

ГЛАВА VI. ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ УРОКА

Социальная технология – это предварительно определенный ряд операций, направленных на достижение некоторой цели или задачи. Какими бы сложными ни были социальные процессы, каждый из них поддается такой технологизации.

Н. Стефанов

§1. Технология системного подхода к анализу этапированного урока

Почему мы плохо анализируем итоги года? Почему мы до сих пор не научились анализу урока? Почему многие руководители школ превращают анализ урока в примитивный пересказ увиденного и услышанного на нем? Почему так низка наша аналитическая культура внутришкольного управления? На все эти «почему?» можно найти «430» причин, но «колоколом» среди них, по нашему глубокому убеждению, является отсутствие разработанных технологий анализа урока, его основных «узлов», педагогического процесса в целом.

Мы постараемся рассмотреть несколько технологий системного подхода к анализу уроков, принадлежащих к различным системам обучения, которые достаточно широко распространены в народном образовании России.

Попробуем вначале рассмотреть молярный подход «выявление общих причин и ошибок» к анализу этапированного комбинированного урока, широко распространенного в традиционной системе обучения. Будем знакомиться с этим вариантом системного анализа на примере распознавания абстрактного комбинированного урока с полным набором этапов.

1. Обыкновенно анализ необходимо начать с рассмотрения цели урока, сформулированной и поставленной учителем. Анализируется состав, структура, комплексность триединой цели урока, реальность ее выполнения в границах данного урока, ее связи с целями и задачами предыдущих и последующих уроков.
2. Затем определяется тип урока, его соответствие содержанию учебного материала и триединой цели урока. Выясняется влияние этого соответствия на формирование конечного реального результата урока.
3. Вычленяется основной тип урока, а также другие его этапы, на которых формируются условия для успешного выполнения учебно-воспитательной задачи основного этапа и триединой цели урока.
4. Вслед за этим аналитик может перейти к рассмотрению первого этапа урока. Здесь прежде всего необходимо подвергнуть анализу соответствие приемов психологического и педагогического воздействия учителя психолого-педагогической задаче этапа, проследить, каким образом в результате взаимодействия психологических и педагогических приемов учителя и ответной деятельности учащихся формируется реальный конечный результат этапа, и насколько он соответствует его психолого-педагогической цели.

Приветствию учителя, выражающему уважение к классу, симпатию, желание добра, должно предшествовать при входе его в класс быстрое и бесшумное вставание учащихся, и после слова учителя: «Садитесь» – бесшумная и легкая посадка. Приветствие учителя – очень важный педагогический прием, это не обычный акт вежливости, как пишет Н.М. Яковлев в своей книге «Методика и техника урока в школе», а «акт дружного единения учителя и учеников...», психологически настраивающий учащихся на дружную работу.

Если учитель, **проверяя отсутствующих**, быстро выясняет кто отсутствует и по какой причине, заботится о том, чтобы отсутствующие через своих товарищей были оповещены о домашнем задании, и им была оказана соответствующая помощь в его выполнении, живейшим образом интересуется состоянием тех, кто длительное время отсутствует из-за болезни, специально доброжелательно приветствует ученика, который после долгого отсутствия появился в школе, то «прозаическая проверка учащихся превращается в важнейшее средство воспитания гуманизма, коллективизма, любви к школе и учителю и т.д. Ради этого стоило бы израсходовать лишние две минуты, даже если бы пришлось таким образом «отвлечаться» на каждом уроке. А так как поводы для этого случаются не каждый день, то практически проверка отсутствующих вместе с выяснением причины отнимет совсем немного времени – менее полминуты.

Проверка классного помещения длится несколько долей минуты. Окинул взглядом класс, устранил недостатки, закончил проверку общего состояния класса оценкой работы дежурного: «Класс в порядке. Дежурный с обязанностями справился» или «Дежурный сегодня забыл о...»

Проверка учащихся на их рабочих местах, прежде всего внешнего вида учеников. Обнаруженные неполадки в костюме, внешнем виде учеников должны быть быстро и оперативно устранены. Проверяется рабочая поза учащихся, состояние их рабочих мест.

Установка внимания. «...Нельзя начинать ни одной работы в классе, если вы не овладели вниманием к ней учеников, причём всех без исключения... В общем случае, чтобы привлечь внимание учеников, достаточно бывает произнести громко, отчетливо и властно (но не грубо): «Внимание, ребята! Начинаем работу!» И начинать не раньше, чем все школьники будут готовы» [243].

Данные приемы воздействия соответствуют психолого-педагогической задаче этапа, их систематическое использование должно приводить к положительному ее решению. Если этого не происходит, значит, причину нужно искать во влиянии на класс каких-либо других факторов: отсутствие

единого подхода к осуществлению данного этапа урока учителями, работающими в данном классе; возбужденность ребят на предыдущем уроке (допустим, физического воспитания); неверно сложившиеся взаимоотношения между учителем и классом и многие другие факторы, которые и необходимо выяснить.

Мы не случайно так подробно останавливаемся на анализе этого обязательного этапа урока. Во-первых, потому, что этот этап, по нашему мнению, играет в уроке очень важную роль. От того, насколько его конечный результат будет близок к психолого-педагогической задаче этапа, во многом зависит дальнейшее развитие урока: его психологическая атмосфера, темп и ритм, продуктивность использования времени и в определенной степени качество знаний учащихся, усвоенных на уроке.

Этот этап воспитывает у учащихся такие черты характера, как умение быстро мобилизоваться, сосредоточиться, организовать, умение заранее спланировать свою деятельность. Если приемы педагогического воздействия, поведение учителя (его собственная несобранность, вялость, нетребовательность, резкость, безразличие и т.д.) в целом не соответствуют требованиям психолого-педагогической задачи этапа, между нею и конечным реальным результатом осуществления этапа неизбежно будет наблюдаться разрыв. Задача не будет выполнена, и это обязательно повлияет отрицательно на все последующее развитие урока. Более того, реальный результат этапа в таком случае может приобрести антивоспитательное значение. Это и естественно, на уроке нейтральных позиций не бывает. Если не оказывается положительное воспитательное воздействие – оказывается отрицательное. Отсутствие соответствия во взаимодействии между внутренними составляющими этапа образует такую его структуру, которая влияет на ребят в обратном направлении: приучает их к разболтанности, организационной расхлябанности, что в определенной мере притупляет у них чувство долга, чувство собственного отношения к учению вообще. Аналитику необходимо проследить, каким образом положительный или отрицательный реальный результат этого этапа отразился на формировании реальных результатов последующих этапов урока и на достижении его триединой цели.

Серьезное внимание анализу этого этапа, во-вторых, необходимо уделять потому, что его осуществление требует высокой степени подготовки учителя и является своеобразным искусством, которому в ходе анализа урока учителя необходимо учиться. Этап характеризуется большими воспитательными возможностями, которые учителю необходимо исчерпать в максимально короткий срок. Он включает многое в немногом.

И, наконец, в третьих, необходимость подробного анализа этапа заключается в том, что среди учителей нередко бытует мнение об этом этапе как формальном, а следовательно, малозначимом или даже ненужном акте. Необходимо в ходе анализа всячески рассеивать это заблуждение, показывая роль и значение данного этапа для всего последующего развития урока.

5. Определением влияния реального: конечного результата первого этапа на результат этапа фронтальной проверки домашнего задания начинается анализ последнего. Учебно-воспитательная задача этого традиционно сложившегося этапа урока имеет двойной смысл. С одной стороны, она выражает потребность в проверке у всех учеников домашнего задания и контроле за его выполнением, а с другой – необходимость подготовки учащихся к изучению нового материала. Здесь ни в коем случае не допустим механический характер работы. Важно, чтобы учитель понял типичные ошибки, сосредоточив внимание прежде всего на основных правилах, идеях, лежащих в основе выполнения домашнего задания, и одновременно убедился, что домашнее задание выполнено всем классом. Этой задаче и должно быть подчинено взаимодействие содержания домашнего задания, методов его проверки и способов организации деятельности учащихся.

Методы проверки домашнего задания, как письменного, так и устного, могут быть различны, но они всегда должны правильно соотноситься с содержанием домашнего задания, его целями, характером и способом организации деятельности учеников во время осуществления этапа. Поляков Е.Н. и Бадаева В.И. приводят примеры несоответствия, в частности, между учебно-воспитательной задачей этапа и способом организации деятельности учащихся. Они пишут: «Предназначенный для студентов и учителей киноурок «В поиске», описывающий опыт Липецких учителей, демонстрирует прием проверки правильности выполнения классной работы путем многократного вопроса: «У всех так?» И учащиеся хором отвечают: «У всех!»... Несостоятельность связи между вопросом и ответом может быть замечена после их логического анализа. Вопрос «У всех так?» не может быть адресован всем ученикам вместе, ибо откуда ученики могут знать, как написали другие. Каждый ученик знает, как написал он. На этот вопрос он может ответить только за себя. А это означает, что вопрос не соответствует дидактической задаче фронтальной проверки домашнего задания и, следовательно, не дает нужных результатов» [148]. Авторы совершенно справедливо отмечают, что привести в данном случае методический прием проверки домашнего задания в соответствие с дидактической задачей этапа можно, если учитель, предложив одному ученику прочитать первое предложенное задание или математический пример и указать искомый ответ или нужное правописание, затем, независимо от правильности ответа ученика, не высказывая своего мнения, обращается к классу с вопросом: «Кто по-другому написал?» («У кого получился другой ответ?»). «Поднимите руку или поднимите карточки с обозначением ответа (падежного окончания, формулы или цифры и т.д.)». По поднятым рукам или карточкам учитель видит, сколько учеников и кто именно верно или неверно выполнил данное задание.

