

## §4. Системный подход к самоанализу урока учителем.

### Совместная аналитическая деятельность

Даже самый глубокий анализ урока руководителем школы всегда будет осуществляться в монологической форме, на субъектно-объектной основе. В ходе осуществления этого процесса руководитель и учитель находятся не в равном положении, и далеко не каждый педагог способен и может полемизировать с директором школы или его заместителем по учебно-воспитательной работе. Причин здесь множество.

Путь демократизации этого сложного аспекта внутришкольного управления, как нам думается, связан в первую очередь с освоением учителем системной методики самоанализа урока.

### Системный подход к самоанализу урока

Авторитарная педагогика похоронила саму идею самоанализа. «Как воспитывающее средство он был зачеркнут, назван пресловутым самокопанием, никчемной достоевщиной, буржуазным привеском» [2]. Это и естественно, ибо авторитаризм всегда сориентирован на бездумную активность, которой рефлексия противопоставлена, а самоанализ всегда связан с осмыслением своего собственного труда. Не случайно В.А. Сухомлинский писал о том, что «сильным, опытным становится педагог, который умеет анализировать свой труд...

...В самой своей основе педагогический труд – настоящий творческий труд – стоит близко к научному исследованию. Эта близость, родство заключается прежде всего в анализе фактов и необходимости предвидеть. Учитель, умеющий проникать мысленно в сущность фактов, в причинно-следственные связи между ними, предотвращает многие трудности и неудачи...» [195].

В основе творческого труда учителя, таким образом, лежит прежде всего умение анализировать свою педагогическую деятельность на уроке.

Самоанализ урока, как один из инструментов самосовершенствования учителя, формирования и развития его профессиональных качеств, дает возможность:

- формировать и развивать творческую сознательность, проявляющуюся в умении сформулировать и поставить цели своей деятельности и деятельности учеников;
- развить умения устанавливая связи между условиями своей педагогической деятельности и средствами достижения педагогических целей;
- формировать умение четко планировать и предвидеть результаты своего педагогического труда;
- сформировать педагогическое самосознание учителя, когда он постепенно начинает видеть, понимать необходимую и существенную связь между способом его действий и конечным результатом урока.

От умения анализировать свой собственный урок, конкретные педагогические ситуации, возникающие на нем, результаты педагогических воздействий на ученика, результаты своего труда во многом зависит умение учителя спланировать, организовать, проконтролировать, отрегулировать свою педагогическую деятельность. От самоанализа урока во многом зависит педагогическое мастерство учителя, производительность его педагогического труда.

Было бы наивно думать, что учительство в своей основной массе само обладает методикой системного самоанализа урока. Этому надо учить настойчиво и систематически. И первыми учителями должны стать руководители школ, овладевшие методикой системного анализа урока.

Методика системного самоанализа урока в своей основе мало чем отличается от методики системного подхода к анализу урока руководителем школы, но тем не менее имеет свою определенную специфику, связанную с субъектом анализа – учителем.

Один из вариантов алгоритма самоанализа урока может представлять собой следующее.

**Характеристика класса.** Прежде всего, здесь рассматривается структура межличностных отношений: лидеры, предпочитаемые, аутсайдеры – непродвигаемые; круги желаемого общения каждого ученика, наличие группировок, их состав; взаимодействие структур личных взаимоотношений и организационной структуры класса.

Затем необходимо охарактеризовать **недостатки биологического развития** учащихся: дефекты зрения, слуха; соматическая ослабленность; особенности высшей нервной деятельности (чрезмерная заторможенность или возбудимость); патологические отклонения.

После этого следует охарактеризовать **недостатки психического развития**: слабое развитие интеллектуальной сферы тех или иных членов ученического коллектива; слабое развитие волевой сферы у отдельных учащихся; слабое развитие эмоциональной сферы личности. Далее идет **характеристика развития психических свойств**: отсутствие познавательного интереса, потребности в знаниях, установки на учение; недостатки в отношениях личности к себе, учителю, семье, коллективу.

После этого можно перейти к анализу **недостатков подготовленности учащихся** класса: пробелы в фактических знаниях и умениях; проблемы в навыках учебного труда; дефекты в привычках и культуре поведения.

