**Введення**

Доброзичливий контроль, продумане стимулювання, довір'я. Взяти хоча б традиційне педагогічне питання про дистанцію. Розумна відстань, звісно, потрібна, мало того, вона існує й повинна бути. Наївні спроби деяких педагогів працювати зовсім без дистанції – смішні й фальшиві. Інша справа – яка ця дистанція, не в розумінні фізичної віддаленості, а в розумінні взаємин, їхньої сили, теплоти, забарвлення. Донедавна вчитель, реалізуючи вимоги до уроку, працював переважно «в ім'я параграфів», Інструкцій. «Розриваючи» дистанцію, ослабляв і без того нетривкі зв'язки, не мав ні можливості, ні часу, /і інколи й бажання враховувати запити учнів. Догоджати треба було керівництву. Зростала відстань, множилися бар'єри, втрачалися безпосередні контакти, а разом з ними радість спілкування, природність взаємин. Відбувалося відчуження душі учня від душі вчителя, що, у свою чергу, спричиняло відчуження учнів від знань, від школи. Реалізація ідей педагогіки співробітництва на уроках забезпечує радість навчання: обопільність контакту вчитель – учні, їхнє глибоке взаєморозуміння. Саме за такого психологічного комфорту і створюються природні передумови для виховання в учнів доброти, совісті, чесності, правдивості, гідності.

Як не дивно, але саме поліпшення взаємин вчителя і учнів і належить до найважчих щодо реалізації. Тут по можна ні спрощувати, ні фальшивити, ні перекручувати, бо все видно, як кажуть, неозброєним оком – атмосфера співробітництва є або її немає. Штучна, ненатуральна, формальна реалізація користі не дає, а лише дискредитує плідний, хоча й далеко не повий підхід. Зробити таке застереження нас змушують щирі, але часто невмілі спроби деяких учителів працювати по-новаторськи. Створення атмосфери співпраці дехто зрозумів як заклик приділяти більше у папі індивідуальному підходу диференціювання навчання, збільшувати обсяг допомоги слабшим учням, організовувати колективний пошук правильних відповідей.

Тут ми підійшли до ще одного, пекучого для масової практики аспекту перебудови уроку. Часто від колег-педагогів можна почути: «Якби з мого класу забрати… (йде перелік прізвищ), то й я міг би працювати не гірше майстрів». Але ж педагоги навчають усіх! Кожного, хто прийшов на урок! Не будемо торкатися якості знань, може вона не завжди стопроцентна. Зрештою, кожен візьме стільки, скільки здужає. Та в деяких вчителів ніхто не залишає клас, не виконавши максимально посильного для нього обсягу навчальної праці. Як досягають цього майстри, добре відомо: нормування обсягу пізнавальної праці, диференційований та індивідуальний підхід, вільний вибір посильного варіанту, гнучка система дійових стимулів, відкриті перспективи для удосконалення результатів, доброзичливість, підбадьорення, конкретна зацікавлена допомога. Такий великий арсенал прийомів протиставлений милому серцю заклику – підвищувати відповідальність учня за наслідки свого навчання.

Далеко не все виходить за першої спроби працювати по-новому. Даються взнаки стереотипи, боязно твердо ступати на незвідану стежку. Дошкуляє копіювання досвіду. Про це ще раз нагадав урок, який проводився «за Ільїним». Учитель підкорив присутніх енциклопедичною обізнаністю, красивим мовленням, феєрією яскравих живих образів, що, здавалося, народжувались тут же самі собою, бездоганною технікою спілкування, вишуканістю манер – словом, найвищим класом педагогічної майстерності. А проте на уроці майже фізично відчувалося, що вчитель і учні не однодумці, не співпрацівники. І не лише тому, що наставник зловживав монологами, впивався власним красномовством, виступав немов столичний актор перед провінційною публікою. Не було спільної праці, однієї мети. Спостерігаючи за учнями, можна було побачити, що більшість з них так і не піднялася до того рівня навчання, на який їх кликав учитель, стали пасивними співучасниками майстерно розіграного спектаклю.

Пригадується й інший урок. Учитель небагатослівний, навіть суворий з виду мовчки сидів за своїм столом, зрідка роблячи комусь зауваження, а учні цілісінький урок виконували кожен своє завдання. Зовнішньо такий урок не справляє враження. Знавці педагогічного спілкування знайдуть у ньому чимало хиб. А по суті? Організація праці більше відповідає духові педагогіки співробітництва, бо вчитель виступав і керівником, і порадником, і другом.

Скажу відверто: багатьох із нас можна сміливо назвати майстрами красномовства, та аж ніяк не майстрами організації пізнавальної праці. Щось робиш самому набагато легше, ніж учити цьому інших. Тому п лунають наші довгі монологи там, де необхідна чітка організація. Учні добре і швидко переймають пашу науку. Слухаючи красномовця, дечому навчаються. Переважно, тим самим словам. Знань, умінь, конкретних справ, як кіт наплакав, а гучних фраз доволі. До речі, прагматичні американці вже давно підкинули «вербальне» (словесне) навчання і перейшли до «навчання справою». Праця вчителів, які вчать працювати, вміють добре організувати справу, керувати процесом пізнавання, стимулюється за найвищим тарифом.

Зайве нагадувати, що відчутні результати на шляху практичної перебудови уроку досягаються за умови впровадження комплексу заходів. Відокремлені, вирвані із системи методи, прийоми дають незначний ефект. Отже, йдеться про систему навчально-виховної праці, яку кожен педагог вибудовує відповідно до своїх можливостей, творчого кредо, запитів учнів. Неодмінна вимога – високий кінцевий результат. У цьому й полягає головний сенс педагогіки співробітництва, яка відбиває науково-методичну концепцію творчого пошуку, націлює учителів на експериментування, використання досконалих методів і прийомів співпраці. Звичайно, щоб учитель мав змогу вільно творити свою систему на засадах оновленої педагогіки, його треба звільнити від виснажливої «методичної опіки» і некваліфікованого контролю.

