конечная инстанция, перед которой ученик несет ответственность, а классный коллектив – повседневная и главная.

2. Ответственность ученика перед ученическим коллективом предполагает контроль и оценку своей работы. Учитель же должен на уроке учить учащихся методам контроля и оценок, формировать правильные способы и нормы контроля, а не заниматься им единолично.

3. Самоконтроль учебной деятельности учащимися требует знания цели и планов этой деятельности, критериев, по которым можно судить о достижении ими цели. Следовательно, учитель обязан ознакомить учащихся с планом изучения темы, с целями, ради которых она изучается, с тем, что должен знать и уметь ученик в результате ее изучения, а также вооружить его четкими критериями оценки достигнутых результатов.

4. Учет работы ведут сами учащиеся, он должен быть гласным, т.е. известным всему классному коллективу.

5. Урок должен строиться на основе самоконтроля и самооценки учеником своей учебной деятельности, постоянного соотнесения самооценки с внешней оценкою своих товарищей и учителя.

6. При нарушении учеником каких-либо норм, правил в ходе осуществления урока на него могут быть наложены взыскания. Лучше, если это делается коллективом, а не учителем, лучше, если осуждение проступка выражает коллектив. Главное при этом ни на минуту не забывать об уважении личности.

7. Ученик может быть наказан за нарушение дисциплины, но отнюдь не за отставание в учении. Требования к учащимся при уважении к ним должны быть направлены прежде всего на воспитание дисциплины на уроке.

8. Урок должен преследовать воспитание разумных традиций в проведении учебного процесса: определенный ритуал поведения; честность и откровенность в отношениях с учителями и товарищами, взаимопомощь и т.д.

В целом же компонентами понятия «ответственность» являются: ясное знание личностью своих обязанностей; принятие ею этих обязанностей; реализация принятых обязанностей; способность личности контролировать свои действия [52].

Принцип психологического обеспечения. Он означает, что урок должен организовываться и проводиться таким образом, чтобы обеспечивать

мотивацию учения и положительное эмоциональное отношение к нему у каждого ученика. При этом учебная деятельность каждого ученика должна мотивироваться наиболее ценными и значимыми мотивами (см. подробнее [217]).

А теперь давайте приступим к анализу этапов урока.

I. Организационный этап.

«Всякий труд, в том числе и учебный, начинается с организации условий, при помощи которых он протекает наиболее благоприятно. Поэтому урок по любому предмету, на любую тему, любого типа, проводится ли он в классе, в лаборатории, в мастерской, на пришкольном участке, в природе или на производстве – всегда начинается с предварительной организации» [243].

Как говорят: «Любой конец зависит от начала!» Думается, что это крепко-накрепко должен запомнить любой учитель, любой практик и ученый, и пора прекратить разговоры о том, является или не является так называемый «оргмомент» этапом урока. Является! Он обязательно, хотим мы этого или не хотим, присутствует на любом уроке, как «увертюра» к нему. Только у одного учителя она иногда длится минуты, а у другого весь урок, подменяя собой «оперу».

Много решают первые минуты. Не уловишь, не почувствуешь пульса класса, и... не получится урок.

Оргмомент – это, безусловно, этап и этап сложнейший. Только, думается, что он носит не столько дидактический, сколько психологический характер, и задача этого этапа является не столько учебно-воспитательной, сколько психологической.

А заключается она в следующем: обеспечить нормальную внешнюю обстановку для работы на уроке и психологически подготовить учащихся к общению и предстоящему занятию.

Содержание этапа.

1. Приветствие. Взаимное приветствие – элементарный акт вежливости и одновременно начало педагогического процесса, начало общения учителя и учеников. Уже по его характеру в какой-то степени можно судить о характере отношений между ними.

Приветствие должно выражать взаимное уважение, симпатию, желание добра друг другу. Оно – первый ключ к сотрудничеству, именно так его следует понимать и воспринимать. Вот почему нельзя процедуру приветствия осуществлять небрежно и формально. Приветствие учителя – это заявка на то, в каком психологическом режиме он поведет урок, ответ учащихся – реакция на эту заявку.

Процедура приветствия хорошо отрабатывается у нас в младших классах, но в старших классах, вследствие отсутствия единого перехода к

ее осуществлению и очень часто непонимания его значения учителями, превращается в педагогических коллективах в формальность, что ведет к постепенной утрате учащимися навыков осуществления приветствия, сформированных ранее.

