

§6. Анализ важнейших «узлов» урока

6.1. Анализ триединой цели урока

Цели – мотивы, определяющие активность учителя.

Они – его представление о результате урока.

Осознанная учителем цель урока концентрирует его неосознанные силы.

Цель урока – это вызов учителю и побуждение его к действию.

При формулировке цели урока учитель должен осознать не только, чего он хочет достичь, но и каким образом он это может сделать. Поэтому он отбирает определенные средства для достижения цели. В связи «цель деятельности – средство деятельности» в условиях урока функции средств выполняют: содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся.

Роль цели определяет и важность ее анализа, один из вариантов, алгоритм которого может представлять собою следующее:

- определить краткость, четкость и простоту формулировки триединой цели урока. Посмотреть, заложен ли в ней конечный его результат (чего достичь?);
- установить, чем вызвана постановка данной цели: программой, желанием учителя, интересами учащихся, случайным стечением обстоятельств;
- выяснить, в какой связи цель данного урока находится с общей целью темы;
- определить степень осознанности триединой цели урока самим учителем;
- выяснить полноту и комплексность цели;
- уяснить реальность достижения триединой цели на данном уроке;
- определить, соответствуют ли воспитывающий и развивающий аспекты цели воспитательным и развивающим возможностям познавательного аспекта (каков уровень их соответствия?);
- рассмотреть, соответствовали ли триединой цели урока учебно-воспитательные задачи его учебно-воспитательных моментов, являлись ли они рубежами достижения цели урока;
- определить, каким образом повлиял на достижение триединой цели урока уровень соответствия содержания учебного материала, методов обучения и форм организации познавательной деятельности учащихся;
- определить разрыв между триединой целью урока и его конечным результатом;
- выяснить, насколько понятно и доходчиво сформулирована цель урока для учеников, была ли она понята и осознана ими;
- установить, каким образом осознанность и принятие цели урока учащимися повлияли на ее достижение и конечный результат урока.

6.2. Анализ содержания учебного материала

Учебный материал для учителя – это строительный материал, из которого создаются различного рода конструкции, обуславливающие способы учебного познания.

Восприятие учебного материала, его осмысление и запоминание находятся в зависимости в первую очередь от содержания этого материала и его организации учителем.

Один из подходов к анализу содержания учебного материала может выглядеть следующим образом:

- определить соответствие учебного материала требованиям учебных программ;
- установить уровень методологической обоснованности содержания учебного материала;
- определить рациональность последовательности его рассмотрения, расположения, его связанности, опору каждого последующего понятия на предыдущее;
- рассмотреть, дает ли возможность организация учебного материала выделить его ведущую идею;
- определить уровень доступности содержания учебного материала: простоту, понятность, отсутствие упрощенности, доступный уровень сложности;
- установить воспитательные возможности данного учебного материала;
- рассмотреть возможности содержания учебного материала для развития учащихся, определив, каким образом на основе данного учебного материала может быть достигнут развивающий аспект триединой цели урока;
- установить возможности учебного материала в формировании материалистического мировоззрения учащихся;
- определить уровень научности содержания учебного материала: научную достоверность, научную глубину, элементы историзма в раскрытии содержания;
- рассмотреть краеведческое содержание учебного материала;
- установить его политехническое содержание;
- определить связь теоретической части учебного материала с практикой и наоборот;
- рассмотреть логичность построения учебного материала: соответствие общего и частного, однозначность терминологии, отсутствие алогизмов и т.п.;
- дать оценку целостности, связанности содержания учебного материала.

Несколько иной взгляд на учебный материал обосновывается в развивающем обучении. Здесь в качестве предмета усвоения выделяется система научных понятий, предстающая перед учениками как целостная система в ее существенных свойствах и отношениях. Понятия в развивающем обучении выступают не как форма описания объекта, а как основание его практического обоснования. Понятия и

опирающиеся на них предметно-преобразовательные действия выступают как две неразрывно связанные между собой стороны предмета усвоения. Словесное определение понятия является не исходным моментом его усвоения, как в традиционной системе обучения, а логическим завершением этого процесса.

6.3. Методы обучения

Чтобы совершенствовать процесс обучения, необходимо разобраться в том, что представляют собой методы обучения, которые использует учитель в ходе урока. Какова сущность этих методов? Ведь система методов, которую использует учитель, представляет собой основную характеристику урока. Только глубоко разобравшись в природе методов обучения, можно проанализировать, смоделировать урок перед учителем. При этом в ходе анализа ни в коем случае нельзя забывать о том, что методы обучения представляют собой сочетание методов преподавания (деятельность учителя) и методов учения (деятельность учащихся) и что они соотносятся между собой, как глубоко соподчиненные звенья одного реального процесса обучения.

