

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Г.О. АНІСІМОВА, О.В. НІКУЛОЧКІНА

Україна, м. Запоріжжя, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

На початку 90-х років минулого століття як природна реакція на ідеї перебудови в педагогічному середовищі виникли гострі дискусії, в процесі яких відбувався пошук істинних причин низької ефективності навчального процесу в школі, головну з яких було визначено в уроці – начебто застарілій формі організації освітньої діяльності дітей.

Дотепер у педагогічній науці переважає думка, що *урок – це форма організації діяльності постійного складу вчителів та учнів у певний відрізок часу за твердим розкладом і, як правило, за єдиною для всіх програмою навчання*. У цій формі представлено всі компоненти освітнього процесу: мета, засоби, зміст, методи, дидактичні елементи тощо, зумовлені вимогами до структури, закономірностями й принципами навчання. Більшість досліджень у цій царині присвячено проблемам удосконалення структури, побудови уроку на основі діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходу. Недостатня розробленість цих проблем в теорії та методиці початкової освіти визначили необхідність узагальнити матеріали нашого дослідження й викласти їх у цій статті.

Урок як форму організації процесу навчання вперше запропонував Я.А. Коменський ще 400 років тому. Найбільш гостро проти уроку виступали психологи, спеціалісти з організаційно-діяльнісних ігор. Як тільки супротивникам ставили просте питання: “А що ви пропонуєте замість уроку?” – дискусія згасала, і питання переходило в розряд риторичних. Над розв’язанням проблем удосконалення уроку в початковій школі працюють вітчизняні й зарубіжні науковці: Н.М. Бібік, О.І. Вишневський, Л.Г. Петерсон, В.В. Рєпкін, О.Я. Савченко та ін.

Мета статті – схарактеризувати проблеми підготовки й проведення сучасного уроку в початковій школі та шляхи підвищення його ефективності.

Призначення уроку в процесі навчання як цілісної динамічної системи зводиться до колективно-індивідуальної взаємодії вчителя й учнів, в результаті якої відбувається формування й розвиток компетентностей учнів, засвоєння ЗУН, розвиток здібностей, набуття досвіду діяльності, спілкування і відносин, а також вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Сутність уроку впливає із завдань початкової школи (рис. 1):

Активізувати емоції школяра: – Я хочу. – Я відчуваю насолоду. – Я досягаю успіху.	Формувати суб'єктність школяра: учень – активний діяч процесу навчання	Розвивати мислення школяра: думка учня активізується в процесі діяльності
---	--	--

Рис. 1. Завдання початкової школи (за Л. Г. Петерсон)

Отже, сучасний урок, на думку Л.Г. Петерсон, – це гармонія почуттів, дій, думок. Сучасний урок – це навчання не словом, а справою.

Аналіз педагогічної літератури за значний історичний період засвідчив, що вимоги до уроку на всіх етапах розвитку дидактики піддавались осмисленню й розвитку. У цілому склалось трактування трьох основних блоків вимог: педагогічних (дидактичних), організаційних, аналітичних.

Одним із недоліків сучасного уроку є звичка вчителів до прямого запозичення готових методичних розробок уроків. У готових розробках уроків немає вказівки, для яких учителів і для яких дітей ця розробка показала високу ефективність їхнього навчання, виховання й розвитку. Така звичка небезпечна ще й тим, що вона паралізує творчість учителя.

Позитивним явищем є прагнення вчителя самостійно розробляти проекти (поурочні плани) своїх уроків. Вимога самостійності є категоричною, тому що ніякі готові розробки не враховують можливості особистості конкретного вчителя й навчальні можливості дітей конкретних класів, конкретних типів і видів закладів освіти (загальноосвітніх навчальних закладів, ліцеїв, гімназій, шкіл-інтернатів тощо). Ця вимога не орієнтує читача на відмову від читання методичних розробок: читати такі посібники корисно, запозичити певну інформацію з них можна, але тільки тоді, коли вчитель пам'ятає, що автор сценарію, режисер-постановник і виконавець уроку – він, навчальні можливості дітей знає тільки він, і тому він і тільки він відповідає за успіх або провал будь-якого уроку, а не автор методичних розробок.

До брошур із готовими розробками треба ставитися пильно, тому що приватні підприємства не відповідають за якість продукції, яку вони видають.