2. Определение отсутствующих. Суть его заключается не столько в том, чтобы узнать, кого из учеников нет на уроке. Это не сложно сделать при помощи рапортчек и других приемов. Смысл этой процедуры заключается в другом: учитель здесь формирует свою позицию к факту отсутствия того или иного ученика. Порицание, если ученик отсутствует без уважительных причин, сочувствие и оказание помощи тем, кто болеет. Обязательно нужно интересоваться у ребят состоянием здоровья их товарищей, которые давно болеют, передавать через учащихся свое сочувствие. Приветствовать ученика, который после долгого отсутствия вновь появился в классе. Словом, не забывать, что, казалось бы, прозаическая проверка отсутствующих может служить важным инструментом углубления сотрудничества, воспитания гуманизма, учебной дисциплины, любви к школе и учителю.

3. Проверка готовности учащихся к уроку. Здесь учителя прежде всего должен интересовать внешний вид учеников, их рабочая поза, состояние рабочего места. В какой-то степени при соблюдении такта и чувства меры этот момент можно использовать для формирования вкуса, эталона внешности.

4. Проверка подготовленности классного помещения к уроку. Классное помещение – рабочее место класса и учителя, и совсем небезразлично, в каком состоянии оно находится. Забота о своем здоровье каждого – один из важнейших каналов формирования чувства собственного достоинства.

5. Организация внимания. Необходимо уметь установить четкую грань, отделяющую перемену от урока, новую психологическую ситуацию быстрой настройки сосредоточения на предмете учебного занятия. Профессор И.В. Страхов в своей работе «Психологический анализ урока» пишет: «Очень важно воспитать у школьников умственную привычку к быстрому переходу от психического состояния во время перемены к рабочему состоянию сознания, возникающему в начале урока. Практически это осуществляется различными способами, но не все из них одинаково эффективны. Организующее влияние на учащихся оказывает психологическое состояние учителя в момент его появления в классе... Начинание же урока без предварительной организации внимания школьников, невнимательность учителя к их психическому состоянию или его стремление резко форсировать их сосредоточение путем возбужденного обращения, повышенного тона речи не будет способствовать созданию необходимого делового и психологического контакта между учителем и учащимися» [194].

Условия достижения положительных результатов:

- сосредоточенность, выдержка, самообладание, собранность учителя;
- отсутствие многословия, ярко выраженная волевая направленность;
- требовательность и твердое намерение без задержки перейти к уроку при одновременном внимании к состоянию учащихся;
- использование небольшой психологической паузы и вопроса, побуждающего их внимание к теме урока;
- спокойная уверенная манера держаться при появлении в классе, сочетающаяся с доброжелательностью и сердечностью;
- последовательность и постоянство в предъявлении требований.

Показатель выполнения психологической задачи этапа:

- доброжелательный настрой учителя и учащихся;
- кратковременность организационного момента;
- полная готовность класса и оборудования урока к работе;
- быстрое включение класса в деловой ритм;
- организация внимания всех учащихся.

Это очень важный и ответственный этап, от качества осуществления которого во многом зависит весь ход, развитие и результат урока. У некоторых учителей организационный этап длится мгновение, но это результат определенной, кропотливой работы педагога по приучению детей к выполнению организационных требований этапа на многих предыдущих уроках. Данный этап играет очень серьезную воспитательную роль. Здесь формируется умение себя мобилизовать, сосредоточиться, внутренне организовать. В определенной степени этот этап урока влияет на формирование ответственного отношения к учению, такой черты, как предусмотрительность. Наконец, именно на этом этапе начинает закладываться характер взаимоотношений учителя и класса.

II. Этап проверки домашнего задания.

Помните! Без отзыва, без оценки проделанной работы со стороны учителя ученик не знает качества своей работы, он не владеет самым главным и важным в ней – результатом и, естественно, не ощущает радости успеха или горечи ошибок!

Учебно-воспитательная задача этапа. Проверить правильность, полноту и сознательность выполнения домашнего задания всем классом, выяснить причины невыполнения задания отдельными учениками, устранить в ходе проверки обнаруженные пробелы в знаниях, навыках и умениях, осуществлять дальнейшее совершенствование последних.

Одновременно с этим мотивировать и мобилизовать силы и способности учеников, стимулировать их к успеху, формировать чувство долга, настойчивость в достижении цели, дисциплинированность.?

Содержание этапа.

1. Выявление факта выполнения домашнего задания всем классом.
2. Обязательное выяснения причин невыполнения задания отдельными учениками и принятие мер, чтобы оно обязательно было выполнено на следующий день.
3. Определение типичных недостатков в знаниях и причин их появления.
4. Исправление ошибок, допущенных учащимися в домашней работе, чтобы они не закреплялись в их памяти.
5. Привлечение, когда это возможно, к проверке домашнего задания учеников-консультантов по предмету, дежурных.
6. Использование взаимопомощи и самоконтроля учащихся.
7. Осмысление учителем своей собственной деятельности на прошлом уроке. Проверка домашнего задания учителем позволяет обнаружить его успехи и ошибки в выборе методики, сигнализирует о темпах продвижения учащихся, является необходимым средством для подготовки конкретного урока с учетом достигнутых результатов;
 - в зависимости от конкретных условий и воспитательной цели, которую преследует учитель, стимулируя отдельных учеников, когда это необходимо, оценить домашнюю работу.

