

§3. Системный подход к анализу урока развивающего обучения

Даже из беглого обзора содержания и структуры развивающего обучения, который сделан в главе III нашей книги, становится ясно, что эта система коренным образом отличается от традиционной и что обе они являются АЛЬТЕРНАТИВНЫМИ, ТО ЕСТЬ СИСТЕМАМИ ИСКЛЮЧАЮЩИМИ ДРУГ ДРУГА, требующими выбора между ними. Цели, структуры построения учебного материала, методы, типы учебной активности, тип формируемого мышления, конструкции урока, его типология в этих системах не сопоставимы и имеют принципиальные различия.

Однако, и развивающее, и традиционное обучение являются сложными, целостными, вероятностными системными образованиями, и проникнуть в сущность их уроков при анализе можно, только опираясь на системный подход. Но технологии системного анализа при этом и в том и в другом случае будут существенно отличаться друг от друга в силу коренного различия анализируемых объектов.

Наименьшей структурообразующей единицей урока развивающего обучения, его технологической «клеточкой» является не учебно-воспитательный момент, как это имеет место в традиционном уроке, а процесс решения учебной задачи, не расчленяемый далее в границах данной системы.

В этом процессе в свернутом виде сосредоточены все противоречия развивающего обучения в целом, он является точкой пересечения учебной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя, в нем как бы сфокусированы все остальные процессы, протекающие в системе развивающего обучения.

Именно в ходе решения учебной задачи реализуется основная цель этого обучения – формируются все компоненты учебной деятельности и механизмы ее реализации.

Постановка и решение учебной задачи – основной инструмент формирования теоретического мышления школьника, осуществляющего некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному.

Процесс постановки и решения учебной задачи обеспечивает условия для превращения ученика в учащего самого себя под руководством учителя.

Именно в ходе осуществления этого процесса учениками осваиваются учебные понятия и общие принципы действий, идет усвоение содержания учебного материала.

Решение учебной задачи напрямую связано с возможностью ученика самореализоваться, самоизмениться, получить стимул для все возрастающего стремления учиться.

Необходимо отметить, что успех постановки и решения учебной задачи целиком и полностью зависит от степени соответствия друг другу таких компонентов развивающего обучения, как: цель, содержание учебного материала, метод, формы организации познавательной деятельности учащихся, что хорошо видно из анализа структуры системы развивающего обучения (см. гл. III). Соблюдение этого соответствия, опора на него, как основу целостного урока, и является основным методическим ориентиром при осуществлении его анализа. При серьезном нарушении этого соответствия урок перестает быть развивающим.

Можно, на наш взгляд, выделить несколько методик системного подхода к анализу урока развивающего обучения.

Методика экспертного анализа урока. Это наиболее сложная развернутая и трудоемкая методика. Необходимость ее разработки и использования объясняется тем, что, **во-первых**, движение российского учительства за массовое освоение методики развивающего обучения в силу целого ряда обстоятельств начато снизу. До сего времени высшие педагогические учебные заведения России не выпускают дипломированных учителей развивающего обучения. Сложнейший процесс такой подготовки взяли в свои руки коммерческие центры, которые осуществляют ее недостаточно глубоко на краткосрочных курсах, не уделяя должного внимания овладению слушателями теории. А практика показывает, что без освоения учителем теории развивающего обучения осознанного использования его методики быть не может.

Во-вторых, в большинстве школ классов развивающего обучения бывает немного, администрация этих школ в своем подавляющем большинстве о развивающем обучении имеет весьма смутное представление, и учителя-развивальщики работают в одиночку, изолированно, на основе сложившегося у них понимания (часто весьма ограниченного, а иногда просто неверного) системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Все это нередко приводит в какой-то степени к профанации развивающего обучения, когда за него выдается совсем не то, что надо.

Отсюда сегодня возникает крайняя необходимость в методике экспертного анализа урока развивающего обучения, ставящего своей целью определение соответствия данного урока теоретическим и методическим требованиям развивающего обучения.

Отнюдь не претендуя на полноту и завершенность (дело это новое и чрезвычайно сложное), можно представить один из возможных вариантов методики экспертного анализа урока развивающего обучения в начальном звене следующим образом.