Возможный вариант алгоритма анализа методов обучения может быть представлен следующим образом:

- определить, соответствуют ли методы обучения триединой цели урока. Если не соответствуют, то установить, каким образом это несоответствие отразилось на конечном результате урока;
- выяснить, каким образом учитель, выбирая метод обучения, проектировал в нем не только свою деятельность, но и учебную деятельность учащихся (соответствие метода преподавания и метода учения);
- определить, насколько действенной была опредмеченная через учебный материал связь деятельности учителя (методы преподавания) с деятельностью учеников (методы учения);
- уяснить, соответствовали ли методы обучения содержанию учебного материала, обеспечивали ли они должную систему его усвоения;
- оценить соответствие форм организации познавательной деятельности учащихся методам обучения;
- определить, насколько методы обучения соответствовали реальным возможностям учеников данного класса;
- проанализировать воспитательное воздействие методов обучения;
- проанализировать развивающее воздействие методов обучения;
- уяснить, на какой основе отношений (авторитарной или сотрудничества) осуществлялся метод;
- оценить не один какой-то отдельный метод обучения, а всю систему методов, используемых учителем на уроке, в их взаимосвязи и взаимодействии. Приветствовать разнообразие методов, но дидактически оправданное. Разнообразие не ради разнообразия, а ради организации более эффективной учебной деятельности учащихся, более глубокого усвоения ими учебного материала;
- обратить особое внимание на то, какой вклад внес каждый метод в формирование понятий, в процесс осознания учащимися закономерных связей между явлениями, в процесс формирования на этой основе диалектического мировоззрения, в процесс усвоения учащимися жизненно полезных умений и навыков;
- установить результативность методов через анализ знаний учащихся, полученных в ходе применения учителем этой системы методов.



Таков алгоритм анализа методов обучения. Конечно, анализировать содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся возможно только в контексте их связи и взаимодействия, в границах треугольника.

Необходимо заметить, что данный алгоритм анализа методов навряд ли будет пригоден в полном объеме руководителю для рабочего анализа урока, т.к. его осуществление требует определенного времени и подготовки. Однако отдельные его позиции вполне возможно использовать в ходе анализа учебно-воспитательных моментов урока. Этот же алгоритм является основой для тематического анализа уроков, когда руководитель школы или заведующий предметной кафедрой ставит перед собой задачу: разобраться в арсенале методов учителя, в его искусстве владения методами обучения. Такой анализ чрезвычайно важен для любой школы, ибо, только поняв сущность метода обучения, можно по-настоящему грамотно и профессионально руководить учебной деятельностью детей, правильно конструировать педагогическое взаимодействие с ними и с достаточной степенью надежности проектировать и получать результаты, строя педагогический процесс с высоким уровнем эффективности.

Необходимо отметить, что предложенный алгоритм анализа применим к широко распространенной традиционной системе обучения.

В развивающей системе обучения картина будет несколько иная. Дело в том, что там методов обучения в общепринятом понимании как таковых, как нам думается, нет. Там есть методы организации учебной деятельности учащихся, заключающиеся в организации учителем аналитической деятельности учеников, деятельности по содержательному обобщению, моделированию, оперированию понятиями или их существенными характеристиками, деятельности по осуществлению рефлексивного контроля, опираясь на результаты которого ученики могут критически осмыслить свою готовность решать новые задачи данного класса. Воспроизведение основных моментов теоретического исследования в ходе развивающего обучения определяет своеобразие его методов.

6.4. Алгоритм анализа форм организации познавательной деятельности учащихся

Г.Д. Кириллова в своей книге «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» пишет: «От организации работы на уроке зависит взаимосвязь между деятельностью учителя, ученика, классного коллектива.

Сложность организации при построении урока объясняется тем, что учитель, работая с целым классом, управляет процессом учения каждого отдельного ученика. При этом, хотя в классе находятся ученики примерно одного и того же возраста и обучающиеся по единым программам, они различаются по уровню сформированности знаний, умений и навыков, по развитию операционной структуры умственной деятельности, по отношению к учебным занятиям, их содержанию» [72]. В этих условиях коммуникационная структура урока формируется за счет и с помощью использования учителем различного сочетания организации познавательной деятельности учащихся. Это сочетание составляет систему организации деятельности учащихся на уроке. От его характера, от соответствия этих форм содержанию учебного материала, методам обучения во многом зависит судьба урока, его результативность.

При традиционном построении урока Г.Д. Кириллова определяет следующую последовательность деятельности учителя:

учитель – класс,
учитель – отдельный ученик – класс,
самостоятельная аналогичная работа всех на этапе закрепления изучаемых знаний.

С переходом к решению новой познавательной задачи работа, как правило, ведется в той же последовательности.

Здесь форма организации познавательной деятельности отражает взаимосвязь преподавания и учения (методы обучения), при которой ученик является пассивным объектом обучения, а основным источником знаний является слово или показ учителя при исполнительской деятельности учащихся и очень слабой их познавательной самостоятельности.