Условия достижения положительных результатов:

- оперативность учителя, целевая направленность его деятельности;
- использование учителем системы приемов, позволяющих определить выполнение домашнего задания у всех учеников класса;
- осознанность школьниками взаимосвязи домашнего задания с результатами своего обучения, понимание ими зависимости этих результатов от их домашней работы. Помните! В этом случае контроль достижений учащихся одновременно является и контролем выполнения домашнего задания;
 - сформированность мнения учащихся о том, что «забыть» приготовить домашнее задание невозможно, ибо его выполнение обязательно будет проверено учителем. Помните! Каждое невыполненное домашнее задание, с которым ученику удалось «проскочить», работает на безответственность.

Показатели выполнения учебно-воспитательной задачи этапа:

- выявление факта выполнения домашнего задания у всего класса за сравнительно короткий промежуток времени (5–7 мин.), установление типичных ошибок и их ликвидация;
- обнаружение причин невыполнения домашнего задания отдельными учащимися и принятие мер для их ликвидации;
- использование различных форм контроля в зависимости от содержания, вида и цели домашнего задания, а также в зависимости от отношения учеников данного класса к выполнению домашней работы;
- формирование понимания у учащихся связи выполнения их домашней

работы с результатами своего обучения вообще.

Домашнее задание на большинстве уроков можно проверить в начале урока, если эти знания необходимы для усвоения нового материала. В некоторых школах принято, что специально выделенные учащиеся проверяют письменное домашнее задание перед уроком и о результатах проверки сообщают в начале урока. Это производит и воспитательный эффект, если только не превращается в формальность. Не исключен и такой вариант, когда домашнее задание проверяется в конце урока. Это делается в тех случаях, если материал домашнего задания не связан непосредственно с новой темой. Методика проверки может быть самой разнообразной. Наличие и аккуратность письменных, графических и практических заданий проверяется во время обхода класса. Содержание работы, ее результаты проверяются фронтально при активном участии всего класса. Письменные задания проверяются и оцениваются учителем дома – фронтально или выборочно. Некоторые учителя привлекают для этого актив старшеклассников. В начале урока многие учителя практикуют кратковременные письменные работы для выявления качества усвоения основных элементов учебного материала. В последнее время для проверки заданий используют тестовые задания и программированный опрос – машинный или безмашинный, с использованием перфокарт различных конструкций.

Помните! Контроль и оценка домашнего задания – вместе с другими факторами педагогического процесса – являются мотивирующими и мобилизующими силы и способности учеников. Проверка домашнего задания – условие безошибочной работы учащихся, условие, чтобы ученика воспринимали как ответственного человека.

Если учитель отказывается от систематического контроля за выполнением учениками домашнего задания или относится к нему недостаточно серьезно, он разочаровывает учеников, поскольку игнорирует их работу, их достижения и тем самым не стимулирует производительность их ученического труда. Необходимо вести дело таким образом, чтобы у учащихся никогда не возникало сомнение, обязательно ли они должны выполнять задание.

Опыт лучших педагогов учит – домашняя самостоятельная работа учащихся приобретает серьезное педагогическое значение лишь при условии ее обязательной, систематической проверки с последующей корректировкой и исправлением, когда это необходимо. У мастеров педагогического труда сложилась своего рода поговорка: «Задаешь на дом – проверяй, не проверяешь – не задавай!».

Особенно важно формировать в ходе проверки у учащихся понимание того, что домашняя работа есть продолжение и неотъемлемая часть их учебной классной работы, неотъемлемая составляющая результата их учения.

При другом подходе домашнее задание может стать источником опаснейших заблуждений, искажения истинных знаний.

Без отзыва, без оценки проделанной работы со стороны учителя ученик не знает качества своего труда, он не владеет самым главным и важным в нем – результатом и, естественно, не ощущает радости успеха или горечи ошибок.

III. Этап всесторонней проверки знаний.

Учебно-воспитательная задача: глубоко и всесторонне проверить знания группы учащихся, выявив причины появления обнаруженных недостатков в знаниях и умениях. Закрепление, уточнение и систематизация знаний учащихся. Проверка организации и методики самостоятельной домашней работы ученика. Организация в ходе опроса отдельных учащихся коллективной познавательной деятельности ВСЕХ учащихся. Осуществление развития речи и мышления отвечающих учеников. Сформировать у учащихся навыки правильного воспроизведения своих знаний и умений. Развить аналитичность и критичность мышления учащихся. Воспитать чувство коллективизма и сопереживания успехам и неудачам своих товарищей. Прорефлексировать свою деятельность, дать самооценку своей деятельности как учителя. Задача этапа чрезвычайно сложна и объемна.