Цель посещения и анализа урока: выяснить, насколько проект урока и его осуществление соответствуют основным позициям и требованиям теории и методики развивающего обучения. Создать предпосылки для формирования у учителя представления о взаимодействии и взаимозависимости всех процессов, протекающих на уроке.

Программа наблюдения:

1. Определить характер взаимодействия учителя с учащимися и учащихся между собой в ходе урока.
2. Установить, каким образом процессы постановки и решения учебной задачи, формирования в ходе ее решения учебной деятельности учащихся, а также освоения учащимися процесса восхождения от абстрактного к конкретному привели к осмыслению понятия и общего принципа действия.
3. Проследить взаимосвязь всех этих процессов и зависимость конечного результата урока от уровня их соответствия друг другу, показав это в ходе анализа урока учителю.

I. Характер взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся между собой.

Поскольку пусковым инструментом подлинного урока развивающего обучения, по нашему мнению, в определенной степени является коллективно-распределенная деятельность, а возможность и качество усвоения предлагаемых ученику знаний решающим образом зависит от его собственной активности в процессе обучения, анализ урока необходимо начать с определения соответствия этой деятельности требованиям теории и методики развивающего обучения.

Разобьем весь процесс анализа урока на отдельные части, «шаги». К некоторым шагам, для облегчения понимания анализируемых процессов, автор предпосылает читателю комментарии, которые должны помочь ему и аналитику правильно сориентироваться в процессе анализа.

ШАГ ПЕРВЫЙ

Определить, подготовлены ли дети к коллективно-распределенной деятельности.

Комментарий. Подготовка детей к коллективно-распределенной деятельности обеспечивается умением детей работать в малых группах, в паре, вступать в содержательно-предметные отношения друг с другом, использовать невербальные средства общения. Она определяется внутренней раскрепощенностью детей и одновременно сформированностью у них определенных сдерживающих начал в поведении. Необходимо помнить, что в основе коллективно-распределенной деятельности лежит прежде всего культурный навык дискуссии, а он формируется в микродискуссиях детей, работающих малыми группами.

ШАГ ВТОРОЙ

Определить роль учителя в коллективно-распределенной деятельности.

1. Оптимальность стиля делового общения с учащимися, выбранного учителем и его влияние на ход урока.

Комментарий: Стиль может быть от мягко-доверительного до жестко-требовательного. Важно, чтобы при этом уважалась личность ученика, не попиралось его собственное достоинство. Учитель не должен вести его за собой, а лишь помогать ему в определении очередной цели и отыскать вместе с ним пути ее достижения.

2. Каким образом учитель запускает дискуссию?

Комментарий. Обычно при запуске дискуссии используются средства-ловушки, распределение между детьми различных точек зрения на обсуждаемое противоречие, использование различных способов действия, каждый из которых недостаточен для решения общей задачи и т.д.

3. Выяснить, каким образом идет дискуссия: учитель предоставляет возможность обменяться ученикам своими мыслями со своими соучениками и учителем или же выходит на автономно-индивидуальные отношения с отдельными учениками, давая свои оценки мыслям ребят, делая собственные выводы, подрывая тем самым основы учебной дискуссии.

Комментарий. Содержательная ориентировка, несвоевременное или чересчур категорично сформулированная точка зрения, игнорирование мысли ученика или неадекватная ее оценка и т.д. – все это способы разрушения учебного общения, превращения его в обыкновенный обмен информацией.

Учитель должен предоставлять каждому ученику возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах. Он должен обеспечить каждому участнику коллективно-распределенной деятельности такую коррекцию его понимания ситуации, которая открывала бы ему возможность действовать в ней. Учитель помогает ученикам сформулировать точку зрения каждого из них на ситуацию, акцентирует внимание на наиболее содержательных и перспективных из них, помогает найти нужные аргументы при обсуждении, направляя тем самым деятельность учащихся, сохраняя ее плановый характер и не допуская ее превращения в простое исполнение заданных способов действия.

4. Осуществляет ли педагог каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку?

ШАГ ТРЕТИЙ

Определить роль ученика в коллективно-распределенной деятельности.

