

Завуч школы идёт на урок

Какие бы новшества ни вводились в школе, они так или иначе касаются способов организации образовательного процесса. А поскольку основной его формой по-прежнему остаётся классно-урочная система, то практически все новации связаны с уроком, с его компонентами.

По эффективности урока, итогом которого становится обученность учеников, руководители школы судят о профессиональном мастерстве учителя.

Предлагаем вашему вниманию рекомендации, а также советы о том, как оценить вклад каждого члена управленческой команды (администрации) школы в руководство ею.

Нэлли
Мочалова,
доктор
педагогических
наук

Техника протоколирования и анализа урока

Некоторые учителя не всегда осознают причины малой успешности своей деятельности, а способы её совершенствования ищут путём длительных проб и ошибок. Помочь им разобраться в характере допускаемых ими организационно-методических ошибок и найти способы их устранения можно на основе детального анализа системы уроков в общеорганизационном, методическом, психологическом и социальном аспектах. Для этого руководители школы и инспекторско-методического звена должны владеть такой методикой анализа урока, которая позволяла бы увидеть все просчёты, получить полную о них информацию и использовать её в дальнейшей работе с учителем.

Разработка такой методики велась на основе длительного изучения состояния преподавания, качества знаний учащихся, анкетирования и интервьюирования учителей, выявления характера затруднений в решении основных дидактических задач урока.

Система посещения уроков может строиться в разных вариантах.

1. Посещение всех уроков, отведённых на изучение темы в одном классе

Это даёт информацию о системе работы учителя в данной возрастной параллели, о соответствии используемых им методов, средств, словарного запаса возрастным особенностям школьников, о рациональности способов поэтапного закрепления знаний, умений, решения комплексных дидактических задач о соответствии формирования общих и специальных умений, личностных качеств и ценностных ориентаций требованиям целенаправленности и системности.

Посещая цикл таких уроков, завуч проверяет также способность учителя к логическому и последовательному развёртыванию темы, умение устанавливать и закреплять в памяти школьников внутрипредметные связи.

При таком посещении можно проследить, как учитель проводит восстановительное повторение опорных знаний, необходимых для понимания последующих разделов темы, как использует полученные ранее знания, выявляет и корректирует ошибки, устраняет пробелы.

2. Посещение уроков на протяжении рабочего дня в разных классах

Этот способ позволяет сопоставить уроки одного учителя в разных возрастных параллелях, увидеть разницу в плотности урока, в уровне сложности заданий и методике их постановки, а также характер индивидуальной помощи учащимся, учёт возрастных групп. Завучу это поможет сделать вывод о внутрипредметных и межпредметных преемственных связях, о развитии и углублении знаний, полученных на предыдущих параллелях, об усложнении системы совершенствования умений, формирования личностных качеств, развития самостоятельности и ответственности школьников от младших к старшим параллелям, об использовании разных форм организации учебной деятельности на уроке.

3. Посещение уроков разных учителей в течение рабочего дня в одном классе

Этот способ анализа применяется для того, чтобы оценить объём информации, полученной учащимися на протяжении рабочего дня, определить суммарный объём домашних заданий, общую перегрузку или недогруженность школьников. Завуч может проверить выполнение учителями единых требований, сопоставить стиль и методику их работы, интенсивность труда школьников у разных учителей, преимущественный характер этого труда. Сопоставление стиля и методик работы разных учителей даст завучу (или методисту) необходимую информацию о причинах хорошего педагогического контакта с учащимися у одного учителя и его отсутствия у другого.

Результаты таких посещений позволяют выявить, как разные предметы дополняют друг друга в решении общих дидактических задач, связанных с воспитанием и развитием учащихся, формированием интеллектуальных и общеучебных умений, личностных качеств и мировоззренческих позиций. Завуч получит информацию об общей планке педагогического мастерства.

4. Посещение всех или отдельных уроков в одном классе в течение всей рабочей недели

Его можно применять в целях, названных выше, а также для изучения особенностей учебной работы и поведения отдельных групп школьни-

ков, относящихся к разряду слабоуспевающих или трудновоспитуемых. Оценивается также участие школьников в разных видах самостоятельной работы в течение рабочего дня и недели, уровень их самостоятельности в учебной деятельности и принятии решений, систематичность контроля за успешностью учёбы школьников в течение недели.

Если вы хотите проверить активность учеников на уроке, то советуем заранее подготовить разлинованный лист, три столбца которого обозначают ряды, а горизонтальными линиями на нём отделяются ученические столы. Руководитель школы вполне может не знать всех учащихся, и учитель часто при посещении урока завучем начинает работать с ограниченной группой надёжных учеников, вызывая одних и тех же.

Вы отмечаете галочкой ряд, стол и место, на котором сидит вызванный ученик. К концу урока видно **распределение внимания учителя**. Посещая через некоторое время следующий урок этого же учителя в этом же классе, вы опять поставьте галочки, но теперь уже чернилами другого цвета. После двух-трёх посещений можно сделать вывод: **работает ли учитель со всем классом или эксплуатирует малую «показушную» группу**. Из этого следуют два вывода: или учитель пытается произвести хорошее впечатление на проверяющего, но большинство учащихся класса могут испортить картину, а учитель при этом демонстрирует крайне низкие результаты своей работы — у него хорошо обучена только часть класса. А возможно, он и на обычных уроках работает только с активными школьниками, забросив остальных.