Затем рассматриваются **недостатки дидактических и воспитательных воздействий школы**, после чего **недостатки влияния семьи, сверстников, внешкольной среды**.

Конечно, совершенно необязательно при каждом самоанализе урока давать столь подробную характеристику класса, в котором он проходил. Однако самоанализ урока учителем отличается от его анализа руководителем тем, что он сориентирован не только на конкретный класс, но и на конкретных

учащихся. Руководитель школы может не знать характеристики класса, в котором он наблюдает и анализирует уроки, учитель обязан знать и строить урок на ее основе.

Затем анализируются **внешние связи урока**: устанавливается место и роль данного урока в изучаемой теме; характер связи урока с предыдущими и последующими уроками.

**Характеристика триединой цели урока (ТЦУ)** с опорой на характеристику класса, чего надо добиться в знаниях, умениях и навыках, исходя из специфики ученического коллектива; какое воспитательное воздействие оказать на учащихся; какие качества начать, продолжать, закончить развивать.

**Характеристика замысла урока (план)**: что собой представляет содержание учебного материала (СУМ); как будут усваивать СУМ ученики, т.е. каковы методы обучения (МО) и формы организации познавательной деятельности (ФОПД); какую часть материала они могут усвоить сами (МО, ФОПД); какая часть материала потребует помощи учителя при его усвоении; что необходимо прочно запомнить, а что использовать только для иллюстрации; что из ранее изученного необходимо повторить и на что опереться при постижении нового; как закрепить вновь изученное; что будет интересным и легким, а что трудным; каким образом будут достигнуты на уроке воспитывающие и развивающие аспекты ТЦУ.

**Как был построен урок, исходя из его замысла?** Морфологический аспект самоанализа: характеристика учебно-воспитательных моментов (УВМ) и их учебно-воспитательных задач (УВЗ); объединение УВМ в этапы; выделение УВМ, которые наиболее положительно или отрицательно повлияли на ход урока, на формирование конечного результата.

**Структурный аспект самоанализа**: подробный анализ микроструктуры тех УВМ, которые, по мнению учителя, оказали наиболее сильное положительное или отрицательное влияние на формирование конечного результата урока (КРУ); анализ соответствия в рамках этих учебно-воспитательных моментов УВЗ, СУМ, МО, ФОПД (доказательство оптимальности выбора); анализ осуществляется через все три аспекта УВЗ.

Если есть время и возможность, то такому анализу надо подвергнуть все УВМ урока.

**Функциональный аспект анализа**; на основе установленных способов взаимодействия СУМ, МО, ФОПД определяется механизм формирования КРУ; определяется, насколько структура урока соответствовала ТЦУ, замыслу урока, возможностям классного коллектива; уясняется, каким образом осуществление модели урока, действия учителя и учащихся повлияли на характер КРУ (выделяются наиболее удачные и неудачные моменты в деятельности учителя и учащихся); анализируется соответствие стиля отношений учителя и учащихся успешному формированию конечного результата урока (КРУ).

**Аспект оценки КРУ**: оценка качества знаний, умений и навыков, полученных учащимися на уроке, определение разрыва между ТЦУ и КРУ; сравнение причин этого разрыва; оценка достижения воспитывающего и развивающего аспекта ТЦУ; выводы и самооценка урока.

Системный подход к самоанализу урока формирует его системное видение у учителя и помогает последнему лучше осмыслить свою собственную работу. Педагог-мастер начинается с освоения анализа своего собственного труда!

Переход к самоанализу урока учителем – это ступень к коренному преобразованию аналитических функций управления на демократической основе, это своеобразное включение учителя в процесс управления школой, это подключение его напрямую к управлению процессом повышения качества преподавания.

Условно, но можно сказать, что третьей ступенью к демократизации и гуманизации аналитической функции во внутришкольном управлении должна стать совместная аналитическая деятельность руководителя школы и учителя (САД).

