Советы молодому педагогу

НЕСКОЛЬКО СОВЕТОВ НАЧИНАЮЩЕМУ УЧИТЕЛЮ

Начнём с общих рекомендаций. В своей ра­боте важно руководствоваться и классически­ми (наглядности, научности, систематичности и последовательности, доступности и др.), и новыми (опоры на субъектный опыт учащихся, обратной связи, первичности образовательной продукции учащихся и др.) принципами дидак­тики, которые обусловлены тем, что современ­ный образовательный процесс осуществляется в новых условиях. Принципы, как известно, яв­ляются регулятивами деятельности, нормами, которым необходимо следовать. Они определе­ны на основе эмпирически установленных за­кономерностей. К примеру, принцип обратной связи следует из того, что, как установлено, осмысление исполненной деятельности, из­мерение и оценка промежуточных результатов существенно повышают уровень обученности учащихся и их учебно-познавательную моти­вацию.

Правила применения дидактических принци­пов раскрыты, например, в книге А. В. Хутор­ского [1, с. 70-90].

К числу общих требований и рекомендаций мы относим также нормативную правовую базу организации образовательного процесса, на­пример требования учебной программы, нормы оценки результатов учебной деятельности уча­щихся и др.

Нижеизложенные рекомендации сформули­рованы на основе изучения литературы, опыта успешных учителей, личного многолетнего опы­та автора в обучении учащихся физике. В дан­ной статье мы сосредоточим внимание только на некоторых достаточно актуальных проблемах планирования и организации урока.

При подготовке к уроку рассматривайте его как систему.

Урок следует понимать как фрагмент обра­зовательного процесса, это его отрезок, закон­ченный в содержательном, временном и орга­низационном отношениях. Система представля­ет собой «целое, составленное из частей»; это определённый порядок в расположении частей в целом, обусловленный взаимосвязями между компонентами. Таким образом, под системой принято понимать совокупность взаимодей­ствующих элементов, целостное образование, которое имеет новые свойства по сравнению с каждым составляющим её элементом.

Урок или факультативное занятие можно рассматривать как дидактическую систему, со­стоящую (по В. П. Симонову) из целевого ком­понента, содержания, деятельности учителя, учащихся, форм, методов и средств обучения, получаемого образовательного результата. При этом системообразующим компонентом явля­ется цель занятия, а все компоненты должны иметь прямые и обратные связи.

Например, на вашем уроке важно обеспечить связь «цель урока — результат», т. е. в конце занятия учитель и учащиеся должны проверять и оценивать, как усвоено то, что обозначено в качестве обучающей цели. Выбирайте методы и средства обучения, которые в наибольшей степени «работают» на цель. Для решения задач воспитания и развития учащихся придумывайте и организуйте на уроках ситуации, в которых эти задачи более или менее успешно решаются, и т. д. Системный подход к подготовке учителя к уроку изложен автором в книге [2, с. 89-108].

При планировании урока следует руко­водствоваться рекомендациями профессора И. П. Подласого [3]. Он полагает, что первым этапом в этом процессе является изучение и оценка предурочной ситуации — всех обсто­ятельств, в которых будет проводиться урок. В таком случае план урока будет реальным, а риски возникновения непредвиденных случаев минимизируются.

Тем не менее, поскольку урок может пойти не по плану и, следовательно, возможны различные сценарии развития событий, важно продумать альтернативные варианты хода тех или иных эта­пов учебного занятия. Соответствующие подходы и рекомендации изложены в материалах Н. А. Масюковой, опубликованных в журнале «Столичное образование сегодня» [3, с. 15-21; 4, с. 18-31].