Урок, якого чекають

На фоні еверестів педагогічних праць про урок коротенька глава не може претендувати на висвітлення всіх нерозв'язаних питань. Варіант уроку, до якого ми прийшли на основі аналізу провідних аспектів системи, можна назвати робочим. Цим словом недвозначно підкреслюється головне спрямування та провідна ідея заняття, на якому пріоритет віддано навчальній праці.

Коротко підсумую висновки та окреслю визначальні ознаки сучасного ефективного уроку. Їх не треба розуміти як вимоги до заняття у звичному розумінні цього терміну. Це швидше критерії, за якими визначається придатність уроку для розв'язання навчально-виховних завдань на рівні сучасних вимог.

Ефективний урок відзначається:

– високим науковим обґрунтуванням стратегії й тактики керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання;

– напруженою, посильною, досконало організованою й результативною пізнавальною працею всіх учнів;

– ретельною діагностикою причин, що впливають на якість занять, прогнозуванням ходу й наслідків навчально-виховного процесу, вибором на цій основі досконалої технології досягнення запроектованих результатів;

– творчим, нестандартним підходом до розв'язання конкретних завдань відповідно до наявних умов та можливостей;

– обґрунтованим вибором, доцільним застосуванням необхідного і достатнього для досягнення мети комплексу дидактичних засобів;

– диференційованим підходом до окремих груп учнів, дійовою індивідуалізацією педагогічного впливу на основі діагностики реальних можливостей, проектування конкретних зрушень, контролю запланованих результатів;

– ефективним використанням кожної робочої хвилини навчального заняття;

– атмосферою, змагання, діловитості, стимулювання, дружнього спілкування, високою відповідальністю усіх учасників навчально-виховного процесу за результатами спільної праці.

Підготувати і провести такий урок дуже непросто. Для цього треба і багато знати, і багато вміти, дуже хотіти, відповідально ставитися до своїх учительських обов'язків, а найбільше – вийти на новий рівень педагогічного мислення. Реалізація прагнення провести завтрашній урок краще від сьогоднішнього починається з підготовки, а обґрунтованість намірів визначається наслідками останньої.

Приступаємо до підготовки

Як підготувати якісний урок, такий, щоб відповідав усім багатогранним вимогам, найприскіпливішим побажанням?

Для цього треба насамперед докорінно перебудувати процес підготовчої праці, перейти н нову технологію.

Проблема виникла не сьогодні. Усімвідомо, що невдалий, малоефективний, погано скомпонований урок – прогалина, яку важко ліквідувати Тому заклик: кожному уроку – відмінну підготовку досконалі методи, високу якість – відбиває життєву потребу.

Я зрозуміла, що об'єктивному зростанню вимог до уроку треба протиставити вищий рівень підготовки. Лише так можна подолати суперечливість між дедалі зростаючим обсягом завдань і можливостям їхньої реалізації. Високий рівень підготовки уроку це ретельний у місці і часі розрахунок кожного крок навчально-виховної діяльності, виконаний з дотриманням усіх вимог наукової організації праці, такий, щ забезпечує відмінну якість за розумних витрат час і зусиль учителів.

Урок разом з підготовкою розглядатиму як с и с т.е. м у. Вона включає такі підсистеми: власне урок, підготовку до нього вчителя, підготовку учнів. Виділені в такий спосіб структурні елементи скріплені між собою закономірними зв'язками.

Зосереджую увагу на тій підсистемі, що стосується підготовки до уроку вчителя, постійно тримаючи полі зору сам урок і підготовку до нього учнів.

Однозначних поглядів на підготовку вчителя до уроку немає. Дослідники проблеми одностайні лиш в тому, що підготовка сучасного уроку – складна відповідальна справа, а далі їхні погляди суттєво розходяться у питаннях про зміст, структуру, обсяг і послідовність підготовчої діяльності.

В.О. Сухомлинський одним з перших відчув необхідність перебудови підготовки уроку в нових умовах для успішного розв'язання зростаючих завдань. Він залишив цінні поради вчителям, у яких розкриваються важливі нюанси підготовчої діяльності. Нагадаю лише одну з його думок про педагогічну культуру вчителя: «Справжній майстер педагогічного процесу, який знає незмірно більше, ніж вивчається в школі, не дає в поурочному плані викладу нового матеріалу. Він продумує зміст розповіді, готує наочні посібники, приклади і задачі. Усе це немає потреби записувати в поурочний план. Його поурочний план – це не зміст розповіді (лекції, пояснення), а замітки про деталі педагогічного процесу на уроці, необхідні для керівництва розумовою працею учнів»

Сучасна шкільна практика підтверджує мудрість цих рекомендацій: там, де вчитель має проблеми з викладом змісту навчального матеріалу, його вплив на учнів послаблений, бо вся його увага, всі його думки скеровані на те, щоб не допуститися помилок під час викладу фактичного матеріалу. Одна з основних умов ефективності педагогічної діяльності – грунтовне володіння науковими знаннями. Учитель, який знає всі тонкощі свого навчального предмету, значно скорочує собі обсяг підготовчої роботи.