Эти же авторы приводят еще один пример несоответствия на этом этапе урока метода проверки домашнего задания дидактической задаче этапа. Задача предусматривает проверку домашнего задания у всего или хотя бы у большинства класса. А метод осуществления этой проверки противоречит задаче. «При

фронтальной проверке письменного домашнего задания некоторые учителя, спросив поочередно, но с места 4–5 учеников (каждого по одному примеру или вопросу), считают, что они задачу фронтального опроса класса выполнили. Очевидное заблуждение. Если учитель при фронтальной проверке, выслушав правильный ответ ученика, говорит ему: «Верно, садись», а при неверном ответе исправляет ошибку, он проверяет задания одного ученика. А когда он при подобной ситуации спрашивает: «Кто по-другому написал, у кого другой ответ?» – он проверяет работу класса.

Узнать, как класс справился с домашним заданием, есть ли у учащихся типичные пробелы в их знаниях и умениях, можно по закону больших чисел, когда учитель хотя бы бегло спросит 15–20 человек да еще посмотрит несколько работ по рядам» [148].

Анализируя этот этап, надо всегда выходить на рассмотрение связи между отношением детей к приготовлению домашнего задания и характером его проверки в классе. Здесь существует обязательная зависимость первого от второго.

Необходимо также помнить, что для проверки сознательности и самостоятельности, проявленной учащимися при выполнении домашнего задания, конструкция вопросов и заданий учителя должна быть такой, чтобы они требовали применения полученных знаний к решению учебных и жизненных задач.

Анализ этого этапа требует обязательного выхода на связь между его реальными результатами и результатом следующего за ним периода урока, а также обязательного рассмотрения связи между результатами этапов фронтальной проверки домашнего задания и информации учащихся о домашнем задании и подведении итогов урока. Результат первого во многом зависит от реального результата второго.

Проводя анализ этого этапа, одновременно необходимо выяснить, какой вклад он внес в конечный результат урока в целом.

6. Обыкновенно этап фронтальной проверки домашнего задания логически подготавливает осуществление следующего периода урока – **этапа индивидуального учета знаний**. Здесь прежде всего необходимо определить, насколько правильно учитель использовал реальный результат предшествующего этапа урока для решения учебно-воспитательной задачи данного периода.

Думается, что это один из труднейших этапов урока, требующий самой серьезной подготовки учителя к его осуществлению, ибо взаимодействие содержания материала, методов и организационных форм деятельности учащихся здесь особенно сложно. В самом деле, учителю необходимо не просто проверить знания отдельных учеников, объем и качество этих знаний, но и составить для себя представление об уроке, развитии их мышления. Осуществляя это, необходимо мастерски сочетать индивидуальные, групповые и фронтальные формы деятельности учащихся для того, чтобы в ходе ответа одного ученика работал весь класс. Именно на этом этапе с полной силой должно проявиться мастерство индивидуального подхода учителя, умение подобрать к каждому отвечающему ученику свой ключик для того, чтобы за короткое время выяснить уровень его знаний и развития мышления. Поистине многое в немногом! Кроме этого, ни в коем случае нельзя превращать этот этап урока только в процесс так называемого опроса. Всегда надо помнить о том, что в процессе проверки знаний необходимо учить ученика и класс культуре мышления, речи, техническим навыкам и многому другому, вплоть до умения правильно вести себя у доски перед лицом класса, аудитории.

Этот этап характерен еще и тем, что на нем учитель не только осуществляет проверку знаний учащихся, в определенной степени закрепляет их, не только делает выводы о том, как ученики организуют свою самостоятельную работу дома, каково качество усвоения того или иного раздела программы, но и проверяет сам себя, качество своего учительского труда. Именно на этом этапе опытный учитель по ответам отдельных учеников, по реакции на эти ответы классного коллектива судит о достижениях и промахах своего учительского труда.

Сложность этого этапа определяется также необходимостью для педагога, опираясь на критерии качества знаний, в очень короткий промежуток времени, решая одновременно немало других задач, объективно оценить и прокомментировать ответы учащихся. Именно на этом отрезке урока ребята нередко становятся объектом несправедливости педагога (завышение или занижение оценки знаний), испытывая при этом антивоспитательные воздействия.

Кроме того, из всех этапов урока в психологическом отношении для учеников это, пожалуй, самый напряженный, а следовательно, и самый трудный для учителя, ибо последний должен вести себя так, чтобы снять эту напряженность или, по крайней мере, свести ее до минимума. Именно на этом этапе наиболее ярко проявляется понимание преподавателем своего педагогического долга, видна нравственная основа его деятельности, владение основами педагогического такта.

Все это и многое другое и является материалом для анализа руководителя на данном участке урока. В ходе анализа необходимо рассмотреть такие связи, как:

- качество формулировки вопроса учителя и его влияние на качество ответа ученика;
- соответствие вопросов общим задачам обучения, воспитания, возможностям учеников;
- соответствие характера вопросов учителя специфике и глубине содержания рассматриваемого учебного материала;
- связь между ответом ученика, объективностью оценки этого ответа педагогом и пользой комментирования оценки последним для отвечающего и всего класса;
- связь между умением учителя стимулировать ответ ученика и качеством этого ответа;
- способствует ли форма организации деятельности всех учащихся класса индивидуальной работе с вызванным к доске учеником и насколько эффективное влияние оказывает индивидуальная работа учителя с учеником на групповую или фронтальную форму организации работы класса в этот момент.

Особое внимание руководителя школы при анализе этого этапа урока необходимо обратить на отношение руководителя к ошибкам в ответах учащихся. Здесь могут иметь место несколько вариантов:

- учитель в силу слабой подготовленности не замечает ошибок в ответах учащихся;
- замечает ошибки, но делает вид, что все идет должным образом (чаще всего у некоторой части учителей этот вариант осуществляется тогда, когда на уроке присутствует руководитель, не являющийся специалистом по данному предмету);
- находит ошибки в заданиях учеников и указывает пути их устранения;
- находит ошибки в заданиях учащихся, вскрывает их причины, акцентирует на них внимание класса, показывает пути их предупреждения.

Именно такая работа аналитика и дает возможность сделать вывод о том, насколько реальный результат данного этапа соответствует его учебно-воспитательной задаче, какой вклад он вносит в процесс достижения триединой цели урока и как он повлиял на следующий этап урока – **подготовку учащихся к восприятию нового материала.**

7. Здесь острей анализа должно быть направлено на выяснение соответствия учебно-воспитательной задачи этапа триединой цели урока и связи с учебно-воспитательной задачей последующего этапа – восприятия новых знаний. Важно обратить внимание на то, насколько верно и точно учитель нацеливает класс на работу, формирует мотив учения, формулирует учебную проблему, подготавливая класс к восприятию нового материала. Специфика анализа этого этапа заключается в том, что его реальный результат можно увидеть только на следующем этапе. Критериями этого этапа являются: интерес учащихся к новой теме урока, организационная четкость познавательной деятельности учеников, ее целенаправленность и целесообразность (действие сообразно цели даже при условии наличия отвлекающих факторов). На самом же этапе анализу подлежит связь между сформулированной ученической целью, задачами урока, практической значимостью материала, подлежащего изучению, и учебной проблемой. Соответствие этих компонентов этапа должно, наряду с другими условиями, обеспечить продуктивность и эффективность следующей фазы урока – этапа усвоения новых знаний.

8. Этап анализа урока дает руководителю наиболее богатый материал для анализа содержания урока. Прежде всего, именно на этой стадии устанавливается:

- соответствие содержания требованиям государственных программ;
- полная целостность отражения соответствующих положений программы;
- наличие нежелательных завышений программных требований, ведущих к перегрузке учащихся;
- умение учителя выделять в содержании урока наиболее важное, основные идеи, понятия и акцентировать на них внимание учеников;
- научность, доступность, обоснованность объясняемого материала;
- научная, воспитательная, развивающая ценность учебного материала;
- связь учебного материала с жизнью;
- выразительность, насыщенность, уплотненность содержания этапа;
- содержательная стимуляция познавательной активности;
- насколько часто и умело учитель выделяет основную мировоззренческую идею урока и убеждает учащихся в ее справедливости.

«Короче говоря, – пишет Ю.К. Бабанский, – анализ содержания урока подчиняется выяснению соответствия его всему комплексу задач обучения, воспитания и разностороннего развития школьников, которые поставлены перед данным уроком, в меру его реальных возможностей» [15].

На этом этапе аналитическая деятельность руководителя в какой-то степени должна быть сфокусирована прежде всего на анализе теоретического и фактического материала, подлежащего усвоению учащимися как своеобразной материальной субстанции урока.

Однако это направление анализа только одного, хотя и очень важного компонента данного этапа урока, да и то одностороннее. Поэтому необходимо выйти на этой стадии урока на рассмотрение большого количества связей различного рода¹.

Необходимо прежде всего держать в поле зрения связь между содержанием учебного материала и методами его преподавания, всегда учитывая, что ведущим, определяющим компонентом в этой связи является содержание, и при ее анализе всегда необходимо руководствоваться критерием соответствия методов обучения особенностям и специфике учебного материала, соответствия методов изложения нового материала его структуре, уровню сложности, содержанию.

Здесь надо разобраться в том, насколько эффективны методы достижения всех трех аспектов **триединой** цели при помощи данного учебного материала.

Обязательно надо выяснить соответствие методов изложения нового материала избранным формам организации деятельности учащихся на данном этапе, ибо индивидуальные, общеклассные и групповые формы работ учащихся всегда требуют своих методов.

Анализируя методы обучения, надо обращать внимание, насколько они соответствуют требованию активизации мыслительной деятельности. Известно, что педагогическая практика располагает сегодня

¹ При анализе каждого этапа и урока в целом мы стараемся перечислить наиболее важные связи, подлежащие рассмотрению. Но это совершенно не означает, что при практическом анализе урока руководителем школы, все они должны быть изучены именно в таком объеме. Сделать это, естественно, в одном анализе урока невозможно. Но знать о их существовании и влиянии на конечный результат руководитель обязан. Выбор же их набора для анализа зависит от его конкретной цели, типа урока, подготовленности руководителя и многих других конкретных фактов.