При проектировании урока важно ориенти­роваться на предъявляемые к нему требования, сформулированные на основе анализа педагоги­ческих теорий, учёта педагогических закономерностей, социального и государственного заказов школе, педагогического опыта. Эффективный урок отличается:

* тщательной предварительной диагности­кой, с помощью которой педагог учитывает все условия, при которых он будет проводиться, и выбирает наилучшую для данных условий стра­тегию обучения, направленную на получение запланированных результатов;
* хорошей предварительной подготовкой, продуманным планом (с учётом возможных си­туаций отступления от него);
* взаимозависимостью и взаимной обуслов­ленностью всех его компонентов;
* конкретной и диагностичной постановкой обучающих целей;
* ориентацией на разностороннее гармониче­ское развитие учащихся на основе возможностей для их самоопределения и самореализации;
* полнообъёмным владением учителем учеб­ным материалом;
* организацией, опирающейся на обоснован­ные педагогикой закономерности и принципы;
* напряжённой, посильной и умело управ­ляемой учителем работой всех учащихся;
* опорой на достигнутый уровень обучен­ности и субъектный опыт учащихся;
* рациональным и целесообразным отбором всех дидактических средств;
* сотрудничеством, партнёрством учителя и учащихся, дифференцированным подходом к ученикам;
* хорошо налаженной обратной связью;
* рациональным использованием каждой его минуты и т. д.

В то же время, как отмечает И. П. Подласый, многие уроки в массовой школе характе­ризуются низким уровнем продуктивности. Это обусловлено:

* некачественной подготовкой учителя к уроку;
* нерациональным использованием времени и средств;
* непродуманной импровизацией (грамот­ность учеников в классах, где учитель проводит уроки «напоказ», — низкая);
* нарушением педагогических закономер­ностей.

Профессор отмечает, что без грамотного, науч­но обоснованного проектирования учебных за­нятий тщетно надеяться на повышение качества образования учащихся. Существует множество примеров, когда учителя даже с высоким уровнем мастерства не могли изменить ход плохо сплани­рованного урока. Главное в хорошем уроке — труд учеников. Без него нет результата [5, с. 62].

*Выбрать метод обучения учителю поможет поиск ответов на три вопроса:*

1. *Нужно ли мне в начале урока по этой теме в этом классе организовать вводное повторение или я смогу воспользоваться модельным методом?*
2. *Следует ли мне самому сформулировать промежуточные задачи в ходе работы над мате­риалом урока или это можно доверить ученикам?*
3. *Предлагать ли ученикам готовые способы решения задач или они могут их найти само­стоятельно? [6, с. 81-88].*

Организовывайте работу учащихся.

Это обеспечит дисциплину на уроке и его высокую эффективность.

Эффективность урока обусловлена работой учащихся. В массовой практике традиционно применяется объяснительно-иллюстративный метод обучения (роль «главного деятеля» на уро­ке принадлежит учителю). Тем не менее, при подготовке к уроку продумывайте действия учеников и их результаты на каждом этапе: с каким учебным материалом работать, какие задания выполнять и какие средства при этом использо­вать. Важно стремиться к тому, чтобы учащиеся следовали всем этапам деятельности: опреде­ляли цели, планировали работу, осуществляли деятельность, оценивали её ход и результаты.

Степень самостоятельности учащихся в их учебно-познавательной деятельности зависит от выбранного метода:

* объяснительно-иллюстративный — само­стоятельность и активность учащихся мини­мальны: учитель определяет начальные условия (владение учащимися базовыми понятиями и умениями, наличие и содержание субъектного опыта, мотивации и т. д.), планирует результаты обучения, определяет совокупность учебных за­дач и сообщает ученикам способы их решения;
* програмированный — уровень самостоя­тельности учеников несколько выше: им не пред­лагаются промежуточные задачи (их определяют сами учащиеся), но известны начальные условия ипланируемые результаты. Учитель обеспечивает учащихся программой работы. Пример дан­ного метода — выполнение школьниками лабо­раторных работ по готовым инструкциям;
* эвристический — ученику известны началь­ные условия, конечные результаты работы, а также промежуточные задачи (способы их ре­шения неизвестны). Поисковая активность уча­щегося достаточно высока;
* проблемный — учащиеся ещё более само­стоятельны и активны в познавательной дея­тельности. Им известны только планируемые результаты и начальные условия. Ученик ощуща­ет противоречие между имеющимися и необхо­димыми для усвоения знаниями, т. е. попадает в проблемную ситуацию и ищет пути решения проблемы;
* модельный (исследовательский) — обу­словливает самый высокий уровень самостоя­тельности учащихся. Этот метод предполагает определение учителем лишь планируемых ре­зультатов. Учащийся исследует ситуацию, от­бирает условия, которые соответствуют его по­ниманию задачи [6, с. 81-88].