Саме тому академік М. І. Махмутов в основу підготовки уроку кладе традиційний підхід – всебічний аналіз змісту навчального матеріалу і його можливостей. Він пише: «Дослідження показують, що найбільшу ефективність уроків забезпечує така система підготовки до занять, яка основана на всебічному аналізі самого змісту навчального матеріалу. І за тематичного, і за поурочного планування повинна зберігатися така схема підготовки:

1) компонентний (понятійний) аналіз навчального матеріалу;

2) логічний аналіз;

3) психологічний аналіз;

4) аналіз виховної значимості навчального матеріалу;

5) дидактичний аналіз.

Проте аналіз самого лише змісту відірвано від особливостей контингенту учнів, яким він пропонуватиметься для засвоєння, конкретних умов навчально-виховного процесу може виявитися недостатнім для розробки стратегії й тактики ефективного керування навчанням, розвитком і вихованням учнів. Чим повніше вчитель враховує й інші умови, такі як характеристики учнівського колективу, пізнавальні можливості учнів, час на виконання різних видів діяльності тощо, тим ефективнішим виявляється його керівний вплив на уроці.

Відомі дослідники дидактичних проблем І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, М.М. Шахмаєв у структурі підготовчої діяльності вчителя виділяють п'ять етапів:

I – вивчення навчальної програми, яке проводиться перед початком навчального року та перед вивченням чергової теми;

II – вивчення методичної літератури: перегляд стабільного підручника, методичних керівництв, статей у педагогічних журналах, підготовка загального плану вивчення теми (тематичне планування);

1. – аналіз матеріалу конкретного уроку в стабільному підручнику, співвіднесення його з рівнем підготовки та розвитку учнів, продумування методики викладу різних питань навчального матеріалу в класі;
2. – підготовка засобів навчання відповідно до теми уроку;

V – розробка плану уроку, в якому вказується: тема уроку, мета і завдання уроку, структура уроку (послідовність навчальних ситуацій, перелік і місце навчальних демонстрацій, час на кожний етап уроку, необхідне для проведення уроку обладнання та навчальні посібники) '.

В.О. Онищук відстоює варіант двохетапної підготовки. Окремо виділяється загальна підготовка до викладання навчального предмета або курсу і підготовка до конкретного уроку. Загальна підготовка включає виконання ряду завдань: вивчення складу учнів у тих класах, де вчитель вестиме навчальний предмет, стилю роботи своїх попередників; детальне вивчення змісту навчального матеріалу і програми; складання календарного плану на півріччя; складання тематичних планів з великих розділів програми; впорядкування матеріально-технічної бази – кабінету, наочних посібників, технічних засобів навчання тощо.

Найбільш складною й відповідальною є підготовка вчителя до кожного окремого уроку. Вона складається з таких послідовних етапів як: продумування змісту навчального матеріалу; аналіз програми попереднього и наступного уроків з метою встановлення між ними зв'язку й послідовності; вивчення характеру викладу матеріалу в шкільному підручнику; аналіз дидактичного апарата підручника; продумування виховних можливостей змісту навчального матеріалу ти шляхів їх використання на уроці; підготовка обладнання до уроку; складання поурочного плану.

У плані уроку відображаються: дата, клас, порядковий номер уроку, тема, мета освітня й виховна, конкретні завдання уроку, теми або розділи, обладнання. Далі розкривається хід уроку. Тут фіксується структура уроку – розкривається кожний його етап, способи мотивації навчання школярів, прийоми роботи, зміст і форма запитань і відповідей, задачі, відповіді па них, завдання для пізнавальної діяльності, зміст навчальних проблем, перевірка й корекція, зміст домашніх завдань і можливого інструктажу до них і т.д. Чим ретельніше й повніше розроблений план уроку, – тим організованішим буде заняття

Все правильно у пропонованій схемі, здається, нічого не упущено. Скільки ж праці вчителю треба вкласти, щоб ретельно заповнити усі графи, самий перелік яких займає пів сторінки. Треба рішуче висловитися за спрощення принаймні тієї частини підготовки, що стосується написання поурочного плану, знайти способи скорочення й полегшення його оформлення.

Я склала ряд слушних, але суперечливих міркувань про підготовку вчителя до уроку «Отже, задум уроку розробляється відповідно до таких факторів:

I) навчального матеріалу;

2) мети (навчальної, виховної та;

3) психології навчання й пізнавальних можливостей учнів;

4) творчих можливостей учителя;

5) мистецтва педагогічного перевтілення.

Чим більше аналізую педагогічну літературу, присвячену уроку, тим більше дивуюся відсутності конкретних практичних порад щодо найгостріших питань підготовки уроку. Складається враження, ніби вчителя поставили перед проблемою, а в найскрутнішу хвилину залишили без допомоги – рятуйся, хто як може. У цих умовах не міг не розквітнути формалізм, бо практично перевірити можна було лише факт наявності плану, а не його якість і скеровуючий вплив. Сьогодні ми вже всі відчули, що не стільки плани нам потрібні, скільки якісна підготовка,

Питання підготовки порушуються мимохідь. Рекомендації авторів звелися до переліку питань, які треба відобразити в поурочному плані:

1. Мета уроку (ідеї, поняття, закономірності, уміння, навички, які будуть формуватися або удосконалюватися на уроці; виховні і розвиваючі цілі уроку). Опорні знання у матеріалі, що вивчається;
2. Складові частини уроку, час, що відводиться на них, і що будуть робити учні протягом кожної із складових частин. Методи, що використовуються для навчання, наочні посібники, технічні засоби навчання;
3. Основні питання, які будуть поставлені учням і кому саме;
4. Завдання до наступного року і необхідні пояснення до них.

