

21-24 апреля 2008 г.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ

М.М.Поташник –



«... урок был, есть и еще останется основной формой организации образовательного процесса в школе»



«... время, научно-технический и социальный прогресс в той или иной мере меняют всё, в том числе и учителей, и детей. И школу как образовательное учреждение, и урок в ней»



Требования, характеризующие общие подходы к проектированию урока

- 1 ○ Привычка к прямому заимствованию «готовых» методических разработок уроков.

- 2 ○ Незнание, забвение, недооценка и как следствие этого – несоблюдение, нарушение принципов дидактики, приводящее к ошибкам в планировании и реализации всех элементов и частей учебной деятельности на уроке

- Стремление учителя самостоятельно разрабатывать поурочные планы (проекты) своих уроков.

- Знание системы принципов дидактики, их иерархии, взаимосвязей и отношений, обязательная опора на них при проектировании, организации и осуществлении образовательной деятельности на уроке: при определении целей, выборе содержания, методов, форм, средств обучения, учете возможностей и особенностей детей и др.

- 3 Противопоставление творчества и программно-методической дисциплины

- 4 Шаблонная структура урока (комбинированный урок при постоянно одном и том же наборе структурных частей)

- Точное (в закономерностях, принципах) и одновременно творческое (то есть прежде всего – личностное) выполнение программно-методических требований к уроку

- Знание каждым учителем типологии уроков и только обоснованный выбор типа урока, наилучшим образом соответствующий особенностям того или иного класса, темы, раздела

Цель урока - тип урока – структура урока – расход времени на различных этапах урока

5

- Неоправданное, нарочитое стремление к игровым формам урока

6

- Слабое знание личности школьника и классных коллективов и, как следствие этого, - уроки-близнецы в разных классах, невозможность опереться на особенности учащихся, найти оптимальный для конкретного ребенка или группы детей вариант методики обучения, необоснованность дифференциации в обучении и т.д.

- Использование игровой формы только в том случае, когда это служит лучшему выполнению образовательных целей урока, не превалирует над сущностью учебного материала, не уводит в сторону от главных целей, не становится самоцелью, не умаляет значения сути того, что должны изучить дети

- Безусловный учет обученности, обучаемости, учебных воспитательных возможностей учащихся разных возрастов, классов, групп; учет особенностей, интересов, склонностей, запросов учащихся

- 7 ○ Традиционный подход к называнию темы урока в соответствии с текстом государственных программ

- 8 ○ Игнорирование возможностей воспитания в процессе обучения

- Стремление к поиску и по возможности формулирование кроме темы еще и так называемого «имени» урока в виде яркого афоризма, крылатой фразы, поговорки и т.п., эмоционально выражающих в сжатом виде суть главной идеи урока

- Специально спланированная (то есть продуманная) деятельность учителя по обеспечению не только учебной, но и воспитательной функции урока, то есть воспитания в процессе обучения

Требования, относящиеся к целям урока

- Недооценка специального продумывания задач урока; неполнота их планирования
- Комплексное планирование задач по трем группам:
 - I. Педагогические цели: обучения, обязательно воспитания, развития и социализации личности, так называемые креативные, оздоровительные и др. – это цели развития ребенка (главные цели).
 - II. Цели развития образовательного процесса (для повышения качества этого процесса): диагностические, познавательные, исследовательские.
 - III. Цели саморазвития учителя:
 - а) профессионального;
 - б) личностного

Требования к содержанию учебного материала

10

- Перегруженность содержания учебного материала (приводящая к невозможности усвоить всё изложенное на уроке, к переутомлению), потеря сути за деталями, за обилием второстепенного материала, необоснованное стремлений отойти от учебника, отношение к ребенку, как к безразмерной емкости, которую нужно максимально заполнить. Главный принцип отбора содержания: чем больший объем знаний дать детям – тем, якобы, лучше.
- Обязательное выделение в содержании учебного материала объекта прочного усвоения, то есть главного, существенного, и отработка на уроке именно этого материала