### **Совместная аналитическая деятельность руководителя школы и учителя в процессе анализа урока**

В ходе совместной аналитической деятельности (САД) при анализе урока последняя должна вылиться в своеобразную микроконференцию, основанную на общении равноправных сторон не на субъектно-объектной, а на субъектно-субъектной форме отношения. САД можно разделить на два этапа.

#### **Этап совместной аналитической деятельности**

Совместная аналитическая деятельность руководителя школы и учителя начинается с самоанализа своего урока учителем, в ходе которого к нему подключается директор или завуч.

В процессе САД руководитель школы: уходит от прямых замечаний и оценок; путем дополнений расширяет и углубляет самоанализ учителя; помогает учителю, если это ему не удастся, сконструировать логику связи фактов, явлений, событий.

Путем наводящих вопросов старается выяснить: дидактическую и методическую подготовленность учителя, его взгляды на те или иные проблемы дидактики и педагогики, его взгляды на стиль отношения с детьми.

Не критикует учителя, а постепенно подводит его к осознанию допущенных ошибок, к самокритике и самооценке.

Когда урок не имеет серьезных ошибок и прошел успешно, руководитель школы в ходе САД должен помочь учителю осознать причины успеха и вместе с ним наметить меры и пути по его развитию.

Сопоставляет самооценку учителя со своей собственной оценкой, что помогает уйти от субъективности и более объективно оценить урок и его реальный результат.

### Этап совместной преобразовательной деятельности

Опираясь на исходную информацию, полученную в результате совместной деятельности на первом этапе, учитель и руководитель школы приступают к формированию оптимальной модели урока с учетом особенностей класса, не меняя (если это возможно) цели и содержания урока.

В процессе САД руководитель школы: помогает найти учителю оптимальный набор методов обучения и форм познавательной деятельности учащихся, позволяющих в полной мере реализовать поставленную учителем цель урока, обеспечивает совместную деятельность по конструированию оптимальной модели урока.

Совместная аналитическая деятельность руководителя и учителя при условии высокой подготовки первого является мощнейшим и незаменимым средством формирования у учителя педагогического мышления, сильнейшим инструментом индивидуальной методической работы, способом соединения достижения педагогической науки с практической деятельностью учителя, повышения теоретической грамотности последнего, его технологического мастерства.

Специфика САД и отличие ее от анализа урока руководителем заключается в том, что здесь теория непосредственно соединяется с практикой, ибо руководитель школы (если урок у учителя не получился) совместно с педагогом создает новую модель этого же урока в ходе САД, но на более высоком технологическом уровне. Что-то подобное уже было в практике управленческой деятельности некоторых руководителей школ. Так, В.А. Сухомлинский писал: «После урока мы анализируем творческие находки и недостатки. Готовимся к следующему уроку, опять идем на урок. Это не просто помощь учителю со стороны директора. Это наблюдение, изучение умственного труда школьников, которое проводится учителем. Миссию руководителя школы вижу в том, чтобы сделать каждого учителя вдумчивым, пытливым исследователем. Подлинному педагогическому творчеству свойственны черты исследования, творческого обобщения своего труда» [195].

И тем не менее, в сегодняшних условиях, по нашему мнению, это принципиально новый подход к посещению и анализу урока, подход демократический, ликвидирующий ту стену отчужденности, которая в наши дни существует между руководителем и учителем, дающий возможность оказать реальную помощь учителю, а следовательно, повысить КПД внутришкольного управления.

Руководитель школы в ходе совместной аналитической деятельности должен обеспечивать, как нам думается, социальную сторону деятельности учителя, ибо для учителя это новая сторона самоанализа, направленная на рассмотрение своих отношений с учащимися в ходе осуществления урока, и самому учителю сделать это достаточно трудно.

Самому руководителю в одиночку сделать это тоже нелегко, так как чаще всего он не знает класса. Опираясь же на характеристику, данную учителем в самоанализе, они совместно могут справиться с решением этой задачи.

Слабым местом большинства самоанализов учителей является их целеустремленность. В ходе САД руководитель должен включаться в нее таким образом, чтобы делать самоанализ урока учителем целенаправленным, целеустремленным, целесообразным.

