

### §3. Поэлементный подход к анализу урока

С. Соловейчик как-то в одной из своих статей в «Учительской газете» обмолвился такой фразой: «Урок – загадка, учитель – загадчик, а человек, разбирающий урок, кто бы он ни был, должен быть разгадчиком» [188]. Подмечено удивительно верно. Но, к сожалению, в директорской среде «разгадчиков» не так уж много, там больше всего «пересказчиков». И, конечно же, винить в этом наших руководителей школ нельзя, ибо, во-первых, сложному делу «разгадки урока» надо учить всех учителей со студенческой скамьи, а будущих руководителей дополнительно при подготовке их к этой должности, а во-вторых, для того чтобы учить, надо иметь сколько-нибудь разработанную теорию и технологию педагогического анализа. Таковой мы до сих пор не имеем, руководителей школ, как профессионалов-управленцев, не готовим, аналитическое мышление у студентов педагогических вузов не развиваем. Так откуда же появятся «разгадчики»?

Известный польский педагог Януш Корчак писал: «Когда копаешь колодец, начинаешь не с самого дна: сперва забираешь верхний слой, отбрасывая землю лопата за лопатой, не зная, что ниже, сколько переплетающихся корней, какие там препятствия и помехи, сколько тяжелых, закопанных другими и тобой, забытых камней и разных твердых предметов» [85]. Давайте и мы попытаемся, снимая одно за другим псевдотеоретические наслоения, докопаться до истинной картины развития теории педагогического анализа урока. В ней намечились как бы два течения: одно, пытающееся обосновать поэлементный подход к анализу урока, псевдонаучное, широко и на длительное время захлестнувшее поле практической деятельности, и второе, – системный подход к анализу урока, – которое в последние годы с трудом начинает пробивать себе дорогу в управленческой деятельности руководителей школ.

Что собой представляет так называемый поэлементный подход? Суть его заключается в том, что урок расчленяется на положительные и отрицательные, с субъективной, чаще всего, точки зрения проверяющего, части. «При таком анализе, – как справедливо отмечает Е.Н. Поляков, – нарушается требование научного подхода к делению целого на части в связи с природой целого и функциями частей» [147].

Если взять, допустим, «Методику русского языка в средней школе» известного методиста А.В. Текучева или методику преподавания истории А.И. Стражева «Пособие для учителей», то в них авторы рекомендуют именно такой поэлементный анализ, при котором каждый элемент урока (содержание, методы, поведение учащихся, речь учителя и т.д.) рассматривается автономно, независимо от других элементов и общих дидактических задач. То есть речь идет об осуществлении анализа как приема формальной логики (анализ – разложение, расчленение, разбор), состоящего в том, что изучаемый предмет мысленно расчленяется на составные элементы, каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть расчлененного целого [81]. Но дальше-то выделенные в ходе анализа элементы необходимо соединить с помощью синтеза снова в целое, обогащенное новыми знаниями. А вот об этом авторы многочисленных памяток, схем и даже солидные ученые, говоря об анализе урока, почему-то забывают. Именно поэтому, видимо, он и получил название «поэлементного подхода». Но это еще «лучший» вид подхода (методом анализа его назвать просто язык не поворачивается). В практике же посещения и анализа урока он превращается в «линейную технологию», характеризующуюся тем, что руководитель, как некоторые восточные народы, «поет о том, что видит» на уроке. «Технология» такого подхода проста и примитивна: страница тетради делится на две части, в левую часть руководитель записывает то, что видит на уроке (причем запись осуществляется не по логике развития урока, а на случайной, чисто субъективной основе), а в правую часть свои, часто очень не компетентные и не научные замечания по поводу увиденного. Затем все это пересказывается учителю, и по этим, чисто случайным характеристикам, делается общий вывод об уроке и оценивается труд учителя. Поистине мы смотрим туда, куда тянется дым, вместо того, чтобы поинтересоваться, откуда дует ветер. В педагогической печати уже много лет тому назад появилось другое название подобной деятельности руководителя. Авторы многих статей, не подозревая, насколько они близки к истине, называют такой подход «разбором урока». И это, действительно «разбор» в полном смысле этого слова. При таком подходе мы попросту разрушаем урок как систему, не только не формируем у учителя системного взгляда на урок и процесс обучения, но, наоборот, ликвидируем у него и без того смутное представление об уроке как сложнейшей целостно-динамической системе. Такой подход часто выливается в простую фиксацию положительного и отрицательного увиденного руководителем в ходе урока. Оценивается урок в зависимости от того, что больше преобладает. Такова «техника света и тени».

Для некоторых руководителей она очень удобна, ибо для проведения такого «анализа» не требуется никакой подготовки, но и пользы от него тоже нет никакой. А вреда он приносит немало.

Вместо того, чтобы двигаться от явления к сущности, от единичного к общему, от случайного к необходимому, мысль при таком подходе скользит от явления к явлению, от единичного к единичному, от случайного к случайному. Прием выхватывания отдельных фактов, отдельных примеров не имеет никакого значения, чаще всего, правильнее, имеет значение отрицательное. Все дело в связи, во взаимодействии этих фактов. Факты в причинной взаимосвязи – вещь, действительно, убедительная.

Словом, подбор недостатков и достоинств вне целого, вне связи с целями, учебно-воспитательными задачами, методами, содержанием учебного материала, формами организации познавательной деятельности учеников, конечными ее результатами является, безусловно, несостоятельным и ненаучным методом, нанесшим ощутимый вред развитию теории анализа урока в педагогике.

Проиллюстрируем этот подход примерами двух анализов урока, осуществленных с разрывом в 36 лет.