- Отсутствие какого бы то ни было продумывания ценностных оснований отобранного для урока учебного материала

11

- Продумывание и по возможности формулирование хотя бы для себя ценностных оснований выбора содержания и трактовки учебного материала на уроке

- Отсутствие какого бы то ни было стремления к раскрытию личностного смысла конкретных знаний для большинства учеников

12

- Стремление учителя помочь детям раскрыть для себя личностный смысл любого изучаемого на уроке материала

- Игнорирование межпредметных связей и как следствие – межпредметной координации учебного материала, полагая, что ценностная мировоззренческая картина возникает в головах детей сама собой, автоматически
- Опора на межпредметные связи с целью их использования для формирования у учащихся целостного представления о системе знаний, о мире и с целью развития эрудиции школьников, а при необходимости и специальное (продуманное и обоснованное) осуществление учителем межпредметной координации учебного материала

- Оторванность теоретических знаний от их использования или недостаточное внимание к применению знаний. Осознанное или неосознанное формирование человека только знающего
- Безусловное обеспечение практической направленности учебного процесса, создание реальных возможностей применения учащимися полученных знаний, умений и навыков, не допуская формального усвоения теоретических сведений. Осуществление перехода от человека знающего – к человеку знающему, понимающему и деятельному.

15

- Отсутствие на уроке упражнений по использованию знаний в измененных обстоятельствах
- Включение в содержание урока упражнений творческого характера по использованию полученных знаний в аналогичной (подобной), сходной, частично новой (измененной) и в полностью незнакомой ситуации

Требования к способам организации учебной работы (к методам, формам)

16

- Бедность арсенала выбора методов обучения, одностороннее увлечение то одним, то другими методами или же перестраховка – стремление к разнообразию используемых методов ради самого разнообразия
- Только обоснованный выбор оптимального сочетания и соотношения методов обучения, исходя из знания системной классификации методов обучения, сильных и слабых сторон каждого метода и учебных возможностей учащихся конкретного класса

- Отсутствие опоры на какие-то технологии развивающего обучения или же использование какой-то одной из них (якобы универсальной) по отношению ко всем учащимся

- Знание разных технологий развивающего обучения (Занков, Эльконина-Давыдова, Фаизова, Ильясова, Кушнера, Эрдниева, Монтессори, Штайнера, Френе и др.) и их только дифференцированное применение к разным классам или группам учащихся

- Недостаточное использование групповых и индивидуальных форм обучения, увлечение фронтальными формами даже там, где они неэффективны

- Сочетание общеклассных форм работы с групповыми и индивидуальными, стремление к организации учебного труда как коллективной деятельности. Обоснованность выбранной формы обучения или сочетания форм

- Односторонний подход к дифференциации обучения (преимущественная дифференциация объема и степени сложности учебного материала).

- Осуществление дифференцированного подхода к учащимся только на основе диагностики их реальных учебных возможностей с акцентом на применение мер дифференцированной помощи школьникам с разным уровнем подготовки по предмету и отношения к учению (без существенного снижения сложности учебного материала)

- Бессистемность в формировании навыков рациональной организации учебного труда

20

- Пассивность значительной части школьников в учебном процессе

21

- Специально спланированная работа учителя по формированию надпредметных способов учебной деятельности

- Специально продуманная по отношению к некоторым учащимся работа учителя по мотивации их учебной деятельности с целью формирования у них и у всех учащихся устойчивой мотивации познания как одной из важнейших целей (и результатов) школы XXI

22

- Отношение к ученикам на уроке только как к объектам педагогического воздействия, что приводит к полной утрате самостоятельности школьников в учебном процессе и, в конечном счете, - к невозможности достичь оптимальных результатов обучения, воспитания и развития детей

23

- Гипертрофированное применение тех или иных средств обучения, их некомплексное и нецелесообразное использование

- Создание реальных условий для проявления каждым учеником самостоятельности (насколько это возможно необходимо) на основе понимания ценности субъективной позиции ребенка в обучении

- Только обоснованное, целесообразное, рациональное и комплексное использование тех или иных средств обучения (учебников, наглядных пособий, технических средств и др.)

24

- Игнорирование возможностей компьютерного обучения по всем предметам, кроме информатики

25

- Традиционный подход к формулированию домашних заданий учащимся: всем одно и то же, без дифференциации (с целью индивидуального развития детей) и без какой бы то ни было оценки времени его выполнения

- Органическое, корректное и только целесообразное включение компьютеров в педагогические технологии на уроках по всем предметам

- По возможности дифференциация домашних заданий (по характеру, содержанию, объему) для разных групп учащихся: с целью развития творчества одних, закрепления пройденного материала другими, экономии времени третьими и т.д.

- Систематическая перегрузка учащихся за счет разных факторов. Отсутствие у учителя представлений о возможности отрицательных эффектов и отрицательных последствий организованного им на уроке образовательного процесса
- Знание учителем определений «психосберегающие, здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии». Организация образовательного процесса на уроке в соответствии с этим знанием и пониманием того, какой ценой достигаются положительные образовательные результаты

Требования к условиям

- Недооценка гигиенических условий обучения

27

- Обеспечение только благоприятных для работы на уроке гигиенических условий

28

- *****
- Игнорирование эстетических условий обучения

- *****
- Обеспечение максимально благоприятных для работы на уроке эстетических условий, переход от обеспечения эстетики не только формы, но и акцентирование внимания на эстетике идеи как в оформлении кабинета, так и в содержании отобранного учебного материала

Требования к личности учителя

- 29 Недооценка благоприятных взаимоотношений учителя и учащихся в процессе обучения

- Общение с учащимися на уроке только на основе сочетания высокой требовательности с безусловным уважением к личности школьника

- 30 Слабый учет учителем личностного фактора в повышении качества обучения

- Стремление добиваться действенного воспитательного влияния личности самого учителя на учащихся

31

- Акцент на только (или преимущественно) интеллектуальном, рациональном восприятии учениками учебного материала (что приводит к недооценке эмоционального восприятия)

32

Отсутствие сколько-нибудь выраженных элементов артистизма учителя в проведении урока

- Выбор учителем оптимального для конкретного урока соотношения рационального (интеллектуального) и эмоционального в работе с детьми

- Развитие учителем в себе и использование в работе на уроке артистических умений, педагогической техники, исполнительского мастерства

- Стремление любой ценой выполнить заранее намеченный план полностью, независимо от возникших на уроке обстоятельств, и как следствие этого – формализм, слабый учет реальной обстановки, отсутствие запасных методических вариантов.
- Четкое следование замыслу плана урока и одновременная готовность (и умение) гибко перестраивать его ход при изменении учебных ситуаций, умение переходить к реализации запасных методических вариантов, предварительное продумывание которых должно превратиться в привычку

Требования к оценке результатов

- 34 ○ Эпизодический (нерегулярный) анализ результатов. Или же его упрощенный характер, то есть без выявления причин плохого усвоения материала. Или отсутствие анализа вообще

- 35 ○ Устаревший порочный подход к оценке (самооценке) качества работы учителя по числу успевающих на «4» и «5».

- Регулярный анализ полученных на уроке (или системе уроков) результатов обучения, воспитания, развития школьников

- Оценка (самооценка) работы учителя по совпадению (или несовпадению) реальной успеваемости с ее прогнозом, сделанным в зоне ближайшего развития ребенка, то есть с уровнем максимально возможных для конкретного ребенка результатов

«Для истинного, не мнимого, не фиктивного развития, которое порождало бы новые результаты образования, нужно менять самого себя, ибо частичное совершенствование прежней сути при старых знаниях и взглядах имеет существенные ограничения»