**Чтобы учащиеся хотели работать на уроке и**

**готовили домашние задания, опирайтесь на их потребности.**

Часто даже опытные педагоги эти потребно­сти игнорируют. Например, многие учащиеся хо­тят получить признание сверстников. Для этого они стремятся тем или иным способом заявить о себе. Задача учителя — создать для ученика все необходимые условия для того, чтобы он раскрыл одноклассникам свой потенциал. Если же учащемуся не дают шанса это сделать, то он, имея данную потребность, реализовывает её зачастую не в школе и, к сожалению, не всегда в лучшей компании.

Актуальной потребностью детей является же­лание общаться (для многих школа — это место для общения со сверстниками). Мы рекомендуем создавать на занятиях ситуации общения, взаи­модействия в парах, группах. Работая вместе, учащиеся не только овладевают учебным мате­риалом, но и приобретают социальные навыки. Если же эта потребность не удовлетворяется, то, во-первых, школьники стараются удовлет­ворить её вне школы, в неформальных группах сверстников, социальных сетях в Интернете; во-вторых, потребность в познании не станет для учащихся актуальной.

*Мы часто даём ученикам готовые знания, реализуя «информационно-упражненческий» подход, который многие из них не принимают, поскольку не* *знают и не понимают, зачем им нужно запоминать ту или иную информацию, вы­полнять однотипные упражнения,*

Потребности учащихся в самоутверждении и общении будут удовлетворены только в том слу­чае, если на уроках учитель организует ситуации познавательной напряжённости, неопределённо­сти, ситуации, которые воспринимаются учени­ками как личностно значимая проблема. Её осо­знание стимулирует у них желание выдвигать гипотезы, искать способы их проверки.

Таким образом, опираясь на потребности школьников, обеспечивая их актуализацию, пе­дагог создаёт условия для повышения у них ин­тереса к учёбе, возникновения мотивов, а также повышения качества образования; предупреждает нарушение дисциплины. Для учителей, которые осознали ценность и важность потребностей учеников, будет интересна и полезна книга А. К. Маркова «Формирование мотивации учения: книга для учителя» [7].

**Включайте обратную связь.**

Обратная связь — это воздействие резуль­татов функционирования какой-либо системы (объекта) на его характер. Если влияние обрат­ной связи усиливает результаты функционирова­ния, то такая обратная связь называется поло­жительной; если ослабляет — отрицательной.

Для школьного урока (и образовательного процесса в целом) обратная связь имеет перво­степенное значение, поскольку она:

* обеспечивает эффективное планирование. План, конспект, сценарий или технологическая карта, включающие обратную связь — это осно­ва результативности будущего урока;
* создаёт предпосылки для отслеживания процесса обучения школьников;
* является важным для учащихся дидакти­ческим умением. Если на уроках учитель часто применяет обратную связь, то ученики овладе­вают соответствующими процедурами;
* оказывает на учащихся эмоциональное воздействие и служит мощным мотивирующим фактором: ученик радуется своим успехам и ви­дит то, над чем конкретно ему ещё нужно по­работать;
* способствует получению школьниками кон­структивных рекомендаций по коррекции их дея­тельности;
* формирует адекватную самооценку уча­щихся.

Существует немало средств обеспечения обратной связи. Среди них:

* вопросы, которые относятся не только к содержанию учебного материала, но и к работе учащихся;
* критерии оценки результатов и процесса деятельности учеников;
* пооперационный корректирующий контроль и самоконтроль каждого учащегося по всему учебному материалу;
* эталоны правильных ответов;
* культурно-исторические аналоги;
* рефлексия и др.