А ще автори радять переглядати перед уроком якомога більше методичних вказівок, писати плани-конспекти на окремих листках, щоб їх можна було використовувати кілька разів. Про найголовніше і найсуттєвіше сказано напів фразою: «…Корисно також подумки «програти» урок… уявити собі можливі ускладнення й реакцію на них. Остання форма підготовки з часом стає основною»

У зарубіжних педагогічних дослідженнях проблема підготовки навчальних занять вирішується досить своєрідно. Покладений в основу шкільного навчання принцип інтелектуального тестування досягнень накладає певні умови на характер підготовчої роботи і проведення навчальних занять. Скрупульозно й до найменших подробиць розроблено процес добору інтелектуальних тестів до уроку, на належному рівні опрацьовані питання підготовки системи дидактичних І технічних (комп'ютерних) засобів для викладу навчального матеріалу на заняттях. Проте багато проблем підготовки навчальних занять спільні для шкіл усього світу. Американський дослідник критикує процедуру підготовчої діяльності початкуючих педагогів і дає поради, як уникати суттєвих недоліків. Звертаю увагу на той факт, що «вузькі місця» наших уроків багато в чому схожі з тими недоліками, про які розповідає А.М. Дреєр, і які, напевне, є характерними для навчальних закладів багатьох країн.

А.М. Дреєр настоює на тому, щоб учитель мав детальний письмовий план уроку. Серед помилок поурочного планування найбільш характерні такі: нечіткість постановки конкретної мети уроку – початкуючі вчителі часто акцентують увагу на викладанні навчального матеріалу, а не на меті, пов'язаній з поведінкою учнів; невміння правильно визначити посильні для учнів навчальні завдання й розрахунки їх виконання в часі. Дослідник наполягає: мета й завдання мають формулюватися й деталізуватися в такий спосіб, щоб з них однозначно випливало, що повинен робити учень, якими конкретно знаннями, уміннями, навичками він повинен оволодівати.

Недостатньо, на мою думку, деталізується процес навчання. Учителі знають, який матеріал треба вивчати, знають його зміст і особливості, але неясно уявляють собі процесуальний бік справи. Складаючи план, треба чітко визначити, що й кому належить робити на уроці, які конкретні дії мають виконувати учні. Навчальні заняття, констатує А.М. Дреєр, страждають від нечіткості. Треба домогтися, щоб завдання чітко фіксувалися в поурочних планах, а вчителі точно знали, що їм належить робити в кожен момент уроку

Коротенький аналіз показав, що суперечностей у поглядах на підготовку уроку не бракує. І їх не можна розв'язати так, як пропонує дехто з методистів узяти все краще з однієї системи, другої, третьої, об'єднати й видати за колективну, а отже, й правильну думку. Якби в такий спосіб можна було встановлювати істину, то пошуки раціональної системи підготовки уроку були б далеко успішнішими.

Найбільша розбіжність поглядів серед методистів, керівників шкіл, учителів існує в питанні про оформлення результатів педагогічного аналізу. Тут висловлюються діаметрально протилежні думки – від повної відміни поурочних планів до детального фіксування в них найдрібніших моментів майбутнього уроку. Крайні позиції, як відомо, завжди ортодоксальні. Слушно міркують ті, хто пропонує раціоналізувати поурочні плани, удосконалити їхню структуру й форму, оптимізувати обсяг, наповнити їх справді необхідною для проведення якісного уроку інформацією. Єдиний спосіб домогтися одностайності у вирішенні цього питання – вийти за межі суб'єктивного досвіду і розглядати питання не з позицій окремих учителів, керівників шкіл, а під кутом зору придатності плану для повної і якісної реалізації всіх багатогранних завдань сучасного уроку. План – це підсумок педагогічних роздумів, і його обсяг, як і форму, не, варто регламентувати. Кожен учитель занотовує в ньому свої міркування в такому обсязі, який вважає і і необхідним, і достатнім для якісної організації праці на уроці. Безумовно, реалізується лише одна вимога, про яку йтиметься нижче, – у кожному плані обов'язково фіксуються всі вузлові моменти педагогічного керування навчанням та вихованням учнів з урахуванням конкретних умов.

**Діагноз – прогноз – план**

З цієї тріади вчителям-практикам найбільше знайомий останній компонент – план. Бо ж вони складанні, його щодня. Знають: він для вчителя – те ж саме, що партитура для диригента, сценарій для режисера. Таким має бути план за призначенням. Та чи є?

Спостерігаючи за ставленням учителів до планування, як такого, цього не скажеш. Склавши його, вчитель спокійно ховає свою «партитуру» до портфеля, добре знаючи, що на самому уроці план йому не знадобиться. Так, учитель з Ленінграда Є. М. Ільїн писав в «Учительской газете» про свою готовність провести залежно від ситуації уроки як за планом, так І без плану. Чому ж виникає така парадоксальна ситуація? Чому план уроку перестав бути головним спрямовуючим документом?

На це питання вчителі часто відповідають: навчально-виховний процес – справа творча, дотримуватися тут будь-якого шаблону – шкідливо, тож неминуче доводиться відступати від плану. Нерідко вже з перших хвилин уроку стає зрозуміло: заняття «не (іде», а точніше, розвивається не так, як було передбачено. То, можливо, мають рацію наші молоді колеги, які гостро критикують «зайву писанину», відкидаючи геть саму необхідність поурочного планування?.

Такий підхід до розуміння ролі планування насторожує. Останнім часом поширилася думка, що педагогіка – наука творча, діалектична, швидкоплинна, а тому і вчити, і виховувати, і планувати можна «по-всякому». Цей сумнівний підхід виправдовує все. Дає змогу підводити «теоретичну» базу під сумнівні новації, видавати банальності за знахідки, ховатися за туманом слів про невідповідність планів і життя.