В 1946 году в журнале «Народное образование» появилась статья заслуженного учителя школы РСФСР И.К. Новикова, директора 110-ой школы г. Москвы, на трудах которого воспитывалось целое поколение директоров наших школ. В этой статье, которая называлась «Руководитель школы и контроль за работой

учителя», И.К. Новиков пишет о том, что директор школы и завуч должны «уметь разложить урок на составные части, видеть эти части, явно их представлять». И затем дается пример такого разложения.

### Приводим примерную запись урока.

«б/Х – 8-й класс «Б». История. Учительница Д.

После отметки в журнале отсутствующих учительница без всяких разъяснений и замечаний стала проверять знания учащихся по предыдущей теме («Ливонский орден»). Особых вопросов по теме классу не ставилось. Учительница поправок не вносила, а предложила сначала сделать это самим учащимся, но не по вызову, как это рекомендовано школой, а желающим. Такой порядок не стимулирует учащихся на активность. Несмотря на предложение учительницы убрать книги, некоторые ученики держали их открытыми под партой – они спешно «подготавливали» урок.

Без всякой связи с предыдущим материалом объявлена новая тема – «Борьба Новгорода и Пскова с немцами и шведами». Тему излагает сама учительница. Связный, эмоционально переданный рассказ учительницы учащиеся слушали с большим интересом. Учительница умело и удачно подчеркнула любовь Александра Невского к Родине, в достаточной степени обратила внимание учащихся на героизм русского народа, показала отдельных героев, доблесть русских полководцев, их умение выбрать место и время боя.

В то же время учительница не сделала даже намека на современность. Ни словом не обмолвилась о наших героях Великой Отечественной войны, а между тем параллель здесь напрашивалась сама собой. Правда, удачно был прочитан художественный отрывок из поэмы К. Симонова «Ледовое побоище», но он как-то повис в воздухе.

При описании сражения на Чудском озере учащимся было предложено рассмотреть в учебниках план расположения войск перед боем. Учительница предполагала начертить этот план на классной доске в более крупном масштабе. Но это не было сделано.

По окончании изложения темы учительница вдруг объявила, что теперь учащиеся будут «закреплять» ее.

Вместо того, чтобы умелой постановкой вопросов проверить, насколько учащиеся усвоили новый материал, она опять обратилась к желающим с предложением пересказать новую тему. За недостатком времени так и не удалось проверить, как учащиеся ее усвоили.

На урок были принесены две картины Ледового побоища, но они не были использованы.

При **разборе** урока (выделено нами – *Ю.К.*) учительница подчеркнула, что она хотела на данном уроке показать работу с картиной и планом, использовать картину и художественную литературу и что, по ее мнению, это ей в основном удалось. Очевидно, у нее нет чутья и навыка оценивать свою собственную работу и видеть свои ошибки.

Цель урока не была достигнута. Отметки вслух не объявлялись и не мотивировались. Учащиеся выходили отвечать без дневника. Стояли во время ответа вразвалку, часто опираясь на классную доску, топтались на месте. В речи их встречалось много слов-паразитов, и на все это учитель мало реагировал.

Выводы: **1)** учительница Д. не освоила установки школы по методике опроса; **2)** нет навыка и умения увязывать материал предыдущей и новой темы; **3)** отмечаются грубые расхождения между планом урока и его выполнением; **4)** нет умения делать из учебного материала воспитательные выводы, нет связи с современностью – даже там, где эта связь совершенно очевидна; **5)** плохо используются наглядные пособия.

Предложения:

1. Учительнице Д. перечитать план учебно-воспитательной работы школы. Провести с нею беседу в связи с этим планом.

2. Завучу поставить на предметной комиссии историков вопрос о планировании урока, об организации учета и о наглядных пособиях» [129].

Далее автор этой статьи акцентирует внимание читателя на том, что данный анализ вполне может служить ориентиром для директора школы. Давайте попытаемся разобраться с этим «ориентиром».

**Во-первых**, обратите внимание на название статьи «Руководитель школы и контроль за работой учителя». Идет типичное совмещение контроля с анализом, уже в названии статьи читатель нацеливается не на анализ, а на контроль, т.е. на совершенно другой вид функциональной деятельности.

**Во-вторых**, все рассуждения руководителя носят ярко выраженный констатирующий характер. Фиксируются факты, вырванные из контекста процесса. Мысль скользит по поверхности урока. Человек «поет» о том, что видит.

**В-третьих**, судя по тексту, организационного этапа (а урок достаточно четко этапирован) по сути дела не было. Руководитель вскользь это зафиксировал и все. А как это повлияло на весь ход урока? Почему необходим организационный этап? Что потерял учитель и дети в результате методического несовершенства этого этапа? Об этом ни звука.

**В-четвертых**, этап глубокой проверки знаний учащихся рассмотрен – опять-таки путем фиксации чисто внешнего хода его осуществления. Каковы знания учащихся? Как работал класс во время опроса вызванных к доске учащихся? Осуществлялась ли на этом этапе коллективная познавательная деятельность всего класса? Носил ли этот этап обучающий характер или был посвящен только целям контроля? Как его осуществление, его результат повлиял на последующий ход урока? и т.д. Постановки подобных вопросов и ответов на них в анализе нет.

**В-пятых**, следующий этап воспринимается директором школы, как «этап изложения нового материала», но не как «этап усвоения новых знаний учащимися». Отсюда и речь в анализе идет только об

учителя, а «главный работник» урока – ученик выпадает из поля зрения. Что делают во время рассказа учителя ученики? Как они реагируют на новый материал? Соответствуют ли содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности друг другу и триединой цели урока? Как связаны методы преподавания с методами учения школьников? Ни одного выхода на связь между явлениями. Голая констатация. А ведь любой анализ урока – это прежде всего «прорыв» к связи между явлениями, между причиной и следствием. Ничего подобного мы здесь не видим.