Обов'язковим для вчителя є знання системи принципів дидактики, їхньої ієрархії, взаємозв'язків і взаємозалежностей, опора на них у процесі проектування цілей, вибору змісту, методів, форм і засобів навчання. Важливим у процесі проектування уроку є визначення принципів навчання як провідних ідей, на основі яких здійснюється побудова освітнього процесу на уроці: оптимального поєднання і співвідношення,

природо- і культуровідповідності, виховного й розвивального навчання, науковості та зв'язку з практикою, доступності, наочності й абстрактності, систематичності, системності, міцності тощо. Необхідно пам'ятати, що:

- Принципом може виступати тільки таке нормативне положення, яке відноситься до всіх ситуацій і варіантів певної сфери (педагогіки в цілому, дидактики, теорії виховання тощо) і визнається обов'язковим для виконання (інакше це не принцип, а вимога, рекомендація, порада).

- Систему принципів можна конструювати, виходячи зі структури діяльності. Провідний принцип розкриває мету діяльності й відповідає сучасній освітній парадигмі.

- Усі принципи взаємодоповнюють і взаємопроникають один в одного, обслуговують провідний принцип.

Кожен принцип передбачає всі інші, що виключає його однобічне трактування: доступність – не легкість, а міра труднощів; наочність – не самоціль, а засіб розвитку доступності й активізації.

Безперечно, вчителю необхідно тримати в пам'яті всі принципи дидактики, і в той самий час не пригнічувати природне прагнення здійснювати намічені цілі по-своєму, максимально реалізуючи сильні сторони особистості, своє творче бачення уроку.

Одним із недоліків в освітньому процесі є шаблонна структура уроку (комбінований урок за постійного набору структурних складових: оргмомент, перевірка домашнього завдання, опитування, пояснення нового матеріалу, його закріплення, нове домашнє завдання). Кількість комбінованих уроків – більше тисячі уроків за рік і приблизно 13–14 тисяч уроків за період навчання в школі. Цей недолік має багато негативних наслідків. Наприклад: прагнення до великої кількості оцінок, що призводить до збільшення ролі опитування й часу на реалізацію такого структурного елемента та зменшення часу на вивчення й закріплення нового матеріалу, хоча саме вони мають бути пріоритетними елементами уроку.

Причиною структурної одноманітності уроків у школі є низький рівень знань учителів типології уроків і підґрунтя, на якому базується вибір структури уроку. Ось чому вчителі повинні починати з вивчення типології уроків за підручниками дидактики. Щоб мотивувати вчителів у цьому напрямі, рекомендуємо дати відповідь на питання: “Які типи уроків ви знаєте?”.

Оскільки цілі уроків різноманітні, різноманітними будуть їхні типи і, відповідно, структури, що дозволяє уникнути названого вище недоліку.

І ще одне із серйозних питань – незнання вчителями початкової ланки структури процесу навчання. На думку М. Н. Скаткіна й І. Я. Лернера, засвоєння знань і способів діяльності відбувається на трьох рівнях:

- 1) усвідомленого сприйняття й запам'ятовування, яке зовні проявляється в точному або близькому до точного відтворення;
- 2) у застосуванні знань за зразком або в схожій ситуації;
- 3) у творчому застосуванні знань, тобто в новій, раніше не знайомій учню ситуації [3].

Чотири рівні засвоєння виокремлює В. П. Беспалько:

- 1) діяльність розпізнавання, упізнавання об'єктів, яка веде до їхньої ідентифікації або класифікації;
- 2) репродуктивну діяльність щодо відтворення інформації про об'єкт, що вивчався, й аналіз його смислу та якостей;
- 3) продуктивну діяльність із використанням засвоєної інформації для розв'язання конкретних завдань;
- 4) продуктивну діяльність дослідницького, творчого, евристичного характеру [1].

Не дивлячись на різноманітність представлених у теоретичному й дослідницькому рівнях засвоєння знань, у конкретних методиках, які застосовуються в шкільній практиці, реалізується контроль, в основному, на двох рівнях знань: рівень відтворення (так звані знання-копії), рівень застосування знань за зразком (знання-вміння). Рідше вчителю вдається здійснити контроль на високих рівнях – рівнях застосування знань у новій ситуації, яка вимагає здійснення учнем творчої діяльності (знання-трансформації).

Важливим для усвідомлення сутності процесу й структури навчання є зіставлення таких категорій: знання, уміння, навички та рівні засвоєння інформації. Використовуємо узагальнення О. І. Вишневського стосовно цих категорій [2, с. 63]. На думку вченого, процес засвоєння інформації має певну “глибину”, яка позначається поняттями “знання, уміння, навички”.