Содержание этапа:

- проверка различными методами объема и качества усвоения материала отдельными учениками;
- проверка образа мышления отвечающих учеников;
- проверка сформированности общеучебных и социальных навыков и умений;
- комментирование (оценивание) ответов учащихся;
- организация учебной деятельности всего класса во время ответа вызванных к доске учащихся.

Как подсчитали дидакты, опрос в V–X классах в течение года отнимает времени в количестве не менее 300 часов. Это 43 семичасовых рабочих дня или полтора рабочих месяца. Профессор Э.А. Гришин, посетивший пять тысяч уроков, пришел к выводу, что на 33% комбинированных уроков устный опрос длится больше разумных пределов [38].

Это чрезвычайно сложный этап комбинированного урока, требующий от учителя большого мастерства. Правильно и глубоко проверить знания учащихся нередко сложнее и труднее, чем даже объяснить новый материал.

Устный опрос – чуть ли не единственный вид речевой практики на уроке. В осуществлении устной проверки знаний можно выделить триаду, стороны

которой взаимосвязаны, влияют друг на друга, находятся во взаимозависимости.

Первое. Вопрос учителя и методика его задавания. Она связана с педагогической аксиомой: умные ответы можно получить лишь на умные вопросы, правильные – на правильно поставленные. Хороший вопрос учителя – это не такое уж простое дело: он должен быть содержательным, т.е. заключать в себе определенную серьезную мысль, последовательным и целесообразным.

Второе. Ответ ученика как основная и наиболее важная часть триады.

Третье. Поведение класса в ходе опроса. Главное здесь – активизировать в ходе опроса одного ученика внимание, память, деятельность всего класса, включить всех учащихся в активную работу. Сущность этапа: коллективная познавательная деятельность всех учащихся класса, в результате которой знания всего класса совершенствуются, а у части учащихся – аттестуются. Проверка знаний учащихся всегда должна служить не только цели контроля, но и целям обучения, она всегда должна быть, в определенной степени, обучающей.

Опрос, чтобы втянуть в работу весь класс (в ином случае он бесполезен, а в воспитательном отношении иногда бывает и вреден), должен быть интересен ученикам, а для этого известный фактический материал должен рассматриваться в новом свете, теоретические знания применяться на практике, когда ответы на уроке позволяют убедиться в правильности своих знаний, исправить и дополнить их, закрепить, сделать более личными.

Очень важным приемом является организация учителем рецензирования своих товарищей учащимися по единой схеме: полнота ответа; его обоснованность; правильность; логичность композиции; культура речи; умение применять знания на практике. В результате оценку получает и тот, кто отвечал, и тот, кто рецензировал.

Формы опроса могут быть разными: фронтальный опрос, уплотненный опрос, программированная проверка знаний, индивидуальный опрос перед всем классом и с его участием.

К сожалению, во многих наших школах сплошь и рядом искажается сущность данного этапа.

Во-первых, нередко учитель смысл работы с отдельным учеником в ходе опроса видит только в том, чтобы учащийся уверенно и безошибочно воспроизвел заданный учебный материал. А ведь проверять необходимо не только и не столько память, сколько мышление ребенка, ибо самая-то суть обучения состоит в развитии мышления, а не в том, чтобы начинать память ребенка как можно большим количеством тех или иных сведений. Надо, чтобы знания успеха были глубокими и осмысленными и служили руководством к действию.

Во-вторых, очень часто на этом этапе на огромном количестве уроков

работа со всеми учащимися подменяется индивидуальной работой с учеником, вызванным к доске, и забвением остальных учащихся класса. До сих пор мы все еще недооцениваем значения вреда, какой наносит обучению и воспитанию такая проверка знаний. «Известно, что в среднем опрос занимает 15 минут. И если большинство класса в проверке не участвует, то это время для них пропадает, а ведь это треть каждого урока. Вред такой проверки этим не исчерпывается: она порывает дисциплину в классе, ослабляет внимание учащихся, приучает их к безделью, к обману учителя» [43]. За десять лет обучения в школе подобных ситуаций накапливается великое множество и, если превратить потери времени в часы, то, говорят, полтора–два года уходит на безделье.?

А вот еще одно «узкое» место: один ученик у доски решает задачу или пишет трудные слова, а остальные в тетрадях самостоятельно работают над тем же. Как будто бы все заняты делом, но никакого умственного напряжения это «дело» не требует, ибо подавляющее большинство списывает с доски. «Страшная эта опасность – безделье за партой, – писал В. А. Сухомлинский, – безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы. Это развращает, морально калечит человека, и ни школьная бригада, ни школьный участок, ни мастерская – ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником, – в сфере мысли» [196].

В то же самое время проверка знаний при правильной ее организации оказывает большое положительное воздействие на знание и развитие учащихся.