В результате этого процесса «не происходит изменений в соотношении преподавания и учения, развитие системы дидактических средств ограничено, построению урока свойственно постоянство, что и обуславливает его шаблон» [72].

Когда мы пытаемся ввести традиционную систему обучения в режим развития, мы вынуждены постоянно менять отношения между учителем и учеником, учителем и классами, между самими учениками. Это объясняется тем, что в этом случае обучение способствует развитию познавательных возможностей учащихся, а система дидактических средств все время перестраивается, предъявляя все новые и новые требования к уровню самостоятельной работы учеников, придавая ей поисковый характер.

Источником знаний здесь уже является не только слово учителя, но и различные пособия, самостоятельные наблюдения учеников, их практическая работа.

Наряду со старыми формами организации познавательной деятельности (учитель – класс, учитель – отдельный ученик – класс, самостоятельная аналогичная работа) возникает такая, при которой учащиеся работают самостоятельно уже на этапе изучения нового материала. Уроки становятся гибкими, подвижными.

В таких условиях, при определении формы организации познавательной деятельности учащихся необходимо «учитывать не только внешнюю организационную сторону, но и существо выполняемой учащимися работы, ее особенность».

Несколько иное соотношение методов обучения и форм организации познавательной деятельности складывается в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В системе этого обучения исходным моментом формирования учебной деятельности учащихся является выделение учебной задачи, внутри которой выделяются учебно-продуктивные действия. В основе реализации учебно-продуктивных действий лежит коллективно-распределенная деятельность учителя и учащихся, коллективный учебный диалог. Организовать, направить этот диалог – одна из важнейших задач учителя.

Опора учебно-продуктивного действия на коллективно-распределенную деятельность не исключает возможности и необходимости, по нашему мнению, использования и других форм познавательной деятельности, без которых и здесь обойтись невозможно.

Коллективно-распределенная деятельность направлена на критическое сопоставление учащимися методов и полученных результатов одних членов диалога с методами и полученными результатами других его участников, в процессе которого и происходит обмен деятельности между ними. Механизм любого исследования – всегда диалог. Если он состоялся в классе, значит состоялось развивающее обучение.

Один из возможных алгоритмов анализа форм познавательной деятельности учащихся в традиционном обучении может сводиться к следующему:

- установить, каким образом форма обучения организации познавательной деятельности соотносится с триединой целью урока, содержанием учебного материала и методами обучения, и как уровень этого соответствия повлиял на качество конечного результата урока;
- определить правильность сочетания учителем различных форм организации познавательной деятельности (индивидуальных, фронтальных, групповых, коллективных) и влияние этого сочетания на воспитание учащихся, на разрешение воспитывающего аспекта триединой цели урока;
- определить развивающее значение системы форм организации познавательной деятельности, используемой на данном уроке;
- уяснить сущность каждой формы организации познавательной деятельности: что является основным источником знаний при использовании данной формы, как она влияла на взаимодействие преподавания и учения, как она способствовала развитию системы дидактических средств, каким образом она повлияла на включение всех учащихся класса в учебную деятельность;

- раскрыть механизм взаимодействия данной формы организации познавательной деятельности с другими: успех коллективной формы работы во многом, например, зависит от того, в какой мере при выполнении индивидуальных работ ученик смог проявить себя; проведение фронтальной работы также зависит от того, в какой мере на предыдущих этапах учащимся удалось проявить свои индивидуальные возможности, систематизировать и обобщить достижения в результате коллективного обсуждения;
- наконец, успешность индивидуальной работы во многом зависит от того, в какой мере удалось коллективное обсуждение проблемы и т.д.;
- определение влияния данного сочетания форм организации познавательной деятельности на ход и развитие урока и на его конечный результат.

6.5. Анализ работы учителя над формированием понятий

Во второй части книги мы уже писали о том, что понятие – это основная форма логического мышления, в которой отражается сущность предмета или явления в виде совокупности их общих отличительных, наиболее существенных признаков.

Понятие – основное средство формирования научных и практических знаний.

При анализе работы учителя по формированию понятий субъекту анализа необходимо знать о понятии хотя бы следующее:

1. Понятие имеет двоякую логическую характеристику: содержание – совокупность закрепленных в понятии существенных признаков предмета и объем – множество мыслимых в понятии предметов, обладающих указанными признаками.

2. Что значит определить понятие?

Это значит – раскрыть его содержание, указав основные существенные признаки.

3. Что значит разделить понятие?

Это значит – раскрыть его объем путем указания на виды, входящие в данное понятие. Например, объем понятия «государство» раскрывается путем перечисления его разновидностей: рабовладельческое, феодальное, капиталистическое и т.п. Деление понятия должно проводиться по одному признаку (основанию), члены деления должны исключать друг друга и в сумме составлять объем исходного понятия.

Для того, кто не знает структуры изучаемого понятия и, естественно, процесса его формирования, методика – не наука, а сборник рецептов, механизм составления которых непонятен.