Особое внимание в ходе САД руководитель должен уделять совместно с учителем анализу соответствия компонентов урока и его учебно-воспитательных моментов, вырабатывая, если такое не сформировалось у учителя, «чувство соответствия». Если в анализируемом совместно уроке, допустим, методы обучения не всегда соответствуют содержанию учебного материала или форма организации познавательной деятельности – выбранным методам обучения, то, моделируя с учителем этот же урок, необходимо это соответствие заложить в него.

Руководитель в ходе САД должен добиваться осознания учителем достоинств и недостатков своей собственной деятельности на уроке, что далеко не каждый педагог может сделать сам.

Далее. В процессе САД очень важно добиться, чтобы в самоанализе учитель соединял оценку результата своей деятельности со способами его достижения, ибо относительно один и тот же результат может быть достигнут разными, в том числе и антипедагогическими способами. Такое соединение лежит в основе самопознания учителя, когда он начинает видеть, понимать связь между способом его деятельности и ее конечным результатом.

Немалую роль в САД играет деятельность руководителя, направленная на то, чтобы в ходе самоанализа учитель связывал свою деятельность с деятельностью учеников и рассматривал конечный результат урока через ракурс этих двух деятельностей.

В задачу САД входит развитие объективного взгляда учителя на свой собственный труд, освоение сравнения своего поведения на уроке с таким мощным контролером, как учительская **совесть**. Если это все не развито в учителе, он всегда ищет **самооправдание** любым своим действиям на уроке. Самооправдание в ходе самоанализа, если оно идет вразрез с истиной, – это своеобразный **самообман**, явление чрезвычайно опасное для педагога.

Таким образом, совместная аналитическая деятельность руководителя и учителя по анализу урока, с одной стороны, складывается из глубокого самоанализа урока учителем, а с другой стороны, дополнением, корректировкой отдельных позиций самоанализа, анализа отдельных моментов, не получившихся у учителя, руководителем школы. Завершается САД, когда это необходимо, построением новой модели этого же урока, спроектированной совместно.

Необходимо отметить, что САД надо рассматривать в двух ракурсах: как инструмент формирования системного видения урока учителем, инструмент освоения системного подхода к самоанализу и как новую демократическую форму аналитической деятельности в школе.

Так же, как и в медицине, профессор, читающий студентам клиническую лекцию с демонстрацией больного, строит ее таким образом, чтобы у студентов воспитывалось научное врачебно-клиническое мышление, включающее постановку развернутого обоснованного диагноза, выбора индивидуальной терапии и т.д., так и руководитель школы в процессе САД должен формировать у учителя системное видение урока, умение проникать в сущность этого сложнейшего педагогического явления, видеть его через отдельные учебно-воспитательные моменты и через их целостную совокупность.

Что же касается второго аспекта, то здесь уместно привести слова Р. Тагора:

«Одно – всегда одно, и больше ничего,  
А двое создают начало одного» [202].

Совместная деятельность двоих в ходе анализа урока, построенная на субъектно-субъектной основе, на общении, дает совершенно иной результат, чем посещение и анализ урока руководителем школы.

*Для учителя она:*

- служит школой совершенствования урока и его самоанализа;
- формирует творческое отношение к педагогическому труду;
- развивает прогностические умения;
- совершенствует качество преподавания;
- формирует отношения сотрудничества с учащимися;
- катализирует творческий потенциал учителя.

*Для руководителя школы САД:*

- позволяет установить фактическое состояние педагогического мастерства учителя, определить его потенциальные педагогические возможности;
- определяет пути и средства для перевода учителя на более высокий уровень профессиональной деятельности;
- выясняет в какой-то степени профессиональную позицию учителя, ибо урок – это всегда самовыражение педагога, его взгляд на свою профессию в целом;
- дает возможность оказать конкретную помощь учителю, не ущемляя его человеческое достоинство;
- совершенствует процесс внутришкольного управления, демократизируя, гуманизируя и интенсифицируя его.

Осуществить переход от анализа урока к самоанализу и совместной аналитической деятельности возможно лишь при условии организации систематической учебы педагогического коллектива и его руководителей, направленной на освоение этого сложнейшего вида человеческой деятельности.

