

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ УРОКА

Татьяна Васильевна Зацепина¹

кандидат педагогических наук, доцент

v.zatzevin2016@yandex.ru

Алексей Владимирович Зацепин²

кандидат философских наук, доцент

Козлова Лола Салимбековна³

заведующая кафедрой языков и социально-гуманитарных дисциплин

¹Мичуринский государственный аграрный университет

г. Мичуринск, Россия

²Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

³Наманганский государственный институт иностранных языков

г. Наманган, Республика Узбекистан

Аннотация. В статье представлен анализ конспектов уроков математики учителей начальных классов и сделаны выводы об их главных недостатках. Одним из недостатков является то, что учитель не думает о внутренней структуре, о взаимосвязи этапов урока, а стремится просто к большому разнообразию видов заданий на уроке, от чего урок теряет свою целенаправленность

В статье предложено три варианта построения урока и предлагается сам процесс и результат выбора учителем того или иного варианта. Выделенные положительные характеристики сторонников каждого варианта в той или иной степени характеризуют их общую позицию на процесс обучения. Они владеют умением оценки методической деятельности на более высоком уровне, что

дает основание предположить, что они имеют довольно высокий творческий потенциал.

Ключевые слова: процесс обучения, внутренняя структура урока, творческий потенциал.

Продумывая структуру урока учителю необходимо помнить, что "стержнем урока становится применение знаний, что сопровождается углублением взаимосвязей между отдельными частями урока, изучение нового материала неразрывно сочетается с повторением ранее усвоенного; в ходе закрепления ставятся и решаются новые задачи, поэтому самостоятельная работа организуется на всех этапах урока". [3,7-9]

Мы проанализировали конспекты уроков математики учителей начальных классов и пришли к выводу, что главным недостатком уроков является то, что учитель не думает о внутренней структуре, о взаимосвязи этапов урока, а стремится просто к большому разнообразию видов заданий на уроке, от чего урок теряет свою целенаправленность. Анализируя творческую деятельность учителя и считая, что "творчество - это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся своей неповторимостью, оригинальностью и общественной уникальностью", мы невольно задаем себе вопрос - а сможет ли каждый учитель осуществлять методическую деятельность на таком уровне? Может быть это вообще невозможно и все призывы к методическому творчеству учителя напрасны? Не лучше ли дать ему различные методические разработки, используя которые, он будет осуществлять самостоятельный выбор нужного ему варианта. Но правомерно ли будет в этом случае говорить о методическом творчестве? Ведь даже самостоятельный выбор порождает нечто качественно новое, отличающееся своей неповторимостью? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать сам процесс и результат выбора учителем того или иного варианта. [2]

Рассмотрим конкретный методический пример. Пусть учителю предложено три варианта изучения темы "Умножение двузначного числа на однозначное".

I вариант.

1) Учащиеся фронтально решают примеры, записанные на доске.

$(20+4) \times 2$ $(30+6) \times 2$ $(10+7) \times 5$

$$(10+3) \times 3 \quad (10+6) \times 4 \quad (20+6) \times 3$$

В процессе выполнения работы выясняется, что для вычисления результатов используется свойство - умножение суммы на число.

2) Учитель предлагает заменить сумму, данную в скобках, ее значением и записать полученные примеры 24×2 , 18×3 , 36×2 , 18×4 , 17×5 , 28×3 . Внимание учащихся обращается на то, что каждое число было записано в скобках в виде суммы разрядных слагаемых.

3) Учитель записывает на доске другие примеры: 18×3 , 12×6 , 27×3 и предлагает учащимся найти способ вычисления их результатов.

II вариант.

1) Фронтально выполняются задания:

а) представьте следующие числа в виде суммы разрядных слагаемых: 42, 18, 28, 14, 28.

б) найдите значения выражений различными способами: $(6+2) \times 3$; $(4+3) \times 5$

2) Учитель предлагает учащимся самостоятельно выполнить задание: "Объясни, как можно умножить двузначное число на однозначное $23 \times 4 = (20+3) \times 4 = 20 \times 4 + 3 \times 4 = 80 + 12 = 92$ "

3) Фронтально решаются примеры с комментированием выполняемых действий: 24×2 ; 18×3 ; 38×2 ;

III вариант.

