

§3. Метод педагогического анализа урока

Для того чтобы результат анализа урока давал возможность вскрыть причины возникновения в нем положительных или отрицательных моментов, пути формирования и структуру конечного результата, его необходимо строить на основе определенной совокупности упорядоченных, взаимосвязанных операций. Иными словами, педагогический анализ урока должен опираться на определенный метод познания.

Естественно, что метод педагогического анализа урока исходит из требований диалектической логики, которые воплощаются в нем в соответствии с особенностями его задач и предмета.

По нашему мнению, ему можно дать следующее определение: **метод педагогического анализа урока представляет собой систему правил и операций, необходимых для изучения процесса осуществления урока, а также причин, влияющих на его конечный результат.**

Метод педагогического анализа урока относится к такому классу искусственно созданных открытых систем, которые не могут функционировать без участия субъекта анализа. Так же, впрочем, как и педагогический анализ урока (аналитик – средства анализа – объект анализа) невозможен без применения метода. «Именно применение научного метода делает указанную систему целенаправленной и приспособляющей к себе условия внешней среды для достижения поставленных целей» [120].

Метод неразрывно связан со средствами его осуществления – «с инструментами» аналитической деятельности руководителя. Нельзя смешивать метод педагогического анализа урока с подчиненными ему методическими приемами, с методикой¹. В зависимости от конкретных условий тот или иной прием может применяться или не применяться. Метод же неотделим от процесса распознавания урока, без него он немислим.

Сложность процесса педагогического анализа урока диктует необходимость разделения его на ряд этапов, т.е. временных отрезков, охватывающих тот или иной общественный процесс, что позволяет выделить группы соответствующих этому периоду операций и процедур.

Совокупность взаимодействующих этапов составляет содержание метода, а способ их связи – структуру. При этом следует учитывать, что структуры отдельных частных анализов могут быть удивительно разнообразны, нередко довольно сложны, поэтому всякий контур процесса педагогического анализа урока в определенной степени будет носить условный характер.

Еще одна особенность метода заключается в том, что он строится на основе системного видения урока, на базе системного подхода к его анализу.

Если представить процесс педагогического анализа урока как схему, в которой сняты индивидуальные особенности его видов, конкретных объектов и типов уроков, конкретных систем обучения, то его метод можно представить как совокупность следующих аналитических этапов.

¹Под методикой педагогического анализа мы понимаем конкретную систему указаний на то, как именно в специфических условиях педагогического процесса следует с наибольшим эффектом реализовывать общие правила и положения метода педагогического анализа урока.

Этап предварительного ознакомления с предметом анализа.

В состав этого этапа входят следующие операции.

1. Уяснение проблемы, подлежащей анализу. Проблемой, как известно, является различие между настоящим, существующим состоянием объекта и тем его состоянием, в котором он должен находиться согласно существующим требованиям, нормам, образцам. «Проблема есть разница между существующей и желаемой системой... Проблемы могут проявляться в симптомах. Систематически проявляющиеся симптомы образуют тенденцию». Обнаружить проблему удастся в результате установления на основе тех или иных признаков равнозначности (идентификации) симптомов. Идентификация возможна при условии знания норм или желательного поведения системы.

2. Знакомство с литературой, учебником, программой. После того как руководитель уяснил проблему, ему необходимо познакомиться с соответствующими результатами контрольных работ по предмету, разделом учебника, программой, если нужно, с дополнительной литературой. Все это необходимо для того, чтобы составить себе более полное представление, во-первых, о проблеме, подлежащей анализу, во-вторых, о том уроке, который он собирается посетить и анализировать.

3. Формулировка цели посещения и анализа урока. Затем наступает процесс целеполагания, о котором подробно говорилось выше.

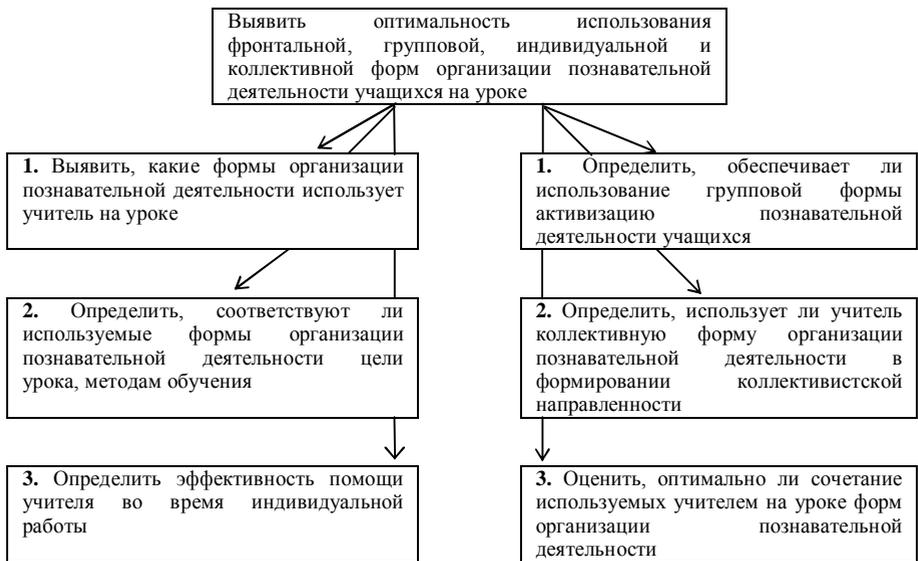
4. Декомпозиция цели (составление программ наблюдения). После того как руководитель обдумает и сформулирует цель анализа, он должен приступить к ее декомпозиции, т.е. к логически последовательному разложению цели на составляющие ее элементы, которые и будут являться основными пунктами программы наблюдения.