Рассмотрим пример самоанализа урока.

### **Самоанализ урока русского языка в 7-м классе по теме «Слитное и раздельное написание *не* с наречиями на *-о(-е)*»**

Этот урок проводится в классе, где большинство учащихся имеют хорошие прочные знания, умения, навыки, хотя, конечно, есть и такие, у которых отсутствует познавательный интерес, у 4-х человек в классе – большие пробелы в фактических знаниях и умениях. Несколько учеников в классе с очень ослабленным зрением. Самый большой недостаток в данном коллективе – каждый сам по себе, класс недружный.

Это десятый урок изучения темы «Наречие». Подготовлен он предшествующим материалом: морфологические признаки, способы образования наречий, правописание *не* с различными частями речи.

Исходя из особенностей класса и темы урока, думаю, обучающий аспект ТЦУ можно сформулировать широко: отработать умение правильного написания *не* с наречиями; повторить написание *не* с различными частями речи; повторить различные виды разборов, так как тема во многом знакома учащимся (по аналогии правописания с другими частями речи частицы *не*), и класс подготовлен к сопоставлению, анализу. Для более глубокого усвоения нового необходимо иметь основу, а значит, повторить большой по объему и сложный материал «*Не* с различными частями речи».

Образовательный аспект позволяет поставить такие развивающие цели: продолжить развивать умение у учащихся высказываться на грамматическую тему, сопоставлять, анализировать, логически мыслить; развивать орфографическую зоркость.

Считаю необходимым продолжить воспитание в учащихся данного класса доброжелательности друг к другу, уважения к мнению других, умения слушать. Исходя из целей урока, было спланировано 8 учебно-воспитательных моментов: проверка домашнего задания и ранее изученного материала – как основа теоретическая, нужная для усвоения нового. Изучение новой темы базируется на многих пройденных темах «*Не* с различными частями речи» – отсюда значительное время на уроке отведено повторению этих правил.

Усвоение нового материала может идти самостоятельно, через создание проблемной ситуации на уроке и ее решения, а для этого есть все предпосылки:

- 1) интеллектуальное затруднение (на доске 3 столбика наречий: в одних случаях *не* – слитно, в других – с теми же наречиями раздельно. Почему?);
- 2) у учащихся есть запас знаний, чтобы решить эту проблему (повторили *не* с различными частями речи);
- 3) возможность самостоятельного решения этой проблемы.

Класс сильный, многие учащиеся способны логически мыслить, анализировать. В составлении алгоритма может быть оказана помощь учителем.

Рассуждение по алгоритму – это главное, чему должен научиться каждый. Закрепление спланировано через фронтальную ФОПД, чтобы сработала слуховая память, и школьники учились высказываться на грамматическую тему, а затем индивидуальная самостоятельная работа для активизации деятельности каждого и более глубокого усвоения нового.

Воспитательный и развивающий аспекты урока планируется раскрыть и через уровень раскрытия учебного материала, и через использование частично-поискового метода, и через индивидуальные и групповые способы организации познавательной деятельности, через всю атмосферу урока.

Все эти запланированные задачи были реализованы на уроке.

Так, организационный момент, имеющий своей целью воспитание культуры учебного труда, прошел быстро, т.к. класс традиционно готовится до урока, дисциплинирован, быстро настраивается на урок.

УВЗ второго момента урока: проверить усвоение пройденного; устранение пробелов реализовано через различные методы обучения: репродуктивный метод помог проверить сформулированность умения связно отвечать на грамматическую тему по плану; частично-поисковый позволяет проверить осознанность усвоения морфологического разбора наречия. Исходя из цели и содержания УВМ, наиболее подходящая ФОПД – индивидуальная, т.к. цель: проверить и углубить знания каждого.

Этот УВМ работал на КРУ: проверена домашняя работа у всех учащихся, оценена; самопроверка по ключу способствовала развитию орфографической зоркости, внимания, а связный ответ о наречии и его рецензия – умению высказываться на грамматическую тему, воспитанию уважения к мнению других, умению слушать и критически оценивать ответы товарищей, чувство коллективизма.