Особое значение для осуществления обрат­ной связи и повышения эффективности урока имеет диагностичное определение обучающей цели, которое позволит при завершении урока диагностировать степень её достижения. Эта цель может быть оформлена по-разному:

* к окончанию урока учащиеся будут знать уметь ...;
* владение учащимися следующими умения­ми: ...;
* предполагается, что в конце урока ученики смогут верно выполнить следующий тест... .

Все эти варианты позволяют учителю и уча­щимся видеть, на что будет обращено внимание во время оценки результатов урока.

Затем учитель планирует, каким образом цель будет доведена до учащихся, принята или са­мостоятельно ими определена. В этом случае ученики сами становятся субъектами обратной связи и оценки своих успехов и неудач.

В конце урока учащимся представляется воз­можность сравнить свои работы (написанный текст, творческое задание, выдвинутую версию и др.) с эталонами или культурно-историческими аналогами.

Занятие может быть завершено рефлексией, в ходе которой школьники оценивают собствен­ную деятельность по заранее выработанным критериям или, например, посредством соот­несения результатов с целью урока, определяют последующие действия по закреплению своих достижений и коррекции недочётов.

Таким образом, урок с хорошо организован­ной обратной связью (по сути, это технологично организованный урок) существенно отличается от уроков в рамках традиционной модели обу­чения. Естественно, это требует соответствую­щей педагогической и методической подготовки учителя.

Важной также является адекватная профес­сиональная позиция педагога, которая характе­ризуется следующими правилами:

1. При планировании урока я всегда опреде­ляю критерии оценки его результативности.
2. Я всегда знакомлю учащихся с этими критериями.
3. Я даю ученикам возможность осуществить обратную связь.
4. Я оцениваю работу учащихся только после самооценки.
5. Я даю им возможность улучшить свою ра­боту и показываю, как это можно сделать.
6. Я верю в возможности учащихся и демонстри­рую им надежду на большие успехи с их стороны.
7. Я получаю от детей информацию о том, хорошо ли я их обучаю.

**Уделите внимание проблеме задавания учащимся домашнего задания.**

Существует немало причин, по которым следует задавать домашние задания. Укажем две из них, которые, на наш взгляд, имеют наиболее существенное значение:

1) домашние задания необходимы для успешного усвоения школьниками содержания учебных программ. Во-первых, программы столь объёмны, что в рамках урока практически невозможно обеспечить овладение учащимися всеми необходимыми знаниями и умениями. Во-вторых, школьники имеют разную скорость восприятия материала, необходимую для его усвоения. При этом задания должны быть дифференцирован­ными, а домашнее задание — существенным дополнением к уроку;

2) выполнение детьми домашних заданий имеет большое значение для развития у них определённых качеств личности. Умелое педагогическое управление выполнением учениками домашних заданий создаёт предпосылки для воспитания у них самостоятельности и ответственности (они формируются в процессе самостоятельной рабо­ты, объём которой на уроке зачастую ограничен). В ходе выполнения домашних заданий ребята учатся правильно планировать и распределять своё время, у них развиваются волевые качества. Ученик учится преодолевать свои соблазны, на­пример компьютерные игры, и трудности, поэто­му укрепляет свой характер. В случае успешного завершения работы он испытывает чувство радо­сти, удовлетворения и гордости, развивает свои способности к самооценке и т. д.

Вместе с тем в практике задавания домашних заданий и их выполнения учениками (и контроля за выполнением) существует немало недостат­ков, которые, вероятно, известны многим учи­телям. Иногда педагоги задают учащимся дома сделать то, что не успели на уроке. При этом для многих детей такое задание является не­посильным. Известно, что школьники далеко не всегда выполняют домашние задания, приуча­ются обманывать, недобросовестно относиться к своим обязанностям. Существует также про­блема контроля и оценки качества выполнения учениками домашнего задания. Учитель, как правило, не может проверить всех на уроке, так как на опрос уходит много времени.