Дивлюсь на проблему без емоцій: план «не спрацьовує» тому, що він нереальний. А нереальний він тому, що складається без належного наукового обґрунтування. Ось корінь проблеми. Малообґрунтований план вплинути на хід подій принципово не може. Не буде він мати й мобілізуючої, спрямовуючої сили, а тому й перетворюється з порадника й помічника в роботі на «формальний документ» для перевіряючи, а часом – і гальмо прогресу.

Давайте відверто скажемо про те, як складають поурочні плани деякі вчителі. Похапцем перегорнули програму, погортали підручник, пригадали «актуальні» настанови вчорашньої наради й виводять: тема, мета, хід… Чим відрізняється план учорашнього уроку від сьогоднішнього? Нічим! Зате план є!

…Нещодавно довелося побувати на уроці досвідченої і старанної вчительки української літератури. Почали, як повелося, з плану уроку, присвяченого вивченню творчості Т.Г. Шевченка в 9-му класі. «Розписаний» прекрасно, відповідає всім багатогранним нинішнім побажанням. А потім був урок. З перших же хвилин стало зрозуміло: учні роману «Наймичка» – не читали. Усі спроби вчительки активізувати пізнавальну діяльність виявилися марними. Не станемо обговорювати причин читацької інфантильності нинішніх учнів. Звернімо увагу на інше – як могла вчителька будувати урок на нереальних основах? Адже ця причина, як кажуть, лежить на поверхні.

Закономірний і результат: урок «не вийшов». Не врятувала справи й висока майстерність учительки. Наштовхнувшись на байдужість і непідготовленість учнів, вона не змогла «перебудуватися», «на ходу» змінити те, що намітила в своєму плані. На цьому прикладі ще раз бачимо, як «добре» розроблений, а точніше, гарно написаний план виявився абсолютно нереальним, а тому й непотрібним.

Ніхто й ніколи не перевіряв, скільки уроків відбувається за наміченим сценарієм. А шкода! За дослідженнями, лише четвертий-п'ятий урок відбувається згідно з наміченим планом, а 75 процентів – не так, як передбачав учитель.

Коли ж учитель не враховує навіть ті причини, які лежать на поверхні, то що казати про глибинні, приховані фактори? Лише один із майже тисячі опитаних впродовж кількох років у Черкаському обласному інституті удосконалення вчителів назвав 30 факторів, які, на його думку, впливають на ефективність уроку. Переважна ж більшість учителів бере до уваги лише 3–5 факторів. Дослідження засвідчили, що педагогічний діагноз уроку виводиться (якщо взагалі виводиться) з обмеженого інформаційного матеріалу. Тим часом, на ефективність заняття впливає майже 200 факторів. І серед них немає другорядних, кожна «дрібниця» може стати вирішальною.

Виявилось, що всі без винятку «впізнають» фактори ефективності уроку, коли їх назвати. Це наштовхує на єдино правильний вихід: слід не просто закликати вчителя до аналізу цих факторів, а й озброїти його конкретною схемою, де б вони були зібрані в систему, а водночас оцінювалась би й інтенсивність їхньої дії. Логічне завершення аналіз факторів ефективності уроку дістає у діагностичній карті, її складанням завершується перший етап підготовчої діяльності вчителя. Поставивши діагноз, я максимально прояснила собі картину завтрашнього заняття.

За діагностуванням починається стадія прогнозування. Це, з одного боку, кількісна оцінка його ефективності, визначення тих результатів, які можуть бути досягнуті в наявних умовах, з другого, «програвання» варіантів проведення уроку, вибір серед них того, що забезпечує максимальну результативність за розумних витрат зусиль і часу.

На необхідність наукового прогнозування під час складання планів останнім часом звертає увагу все більше теоретиків і практиків. Видатний педагог сучасності В.О. Сухомлинський неодноразово визначав, і по суть культури педагогічного процесу в тому, щоб науково завбачати розвиток подій, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещасть. Своє ставлення до прогностичних роздумів він висловив гранично ясно: «У самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення… А без уміння передбачати педагогічна праця перетворюється для учителя в муку»

До коленого свого уроку учитель готується все життя. А напередодні – до того класу, тих учнів, до яких він прийде завтра. І якщо оголити саму суть підготовки до уроку, то головним для кожного вчителя залишається питання – як пристосувати нагромаджений ним теоретико-методичний багаж знань і умінь до завтрашнього класу. За кілька років праці учитель починає вільно орієнтуватися у навчальному матеріалі, знає він і закони та закономірності, навчально-виховного процесу, його принципи й методи діючі фактори, діючі технології навчання й виховання. Проте справжньою щоденною загадкою залишаються учні. Для успіху навчально-виховного процесу вчителеві треба знати про них якщо не все, то дуже багато: яка їхня підготовка, спрямованість інтересі мотиви навчання, поведінки, що може кожен з ним на що спроможний колектив. На десятки подібних з питань треба відповісти, перш ніж вималюється схема завтрашнього уроку, а тим більше – буде в деталях опрацьований його план.

Складання поурочного плану, яким завершується процес підготовки, нагадує виготовлення схематизованої копії з багатобарвної картини. Картину–майбутній урок, вчитель уже вималював у своїй уяві, не пропустивши жодної дрібниці. Він бачить завтрашнє заняття аж до найменших деталей, відчуває, що зуміє розкрити свої можливості, реалізувати запитання учнів. Сценарій готовий. Тепер занотувати, «зав'язати вузлики на пам'ять», щоб без помилок відтворить задум у класі. Так з'являється план уроку – після тривалих роздумів учителя, наслідок діагностування ситуації та прогнозування майбутнього результату, у якому жива дійсність зведена до опорних сигналів своєрідних дорожніх знаків-орієнтирів у складному» процесі керування думками і діями учнів. Нинішні плани майстрів більше нагадують стратегічні карти військових подій: словесної інформації в них обмаль, адже на уроці її ніхто не читатиме, зате численні стрілки, покажчики, підкреслення тощо безпомилково: виводять на напрям головного удару, беруть у лещата найстрашніших ворогів уроку – лінощі, марнотратство, неорганізованість.