огромным количеством приемов и средств такой активизации, которые в основном «...сводятся к созданию на уроке затруднений, преодоление которых вызывает умственную напряженность учащихся. Затруднения же образуются противоречием между заданием учителя и его осуществлением учащимися. Если задание – система вопросов, то осуществление – система ответов; если задание – фактический материал, то осуществление – теоретические из него выводы; если задание – начало текста изложения, то осуществление – его продолжение; если задание – разрозненный материал различных параграфов, то осуществление – его определенная группировка; если задание – картина, зрительный образ, то осуществление – словесный образ и т.д. В результате поступающий от учителя материал не адекватно отражается в сознании учащихся, а перерабатывается, преобразуется ими в свою противоположность. Мысль учащихся при этом находится в постоянном напряжении» [216].

Пожалуй, важнейшим пунктом, к которому должно быть приковано внимание аналитика на этом этапе урока, является деятельность учителя по формированию понятий, ее результативность. Естественно, что на данном уроке можно вести речь лишь о первичном представлении, т.к. многие понятия формируются на протяжении длительного времени.

Далее. На этом этапе аналитику необходимо проникнуть в сущность следующих связей:

– определить, каким образом выполнение (или невыполнение) **учебно-воспитательных задач** предыдущих этапов подготовило (или наоборот, не подготовило) почву для восприятия и осмысления учащимися нового материала;

– сравнить учебно-воспитательную задачу этого этапа с ее реальным результатом (чаще это делается на этапе закрепления).

9. Этап закрепления нового материала. На этом участке анализа урока руководитель устанавливает связь с реальным результатом предыдущего этапа, ибо прочность закрепления знаний во многом зависит от качества их усвоения и понимания. Определяется связь: осмысление знаний – закрепление их в памяти. Выясняется, насколько правильно учитель объясняет учащимся характер связей между фактами, основаниями усвоенных знаний, областями их применения.

Руководителю при анализе данного этапа обязательно надо обратить внимание на речь учеников, умение группировать и систематизировать знания, умение самостоятельно применять всю совокупность знаний в вариативных ситуациях по образцу и в нестандартных ситуациях, требующих творческой деятельности. Все это, как справедливо считает И.Я. Лернер, является способом «выражения осознанности знаний».

Одновременно анализируется и оценивается работа учителя по устранению выявленных у учащихся пробелов в понимании нового материала.

Особое внимание на этом этапе аналитик должен обратить на характер вопросов учителя, задаваемых учениками. Если эти вопросы требуют простого воспроизведения материала по памяти, то метод может вступить в противоречие с дидактической задачей этапа.

Если же это вопросы, имеющие проблемное содержание, конкретизирующие знания, требующие от учеников самостоятельной мыслительной деятельности, переноса знаний, то они соответствуют дидактической задаче этапа.

Анализируется соответствие способа организации деятельности учащихся учебно-воспитательной задаче этапа. Если учитель спрашивает одного ученика, а класс бездействует, метод приходит в противоречие с дидактической задачей и отражается негативно на реальном результате ее решения. Если учитель по поводу ответа ученика обращается к нему с предложением внимательно слушать то, о чем говорит отвечающий ученик, дополнять, уточнять и по количеству и качеству дополнительных ответов и замечаний учеников определяет масштабы и качество пробелов в знаниях, уровень глубины понимания нового материала, то метод в определенной степени соответствует задаче этапа.

Анализируются методы закрепления. Что это – только требование запомнить новый учебный материал, основные факты? А может быть, создание таких учебных ситуаций, когда ученик начинает оперировать знаниями, решать теоретические и практические задачи, соотносить факты с понятиями и идеями? Руководитель, ведущий анализ этого этапа, всегда должен ставить перед собой несколько вопросов: Стимулирует ли при закреплении учитель активное мышление учеников? Заставляет ли их воспроизводить не только факты, но и ведущие идеи, существенные признаки главных понятий? Добивается ли он, чтобы знания стали прочными и отчетливыми? Показывает ли он пути актуализации полученных знаний?

При анализе этого этапа надо обратить внимание на формы закрепления знаний, на их разнообразие и действенность.

В общем для аналитика этот этап очень важен, ибо на нем наиболее четко проявляются результаты деятельности учителя и учащихся, итог всей проделанной на уроке работы. Именно на этом этапе руководитель, анализирующий урок, получает материал, позволяющий судить о достижении цели урока, о том, насколько велик разрыв между нею и реальным результатом.

10. Анализ этапа информации учащихся о домашнем задании и подведения итогов урока может идти в следующем направлении. Здесь необходимо зафиксировать момент учета учителем (или же, наоборот, игнорирование) при инструктаже реальных результатов предыдущего этапа закрепления. В поле зрения аналитика должны находиться такие важнейшие аспекты, характеризующие оптимальную структуру этого этапа, как объем домашнего задания, соответствие его вида цели урока, методика задания, дифференцированный подход и психологический настрой учащихся.

Руководитель школы при анализе урока всегда должен помнить о четырех правилах методики задания на дом, сформулированных Н.М. Яковлевым в его книге «Методика и техника урока в школе»:

«...Первое правило – для задания на дом необходимо отводить специальное время, причем вполне достаточное, чтобы задача полностью была выполнена.

Второе правило – задание должно происходить при полном внимании всего класса. Надо, чтобы **учащиеся рассматривали этот этап урока, как не менее важный, чем все остальные** (выделено нами – Ю.К.), как работу, определяющую успех их самостоятельной домашней подготовки...

Третье правило – добиваться, чтобы содержание домашнего задания (что именно предстоит сделать) было понято всеми без исключения учащимися...

Наконец, четвертое, наиважнейшее правило – разъяснить домашнее задание таким образом, чтобы учащиеся знали не только то, что нужно сделать, но и как сделать. Необходимо вооружить их методикой выполнения домашнего задания» [243].

Эти четыре правила – исходные позиции для анализа этапа. Поскольку очень часто эти правила нарушаются учителями, то анализ этапа руководителем школы должен стать для учителя своеобразной школой освоения методики осуществления этой важнейшей части урока.

11. После этого необходимо сделать общие выводы по уроку, вскрыв причины достоинств и недостатков в деятельности педагога и учащихся и обязательно замкнув их на конечном реальном результате урока: качестве знаний, уровне воспитанности и развитости учеников, сравнив его с триединой целью урока. При этом, как нам кажется, необходимо опираться на два очень важных методологических правила. Первое из них касается структуры построения вывода о результате урока и раскрывается следующим образом: «Ни одна цель высших уровней (а цель, как мы уже писали, это заранее спроектированный результат – Ю.К.) иерархии, всех, кроме последнего, низшего, после которого осуществляется перекодирование дерева целей, не достигается непосредственно, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается» [216]. Это означает, что при оценке конечного реального результата урока всегда надо рассматривать его как совокупность взаимодействующих друг с другом реальных конечных результатов каждого его этапа. Однако вся сложность заключается в том, что здесь не может быть места механическому формальному подходу, ибо на конечный результат урока влияет большое количество педагогических, психологических и других факторов, которые при рассмотрении взаимодействия результатов этапов урока руководителю школы необходимо учитывать.

Аналитику в ходе анализа урока приходится вести в уме сразу несколько логических цепочек, помнить достаточно большое количество различного рода фактов и связей. И здесь необходимо опираться на второе правило о логических путях формирования вывода, сформулированное в свое время И.М. Сеченовым, который писал: «Вывод может делаться от части к целому и наоборот: от признака, свойства или состояния предмета к самому предмету и обратно, от данного индивидуального случая к сходному с ним в разных степенях (и наоборот) – что тоже – от частного к общему и обратно, от явления или факта данной минуты к факту, ожидаемому или отсутствующему; от настоящего к прошлому и будущему; от эффекта к причине и обратно; наконец, от чувственного к истинно внечувственному» [171].

12. После того, как сделан вывод, руководителю школы необходимо дать общую оценку урока и сформулировать конкретные предложения учителю, обусловленные сроками исполнения и сроками повторной проверки. Рассмотрим пример подробного анализа запротоколированного урока.

Протокол урока русского языка в VI «Г» классе

Тема: ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ НАРЕЧИЯ.

Цель урока: Понимание и усвоение учащимися значения отрицательных наречий; правописание в отрицательных наречиях под ударением **НЕ**, в неударном положении **НИ**; слитное написание **НЕ** и **НИ** в отрицательных наречиях; общего и раздельного в значении и правописании отрицательных наречий; овладение практическими навыками правописания отрицательных наречий и отрицательных местоимений. (Цель урока дословно переписана из рабочего плана урока учителя).

1. **Учительница:** – Здравствуйте, садитесь! (*Три ученика вообще не встали при входе учителя в класс, продолжая рыться в своих портфелях.*)

2. **Учащиеся:** — Здравствуйте! (*Садятся. В классе очень шумно. Класс к уроку не готов. У многих на партах нет дневников, учебников и тетрадей.*)

3. **Ученик Петренко:** – Я забыл тетрадь дома.

4. **Учительница:** – Возьми чистый лист бумаги. Потом перепишешь в тетрадь. После урока подойдешь ко мне. Шаталов и Веденин, опять играете на уроке? Убрать сейчас же! Вы постепенно превращаетесь в бездельников! Безобразия! Запишите: «Восемнадцатое марта».

5. **Учащиеся пишут.** В классе шумно, часть учеников вынимает из портфелей тетради. Требование учителя выполнили не все учащиеся.

6. **Учительница:** – Кончили? Давайте быстрее! Вахромеева, долго ты будешь там копать? Сегодня у нас новая тема: «Отрицательные наречия и их правописание». Усвоить ее будет очень трудно (*пауза*). Но вначале повторим правописание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях, если на них не падает ударение.

7. **Учащиеся думают.** Шум в классе затихает.

8. **Учительница:** – Например, **НИЧЕМ, НИЧЕГО**. Руку, руку держите как следует. (*Ученику, высоко поднявшему руку.*) Ну, давай, Шаталов.

9. **Ученик Шаталов:** – Если на частицу не падает ударение, то пишется **НИ**.