1. Каким образом и насколько полно ученики реализуют создаваемые учителем предпосылки для осуществления поиска?
2. Осуществляется ли учениками диалог, критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения, т.е. диалог исследователя с оппонентом?
3. Сталкивается ли в ходе учебной дискуссии учащихся взаимный анализ независимых оценок, выявляя силу и слабость каждой из них, преодолевается ли в ходе этого их ограниченность и односторонность? Создаются ли тем самым исходные предпосылки для осуществления разумных, целенаправленных способов решения учебной задачи?
4. Умеют ли ученики аргументировано выражать свои мысли и адекватно воспринимать мысли других, слышать и слушать?

5. Каков характер взаимоотношений между учащимися в ходе коллективно-распределенной деятельности: сотрудничество или соперничество?

ШАГ ЧЕТВЕРТЫЙ

Сделать вывод о соответствии коллективно-распределенной деятельности требованиям теории и методики развивающего обучения.

ШАГ ПЯТЫЙ

Определить влияние правильно организуемой коллективно-распределенной деятельности на все остальные процессы урока и на его конечный результат.

Комментарий. Здесь необходимо посмотреть, каким образом коллективно-распределенная деятельность влияет на ход решения учебной задачи, на становление и развитие учебной деятельности, на освоение учащимися понятий и общего способа действий. Отсутствие коллективно-распределенной деятельности ведет к невозможности осуществления всех этих процессов в соответствии с требованиями теории развивающего обучения.

II. Постановка и реализация учебной задачи, формирование в ходе ее решения учебной деятельности учащихся, а также освоение учащимися процесса восхождения от абстрактного к конкретному.

Это центральный и, пожалуй, самый сложный момент анализа, так как здесь в ходе урока приходится одновременно наблюдать за пересекающимися деятельностями учителя и учащихся, кроме того, наблюдая за ходом деятельности учеников, достаточно трудно уловить многие параметры и моменты ее характеризующие.

Педагогическая деятельность учителя	Учебная деятельность ученика
-------------------------------------	------------------------------

ШАГ ШЕСТОЙ

Как учитель организует этап рефлексивной оценки ситуации? Какими способами он формирует у учащихся «знания о незнании»?

Комментарий. Учитель должен добиться такого положения, когда учащиеся, столкнувшись с невозможностью решать поставленную педагогом практическую задачу, убеждаются в том, что причина затруднения заключается в недостаточности у них способов действий или знаний о принципах их построения. Начало мышления – в проблемной ситуации.

Учащиеся путем осмысления ситуаций, выдвигаемых учителем, убеждаются в том, что новая задача не может быть решена путем наличного запаса способов действий, имеющегося у них. На этом этапе у учеников формируется определенная потребность в поиске новых способов действия. Учащиеся используют рефлексивный контроль и оценку.

ШАГ СЕДЬМОЙ

Каким образом учитель организует этап анализа ситуации?

Комментарий. Анализ должен быть направлен на выяснение тех условий, которые вызвали непригодность ранее усвоенных способов действий, необходимость их замены новыми или реконструкции старых.

Устанавливают несоответствие ранее усвоенных способов действий фактическим условиям их осуществления путем рефлексивного контроля своих действий или действий учителя. Идет формирование МОТИВА.

Комментарий. Проблемная ситуация → знание о незнании → стремление получить результат и уверенность, что этого можно достичь, если устранить дефицит знаний, способов действий → стремление доказать себе, что это возможно – так возникает УЧЕБНО-познавательный мотив как резкое переживание дискомфорта. Это и есть исходный момент активизации потребности реализации себя как субъекта.

Ученики оценивают ситуацию, возникшую благодаря действиям учителя. Суть оценки – установить несоответствие наличных, ранее усвоенных, способов действия фактическим условиям его осуществления.

Ученики сумеют это сделать, если понимают объективные основания усвоенных способов действия и могут проследить соответствие этих оснований реальным условиям задачи, т.е. если они в состоянии осуществить рефлексивный контроль своих действий или действий учителя. Итогом такой оценки ситуации является не только осознание факта недостаточности наличных способов действия, но и причин их недостаточности.