Власне, до конкретного, всебічно обгрунтованого документу, який до того ж, складається більше з опорних сигналів, і слово «план» не дуже підходить. Це детальна програма керування навчанням і вихованням учнів, у якій учитель відбив стратегію розвитку процесу. Виходячи з наявних умов, реальних можливостей, орієнтуючись на вимоги державних програм, учитель змалював своє уявлення про якісне виконання поставлених завдань. Для цього він чітко розпланував, який обсяг роботи виконають його учні, що робитиме кожен з них на кожному відрізку уроку.

Традиційно невизначений «хід уроку» поступається місцем максимально конкретизованим діям учителя й учнів, вмонтованим у похвилинну сітку уроку.

Концепція підготовки

Її суть найкраще висвітлюється через алгоритмізацію. Алгоритмом у математиці прийнято називані систему операцій, послідовне виконання яких обов'язково приводить до правильного результату. Оскільки кожен учитель має прийти в кінцевому підсумку до бажаних (і найкращих) наслідків, алгоритм виявляється найбільш ефективним способом організації підготовчої процедури. Система послідовних логічних дій максимально підносить якість підготовки і водночас спрощує її.

Розробка алгоритму стає можливою завдяки виділенню обов'язкових (канонічних) моментів педагогічних роздумів. Це випливає з самої суті підготовчого процесу: як не можна порушувати принципи навчання на самому уроці, так само недопустиме порушення канонічних вимог і при підготовці. Цілий ряд необхідних моментів зобов'язані реалізувати всі. Кожен учитель має пройти одним і тим самим шляхом педагогічного аналізу.

Щодо самого алгоритму і практичного користування ним, треба зауважити, що він є скоріше канвою, орієнтиром для скерування роздумів, ніж системою суворих вказівок: а тому його вимоги сформульовані як нагадування, і виконання їх зовсім не обмежує творчу ініціативу вчителів. Досвідченіші педагоги можуть пропускати деякі кроки, початкуючі вчителі ретельно дотримуються усіх вимог, йдеться, висловимось гранично ясно, про те, що кожен учителі, зобов'язаний пройти канонічний шлях педагогічного аналізу передурочної ситуації. Але кожен проходить його самостійно, творчо, алгоритм лише скеровує хід роздумів, сам педагог наповнює його конкретним змістом. «Контрольні пункти» проходять усі. За повної реалізації алгоритму підготовки будь-які несподіванки у ході й результативності уроку виключаються.

Повний цикл підготовки уроку включає три стадії. Кожна стадія – це розгорнутий алгоритм діяльності, процедура виконання ряду послідовних операцій, яка завершується досягненням конкретної мети і цілком певними висновками. Стадії підготовки уроку:

1. Формулювання теми уроку, постановка мети конкретизація та коректування навчальних завдану діагностика об'єктивних умов навчально-виховної процесу, аналіз причин, від яких залежить продуктивність заняття;
2. Здобуття прогнозу досягнень учнів у наявних умовах та оцінка ефективності уроку;
3. Складання програми (плану) керування навчально-виховною діяльністю учнів на уроці на основі діагнозу, прогнозу, проектування заняття відповідно до наявних умов і можливостей.

Лишається наголосити чи не на найголовнішій умові, від якої цілком залежить успіх алгоритмічної методики підготовки уроку. Тривалі дослідження її ефективності показали що для раціоналізації підготовки уроку знання самого алгоритму недостатнє. Якщо вчитель відчуває утруднення в розумінні і практичному втіленні вимог педагогічних законів закономірностей, принципів навчально-виховного процесу, не чітке уявляє собі вплив різних причин на ефективність уроку, дію різноманітних чинників на самому занятті, алгоритм йому допомагає мало. Він вказує лише на послідовність аналізу, яку кожен учитель наповнює конкретним змістом, самого аналізу навіть найдетальніший алгоритм не замінює.

Підготовка – це розрахунок

Об'єктивному ускладненню уроку ми повинні протиставити високу, аж до найменших деталей вивірену організацію праці, яка, в свою чергу, неможлива без належного розрахунку. Данину науково-технічному прогресу урок віднині сплачуватиме бухгалтерією. Можливо ще є якісь шанси уникнути цього неприємного оброку і продовжувати життя в руслі звичних прадідівських технологій роботи «на око»? Сумне помпування голів досвідчених знавців сигналізує – іншого виходу немає. Лише високоякісний науковий розрахунок, поставлений на місце споконвічної учительської інтуїції, допоможе зробити новий якісний стрибок у примноженні ефективності.

Звернімося до практики. Багато уроків низько-ефективні тому, що вони скомпоновані абияк, елементарно не прораховані, не скоректовані за критерієм що хочемо і що можемо. Відверта байдужість окремих учителів до розрахунку уроку наштовхує на стандартизовані схеми. Дайте нам конкретні плани, готові сценарії – споживацьке прагнення багатьох. Не дивно що декого заводять у безвихідь прості запитання: «Скажіть, будь-ласка, навіщо ви включили в урок цей елемент?» Відповідають далеко не всі. Не знають. Не завдають собі клопоту оцінкою ситуацій. Справа доходить до курйозів. Один учитель покинув працювати на ЕОМ, обурившись: «Ваша машина дурна! Виявилось, що комп'ютер разів з десять завертав неуважного педагога на початок програми, бо той ніяк не міг, розподіляючи час уроку, вкластися в 45 – хвилинний інтервал: то не знає, куди діне 8 – 10) хвилин, то урок у нього сягає за 70-хвилинний рубіж. Спостерігаючи за роботою вчителів під час комп'ютерного програвання схем майбутніх уроків, видно, що рідко хто з педагогів з першого разу вводить в ЕОМ правильний розподіл часу: не звикли. Всього 45 хвилин в уроці, а лічити їх ми ще не навчилися.