10. **Учительница:** – А **НЕ**? Подождем, пока наговорится Сидоренко с Левиным (*пауза*). Все слушаем Шаталова.

11. **Ученик Шаталов:** – **НЕ** пишется, если под ударением.

12. **Учительница:** – Всем понятно? (*Класс молчит.*) Запишем: **НЕКОГО... НЕКОМУ... НИЧТО... НИКАКОЙ... НИЧЕМ... НЕЧЕМ...**

13. **Учащиеся записывают,** но в классе не прекращается шум.

14. **Учительница:** – Шаталов и Веденин! Я вас удаю с урока сейчас. У вас до этого был урок географии? Вы что там, на головах ходили? Я требую рабочего настроения. Как написать местоимения, Шаталов?

15. **Ученик Шаталов:** – **НЕКОГО** (*произносит как НИКОГО*) с частицей **НИ**.

16. Учительница: – Не с частицей, а с приставкой. Частица, слившись с местоимением, стала приставкой. Садись. (К классу.) Как же написать это местоимение?

17. Ученик Романов: – Местоимение **НЕКОГО** я написал с приставкой **НЕ**. Если под ударением, надо писать **НЕ**.

18. Учительница: – Моторина, дай-ка мне сюда эту книгу. (*Отбирает постороннюю книгу у ученицы.*) Надо работать, а не заниматься посторонними вещами. Ты для кого учишься, для меня или для себя?

19. Ученица Моторина: – Для себя, конечно.

20. Учительница: – Тогда уважай себя и своих товарищей. Веди себя как положено. Проверям дальше. Сергеев.

21. Ученик Сергеев встал и молчит.

22. Учительница: – Кто там подсказывает? Ну-ка встань! (*Приглушенный смех.*) Сергеев, ты совсем не работаешь. У тебя явно вырисовывается двойка за четверть. Садись. Романов.

23. Ученик Романов: – **НИЧЕГО**. Я написал приставку **НИ**.

24. Учительница: – Почему? Объясни мне все сам.

25. Ученик Романов: – Потому что на нее не падает ударение.

26. Учительница: – Продолжит Герасимова.

27. Ученица Герасимова: – **НЕКОМУ. НЕ** под ударением.

28. Учительница: – Садись. Семенова.

29. Ученица Семенова: – **НИЧТО**. Местоимение. Я написала приставку **НИ**. Она в безударном положении.

30. Учительница: – Андронов, бесконечно вертись. Отвечай дальше.

31. Ученик Андронов: – **НИКАКОЙ, НЕ** под ударением.

32. Учительница: – А слышится что?

33. Ученик Андронов: – **НИ** в безударном положении.

34. Учительница: – Читай дальше.

35. Ученик Андронов: – **НИЧЕМ**. Я написал **НИ**. Тоже в безударном положении. И **НИКТО, НИ**.

36. Учительница: – Последнее местоимение, Пирогова.

37. Ученица Пирогова: – **НЕЧЕМ, НЕ** под ударением.

38. Учительница: – Теперь повторим, когда **НЕ** и **НИ** в отрицательных местоимениях пишутся слитно, когда – раздельно.

Как вы написали все местоимения?

39. Учащиеся: – Слитно.

Голоса с разных мест. В классе шумно. Три человека явно занимаются посторонними делами, а не включены в общеклассную работу.

40. Учительница: – Я буду зачитывать вопросы, а вы будете на них письменно отвечать в своих тетрадях, употребляя отрицательные местоимения. Кто приходил к тебе вчера?

41. Учащиеся пишут.

42. Учительница: – Кого из друзей ты вчера видел?

43. Учащиеся пишут.

44. Учительница: – У кого из товарищей ты сегодня был?

45. Учащиеся пишут.

46. Учительница: – Моторина, прекрати разговоры. Сейчас ты улыбаешься, а как выходишь к доске, там и улыбка, и дар речи пропадает. Я сколько раз тебе говорила о необходимости более серьезно относиться к учебе?

Продолжим работу. К кому ты пойдешь вечером? Пишите. Иванов, прекрати заглядывать в тетрадь к Иконникову. Думаешь, меня легко обмануть? Я достаточно всех вас хорошо знаю. Помолчи. Работай самостоятельно.

47. Учащиеся пишут.

48. Учительница: – Давайте поговорим. Сергеев.

49. Ученик Сергеев: – Ко мне приходил вчера мой друг Саша.

50. Учительница: – Где же здесь отрицательное местоимение? Скажи мне, пожалуйста. Нет, я положительно не знаю, что с тобой делать. Где же здесь отрицательное местоимение?

51. Учащиеся (*с места*). – Нет отрицательного местоимения.

52. Учительница: – Как же правильно? Садись, Сергеев.

53. Учащиеся (*опять с места*). – Ко мне вчера никто не приходил.

54. Учительница: – Папанова, встань. Как ты написала **НИКТО**? Объясни.

55. Ученица Папанова: – Слитно. Потому что в безударном положении.

56. Учительница: – Не в том же дело. Почему слитно? Герасимова.

57. Ученица Герасимова: – Если нет предлога, то местоимение пишется как одно слово.

58. Учительница: – Верно. Садись. Следующее предложение. Петрова.

59. Ученица Петрова: – Я вчера никого из друзей не видела. **НИКОГО** слитно. Нет предлога.

60. Учительница: – Так. Андронов.

61. Ученик Андронов: – Я ни у кого из товарищей сегодня не был. Ни у кого – в три слова, есть предлог.

62. Учительница: – Правильно. Молодец. Семенова.

63. Ученица Семенова: – Вечером я ни к кому не пойду. В три слова, предлог **К**.

64. Учительница: – Когда же **НЕ** и **НИ** пишутся в отрицательных местоимениях слитно и когда раздельно? Кто ответит? Ну-ка, Романов.

65. Ученик Романов: – Слитно, когда нет предлога, и раздельно, когда предлог есть.

66. Учительница: – А теперь посмотрите на доску. На ней написаны наречия: никогда, неоткуда, никуда, нигде, негде, незачем. Чем они похожи на отрицательные местоимения? Кто ответит?

67. Ученики (*с места, не вставая*). – Они тоже имеют приставки **НЕ** и **НИ**.

68. Учительница: – Вот такие наречия с отрицательным значением называются **ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ НАРЕЧИЯМИ**. Вы должны правильно употреблять их в речи. Придумайте устно с каждым из них по одному предложению. Так, Андронов.

69. Ученик Андронов: – Я никогда не забуду этот случай.

70. Учительница: – Верно, Андронов. Ты меня сегодня обрадовал. Ставлю тебе «4». Михалев.

71. Ученик Михалев: – Нигде не мерцают огоньки.

72. Учительница: – Правильно. Работать всем. Веденин, ты себя, как всегда, ведешь безобразно. Придумал пример?

73. Ученик Веденин: – Неоткуда... (*думает*)... Неоткуда не пришел... (*В классе смех и шум.*)

74. Учительница: – Шута строишь из себя. Неудачное предложение, ты упорно напрашиваешься на неприятности. Тебе б с Андронova брать пример, может быть, меньше бы стал безобразничать. Как правильно? Шаталов.

75. Ученик Шаталов: – Подъехать к речке было неоткуда.

76. Учительница: – Кремнева.

77. Ученица Кремнева: – Никуда неохота было что-то идти.

78. Учительница: – Достаточно. (*Пауза.*) Как в отрицательных местоимениях, в отрицательных наречиях под ударением пишется **НЕ**, а в безударном положении – **НИ**. И всегда слитно. Раздельно не пишутся вообще, так как в отрицательное наречие нельзя вставить предлог.

Запишем под диктовку предложения и объясним правописание наречий.

Путникам негде было укрыться от дождя.
Написали? Объясним. Сарматова.

79. Ученица Сарматова: – В этом предложении отрицательное наречие **НИГДЕ**.

80. Учительница: – **НЕГДЕ**. Как написали **НЕ**?

81. Ученица Сарматова: – Я написала слитно. Нет предлога.

82. Учительница: – Его в отрицательных наречиях вообще не бывает. Давайте запишем следующее предложение. Впереди болото, дальше идти некуда. Как в этом предложении написали наречие? Веденин, как ты себя ведешь? Будет этому когда-нибудь конец? Почему ты не пишешь? Немедленно напиши в тетрадь предложение. Повторяю. Впереди болото, дальше идти некуда. Как ты написал?

83. Ученик Веденин: – Некуда. Приставка **НЕ**, она под ударением. Слитно.

84. Учительница: – Пишем дальше. С самого начала мне никак не везло. Объясним. Хлебникова.

85. Ученица Хлебникова: – Никак – отрицательное местоимение. Приставка **НИ**, в безударном положении, пишется слитно.

86. Учительница: – Хорошо. Ниоткуда не доносилось ни звука. Просим, Фролов.

87. Ученик Фролов: – Ниоткуда, **НЕ**.

88. Учительница: – Что **НЕ**? На каком слоге ударение?

89. Ученик Фролов молчит.

90. Учительница (*к классу*): – Как написать **НИОТКУДА**? Романов.

91. Ученик Романов: – Надо написать **НИ**, без ударения.

92. Учительница: – Слитно? Раздельно?

93. Ученик Романов: – Раздельно, есть предлог **ОТ**.

94. Учительница: – Неправильно. Какая часть речи?

95. Ученик Романов: – Нужно писать слитно. Это наречие.

96. Учительница: – Наконец-то, садись. Пишем дальше. Незачем было ему сюда приходиться. Как написали отрицательное наречие? Шаталов.

97. Ученик Шаталов: – Незачем. Отрицательное наречие. Я написал приставку **НЕ**, под ударением. И слитно.

98. Учительница: – Ему неоткуда ждать писем. Проверим. Михеев.

99. Ученик Михеев: – Неоткуда. **НЕ**, потому что под ударением, и слитно, потому что наречие. **ОТ** – это приставка.

100. Учительница: – Итак, что нужно знать о правописании **НЕ** и **НИ** в отрицательных наречиях? Шаталов.