Приведем пример декомпозиции целей посещения директором одной из школ г. Челябинска.

Данная цель декомпозируется на шесть подцелей, которые являются основанием для двух программ наблюдения, осуществляемых на двух уроках у одного и того же учителя.

А вот программа наблюдения, появившаяся в результате декомпозиции такой цели посещения урока, как «Определить результативность метода проблемного изложения для достижения глубины и осознанности знаний». Под эту цель тоже составляется как минимум две программы наблюдения.

- Посмотреть, насколько доступно и умело формулируется учителем проблема.
- Посмотреть, насколько доходчиво, понятно и интересно эта проблема раскрывается учителем.
- Выявить, заставляет ли учеников ход раскрытия проблемы учителем мысленно проверять воспринятое, следить за логикой изложения.
- Выявить, насколько полно учитель включает учащихся в процесс мышления.
- Выяснить, насколько полно и умело учитель раскрывает перед учениками процесс научного познания и создает условия для творческого мышления.



Таковы основные позиции этапа предварительного ознакомления с предметом анализа.

Прежде чем раскрывать содержание деятельности руководителя школы при осуществлении второго и третьего этапов анализа урока, необходимо хотя бы вкратце рассмотреть существующую трактовку анализа урока в нашей педагогической литературе, которая достаточно широко проецируется на практическую деятельность школьной администрации.

Своеобразие трактовки заключается в искусственном совмещении двух процессов – посещения урока, наблюдения за ходом его проведения, фиксации собранной информации, с одной стороны, и непосредственного анализа урока, анализа этой информации, с другой. А между тем это два совершенно разных, хотя и связанных между собой процесса, из которых первый является обязательной предпосылкой второго. Однако по характеру деятельности руководителя школы, по целям, методам и приемам осуществления, срокам реализации они коренным образом отделяются друг от друга, что и побудило нас выявить их в самостоятельные этапы.

На этапе посещения урока и наблюдения за его ходом и развитием истоком познания является живое созерцание, непосредственный контакт аналитика со сложнейшим системным процессом, именуемым уроком. Схватывая явления, связи между фактами и отдельными эпизодами процесса обучения, которые лежат как бы на поверхности его осуществления, фиксируя их, руководитель школы непосредственно на уроке не может отличить полностью существенное от несущественного. Для этого необходимо раскрыть сущность процесса и, только сделав это, отделить существенное от несущественного.

На этом этапе урок в сознании анализирующего отражается прежде всего со стороны его внешних связей и проявлений, доступных живому созерцанию. Они далеко не всегда адекватно отражают действительность, более того, могут

отражать ее неверно, искажая и извращая. В результате формируется знание об уроке, которое в диалектической логике квалифицируется как эмпирическое, поскольку в нем отражается прежде всего то, что внешне проявляется в процессе урока.

Этому уровню познания соответствует определенная группа методов: наблюдение, сравнение, первичная классификация, описание.

Это необходимый этап, но это не анализ урока, а только подготовка к нему. К сожалению, немалое число руководителей нередко на этом этапе (пересказав сразу же после урока данные, собранные на нем, учителю) и заканчивают анализ урока. Именно здесь и покоятся глубинные корни формализма в оценке работы учителя.

Говоря о таком способе решения познавательной задачи, К. Маркс указывал, что в этом случае человек «только описывает, каталогизирует, рассказывает и подводит под схематизирующие определения понятий то, что внешне проявляется в жизненном процессе, в том виде, в каком оно проявляется и выступает наружу» [116].