Она обеспечивает безошибочность знаний в результате выявления и исправления ошибок и неточностей в ответе.

Обеспечивает полноту знаний в результате дополнения учащимися того, что упущено в ответе их товарищем.

Помогает слабым учащимся лучше осознать материал.

Хорошо успевающие учащиеся убеждаются в правильном усвоении материала.

У всех учащихся, хотя, конечно, и в разной степени, но повышается прочность знаний.

Знания становятся более глубокими и осознанными в результате рассмотрения различных сторон, связей тех или иных явлений, событий.

Для учеников, пропустивших предыдущий урок, ответы сильных учащихся в известной степени компенсируют объяснение учителя.

В проверке производится отбор наиболее важного, главного и осуществляется практическое обучение принципам этого отбора.

Развивается умение анализировать (по содержанию, языку, логической структуре) ответы товарищей.

Осуществляется активное обучение речи (школьники говорят сами, слушают и исправляют речь товарищей, учитель следит за правильностью

речи и тех, и других).

Осуществляется всестороннее развитие логических способностей.

Развивается внимание и память учащихся.

Развивается интерес к предмету.

Существенно улучшаются знания учащихся, слабо подготовивших урок дома (при этом факт слабой подготовки урока обычно обнаруживается).

Наконец, знания и само развитие учащихся приобретают особые черты в зависимости от того, какими приемами и методами, по какой системе проводится проверка.

Как видите, этот этап урока не есть простой акт внешнего контроля, безразличный для формирования знаний. Это специфический этап обучения, если хотите, это этап самого становления знаний, накладывающий на них большой отпечаток (см. [43]).

Условия достижения положительных результатов:

- использование самых различных методов проверки знаний, начиная от фронтальной беседы, индивидуального опроса и кончая текстовой проверкой, которая дает возможность за 10–15 мин. получить ответы на 10–20 вопросов от всего класса;
- практика постановки дополнительных вопросов для проверки прочности, глубины и осознанности знаний;
- создание в процессе опроса нестандартных ситуаций в использовании знаний;
- привлечение специальными заданиями классу всех учащихся к активному слушанию ответов товарищей и к поиску более точных;
- создание атмосферы значимости, серьезности и важности работы, осуществляемой учащимися на данном этапе.

Показатели выполнения учебно-воспитательной задачи этапа:

- проверка учителем не только объема и правильности знаний, но также их глубины, осознанности, гибкости и оперативности, умения использовать их на практике;
- рецензирование ответов, направленное на указание положительных и отрицательных сторон в знаниях, умениях и навыках учащихся и на указание того, что необходимо сделать для усовершенствования приемов самостоятельной работы;
- активная деятельность всего класса в ходе проверки знаний отдельных учащихся.?

Необходимо помнить, что проверка знаний есть не только форма педагогического контроля за учебной работой школьников, но и форма

закрепления, уточнения, осмысления и систематизации знаний учащихся, способ формирования у школьников навыков правильного воспроизведения своих знаний и умений, важнейшая и объективная форма самоконтроля учителя.

IV. Этап подготовки учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала.

Учебно-воспитательная задача этапа. Организовать и целенаправить познавательную деятельность учащихся, подготовить их к усвоению нового материала. Формировать целенаправленный характер учебной деятельности учащихся. Научить учащихся формулировать цель и выбирать конкретные средства для ее достижения.

Содержание этапа:

- сообщение темы изучения нового материала;
- формулировка вместе с учащимися цели и задачи изучения нового материала;
- показ практической значимости изучения нового материала, мотивация учащихся к его освоению;
- постановка перед учащимися учебной проблемы.

Это этап организации будущего восприятия учебного материала, этап формирования целенаправленности учения. Последняя означает, что каждый ученик должен осознавать цели всех выполняемых им в учебном процессе действий.

«Как показывает анализ повседневной практики, чаще всего учителя просто показывают тему урока, характеризуют учебный материал, который предстоит усвоить учащимся. Иногда тему и план урока пишут на доске. В этих случаях цель урока не объясняется.

Однако самое главное – обеспечить осознание цели учениками, вызвать их личностное, заинтересованное отношение к ее достижению, раскрыть значение цели для самих школьников. Когда ученики не осознают цели своей работы на уроке, процесс их учения и руководство ими со стороны учителя приобретает формальный характер, ученики выполняют указания учителя, потому что ему это «почему-то нужно». Не понимая замысла заданий учителя, они не могут в полной мере проявить активность, самостоятельность, инициативу при работе над ними» [178].