101. Ученик Шаталов: – Мы должны знать, что под ударением пишем **НЕ**, а в безударном положении – **НИ**.

102. Учительница: – И еще.

103. Ученик Шаталов: – Всегда слитно.

104. Учительница: – Мне нравится, Шаталов, твоя активная работа на уроке. Ты заслуживаешь четверки. А теперь проведем работу по развитию речи. Запишем тему сочинения – «Наша школа». На эту тему мы с вами не писали. Постарайтесь успеть минут за десять. Начали в хорошем темпе.

105. Учительница (*прохаживается меж рядов, заглядывая в тетради учащихся*). – Будьте внимательны. Уже есть ошибки. Заканчиваем, время вышло. Послушаем. Сомов, читай.

106. Ученик Сомов: – Мы учимся в светлой и красивой школе. В нашей школе есть много кабинетов, хороший спортивный зал и большая столовая. А еще у нас есть спортивная площадка и футбольное поле. Мы очень любим играть в футбол. Когда мы идем со школы, то проходим по липовой аллее, которую сами посадили. Мы любим нашу школу.

107. Учительница: – Что вы можете сказать о сочинении Сомова?

108. Ученики молчат. Рук никто не поднимает.

109. Учительница: – Семенова.

110. Ученица Семенова: – Мне сочинение понравилось. Он написал «со школы», а нужно «из школы».

111. Учительница: – Еще кто так думает? (*Звонок с урока*.) На дом упражнение 726 и выучить параграф. Урок окончен.

Ребята не все записали домашнее задание.

ОРИЕНТИРОВКА К ПРОТОКОЛУ УРОКА

1. Учительница А. работает с этим составом учащихся, начиная с IV класса. В классе 39 человек списочного состава.

2. Имеет по русскому языку в этом классе полную успеваемость.

3. На следующий день при проверке домашнего задания выяснилось, что многие учащиеся, вставлявшие в предложения пропущенные отрицательные наречия и отрицательные местоимения, допустили ошибки. Вот некоторые зафиксированные директором школы ответы учащихся: «Ни звука не доносилось нигде» (вместо «ниоткуда»); «Остановиться было некуда» (вместо «негде»); «Ответа я не могу получить ни из кого из друзей» (вместо «ни у кого»); «Я на катке не встретил никого из друзей» (вместо «ни с кем»).

4. По просьбе директора школы учительница А. за день до запротоколированного урока провела самостоятельную работу – запись под диктовку сочетаний с отрицательными наречиями и отрицательными местоимениями с целью: выяснить степень навыков правописания **НЕ** и **НИ** в отрицательных наречиях и местоимениях. Результаты сведены в таблицу.

Смещение НЕ и НИ в отрицательных наречиях и отрицательных местоимениях	Количество употреблений орфограмм	Количество ошибок
	15 (кол-во орфограмм в тексте) x 37 (кол-во уч-ся в классе) = 555 (кол-во употребленных орфограмм)	До урока: 46 После урока: 23
Ошибки на слитное и раздельное написание НЕ и НИ в отрицательных наречиях и отрицательных местоимениях	15 (кол-во орфограмм в тексте) x 37 (кол-во уч-ся в классе) = 555 (кол-во употреблений орфограмм)	До урока: 80 После урока: 65 Из них 63 ошибки сделаны на те случаи правописания НЕ и НИ , когда в словах встречаются приставки и предлоги

5. В процессе выполнения работы, как до, так и после урока учитель просит учащихся ставить в отрицательных наречиях и в отрицательных местоимениях ударения. На расстановку ударений было сделано всего три ошибки.

6. Обозначая по заданию учителя отрицательные местоимения значком М, а отрицательные наречия – значком Н, учащиеся допустили 72 ошибки, то есть почти столько же, сколько на слитное и раздельное написание **НЕ** и **НИ**.

7. Когда на следующем уроке (после запротоколированного) учащихся попросили рассказать о правописании **НЕ** и **НИ** в отрицательных местоимениях и отрицательных наречиях, то они вначале рассказывали о правописании **НЕ** и **НИ** в отрицательных местоимениях, а затем – в отрицательных наречиях.

Когда вопрос был сформулирован иначе: «Чем правописание **НЕ** и **НИ** в отрицательных наречиях похоже на правописание **НЕ** и **НИ** в отрицательных местоимениях и чем отличается?» – учащиеся затруднились ответить.

8. Учительница выставила за урок 4 отметки «хорошо» – Шаталову, Романову, Семенову, Андронову, но в спешке не объявила об этом ученикам и не прокомментировала оценки.

9. Количественные показатели запротоколированного урока.

10. Стенограмма беседы руководителя школы с учителем перед анализом урока.

10.1. Руководитель школы: – Дайте краткую характеристику классу, в котором проходил урок.

10.2. Учительница: – Класс достаточно сложный. Начиная с IV класса в нем сменилось два классных руководителя. Класс имеет литер «г» и комплектовался последним, в его состав влилось много учеников из соседней начальной школы. Многие учителя жалуются на дисциплину в классе. Наиболее недисциплинированными учащимися являются: Шаталов, Веденин, Моторина, Андронов. Очень слабо успевают по моему предмету: Иванова, Северьянова, Шаталов, Сергеев, Веденин. Отставания объясняются нежеланием учиться. Им и по другим предметам еле-еле натягивают положительные оценки.

10.3. Руководитель школы: – Охарактеризуйте местоположение урока в общей системе других уроков и тем программы.

10.4. Учительница (замаялась): – Знание темы обеспечивает грамотность. Без знания того, как пишутся наречия, нельзя быть грамотным.

10.5. Руководитель школы: – В чем заключается трудность изучаемой темы?

10.6. Учительница: – Ученики плохо ее осваивают. Часто путают местоимения с предлогом и наречия с приставками.

10.7. Руководитель школы: – Охарактеризуйте триединую цель урока, сопоставьте с конечным результатом, полученным в ходе проведения урока.

10.8. Учительница: – Конечной целью урока является овладение практическими навыками правописания отрицательных наречий. Считаю, что в определенной степени цель достигнута.

10.9. Руководитель школы: – На чем основывается такое заключение?

10.10. Учительница: – На знаниях учеников. Все-таки большинство ответов были правильными. Да и работа с орфограммами после урока показывает, что урок в определенной степени достиг цели.

10.11. Руководитель школы: – Как Вы планировали воспитательный и развивающий аспект цели?

10.12. Учительница: – Честно сказать, я не думала над этим. Видимо, далеко не на каждом уроке эти стороны триединой цели можно осуществлять.

10.13. Руководитель школы: – Выскажите свое мнение о типе урока и его соответствии триединой цели урока.

10.14. Учительница: – Тип урока? (Пауза). Даже не знаю, что сказать. Ну какой тип? В основном спрашивала и рассказывала, стараясь раскрыть новый материал и добиться, чтобы учащиеся его освоили.

10.15. Руководитель школы: – Охарактеризуйте методы, которые Вы использовали в ходе урока. Как Вы считаете, соответствовали ли они характеру изучаемого материала?

10.16. Учительница: – Я использовала рассказ в сочетании с беседой. Думаю, что они соответствовали изучаемому материалу.

10.17. Руководитель школы: – Выделите наиболее удачные и неудачные места урока.

10.18. Учительница: – Я считаю, что сегодня мне менее удалась та часть урока, в которой заключено повторение пройденного материала – «Правописание **НЕ** и **НИ** в отрицательных местоимениях». Класс был очень возбужден после предыдущего урока, и мне долго не удавалось их успокоить. Недостатком урока является то, что я не успела домашнее задание дать до звонка.

10.19. Руководитель школы: – Скажите, пожалуйста, что вы прочитали в этом учебном году по теории урока?

Учительница: – Честно признаться, ничего. Нет времени. Читаю журнал «Русский язык в школе» и все.

Количество опрошенных за урок							Количество выставленных оценок	Кол-во желающих принять участие в обсуждении вопросов, поставленных перед классом	Кол-во учащихся, желающих внести дополнение, прокорректировать ответы товарищей, их деятельность	Кол-во отвлечений уч-ся			Затраты времени				
Полных ответов	Неполных ответов	Правильных ответов	Неправильных ответов	Добровольных ответов	По вызову учителя	Всего опрошено за урок				Замеченных учителем	Незамеченных учителем	Непроизводительная трата времени на уроке	Повторение пройденного	Изложение нового материала	Закрепление нового материала	Словарная работа (из них)	Кол-во вопросов, заданных учениками
0	30	24	6	5	20	30	4	5	0	5	16	6	12	6	21	9	0

АНАЛИЗ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 «Г» КЛАССЕ

Тема урока: Отрицательные наречия.

Цель посещения: Определить, насколько успешно учитель реализует воспитательные возможности урока (нравственный аспект).

Программа наблюдения.

1. Нравственное поведение учителя.
2. Нравственные традиции урока.
3. Организация на уроке радостных переживаний.
4. Использование воспитательного потенциала изучаемого материала.

После самоанализа учителю задаются следующие вопросы:

1. Что было задано на дом к этому уроку? (По логике учащиеся должны были повторить правописание отрицательных местоимений, значение наречий и их разряды.)
2. С какой целью проводилась кратковременная письменная работа по развитию речи? (Сочинение «Наша школа».)
3. Какие затруднения испытывает учитель при работе с этим классом и были ли затруднения при подготовке к этому уроку?
4. Что такое триединая цель урока? Четкая формулировка всех трех аспектов этой цели.

Сегодняшний урок я посетила с целью определить, насколько успешно Вы реализуете воспитательные возможности урока, т.е. нравственный аспект урока.

Исходная позиция каждого урока – это четко сформулированная, а значит, четко уясненная триединая цель (ТЦУ). Вы, готовясь к уроку, не продумали цели, а это привело к тому, что в уроке не было композиционной четкости; неоправданно отсутствовали некоторые этапы (проверка домашнего задания); виды деятельности учащихся не всегда соответствовали характеру учебного материала, что отразилось на конечном реальном результате урока, так как, не определив цель. Вы не наметили эффективных путей ее достижения.