Близьким для нашого розуміння є твердження науковця стосовно того, що рушійною силою навчального процесу є вічна суперечність між тим, що людина вже знає й уміє, і тим, що вона ще повинна знати й уміти. О. І. Вишневський вводить поняття “інформативний досвід” (банк інформації) особистості, який нагромаджується, поповнюється в процесі розв'язання цих суперечностей, а значить, перебуває в динаміці – людина не тільки розширює його, але й постійно використовує для

розв'язання життєво важливих потреб [2, с. 64]. Крім знань, умінь і навичок, на думку О.І. Вишневського, кожен, хто навчається, мусить засвоїти іншу принагідну інформацію, що стосується способів навчальної діяльності, уміння користуватися засобами навчання. Учений наголошує, що ЗУН є одночасно й продуктом, й інструментом діяльності. Отже, важливого значення набуває не нагромадження їх у пам'яті, а оволодіння вмінням учитися, що зумовлює діяльність людини в майбутньому [2, с. 65]. На рисунку 2 подано означені поняття як рівні засвоєння інформації.

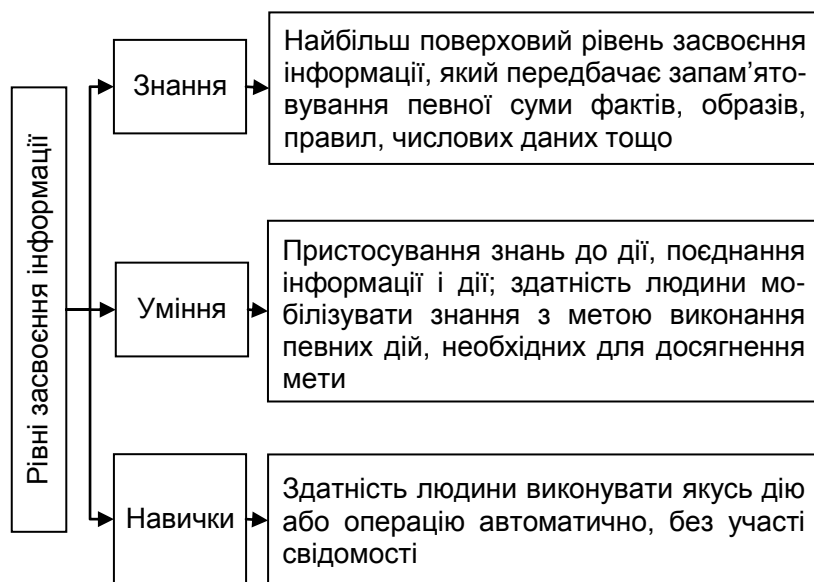


Рис. 2. Рівні засвоєння інформації (за О.І. Вишневським)

Типова помилка в практиці роботи вчителів початкових класів – невиправдане прагнення до ігрових форм уроку. Оголошується, що урок проводиться в новій, нестандартній формі: урок-творчий звіт, урок-аукціон, урок-ток-шоу, урок-капітал-шоу “Поле чудес”, урок-вікторина, урок-КВК, урок-виставка, урок-бенефіс, урок-сюрприз, урок-екскурсія, урок-естафета, урок-інтерв'ю, урок-відкриття тощо. Не стверджуємо, що такі уроки не ефективні. Для них характерна ігрова форма проведення, значущість якої переоцінюється до такої міри, що гра починає превалювати над змістом, цілями й результатами освітньої діяльності на уроці.

Рекомендуємо використання ігрової форми тільки тоді, коли це слугує кращому досягненню освітніх цілей уроку, і не переважає над сутністю навчального матеріалу, не відволікає від головних цілей, не стає самоціллю, не зменшує значення й сутність того, що повинні вивчати діти. Щоб не зробити помилку, треба пам'ятати, що ігрова форма – це тільки засіб для досягнення освітніх цілей уроку, а засіб не повинен бути вище цілей і змісту.

Обговорення уроків, що проводяться в ігровій формі, як правило, відбувається неглибоко, тому що ті, хто відвідує урок і захоплюється

власне грою дітей, забувають оцінити, чи було досягнуто головних цілей (запланованих результатів), чого діти навчилися, чого набули наприкінці уроку.

Отже, запам'ятаймо.

Мета уроку → тип уроку → структура уроку →
→ витрата часу на різних етапах. Необхідно знайти підґрунтя для вибору типу й структури уроку. Мета визначає тип уроку, тип обумовлює структуру, а структура – оптимальну витрату часу на різних етапах. Усе це в сукупності забезпечує успішне розв'язання поставлених перед уроком завдань, і, що не менш важливо, позбавить дітей від виснажливої одноманітності структур уроків за всіма предметами.

Література:

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качественного усвоения знаний / В. П. Беспалько. – // Советская педагогика. — 1968. — № 4. — с. 52—69.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [посіб. для студентів вищ. навч. закладів] / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
3. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1982. – 319 с.