Условия достижения положительных результатов:

- предварительное обдумывание учителем формулировки цели, задач, практической значимости для учащихся нового учебного материала, учебной проблемы. Фиксация всего этого в поурочном плане;
- умение четко и однозначно вместе с учащимися сформулировать образовательную цель урока для учеников, показать им, чему они должны научиться в ходе урока, какими знаниями, умениями и навыками овладеть;
- сформированность у учащихся понимания, что без цели очень трудно оценить результат их учебной деятельности на уроке, что успешно работать можно только в том случае, когда для каждого ясен предполагаемый конечный результат;
- ученическую цель урока нужно или обсуждать с учащимися или сформулировать ее вместе с ними, в противном случае она не будет для них лично значима. «Цели, спущенные кем-то сверху – чужие цели!».

Показатели выполнения учебно-воспитательной задачи этапа:

- активность познавательной деятельности учащихся на последующих этапах;
- эффективность восприятия и осмысления нового материала;
- понимание учащимися практической значимости изучаемого материала.

Во многих случаях цели и задачи можно объяснить ученикам одновременно с сообщением темы. Однако это не должно быть стандартом для каждого занятия. Более того – такой стандарт не допустим. Способы сообщения темы, цели и задачи могут быть самыми различными, но все они должны соответствовать логике учебного процесса и учебной ситуации, создаваемой учителем. В.А. Онищук пишет о том, что цели и задачи урока можно сообщать в виде проблемного задания, эвристического вопроса, познавательной задачи. Наконец, цели и задачи урока можно вывешивать на специальном стенде «Что сегодня на уроке?».

Важно помнить, что широкое привлечение учащихся к самостоятельному приобретению знаний, овладению навыками и умениями, творческому применению их на практике невозможно без четкой целенаправленности этой работы, без постановки перед учащимися целей и задач каждого урока [132].

Ученики должны точно представлять предполагаемый результат их учебной деятельности на уроке, знать, за что им необходимо отчитаться перед учителем, уметь целенаправить свою деятельность и соответствующим способом спланировать ее.

«Может быть, на этой общеизвестной истине не следовало

останавливаться, – пишет профессор Э.Л. Гришин, – если бы не было тревожных выводов из анализа посещенных уроков.

Только на 18% уроков учителя определяют и доводят до учеников учебную цель урока. На 50 % объясняется только тема урока, а на 32% не формулируется даже тема урока» [38].

V. Этап усвоения новых знаний.

Учебно-воспитательная задача. Дать учащимся конкретное представление об изучаемых фактах, явлениях, об основной идее изучаемого вопроса, правила, принципа, закона. Добиться усвоения учащимися способов, путей, средств, которые привели к данному обобщению. Добиться усвоения учащимися метода воспроизведения изучаемого материала. На основе приобретенных знаний выработать соответствующие навыки и умения.

Осуществлять формирование нравственных отношений учащихся к своему «Я» (самому себе), другим людям, классному коллективу, к труду и Родине.

Конструировать и осуществлять этап на основе принципов развивающего обучения.

Содержание этапа.

1. Организация внимания.
2. Организация учителем процесса восприятия, осознания, осмысления, первичного обобщения и систематизации нового для школьников учебного материала.
3. В ходе освоения нового материала обучать учащихся собственной деятельности по изучению и овладению содержанием этого материала, умениям и навыкам рационально учиться.
4. Осуществлять этот этап, как впрочем и все другие, на основе создания ситуации, когда основным работником (субъектом) процесса обучения, основным ответственным лицом за свою учебу и поведение становится ученик.

При осуществлении этого этапа необходимо помнить, что сущность обучения состоит не в изложении учебного материала, а в изучении этого материала учащимися под руководством учителя с использованием последних продуктивных методов и приемов. Еще в XIX веке А. Дистервег писал: «Было время, когда считали возможным сообщать образование. Даже знание в собственном смысле слова сообщить невозможно. Можно их человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен путем собственной деятельности... Можно наполнить чем-нибудь тело, например, ядом, но ум наполнить ничем нельзя. Он должен самостоятельно все охватить, усвоить, переработать» [45].

Строить учебный процесс на этом этапе только в расчете на усвоение

определенного объема знаний тоже нельзя, ибо это подобно постоянному кормлению ребенка с ложки, которая не дается ему в руки, и он не приучается питаться самостоятельно. Жизнь требует большего: надо научить школьников добывать знания собственными усилиями, не только самостоятельно питаться, но и самостоятельно «добывать пищу».

Вот почему называть этот этап, как это нередко делается на практике и в педагогической литературе, «этапом сообщения новых знаний» или «этапом сообщения нового материала» не правомерно.

Названия подобного рода, во-первых, искажают суть данного этапа обучения, а, во-вторых, как-то ограничивают выбор методов обучения учителем.

Условия достижения положительных результатов.

1. Актуализация чувственного опыта и опорных знаний учащихся.
2. Широкое использование различных способов активизации мыслительной деятельности учащихся, включение их в поисковую работу, в самоорганизацию процесса учения. Максимальное творческое участие детей в освоении нового материала.
3. Использование в процессе учения сменных диалогических пар.
4. Проведение словарной работы как одного из инструментов осознания учебного материала. Помните! Именно на этом этапе наиболее широко раскрывается педагогическое мастерство учителя, его знания, эрудиция.