При наблюдении за уроком и его анализе руководитель школы, заведующий предметной кафедрой должны ответить себе и учителю на следующие вопросы:

- как учитель организует деятельность учащихся по отбору существенных признаков понятия;
- установить, достаточно ли подобрано педагогом фактов для рассмотрения этих существенных признаков учениками;
- рассмотреть, опирался ли учитель при рассмотрении сущности данного понятия на ранее сформированные понятия, представления и опыт учащихся;
- определить, по какому признаку (основанию) и каким образом осуществлял педагог деление понятия;
- рассмотреть, исключали ли друг друга члены деления понятия и составляли ли в совокупности его объем;
- уяснить, как учитель через формирование конкретных представлений учил школьников правильному обобщению;
- определить уровень варьирования примерами при восхождении к понятию и в процессе применения понятия на практике;
- определить, насколько четко и содержательно было сформировано понятие учителем;
- проанализировать, каким образом учитель вызвал потребность у учащихся в освоении понятия (показал, что оно необходимо для ориентировки в новых знаниях, при встрече с новыми объектами и явлениями, в практической и в учебной деятельности и т.д.);
- определить, насколько понятие усвоено учениками: смогли ли они воспроизвести все его существенные признаки и правило распознавания, сумели ли применить при решении тех или иных практических задач.

6.6. Анализ работы учителя по формированию у учащихся умения выделять главное

В курсе «Общей психологии» под редакцией академика А.В. Петровского подчеркивается, что важнейшим качеством или признаком всякого мышления независимо от его отдельных индивидуальных особенностей является умение выделять существенное, самостоятельно приходиться ко все новым обобщениям.

Умение учеников выделять главное, существенное среди определенной суммы фактов, положений, признаков в определенной степени характеризует уровень их интеллектуального развития.

Для того чтобы оценить умение учеников выделять главное, необходимо, по мнению Ю.К. Бабанского, опираться на следующие признаки, наличие которых говорит о сформированности у учеников этого умения:

- 1.** Стремление ученика в ходе учебной деятельности концентрировать внимание на главных элементах темы, на ее сущности.
- 2.** Умение сосредоточить внимание на выявлении причин изучаемого явления.
- 3.** Умение выявлять основные характеристики понятий.

4. Умение опираться на более общие теории и законы при объяснении менее общих элементов знаний.
5. Умение сделать краткое резюме прочитанного, составить план изученного, подобрать из текста ответы на итоговые контрольные вопросы параграфа.
6. Умение сделать выводы, обобщить факты.
7. Умение при сравнении предметов и явлений избирать существенные признаки.
8. Умение в ходе учебного наблюдения обращать внимание на главное, наиболее важное, а не на второстепенное.

Опираясь далее на работу Ю.К. Бабанского «Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников)», определим алгоритм работы учителя по формированию у учащихся умения выделять главное:

- зафиксировать, ставит ли учитель перед учащимися цель предстоящего изучения темы. Следование цели – это следование главному;

- выяснить, уделяет ли учитель в ходе урока особое внимание выделению главной идеи, главной мысли, ведущей теории. Задержка учащихся только на уровне фактов, примеров, многократных механических упражнений не ведет к положительным сдвигам в учении;

- применяет ли учитель следующие виды самостоятельных работ: составление плана ответа; озаглавливание абзацев или частей параграфа; составление тезисов прочитанного; краткое изложение сущности текста двумя–тремя предложениями; составление алгоритмов; схем анализа; обучение учащихся использовать выражения: «итак», «следовательно», «таким образом», «обобщим сказанное»;

- определить, работает ли учитель над постоянным совершенствованием и развитием таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, без освоения которых выделение главного невозможно;

- выяснить, как учитель развивает самостоятельность мышления у учащихся: создает ли ситуацию споров в процессе овладения знаниями; стимулирует свободное изложение «своими словами» темы при опросе; признает ли вариантность формулировок или требует дословного изложения; создает ли ситуации, в которых учащиеся могут проявить самостоятельность; использует ли учитель приемы развития самостоятельности, как упражнения типа: «Докажите правильность решения», «прокомментируйте ход решения», «подберите синонимы» и т.д.; разрабатывает ли методику своих заданий, своих примеров применения изучаемых явлений.

«Умение выделять существенное, – писал Ю.К. Бабанский, – представляется исключительно важным в условиях большого объема информации, которую должен усвоить ученик в школе и после ее окончания, то есть в условиях известного «информационного взрыва», характерного для развития современного общества» [14].

6.7. Анализ техники чтения

Многие методисты совершенно справедливо считают, что чтение – главное орудие школы, которым она должна действовать как на умственное, так и на нравственное развитие своих питомцев. Особенно это касается начальной школы.

В.А. Сухомлинский выделял пять «резцов» инструмента, с помощью которого человек может добывать знания: умение наблюдать явления окружающего мира; умение думать; умение выражать мысль о том, что видишь, делаешь, наблюдаешь; умение читать; умение писать.