Если рассматривать этап непосредственного анализа урока, то здесь исследуются недоступные наблюдению стороны процесса, а мыслительную деятельность директора школы можно с полным основанием квалифицировать как теоретическую, как теистический уровень познания. В ходе анализа урока аналитик должен выходить «за рамки непосредственно данного в сферу скрытых зависимостей, составляющих как бы внутренний механизм наличной картины явлений» [41]. На этом этапе основу процесса познания составляет абстрагирующая деятельность мышления. Оно стремится воспроизвести урок как сущностное конкретное во всей его возможной для аналитика-практика конкретной полноте. Процесс мышления на данном этапе развивается от простого к сложному, от связи менее глубокой к более глубоким связям, от менее глубокой к более глубоким сущностям. Здесь вскрываются причинно-следственные связи, руководитель школы стремится проникнуть в механизм формирования конечного результата урока – качества знаний учащихся, стремится ответить себе и учителю на вопросы: «Почему сформировался именно такой, а не другой результат?», «Что повлияло на его формирование?».

Для проведения анализа урока используются и соответствующие теоретическому уровню познания методы? анализ и синтез, индукция и дедукция, аналогия и т.д.

«В эмпирическом познании объект отражен со стороны его внешних связей и проявлений, доступных живому созерцанию... Эмпирическим путем постигается явление, а не сущность... Теоретическое познание отражает объект со стороны его внутренних связей и закономерностей движения, постигаемых путем рациональной обработки данных эмпирического знания» [87]. Если эмпирическое знание является исходным материалом для раскрытия сущности, в данном случае такого процесса, как урок, его функционирования и развития, то теоретическое познание – основа для объяснения эмпирических фактов, их анализа и систематизации.

Естественно, что весь этот процесс нельзя понимать догматически. Необходимо видеть диалектическую связь этих двух этапов анализа урока. Знание руководителя школы о явлениях, характеризующих с той или иной стороны урок,

формируется на этапе посещения и наблюдения с помощью эмпирических методов познания, внутренняя сущность данного урока исследуется с помощью теоретических методов наследующем этапе в ходе анализа урока. Поэтому движение познания аналитика в данном случае от явления к сущности, от внешнего к внутреннему может рассматриваться, как движение процесса распознавания от эмпирического уровня к теоретическому. Эти два этапа находятся в неразрывном единстве, составляют стороны, моменты единого процесса распознавания урока. Отражая урок с внешней поверхности, чувственное познание руководителя содержит в себе элементы обобщения, которые свойственны не только представлениям, но также восприятиям и ощущениям, составляющим предпосылку перехода к логическому познанию урока. С другой стороны, рациональное познание, ориентируя и обуславливая чувственное, включает в себя момент этого познания, без которого оно было бы лишено объективного содержания и связи с внешним миром. Проникнуть в сущность процесса-урока можно лишь при условии тщательного учета его непосредственно наблюдаемых характеристик, признаков, свойств, явлений. Начальная ориентация руководителя школы в уроке обязательно связана с опознаванием и классификацией последних.

Важно подчеркнуть и условность деления методов познания урока по их принадлежности к этим двум этапам его анализа. Наблюдение и сравнение, хотя и применяются преимущественно на этапе посещения урока, но могут быть использованы и на этапе непосредственного анализа урока. В то же время некоторые методы теоретического уровня познания могут быть использованы на его эмпирическом уровне.

Этап осуществления наблюдения за ходом урока, сбор информации для анализа.

Этот этап складывается из следующих операций:

1. Наблюдение за ходом урока.

В ходе наблюдения руководитель школы должен зафиксировать все наиболее важные стороны урока, признаки решения всех трех аспектов его дидактической цели или, наоборот, отсутствие таковых, увидеть факты, характеризующие методическую деятельность учителя, познавательную деятельность учеников, успешность их взаимодействия, зафиксировать признаки результативности урока и многое другое. Одновременно с этим аналитик должен вести наблюдение в соответствии с целью анализа урока, опираясь на пункты программы наблюдения. Ведь рассмотрение урока под каким-то определенным углом зрения не освобождает руководителя школы от анализа всей системы, ее сторон и отношений.

Техническая сложность наблюдения за ходом и развитием урока и фиксации увиденного заключается в том, что наблюдению подвергается сложнейший многогранный, многосторонний процесс, совмещающий в себе одновременно различные виды деятельности учителя и учеников и приводящий к сложному синтетическому результату. Уже в ходе наблюдения необходимо осуществлять и первичную обработку собираемой информации. Наблюдение обязательно связано с деятельностью абстрактного мышления, без которого оно просто невозможно. Наблюдение опирается на имеющиеся

знания об объекте, на определенные абстракции, оно должно удовлетворять целому ряду методологических требований:

- наблюдающий должен совершенно четко и ясно представлять стоящую перед ним цель, т.е. наблюдение должно быть преднамеренным;

- цель наблюдения должна быть декомпозирована в компактную программу наблюдения, т.е. последнее обязательно должно носить планомерный характер;

- перед началом наблюдения аналитик обязательно должен познакомиться со всеми возможными материалами, касающимися наблюдаемого объекта;