1) На доске выражение: 23×4 . Учитель формулирует цель урока: "Сегодня мы должны научиться умножать двузначные числа на однозначные". Учитель сам показывает и комментирует последовательность тех операций, которые необходимо выполнить: нужно представить двузначное число в виде суммы разрядных слагаемых, затем умножить каждое слагаемое (сначала десятки, а потом - единицы) на однозначное число и полученные результаты сложить.

2) К доске по очереди вызываются 3-4 ученика и на других примерах (24×3 , 13×3 , 36×2) выполняют действия, аналогичные тем, которые им показывал и комментировал учитель.

Приведем высказывания различных учителей, связанных с обоснованием того или иного варианта. Учителя отдавали предпочтение первому варианту:

а) "Он самый интересный. С одной стороны, учитель помогает учащимся, а с другой предоставляет им возможность самостоятельно вычислить значения новых для выражений (18×3 , 12×6 , 27×3)".

б) "В этом варианте внимание учащихся обращается на главное в вычислительном приеме. Это, по-моему, очень важно. Конечно, может быть не все ученики смогут понять вычислительный прием сразу без объяснения учителя. Все равно я бы выбрала первый вариант. Здесь сразу ясно, если, усвоили ученики вычислительный прием, то они справятся с решением примеров самостоятельно, если нет - то нужно думать, как действовать дальше".

в) "Я бы выбрала первый вариант. Здесь ученики анализируют, сравнивают, самостоятельно приходят к обобщению".

д) "Здесь новое как бы возникает из ранее известного и ученики как будто сами открывают новое для них".

Второй вариант:

а) "Мне нравится второй вариант: сначала повторили пройденный материал, потом самостоятельно работали с учебником, а потом решали примеры с комментированием. Разнообразная работа на уроке - это хорошо"

б) "Хорошо, что учащиеся работают на уроке с учебником".

в) "Здесь четко выделена подготовительная работа, изучение нового и его закрепление".

Третий вариант:

а) "Четко сформулирована цель урока и учащиеся знают, чем они будут заниматься".

б) "Лучше все разъяснить самому учителю, тогда всем ученикам будет все понятно".

в) "Мне нравится третий вариант. Учитель все объяснил, потом ученики закрепили материал. Так всем ученикам все понятно".

Попробуем выделить те положительные характеристики, которыми руководствовались учителя, отдавая предпочтение тому или иному варианту.

I вариант.

- учитель помогает учащимся;
- представляет возможность проявить самостоятельность;
- внимание учащихся обращается на главное;
- если ученики справляются с заданием самостоятельно, значит усвоили материал;
- самостоятельно сравнивают выражения;
- ученики анализируют, сравнивают, самостоятельно приходят к обобщению;
- связь нового с ранее изученным;
- ученики сами открывают новое для них.

II вариант.

- повторение ранее изученного;
- самостоятельная работа с учебником;
- комментирование;
- разнообразная работа на уроке;
- четко выделены этапы урока.

III вариант.

- четко сформулирована цель урока;
- учитель все разъяснил;
- всем ученикам понятно;
- закрепили материал.

Можно предположить, что выделенные положительные характеристики сторонников каждого варианта в той или иной степени характеризуют их

общую позицию на процесс обучения, которую они скорее всего и реализуют в практике своей работы. В первом варианте эта установка на самостоятельность учащихся, на выделение главного в содержании обучения, на их активизацию мыслительной деятельности.[4]

Во втором варианте - это разнообразные приемы организации деятельности учащихся (работа с учебником, комментирование), четкое выделение этапов работы на уроке.

В третьем варианте - объяснение учителя и закрепление материала. Можно предположить, что каждый учитель назвал именно те характеристики, которые он хотел бы реализовать в своей работе (ведь иначе бы данный вариант он не выбирал).

Следует также отметить, что сторонники первого варианта назвали положительных характеристик значительно больше, чем это сделали сторонники второго и третьего вариантов, является ли этот факт особенностями объяснения первого варианта или он говорит о различном уровне творческого потенциала учителей, выбравших различные варианты?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы предложили учителям, отдавшим предпочтение каждому варианту объяснить, почему они отклонили два других.