Например, руководитель говорит о том, что «новая тема объяснена без всякой связи с предыдущим материалом». Факт зафиксирован. Ну, а дальше что? А ничего. Он повисает в воздухе, ибо директор не стремится показать его негативное влияние на процесс усвоения нового материала учащимися, на нарушение преемственности в восприятии и т.д.

**В-шестых**, этап закрепления – это участок урока, на котором аналитик наиболее зримо может увидеть результаты урока, результаты совместной работы учителя и учеников на предыдущем этапе, конечный результат урока. Но руководителя качество знаний учащихся, видимо, не интересует, «за недостатком времени так и не удалось проверить», как учащиеся усвоили новую тему. Какова прочность, глубина и осознанность знаний? Почему учителю не хватило времени? Как это может отразиться на выполнении учениками домашнего задания и повлиять на усвоение следующей темы? Вместо ответа на такие вопросы идет разговор о том, что учащиеся выходят отвечать без дневников, стоят во время ответа вразвалку, часто опираются на доску и т.д.

**В-седьмых**, на основании фиксации фактов делается вывод о том, что цель урока не достигнута. Почему не достигнута? Неясно. Каков разрыв между триединой целью урока и его конечным результатом? Непонятно.

**В-восьмых**, выводы по уроку, которые делает директор, неизвестно откуда появились, ибо в подавляющем большинстве они не вытекают из анализа, не являются положениями, выводимыми из него. И не доказано руководителем, каким образом именно эти недостатки повлияли на конечный результат урока.

Вот такой «ориентир». Совершенно непонятно, зачем руководитель приходил на урок и какую пользу его, с позволения сказать, «анализ» принес учителю.

Прошло 36 лет – 1982 год. Посмотрим одну из типичных записей анализа урока директором школы, сделанную им во время учебы на факультете повышения квалификации. Приведем ее дословно. Этот «разбор» урока сделан руководителем с двадцатилетним педагогическим, восьмилетним административным и трехгодичным инспекторским стажем.

«Оборудование урока: портрет, картина, ТСО, оформление.

Тема урока: Н.А. Некрасов. Стихотворение «На Волге».

Цель посещения урока: общее знакомство с работой учителя. Развитие связной русской речи учащихся на уроке.

Ход урока (структура)	Замечания по ходу урока
<p><b>I.</b> 1. Беседа с учащимися, вводящая в изучение нового материала</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Что знаете о Некрасове?</li> <li>– Какие из его произведений читали?</li> <li>– О чем сказал Некрасов в этих произведениях?</li> </ul> <p>2. Объявление темы урока.</p> <p>3. Обращение к портрету и эпиграфам. Учащиеся читают эпиграфы и рассуждают о том, как они их понимают.</p> <p>4. Работа со стихотворением.</p> <p>Прослушивание его в грамзаписи.</p>	<p>1. (+) Тон учителя спокойный, доброжелательный, вопросы четкие. Учащиеся знают о Некрасове немного.</p> <p>(–) Почему нет выставки книг? Стихи, известные ребятам, не звучат.</p> <p>2. (+) Дана целевая установка к изучению темы.</p> <p>3. (–) В беседу о жизни Некрасова на Волге включить учеников. Это они знают.</p> <p>4. (+) Учащиеся следят по тексту</p> <p>(–) Учитель не сообщает учащимся о том, кто читал стихотворение в грамзаписи.</p>
<p><b>II.</b> Беседа по содержанию стихотворения.</p> <p>Вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Как построено стихотворение?</li> <li>2. В каких строчках говорится о воспоминании детства?</li> <li>3. Почему писателю было необходимо совместить прошлое и настоящее?</li> </ol>	<p>(+) Вопросы умные.</p> <p>(+) Создается проблемная ситуация.</p> <p>(+) Исправляются недочеты в речи учащихся. Учащиеся заинтересованы анализом.</p>
<p><b>III.</b> Работа по картине Репина «Бурлаки на Волге».</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сравнение стихотворения с картиной по идее.</li> <li>2. Вывод по теме.</li> <li>3. Вывод по уроку, оценка за ответы.</li> <li>4. Домашнее задание.</li> <li>5. Повторение материала урока.</li> </ol>	<p>(+)</p> <p>(+)</p> <p>(+)</p> <p>(+)</p> <p>(–)</p>

### Выводы по уроку

Урок обучающий, воспитывающий и развивающий. Дается репродуктивным методом и частично поисковым. Используются многие приемы: работа с текстом, прослушивание грамзаписи, беседы, работа с картинками.

Урок цели достиг. Основную идею, заключенную в эпитафиях, ученики поняли.

Урок проведен на высоком научном уровне, формировалось мировоззрение учащихся, прививались навыки работы с текстом, с картиной, развивалась связная устная речь учащихся, вопросы развивали мыслительную деятельность, создавали проблемную ситуацию. Например: «Почему Некрасову в стихотворении необходимо совместить прошлое с настоящим?» Сделан в итоге хороший вывод: «Русский народ – богатырь!» Во времени урок организован: четкое начало и конец, домашнее задание дано вовремя, знания у учащихся оценены.

### Недостатки урока

1. Новый материал не связан со старым, с тем, что изучали ранее – нарушена связь.
2. Недостаточна вводная беседа: мало звучал Некрасов, нет выставки произведений поэта. Связи с внеклассным чтением не получилось.
3. Учитель не воспользовался знанием учащимися биографии Некрасова (родился на Волге, видел бурлаков и т.д.).
4. Перед прослушиванием грамзаписи не сказано, что надо услышать, какой вывод необходимо сделать. Не сказано, кто исполнял стихотворение в грамзаписи.
5. Ответы учащихся на вопросы «скованные».
6. Оценки на ответы учащихся не комментировались учителем.
7. Повторение домашнего задания проведено не вовремя (лучше это сделать в начале урока). Чтение стихотворения «Парус» невыразительное.
8. На уроке была недостаточная работа по выразительному чтению (мало было элементов анализа в единстве формы и содержания).

### Предложения

1. Думать над организацией урока во времени.
2. Связывать материал урока с внеклассным чтением.
3. Работать по выработке навыков выразительного чтения.

Попробуем оценить и этот материал. Прежде всего акцентирую ваше внимание на том, что анализ этот учебный, следовательно, его автор должен был в нем реализовать все свои возможности.

### Что мы видим?

1. Ту же самую клочкообразность мышления. Руководитель фиксирует внешние факты, показатели, характеристики вне всякой функциональной, логической и содержательной связи между ними. Замечания эти связаны с протеканием урока, а не с логикой его развития. Опять поем о том, что видим.

2. **Беседа с учащимися.** Не ясно, как построена беседа, какова ее цель, роль в уроке, носит ли она развивающий характер? Какова активность учащихся? Достигла ли беседа цели? Подвела ли она учащихся к новому материалу? Как ученики мыслят? Каков уровень развития их речи? На все это автор анализа внимания не обращает.

3. **Беседа по содержанию стихотворения.** Это, видимо, центральная часть урока, на которой материал должен быть осознан и освоен. Именно на осознание материала должно быть направлено внимание аналитика. Однако, вместо этого идут ничего не значащие, второстепенные, констатационные замечания. Беседа – самый сложный вид работы, но руководитель охарактеризовал ее одним замечанием: «Вопросы умные». Но что это означает? Вопросы бывают на сравнение, установление причинно-следственных связей, вопросы, подводящие частное под общее, требующие выводов и обобщений. Какие это были вопросы? Вот с чем необходимо разобраться. Каково их функциональное назначение?

Наконец, исходя из этого, нужно дать анализ содержания беседы, ее структуры, определить, направлена ли она на выявление основной идеи стихотворения, носит ли она развивающий характер и т.д. Что значит «умные вопросы»? Качество вопросов определяется: содержанием, характером умственных операций, словесной формой.

4. **Выводы по уроку** даются раньше перечисления недостатков. Они повисают в воздухе, т.к. не вытекают из самого хода анализа и поэтому не воспринимаются, звучат неуверенно, в них не отражены недостатки.

В выводах говорится, что «урок цели достиг», но из анализа этого не видно, ибо о качестве знаний учащихся нигде ничего не упоминается, да и цель, которую ставил учитель, неизвестна. В выводах записано, что «урок проведен на высоком научном уровне...». Но это ничем в ходе анализа не доказано. Более того, этот вывод в определенной степени опровергается наличием восьми недостатков, среди которых и недостатки, связанные с несоблюдением учителем единых дидактических требований к уроку.

5. Предложения не направлены на ликвидацию причин недостатков и, по сути своей, ничего учителю не дают.

6. Руководитель, идя на урок, поставил перед собой цель: определить, как учитель работает над развитием устной речи учащихся. Но цели посещения он явно не достиг. Ставя такую цель, необходимо было

сфокусировать свое внимание в процессе наблюдения за уроком над тем, как учитель работал над обогащением словарного запаса речи учащихся, ее смысловой функции, ее коммуникативных качеств, над развитием выразительных свойств языка и т.д. Ничего подобного сделано не было, да и сама цель не реальна, т.к. на одном уроке ее не достигнуть. «Анализ» урока учителю ничего не дал. Зачем приходил руководитель на урок? Неизвестно.

Таких примеров не тысячи, а сотни тысяч. Причем это еще не худшие варианты «анализов». А вот два примера, взятые нами из тетрадей записей анализов посещенных уроков двух директоров школ: «VII класс. Русский язык. Учитель Евгеньев Е.П. Урок начался организованно. Дисциплина хорошая. Учитель недостаточно владеет предметом. Урок средний. Нарушений нет.». «Урок по военному делу. На уроке проводились занятия по строевой подготовке. Тема № 2. Преподаватель имеет план-конспект, утвержденный.

**Вывод:** состояние преподавания военно-патриотического воспитания, учет и хранение учебного оружия находится в удовлетворительном состоянии. Урок прошел хорошо». Думается, что комментарии здесь излишни.

Широко распространенной разновидностью поэлементного анализа является анализ урока по схеме.

В 1934 году в журнале «За политехническую школу» № 1 была опубликована статья А. Кондакова «Методическая работа педколлектива», в которой было написано следующее: «Для анализа урока в методических ячейках можно рекомендовать следующую схему, разработанную Центральной педагогической лабораторией Наркомпроса». В этой схеме пять разделов и 27 вопросов. При этом она рекомендовалась как универсальная, применимая для урока любой предметной принадлежности.

В этом же году в сборнике «Методические записи МГПИ им. А.С. Бубнова» № 3 была напечатана статья известного дидакта Б.П. Есипова, которая называлась «**Типовая**» (выделено нами – Ю.К.) схема анализа урока. Приведем ее полностью и дословно.

«Настоящая схема имеет ввиду всесторонний педагогический анализ урока для оценки его в целом.

**Цель урока:** чего учитель хотел добиться на уроке; насколько это было ясно. Как цель урока была доведена до сознания учащихся; какими приемами, когда – на данном уроке или раньше; насколько отчетливо дети представляли себе эту цель и как это влияло на их отношение к работе.