- руководитель школы при наблюдении за ходом урока должен не просто воспринимать все попадающее в поле зрения и все услышанное, а искать нужные объекты, интересующие его черты этих объектов, используя для этого весь запас своих знаний и опыт. Иными словами, наблюдение должно быть активным;

- необходимо учитывать роль субъективного момента в наблюдении, нередко искажающего действительность. Иногда мы хотим увидеть то, что в действительности отсутствует, или же, наоборот, не замечаем того, что лежит буквально перед нашими глазами;

- важнейшим требованием, предъявляемым к наблюдению, является систематичность. Наблюдатель может получить ценную информацию только в том случае, если наблюдение ведется по определенной системе, позволяющей воспринимать объект многократно и в самых разнообразных условиях;

- наконец, необходимо учитывать, что наблюдение за уроком всегда предполагает активное включение в этот процесс педагогических и психологических знаний руководителя. Вне этих предпосылок не может быть и речи о научном наблюдении в строгом смысле этого слова.

Однако данные, полученные с помощью наблюдения, не могут быть использованы в чистом виде. Они должны быть подвергнуты рациональной обработке и определенным образом зафиксированы в форме словесного описания, таблиц и схем.

Направленность наблюдения будет меняться в зависимости от того, какой модификацией метода системы анализа урока пользуется руководитель.

Если он использует поэтапный метод системы анализа урока, он сосредоточивает свое внимание на определении этапов урока, фиксировании их содержания, соответствия внутренних составляющих этапов, взаимодействия и воздействия их друг на друга и т.п.

Если же субъект анализа анализирует урок с опорой не на этапы, а учебно-воспитательные моменты, направленность наблюдения будет иная. Он вычленяет, определяет границы учебно-воспитательных моментов, наблюдает за их взаимодействием, характеризует их, определяет их влияние на формирование конечного результата урока и т.п.

Естественно, что на ход наблюдения накладывает свой отпечаток и система обучения, в контексте которой находится анализируемый урок. Урок развивающего обучения будет наблюдаться совершенно иначе, по другим ориентирам, чем урок традиционного обучения.

Еще раз хотелось бы напомнить читателю, что наблюдение за ходом урока еще не является его анализом – это совершенно разные процессы.

2. Запись и кодирование урока.

Наблюдение за уроком всегда связано с описанием. Описание урока – это фиксация средствами естественного или искусственного языка сведений об объектах, данных в наблюдении за его ходом и развитием. Описание – завершающий этап наблюдения. Оно является необходимым и очень важным элементом в системе научного подхода к педагогическому анализу урока.

В школоведческой литературе существует немало рекомендаций по записи всего увиденного и услышанного руководителем на уроке. Некоторые авторы советуют вести запись наиболее существенных сторон учебного процесса поэтапно. Другие предлагают делить лист на две части: в левую часть записывать основные моменты хода урока, а в правую – замечания проверяющего по ходу урока.

Урок – сложный процесс, стремительно развивающийся в течение очень коротких и в то же самое время очень емких сорока пяти минут. Именно для того чтобы не пересказывать учителю ход урока, а осмыслить его механизм, пути формирования его конечного результата, и нужна подробная запись урока, его фактологическая база, с которой руководитель после посещения, готовясь к анализу, должен работать. Конечно, и здесь шаблона не может быть. Опытные, сформировавшие системный взгляд на урок благодаря длительной управленческой и педагогической практике директора школ и их заместители, видимо, могут обойтись и без подробной записи. Но в большинстве случаев она просто необходима, ибо трудно удержать в памяти все то, что делается на уроке. А в этом процессе, как известно, мелочей не бывает. Думается, что просто нельзя не согласиться с В.Г. Фоменко, который в своей работе «Методика посещения урока» пишет: «Значение записи несомненно. В процессе последующего анализа она помогает представить урок в целом и вспомнить его отдельные детали, в особенности если в течение дня посещалось несколько занятий, и, забыв, можно в них что-то перепутать. Зафиксированные об уроке мысли легче привести в систему в свете пометок, сделанных у себя в «непосредственной близости» от предмета наблюдения, удобнее осуществить анализ в целом. Поэтому не должно быть недооценки этой стороны дела в ходе посещения занятий, а наблюдаемые в редких случаях удачные анализы без предварительной фиксации их в тетради должны рассматриваться как допустимые, но особые случаи, как исключение» [215].

Описание урока дает возможность сравнить результаты наблюдения, в определенной степени систематизировать материал, выделить в нем общее, специфическое и особенное. Это создает основу для последующего анализа урока. Отвечая на вопросы «Что?» и «Как?», оно в то же самое время является основой для ответа на вопрос «Почему?».