Для более подробного изучения проблемы до­машних заданий и выработки собственной соот­ветствующей методики и начинающим, и опытным учителям будет весьма полезна книга X. Древелова «Домашние задания: книга для учителя» [8].

**Анализируйте свои уроки.**

Поскольку модель – это копия, аналог реаль­ного объекта, то модель урока – это системное описание реально существующего урока, который уже проведён педагогом. При моделировании урока его автор выделяет в нём сущностные ха­рактеристики, компоненты и связи между ними. Предварительной фазой моделирования является самоанализ (анализ) урока, в процессе которого происходит осмысление взаимосвязи замысла урока, его хода и образовательных результатов.

На основе такого анализа уточняется, коррек­тируется план урока, в результате чего он приоб­ретает характер модели. Модель, с одной сторо­ны, оказывается эмоционально беднее оригинала (проведённого урока), а с другой — представляет собой методический продукт, более качествен­ный, чем первоначальный план, по которому про­водился урок. Это связано с тем, что из него исключают неудачные моменты, несущественные связи, не оправдавшие себя методические при­ёмы и дополняют разработку новыми важными и недостающими деталями.

В процессе анализа урока целесообразно задать себе вопросы, относящиеся ко всем ком­понентам системы «урок»: к цели и задачам, содержанию, формам, методам и средствам обучения, характеру деятельности учащихся и собственных управляющих действий.

Вопросы могут быть, например, такими:

1. Руководствовался ли я принципами дидак­тики?
2. Опирался ли я на своём уроке на уровни сформированности опорных знаний, на субъект­ный опыт учащихся, их потребности?
3. Довёл ли я до учащихся учебную цель? Была ли она диагностичной? Приняли ли её ученики? Об­ращались ли учитель и дети по ходу урока к цели?
4. Были ли у учащихся критерии оценки процесса и результатов их познавательной деятельности? Как они ими пользовались?
5. Соответствовало ли учебное содержание требованиям учебной программы, цели урока уровню познавательных возможностей учащихся?
6. Насколько педагогичными на моём уроке были ситуации, создающие предпосылки для воспитания и развития учеников?
7. Имело ли место на уроке сотрудничество, партнёрство учителя и учащихся?
8. Насколько оптимально были применены методы и средства обучения?
9. Насколько рационально было использовано время урока? Все ли дети работали?
10. Была ли у моих учащихся возможность увидеть и оценить в конце урока свой успех и возможные затруднения?
11. Насколько реалистичным был план урока? Предусмотрел ли я альтернативные варианты деятельности учащихся на случай непредвиден­ных обстоятельств? Как, если было необходимо, во время занятия изменялся его план?
12. Есть ли у меня уверенность в том, что ученики выполнят домашнее задание? Было ли оно дифференцированным? Ориентировалось ли на результаты выходного контроля?
13. Что в будущем следует изменить? Над чем мне стоит поработать? Как развивать соб­ственную практику обучения?

Таким образом, анализ исполняемой и испол­ненной деятельности является мощным стимулом и эффективным средством саморазвития педа­гога. Опыт успешных учителей свидетельствует о том, что они стали такими именно благодаря осмыслению своей практики, анализу уроков и по­иску возможностей для самосовершенствования.

Список литературы по теме

* Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. Д. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
* Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии-2 / Н 2010. — 256 с.
* Масюкова, Н. А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н. А. Масюкова // Столичное образование сегодня. — 2010. — № 6.
* Масюкова, Н. А. Модель дидактических сценариев уроков в условиях современной образовательной среды / Н. А. Масюкова // Столичное образование сегодня. — 2010. — № 7.
* Подласый, И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. — М. : Народное образование, 2003. — 496 с.
* Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. — М. : Педагогический поиск, 2003. — 256 с.
* Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова [и др.]. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
* Древелов, X. Домашние задания: книга для учителя / X. Древелов [и др.]; пер. с нем. — М. : Про­свещение, 1989. — 80 с.