Содержание урока:

- его идеологическая выдержанность, научная достоверность, грамотность;
- доступность материала урока для учащихся данной возрастной группы;
- соответствие содержания урока программным установкам;
- моменты связи учебной работы с практикой (если они были, то в чем эта связь выражалась), требовалась ли она по сути дела;
- соблюден ли при этом принцип подчинения практики учебным и воспитательным целям;
- есть ли в уроке моменты связи теории с практикой или это следует считать упущением;
- моменты связи урока с другими дисциплинами (в чем эта связь выражалась);
- не было ли в этом чего-либо лишнего, искусственного, нарушающего систему, с другой стороны, не было ли чего-либо в отношении этих связей упущено в уроке.

**Методическая сторона урока:**

1. На какие части урок распадался, насколько удачна последовательность этих частей – насколько удачно взята определенная методическая форма за основу и насколько удачно было сочетание различных методических приемов.

2. Какие из следующих элементов педагогического процесса имели место на уроке:

- повторение, связь с предыдущим;
- стимулирование на новую работу;
- сообщение и изучение нового;
- тренировка (упражнения);
- закрепление и фиксация;
- применение знаний и умений, навыков на практике;
- проверка выполнения работы и усвоения знаний, организующие моменты (планирование, организация на работу, дача задания на дом и т.п.);
- какое было сочетание этих элементов на уроке, насколько оно удачно, насколько удачен набор методических приемов для каждого из этих элементов процесса учебной работы.

3. Насколько удачно на данном уроке было соотношение между изложением со стороны учителя и самостоятельной работой учащихся.

4. Приноровленность методических форм и приемов, употребляющихся на уроке, к возрастным особенностям учащихся.

5. Если на уроке фигурировали письменные задания, то каково качество этих заданий.

**Учащиеся и учитель на уроке.**

1. Насколько правильно осуществлял учитель свое руководство в различные моменты урока.
2. Насколько детям было интересно.
3. Как было организовано и захвачено их внимание.
4. Насколько дети были инициативны, активны (не было ли, в частности, в какие-либо моменты таких крайностей, как ненужная подмена детской работы работой учителя или, наоборот, чрезмерная возбужденность, или необоснованный прожектерский расчет на полную самостоятельность и самодеятельность учащихся, сопровождающуюся «самоустранением» учителя).

5. Дифференцированный подход учителя к различным категориям учащихся.
6. Случаи нарушения дисциплины учащихся на уроке. Чем они вызваны; к каким средствам прибегал учитель для восстановления дисциплины, оценка этих средств...
7. Тон учителя в работе: спокойный, ровный, слишком холодный, эмоциональный, резкий и т.д.
8. Внешнее поведение учителя: невнимательность, сидение на одном месте, лишняя суетливость, лишняя жестикация и т.д. Опрятность костюма и т.д.

#### **Организационная сторона урока.**

1. Насколько хорошо были организованы учащиеся на работе; насколько правильно для данного урока выбрана организационная форма; если имело место разделение труда, то насколько целесообразно было к нему прибегать.

Как обеспечивалось усвоение каждым отдельным учащимся того, что он должен был получить от урока.

2. Насколько рационально было использовано время (правильность, удачность дозировки, распределение времени по частям урока, потеря времени).

3. Насколько рационально был оборудован урок: все ли вовремя заготовлено; насколько рационально и организовано учащиеся и учитель пользуются пособиями, письменными принадлежностями и другими материалами; какова внешняя обстановка класса...

#### **Результаты урока.**

В какой мере оказалась достигнутой задача, поставленная учителем для данного урока: откуда видно, что дети поняли, усвоили, сделали то, что нужно было; был ли урок достаточно эффективен; есть ли уверенность в том, что каждый учащийся получил от урока то, что следовало (в отношении знаний, навыков, настроенности, в отношении воспитательного воздействия).

...При использовании вышеприведенной схемы для анализа урока... должны вноситься «изменения в соответствии с теми специальными целями, которые будет преследовать практикант или руководитель практики в каждом данном случае» [53].

Если мы посмотрим словарь С.И. Ожегова, то слово «типовой» означает «являющийся образцом..., стандартный». Итак, это «образцовая схема анализа урока» совершенно, **во-первых**, не рабочая, так как насчитывает свыше 50 позиций, за которыми наблюдать в ходе урока одному человеку попросту невозможно. **Во-вторых**, к началу тридцатых годов государственная система уже вела наступление на свободомыслие, добиваясь заключения творческой мысли в прокрустово ложе государственного стандарта. Лучшего способа, чем мыслить по «типовой схеме», найти трудно, и официальная педагогика стремилась приучить будущего учителя («Типовая схема анализа урока» Б.Я. Есипова предназначалась для студентов педагогических вузов) к стандартному, схематическому мышлению.

**В-третьих**, большинство позиций этой схемы не заставляет отвечать на вопрос «почему?», а требует однозначных ответов: «есть», «нет», «да», «нет».

**В-четвертых**, и эта схема не формирует у будущего учителя взгляда на урок как на целостную систему, она не направляет мысль практиканта на поиск причинно-следственных связей, на рассмотрение урока как единого целого.

**В-пятых**, опираясь на эту схему, невозможно проанализировать уроки всех типов и предметов.

Прошло еще тринадцать лет. 1947 год. В журнале «Народное образование» № 10 появляется статья О. Ильинского «Посещение уроков директором и завучем», в которой дана схема анализа уроков, состоящая из 14 позиций, формулировка и смысл которых опять-таки направлен на констатацию фактов, на однозначность ответов. Все ее пункты автономны, не связаны друг с другом ни по своему содержанию, ни по логике, не сориентированы на выявление конечного результата. Это худший вариант схемы Б.П. Есипова, формирующий не диалектическое, а метафизическое мышление.

1975 год. За 28 лет сменилось поколение учителей, был сделан не один выпуск учеников, а подходы к анализу урока оставались прежними. В этом году была выпущена в свет небольшая книга В.Г. Путилина «Методика посещения и анализа урока в техникуме». Здесь уже требуется зафиксировать по схеме 44 позиции. Среди вопросов, на которые предлагалось обратить внимание, появились более интересные, но суть оставалась прежней: нацеленность схемы не на анализ, а на констатацию фактов.