Главную причину слабых знаний учащихся он совершенно справедливо видел в неумении пользоваться этими «резцами» и прежде всего в неумении активно наблюдать и читать.

«Большая беда заключается в том, – писал В.А. Сухомлинский, – что чтение не стало для многих учеников полуавтоматическим процессом. Мы увидели, что во время чтения того или иного текста все умственные силы многих детей идут на самый процесс чтения – ребенок весь напрягается, он вспотел, он боится, что слово будет прочитано неверно, он спотыкается на многосложных словах, он не умеет воспринимать их и группы слов как единое целое. У него не остается сил на то, чтобы понять смысл прочитанного. И если рассматривать процесс чтения, технику чтения, то с первого взгляда они кажутся удовлетворительными» [195].

Вот это кажущееся внешнее благополучие и приводит многих учителей и руководителей школ к заблуждению. Многие считают, что если ученик уложился в норму, то у него с техникой чтения все в порядке.

Скорость чтения – это, конечно, показатель техники чтения, но далеко не единственный, и по нему нельзя судить, как это нередко мы делаем в школе, ни о технике, а тем более о культуре чтения. Необходимо довести технику чтения до того, чтобы ученик думал о смысле того, что он читает. Вот тогда инструмент, о котором писал В.А. Сухомлинский, заиграет у него в руках. Многолетние наблюдения этого замечательного педагога привели его к выводу о том: «Чтобы научиться выразительно, бегло, сознательно читать, чтобы ученик думал о содержании того, что он читает, а не о том, как правильно прочитать, ему надо в начальных классах читать вслух не менее двухсот часов в классе и дома и читать тихо, про себя не менее двух тысяч часов. Учитель распределяет эту работу по времени, а директору и завучу надо проверять, как учитель изучает индивидуальное чтение каждого ученика» [195, 17].

Короче говоря, ученик, не овладевший техникой чтения, никогда не будет успевать по другим предметам.

Однако, прежде чем говорить об анализе техники чтения, необходимо обратить внимание читателя на проблему культуры чтения, ибо без знания сути этой проблемы невозможно анализировать его технику.

Что такое культура чтения?

Во-первых, это умение сравнительно быстро разобраться в смысловой структуре текста, выделять основные смысловые позиции содержания прочитанного материала.

Во-вторых, умение вести запись прочитанного с последующим ее использованием.

В-третьих, это знание приемов запоминания текста.

В-четвертых, культура чтения предполагает умение активизировать собственную мысль, фиксировать собственные мысли и идеи, появившиеся в ходе чтения.

В-пятых, культура чтения – это понимание текста.

В-шестых, быстрота чтения.

Каким образом можно провести анализ понимания учащимися прочитанного текста?

1. Определить, может ли ученик разделить текст на смысловые части.

2. Уяснить, способен ли ученик выделить в тексте «смысловые опорные пункты», выражающиеся в виде тезисов, в которых заключаются основные мысли каждого раздела или в виде заголовков смысловых частей текста.

3. Определить, способен ли ученик соотнести содержание текста с имеющимися у него знаниями.

4. Выяснить, может ли ученик соотнести между собой различные части текста.

5. Определить, может ли ученик пересказать текст своими словами.

А теперь перейдем к вопросу о том, как анализировать технику чтения. Дело это далеко не простое, и поэтому его необходимо декомпозировать на пять более простых подсистемы – этапов.

Первый этап: анкетирование учащихся, техника чтения которых будет анализироваться.

Текст анкеты

1. Какие книги ты прочитал за четверть?

2. Какие книги ты прочитал вместе с папой и мамой?

3. Сколько книг подарили тебе за... классы?

4. Твой любимый писатель?

5. Читаешь

ежедневно

через день

1–2 часа

30 минут в день менее

30 минут в день

(нужное подчеркни)

6. Есть ли дома библиотека?

Обработка данных анкеты сразу же Вам покажет:

– уровень пропаганды книги;

– читаемость семьи, отношение к книге;

– начитанность учащихся;

– работу родителей с ребенком по отработке техники чтения.

Второй этап: знакомство с читательскими формулярами учащихся в школьной библиотеке:

– что читают;

– количество прочитанных книг за определенный промежуток времени;

– по названию книг определить, дает ли библиотекарь квалифицированные советы учащимся по выбору книг для чтения, руководит ли чтением.

Третий этап: посещение нескольких уроков чтения в начальных классах, а в средних классы уроков, связанных с чтением текста. Определить в ходе этого посещения:

– много ли на уроках чтения читают или больше разговора о чтении;

– не подменяется ли чтение воспитательными беседами;

– учат ли на уроках выразительному чтению;

– борются ли со смысловыми и другими ошибками во время чтения;

– исправляют ли в ходе чтения неправильные ударения.

Четвертый этап. Только после того, как будет проанализирована вся собранная информация в результате осуществления трех этапов, рекомендуется приступить непосредственно к проверке техники чтения.