З якого кінця не підходь, перебудова уроку вимагає розрахунку. Більше того, без розрахунку вона неможлива. Об'єктивному ускладненню навчально-виховної праці ми повинні протиставити міцний сплав творчої майстерності і холодної бухгалтерії. Розуміємо багатьом ріжуть вуха ці слова – розрахунок, раціоналізація. Адже ми звикли до того, що урок «безмежна творчість», а педагогіка – «високе мистецтво». Нехай вони такими й залишаються. Нагадаю лише думку К.С. Станіславського про те, що найкращий експромт той, що заздалегідь добре підготовлений, і зауваження В.О. Сухомлинського – без передбачення й наукового розрахунку педагогіка схожа на знахарство, а вчитель, який не хоче або ні вміє розраховувати – на неграмотну няньку.

Перебудова уроку під кутом наукового розрахунку вимагає серйозної перебудови мислення вчителя. Ні так лякають складні й незвичні методики, пов'язані: виконанням обчислювальних операцій (їх реалізацію зрештою, перекладемо на шкільні ЕОМ), як принципово нове спрямування роздумів, пошуків, діяльності.

Маємо усвідомити: назад до поганої, неякісної роботи вороття немає. Старими технологіями нових завдань не розв'язати. Формування підростаючих поколінь не; може, не повинне більше залежати від волюнтаризму суб'єктивізму, некомпетентності.

У справі революційного оновлення школи першим помічником і порадником учителя стає комп'ютер. Там, де можна хоч трохи рахувати, суперечки успішно замінюються обчисленнями. Девіз оновлення уроку – не просто творчість, а раціональна творчість. Комп'ютеризація підготовки уроку полягає в тому, що розробляти стратегію і тактику майбутнього заняття учитель доручатиме ЕОМ. Діагностування, прогнозування, проектування уроку, оцінка ефективності різних варіантів проведення, вибір оптимального, навіть вибір найрезультативніших методів навчально-виховної роботи перекладаються на комп'ютер.

«Коли це ще буде?» – засумнівається недовірливий педагог. Не буде, а є! Нині, у школах встановлено тисячі ЕОМ, парк шкільних комп'ютерів швидко поповнюється. Але щоб вони не припадали пилом у зачинених класах, а працювали на користь шкільного прискорення, треба вчитися спілкуватися з ними. Реалізація трьох неодмінних вимог передує широкому застосуванню ЕОМ для підготовки навчальних занять. Першої – усвідомлення того, що лише розрахунок, краща організація допоможуть нам якісно вирішувати проблеми уроку, прагнення рахувати, передбачати, перш ніж братися за справу. Друга умова вимагає вищого рівня педагогічного мислення, на якому вирішального значення набуває глибоке розуміння законів педагогічного процесу, вміння користуватися здобутками теорії під час розв'язування практичних завдань. Третя умова полягає у створенні й широкому поширенні досконалих програм комп'ютерного аналізу уроку. Створювати останні важко, але треба.

Чим довше – тим краще!

Найбільшого поширення набула думка, що чим більше часу витрачає вчитель на підготовку уроку, тим кращими будуть його результати. Вона загалом і справедлива, бо зв'язок між тривалістю підготовки і якістю уроку очевидний. Проте розроблені на цій підставі рекомендації хибують орієнтацією на зростання тривалості підготовки і тому не знаходять сьогодні підтримки серед учителів. Принаймні, мені не зустрічався вчитель, який би з ентузіазмом сприйняв заклик деяких методрозробок–подвоїти, потроїти роботу над поурочними планами, та ще й за умови, коли висока якість уроку зовсім не гарантована. Якраз навпаки: всіх турбує, що і як треба робити для зменшення витрат часу, але так, щоб обов'язково забезпечувалася висока якість підготовки уроку. Зрештою, треба конкретно відповісти на запитання – якою повинна бути оптимальна тривалість підготовки, щоб і якість уроку була високою, і марно не витрачався дорогоцінний час.

Від чого ж залежить тривалість підготовки уроку? Дослідження показали, що вона обумовлюється в основному двома сильнодіючими факторами: рівнем підготовки вчителя та ставленням його до справи – рівнем відповідальності. Нерідко досвідчений учитель, у якого, здається, є всі підстави для скорочення тривалості підготовки, витрачає на неї більше часу, ніж його молодший колега. Це й доводить, що підготовка уроку визначається не лише суто професійними, а моральними та громадськими якостями педагога. Серед інших факторів, що впливають на тривалість підготовки, – складність навчального матеріалу, рівень освоєння учителем тих форм, методів, засобів, які він має намір використати на майбутньому уроці, сприятливість умов праці, стосунки учителя з учнями та ін.

Час, який витрачають учителі на підготовку одного уроку, коливається від 0,5 години до 4 годин. Проте нерідко трапляється, що урок, на підготовку якого витрачено більше часу, виявляється менш ефективнішим за той, до якого вдалося підготуватися швидше. Чому обґрунтована відповідь на це запитання полягає зовсім не в тому, скільки часу вчитель витратив на підготовку, а що й як він зробив за цей час. Якщо учитель не володіє системою ефективного професійного аналізу передурочної ситуації, то можна заздалегідь твердити, що й витрати часу на підготовку будуть значними, і якість самої підготовки низькою! Цим і пояснюється той факт, що одні вчителі витрачають менше часу на підготовку, забезпечуючи при цьому високу якість уроку, а іншим не щастить досягти хороших результатів навіть тоді, коли вони напередодні відповідальної перевірки проводять над планом-конспектом уроку 4–5 годин.