1986 год. Прошло еще одиннадцать лет. Возьмем «Методические рекомендации к анализу урока для слушателей ФППК ОНО», изданные в этом году в Новосибирске. В них уже делается попытка выйти на методику анализа, но в конечном итоге опять-таки дается пресловутая «схема анализа», состоящая уже из 49 позиций. Вот насколько глубоко наша «управленческая телега» завязла в колею «схематизма», что даже стремясь вырваться из этой колеи и создать методику, мы все-таки опять скатывались к схеме. Получалось, как в том анекдоте: в деревне появился первый трактор, и молодой тракторист долго и упорно объяснял крестьянам, за счет чего он самостоятельно двигается. Кончил объяснять и спросил: «Поняли?»

– Да, понять-то поняли, – отвечали мужики, – но ты все же, мил человек, скажи: куда у него лошадь запрягать нужно. И ничего удивительного в такой стойкости «схематического мышления» руководителя нет, ибо, во-первых, его воспитывали в этом духе еще со школьной скамьи, а, во-вторых, огромный поток различного рода «памяток по анализу урока», «схем анализа урока», издаваемых в методкабинетах, институтах усовершенствования учителей в течение полувека, обрушивался на систему народного образования. И противостоять ему было трудно.

Однако противостояли. Еще в 1927 г. в журнале «Народное просвещение» № 4 появилась статья М. Бойцова «Методы инспектирования», в которой он писал: «Фиксируем мы все хорошо – не хуже стенографа

или фотографа, но выяснять условия работы, выявлять причинную зависимость их мы почти не можем... Мы очень редко обращаем внимание на причины, а просто пишем: «Ребята безграмотны. Предлагаем обратить внимание на более грамотное письмо»... Мало сказать учителю: «Больше занимайся грамотой», – надо указать, чем именно и как заняться. А для того чтобы это сделать, надо изучить природу самих ошибок» [24]. И хотя автор вел речь об инспектировании, но это имело прямое отношение и к процессу анализа урока.

В 1934 году Л. Скаткин писал: «Каждая форма записи, каждая схема для наблюдения отдельных фактов на уроке должны соответствовать тем задачам, которые поставлены по отношению к анализу урока. Поэтому нельзя предложить какие-то универсальные формы и схемы для записей анализа урока» [18].

В 1971 году директор одного из институтов усовершенствования учителей А. Ханюков, пытаясь поставить точки над «и», писал: «От многих руководителей школ, особенно молодых по стажу работы, нам чаще всего приходится слышать примерно следующие вопросы: «Как и что говорить учителю о его уроке? В качестве кого, анализируя урок, выступать прежде всего: то ли в качестве методиста вообще, то ли как специалиста по данному предмету или как психологу? Как вообще анализировать урок?» Подобные вопросы неизменно сопровождаются одной и той же просьбой: дайте нам схему анализа урока. Дайте не общие рассуждения, а конкретные рекомендации, указания, инструкции и, по возможности, универсальные.

На невеселые рассуждения наводят подобного рода вопросы и просьбы. Не берусь допускать, что в них скрывается непонимание характера самой сути одного из важнейших участков работы директора и завуча. (И напрасно. Многолетняя работа с руководителями школ разных категорий давно убедила нас в этом. – Ю.К.) Но вот то, что в них видна печальная привычка работать по схеме, шаблону, инструкции – очевидно». И далее автор пишет: «Анализ урока просто нельзя дать по схеме: он дается конкретному учителю по конкретной теме, изучаемой в конкретном классе. Никто, например, не станет утверждать, что критические статьи пишутся по единой схеме, по одному и тому же шаблону, потому что это творчество, конечно, своеобразное, в основе которого лежит не фантазия, а наука, и в частности, психология» [21].

Шли годы, но ничего не менялось в «педагогическом королевстве», и в 1982 году «Учительская газета» писала: «Берега урока четко ограничены содержанием и временем. Нередко эти рамки спрессовывают творчество учителя в объеме логики, отсекая, отсекая все лишнее. Так уместен ли, приложим ли здесь какой-либо шаблон? Завучи, что называется «танцующие» от «печки», копирующие при разборе чужие схемы, напоминают мне любителей комиссионных магазинов. Анализ урока, пусть снятый с безупречного образца, всегда одежка с чужого плеча: необходимо ее перешивать, подгонять к собственной фигуре.

Уверен, противопоказано идти на занятия с готовой меркой. Нельзя судить о качестве урока по тому, подошел ли он к схеме или нет» [27].

Уважаемый читатель, мы проследили с вами по отдельным вехам борьбу против «схематизма» в анализе урока за 35 лет и видим, что были люди, которые сопротивлялись этому «бичу внутришкольного управления», но безрезультатно потому, что взамен ничего не предлагали.

И тем не менее, ощущая неудовлетворенность от поэлементного анализа урока и понимая не только его неполноценность, но и вредность, многие практики, работники педагогических вузов стремились как-то повысить коэффициент полезного действия этого процесса. В 60-е годы появляется огромное количество различного рода бланков, графиков по анализу урока. Рассмотрим, для примера, хотя бы один из них (см. схему 8).

#### Что давал такой бланк?

1. Он требовал от руководителя целенаправленного наблюдения (постановка цели посещения и формулировка программы наблюдения).

2. Вопросы для беседы с учителем были направлены для выяснения осмысленности учителем своих действий.

3. Была сделана попытка через график проследить уровень активности учащихся на уроке.

4. Вся работа руководителя нацеливалась на помощь учителю и освобождалась от оков схемы.

Многие годы директора школ Челябинской области использовали этот бланк для посещения и анализа уроков, постепенно внося в него что-то свое, и, в конечном итоге, он приобрел совершенно другой вид. Здесь уже делается определенная попытка выхода на связь: с последующими уроками, соответствие урока намеченным целям. Обращается внимание на методы и приемы, используемые учителем, на деятельность учащихся и педагогический такт учителя. Данный график выводит руководителя как бы за пределы урока, предлагая разобраться в тематических и поурочных планах учителя, в том, как он ведет классный журнал и проверяет тетради и дневники учеников.

Однако эти бланки анализов урока по сути дела остаются теми же памятками и схемами, загоняя мысль директора школы в «прокрустово» ложе заранее сформулированных позиций, не направляя деятельность руководителя на анализ урока, на вскрытие перед учителем механизма урока, а заставляют его констатировать факты.

Здесь уже налицо более серьезный подход, характеризующийся прежде всего стремлением собрать как можно больше информации об уроке, получить характеристику различных его сторон. Делается попытка охарактеризовать деятельность учителя и учащихся. Рассматриваются условия, в которых протекает учебный процесс, и оборудование урока. Определяется цель посещения, но отсутствует программа наблюдения. Бланк фиксирует использование времени урока учителем и одновременно заставляет руководителя делать замечания по ходу урока. По окончании его выводится средний балл одной минуты учителя и одной минуты ученика, определяется загруженность каналов информации и темп урока. Важно, что руководитель нацеливается на оценку конечного результата урока.





Структура (композиция) урока	Время в минутах	Содержание урока: методы и приемы, использованные учителем	Оценка (+) (-)	Соответствие урока намеченным целям и его связь с последующими уроками	Деятельность учащихся (охарактеризовать умения, навыки, уровень усвоения предыдущих тем)	Педагогический такт учителя

Вопросы к учителю и смысл ответов	Выводы (соответствие урока намеченным целям и его связь с последующими уроками, раскрыть приемы работы с учащимися, их внимание, интерес, организованность, качество знаний)	Приложение	Сроки исполнения	Отметка о выполнении предложений. Сроки

Качество тематического и поурочных планов учителя	Состояние классного журнала: выполнение программ, киноуроки, накопляемость оценок, число неуспевающих	Состояние тетрадей учащихся: недельный объем классной и домашней работы, частота и качество проверок учителем	Состояние дневников учащихся: выполнение инструкции по его ведению – расписание, оценки, полнота записи домашних заданий, подписи и т.д.

### График активности учащихся

									Высокий
									Средний
									Низкий
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45

Собеседование по уроку проведено

\_\_\_\_\_  
 Дата, время                      Должность и подпись лица, анализирующего урок                      Ознакомлен с записями                      Подпись учителя

Материалы анализа использованы для:	Даты	Мнение учителя об анализе урока
педагогического совета		
производственного совещания		
методической комиссии		
совещаний (каких)		
совета рай(гор)оно		
обобщения опыта		

Более интересный подход, над разработкой которого трудилась Лаборатория проблем организации и управления школой ФППК Кишиневского педагогического института им. И. Крянгэ под руководством доцента А.И. Урсу, был воплощен в «Хронокарту анализа урока».

**Лаборатория проблем организации и управления школой ФПК  
Кишиневского пединститута им. И. Крянгэ В-IV  
ХРОНОКАРТА АНАЛИЗА УРОКА**

1. Район (город) \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_, дата \_\_\_\_\_.

2. Урок по расписанию \_\_\_\_\_, смена \_\_\_\_\_, класс \_\_\_\_\_, предмет \_\_\_\_\_.

3. Тема (раздел) \_\_\_\_\_

4. Тема данного урока \_\_\_\_\_

5. Цель урока:	5	4	3	2	1
– обучающая					
– воспитательная					
– развивающая					
6. Тип урока: 1, 2, 3, 4, 5, 6 (подчеркнуть)					
7. <b>Учитель</b> (ФИО)					
– учитель; ст. учитель; учитель-метод.; отл. нар. образ. (МССР, СССР), засл. учит. МССР; народный учитель СССР					
– личность учителя – эрудиция, увлеченность, пед. такт, этика, доброжелательность, культура речи, внешний вид, др.					
– организационные качества: контакт с классом, умение организовывать работу класса, включая эл-ты НОТ, требовательность и объективность					
– воспитание личным примером					
– личность учителя представляет интерес для школьников					
– др.					
8. <b>Учащиеся</b> – особенности класса – сильный, средний, слабый					
– уровень работоспособности учащихся (устойчивость внимания, интереса, др.)					
– владение уч-ся элементами НОТ (умение экономно испол. время, оборудование, рабочие места, исп. рацион, методов работы, др.)					
– активность, дисциплина учащихся на уроке					
– др.					
9. <b>Учебный кабинет</b> – В-1 -2 -3 -4 -5					
– уровни оптимизации условий труда –1 –2 –3/4 –5/6 –7					
– гамма окраски: рациональная; малорациональная; нерациональная					
– дидактический материал – библиотека, картотека, фонотека, кинотека, эпитека, кодотека, видеотека, диатека, игротека, раздаточный материал, коллекция таблиц и др.					
– оформление кабинета – информ. планшет, учебный стенд и др.					
– санитарно-гигиенические условия, освещение, t°, аэрация и др.					
– рациональность использования кабинета на данном уроке					
– др.					
10. <b>Оборудование урока:</b> доска обычнов., перенос., магнит., др.					
– ТСО (что именно) – таблицы, карты, картины, муляжи, макеты, раздат. материал, литература, периодика и др.					
– подготовка раб. места учителя					
– подготовка раб. места учащихся					
11. Урок был проведен: в уч. кабинете, спортзале, мастерской, на учебно-опытном участке и т.д.					

**Примечание.**

Типы уроков:

1. Урок усвоения новых знаний.
2. Урок усвоения навыков и умений.
3. Урок применения знаний и умений.
4. Урок обобщения и систематизации знаний.
5. Урок проверки, оценки, корректировки знаний, умений, навыков.
6. Комбинированный урок.

1. <b>Анализ структуры урока</b> (соответствие целям и типу урока)	5	4	3	2	1
– время, потраченное на опрос _____ мин.; формирование понятий, умений и навыков _____ мин.; закрепление _____ мин.; подведение итогов _____ мин.; объяснение домашнего задания _____ мин.					
– др.					
2. <b>Организация выявления знаний</b> _____ мин.					
– методы опроса: устные, письменные, графические, автоматизированные, практические					
– виды опроса: фронтальный, индивидуальный, комбинированный и др.					
– активность уч-ся при опросе, включение всех уч-ся в работу					
– подготовка уч-ся к восприятию нового материала					
– др.					
3. <b>Изучение нового материала</b> _____ мин.					
– соответствие материала урока требованиям программы					
– активизация мыслительной деятельности, проблемные вопросы					
– объяснение нового материала учителем, при помощи учащихся					
– самостоятельная работа (научность, идейность, логичность изложения, выделение главного, выявление причинно-следственных связей)					
– опора на образы (символические, графические, художественные), ТСО					
– работа с учебником, первоисточниками, словарями, справочниками и др.					
– использование практического опыта учащихся					

– степень формирования новых понятий, представлений, навыков и умений					
– межпредметные связи					
– др.					
<b>4. Закрепление</b>					
– время, потраченное на повторение нового материала ____ мин.					
– способы закрепления: устные, письменные, графические, практические работы и др.					
– логическая последовательность: по образцу ____ мин.; полусамостоятельная ____ мин.; самостоятельная ____ мин.; творческая ____ мин.					
– разнообразие форм самостоятельной работы (с классом, по группам, индивидуально)					
– включение учащихся в практическую деятельность					
– организующая роль учителя, уч-ся-ассист. при проведении самостоятельных работ					
– результаты самостоятельных и творческих работ					
– взаимоконтроль, самоконтроль, самооценка учащихся					
– др.					
<b>5. Подведение итогов урока _____ мин.</b>					
– подводил учитель, подводили учащиеся, не подведены					
– выделение главной, изученного на уроке					
– демонстрация уровня владения новым материалом					
– выявление типичных ошибок, пути их преодоления					
– др.					
<b>6. Задание на дом _____ мин.</b>					
– целесообразность: слишком сложно, норм., упрощ.					
– дозировка: большая, малая, нормальная					
– по характеру: тренировочное, творческое					
– дифференциация: для сильных, слабых, общая для всех					
– инструктирование учащихся к выполнению домашнего задания					
– др.					
<b>7. Дифференцированный подход к учащимся в течение всего урока</b>					
– работа с сильными учащимися					
– работа со слабыми учащимися					

#### Результативность урока

<b>1. Реализация обучающей цели урока</b> (степень усваиваемости материала)					
– полнота знаний, умений и навыков					
– осознанность и действенность знаний					
– прочность знаний, усвоенных на предыдущих уроках					
– развитие познавательных интересов					
– анализ оценок за урок, всего опрошено _____ учащихся					
– оценки «5» ____, «4» ____, «3» ____, «2» ____, «1» ____					
– комментирование оценок					
– результаты самостоятельных и творческих работ на уроке «5» ____, «4» ____, «3» ____, «2» ____, «1» ____					
– др.					
<b>2. Реализация воспитательной цели урока</b>					
– формирование материалистического мировоззрения					
– идейно-политическое воспитание					
– нравственное воздействие, правовое, эстетическое, труд., политех., инд.					
– профориентация, экономическое, экологическое, физическое, санитарно-гигиеническое					
– воспитание культуры умственного труда (элементы НОТ)					
– др.					
<b>3. Реализация развивающей цели</b>					
– развитие воображения – репродуктивного, творческого					
– развитие наглядно-действенного, образного, абстрактно-логического мышления					
– развитие критичности, глубины, гибкости мышления					
– умение анализировать, синтезировать, сравнивать, абстрагировать, конкретизировать, обобщать					
– др.					
<b>4. Общие итоги урока</b>					
– мотивация учения школьников на всех этапах урока					
– оценка методов обучения					
– соблюдение дидактических принципов					
– интерес учащихся к уроку					
– морально-психологическая обстановка на уроке, демократизация взаимоотношений между учителем и учащимися					
– реализация принципа педагогического сотрудничества, самоуправления школьников на уроке					
– др.					
<b>5. Выводы и предложения</b>					
– А (положит.)					
– Б (замечания, предложения)					
– В (рекомендации учителю: читать, изучить, усвоить, овладеть и др.)					

– Г (рекомендации методобъединению: помочь, изучить опыт и др.)

Цель посещения

Начало урока \_\_\_\_\_, конец урока \_\_\_\_\_, длительность урока \_\_\_\_\_ мин.

Каналы инф.	Не рац.					м.р.	рац.			Ход урока и дозировка времени	Замечания по содержанию и ходу урока
	1	2	3	4	5		1	2	3		

Средний балл одной минуты: учителя \_\_\_\_; ученика \_\_\_\_ . Ряды парт в классе.

Загруженность каналов информации: а \_\_\_\_ мин.; а+в \_\_\_\_ мин.;

а+в+м \_\_\_\_ мин.; а+м \_\_\_\_ мин.; в+м \_\_\_\_ мин.

Темп урока: слишком быстрый, нормальный, вялый (подчеркнуть).