Именно на этом этапе урока в тысяче оттенков передается молодому свежему восприятию учеников культурный резерв учителя, обширность его знаний.

«В десятках примеров из других наук, в привлечении многих прочитанных книг, случаев из биографий больших ученых, в многообразном словаре педагога, не боящегося говорить изящно и тонко, во всем его оружии хорошей благовоспитанности, хорошего образования, хорошего вкуса, в этих как будто бы побочных факторах, – писала Мариэтта Шагинян, – и заключается истинный фон для подлинной организации учения и передачи знаний».

Показатели выполнения учебно-воспитательной задачи этапа:

? если учитель использовал метод рассказа, лекции, объяснения, самостоятельной работы учащихся, то критерием выполнения дидактической задачи может служить качество ответов учащихся на следующих этапах урока;

? при использовании метода эвристической беседы, самостоятельной

работы учащихся в сочетании с методом беседы, программированных машин или учебников показателем эффективности усвоения учащимися новых знаний и умений является правильность их ответов и действий в процессе беседы и активное участие класса в проведении итогов беседы или самостоятельной работы.

VI. Этап закрепления новых знаний.

Учебно-воспитательная задача этапа. Закрепить в памяти учащихся те знания и умения, которые необходимы им для самостоятельной работы по новому материалу. Добиться в ходе закрепления повышения уровня осмысления изученного материала, глубины его понимания. Выработать соответствующие навыки и умения.

Содержание этапа.

1. Закрепление новых знаний и умений.
2. Закрепление методики изучения вопроса и методики предстоящего ответа ученика при очередной проверке знаний.
3. Одновременно с закреплением углубление осмысления учащимися учебного материала, проверка понимания сущности новых понятий учащимися.
4. Закрепление только что изученного материала на основе творческого его применения на практике, в нестандартных ситуациях.
5. Выработка соответствующих навыков и умений.?

Глубокое понимание учебного материала, приучение учащихся улавливать имеющиеся различия и соединять все имеющее взаимную связь, сопоставлять и сравнивать, устанавливать зависимости – важнейший путь борьбы с формализмом в знаниях учеников. Это же является и непременным условием прочности обучения.

Нельзя загружать только память ученика, необходимо давать пищу уму и воображению. Ни один факт, ни один довод не должен остаться в голове учащегося праздным словом, все должно будить мысль, воображение, эмоции. Чем глубже будет учеником осознан материал, тем прочнее он осядет в его памяти. Закрепление изученного материала – акт чрезвычайно важный. К.Д. Ушинский сравнил учителя, не заботящегося о закреплении знаний, с возницей, который всю погоняет лошадь, забыв при этом увязать кладь на повозке. Он с рекордной скоростью доезжает до места назначения, но не замечает, что все рассыпал по дороге, и его поездка была по меньшей мере бесполезной.

Условия достижения положительных результатов.

1. Не только припоминание, но и оперирование знаниями, решение на их основе творческих и практических задач.
2. Использование различных способов закрепления знаний, вопросов, требующих мыслительной активности, самостоятельной мыслительной деятельности.
3. Обращение учителя по поводу ответа ученика к классу с требованием дополнить, уточнить, исправить, взглянуть на изучаемую проблему с иной стороны.
4. Определение по количеству и качеству дополнительных ответов масштаба и качества пробелов в понимании нового материала.

Показатели выполнения учебно-воспитательной задачи этапа.

- Выяснение учителем прочности и уровня осознанности знаний учащихся.
- Умение учащихся узнавать и соотносить факты с понятиями, правилами и идеями.
- Умение воспроизводить основные идеи нового материала.
- Умение выделять существенные признаки ведущих понятий, конкретизировать эти признаки.

VII. Этап информации учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.

Учебно-воспитательная задача. Сообщить учащимся о домашнем задании, разъяснить методику его выполнения, мотивировать необходимость и обязательность акта. Подвести итоги урока.

Несколько слов о воспитательной и развивающей функции домашнего задания.

Первое. Любое домашнее задание, направленное на усвоение учениками основных знаний и умений, влияет также и на становление других сторон личности: самодисциплины, чувства долга, силы воли. Оно развивает память и автоматизирует навыки, развивает чувство долга и ответственности.

Второе. Домашнее задание концентрирует внимание учеников на основополагающих знаниях и умениях. Оно повышает прочность, а главное, применимость знаний и умений.

Содержание этапа.

1. Подведение итогов урока: как работал класс, кто из учащихся работал особенно старательно, что нового узнали учащиеся.