Естественно, что и к описанию урока предъявляются определенные требования:

- включаясь в сложную систему, соединяющую активно работающее мышление с наблюдением, воспринимающим факты, ход и развитие урока, описание, хотя и следует за тем, что дает наблюдение, должно всегда подчиняться той цели, которую поставил перед собой руководитель, идя на урок. Оно должно быть целенаправленным;

- описание урока должно быть достоверным, отражать достаточно четко характеристики, отдельные стороны, свойства, ход и развитие урока;
- оно должно достаточно точно отображать и обозначать наблюдаемые явления;
- описание урока должно быть сопряжено с вводимыми в него элементами сравнения, сопоставления и отбора материала, подлежащего описанию. Это не механическая фотография процесса. Когда мы говорим о «фотографии урока», то подразумеваем под этим прежде всего точность, адекватность, полноту его отображения, но отнюдь не механическую регистрацию событий, происходящих в ходе его осуществления;
- описание урока необходимо осуществлять как с количественной, так и с качественной стороны. При этом необходимо помнить, что основную функцию выполняет качественное описание. Количественное описание, как известно, связано с изменениями и числовым обозначением тех или иных характеристик урока.

Единство количественного и качественного описания обеспечивает полную «репрезентаций» урока и тем самым создает предпосылки для более глубокого его анализа.

В диалектическом единстве количественное и качественное описания должны фиксировать материал для всех аспектов анализа урока, создавая его фактологическую базу.

Учитывая быстротечность урока, количественное описание легче всего осуществлять с помощью заполнения заранее подготовленных таблиц и матриц. В частности, используя рекомендации Г.И. Шукиной, можно составить такую таблицу показателей, в которой можно было бы фиксировать, а порой и измерять эффективность обучения [238].

Этапы урока		Количество используемых методов, сменяемость методов	К-во опрошенных за урок				Количество заданных учениками вопросов как показатель их познавательной активности и интереса к изучаемому	Количество желающих принять участие в обсуждении вопросов, поставленных перед классом	Количество учащих, желающих внести дополнения, прокорректировать ответы товарищей, их деятельность	Количество отвлеченный уч-ся как показатель негативного отношения к деятельности, к уроку, к теме
1	2		полные ответы	неполные ответы	правильные ответы	неверные ответы				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

При осуществлении анализа урока через учебно-воспитательный момент мы используем иной подход к записи урока.

Еще в 1934 году Л. Скаткин в статье «Как записывать уроки» писал: «При ведении записи урока по схеме полезно пользоваться условными обозначениями для часто повторяющихся на уроке фактов» [182]. Это первое упоминание в нашей педагогической литературе о кодовой записи урока.

Что такое код? Это система условных знаков (символов и их комбинаций), которым присваиваются определенные значения и которые используются при кодировании.

Впервые теоретически разработана и обоснована кодовая запись урока была в работе Н.Л. Терского «Педагогический анализ урока» и в его диссертации по защите ученой степени кандидата педагогических наук. Благодаря этому кодовая запись урока получила широкое применение у директоров школ Восточной Сибири и других регионов страны.

Главное, конечно, не сами знаки, а их взаиморасположение, структура записи. Именно взаиморасположение. Оно должно легко охватываться глазом, способствовать произвольному укрупнению единиц информации.

Данным требованиям в наибольшей степени способствует табличная форма записи. Ее преимущества:

– она удобна для обозрения. В ней легко выделять данные, группируя их различным способом;

– она удобна для заполнения. Наблюдаемый процесс мысленно расчленяется по строкам и столбцам, а запись разворачивается по горизонтали в содержательном и по вертикали во временном плане;

– дает возможность уже по ходу наблюдения группировать необходимую информацию;

– таблица удобна для регулирования сменяемости содержания информации. Наряду со столбцами для фиксации необходимой информации всегда можно выделить место для записи отдельных позиций урока текстом;

– она экономит время [204].

Короче говоря, таблица – наивыгоднейшая форма записи хода урока.

В ходе записи урока можно использовать следующий код.

ТЦУ	–	триединая цель урока
Э	–	этап урока
УВЗЭ	–	учебно-воспитательная задача этапа
КРЭ	–	конечный результат этапа
УВМ	–	учебно-воспитательный момент
УВЗМ	–	учебно-воспитательная задача момента
КРМ	–	конечный результат учебно-воспитательного момента

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА (СУМ)

Н1	–	научная достоверность содержания
Н2	–	научная глубина содержания
Н3	–	практическая направленность содержания
Т1	–	трудность материала завышена
Т2	–	трудность материала средняя
Т3	–	трудность материала занижена

УРОВЕНЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ (УУЗ)

1	–	восприятие информации, ее сознание и фиксация
2	–	усвоение способов применения знаний по образцу
3	–	творческое применение знаний

КАЧЕСТВО ОТВЕТОВ (КО)

Пл	–	полный ответ
Пр	–	правильный ответ
З	–	затруднения при ответе
То	–	творческий ответ
Нп	–	неполный ответ
Ош	–	ошибочный ответ
Оз	–	осознанные знания
Ноз	–	неосознанные знания