Она складывается из следующих алгоритмических предписаний:

1. Проверить темп (скорость чтения).

2. Выяснить способ чтения: как читают, по слогам или полным словом.

3. Определить уровень ошибочности при чтении:

– искажение слов,

– неправильные ударения,

– проглатывание окончаний прочитанных слов,

– смысловые ошибки.

ВНИМАНИЕ! Эта часть проверки техники чтения особенно важна, ибо ошибки при чтении обязательно превращаются в ошибки при письме.

4. Определить выразительность чтения. Читать выразительно – значит осмысленно выразить отношение к читаемому.

ВНИМАНИЕ! Эта часть проверки особенно важна, ибо она связана с проверкой осознанности чтения, с проверкой того, как слово входит в сознание ребенка, с выяснением, куда идут умственные силы ученика: на сам процесс чтения, и у него не остается их для того, чтобы понять смысл прочитанного или, наоборот, читая полуавтоматически, он сразу же подхватывает смысл текста.

Как правило, в школах в основном проверяется только темп чтения. Это неверный подход. Он приводит к тому, что мы считаем проблему техники чтения разрешенной в начальной школе, а затем в среднем звене недоумеваем, почему наши ученики этой техникой не владеют в такой мере, чтобы усваивать материал, решать задачи и т.д. Корень зла в том, что они не умеют бегло и осознанно читать.

Таким образом, при проверке техники чтения необходимо обязательно выходить на связи двух процессов: формирование навыков чтения и усвоение содержания читаемых текстов.

Такая проверка может осуществляться различными методами. Вот один из них:

- внимательно на скорость читается текст, определяется темп чтения;
- затем учащимся предлагается по памяти записать первые два–три предложения, подчеркнуть в них две–три орфограммы;
- предлагается на скорость прочитать отрывок – затем пересказать прочитанное;
- предлагается на скорость прочитать отрывок, а затем выделить главную мысль в содержании этого отрывка и т.д.

Ученик должен читать бегло, выразительно и сознательно!

5. Выяснить уровень восприятия учащимися слов (зрительный, мыслительный). Определить, воспринимают ли они логически предложения, неумение читать обязательно наложит отпечаток на их мышление. Неумение читать – это не следствие нарушения в умственном развитии ребенка, а причина задержки этого развития.

Только осуществление всех вышеперечисленных операций может дать руководству школы представление о технике чтения учащихся, только в таком случае понятие «техника чтения» не будет подменяться понятием «темп чтения».

Пятый этап. Однако на этом завершить анализ нельзя. Далее необходимо выяснить, каким образом уровень техники чтения оказывает влияние на грамотность учащихся.

Для этого в ходе анализа нужно выйти на следующие связи:

техника чтения → формирование навыков правописания,

техника чтения → усвоение правил правописания,

техника чтения → формирование орфографических навыков (искажая слово при чтении, ученик, как правило, искажает его и при письме),

техника чтения → активный и пассивный запас слов.

С результатами анализа техники чтения обязательно должны быть ознакомлены родители учащихся, ибо работать по совершенствованию техники чтения школе необходимо вместе с ними.

Методика контроля за темпом чтения и письма описана во многих методических пособиях, в том числе, например, в книге «Руководство сельской восьмилетней школой» (М., Просвещение, 1978), а также в методических рекомендациях «Пути совершенствования техники чтения» (Харьков, 1978).

Почему мы уделили столько внимания проблеме техники чтения? Потому что, не разрешив ее, невозможно разрешить следующую чрезвычайно важную для любой школы проблему: формирование и развитие у учащихся познавательного интереса.

6.8. Анализ состояния развития познавательного интереса у учащихся

Опираясь в основном на работы Шукиной Г.И. «Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения» (М., Учпедгиз, 1962) и «Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе» (М., Просвещение, 1979), «Роль деятельности в учебном процессе» (М., Просвещение, 1980), попытаемся наметить алгоритм анализа этого важнейшего «узла» педагогического процесса.

Г.И. Шукина выделяет четыре главных условия, соблюдение которых учителем способствует управлению и развитию познавательного интереса.

Условие первое: максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся, которая формируется учителем за счет создания пяти основных ситуаций:

- ситуации решения познавательных задач;
- ситуации активного поиска;
- ситуации размышления и догадок;
- ситуации мыслительного напряжения;
- ситуации противоречивости суждений.

Условие второе: осуществление учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся. В реальном процессе учителю приходится постоянно формировать у учеников множество умений и навыков по своему предмету. Однако при всем разнообразии и специализации предметных умений выделяются умения общие, которыми ученик может руководствоваться вне зависимости от содержания обучения. К ним относятся:

- общие учебные умения и навыки, связанные с процессом чтения, пересказа, обработки и систематизации учебного материала;

- интеллектуальные умения, сориентированные на формирование таких приемов мыслительной деятельности, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, доказательство и т.п.;
- библиотечно-библиографические навыки, связь навыков с самостоятельным общением учащегося с книгой, периодической печатью;
- организационно-познавательные навыки, обеспечивающие минимум знаний о научных основах организации своей учебно-познавательной деятельности и умений распоряжаться ими.