ШАГ ВОСЬМОЙ

Каким образом учитель создает ситуацию для формирования учащимися цели и программы ее достижения, определяющей направление и ориентиры дальнейшего поиска? Как он подводит детей к пониманию общего смысла предстоящей деятельности? Умеет ли учитель обусловить искомый способ действия какими-то ранее не учитывавшимися свойствами (отношениями) предмета.

Комментарий. Как считают Г.В. Репкина и Е.В. Заика в своей книге «Оценка уровня сформированности учебной деятельности», если ребенок объясняет свою неудачу в решении новой задачи «именно незнанием способа (а не так, например, что задача «трудная») и вслед за этим развертывает действия по поиску нужного способа действий, то это дает основание считать, что он поставил перед собой новую – познавательную цель. При этом постановка такой

О результате целеполагания можно судить по тому, как после решения задачи ученики могут подробно рассказывать о структуре найденного способа действий или описать его в виде схемы. О том, что содержанием цели является именно новый способ действия может свидетельствовать и то, насколько хорошо ученики осознают связь нового способа действий со способами решения тех задач, которые учащиеся решали раньше.

Активность в постановке цели проявляется в том, что ученики по собственной инициативе выдвигают различные гипотезы относительно возможностей применения найденного способа действия в других условиях, стремятся проверить обоснованность этих гипотез.

познавательной цели осуществляется им самостоятельно, без предъявления прямого требования со стороны учителя (хотя неявно она, конечно, содержалась в условиях задания)».

Поскольку центральным моментом планирования достижения цели является предположение об обусловленности искомого способа действий какими-то ранее не учитывавшимися свойствами, отношениями предмета, встает вопрос о необходимости их выявления. Выявить же эти свойства можно только путем осуществления целого ряда проб практического или мысленного преобразования предмета. Г.В. Репкина и Е.В. Заика в своей книге «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» выделяют шесть уровней сформированности учебных действий, знание которых может оказать существенную помощь аналитику при осуществлении экспертного анализа урока.

I. Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности. Ученик выполняет лишь отдельные операции, не связывая их друг с другом, или копируя внешнюю форму действия.

II. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем осуществляется относительно успешно.

III. Неадекватный перенос учебных действий. Ученик самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, но не способен вносить в него даже небольшие изменения. Усвоенный способ применяется «слепо».

IV. Адекватный перенос учебных действий. Ученик пытается самостоятельно перестроить известный ему способ в соответствии с новой задачей, но может это правильно сделать только при помощи учителя.

V. Самостоятельное построение учебных действий.

VI. Обобщение учебных действий. Ученик опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ действия из этого принципа, а не из модификации известного частного способа.

ШАГ ДЕВЯТЫЙ

1. Каким образом учитель последовательно меняет условия задачи. Ориентируется ли он при этом не столько на фактический результат уже осуществленных учебных действий, сколько на возможности учеников определить направление и содержание очередного этапа поиска?

Целенаправленно ли действует сам учитель? Понимает ли он, что исходное учебное действие осуществляется только для обнаружения и выделения некоторого всеобщего основания объекта, которое должно быть отражено в соответствующем теоретическом понятии?

Комментарий. От того, насколько точен будет этот прогноз, в решающей степени зависит эффективность усилий учителя, направленных на организацию учебной деятельности учеников.

1. Каким образом ученики, решая частную практическую задачу, исследуют ее условия с позиций и при помощи ПОНЯТИЯ?

2. Насколько умело выясняют они в объекте соответствующие элементы?

3. Анализируют ли отношения между этими элементами?

4. Иными словами, как они на основе модели понятия предельно развертывают действия анализа и опирающиеся на него пробы практического преобразования предмета?

Комментарий. Это кульминационный момент в формировании учебной деятельности, ибо в ее структуру включается ПОНЯТИЕ, фиксирующее принцип решения задач определенного класса. Учебная задача превращается с этого момента в учебно-исследовательскую. Понятие позволяет выделить в объекте такие его элементы и отношения между ними, которые являются для ученика принципиально новыми и обеспечивают решение широкого круга практических задач.

ШАГ ДЕСЯТЫЙ

1. Проанализировать действия учителя по организации этапа моделирования. Акцентирует ли учитель внимание учащихся на связях между выделенными свойствами предмета и возможными способами его преобразования на основе перехода от действия с предметом к действию с моделью?

Комментарий. Учебные модели составляют внутренне необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. При этом не всякое изображение можно назвать моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ.

Модель – это средство исследования, она позволяет в конечном счете выявить внутренние связи, которые ранее не учитывались.

1. Насколько осознанно учащиеся осуществляют действия с моделью, позволяющие выявить недостающий в их опыте общий принцип действий?

2. Каким образом они убеждаются, что найдены не случайные зависимости, а именно общий принцип?

3. Могут ли учащиеся осуществить моделирование в разных формах (буквенной, графической, предметной).

ШАГ ОДИННАДЦАТЫЙ

Оценить, как учитель решает проблему преобразования модели с целью изучения учащимися свойств выделенного всеобщего отношения объекта.

Научены ли учащиеся осуществлять это предметное действие, умеют ли они переходить от действия с предметом к действию с его моделью, что и позволяет проследить связь выделенных свойств предмета со способами его преобразования? По сути дела, умеют ли они осуществлять теоретический анализ, в результате которого устанавливаются те особенности внутреннего строения предмета, определяющие возможности и способы (принципы) его преобразования. Это содержательное обобщение свойств предмета составляет содержание соответствующего понятия.

ШАГ ДВЕНАДЦАТЫЙ

Каким образом учитель ориентирует ученика на выведение многообразных частных проявлений общего способа решения задачи на основе решения различных частных задач?

Как учащиеся конкретизируют выявленный общий способ действия в ходе решения частных задач?

Насколько осознанно они используют выведенное понятие и общий способ действия в процессе решения частных задач?

ШАГ ТРИНАДЦАТЫЙ

Проанализировать, как учитель организует контрольную деятельность учащихся на протяжении всех предыдущих учебных действий.

Комментарий. Действие контроля позволяет детям при сохранении общей формы и смысла предыдущих четырех действий изменять их операционный состав в зависимости от частных условий их применения, от конкретных особенностей их материала (благодаря этому действия становятся умениями и навыками).

1. Каким образом, насколько быстро и осмысленно устанавливают учащиеся: соответствует или не соответствует полученное понятие намеченной цели (требованию учебной задачи), т.е. осуществляют развернутый рефлексивный контроль.

2. Как они определяют соответствие других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи? Представляет ли собой контроль самостоятельное действие или включен в процесс выполнения других действий? Когда осуществляется контроль: до начала действия, в процессе его осуществления или в конце?

ШАГ ЧЕТЫРНАДЦАТЫЙ

Сделать заключение о деятельности учителя по организации процесса оценивания учениками выполненной ими системы действий.

Комментарий. Итоговая оценка санкционирует факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий задачи и основания своих действий (если она отрицательная). Оценка, выносимая учеником перед решением задачи, позволяет ему адекватно определить свои возможности в ее решении и в соответствии с этим спланировать свою деятельность.

1. Как ученики на всех стадиях решения учебной задачи оценивают, усвоен или не усвоен ими (в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели?

2. Дают ли оценку своих возможностей решить стоящую перед ними задачу, опираясь на анализ известных им способов действия, самостоятельно или опираются на помощь учителя?

3. Опираются ли дети на свою собственную оценку или прибегают к оценке учителя?

ШАГ ПЯТНАДЦАТЫЙ

1. Сделать вывод о целостности процесса решения учебной задачи, показав, каким образом уровень осуществления компонентов – этапов учебной задачи, а также характер их воздействия друг на друга оказывают влияние на достижение цели учебной задачи.

2. Дать характеристику уровню сформированности учебной деятельности учащихся или уровню и качеству процесса ее формирования (в зависимости от класса).

III. Взаимосвязь и взаимозависимость процессов развивающего обучения в уроке.

Одна из главных задач экспертного анализа урока состоит, по нашему мнению, в том, чтобы «сформировать» у учителя восприятие урока развивающего обучения как целостной системы, показав взаимосвязь и взаимовлияние всех основных процессов, протекающих на уроке, необходимость их соответствия друг другу, зависимость от уровня, «плотности» этого соответствия конечного результата урока и его характеристики как «развивающего».

Автор не случайно поставил термин «формирование» в кавычки, ибо прекрасно понимает, что выполнить эту задачу путем одного экспертного анализа урока невозможно, что нужна очень серьезная теоретическая подготовка учителя развивающего обучения для восприятия картины «целостного урока», и тем не менее он считает необходимым акцентировать в ходе анализа внимание учителя на этом. Почему? Во-первых, потому, что это единственный путь научного доказательства развивающего или не развивающего характера урока, лежащего в основе его экспертной оценки, а во-вторых, экспертный анализ, как, впрочем, и любой анализ урока, должен быть для учителя процессом обучающим, иначе он теряет всякий смысл. Это, пожалуй, самый сложный и ответственный участок процесса экспертного анализа. Попытаемся обозначить деятельность аналитика на этом этапе.

ШАГ ШЕСТНАДЦАТЫЙ

Проанализировать связь коллективно-распределенной деятельности с осуществлением процесса постановки и решения учебной задачи на данном конкретном уроке. Показать зависимость правильного решения учебной задачи от верного построения коллективно-распределенной деятельности.

Комментарий. Предъявлять учебную задачу, осуществлять ее решение, опираясь на учебную деятельность, вне коллективно-распределенной деятельности (скажем, на основе автономно-индивидуальной) невозможно.

Коллективно-распределенная деятельность – основа для решения учебной задачи. Одновременно с этим учебная задача является базой для этого вида деятельности, для ее развертывания и эффективного осуществления.

ШАГ СЕМНАДЦАТЫЙ

Дать анализ связи коллективно-распределенной деятельности с содержанием учебного материала (понятие или система понятий) данного урока. Показать их взаимозависимость.

Комментарий. Системная организация понятийного содержания обучения – предпосылка осуществления коллективно-распределенной деятельности. Формы организации познавательной деятельности не могут быть безразличны к содержанию учебного материала, используемого в ходе ее осуществления. Возможности и результаты коллективно-распределенной деятельности во многом зависят от логики построения учебного материала. С другой стороны, понятие и общий способ действия могут быть освоены в ходе теоретического мышления учащихся, а оно формируется в ходе учебной дискуссии, лежащей в основе коллективно-распределенной деятельности.

ШАГ ВОСЕМНАДЦАТЫЙ

Каким образом процесс коллективно-распределенной деятельности влияет на формирование теоретического мышления и наоборот.

Комментарий. Усвоение школьниками всех теоретических знаний должно осуществляться через решение учебных задач, которое позволяет ученикам установить нечто общее еще до освоения его частных проявлений. Именно в ходе решения учебных задач осуществляется учениками абстрагирование и содержательное обобщение. Но, как мы уже писали, вся работа в классе должна выстраиваться через организацию коллективно-распределенной деятельности между учителем и учениками, между учениками. Чем совершеннее коллективно-распределенная деятельность, тем эффективнее процесс формирования теоретического мышления, хотя на него влияет немало и других факторов.

Процесс же формирования теоретического мышления, его совершенствование и углубление, естественно, оказывает обратное положительное влияние на характер и качество учебной дискуссии.

ШАГ ДЕВЯТНАДЦАТЫЙ

Проанализировать влияние коллективно-распределенной деятельности на формирование и развитие учебной деятельности учащихся.

Комментарий. Учебная деятельность – это особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения. Быть же субъектом учения ученик сможет лишь в том случае, если он действует не рядом с другим учеником, не независимо от товарищей, а вместе с ними, если его деятельность разворачивается в рамках коллективного учебного диалога. При автономно-индивидуальном общении учителя с детьми полноценной учебной деятельности быть не может.

ШАГ ДВАДЦАТЫЙ

Связь процесса постановки и решения учебной задачи с содержанием учебного материала.

Комментарий. Процесс овладения каким-либо понятием представляет собой систему решения учебных задач. Овладение общим принципом построения действий не может быть обеспечено путем его показа, рассказа о нем, демонстрации. Для его осознания ученик должен его сконструировать сам в процессе выявления, анализа, содержательного обобщения условий задачи, зафиксировав результаты последней в виде понятия. Таким образом, учебная задача, вернее процесс ее решения является как бы инструментом освоения учеником понятия и общего способа действия.

ШАГ ДВАДЦАТЬ ПЕРВЫЙ

Проанализировать связь постановки и решения учебной задачи с организацией и осуществлением учащимися учебной деятельности.

Комментарий. Учебная задача – исходный момент учебной деятельности учащихся, которая формируется путем решения учебных задач. Это как бы инструмент формирования учебной деятельности. Конкретно-практическая задача, решение учебно-исследовательской задачи и, наконец, решение учебно-теоретической задачи – это, по сути дела, четыре ступени формирования учебной деятельности.

ШАГ ДВАДЦАТЬ ВТОРОЙ

Связь процесса решения учебной задачи с конечным результатом урока. Она прямая, существенная.

Комментарий. Эта связь существенная, прямая и необходимая. Понятие или система понятий осваивается в процессе решения учебных задач, здесь же осознается общий способ действия. От качества решения учебных задач зависит уровень сформированности субъективности учащегося, его теоретического мышления, рефлексивности, познавательного интереса и т.д.

ШАГ ДВАДЦАТЬ ТРЕТИЙ

После анализа всех этих связей, соединив мысленно оценку характера взаимодействия процессов развивающего обучения с выводами по качеству коллективно-распределенной деятельности, по процессу постановки и реализации учебной задачи и формирования в ходе ее решения учебной деятельности учащихся можно делать заключительный вывод об уровне целостности данного урока и о степени его принадлежности к системе развивающего обучения. Далее должны следовать рекомендации аналитика о путях устранения обнаруженных в ходе анализа урока недостатках.

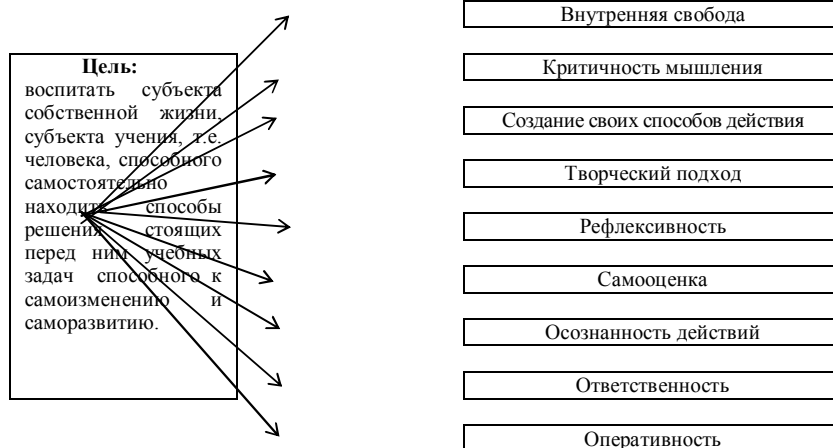
Необходимо отметить, что это чрезвычайно важный момент урока. **Во-первых**, надо убедить, что экспертная оценка не является оценкой профессиональных качеств учителя, ибо он находится в стадии освоения сложнейшей методики.

Во-вторых, очень важно вселить в учителя уверенность в том, что эта методика может быть им освоена.

В-третьих, очень важно проводить анализ на основе доверительных отношений и расстаться с учителем на мажорной ноте.

В данном конкретном случае программа анализа рассчитана на полную структуру учебной деятельности. Но далеко не на каждом уроке учебная задача решается полностью, могут быть уроки, связанные только с постановкой учебной задачи, когда учебная задача возникает в конце одного урока, и решение ее завершается на другом.

Возможен, как нам думается, анализ урока развивающего обучения через цель этого обучения где методика анализа строится в таком направлении:



Можно разработать методику анализа урока с целью проверки уровня сформированности учебной деятельности, коллективно-распределенной деятельности, качества решения учебной задачи и т.д., но при этом в основу этих частных методик важно заложить методологическое положение о системном характере развивающего обучения, о взаимосвязанности, взаимозависимости всех процессов, протекающих в нем, о том, что конечный результат этого обучения напрямую зависит от их качества, развивающего характера, соотнесенности и правильной организации.