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ (МО)

ОИ	–	объяснительно-иллюстративный
----	---	------------------------------

- Р – репродуктивный
- П – проблемное изложение
- Чп – частично поисковый
- И – исследовательский

ОБРАТНЫЕ СВЯЗИ (ОС)

- В – визуальная [наблюдает за всеми]
- ВС – выборочно-содержательная [спрашивает некоторых]
- ФС – фронтально-содержательная [спрашивает всех]

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ФОНД)

- Ин – индивидуальная
- Г – групповая
- Ф – фронтальная
- К – коллективная

ДОМИНИРУЮЩИЕ ОТНОШЕНИЯ (ДО)

- Д01 – добрые отношения
- Д02 – нервные отношения

ТАБЛИЦА ЗАПИСИ ХОДА УРОКА

Этап урока УВМ	Время	УВЗ этапа УВЗМ	Содержание этапа, содержание УВМ	С У М	М О	Ф О П Д	Р Р	СУМ – УВЗ М	МО – УВЗ М	ФОПД – УВЗМ	МО – СУ М	МО – ФОПД	РР – УВЗ М	УВЗ М – УВЗ М	УВЗ М – ТЦУ	Решение развивающего аспекта ТЦУ	Решение воспитывающего аспекта ТЦУ	Замечания, по цели посещения
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Необходимо акцентировать внимание читателей на том, что все, что записано в таблице, – это запись урока, а не его анализ, это опорные пункты памяти для будущего анализа, опорные сигналы, на которых он должен основываться.

3. Беседа с учителем перед анализом урока.

Еще до посещения урока субъект анализа должен узнать у учителя триединую цель урока, ибо понять до конца какой-либо воспитательный момент урока или его этап да и весь урок можно, только зная предполагаемый конечный его результат, т.е. триединую цель, направление куда и во что должен развиваться урок.

Непосредственному анализу урока руководителем должна предшествовать его беседа с учителем. Конечно, желательно, чтобы анализу урока предшествовал самоанализ урока учителем, в ходе которого педагог высказал бы сам свое мнение об уроке. Но поскольку большинство учителей осуществлять такой самоанализ не умеет, руководитель чаще всего вынужден выходить на беседу с ними. Субъект анализа может попросить учителя:

- дать краткую характеристику классу, в котором проводит урок;
- указать тему урока, охарактеризовать ее местоположение в общей системе других уроков и тем;
- указать степень трудности изучаемой темы для учителя;
- охарактеризовать триединую цель урока, сопоставить ее с достигнутым конечным результатом;
- высказать свое мнение о теме урока и ее соответствии триединой цели;
- определить учебно-воспитательные моменты урока и кратко охарактеризовать их содержание и результат;

□ определить наиболее западающие из всех учебно-воспитательных моментов и т.д.

Такая беседа, **во-первых**, помогает руководителю уточнить многие вопросы, возникшие у него в ходе наблюдения за уроком, **во-вторых**, приучает учителя анализировать свою деятельность, развивает у него умение контролировать себя, формирует более ответственное отношение к уроку.

Конечно, программа беседы не может быть стандартна, в зависимости от конкретных ситуаций она меняется и содержательно и структурно.

У нас сложилась традиция начинать такой беседой анализ урока. Думается, что ею надо завершать этап осуществления наблюдения за ходом урока, сбора информации для его анализа.

УВМ, этап	Время	УВЗ учебно-воспитательного момента	Содержание УВМ, этапа	СУМ	МО	ФОПД	Реальный результат
1	2	3	4	5	6	7	8
1		Подготовить учащихся к работе	Подготовка не проверяется, только констатируется. Отработано проведение организационного момента				
2		Проверить правильность выполнения домашнего задания	Проверка решения задач на увеличение; проверка решения примеров вида $40520+732 \diamond 45=$	T2	P	Ф	Все решили 8 ошибок
3		Закрепить умения решать неравенства	Решение неравенств вида $240: \diamond 50$	T2	P	Ф	Решили 3 ученика
4		Развитие смекалки	Решение задач на смекалку	T3	Чп	Ф	Решают задачу 2 ученика
5		Формирование умения округлять числа	Знакомство с приемами округления чисел	T3	Чп	Ф	Нет четкого понимания приема округления
6		Формирование умения применять прием округления	Работа с учебником. Объяснение решение примера с использованием приема округления	T3	P	Ф	Нет четкого понимания приема округления
7		Закрепление умений применять прием округления	Решение примеров вида $59+29=$	T2	P	Ф Ин	4 ошибки

8		Закрепление умений применять прием округления	Самостоятельная работа. Решение примеров вида 59+34 63–49	ТЗ	Р	Ин	12 ошибок
9		Закрепление умений решать задачи	Самостоятельная работа. Решение задачи	Т1	Р	Ин	8 ошибок
10		Дать инструктаж выполнения домашнего задания	Прочитана задача, названы примеры	ТЗ		Ф	