Вот эти общеучебные умения и составляют те способности познавательной деятельности, которые позволяют легко, мобильно, в различных условиях пользоваться знаниями, приобретая за счет прежних новые.

Эти умения составляют операционную сторону учения.

ВНИМАНИЕ! Познавательный интерес ученика не может развиваться и крепнуть, если операционная сторона учения остается неизменной, постоянной.

В операционном аспекте обучения обязательно должно быть поступательное движение.

Суть развивающего обучения состоит в постоянном усложнении учебного труда, в овладении учащимися все более совершенными умениями, в решении все более сложных задач познания.

Условие третье: создание эмоциональной атмосферы обучения, положительного эмоционального тонуса учебного процесса. Это выражается, например, в разумном содействии учителя тому, чтобы при затруднениях ученик обращался к товарищу; в стремлении учителя показать позитивные сдвиги в знаниях при их оценке; в формировании ситуации успеха; в умении сформулировать познавательную задачу таким образом, что каждый ученик может принять ее как личностную, заняться «гимнастикой мысли», поиском доказательств, подойти к серии других, более сложных задач и т.д.

Кроме того, на формирование положительного эмоционального тонуса учебного процесса оказывает влияние 10 эффектов, развивающих интерес: эффект новизны; эффект разнообразия; эффект занимательности, эффект увлекательности форм и методов изложения; эффект использования ярких художественных средств; эффект образности; эффект игры; эффект удивления школьника; эффект поиска, постановки перед учащимися познавательной задачи; эффект парадоксальности, выявление противоречий между новыми и прежними представлениями о явлениях.

Условие четвертое: благоприятное общение в учебном процессе, основанное на педагогике сотрудничества.

Раз мы признаем, что познавательный интерес является значительным фактором обучения, определяющим мотив учебной деятельности школьника, то для руководителя, анализирующего урок, очень важно иметь хотя бы общее представление об алгоритме анализа этой сложнейшей проблемы.

Один из вариантов такого алгоритма может выглядеть так:

1. Проверьте уровень сформированности у учащихся общеучебных навыков и умений, уясните характер работы учителя (учителей) по формированию (в начальных классах) и развитию (в средних и старших классах) этих навыков;

2. Определите интеллектуальную активность учащихся как проявление интереса к учебному процессу:

- наличие двусторонней активности, когда ученик сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос;
- наличие односторонней активности, когда ученик сам не проявляет активности, не поднимает руки. Его вызывают;
- отключение от процесса обучения.

В определенной мере показателями такой активности учащихся являются:

- вопросы учеников, обращенные к учителю, они больше всего знаменуют наличие познавательного интереса;
- стремление учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнении ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения;
- активное оперирование знаниями и умениями в ходе осуществления учебной деятельности;
- стремление поделиться с товарищами новой информацией.

3. Определите фон познавательной деятельности, характер общения.

4. Обратите внимание на волевые процессы:

- сосредоточенность внимания и слабая отвлекаемость. В этом смысле по количеству отвлечений на уроке можно судить об отсутствии или присутствии познавательного интереса;
- стремление учащихся преодолеть затруднения;
- стремление к завершенности учебных действий, интерес всегда связан с поглощенностью деятельности, несмотря даже на посторонние раздражители.

Таковы алгоритмы анализов некоторых наиболее важных «узлов» урока и педагогического процесса.

Работая над этой главой, автор все время думал над ответом на вопрос: «Что собой должны представлять критерии качества анализа урока?», и в конце концов он пришел к такому выводу.

Во-первых, для руководителя школы каждый визит на урок должен быть своеобразным экзаменом на объективность, добропорядочность, человечность, аналитическое и профессиональное мастерство, который он сдает перед учителем.

Во-вторых, такой экзамен требует, чтобы анализ урока представлял собой в определенной степени реконструкцию событий урока, мысленное воспроизведение перед учителем хода и развития его процесса, вскрытие путей формирования его конечных результатов и факторов, повлиявших на их качество. Здесь не должны иметь место приблизительные суждения, некомпетентные, бездоказательные выводы, предвзятые мнения.