Большие УВЗ были поставлены и реализованы на третьем УВМ: подготовить к усвоению новой темы, повторить написание *не* с различными частями речи.

Частично-поисковый метод позволил повторить большой по объему изученный материал, проверить умение применить полученные знания на практике.

Частично-поисковый метод способствовал развитию умения сопоставлять, анализировать, обобщать; развил орфографическую зоркость.

Повторение содержания этого материала частично-поисковым методом осуществлялось через групповую ФОПД, что тоже оправдано, т.к.:

1. позволило дифференцировать задания по сложности;
2. включить в работу активную познавательную деятельность каждого;
3. воспитывать доброжелательность, уважение друг к другу через атмосферу в микрогруппах.

Для того чтобы каждый имел глубокую практическую основу для усвоения нового и проверил свои возможности, проводим еще небольшую самостоятельную работу. (Она также готовит к выполнению домашнего задания.) Взаимопроверка способствовала выявлению пробелов в знаниях, воспитанию требовательности и уважения к товарищу. Работа каждого оценена, УВЗ достигнуты, значит УВМ положительно повлиял на КРУ.

Четвертый УВМ – объяснение нового шло через создание проблемной ситуации. Использование этого метода оправдало себя, т.к. СУМ во многом аналогично тому, что уже пройдено и повторено учащимися, большинство учащихся класса способно к анализу и обобщению.

СУМ и МО предполагал индивидуальную ФОПД, т.к. глубина усвоения материала, самостоятельный поиск решения зависят от того, как будет участвовать в работе каждый и наоборот: от вклада каждого в решение проблемы зависит глубина и осознанность усвоения СУМ.

Реализация этого УВМ показала, что он прямо влиял на КРУ: все работали над созданием алгоритма: опрошенные 7 человек предложили интересные и правильные алгоритмы, остальные сравнивали и внесли коррективы.

На пятом УВМ велась отработка умения правильного написания *не* с наречиями. Так как главная задача этого момента – умение рассуждать по алгоритму, фронтальная ФОПД позволяет проверить это умение дифференцированно: у сильного ученика (звучит образец), у среднего и слабого формирует умение высказываться на грамматическую тему, остальным слушать «алгоритм в работе». А значит, и этот момент способствовал КРУ.

Шестой УВМ имел ДЗ – закрепление умения правописания *не* с наречиями.

Главное, чтобы это умение отрабатывал у себя каждый, поэтому и выбрана индивидуальная ФОПД.

Частично-поисковый метод позволяет развивать орфографическую зоркость, глубже и осознанней усваивать СУМ.

Взаимопроверка этой работы помогла анализу и ликвидации ошибок, способствовала воспитанию уважения друг к другу.

Учащиеся с работой справились.

Седьмой УВМ, имеющий УВЗ нацелить на осознанное выполнение домашнего задания; развивать логическое мышление, готовился всем ходом урока, домашнее задание дифференцировано: всем – упражнение по закреплению навыка правописания *не* с различными частями речи; желающим – составить сводный алгоритм на эту тему.

Подведение итога урока (8 УВМ) – традиционный момент: учащиеся неплохо справляются с обобщением, но оно необходимо, т.к. дисциплинирует, помогает повторить, закрепить на уровне обобщения.

Структура урока была подчинена ТЦУ и содействовала достижению КРУ: каждый из УВМ работал на КРУ, наиболее удачными считаю 3, 4 и 5 УВМ, т.к. в них особенно ярка была взаимообусловленность содержательной, методической и организационной сторон, что повлияло и на РР. Так, на 3 УВМ 5 учеников получили «отличные» отметки, 4 – «хорошо»; а диктант с взаимопроверкой показал, что все учащиеся с работой справились.

На 4 УВМ каждый ученик был включен в поиски решения проблемы, а значит в активную познавательную деятельность.

Каждый предшествующий момент урока тесно связан с последующим, продолжает его и сам является базой, продолжением предшествующего. Осуществлялась на уроке и более сложная связь УВМ: так 3,5 УВМ связаны с 7, т.к. непосредственно готовят учащихся к выполнению домашнего задания. 2 УВМ связан с 3 к 4, т.к. является основой для подготовки к усвоению нового.