Учителя (I группа), отклонившие II и III варианты объяснили так:

- нам кажется, что здесь (во 2 варианте) нет тесной связи между подготовкой и изучением нового и той самостоятельной работой, которую учащиеся проводят с учебником, как-то все формально. Вроде бы повторили нужные вопросы, а потом просят объяснить, как можно умножить двузначное число на однозначное ведь именно объяснить-то будет ученикам трудно, поэтому они объясняют не новый вычислительный прием, а только ту конкретную запись, которую им предложено рассмотреть. А с другими числами они этого самостоятельно могут и не сделать".[5]

- третий вариант совсем скучный. Все растолковали, натаскали. Мысль ученика не работает.

Учителя, отклонившие первый вариант и третий рассуждают так:

- это трудно для учеников, они не смогут самостоятельно решить примеры, совсем отсутствует самостоятельная работа учеников, они все повторяют только за учителем.

Учителя, отклонившие первый и второй вариант.

- это трудно, смогут работать только сильные ученики, не все ученики смогут самостоятельно работать с учебником, лучше объяснить самой.

Как видно из приведенных ответов, учителя, выбравшие I вариант и назвавшие больше положительных характеристик, сохраняют эту способность и при негативной оценке. [6] Из этого можно сделать вывод, что учителя, выбравшие I вариант, владеют умением оценки методической деятельности на более высоком уровне. Они способны дать более всестороннюю характеристику как позитивную, так и негативную любому предложенному варианту. Это дает основание предположить, что они имеют довольно высокий творческий потенциал.

Список литературы:

1. Базарова Т. И., Еловская С.В. Развивающий потенциал текстовых упражнений на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы лингводидактики и методики организации обучения иностранным языкам: сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2014. С. 174-179. – EDN TDDNOR.

2. Зацепина Т.В., Зацепин А.В. Роль развивающих технологий при обучении учащихся //Наука и Образование. 2019. № 4. С. 13

3. Зацепина Т.В., Зацепин А.В. Гносеолого-методологические аспекты в процессе подготовки учителей начальных классов//Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. 2014. №3. С.100-102.

4. Зацепина Т.В., Зацепин А.В. Психолого – дидактическая характеристика понятия «творчество» //Наука и Образование. 2019. № 2. С. 124

5. Зацепин А. В., Козлова Л.С. Международные программы, используемые для определения качества знаний в системе образования Республики Узбекистан // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 4(24). С. 46-52.

6. Козлова Л.С., Зацепин А.В. Оценка читательской грамотности учащихся на основе критериев PISA в системе народного образования Республики Узбекистан // Образование в поликультурном обществе: коллективная монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. 344 с.

7. Организация самоконтроля на уроках химии / Л. П. Петрищева, Е. Е. Попова, В. В. Мелехина, М. В. Лиштванова // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 4. С. 366. – EDN JZMDTU.

8. Сидорова И. В., Гераськина В.А., Томонов Д.С. Дебаты на уроках истории для формирования коммуникативной компетенции у школьников / // Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 1. – EDN DPYZNZ.

9. Сидорова И. В., Милованова А.В. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Наука и Образование. 2019. Т. 2. № 1. С. 6. – EDN YZQWEN.

UDC 37.013.2

DIFFERENT APPROACHES FOR BUILDING A LESSON

Tatiana V. Zatsepina¹

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

v.zatsepina2016@yandex.ru

Alexey V. Zatsepin²

PhD in Philosophy, Associate professor

Lola S. Kozlova³

Head of the Department of Languages and Social and Human Studies

¹Michurinsk State Agrarian University

Michurinsk, Russia

²The Herzen University, St. Petersburg, Russia

³Namangan State Institute of Foreign Languages

Namangan, Republic of Uzbekistan

Abstract. The article presents an analysis of the abstracts of mathematics lessons for primary school teachers and draws conclusions about their main shortcomings. One of the disadvantages is that the teacher does not think about the internal structure, about the relationship between the stages of the lesson, but simply strives for a wide variety of types of tasks in the lesson, from which the lesson loses its focus.

The article proposes three options for constructing a lesson and proposes the process itself and the result of the teacher's choice of one or another option. The identified positive characteristics of the supporters of each option to some extent characterize their general position on the learning process. They have the ability to evaluate methodological activities at a higher level, which suggests that they have a fairly high creative potential.

Keywords: learning process, internal structure of the lesson, creativity.

Статья поступила в редакцию 02.09.2022; одобрена после рецензирования 03.10.2022; принята к публикации 20.10.2022.

The article was submitted 02.09.2022; approved after reviewing 03.10.2022; accepted for publication 20.10.2022.