	СУМ– УВЗМ	МО– УВЗМ	ФОПД – УВЗМ	МО– СУМ	МО– ФОПД	РР– УВЗМ	УВЗМ – УВЗМ	УВЗМ – ТЦУ	Реше- ние разв. аспек- та ТЦУ	Решение воспит. аспекта ТЦУ	Заме- чания по цели посеще- ния
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1							+	+		Спокойный, доброжелательный тон учителя ДО1	Значение темы урока не подчеркивается
2	–	–	–	+	–	–	–	–	Нет анали-за задачи	СУМ использован в целях экономического и нравственного воспитания	
3	+	–	–	+	–	–	–	–	Нет анали-за примеров	ЮП – нарушение нравственных отношений ЗЭП – нарушение нравственных отношений	Создана ситуация мыслительного напряжения
10. Приемы решения не соответствуют УВЗ 11. Не у всех учащихся закрепляются умения											
4	+	+	–	+	+	–	–	–	Развитие смекалки, интуиции	Нарушение нравственных отношений	
3. Не все учащиеся включены в работу											
5	+	–	+	+	+	–	–	+	Использован частичный анализ	ДОЗ	Не показано значение темы. Использован Чп-метод
2. Нет четкого объяснения правил											
6	+	–	+	+	+	–	+	+	Нет анализа,	ДОЗ	Непродумано

									не отработан алгоритм		значение приема округления (рациональность)
2. Прием объяснения неверен											
7	+	-	+	-	+	+	+	+		Анализ достаточно используется	ДОЗ
8	+	-	-	-	+	-	+	+	Нет анализа примеров	74П – нарушение нравственных отношений	Все включены в работу, но самостоятельная работа дана рано
10. Рано используется самостоятельная работа 11. Нужна фронтальная ФОПД 12. Рано используется индивидуальная ФОПД											
9	+	-	-	+	-	-	-	-	Нет анализа задачи		Неподготовлена самостоятельная работа
10. Не подготовлен класс к самостоятельной работе											
10									Нет анализа задачи		
9. СУМ не соответствует ТЦУ, задача другого типа											

Этап непосредственного анализа урока.

Он начинается с того, что субъект анализа выделяет время, чтобы до повторной встречи с учителем, не торопясь, глубоко и серьезно поработать с собранной информацией, проанализировать ее. Собственно говоря, вот эта часть урока и есть настоящий анализ урока, когда руководитель один осмысливает увиденное на уроке, опираясь на записи или код в таблице. Именно в этот период и рождается анализ урока. Даже такой мыслительной деятельности необходимо время, одиночество и спокойная обстановка.

Л.Б. Наумов в своей книге «Нажмите кнопку, коллега» пишет: «Спросите любого студента-медика: можно ли, слушая лекцию о диагностике множества болезней, сразу же, здесь же, во время лекции поставить верные диагнозы этих болезней. И вам любой ответит: нет, невозможно. И будет прав. Ибо далек путь от восприятия знаний до умения практически овладеть знаниями на уровне профессиональной деятельности» [123]. Также далек путь от восприятия урока до его анализа, но у нас почему-то многие руководители считают, что, прослушав, пронаблюдав урок, можно тут же с ходу его проанализировать. Это несерьезно. На осмысление, осознание собранной информации необходимо время.

Весь процесс работы руководителя школы над анализом урока должен быть подчинен общему ходу научного познания, который обладает, как пишет академик Б.М. Кедров, «трехфазным ритмом». Руководитель, присутствуя на уроке, вначале охватывает те его стороны, факты, характеристики, которые лежат на поверхности процесса и усваиваются субъектом анализа непосредственно без его вмешательства во внутренние сферы урока. На этой

фазе представления об уроке еще весьма туманны, неясны, не дифференцированы, так как урок по сути дела не был еще подвергнут педагогическому анализу в собственном смысле этого слова. Очень часто анализ урока в практике и заканчивается на этом уровне, когда руководитель пересказывает учителю свои отрывочные представления, полученные в результате наблюдений, т.е. непосредственного созерцания, и пытается на основе этого сделать выводы по уроку.

Конечно, познание урока на этом уровне начинается не только с живого созерцания. Нельзя упрощать этот процесс. Все обстоит более сложно. Руководитель приходит на урок, вооруженный определенным жизненным и педагогическим опытом, некоторыми дидактическими и методическими знаниями, которые были получены раньше. Поэтому живое созерцание в данном случае нельзя просто отождествлять с ощущением, восприятием и просто созерцанием. Оно включает в себя и рациональный момент¹.