2. Мотивирование домашнего задания: пробуждение в учащихся любознательности (интересная постановка проблемы, если речь идет о познавательных заданиях); если речь идет о тренировочных заданиях, то здесь мотивирующим фактором может служить стремление учащихся к усовершенствованию навыков; апеллирование к их чувству долга; используйте стремление учащихся к признанию и оценке их труда; учитывайте индивидуальные склонности и желания.

3. Подробный, но сжатый инструктаж по выполнению домашнего задания. Используйте дифференцированные домашние задания для закрепления материала, для развития индивидуальных способностей учащегося. Используйте индивидуальные домашние задания для развития способностей, особенно одаренных детей, а также добровольные задания как сильное воспитательное средство.

4. Проверка того, как учащиеся поняли содержание работы и способы ее выполнения.

Помните! Многообразие домашних заданий – преграда одностороннему развитию личности.

Домашние задания – инструмент развития любознательности учащихся, их интереса к учебе, нравственного потенциала и мировоззрения.

При правильном подходе учителя к домашнему заданию оно может преобразить не только домашний труд учеников, но и сам урок! При успешном использовании – сделать обучение по-настоящему личностным для ученика!

Условия достижения положительных результатов.

1. Обязательное и систематическое выполнение этапа в границах урока, до звонка. Для выполнения учебно-воспитательной задачи этапа необходимо отводить специальное время, вполне достаточное, чтобы задача была выполнена. Ни в коем случае нельзя отводить этому важному этапу две, три минуты в самом конце урока, а то и давать его после звонка.

2. Задание должно проходить при полном внимании всего класса. Надо, чтобы учащиеся рассматривали этот этап урока как не менее важный, чем все остальные, как работу, во многом определяющую весь успех процесса их учения.

3. Ученики должны быть подготовлены к этому этапу всем ходом урока. Домашнее задание, являясь его составной частью, как бы вытекает из него, взаимодействует с ним, ибо оно порождено всем его ходом и развитием.

4. Добиваться, чтобы содержание домашнего задания было понято всеми учащимися без исключения.

Показатели выполнения учебно-воспитательной задачи.

Правильное выполнение домашнего задания всеми учениками класса (выясняется на следующем уроке).

Роль и значение этого этапа комбинированного урока очень хорошо показал московский учитель А.Г. Кутузов во вступительной статье к книге Хорста Дрелелова, Дитера Хесса и Хельмута Веке «Домашние задания», материал которой мы частично используем при освещении данного параграфа. А.Г. Кутузов пишет, что при условии дидактически правильного подхода к осуществлению этого этапа не замедлят проявиться следующие положительные стороны домашнего задания: «...**Во-первых**, данное, скажем, в начале или середине урока домашнее задание поможет направить внимание учеников в нужное преподавателю русло, подготовит восприятие нового материала; **во-вторых**, правильно подготовленное и организованное задание сможет превратить сам факт домашнего труда из скучной и нудной необходимости в увлекательную, главное, очень полезную и по-своему незаменимую с точки зрения самообразования ученика работу; **в-третьих**, сделать последующий урок, на котором оно будет выслушано и проверено, значительно содержательнее, эффективнее, интереснее;

в-четвертых, даст возможность гармонично связать несколько уроков в единую систему; **в-пятых**, сделать приобретение знаний учениками личностным процессом, т.е. превратить знания в инструмент познания;

в-шестых, может помочь в сплочении классного коллектива;

в-седьмых, оказать неоценимую помощь в формировании характера, личности ученика» [48].

Таково краткое содержание этапов комбинированного урока. Сразу необходимо оговориться, что это набор максимальный, но не стандартный. Совсем не обязательно в каждом комбинированном уроке иметь именно такое количество этапов и располагать их именно в такой последовательности. Все зависит от замысла учителя, от педагогически целесообразной логики построения урока.

Мы показали только один из вариантов комбинированного урока, но он далеко не единственный. Профессор Гришин Э.Л. задает вопрос: «В скольких вариантах может встречаться комбинированный урок?» И отвечает на него в своей «Книге для учителя» так: «На нем может иметь место две, три, четыре, пять, шесть, семь ступеней в любом взаимном расположении, т.е. имеет место сумма размещений $A + A_3^7 + \dots + A_6^7 + A_7^7 = 13692$.

13692 варианта комбинированного урока! Но это лишь техническая характеристика урока. А если принять во внимание 30 учащихся, класс с индивидуальными настроениями, то многообразный характер урока по форме и существу просто трудно станет учесть. Это бесконечное многообразие создает неограниченные возможности для творчества.?

Многообразие этих форм не должно становиться чем-то обязательным для всех и по всем предметам. Видимо, формы эти определяются предметом, содержанием работы и возможностями учителя и учащихся. Увлекательность же формами работы не должна отрицательно влиять на содержание, и рассматривать эти формы работы нужно как одно из многих направлений повышения эффективности обучения учащихся» [38].