Підготовка уроку – це значною мірою суб'єктивний творчий процес, який жодними нормами регламентувати не можна. Чи означає це, що не існує деякий середніх часових орієнтирів оптимальних витрат? Питання вимагає ретельного наукового дослідження, а тим часом повідомлю про перші наслідки його вивчення, яке хоча й проводилося не з участю досвідчених, а лише початкуючих учителів, показало – оптимальні витрати часу підготовчої діяльності існують. Під час експериментального дослідження перевірялася гіпотеза: якість уроку залежно від тривалості підготовки зростає доти, доки вчитель вносить суттєві корективи в поурочний план, після чого зростання тривалості підготовки вже не приводить до підвищення ефективності уроку. Іншими словами – існує оптимальна тривалість підготовки, справедлива для широкого кола вчителів одного й того ж рівня кваліфікації. Малодосвідчених учителів, як і вчителів-майстрів, природно, ми повинні виключати з цієї групи. Середні орієнтири не для них: так уже влаштована наша, розрахована на середнього учня й середнього вчителя, школа, в якій непересічній особистості доводиться скрутно.

Перевірка висунутої гіпотези проводилася лабораторним шляхом. Зіставлялися витрати часу на підгонку уроку, якість поурочного плану, досягнута за різний час підготовки, та якість самого уроку. Змінюючи тривалість підготовки, намагалися простежити за змінами в усій ланці час – план – урок. При ньому вивчення залежності прагнули провести так, щоб не відбилося на учнях та ефективності занять.

У досліді взяли участь студенти природничого та філологічного факультетів у період переддипломної педагогічної практики. Учителі з відомих причин взяти участь у експерименті відмовилися. Підготовка до уроків проводилася в шкільних кабінетах. Майбутнім учителям пред'являлися конкретні вимоги до складання поурочного плану. Вони повинні були максимально точно визначити й обґрунтувати свої дії, передбачити дії своїх учнів у кожну хвилину уроку, визначити, якими закономірностями обумовлюється запроектований хід навчально-виховного процесу, встановити, які принципи і як будуть реалізовуватися на уроці, які суттєві умови й фактори позначатимуться на перебігу різних його етапів, пов'язати все це з конкретним навчальним матеріалом, обрати раціональні методи й структуру уроку – словом, спроектувати свій урок на рівні сучасних вимог.

Кожен студент-практикант готував один урок. На це йому виділялося півтори години. Поурочний план писався у двох примірниках. Після закінчення обумовленого часу експериментатор збирав плани, другий примірник залишав собі, а перший незалежно від його якості (так вимагав задум дослідження) визнавав незадовільним і повертав на доопрацювання. На це відводилася ще година, після чого процедура повторювалася знову. На доопрацювання давалося ще 45 хвилин. Четвертого разу на нього відводили ЗО хвилин, а п'ятого – ще 10. Таким чином, на підготовку уроку відводилося 3 години 55 хвилин. Зазначу, що у зміст підготовки уроку не входили такі види діяльності педагога як підготовка демонстрацій, навчального обладнання, дидактичних матеріалів. Досліджувалася лише розробка стратегії і тактики уроку.

Як вплинуло збільшення тривалості на якість поурочних планів? Зіставлення їх показало, що другий варіант плану завжди був досконаліший за перший, третій – несуттєво відрізнявся від другого, а четвертий і п'ятий виявилися майже однаковими за якістю. Напрошується висновок, що студент-практикант (а може так само і вчитель?) вкладає в план з першого-другого разу все, що він знає і вміє, а далі; скільки б часу він не витрачав на вдосконалення плану, якість останнього не поліпшується.

Розроблені плани зіставлялися з якістю уроків, проведених на їхній основі. Тут ніяких несподіванок не трапилося: те, що вчитель передбачив у плані, він і реалізував, зрушень у кращий бік не було.

Усереднення результатів 25 спостережень дало можливість побудувати криву залежності якості уроку від тривалості підготовки до нього. По вертикальній осі відкладено умовні значення якості уроку, яка визначалася на основі встановлених критеріїв, а по горизонтальній – час підготовки. Добре видно, що якість уроку зростає не безмежно. Встановлено, що для студентів-випускників оптимальні витрати часу на розробку стратегії і тактики уроку лежать в межах 2 годин. А разом з підготовкою демонстрацій, дидактичних матеріалів тощо вони сягають 3–3,5 годин.

Ми, звичайно, далекі від простого перенесення цих статистично збіднених спостережень не тільки на підготовчу діяльність досвідчених, а й молодих учителів.

Все ж можна стверджувати, що час не впливає на якість підготовки доти, доки його витрати не менші за мінімально необхідні, тобто такі, що забезпечують можливість безумовного виконання всіх вимог алгоритму підготовки – діагностування, прогнозування, проектування. Анкетне опитування досвідчених учителів (зі стажем роботи в школі 15–20 років) дало змогу орієнтовно встановити цей мінімально необхідний час. І підготовка одного навчального заняття забирає не менше 1 – 1,5 годин. А якщо необхідно щодня готуватися до трьох-чотирьох уроків?

Як прискорити і спростити творення уроку? Методика, яку я пропоную, економна, бо значну частину підготовчої роботи має виконувати комп'ютер. У широкому застосуванні ЕОМ відкривається омріяний і водночас реальний шлях прискорення, на якому можливе суттєве піднесення якості уроку без додаткових витрат енергії і часу.