Вторая фаза педагогического анализа урока заключается в том, что руководитель стремится проникнуть во внутренние его сферы, скрытые от его непосредственного взора, используя такой прием, как анализ. В результате этого урок перестает существовать для него таким, каким он выступал первоначально, он оказывается расчлененным на отдельные части, стороны, признаки. К сожалению, в практике рассмотрения урока очень часты случаи, когда этот процесс останавливается именно на анализе его компонентов, и на основе знаний отдельных характеристик, представлений его составных частей руководитель пытается делать общие выводы об уроке в целом, хотя знания его об уроке имеют далеко неполное представление и выводы не могут быть объективными.

Для того чтобы получить наиболее полные, существенные данные об уроке, необходимо осуществить третью фазу процесса познания – синтез. Опираясь на данные анализа урока, руководитель соотносит, связывает, соединяет расчлененные анализом стороны, характеристики, компоненты, этапы и процессы как между собой, так и между каждой из них, устанавливает характер связей между ними и тем самым познает урок уже в существенной конкретности.

Таков общий путь педагогического анализа урока. Разумеется, деление этого процесса на три фазы является чисто условным, ибо в природе познавательного процесса не может быть ни чистого анализа, ни чистого синтеза. Свою познавательную роль они выполняют в неразрывном единстве, хотя в каждом конкретном познавательном акте анализ и синтез могут иметь относительное преобладание.

Только используя в педагогическом анализе урока принципы диалектической логики, взаимодействие анализа и синтеза, можно прийти к конкретным диалектическим же выводам по уроку. Именно с помощью диалектического анализа и синтеза мы можем получить представление о таких существенных сторонах урока, которые проявляются косвенным путем и через простое элементарное обобщение не могут быть достигнуты.

Говорят: «Хорошо доказывает тот, кто доказывает дважды!» Попробуем и мы подойти к предмету нашего доказательства с несколько иной стороны.

¹В то же время не следует это понимать таким образом, что живое созерцание принимает такую же рациональную форму, как абстрактное мышление. Оно имеет свою специфику, что дает право выделить его в отдельную ступень познания, и то в то же время находится в неразрывном единстве с абстрактным мышлением, составляя вместе с ним стороны, моменты единого процесса урока.

Академик Б.Н. Кедров предложил модель «треугольника познания». Вершины этой модели символизируют познание свойств, состава и сущности объекта.

Свойство – это сторона предмета, обуславливающая его различие или сходство с другими предметами и проявляющаяся во взаимодействии с ним. Свойства бывают самого различного характера: специфическими и общими, главными и неглавными, существенными и несущественными, внешними и внутренними и т.д. Изучение определенных свойств предмета является ступенькой к его познанию.

Состав – это совокупность элементов, составляющих объект распознавания.

Сущность – это совокупность глубинных связей, отношений и внутренних свойств объекта распознавания.

Познав в процессе чувственного восприятия свойства предмета, руководитель школы начинает изучать путем анализа его состав, затем, опираясь на знание состава и свойств, раскрывает сущность предмета. Обогащенный накопленными знаниями в ходе познания, субъект анализа более полно познает и свойства, т.е. возвращается к исходному пути распознавания, но на более высоком уровне. «Треугольник познания» наглядно показывает недопустимость разрыва процесса распознавания на каком-то из уровней: познав свойства, мы познаем состав. Если мы остановимся на уровне познания состава, мы не познаем сущности.

Ущербность поэлементного подхода к анализу урока, как мы видим теперь, прежде всего в том и заключается, что он останавливается в познании урока либо на уровне знакомства с отдельными неглавными, несущественными его свойствами и характеристиками, либо, что наблюдается гораздо реже, на стадии знакомства с разрозненными, не связанными друг с другом элементами его состава, отрывая процессы анализа и синтеза друг от друга.

Таким образом, поэлементный подход к анализу урока является результатом такого конструктивного движения мысли руководителя, который не соответствует требованиям объективных закономерностей построения и эффективного проведения урока. В этом случае руководитель школы руководствуется только своим почти стихийно сложившимся опытом, отдельными несистематизированными знаниями об уроке, игнорируя часто дидактические закономерности его построения и развития. Вот почему анализ урока, основанный на поэлементном подходе, нельзя назвать педагогическим.

Поэлементный анализ не является продуктом мысленной реализации материальных возможностей урока, не основывается на данных процесса его распознавания. Малозначащие, часто нереальные замечания руководителя в ходе осуществления такого анализа в большинстве своем бывают оторваны от объективных возможностей урока и лишены в этом смысле объективной сущности.

Этот этап анализа заканчивается формулировкой конкретных выводов и предложений учителю, вытекающих из анализа урока и выводов.

Вот только после такой подготовки руководитель может вновь встречаться с учителем и излагать сложившуюся в его голове модель урока. В ходе непосредственной работы с учителем эта модель уточняется, углубляется и приобретает окончательный абрис.

Вот что представляет собой в общих чертах метод педагогического анализа урока.