На сегодняшнем уроке я смотрела, как Вы реализуете воспитательные возможности урока, т.е. осуществляете на практике один из ведущих принципов дидактики – принцип воспитывающего обучения. Каждый урок формирует не только знания, умения и навыки, но и нравственные отношения между людьми. А это обеспечивается нравственной средой урока. Нравственная среда зависит прежде всего от нравственного поведения учителя, т.к. оно лежит в основе нравственных взаимоотношений учителя и учащихся. Ваше поведение на сегодняшнем уроке безнравственно: Вы очень грубы в отношении к детям, постоянно оскорбляете их (см. позиции 3, 5, 7, 15, 23, 31, 47, 73, 75). Здесь и грубость, и недоверие, и стремление унижить ребенка. Вы допускаете неуважение к коллеге, что тоже безнравственно (позиция 75). Ваши требования к детям носят только категоричный характер (позиции 3, 5, 7, 15, 19, 23, 31, 55).

Вы постоянно допускаете персонификацию требований (позиции 3, 5, 25, 19, 25, 51). Даже при оценке знаний Вы, аргументируя отметку (если это можно назвать аргументацией), отмечаете не заслуги ученика, не успехи его, а собственное чувство к его действиям на уроке («Ты меня **обрадовал**» – позиция 71. «**Мне** нравится твоя работа» – позиция 105).

Ваши вопросы – случайные, рожденные не логикой, а сложившимся стереотипом Ваших взаимоотношений с учащимися – подвели, по сути дела, ученицу Моторину к формулировке безнравственного мотива учения (см. позиции 19, 20, 21).

Ваше общение с детьми на уроке безнравственно. Здесь не было духа взаимоуважения и взаимопонимания. Даже Ваше обращение к детям по фамилии на общем негативном фоне сложившихся отношений будто бы подчеркивает отсутствие теплоты, доверия к ним со стороны учителя.

Все это сказалось на конечном результате данного урока. И что еще важнее, если стиль Вашего поведения не изменится, то это отрицательно скажется и на уровне знаний, и на уровне воспитанности учащихся 6 «г» класса.

Нравственная среда урока обеспечивается сложившимися и постоянно развивающимися нравственными традициями урока. Ваш сегодняшний урок – свидетельство того, что таковых традиций нет. Поведение детей на уроке – это следствие многих Ваших уроков. Класс к уроку не готов, учебные принадлежности в портфелях (позиции 1, 2, 6), значит дети безответственно относятся к учебному времени и труду. Бесконечно нарушается тишина: шум во время объяснения (позиции 11, 14, 40, 83); выкрики с места (позиции 3, 40, 52, 54, 68); масса отвлечений на уроке (21), причем на большинство из них (на 16) Вы не реагируете, а если реагируете, то без нравственной аргументации.

Ваши требования не всегда выполняются (позиции 6, 40). Вследствие несформированности нравственных отношений, дети смеются над ошибками товарищей (позиция 74), Ваш комментарий к этой ситуации отсутствует.

Отсутствие нравственных традиций на уроке сказалось на конечном реальном результате в достижении триединой цели: учащиеся не задают вопросов, не дополняют ответов, не исправляют их. На уроке отсутствуют полные основательные ответы, только пятеро из класса добровольно вызвались ответить на Ваши вопросы. Класс недисциплинирован. В результате всего сказанного на уроке Вы допустили непроизводительные затраты времени – 6 мин., т.е. примерно 13% времени всего урока. Нравственная среда урока обеспечивается организацией на уроке радостных переживаний. Этого вообще на уроке не было.

Нравственный потенциал изучаемого материала Вами не был обнаружен и понят, а потому на уроке тоже не использовался.

Негативный нравственный фон урока повлиял на решение всех учебно-воспитательных задач урока. Они полностью не решены.

Мы сейчас посмотрим с Вами все этапы урока, будучи убежденными, что методически целесообразное на уроке имеет воспитательную ценность, а то, что необходимо в воспитательных целях, должно сопровождаться дидактическим эффектом.

Ваш урок – комбинированный. Содержание учебного материала соответствует типу урока.

I этап – организационный. Важнейший этап (позиции 1–5). Его психолого-педагогическая задача – обеспечить нормальную обстановку для работы. Однако она не решена: к уроку класс не готов, урок начался при отсутствии порядка, класс в работу не включился. Причина – о ней я уже говорила – Ваше поведение, Ваше отношение к детям, к уроку, отсутствие требовательности, сдержанности, доверия к учащимся; Ваша безответственность и равнодушие к делу.

Реальный результат этого этапа сказался на всем дальнейшем ходе урока – порядка, сосредоточенного внимания так и не было.

II этап комбинированного урока – обычно проверка домашнего задания. У Вас этот этап отсутствовал, хотя содержание учебного материала требовало того, чтобы Вы дома предложили учащимся повторить правописание отрицательных местоимений, значение и разряды наречий. Но Вы не предусмотрели этого, чем нарушили систему связей данного урока с предыдущим. А это очень скоро (и ходе объяснения) обнаружилось и привело к негативному результату (дети не сумели отличить отрицательные наречия от отрицательных местоимений). Отсутствие этапа проверки домашнего задания позволяет судить о низком уровне этапа информации о домашнем задании, инструктаже о его выполнении на предыдущем уроке, т.к. его реальный результат, негативный, в полной мере обнаружился сегодня. И если говорить о воспитательном аспекте этой ситуации, то многократное повторение ее формирует у ребят безответственное, недобросовестное отношение к труду, формирует безволие, недисциплинированность. И я говорю об этом потому, что методика дачи домашнего задания на сегодняшнем уроке приведет к подобному же результату на следующем уроке.

Следующий этап – это подготовка учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала (позиции 6–66). Его учебно-воспитательная задача – организовать и целенаправленно познавательную деятельность учащихся. Вы объяснили тему. Цели снова нет: такое впечатление, что и Вам неясна цель Вашей предстоящей работы. (О детях и говорить нечего.) Объявив тему, Вы начинаете работать с отрицательными местоимениями. И здесь, по-моему, избранные Вами методы не соответствовали содержанию учебного материала и способам организации познавательной деятельности учащихся. Содержание учебного материала требовало наглядной таблицы для сравнения, эвристической беседы, частичного самостоятельного поиска, самостоятельной формулировки правила (оно аналогично), работы с учебником и четкого вывода учителя, а потом тренировочных упражнений с соблюдением дидактических принципов систематичности и доступности, достаточного уровня сложности и насыщенности орфограммами предлагаемых видов работ.

Что можно принять из предложенного Вами? Правильно, что Вы пытаетесь построить объяснение нового на сравнении с ранее изученным аналогичным грамматическим материалом, предлагаете различные виды тренировочных работ. Но что получилось?

1. Беседа о правописании **НЕ** и **НИ** в отрицательных местоимениях шла напряженно, т.к. дети не были готовы к ней. Это результат непродуманности домашнего задания на предыдущем уроке (я уже говорила об этом).

2. Ответы ученика Шаталова (позиции 10, 12) не подтверждены примерами. Но Вы не привлекаете внимания класса к этому и даете примеры сами (13). Ваш методический просчет виден и детям: они не слушают, рассеяны. Надо отметить Ваше пристальное внимание к ответам учащихся. Вы не оставили без исправления ни одной ошибки (позиции 32–34, 53, 57), и это, конечно, положительно повлияло на конечный результат урока. Все-таки количество ошибок на правописание **НЕ** и **НИ** уменьшилось почти на 50%. Следующий вид упражнений (41–66) – запись ответов на поставленный вопрос, – по-моему, на данном уроке неуместен, т.к. познавательная цель предполагает работу над правописанием отрицательных наречий. Здесь налицо несоответствие содержания учебного материала триединой цели урока. И все это вследствие непродуманности триединой цели.

К тому же новый вид работы введен без разъяснений, как выполнить предлагаемое задание. А ведь требовалось употребить в ответе определенную грамматическую категорию – отрицательное местоимение. И снова нет целевой установки, дети не справляются с заданием (позиции 49–53), идет время, а объясненная тема почти уже забыта. Хорошо, что во время проверки Вы требовали объяснить правописание употребленных отрицательных местоимений. Это закрепляет навык грамотного написания.

Теперь Вы переходите к новому материалу (67). На доске у Вас 6 отрицательных наречий. У Вас был момент сосредоточить внимание и мысль учащихся на новом задании. Дать им возможность подумать, к какой части речи относятся данные слова. Объяснить, почему это наречия (смысловое значение), рядом дать отрицательные местоимения, обратить внимание на их смысловое различие, на различие грамматических признаков (наречия не изменяются), потом обратить внимание на формальное (внешнее) сходство. Это надо сделать, Вы не сделали. Что в конечном результате дало Вам 72 ошибки на умение отличать наречие от местоимения (см. количественные показатели). Учащиеся не уяснили, что у наречия, как у неизменяемой части речи, не может быть предлога.

И еще одно замечание. Вы не пытаетесь комплексно подходить к изучению русского языка. Говорите об употреблении изучаемой грамматической категории и речи (69). Но мало сказать: «Вы должны правильно употреблять их в речи». Нужна система упражнений в этом плане. Но та работа по развитию речи, которая была проведена Вами, совершенно не связана с новым материалом (это я говорю о сочинении «Наша школа»). А вот устное придумывание предложений – вполне приемлемая форма работы. Она прошла не вполне удачно, правда (позиции 74, 75). Но три предложения дети придумали правильно.

И вот теперь Вы подходите к формулировке правила. И Ваше недоверие к ребятам проявилось даже здесь. Им вполне посильна была формулировка нового правила. Они шли к ней под Вашим руководством, главное, существенное уяснили. И у Вас была возможность организовать радостные переживания, вызвать у учащихся положительные интеллектуальные эмоции. Но Вы сами формулируете правило, формулируете не совсем четко, без научной аргументации слитного написания частей. И далее надо было обратиться к учебнику. Обработать новый материал: уяснить, запомнить. Но эта работа не проводилась, и в результате у ребят не сформировалось ответственное отношение к новой орфограмме, потребности к работе с учебником как основным источником знаний.