Осуществлению развивающего аспекта трединой цели урока также способствовали все 8 УВМ: развитию орфографической зоркости способствовали самопроверки по ключу, взаимопроверки, работы, осуществляемые 4-П методом; умение сопоставлять, анализировать, логически мыслить развивалось при решении проблемной ситуации, составлении алгоритма, подведении итогов урока.

Задачи воспитания коллектива данного класса осуществлялись через создание дружеской творческой атмосферы урока, доброжелательные отношения учителя и учеников; через организацию групповых форм работы и создание в этих микроколлективах рабочей дружеской обстановки; а также организация взаимопроверок, рецензирование способствовали достижению воспитательных задач.

Таким образом, считаю, что урок представляет собой целостную систему. Цели, поставленные на уроке, достигнуты; РР – каждый ученик класса получил за урок положительную оценку.

Для учителя, работающего в системе развивающего обучения, самоанализ урока, рефлексивная деятельность в целом приобретают особо важное значение. Во-первых, потому что далеко не каждый руководитель школы сегодня настолько глубоко разбирается в теории и методике развивающего обучения, чтобы достаточно глубоко на научной основе проанализировать урок, построенный по этой технологии. А, во-вторых, учитель, не научившийся осмысливать свои собственные действия, не умеющий оглянуться назад и восстановить ход урока, навряд ли когда-нибудь по-настоящему глубоко освоит методику развивающего обучения. Вот почему учителю, работающему в системе развивающего обучения чрезвычайно важно освоить методику системного подхода к самоанализу урока.

Один из вариантов методики системного подхода к самоанализу учителем урока развивающего обучения, при разработке которой автор использовал материалы лекции Э.А. Александровой, напечатанные в журнале «Феникс» 1995, № 3, может представлять собою следующее<sup>1</sup>.

### **I. Краткая общая характеристика класса**

1. Общая подготовленность класса к коллективно-распределенной деятельности:
  - умение детей работать в парах;
  - умение детей работать в малых группах;
  - умение слушать друг друга и фронтально взаимодействовать;
  - умение самооценивать себя и взаимооценивать друг друга.
2. Общая характеристика общения. Что преобладает: соперничество или сотрудничество? Проблема лидеров и аутсайдеров.
3. Включенность детей в учебную деятельность и общий уровень ее сформированности в классе.
4. Общая характеристика освоения программы к этому времени.

### **II. Анализ эффективности проекта урока**

1. Реальность цели урока.
2. Каким образом организовать на уроке коллективно-распределенную деятельность?
3. Что проектировалось изучить? Зачем? Роль этого материала в предмете. Достаточно ли глубоко учитель сам знает этот материал?
4. Какие(ое) понятия были намечены для усвоения учащимися? На какие другие понятия они (оно) опираются? Для каких являются базой?
5. Что знают ученики об изучаемом понятии?
6. Сущностные характеристики изучаемого понятия, которые должны быть в центре внимания учащихся.
7. Какие учебные действия должны осуществить учащиеся, чтобы освоить данное понятие и общий способ действия?
8. Каким образом проектировался ввод учащихся в учебную задачу?
9. Как проектировалось осуществление остальных этапов решения учебной задачи?
10. Предусматривались ли в проекте урока реальные трудности, с которыми могли встретиться дети в ходе решения учебной задачи? Прогнозировались ли возможные ошибки учащихся?
11. Какие критерии освоения данного материала намечались в проекте урока?
12. Общий вывод о реальности и эффективности проекта урока.

---

<sup>1</sup> Автор здесь ориентируется как бы на урок полного методического цикла, на котором представлены все этапы решения учебной задачи. В случае необходимости этот материал, по нашему мнению, может стать своего рода основой для разработки методик системного самоанализа урока учителем развивающего обучения различных типов, предлагаемых Э.А. Александровой.