Что же касается критериев качества анализа урока, то их ряд, как нам думается, можно выстроить в следующем порядке:

1. Четкая, глубоко осмысленная цель посещения и анализа урока.
2. Декомпозиция этой цели путем конструирования программы наблюдения.
3. Целесообразная деятельность руководителя в ходе анализа, т.е. деятельность, осуществляемая сообразно поставленной цели посещения и анализа урока.
4. Умение в ходе наблюдения и анализа декомпозировать процесс урока на его составляющие части-этапы или учебно-воспитательные моменты.
5. Умение в ходе анализа этапированного урока определить, какой из этапов, в зависимости от триединой цели урока является типобразующим, центральным, а какие этапы будут играть роль условий, необходимых для эффективного осуществления основного этапа урока, который можно назвать системообразующим остовом данного урока.
6. Умение охарактеризовать микро- и макроструктуру урока, вскрыть взаимодействие его внутренних составляющих и показать, каким образом в результате этого взаимодействия формировался конечный результат урока.
7. Умение в ходе такого анализа видеть не только познавательный аспект триединой цели урока, но и, пожалуй, самое главное, показать учителю, каким образом он через формирование знаний оказывал влияние на развитие личности и уровень ее воспитанности.
8. Определить, в какой степени характер отношений между учителем и учениками повлиял на развитие личности, уровень воспитанности и глубину усвоения знаний.
9. Выяснить, в какой степени учащиеся включены в ходе урока в учебную деятельность.
10. Умение закончить анализ: сделать выводы, связанные с сущностью смоделированного перед учителем процесса его урока, оценить урок и дать конкретные предложения педагогу.

В ходе анализа урока аналитик должен доказать учителю закономерность появления именно такого, а не другого конечного результата. Но доказать – значит показать, как процесс урока через самого себя и из самого себя выдал именно такой конечный результат.

Подводя итог всему написанному в этой главе, попробуем сконцентрировать свое внимание на вопросе: в чем состоит разница между традиционным, поэлементным анализом урока и системным подходом к нему?

| Системный анализ | Поэлементный анализ |
|--|---|
| <p>1. Характеризуется обязательным наличием цели анализа и ее декомпозиции в программе наблюдений.</p> <p>2. Характеризуется членением урока на этапы или основные структурообразующие единицы, «клеточки» урока – учебно-воспитательные моменты.</p> <p>3. Выделенные этапы или учебно-воспитательные моменты оцениваются с точки зрения реализации учебно-воспитательных задач с ориентацией на вклад каждого из них в конечный результат.</p> <p>4. Развернутый анализ начинается с оценки результата каждого этапа или учебно-воспитательного момента и заканчивается выяснением факторов, повлиявших на их появление именно в таком количестве.</p> <p>5. Субъект анализа стремится определить влияние реального результата этапа или учебно-воспитательного момента на осуществление всех последующих, на формирование конечного результата урока, представляя себе урок как</p> | <p>1. Характеризуется частым отсутствием цели анализа и нередким несовпадением содержания программы наблюдения с целью.</p> <p>2. Характеризуется членением урока на элементы, стороны, признаки на основе разных, зачастую не связанных между собой оснований. Чаще всего членение вообще отсутствует, а внимание субъекта анализа сосредоточивается на второстепенных, часто случайных признаках и чертах урока.</p> <p>3. Выделенные черты, признаки и характеристики или констатируются, или рассматриваются и оцениваются с точки зрения их соответствия требованиям традиционных методик.</p> <p>4. «Анализ», по существу, заканчивается оценкой каждой части урока, каждой характеристики его с точки зрения их соответствия требованиям традиционных методик и программ.</p> <p>5. Руководитель воспринимает урок как суммативную систему, не видя связи между ее составляющими, признаками, явлениями.</p> |

единый целостный процесс.

6. Аналитик, анализируя урок, все время сверяет положение дел с тремя аспектами триединой цели урока.

7. Обнаружив недостатки, руководитель ищет их причины, чтобы предупредить впоследствии появление этих недостатков.

8. Весь анализ урока осуществляется аналитиком с ориентацией на конечный результат как основной критерий деятельности учителя и учащихся.

9. Этапы и учебно-воспитательные моменты рассматриваются в связи с развитием процессуальной системы «урока» в целом. Одновременно делаются выводы о качестве урока на основе оценки особенностей отдельных этапов и учебно-воспитательных моментов.

10. Выводы по анализу урока связываются с анализом и вытекают из него, находясь также в существенной и необходимой связи с целью посещения и программой наблюдения.

6. Триединая цель урока не является ориентиром, по которому аналитик сверяет формирование конечного результата урока. Она за пределами анализа.

7. Руководитель, обнаружив пробелы и недостатки в работе учителя и в качестве знаний учащихся, видит свою задачу не в поиске причин обнаруженных недостатков, а в их немедленном устранении.

8. Реальный конечный результат чаще всего почти не принимается во внимание в ходе «анализа» урока.

9. Этапы и учебно-воспитательные моменты вообще не выделяются и не рассматриваются, а отдельные элементы и стороны урока, выделенные случайно, а не по логике его развития, не дают представление об уроке как целостной системе. И тем не менее, урок оценивается на основе этих частичных характеристик, что не дает возможности установить объективную картину его протекания и вскрыть причины получения именно такого, а не другого конечного результата.

10. Выводы как таковые отсутствуют или представляют собой утверждения, не находящие подтверждения в контексте «анализа», а следовательно, ничем не обоснованные.