На этапе закрепления изученного материала большую роль играет содержание учебного материала, отобранного для тренировочных упражнений. Тексты должны быть достаточно насыщены изучаемой орфограммой, если даны несколько видов работ, то должна повышаться степень трудности, чтобы дети испытывали интеллектуальное напряжение, и, конечно же, содержание материала должно носить воспитывающий характер. Но дидактическая задача этапа и методы обучения не соответствуют, отчего конечный реальный результат снижается. Дети пишут под диктовку (позиции 79–104). Обратная связь отсутствует, а это рождает равнодушие детей к учебным занятиям. Объем выполненного достаточен, но степень насыщенности орфограммами низка: всего 6 слов, причем три из них уже были записаны на доске, и только два встречаются на уроке впервые (некуда, неоткуда).

Последний вид работы – это сочинение «Наша школа». И оно было введено без ориентации на триединую цель урока. Цель данной работы сформулирована так: «Не писали на эту тему. Успеете написать минут за десять». Вы не видите смысла этой работы сами – а это от неясности триединой цели урока. И Избранный вид работы не соответствует триединой цели урока и отрицательно влияет на реальный конечный результат. Дети отнеслись к этой работе без интереса, т.к. не увидели смысла выполняемого задания, оно вне содержания учебного материала. Вот почему на вопрос: «Что можете сказать о сочинении?» никто ничего не ответил.

На последнем этапе не был подведен итог урока. Домашнее задание дано вне границ урока, инструктаж отсутствовал. Учебно-воспитательная задача этого этапа не решена. Дети отнесутся к этому заданию безответственно, что скажется на реальных результатах последующих уроков.

И об объеме выполненного. Это очень важно сказать ребятам, сколько и с каким качеством успели сделать. Это тоже воспитывающий момент урока. Но детям не было сообщено об этом, т.к. в течение всего урока не было заинтересованности в эффективности реального результата урока. Оттого и сделано мало.

Записано 30 слов при повторении местоимений, из них 10 – на изучаемую орфограмму. 32 слова при изучении отрицательных наречий. Из них 11 – на изучаемую орфограмму, причем только 8 слов были в «работе», а остальные повторялись. Примерно 50 слов в сочинении. Итого 110 слов. Это уровень 4 класса. При такой загруженности нельзя решить поставленных перед уроком познавательных, развивающих и воспитательных задач.

Выводы.

Нравственные возможности урока остались нереализованными.

Причины:

- триединая цель урока не явилась системообразующим компонентом, так как осталась неясной и для учителя, и для учащихся;
- методы обучения, избранные учителем, не всегда соответствовали содержанию учебного материала и учебно-воспитательной задаче этапа;
- учителем не уяснена типология урока, что привело к неполному набору этапов, к рыхлости композиции;
- учитель не осмыслил места урока в системе других уроков;
- учебно-воспитательная задача каждого этапа не уяснена ни учителем, ни учащимися, что снизило реальный результат каждого этапа и конечный результат урока;
- нравственный фон урока неблагоприятен, что явилось следствием бестактности учителя, отсутствия нравственных традиций, нежеланием предусмотреть воспитательные возможности материала и использовать их.

Предложения.

1. Посетить уроки учителя Савельевой Т.К., Инякиной Г.К. с целью посмотреть, как эти учителя строят свои отношения с учащимися, как создают и укрепляют нравственные традиции урока. Срок – 2 недели.

2. Прочитать и сделать для себя необходимые заметки:

Кириллова. «Особенности урока в условиях развивающего обучения».

Щуркова. «Когда урок воспитывает».

Бондарева. «Урок – искусство учителя».

В течение двух недель.

По истечении, двух недель я посещаю Ваши уроки с той же целью. Ваша задача – подвергнуть анализу стиль своих взаимоотношений с учащимися и серьезно взяться за самовоспитание.

Неплохо будет, если Вы попытаетесь за это время постепенно менять свое отношение к подготовке к урокам. Вам надо серьезно заняться изучением теории языка и работать над совершенствованием методики.

Однако анализировать этапированный урок можно не только на основе его протокольной записи, но и на основе кодированной записи в следующей таблице.

№	Краткая запись содержания учебной операции	Блок реального результата							
		Число рук, поднятых учащимися	Количество отвечающих	Качество ответов	Количество отвлеченный	Количество вопросов, заданных ученикам и	Количество учащихся, желающих дополнить ответы товарища	Доминирующие отношения	Уровень усвоения знаний
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Блок метода				СУМ	форма организации познавательной деятельности учащихся	Блок связей					Предложения	
Обратная связь	Средства обучения	Вид учебной ситуации	Метод обучения			МО – СУМ	МО – ФОПДУ	МО – УВЗ этапа	СУМ – ФОПД	СУМ – УВЗ этапа		ФОПДУ – УВЗ этапа
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23

Рассмотрим пример анализа урока литературы в 9-м классе по теме «Тварь дрожащая или Властелин». «Все ли дозволено гению» (по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»), осуществленный заместителем директора по учебно-воспитательной работе одной из сельских школ Челябинской области.

ТРИЕДИНАЯ ЦЕЛЬ УРОКА

1. Развенчать теорию Раскольникова.
2. Продолжить отработку понятия индивидуализма.
3. Работать над развитием логической речи учащихся.
4. Воспитывать у учащихся коллективизм, гуманизм.

ЦЕЛЬ АНАЛИЗА

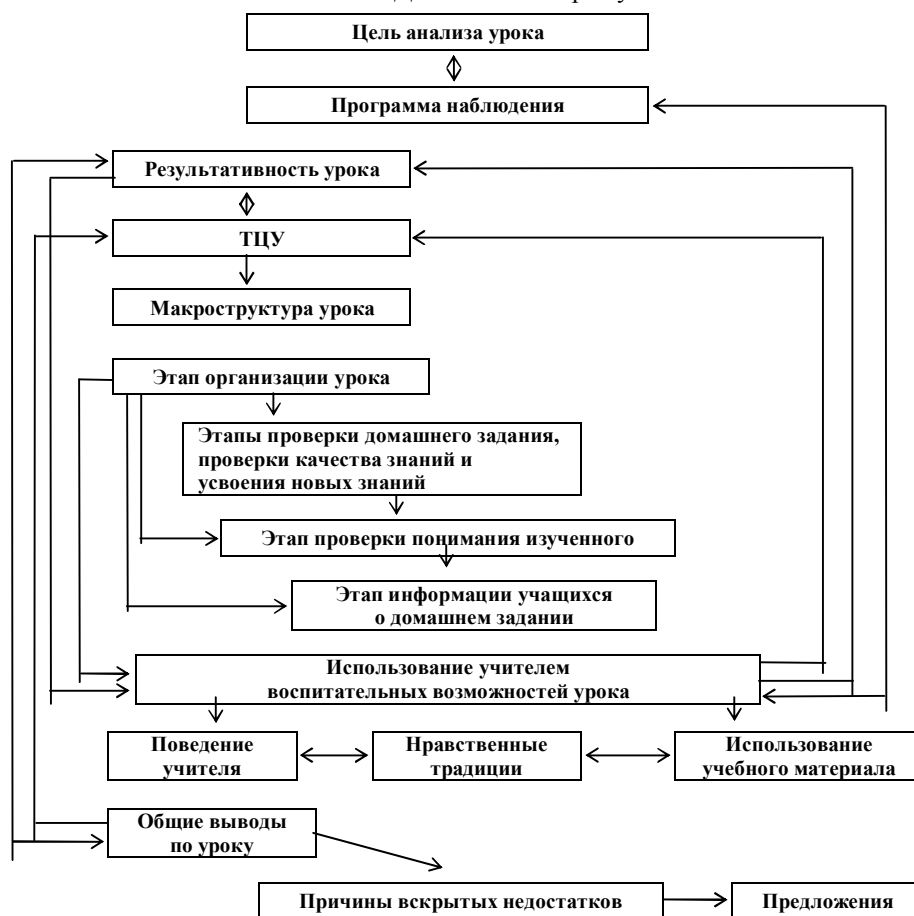
Определить, насколько успешно учитель использует воспитательные возможности урока.

План наблюдения.

1. Нравственное поведение учителя.
2. Соблюдение и развитие нравственных традиций урока.
3. Использование учебного материала для активного влияния на нравственное сознание учащихся.

СХЕМА АНАЛИЗА

урока литературы в 9-м классе «Тварь дрожащая или властелин». «Все ли дозволено личностям» по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»



Позиция первая

Ориентация на результат

Рассмотрим результативность урока.

В процессе урока ученики выяснили суть теории Раскольникова, в сравнении показали его нравственные поиски, внутреннюю борьбу на пути к самоутверждению, сумели доказательно подойти к выводу, все ли «дозволено гениям».

При работе умело использовали текст романа Достоевского «Преступление и наказание», раскрыли глубокую силу нравственной проблемы места человека в обществе и зависимость человека от общества, подтвердив свои выводы примерами из других художественных классических произведений 19 века. Это говорит о высокой читательской культуре отвечающих на уроке учеников.

Были не до конца осознанные ответы на вопрос о том, почему мучается Раскольников, не приведены учащиеся к выводу о глубинных истоках гуманизма, заложенного в самой природе человека.

Реальный результат в плане обучения и развития налицо. О том, что урок достиг цели, говорят правильные, доказательные ответы учащихся на узловые вопросы. Четко отработаны понятия, раскрывающие основные проблемы в романе Достоевского: теория, мировоззрение, противоречие, бонапартизм, индивидуализм и др. Логическая речь учащихся на высоком уровне развития, о чем свидетельствуют три развернутых ответа учащихся. Умело используют учащиеся текст художественного произведения для доказательства выдвинутых положений, умеют учащиеся спланировать свое выступление (все пишут рецензии на ответ учащихся, 6 человек оцениваются учителем).

Воспитательный аспект цели во много успешно реализуется. Об этом говорит высокий уровень организационной деятельности учащихся, который выразился:

1. В четкой подготовленности класса к уроку (все учащиеся на местах, все необходимое – на столах, в текстах – закладки, под рукой – необходимые записи).
2. В организованной встрече учителя, готовности доски, в знании причины отсутствия товарища.
3. В четкой работе всех на уроке и отсутствии отвлечении, нарушений дисциплины.
4. В умелой организации самостоятельной работы учащихся, в умении планировать свою деятельность.

На уроке мы видим результат работы учителя по отработке нравственных традиций урока в организации урока, в поддержании рабочей обстановки в процессе познавательной деятельности, в установлении доверительных отношений между учителем и учениками, где нет места окрику, где тебя внимательно выслушают.

Само содержание учебного материала способствовало воспитанию чувства коллективизма, раскрывало перед учащимися возможности поиска истины, каким путем идти в жизни, чтобы чувствовать себя человеком.

На уроке должное внимание уделялось развитию речи, логического мышления через рецензирование, через требование доказать свою мысль, обращаясь к тексту художественных произведений. Опрошено за урок 28 человек, 44 поднимали руки, прозвучало 3 развернутых монологических ответа – это говорит о высокой напряженности урока, активности учащихся.

Но воспитательное значение урока было целиком зачеркнуто формой организации познавательной деятельности учащихся, когда учитель прямолинейно разделил класс на сильных и слабых при подаче дифференцированного задания. Воспитательная цель урока не реализована, поскольку учитель не связал теоретические выкладки, поиски и находки учащихся, общие их выводы по теме урока с жизнью, с актуальными вопросами современности.

Вторая позиция

Анализ цели урока

1. Цели урока конкретизированы, связаны с содержанием учебного материала, предполагают задачи самостоятельного поиска знаний, развитие логического мышления, речи и нравственное воспитание.

2. Цели соответствуют возможностям содержания учебного материала, и от этапа к этапу учитель вел учеников к реализации триединой цели урока.

3. Содержание воспитательной цели урока заужено, не найден учителем выход на связь с современностью, актуальностью проблемы гуманизма, индивидуализма в наше время, чем был снижен воспитательный потенциал урока.

4. Цель для учеников на уроке не была сформулирована, но этот урок является продолжением предыдущего, и такой подход в подготовленном классе оправдан.

Третья позиция

Макроструктура урока

В структуре данного урока главное – это усвоение новых знаний, все другие этапы урока сокращены во времени и объеме.

1.	Организационный этап
2.	Проверка домашнего задания
3.	Этап всесторонней проверки знаний
4.	Этап усвоения новых знаний
5.	Этап проверки понимания изученного
6.	Этап информации учащихся о домашнем задании

Этап проверки домашнего задания и всесторонней проверки знаний вливается в этап усвоения нового, поскольку метод обучения требовал самостоятельной работы учащихся с текстом художественного произведения, усвоение новых знаний проходило через интеллектуальные средства, через анализ, синтез, обобщение, требовало самостоятельных выводов и высказывания своего отношения к суждениям.

Этап закрепления нового материала выпал из структуры урока, а как раз через него учитель смог бы полнее реализовать воспитательную цель урока, связав общие выводы о нравственных поисках главного героя с современностью, с актуальными проблемами идеологической борьбы на современном этапе.

Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж о его выполнении усечен, дан после звонка, и учащиеся не получили конкретного руководства по самостоятельной работе с текстом.

Четвертая позиция

Микроструктура этапов урока

Этап организации. Его психолого-педагогической задачей является обеспечение нормальной внешней обстановки для работы и психологической настрой учащихся на предстоящую работу. На этом этапе способы организации деятельности учащихся, поведение учителя и ответное поведение учащихся вполне соответствует задаче этапа. Единство между психолого-педагогической задачей, методами, приемами и способами организации у данного учителя вылилось в традицию и способствует четкой работе всех учащихся на уроке.

Этапы проверки домашнего задания, всесторонней проверки знаний и усвоения нового объединены и подчинены единой учебно-воспитательной задаче. Она предполагает на едином учебном материале через коллективные и индивидуальные средства организации познавательной деятельности и

интеллектуальные средства обучения прийти к доказательным выводам об ошибочности теории Раскольникова, глубже понять противоречия в мировоззрении Достоевского.

Учебно-воспитательная задача требовала постановки учащихся в позицию исследователей, заставляла самостоятельно добывать знания, логически, доказательно излагать свою точку зрения. Эта задача была успешно выполнена через организацию самостоятельной работы учащихся с текстом, рецензирование, проверку осознанности через дополнительные вопросы, создание эмоциональных и оценочных ситуаций, выделение наиболее важных проблем, на которых акцентируется внимание учащихся. Формулировка вопросов четкая, мобилизующая, вопросы последовательны и соответствовали общей дидактической задаче, глубине изучаемого материала.

Содержание учебного материала и формы организации познавательной деятельности предполагали при усвоении новых знаний использование методов проблемного изложения, частично поискового или эвристического. Это обеспечило целенаправленную самостоятельную работу учащихся над поставленными проблемами, когда они сами контролируют содержание учебного материала, получают знания от анализа текста художественного произведения. И мы видим реальный результат этапов, подчиненных цели, одной учебно-воспитательной задаче: самостоятельный поиск знаний, активная познавательная деятельность, доказательные, логически последовательные выводы учащихся о губительности и ошибочности теории Раскольникова.

Наметились из реального результата учебно-воспитательные задачи нового этапа. Эти задачи требовали разрешения проблем, связанных с актуальными вопросами современности. Разрешение этих проблем могло произойти на следующем этапе закрепления, но он выпал из структуры урока².

Этап проверки понимания нового имел учебно-воспитательную задачу проверки осознанности усвоения понятий, связанных с темой урока. Класс показал хорошие знания (отвечали 15 чел., только один ответ не верен). Уровень осознанности знаний проверялся через нестандартные ситуации, что поддерживало определенный интерес учащихся к работе. Осознанные знания требовали выхода на связь с жизнью. Этот выход на уроке не нашел места.

Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж о его выполнении имел целью сообщить о задании и дать методику его выполнения. Но домашнее задание было дано после звонка, не получили учащиеся конкретного руководства для самостоятельной работы с текстом по заданной проблеме, и есть основание считать, что слабоуспевающие будут испытывать определенные трудности при самостоятельной работе с текстом дома.

Позиция пятая

Анализ использования учителем воспитательных возможностей урока

Теперь, когда мы проанализировали весь урок, рассмотрим его со стороны нашей цели посещения, а именно: определим, насколько успешно использует учитель воспитательные возможности урока.

Успешно решая общедидактические задачи урока, учитель умело организует класс на работу.

Манера поведения учителя доброжелательная, деловая. Учитель называет учащихся по имени, доверительный тон располагает к активной работе, вселяет уверенность, что может ответить на вопрос каждый.

Соблюдение и развитие нравственных традиций урока указывает на способность учителя четко организовать классный коллектив на работу, создать в классе обстановку высокой культуры труда.

Но дифференцируя задания классу при организации групповой формы познавательной деятельности учащихся, учитель допустил грубый психологический просчет, разделив учащихся на «сильных» и «слабых». Называя их так, он нарушил нравственные традиции урока, перечеркнул значимость теоретических выводов, находок учащихся по теме урока о гуманизме, индивидуализме, «сильных» и «слабых» личностях, а это в свою очередь оказало негативное влияние на результативность урока, его воспитательное значение.

Использование учебного материала для активного влияния на нравственное сознание учащихся. Учитель четко представляет значение учебного материала для достижения цели урока. Им выделены главы для самостоятельной работы учащихся, смог увлечь учащихся целенаправленной работой с текстом художественного произведения. В вопросах анализа нашли отражение ведущие проблемы, раскрытие которых шло через коллективные формы организации познавательной деятельности.

Общие выводы по уроку

1. Анализируемый урок удовлетворительный.

Триединая цель урока сформулирована четко, с учетом ее воспитательного и развивающего аспектов и является в уроке системообразующим фактором.

Учащиеся проявили знание мировоззрения Достоевского, вскрыли противоречивость его, прослеживая мучительные поиски истины главным героем романа «Преступление и наказание» Раскольниковым. Учащиеся характеризуют героя художественного произведения, опираясь на текст, умеют сопоставлять героев разных произведений, выявлять авторское отношение к героям и событиям.

² Автор анализа опирается не на семи-, а на восьмиэтапный урок, включая в него этап проверки понимания нового, который в практике сливается с этапом закрепления материала.

2. Методы обучения (эвристическая беседа, проблемное изложение, исследовательский) соответствовали цели обучения. Удачно использованы интеллектуальные средства работы с текстом художественного произведения.

3. Учебные ситуации, представленные учителем, создавали атмосферу творческого поиска, способствовали развитию познавательных возможностей учащихся и их логического мышления.

4. Из структуры урока неоправданно выпал этап закрепления нового, где была возможность перенести знание теоретического материала на связь его с современностью, с практикой идеологической борьбы на почве рассуждений о свободе личности, индивидуализма, выливающимся в антисоциальное явление.

5. Непродуманность учителем до полной ясности воспитательных возможностей урока привела к тому, что теоретические выводы о человечности, о высоких помыслах человека при самоутверждении его в жизни не нашли выход на поверхность, на злободневные вопросы идеологической борьбы сегодняшнего дня, более того, она вылилась в прямую педагогическую ошибку, выразившуюся в нарушении нравственных традиций урока, где мы видим пример принижения личности, ее места в коллективе.

Причина недостатков:

1. Неглубокая продуманность воспитательных, нравственных возможностей урока.
2. Незнание учителем психологии старшего школьника, что привело к ошибочным формам организации дифференцированного обучения.

Предложения

1. Изучить психологию старшего школьника по книге Крутецкого «Психология воспитания и обучения».
2. Глубже продумывать воспитательные цели урока с выходом на современность.