### **III. Как был осуществлен урок, исходя из его замысла?**

1. Совпадает ли цель урока с его конечным результатом? В чем выражается разрыв? Удалось ли осуществить намеченную программу?  
Если да, то почему?  
Если нет, то почему?
2. Соответствие формы организации коллективно-распределенной деятельности поставленной цели урока? Удалось ли учителю занять роль равноправного члена дискуссии?
3. Каким образом в начале урока учитель создал ситуацию успеха?
4. При помощи каких способов была создана ситуация принятия учащимися учебной задачи? Как она повлияла на дальнейший ход ее решения?
5. Была ли принята учебная задача учащимися?
6. Насколько эффективно осуществлялся этап преобразования условий задачи?
7. Каким образом учитель создал ситуацию, при которой дети приняли такие учебные действия как моделирование и преобразование модели?
8. Какие формы использовал учитель для организации решения частных задач? Уровень задач, их «интересность» с точки зрения лингвистического или математического материала?
9. Как был организован контроль? Контроль проходил как самостоятельное действие или был включен в состав других действий? Что ученик контролировал: процесс выполнения действия или только результат? Когда контроль осуществлялся: в начале действия, в процессе действия или после его окончания?  
Какой арсенал средств и форм использовал учитель для освоения действия контроля детьми?
10. Опирались ли дети при работе на свою собственную оценку или прибегали к оценке учителя?

### **IV. Оценка целостности урока**

1. Насколько содержание коллективно-распределенной деятельности соответствовало требованиям развивающего обучения? На каком уровне было организовано на уроке взаимодействие ученик–ученик, ученик–учитель, ученик–группа? Не подменялась ли коллективно-распределенная деятельность автономно-индивидуальной?
2. Каким образом характер коллективно-распределенной деятельности (совершенство или несовершенство) повлиял на качество осуществления учебной деятельности?
3. Как характер осуществления коллективно-распределенной деятельности, а также учебной деятельности учащихся повлиял на освоение понятий, на качество формирования теоретического мышления учащихся?
4. Охарактеризовать взаимодействие этапов учебной задачи в ходе саморешения. Выделить наиболее сильные и слабые этапы (с точки зрения качества их осуществления) и их влияние на конечный результат урока.
5. Можно ли сказать, что в результате решения учебной задачи ученики почувствовали орудийный, инструментальный характер изучаемого понятия, ощутили и использовали общий способ действия.

### **V. Анализ самооценки воспитательной стороны урока**

1. Поведение учителя на уроке. Способствовало ли оно достижению цели урока?
2. Сумел ли учитель в процессе организации учебной деятельности уделить внимание формированию ценностной ориентации учащихся, их отношению к пяти нравственным аспектам, которые всегда присутствуют на уроке: люди, он сам, коллектив, труд Родина.
3. Как вели себя ученики? Негативные и позитивные стороны поведения класса и отдельных учащихся. Причины. Сформированы ли сдерживающие начала во внешнем поведении детей?
4. Что дал урок для дальнейшего позитивного развития отношений между учителем и классом, между учителем и отдельными учениками?

### **VI. Аспект оценки конечного результата урока**

1. Какой вклад внес урок в дальнейшее развитие личности учеников.
2. Оценить усвоение понятия и общего способа действия учащимися в ходе осуществления ими учебной деятельности.
3. Анализ конкретных недостатков урока: недостатки, «проколы», удаchi. Таков один из возможных вариантов методики самоанализа учителем урока развивающего обучения.  
Вдумчивый читатель может задать вопрос: «А чем же самоанализ урока учителем отличается от его анализа руководителем, экспертом, методистом?»  
Прежде всего тем, что самоанализ представляет собой своеобразную рефлексивную деятельность учителя, его размышления о своем профессионализме. Это как бы отчет перед самим собой.  
Далее. Особенность самоанализа урока заключается в том, что он должен проводиться через ракурс класса и конкретных учеников.  
Настоящий самоанализ – это раздумье о том, что необходимо сделать в плане своего профессионального совершенствования. Никто не может убедить учителя, что ему нужно делать в этом направлении больше, чем он сам себя.  
В.А. Сухомлинский писал: «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интерес к теоретическому осмыслению опыта, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой».