

ЛЕКЦИЯ № 4

УРОК – ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Исследовательские задачи:

1. Какие из рассмотренных вопросов в предыдущих лекциях относятся к данной теме и как отражаются на ее раскрытии?
2. Каким образом на раскрытии урока как организационной формы отражается системный анализ процесса обучения?
3. Чем определяются особенности поэтапного и синтезированного построения урока?
4. Каким образом осуществляется взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной работы на уроке в процессе развивающего обучения?
5. Как судить о показателях эффективности урока и системы уроков в условиях развивающего обучения?

1. Поиски резервов повышения эффективности урока

То, затухая, то, обостряясь, ведется дискуссия о том, насколько эффективен урок как организационная форма процесса обучения. Приводятся аргументы в доказательство ограниченных возможностей урока в развитии личности ученика: ориентация на среднего ученика, недостаточное внимание индивидуальному развитию ребенка, невозможность удовлетворить интересы разных групп учащихся, большой удельный вес деятельности учителя, недостаточный объем самостоятельной работы учащихся, превалирование управленческой функции учителя над самоуправлением деятельности ученика, репродуктивной деятельности над продуктивной.

Критики урочной формы обучения часто оставляют за ней лишь одно преимущество: экономическую выгоду организации обучения. Из этого следует вывод, что в том случае, когда система образования будет располагать достаточными средствами, эта форма организации перестанет существовать.

В защиту такой позиции говорится, что, и основоположник классно-урочной формы – Ян Амос Коменский – ввел ее, и она получила быстрое распространение в силу того, что развитие экономики потребовало большого количества грамотных людей. Классно-урочная форма позволяла экономными средствами одновременно учить большое количество детей. При этом как-то умалчивается, что заслугой Яна Амоса Коменского стало не только решение организационных вопросов: определение режима учебного года, недели, дня, часа, но и создание воистину «Великой дидактики», которая и по сей день питает педагогическую мысль. «Великая дидактика» была представлена автором в качестве универсальной теории учить всех всему кратко, приятно, основательно. И далее автор подчеркивает зависимость между основаниями, истинностью, порядком обучения и его легкостью, верностью на практике.

В результате уже не одно столетие ведется постоянная работа над поиском совершенствования классно-урочной системы обучения по двум основным направлениям: выявление резервов, свойственных уроку как организационной форме и поиску рационального сочетания и взаимодополнения урока другими организационными формами. Наша работа посвящена решению первого вопроса. Второй не менее актуальный требует специального исследования и освещения.

Уже в начале 50-х годов наметились два подхода к решению проблемы повышения эффективности урока. Один, в основном организационный, – решались вопросы рациональной организации работы учащихся на уроке. Дискутировалось, когда лучше задавать учащимся задание на дом: перед объяснением материала изучаемого на уроке или после, какой по объему должна быть проверка выполнения домашнего задания, в какой последовательности рациональнее решать дидактические задачи (проверка выполнения домашнего задания, изучение нового учебного материала, закрепление, запись домашнего задания), как рациональнее построить вводную часть урока и все последующие и т.п.

Одновременно, как помним из содержания второй лекции, разрабатывается другое направление, оно связано с поиском рациональных путей организации процесса обучения на уроке, выделяются звенья, этапы формирования знаний, умений, навыков. Урок рассматривается как единица процесса обучения. И не случайно все последующие поиски повышения эффективности урока связаны в основном с этим направлением.

А так как между содержанием выполняемой работы и ее организацией существует прямая зависимость, то эти два направления все более дополняют одно другое, и организационный аспект рассматривается в качестве одного из компонентов целостной системы, зависящий от ее особенностей и в то же время создающий условия ее реализации.

Материал предыдущих лекций, рассматриваемый в логике развития отечественной педагогики, начиная с послевоенного периода, выявляет становление этой зависимости. В результате понятие урок – организационная форма – приобретает новое наполнение, которое сопряжено с расширением его потенциальных возможностей. Оно означает выявление особенностей «организации системы». Проследим развитие этой тенденции.

Так, уже вопрос о необходимости увеличить объем самостоятельной работы учащихся на уроке приводит к перестройке урока. Дополняется время на самостоятельную работу учащихся, что требует внести изменения в остальные звенья работы. В тоже время встает вопрос о необходимости соразмерности всех звеньев при построении урока; о том, что недооценка одного звена в процессе обучения, ведет к снижению эффективности остальных и урока в целом. Организационный аспект обеспечивает эффективность процесса обучения, подчеркивая, что урок представляет собой целостную систему.

Организационная перестройка сопровождается и расширением деятельной стороны учения, путем включения учащихся в разные виды деятельности при

изучении учебного материала. Материал или дробится на части, и каждый раз ученик выполняет соответствующий вид деятельности, либо один и тот же материал становится содержанием разных видов деятельности. В результате углубляется освоение изучаемого материала, и развиваются разные виды деятельности. В структуре урока увеличивается количество решаемых познавательных задач, расширяются образовательные и развивающие функции урока.

Емкость урока еще больше сопряжена с интенсификацией процесса обучения. В этом случае на первый план выходит организационный аспект. Решается задача - увеличить объем работы каждого ученика, построить урок таким образом, чтобы каждый ученик работал на протяжении всего урока. Этому служит оборудование урока, самостоятельные работы малой формы, выполняемые после изучения очередной части в логике учебного материала, поурочный бал, комментированные упражнения и т.п.

Традиционное построение урока с последовательным решением дидактических задач, охватывающих весь урок, перерастает в поэтапное построение урока, когда система дидактических задач концентрируется вокруг изучения очередного этапа в логике развития учебного материала. Это направление получит дальнейшее развитие в теории программированного обучения, а еще позднее «полного усвоения» учебного материала. (См. Кларина)

Как видим, уже в рамках объяснительно-иллюстративной системы обучения повышение эффективности урока направлено на отработку и усвоение учащимися каждого из звеньев в логике развития системы знаний или пооперационной структуры при формировании умений. Перестройка на уровне процесса обучения ведет к перестройке урока как организационной формы. В результате обнаруживается новый аспект организационной формы – «организация системы». Данный факт свидетельствует о том, что резервы повышения эффективности урока сопряжены с возможностями перестройки в рамках системы. Для рассматриваемой «организации» системы свойственно: решение той же цели обучения, что и при традиционном построении урока – обеспечить полноту и прочность усвоения системы знаний и умений на уровне репродуктивной деятельности; поэтапное изучение учебного материала, концентрация дидактических целей (объяснение, закрепление, самостоятельная работа на этапе закрепления, контроль) при изучении каждого элемента в развитии учебного материала; обратная связь; постоянство в последовательности решения дидактических целей; постоянство взаимодействия учитель – ученик – класс; статика в построении урока. Каждый раз новый учебный материал объясняет учитель.

Построение урока отличается большей цикличностью, за счет этого достигается большее взаимодействие между работой учителя и ученика, более активно осуществляются функции правления и самоконтроля процессом познания.

Рассматривая эти вопросы, мы вовсе не хотим сказать, что все уроки в объяснительно-иллюстративной системе обучения целесообразно строить

таким образом. Данный материал использован с целью показать такой аспект организационной формы, как «организация системы», и что он является одним из резервов повышения эффективности урока.

Становление и развитие развивающей системы обучения свидетельствует, что резервом повышения эффективности урока является возникновение новых систем обучения. Реализация развивающей системы обучения приводит к тому, что перед уроком ставится цель – формировать самостоятельную, творческую личность. Ее решение сопряжено с повышением теоретического уровня содержания с новым уровнем знаний, умений, навыков, развитием продуктивного мышления, мотивацией усвоения, в силу которой усваиваемые знания, умения, навыки приобретают для учащихся личностную значимость.

Материал предыдущей главы знакомит нас с методологическими, психолого-педагогическими основами процесса развивающего обучения, его компонентами, поведением системы. Данная система функционирует как процесс, обеспечивающий включение учащихся в формирование системных знаний и обобщенных способов деятельности. Логика этого процесса определяет особенности урока как «организация системы». Ранее указывалось, что особенность этой логики состояла в том, что процесс формирования системных знаний и обобщенных способов деятельности осуществлялся через выявление, обобщение, абстрагирование и применение обобщенных знаний в качестве способов самостоятельной деятельности; отражается на мировоззрении учащихся, их личностной позиции.

В силу структурной взаимосвязи конкретного и абстрактного, индукции и дедукции, анализа и синтеза познавательной деятельности учащихся свойственно саморазвитие, динамика. Динамика становится основанием и развития познавательной мотивации. Взаимодействие между работой учителя и учащихся способствует росту самостоятельности учащихся. Динамика процесса определяет динамику развития ученика, развитие познавательной самостоятельности учащихся в свою очередь становится условием развития структуры урока.

Таким образом, в этом случае резервы повышения эффективности урока сопряжены с реализацией организации системы обучения, которой свойственна динамика, создающая условия для развития познавательных возможностей.

Организация такого урока получила название «синтезированного», «объединенного», так как для него свойственна взаимосвязь целей и звеньев усвоения. При построении урока осуществляется синтез повторения с контролем ранее пройденного с изучением нового. Вместе с изучением нового учебного материала осуществляется его применение и закрепление на практике. Учащиеся выполняют опережающие самостоятельные работы, самостоятельно работают на этапе изучения нового учебного материала. Между работой учителя, ученика, класса осуществляется постоянная взаимосвязь, и объяснение учителя перерастает в коллективную работу класса, которая в свою очередь постоянно чередуется с индивидуальной самостоятельной работой учащихся.

Изменение в самой сущности процесса обучения приводят к тому, что центральным, определяющим построением урока становится применение. По мере овладения учащимися теоретическим материалом применение занимает все большее место и на предваряющем этапе, и при изучении нового учебного материала, и при закреплении, и в ходе контроля. В этом случае деятельность учащихся в значительной степени самоуправяема, предыдущие этапы создают потребность и условия для самостоятельной работы на последующих. По мере продвижения в изучении темы педагогическое руководство становится все более общим, направляющим, а деятельность учащихся приобретает творческий, поисковый характер.

По мере того, как усвоенные знания становятся орудием дальнейшего познания, возрастает значимость отдельного этапа урока. Может увеличиться его продолжительность, возникает возможность от перехода плавного эволюционного к скачкообразному, требующего от учащихся больших усилий.

В результате отдельные этапы в построении урока могут расширяться, другие сокращаться, свертываться и вовсе исчезать. Так, может исчезать закрепление учебного материала, так как эта функция в значительной мере осуществляется в единстве с изучением нового. Или свертывается изучение нового материала, так как учащиеся при изучении новой темы используют ранее изученное. Наконец, изучение нового материала становится возможным начать с самостоятельной работы учащихся. И они выполняют ее на уровне применения ранее усвоенных знаний. Контроль начинает объединяться с изучением нового и его закреплением и т.п.

Изменяется место и функция отдельных методов обучения. Так, работа с книгой, которая проводилась на одних уроках в ходе закрепления, используется при организации изучения нового учебного материала. Беседа, с которой начиналось изучение нового, теперь обобщает итоги самостоятельной работы учащихся. Лабораторная работа, которой завершалось изучение темы, может стать методом, с помощью которого начинается исследование нового вопроса и т.п.

О результате учения свидетельствует не только объем и качество знаний, прочность умений и навыков, но и широта их применения, возможность использования при решении новых задач, уровень самостоятельности учащихся. И в качестве одного из показателей достижений выступает структурная перестройка урока, ибо она является условием и показателем развития творческих возможностей учащихся.

Следовательно, динамика, которая отличает построение урока на уровне микроструктуры, свойственна ему и на уровне макроструктуры. Вместе с тем такое построение урока оказывает влияние и на построение последующих уроков, и урок в условиях развивающего обучения все более вписывается в систему уроков, становясь звеном в развитии все более широких педагогических целей.

Таким образом, «организация» системы, соответствующая развивающему обучению, содержит большие резервы в повышении эффективности урока. Эти возможности обусловлены тем, что она подчинена развитию познавательных

возможностей учащихся. И эта организация может варьироваться и совершенствоваться.

Мы представили организацию системы развивающего обучения, основой которого является включение учащихся в процесс формирования системных обобщенных знаний и способов деятельности. Однако решение цели – развитие познавательных возможностей учащихся – может иметь разные основания, осуществляться в разных системах обучения. Их исследование и реализация на практике создает новые возможности в решении проблемы повышения эффективности организационных форм, в том числе и проблемы повышения эффективности урока.

Одним из компонентов, определяющих «организацию системы» при построении урока является организация взаимодействия учитель – ученик – класс. Будучи зависим от системы в целом, он соответствует ее особенностям и проявляется в особенностях и взаимосвязи индивидуальной, коллективной и фронтальной работы учащихся.

2. Особенности способов организации работы учащихся в разных системах обучения

Сложность организации при построении урока объясняется тем, что учитель, работая с целым классом, управляет процессом учения каждого отдельного ученика. При этом, хотя в классе находятся ученики примерно одного и того же возраста и обучающиеся по единым программам, они различаются по уровню сформированности знаний, умений и навыков, по развитию операционной структуры умственной деятельности, по отношению к учебным занятиям, их содержанию.

В этих условиях контактные связи между участниками учебного процесса достигаются с помощью способов организации, обеспечивающих индивидуальную, коллективную и фронтальную работу учащихся.

Сочетание разных способов организации составляет систему организации деятельности учащихся. Эта система способов организации определяется самой сущностью происходящей на уроке работы.

Так, при традиционном построении урока система способов организации свидетельствует об определенной устойчивости в соотношении деятельности учителя, ученика, класса и обеспечивает чаще всего следующую последовательность в работе: 1) учитель — класс; 2) учитель — отдельный ученик — класс; 3) самостоятельная аналогичная работа всех на этапе закрепления изучаемых знаний, формируемых умений и навыков. С переходом к решению новой познавательной задачи работа ведется, как правило, в той же последовательности, при том же распределении сил. Система способов организации отражает взаимосвязь преподавания и учения, при которой ученик выступает в позиции пассивного объекта обучения.

И так как в результате не происходит изменений в соотношении преподавания и учения, развитие системы дидактических средств ограничено, построению урока свойственно постоянство, что и обуславливает его шаблон.

При проведении урока в условиях развивающего обучения отношение между деятельностью учителя, ученика и класса постоянно изменяется. Это объясняется тем, что в этом случае обучение способствует развитию познавательных возможностей учащихся. В этих условиях система дидактических средств перестраивается, предъявляя все новые требования к уровню самостоятельной работы учащихся, их познавательная деятельность все в большей мере приобретает поисковый, творческий характер.

Рост познавательной самостоятельности учащихся позволяет ученику занять активную позицию в учебной деятельности. И наряду с системой организации: учитель—класс, учитель—отдельный ученик—класс—самостоятельная аналогичная работа — возникает такая, при которой учащиеся работают самостоятельно уже на этапе изучения нового учебного материала.

Организация самостоятельной работы на этапе изучения нового учебного материала связана с изменением в соотношении деятельности отдельного ученика и класса на протяжении всего урока. В результате совершается перераспределение сил между участниками учебного процесса. Урок приобретает гибкую структуру. В этих условиях нет места шаблону.

Однако, так как данные различия в соотношении деятельности учителя, ученика и класса обусловлены различиями в ее содержании и характере, они не сводятся к различиям внешнего плана. За ними стоят качественные различия в организации деятельности учащихся на уроке. Качественные отличия характеризуют как отдельные способы организаций, так и их систему.

В то же время в условиях развивающего обучения все более затруднительным становится раскрытие понятия «способ организации».

В том случае, когда деятельность учащихся носила в основном воспроизводящий характер, при разграничении индивидуальной, фронтальной, коллективной форм работы можно было сослаться на внешние организационные признаки. В частности: выполняет задание каждый отдельный ученик или оно выполняется всем классом; ученики выполняют одно и то же задание или разные, одновременно или в разное время и т. д.

В условиях развивающего обучения в связи с тем, что возрастает удельный вес творческой поисковой деятельности учащихся, этих признаков оказывается недостаточно. Например, с каким способом организации мы имеем дело, если при совместной работе класса над одним и тем же заданием учащиеся предлагают свои способы деятельности? По форме организации ведется фронтальная работа, а по существу она индивидуальная. Или к какой форме организации отнести работу, которую каждый учащийся выполняет самостоятельно в соответствии с инструкцией учителя? По характеру организации индивидуальная, так как каждый работает независимо друг от друга, а по существу фронтальная: все ученики выполняют одну и ту же систему действий в соответствии с предписаниями учителя.

Таким образом, при определении способа организации возникает потребность учитывать не только внешнюю организационную сторону, но и существо выполняемой учащимися работы, ее особенности.

Поэтому при определении индивидуальной работы главным следует считать, в какой мере ученик, решая познавательную задачу, проявляет свойственные ему особенности и склонности. При этом учащиеся класса могут выполнять как одно и то же задание, так и разные, работать одновременно и в разное время. Более того, ученики могут выполнять работу одним и тем же способом, но находить его самостоятельно. В любом случае результат работы отражает уровень достижений отдельного ученика.

При коллективном способе работы главным становится решение познавательной задачи общими усилиями класса или группой учащихся. При этом каждый из участников совместной деятельности проявляет свои возможности, обогащает других и тем самым влияет на общий исход работы. В данном случае результат работы свидетельствует об уровне возможностей классного коллектива или отдельных групп учащихся.

Таким образом, коллективный способ организации самым тесным образом связан с индивидуальным. И оттого что при этом осуществляется связь: моя работа — наша работа, в ее достижении заинтересован каждый отдельный ученик.

При проведении фронтальной работы учащиеся достигают цели, действуя в соответствии с системой предписаний. В одном случае предписания исходят от учителя, в другом — вырабатываются общими усилиями класса. При данном способе организации учащиеся работают над одинаковым содержанием, пользуясь одними и теми же способами, выполняют задания на одном и том же уровне, приходят к одинаковому результату. И хотя при этом они могут выполнять самостоятельные задания, участвовать в беседе, работать совместно с учеником, вызванным к доске, суть одна и та же: они работают единым фронтом, по единой программе.

В таком случае, когда система предписаний, выполняемая в ходе фронтальной работы, является результатом предшествовавшей ей индивидуальной и коллективной, эта работа приобретает для учащихся личную значимость. И так как система предписаний не привносится извне, а является результатом поиска учащихся, выполняется с неослабевающим интересом.

Анализ уроков обнаруживает, что при разном построении процесса обучения эти способы занимают разный удельный вес и взаимосвязаны на основании разных организационных принципов. Так, при традиционном построении урока определяющим является фронтальный способ обучения. Основополагающее значение фронтальной работы объясняется построением процесса обучения, при котором деятельность учащихся совершается в соответствии с предписанием учителя: учитель объясняет учебный материал и анализирует способ деятельности, далее ту же работу повторяют отдельные вызванные учащиеся; она повторяется при совместной работе отдельного ученика и класса, при выполнении аналогичной самостоятельной работы каждым отдельным учеником. Наряду с этим существуют задания, предполагающие индивидуальный характер работы и коллективные способы деятельности в том понимании, о котором шла речь выше. Но они выступают лишь в роли отдельных эпизодов. Такая система организации слабо

способствует личной заинтересованности учащихся. Поэтому возникает необходимость во внешней стимуляции их работы.

В условиях развивающего обучения основополагающим становится коллективный способ работы.

М.Д.Виноградова и И.Б.Первин при характеристике коллективной познавательной деятельности отмечают следующие признаки:

- осознание учащимися цели деятельности как единой и требующей объединенных усилий коллектива;
- разделение труда, обеспечивающее между членами коллектива отношения взаимной ответственности и зависимости;
- частичный контроль за ходом работы и ее результатами самих членов коллектива.

Организация коллективной познавательной деятельности ведет к более сложному соотношению между работой учителя, отдельного ученика и классного коллектива.

Управление этой системой отношений дает возможность обеспечить нравственную основу общения учащихся в процессе усвоения, создать условия, при которых индивидуальная работа ученика приобретает общественную значимость, удастся формировать общественную направленность личности школьника.

Активное общение учащихся в учебной деятельности в то же время является условием реализации развивающей функции обучения.

На значение коллективной работы в активизации умственной деятельности указывают представители проблемного обучения (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь и др.). Причина роста умственной активности заключена в том, что коллективистские отношения благоприятствуют проявлению возможностей личности каждого отдельного ученика. Кроме того, она объясняется самой природой умственной деятельности.

Как писал Л.С.Выготский, умственной деятельности учащихся свойственны две зоны развития. И проблема взаимосвязи образования и развития может быть правильно решена при ориентации не только на завершённые циклы развития, но и на те, которые находятся в стадии становления.

Поэтому Л.С.Выготский в развитии ребенка выделяет уровень актуального развития и зону ближайшего действия. Уровень актуального развития характеризует завершённые циклы в развитии ребенка и проявляется в той работе, которую он способен выполнять без посторонней помощи.

Однако этот уровень не дает полного представления о развитии ребенка. Важно учесть также зону ближайшего развития, которая составляет расхождение между уровнем решения задач под руководством взрослых и уровнем решения задач, достигнутым в самостоятельной работе. Л.С.Выготский показывает, что в коллективной деятельности с помощью взрослых ребенок способен сделать гораздо больше и сделать сознательно, с пониманием. Поэтому с помощью этого можно учесть не только завершённые

циклы в развитии ребенка, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления. Коллективные способы работы способствуют завершению этих циклов развития, и то, что ребенок делает сегодня с помощью взрослых, завтра сделает самостоятельно. С превращением зоны ближайшего развития в зону актуального развития возникает новая зона ближайшего развития.

На основании этих положений Л.С.Выготского можно предположить, что соотношение индивидуальной, фронтальной и коллективной работы в процессе обучения является одним из условий поступательного развития ребенка. Вместе с тем глубина и качество коллективной работы зависят от глубины и качества индивидуальной, так же как успех индивидуальной работы во многом определяется предшествовавшей ей коллективной и фронтальной.

Построение процесса обучения, который предоставляет большие возможности в организации поисковой самостоятельной работы учащихся, требует учета и развития индивидуальных особенностей учащихся. Поэтому современная дидактика наряду с разработкой коллективных форм работы большое внимание уделяет индивидуальным способам организации обучения. Реализации индивидуального подхода в условиях работы с целым классом служит дифференцированное обучение.

В качестве показателей индивидуальной работы учащихся при организации процесса обучения на уроке одни дидакты предлагают рассматривать уровень развития способности к учению и работоспособность учащихся. Другие к ним относят: уровень успеваемости учащихся, уровень их познавательной самостоятельности, отношение учащихся к учению и прежде всего познавательный интерес.

Третьи, определяя систему показателей индивидуальных особенностей учащихся, называют: обучаемость, обученность, умение самостоятельно работать, умение читать и понимать в нужной скорости текст, специальные способности, познавательный интерес и отношение к труду.

Как видим, в решении проблемы нет единодушия. Это лишний раз показывает, как сложен и многогранен объект изучения — индивидуальные особенности учащихся. Тем не менее использование в практике обучения любого из данных решений позволяет учителю учесть существенные особенности познавательной деятельности разных групп учащихся класса.

И все же урок остается формой организации, рассчитанной на фронтальное обучение. Поэтому возникает необходимость, заботясь об индивидуализации учения, обеспечивая коллективность в работе, создавать условия, которые позволяют осуществлять обучение в едином темпе, достигать определенного уровня в овладении знаниями, умениями и навыками, а также в развитии познавательных возможностей учащихся. Эта задача осуществляется уже в результате сочетания индивидуальной и коллективной работы, но, кроме того, необходима специальная фронтальная работа, регламентирующая деятельность каждого. И эта форма организации в последнее время оснащается целым арсеналом приемов. Алгоритмические предписания, памятки-инструкции, схематическая наглядность, программированные задания и другие

приемы позволяют учителю строго регламентировать и управлять действиями учащихся всего класса. При снижении роли заучивания и воспроизведения в процессе обучения такая фронтальная работа приобретает особое значение. Она способствует освоению логики содержания, его систематизации и обобщению, овладению программой деятельности большинством учащихся класса. Без такой работы рост удельного веса индивидуальных и коллективных форм организации на уроке приводит к фрагментарности усвоения учебного материала и к большим различиям в уровне его усвоения разными учащимися класса. Из этого вытекает, что педагогический процесс представляет собой систему, а отсюда решение одних вопросов, их перестройка предполагает определенное решение остальных. В ином случае самые благие намерения приводят к нежелательному результату. Это свидетельствует и о том, что определенному построению процесса обучения соответствует определенная его организация. И важны не столько отдельные способы организации деятельности учащихся, сколько их система, взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной работы.

Понять особенности системы способов организации и каждого из них возможно, лишь учитывая особенности процесса обучения. Ведь способы организации существуют не сами по себе, а с их помощью осуществляется процесс учения каждого отдельного ученика и класса в целом.

3. Взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной работы как условие развития познавательных возможностей учащихся

На систему способов организации влияет то обстоятельство, что в условиях развивающего обучения необходимо обеспечить усвоение на уровне осознания общих принципов и закономерностей, формировать обобщенные понятия и способы деятельности. Усвоение на таком уровне обобщения связано, как мы видели, с двумя особенностями методики обучения.

С одной стороны, любое теоретическое обобщение предполагает выявление строгих правил и границ, определенной логики, а поэтому и жесткой регламентации в деятельности учащихся, а с другой — в той или иной общей зависимости, в том или ином принципе находят отражение конкретные факты, явления, конкретные способы деятельности. И это конкретное содержание многообразно, имеет свои особенности, оно может охватить разные стороны действительности, оно многолико, оно по-разному связано с опытом ребенка, может пробуждать различное к себе отношение.

Соотношение конкретного и обобщенного в содержании учебного материала, переход от одного уровня обобщения к более высокому предполагает строгую регламентацию и возможность свободы, творчества в организации деятельности учащихся.

Единство исполнительской и творческой деятельности, свойственное процессу теоретического обобщения, достигается благодаря взаимосвязи индивидуальной, коллективной и фронтальной работы учащихся. В силу определенной функции каждой из организационных форм их варьирование

обеспечивает сочетание творчества и регламентации в деятельности отдельного ученика и класса в целом. Взаимообогащение одной формы организации за счет других становится причиной, обеспечивающей продвижение учащихся в овладении ими обобщенными знаниями и способами деятельности. Сочетание способов организации обеспечивает ученику возможность работать не только на уровне зоны актуального развития, но и на уровне зоны ближайшего развития. Благодаря этому зона его ближайшего развития перерастает в зону актуального, и он самостоятельно решает более сложные познавательные задачи.

Способы организации, создающие условия для последовательной систематизации и обобщения в усвоении учебного материала, обеспечивают:

- активность учащихся на всех этапах формирования знаний, умений и навыков;
- достаточную по объему и разнообразную по качеству работу как при усвоении конкретного учебного материала, так и при его абстрагировании, систематизации и обобщении;
- целостность умственной деятельности (единство чувственного и логического, конкретного и обобщенного);
- возможность проявить свои способности и в то же время достижение цели, в одинаковой мере обязательной для всех.

Рассмотрим на конкретном материале, каким образом взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной работы обеспечивает продвижение учащихся и как этот процесс стимулирует развитие их познавательной активности и самостоятельности.

Обучая в IV классе описанию явлений природы, учитель русского языка заботится о том, чтобы работа учащихся отвечала общим принципам: описание должно соответствовать действительности, отвечать теме, нести в себе определенную идею и отражать отношение автора. Все это сказывается на композиции, языке, достигается с помощью целой системы художественных средств.

Однако реализация этих общих требований имеет множество вариантов. И учитель испытывает подлинное удовлетворение лишь тогда, когда работы учащихся не похожи одна на другую, когда в них раскрывается индивидуальность каждого.

Так, оценивая первую большую работу учащихся IV класса, учительница говорит, что ее порадовало умение многих ребят по-своему увидеть осень и по-своему ее описать. И далее она выражает уверенность, что со временем и остальные научатся так писать. У Зины осень получилась хитрой, у Лены – красивой, у Миши – суровой и т.д.

Коллективное обсуждение сочинений приводит к выводу, что авторы умеют наблюдать и пишут о том, что соответствует действительности. Их работы отвечают теме, отражают определенную идею и отношение к тому, о чем они пишут. Художественные средства помогают ярче и глубже выразить все это с помощью слова.

Долог и сложен путь осознания этих общих положений. И как бы учитель ни старался ускорить этот процесс, многие учащиеся овладевают ими лишь после того, как в ходе неоднократных коллективных обсуждений удастся глубоко и всесторонне проанализировать самые разные работы учащихся: работы, в которых, по словам ребят, «много дежурных фраз», работы, содержание которых не соответствует теме, «неживые работы», не выражающие отношение автора к тому, о чем он пишет, работы неинтересные и «какие-то серенькие» и т. д.

На основании коллективного анализа удастся не только рассматривать вопросы на высоком содержательном уровне, подниматься порой до удивительных высот обобщения и создавать в классе творческую атмосферу, но и формировать общественное мнение, которое определяет уровень требований классного коллектива. А вместе с тем формируется и требование каждого отдельного ученика к своей работе. Понимая, как это важно, учительница, прежде чем собрать на проверку очередное сочинение, проводит в классе анализ 2—3 работ и дает возможность тем учащимся, которые считают это нужным, доработать свои сочинения.

И все же путь осознания общих принципов и формирование умения реализовать их в своих работах для многих учащихся крайне сложен. И если работы одних оказываются на высоком уровне уже в IV классе, то другие поднимаются на этот уровень лишь в V, а порой только в VI классе.

Вся сложность развивающего обучения заключается в том, что, так как развитие ученика индивидуально, к одному и тому же результату они идут разным путем и этот путь требует разного времени. И более того, развитие не терпит насилия.

Однако оттого что учащиеся могут проявить индивидуальные способности и коллективная работа способствует формированию образцов, на которые следует равняться, возникают условия, стимулирующие развитие каждого. Кроме того, в силу определенных отношений, которые складываются при проведении коллективной работы, возникает потребность почувствовать, что и твоя работа порадовала учителя и товарищей. Рождаются внутренние стимулы учения.

И все же изучение продвижения учащихся обнаруживало, что этой работы недостаточно.

Для того чтобы зафиксировать результаты совместной деятельности и использовать в последующей работе, учитель использует прием, регламентирующий действия учащихся. Совместными усилиями составляется памятка, которой можно пользоваться при рецензировании сочинений. В нее вошли самые общие вопросы.

1. Раскрыта ли тема сочинений.
2. Какова основная мысль сочинения и в какой мере она раскрыта.
3. Удачно ли названо сочинение.
4. Соответствует ли сочинение плану.
5. В какой мере художественные средства, использованные автором, помогают в раскрытии темы.

6. Видно ли отношение автора к тому, о чем он пишет.

7. Что тебе больше всего понравилось в работе.

Памятка использовалась в качестве плана. Это позволяло учителю привлекать к рецензированию и тех учащихся, которые обычно молчали. Сильным она помогала самостоятельно выполнить развернутый анализ сочинения.

Таким образом, соотношение творчества и регламентации, характерное для процесса познания, достигалось за счет сочетания индивидуальной, коллективной и фронтальной работы. Взаимосвязь разных способов организации в этом случае позволила учащимся работать на доступном для них уровне и выполнять требования, обязательные для всех.

Потенциальные возможности решения этих вопросов заключены, как видим, в самой природе теоретического обобщения, для которой характерно, с одной стороны, жесткая определенность, а с другой — многообразие конкретных решений. И осуществить эти потенциальные возможности позволяет сочетание индивидуальной, коллективной и фронтальной работы учащихся класса.

Эта зависимость по-разному реализуется в содержании разных учебных предметов, но она является общей.

В системе организации каждый из этих способов выполняет свою роль. Однако успешность одного из них — это результат успешности других и предпосылка эффективности последующей работы. И так как в основе системы организации обогащение каждого из учеников основывается на взаимообогащении, она приобретает качества коллективной.

Оттого что создаются условия, позволяющие учащимся самостоятельно отбирать материал и планировать деятельность, выявляются разные уровни, разные возможности учащихся. Поэтому достижения индивидуальной работы каждого становятся базой для последующей коллективной работы, и она осуществляется в атмосфере высокой интеллектуальной и эмоциональной активности.

Система общих связей и зависимостей, которая выявляется, абстрагируется и обобщается в результате коллективных усилий, становится руководством в последующей индивидуальной работе учащихся. А вместе с тем возникают новые возможности для проведения коллективной работы. В результате в процессе усвоения удается обеспечить:

- подготовку учащихся к восприятию нового учебного содержания;
- разнообразную и достаточную конкретную базу при изучении нового учебного материала;
- абстрагирование и систематизацию общих теоретических положений;
- широкую ориентацию в изучаемом содержании;
- силами учащихся ставить новые теоретические проблемы, объяснять новые, до сих пор им неизвестные факты и явления, определять способы изучения нового учебного материала.

Так, для того чтобы подготовить учащихся к восприятию нового учебного материала и выявить, в какой мере учащиеся понимают, о чем пойдет речь, учитель предлагает задание, в котором указана лишь цель его изучения.

— Сегодня мы начинаем новую тему—умножение десятичной дроби на натуральное число. Как вы представляете, о чем пойдет речь? Что означает умножение десятичной дроби на натуральное число? Запишите каждый в своей тетради по два примера.

Дав время на выполнение задания, он предлагает ряду учащихся записать свои примеры на доске. И здесь выясняется, что наряду с верными представлениями (0,6x5; 3,65x12 и т. п.) у учащихся существуют ошибочные (10x16; 2x2,5; 0,95x3,6).

В результате коллективных усилий устраняются ошибки, и тем, кто их допустил, предоставляется право перечеркнуть неверные примеры и рядом записать свои, новые. В том же случае, если ученик не в состоянии этого сделать, он может воспользоваться записью, выполненной на доске его товарищами.

Начиная тему «Имя существительное», учитель говорит: «Вы хорошо знаете, что имя существительное обозначает предмет. Об этом нам только что напомнила Лена. Но вы теперь учащиеся четвертого класса. Нужно как следует подумать над тем, что такое «предмет». Это понятие очень емкое, и я не хочу, чтобы вы с ним связывали лишь такие значения, как «стол», «дом», «дерево». Давайте совместными усилиями попытаемся раскрыть понятие «предмет» более глубоко и всесторонне. С этой целью запишите в тетради свои примеры, думая над тем, чтобы каждый из них выявлял новые значения имен существительных».

На смену индивидуальной работе приходит коллективная. Учащиеся выходят к доске, чтобы записать тот из примеров, который, с их точки зрения, вносит новое в раскрытие понятия «предмет». Работа очень трудная, и не все идет гладко, но в результате коллективных усилий удается расширить представления учащихся и сделать вывод, что имя существительное может означать явления природы (гололедица, иней, снег), названия качеств (белизна, хитрость, смелость), названия действий (сражение, труд), различные события в жизни людей (парад, демонстрация) и т. д.

На доске и в тетрадях перечисляют значения имен существительных, После этого дается задание каждому записать свои примеры на все указанные значения. Тем, кто не справляется с работой, разрешается воспользоваться учебником.

Выявляя, в какой мере учащиеся понимают, о чем пойдет речь при изучении новой темы, учитель вместе с тем уточняет их представления и расширяет конкретную базу, на которой основывается восприятие нового материала.

В условиях развивающего обучения взаимосвязи индивидуальной, коллективной и фронтальной работы свойственна динамика.

За счет этого возникает возможность успешно решать целый ряд познавательных задач: широкую ориентацию учащихся в вопросах изучаемого

содержания, подготовку к решению новых познавательных задач, выявить систему связей и зависимостей при оперировании конкретным содержанием, абстрагировать, систематизировать и обобщать присущие содержанию связи и зависимости, их материализацию с помощью схем, формул, типовых планов, алгоритмических предписаний, применение обобщенных знаний и способов деятельности к широкому кругу вопросов, постановку новых теоретических проблем, определение новых способов деятельности.

Индивидуальная работа особенно большое значение приобретает при подготовке учащихся к решению новых познавательных задач, при создании необходимой конкретной базы, при применении способов деятельности к разнообразному содержанию. Значение коллективной работы особенно велико на этапе абстрагирования, систематизации и обобщения изучаемого. То, что не может сделать ученик самостоятельно, оказывается посильно коллективу. И так как этой работе предшествует индивидуальная, в совместном поиске решения познавательной задачи так или иначе участвуют все: и те, кто в состоянии работать самостоятельно, и те, кто лишь слушает ответы товарищей. Полученный результат становится достоянием каждого.

Материализация результатов коллективных достижений в формулах, схемах, типовых планах, алгоритмических предписаниях, в определениях, памятках позволяет на следующем этапе организовать фронтальную работу класса, которая в свою очередь ведет к расширению индивидуальных возможностей учащихся.

Продвижение от решения одной познавательной задачи к следующей сопровождается ростом познавательных возможностей каждого из учащихся и класса в целом.

4. Проблема показателей эффективности урока

При большом количестве работ проблема показателей и критериев эффективности урока остается дискуссионной. Каждая новая попытка подойти к ней ставит перед новыми вопросами, показывая, что в решении этой проблемы не может быть однозначности, что оно связано с определенным концептуальным раскрытием теоретических основ урока и вызывает необходимость учета ряда зависимостей, свойственных уроку как целостной системе.

Действительно, в том случае, когда в качестве показателей предлагается рассматривать различные средства повышения эффективности урока: новый аспект в освещении учебного материала, проблемное изложение, организацию творческой самостоятельной работы учащихся, введение дифференцированных заданий и многое другое,— возникает потребность выяснить, в какой мере их применение оправдано поставленной целью и к каким качественным результатам привело их использование на данном уроке.

Опыт убеждает в том, что применение тех или иных путей совершенствования урока не всегда оправдано и также не всегда обеспечивает желаемые результаты работы класса.

В том же случае, когда об эффективности урока предлагается судить на основании достигнутого, а также меры его соответствия поставленной цели, возникает необходимость в определении того, насколько оптимальными были условия, которые привели к полученному результату. Кроме того, результаты учения невозможно в полной мере выявить, минуя процесс деятельности ученика на уроке, без наблюдения за тем, как ученик добывает знания и применяет их в решении новых задач, улавливает ли при этом самое существенное, в какой помощи нуждается, с интересом ли воспринимает объяснение нового материала, работает ли самостоятельно и т. д. Кроме того, возникает вопрос, что следует вкладывать в само понятие «результат», в каких показателях проявляются как образовательные, так и воспитывающие и развивающие аспекты обучения, какие замеры отражают результаты не только данного урока, но и системы уроков, их динамику, развитие, усложнение.

Таким образом, в силу системной природы урока показатели его эффективности должны отражать зависимость, которая существует между целями, процессом и результатами обучения на уроке.

В книге «Дидактика и жизнь» Л.В.Занков показал, что между учебной задачей, способом обучения и его результатами существует определенное *соответствие*. Эту зависимость он продемонстрировал на примере сопоставления разных методических решений при изучении взаимнообратных действий на уроках арифметики в начальных классах. Чтобы увидеть эту зависимость, Л.В.Занков считал необходимым прежде всего определить учебную задачу. Учебные задачи лишь кажутся одинаковыми, на самом деле они существенно различаются. Так, в том случае, когда при изучении взаимнообратных действий внимание сосредоточено на противопоставлении операций, например, умножения и деления (А.Я.Котов, П.Э.Эрдниев), создаются условия для более быстрого запоминания учащимися таблиц умножения и деления, но преимущественно на уровне навыка. В том же случае, когда внимание сосредоточено на осмыслении школьниками связи взаимнообратных арифметических действий (экспериментальная лаборатория, руководимая Л.В.Занковым), усиливается познавательная сторона изучения арифметики, что в свою очередь ведет к усилению развивающих и воспитывающих функций обучения. В этом случае осуществляется задача—обеспечить усвоение материала на уровне освоения математических закономерностей.

Достижение цели, которая ориентирует на более высокий уровень усвоения, потребовало определенного методического решения. Так, осознание связи между взаимнообразными арифметическими действиями и органическое объединение этой работы с усвоением школьниками переместительных законов сложения и умножения привело к использованию символов, введению элементов алгебры. Буквенные обозначения помогли обобщить знания, приобретенные школьниками на частном материале.

Показывая, что определенное методическое решение, задавая уровень усвоения учебного материала, определяете характер умственной деятельности учащихся, Л.В.Занков писал: «Применяя все эти способы в их единстве, мы

имеем в виду достигнуть возможно более глубокого понимания школьниками соответствующих связей и зависимостей, перевести мыслительную деятельность школьников на более высокий уровень абстракции и обобщения».

Знание учащимися законов позволяет учителю использовать их в качестве способа работы при изучении последующих разделов программы. В результате возрастают познавательная активность и самостоятельность учащихся, создаются условия для внутренней стимуляции учения.

Данный материал мы привели в связи с тем, что он хорошо демонстрирует соответствие, которое существует между целью, определяющей уровень усвоения, особенностями обучения и его результатами на уроке. Все компоненты преподавания и учения: учебная задача, уровень раскрытия содержания учебного материала, система методических приемов, зависимость в работе учителя — ученика, уровень образовательных достижений, развитие умственной деятельности, а также мотивация учения — взаимозависят, и качественный уровень одних предполагает качественный уровень остальных.

И хотя Л.В.Занков не ставил целью показать системную природу урока, анализируя реальный процесс, он решает эту задачу.

Тот факт, что реализация цели, предполагающей определенный уровень усвоения, возможна при соответствующем уровне и характере учения, ставит нас перед необходимостью рассматривать урок как **целостную систему** и исходить из этого в решении проблемы показателей его эффективности.

Деятельность учения: ее цель, система учебных задач по ее осуществлению, содержание, структура умственной деятельности, мотивация выступают как единое целое. Содержание, структурируемое в деятельности, приобретает определенную организацию и обретает глубину раскрытия. В то же время уровень и путь раскрытия содержания учебного материала — это вместе с тем и уровень и характер умственной активности ученика. Со степенью освоения содержания и соответствующей умственной активностью связан интерес ученика к изучаемому и процессу учения.

Качественный уровень учения определяется преподаванием, обеспечивающим уровень раскрытия учителем содержания, препарированного в методических приемах, и определяющим степень активности ученика через организацию сотрудничества в системе учитель — ученик — класс.

В силу свойственных уроку зависимостей с изменением цели, предполагающей и определяющей уровень и характер учения, перестраивается система в целом. В свою очередь достижение соответствующей цели возможно при определенном построении урока как целостной системы.

Ввиду того, что содержательная, операционная и мотивационная сторона учения слиты воедино и отражают качественный уровень урока как целостной системы, можно сделать ряд выводов:

- уровень усвоенных учащимися знаний, качество сформированных умений и навыков отражают как образовательные, так и воспитывающие и развивающие функции урока;

- этот уровень может рассматриваться в качестве критерия результативности урока как целостной системы;

– в оценке результатов учения следует исходить из цели, реализации которой служат особенности рассматриваемой системы, а поэтому следует говорить о результатах, оптимальных для данной системы, и не предъявлять требований, реализация которых находится за пределами ее возможностей.

Цели, определяющие разные уровни усвоения и соответствующие им особенности урока, могут быть оправданы тем, что при построении системы уроков реализуются разные учебные задачи. Уровень в реализации целей обучения на уроке и в системе уроков может быть задан особенностями данного класса и может свидетельствовать как о значительных возможностях данного учителя, так и обнаруживать потолок его педагогического мастерства. Поэтому наряду с результатами, свидетельствующими об эффективности отдельного урока, следует рассматривать результаты, типичные для системы уроков, и результаты отдельного VДОКВ оценивать в качестве звена в достижениях, обеспечиваемых системой уроков.

Результаты нашей экспериментальной работы показывают, что цели, которым соответствуют определенные уровни учения и особенности в построении урока, ставят перед необходимостью обеспечить усвоение на разных уровнях:

1) на уровне понимания, запоминания и воспроизведения фактов, частных выводов, знания правил, навыков и умений, применимых при решении узкого круга задач, аналогичных изученным;

2) на уровне понимания, запоминания и воспроизведения фактов, обобщенных понятий, заучивания теоретических обобщений, знания правил, навыков и умений, применимых к решению задач, аналогичных изученным;

3) на уровне понимания общих принципов и закономерностей, лежащих в основе усвоенных фактов, формирования на этой основе обобщенных понятий, теоретических знаний, навыков и умений, применимых как к широкому кругу задач, аналогичных изученным, так и в новых условиях.

Качественные различия в достижении данных целей проявляются в системе взаимосвязанных показателей: в организации усвоенной учащимися системы знаний, в развитии обучаемости учащихся класса, в росте их познавательной активности и самостоятельности на этапе изучения нового учебного материала, в мотивации, объясняющей причину интереса учащихся к работе на уроке. Данные критерии составляют не сумму отдельных показателей, а являются признаками, характеризующими определенный уровень усвоения программного материала в разных его проявлениях.

И так как рост обучаемости, познавательной активности и самостоятельности на этапе изучения нового материала, а также познавательного интереса связан с качественными изменениями, происходящими в процессе учения при изучении учениками последующих разделов темы и материала. новых тем, их развитие ведет к перестройке урока. Изменения, динамика в структурном построении урока создают условия и в то же время свидетельствуют о росте познавательных возможностей учащихся. Постоянство, статика—условие и результат низкого уровня в решении задач развивающего обучения. Поэтому динамика или статика структурного

построения урока является показателем, обнаруживающим зависимость, существующую между целями, процессом и результатами урока в системе уроков.

Коротко рассмотрим каждый из показателей.

Организация усвоенной учащимися системы знаний обнаруживает включенность основных компонентов знаний в систему содержательных зависимостей и уровень ее обобщения. При этом выявляется наличие основной системообразующей связи, ее характер, полнота изучаемого материала, подчиненность его раскрытия освещению стержневых зависимостей— содержания. Анализ системы знаний обнаруживает также зависимость между фактами, понятиями разного уровня обобщения, теориями. Обе эти характеристики отражают осознанность учащимися общих закономерностей, принципов, теорий, определяющих организацию усваиваемых знаний, а также позволяют увидеть уровень умственной деятельности, на котором осуществилось усвоение: особенности анализа, синтеза, конкретизации, обобщения в их взаимосвязи.

Рассмотрим ответ ученицы, в котором нашли место все названные измерения. На уроке русского языка выполнялось задание: «Укажи, о чем бы ты стал говорить при характеристике части речи (1, 2, 3). Охарактеризуй часть речи. Часть речи выбери сам. Проиллюстрируй свои положения примерами. Из того, что ты знаешь о частях, речи, предположи, какие вопросы будут изучаться при объяснении новой, неизвестной пока тебе части речи».

Ученица 6 класса пишет: «При характеристике имени существительного нужно указать: 1. Что обозначают имена существительные. 2. На какие вопросы они отвечают. 3. Как изменяются. 4. Какими членами предложения бывают. 5. Какую роль играют в языке». Далее, характеризуя имя существительное, она пишет: «Имя существительное обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что? Например, солнце—что? полководец —кто? Имена существительные бывают собственные и нарицательные». (Далее указываются все основные признаки имени существительного, обстоятельно раскрываются, приводятся примеры). В конце ученица пишет: «Думаю, что при изучении новой части речи будут рассмотрены вопросы, указанные мной в плане характеристики имени существительного: 1. Какая часть речи. 2. Что она обозначает. 3. Как изменяется. 4. Какую роль играет в предложении. 5. Какова роль ее в речи. И, может быть, другие».

Ответ ученицы отличается полнотой в раскрытии имени существительного, его логика свидетельствует об осознанности зависимости между смысловой стороной речи, грамматической формой и ее значением. Осознанность этой зависимости видна и в плане, который предвещает характеристику имени существительного, и в плане раскрытия любой части речи. Для ответа характерна соподчиненность знаний разного уровня обобщения: фактов, понятий, сформированность обобщенного понятия «части речи». Овладение этим понятием позволило ученице сформулировать план изучения имени существительного и прогнозировать план изучения любой части речи на высоком уровне обобщения и увидеть зависимость между ними.

Но наряду с высокой организацией в раскрытии системы знаний ряд школьников бывает не в состоянии указать план раскрытия части речи и сразу приступает к ее характеристике или указывает отдельные вопросы, а не их систему. Ответы учащихся отличаются недостатками полноты и логики раскрытия материала, фрагментарны и не обнаруживают понимания зависимостей между смысловой стороной речи; грамматической формой и ее значением. Общие положения учащиеся не всегда подкрепляют примерами, а иногда, наоборот, общие положения раскрывают лишь на уровне примера. При определении плана изучения новой части речи эти учащиеся указывают лишь отдельные вопросы, в формулировке вопросов не поднимаются до уровня обобщения материала. Например: «при изучении новой части речи будем изучать, изменяется ли она по родам, числам, падежам, имеет ли склонение», «имеет ли новые черты, какие они бывают», «с чем согласуются» и т. д.

Сопоставление результатов работ учащихся (а они могут считаться показательными, так как характеризуют усвоение стержневых и типичных для курса русского языка систем знаний — частей речи) с особенностями построения уроков в их системе обнаруживает в любом классе учащихся, имеющих различия в усвоении системы знаний. И тем не менее экспериментальный материал показал прямую зависимость между особенностями урока как системы и типичными для класса результатами.

Особенностям организации усвоенной учащимися системы знаний соответствуют такие ее характеристики, как подвижность и применимость, способность к свертыванию, что проявляется в развитии обучаемости учащихся.

Развитие обучаемости учащихся проявляется в изменении «восприимчивости» к обучению (Б.Г.Ананьев).

Мы не ставим задачу показать разные точки зрения на понимание причин, объясняющих развитие обучаемости. Это привело бы к анализу различных концепций умственной деятельности. Мы решаем частную задачу — показать обучаемость в качестве одного из аспектов, характеризующих уровень усвоения учащимися материала, отражающего особенности урока как системы.

Показателями роста обучаемости являются:

а) более высокий качественный уровень организации вновь усвоенных знаний по всем параметрам, о которых речь шла выше;

б) рост темпа усвоения учащимися последующего учебного материала.

В свою очередь нарастание темпа усвоения позволяет:

— за более короткий срок достигнуть более высокого уровня в усвоении однотипного по сложности учебного материала;

— выполнить за то же время более сложную по объему и характеру работу;

— сократить помощь учителя в работе ученика и класса.

Рост познавательной активности и самостоятельности на этапе изучения нового учебного материала является следствием и показателем развития обучаемости учащихся. Появление у ученика стремления и умения работать самостоятельно ведет к изменению его позиции в учебном процессе. В

зависимости от уровня в решении этого вопроса ученик является либо пассивным объектом обучения, либо активным участником учебного процесса. Его активность и самостоятельность проявляются в интересе к изучению нового материала, в способности ставить и решать проблемные вопросы, прогнозировать содержание и план изучения нового материала, определять способ изучения нового материала, в возможности начать изучение материала с самостоятельной практической работы, самостоятельно изучать отдельные вопросы или весь новый учебный материал и т. д.

Развитию обучаемости и познавательной активности и самостоятельности сопутствует появление внутренних стимулов учения. Поэтому та или иная система обучения на уроке влияет как на уровень, так и на мотивацию причин познавательного интереса учащихся к учению, включения в активную деятельность.

Динамика либо статика структурного построения урока в системе уроков свидетельствуют о том, связаны ли качественные изменения в процессе учения с ростом познавательных возможностей учащихся.

Динамика структурного построения урока объясняется подвижностью этапов усвоения. В условиях развивающего обучения отдельные этапы усвоения подвижны: они взаимосвязаны, имеют тенденцию к взаимопереходам, свертыванию и расширению. Эта особенность получила отражение в «синтетическом» построении урока, где изучение нового может быть взаимосвязано с повторением ранее пройденного и обеспечивать закрепление новой темы. Закрепление же дает ученикам новую информацию и в то же время выполняет функцию контроля и т. д.

Статика структурного построения урока объясняется стабильностью процесса учения. Этапы усвоения следуют друг за другом в одной и той же последовательности: изучение нового учебного материала, его запоминание и повторение, применение знаний и способов деятельности в аналогичных условиях, воспроизведение учениками выученного материала. Эти особенности нашли отражение в традиционном построении урока.

Таким образом, система показателей результативности урока характеризует определенный уровень учения в его различных аспектах: образовательном, развивающем, воспитывающем. Этот результат проявляется в организации усваиваемой учащимися системы знаний, развитии их обучаемости, росте познавательной активности и самостоятельности учащихся на этапе изучения нового учебного материала, мотивации интереса учащихся к учению, в структурном построении урока.

И так как в процессе учения преломляются все стороны урока: цель, познавательная задача, содержание, методы, способы организации, структура,— этот уровень свидетельствует о качестве урока как системы.

Рассматривая совокупность показателей результативности, следует указать, что для традиционного урока характерны: более или менее полное усвоение системы знаний без достаточного осознания содержательных зависимостей; организация знаний в систему в большей степени на основании последовательности, заданной объяснением учителя, учебником;

рядоположенность фактических и теоретических знаний; применение знаний и умений после большого числа упражнений в аналогичных условиях; слабый рост обучаемости; недостаточная активность и самостоятельность на этапе изучения нового учебного материала; интерес к урокам обусловлен преимущественно тем, что нравится содержание, либо привлекает личность учителя; единообразие структурного построения урока.

Для урока в условиях развивающего обучения характерны: организация системы знаний, мотивированная общими принципами, закономерностями, системообразующими связями; единство фактических и теоретических знаний; применение знаний в аналогичных и новых условиях; постоянный рост обучаемости; развитие познавательной активности и самостоятельности на этапе изучения нового учебного материала; интерес к предмету обусловлен содержанием, удовлетворением от проявления своей активности, от выполнения трудной работы, от общения с товарищами и учителем; динамика, перестройка структурного построения урока.

Вопросы и задания для обсуждения:

1. Используя материал данной и предыдущих лекций, а также собственный опыт покажите пути совершенствования урока как организационной формы процесса обучения.

2. Чем объяснить, что система организации учитель – ученик – класс при традиционном построении урока остается постоянной?

3. Чем объяснить, что система организации учитель – ученик – класс в условиях развивающего обучения перестраивается?

4. Докажите, что проведение самостоятельной работы на этапе изучения нового учебного материала является условием и показателем развивающего обучения.

5. Чем объяснить, что характеристика способов организации работы учащихся (индивидуальная, коллективная, фронтальная) следует учитывать содержание и характер их деятельности (исполнительская, творческая)?

6. Покажите зависимость между особенностями процесса обучения и системой способов организации работы учащихся на уроке.

7. В результате чего взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной работы становится условием развития познавательных возможностей учащихся?

8. Определите показатели эффективности урока при традиционной и развивающей системах обучения. Почему замещение одной системы ведения урока другой вызывает рассогласование между деятельностью учителя и учащихся?

Литература

1. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. - М., 1968.

2. Зотов Ю.Г. Организация современного урока / Под ред. П.И.Пидкасистого, - М., 1984.
3. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. - М., 1980.
4. Коллективная учебно-воспитательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первила, - М., 1985.
5. Махмутов М.И. Современный урок, 2-е изд. - М., 1985.
6. Онищук В.А. Урок в современной школе. - М., 1985.
7. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого, глава 12, - М., 1995.
8. Подласый И.П. Педагогика, тема 6, - М., 1996.
9. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М., 1984.

Оглавление

Введение	
Лекция 1. Анализ путей совершенствования	11
Лекция 2. Процесс обучения как целостная система	45
Лекция 3. Методы обучения	63
Лекция 4. Урок как основная форма процесса обучения	89
Вопросы	119