Можно проводить и **выборочное посещение уроков разных учителей** с целью изучения отдельных вопросов: способов использования компьютера и средств наглядности.

Частными целями посещения урока могут стать соблюдение учителем общих требований к организации процесса обучения (единый орфографический режим, использование оборудования, сроки и успешность прохождения учебных программ, выполнение учебного плана, программных требований), а также выявление более узких вопросов, связанных с конкретным уроком, предметом, учителем. Эти цели могут вытекать из результатов предшествующих посещений уроков, из характера сделанных ему замечаний и рекомендаций.

Таковыми целями могут быть:

1. Ознакомление с системой работы нового учителя.
2. Выявление причин малой эффективности урока слабого учителя.
3. Выявление специфики организующей деятельности учителя — мастера педагогического труда для обобщения и распространения его опыта.
4. Проверка внесённых учителем изменений в систему организации урока в соответствии с ранее полученными замечаниями и рекомендациями.
5. Направленность урока на выполнение вновь принятых нормативных документов — новых стандартов.

В результате посещения урока руководитель (или методист) должен сформулировать для себя и учителя определённые выводы: о соответствии урока основным социальным и дидактическим требованиям к нему, о соблюдении психолого-педагогических условий его эффективности.

В процессе посещения, а затем анализа урока завуч оценивает:

1. Как выдерживаются принципы целостности и целеполагания в конструировании урока, какие цели преобладают.
2. Направленность урока или предметной системы уроков на формирование личностных качеств и умений, воспитание и развитие учащихся в процессе обучения.
3. Соответствие замысла, методики и содержания информации и заданий поставленным целям.
4. Профессиональную направленность процесса обучения; понимание преподавателем расширенных целей профессиональной подготовки, знание специфики профессии и возможностей своего предмета в получении профессионально значимых знаний, умений, личностных качеств и отношений.
5. Способ конструирования урока.
6. Знание преподавателем возможностей использования преемственных и перспективных внутрипредметных и межпредметных связей для рационализации способов изучения материала.
7. Информационную ёмкость урока, сочетание основного и вспомогательного материала.
8. Распределение времени урока, рациональность временных промежутков, отводимых на определённые виды деятельности.
9. Темп урока.
10. Задействованность школьников в уроке, объём и характер самостоятельных работ, наличие массовых форм работы, взаимодействие учащихся в ходе учебной деятельности и способы их привлечения к работе в качестве помощников учителя.
11. Разнообразие форм деятельности преподавателя и учащихся на уроке; основные виды деятельности на уроках, их характер и соотношение, разнообразие и рациональность отбора и методики использования средств управления мыслительной и практической деятельностью учеников; целесообразность сочетания слова, наглядности и практических занятий.
12. Практическую направленность урока, связь с жизнью и социальным опытом школьников.
13. Наличие и эффективность способов восстановительного повторения системы опорных знаний и сопутствующего закрепления материала.
14. Логичность изложения материала, систему наводящих вопросов, выделенность главных мыслей, законченность смысловых элементов.
15. Стиль, тон, скорость, объём, громкость, эмоциональность подачи материала, уровень детализации объяснений, речевое соответствие подачи материала восприятию обучаемых, педагогический такт.
16. Рациональность использования коммуникационных средств, дидактических средств, дополнительной литературы, справочного и учебного материала.
17. Приёмы активизации внимания, способы формирования познавательного интереса и положительного отношения к учению, снятие утомляемости учащихся.
18. Способы получения текущей информации о ходе и результате процесса усвоения знаний, формирование умений и личностных качеств (обратная связь).

19. Способы оценки деятельности школьников в процессе обучения, их соответствие реальному объёму и качеству знаний, умений и др.

20. Отвлекающие и отрицательно действующие на эффективность процесса усвоения факторы методического и общеорганизационного плана.

Подготовка к посещению урока

1. Ясно, что надо начинать с определения цели посещения урока.
2. Уточнить по классному журналу темы предыдущего и последующего уроков, ознакомиться с требованиями программы преподавания предмета.
3. Просмотреть протоколы предыдущих посещений уроков учителя, особенно разделы «Над чем надо работать» и «Что рекомендовано».
4. Ознакомиться с учебником и методическими пособиями, с календарно-тематическим планом учителя.
5. Ознакомиться с каталогом имеющегося в школе оборудования и наглядности по теме.

Методика протоколирования урока

Получению достоверных данных по названным вопросам помогает протоколирование урока в индивидуальных журналах посещения. Постраничные площади такого журнала советую разделить на четыре графы: «Ход урока», «Время», «Деятельность преподавателя» и «Деятельность учащихся». Перед графой «Ход урока» может быть выделена одна графа, в которой проверяющий будет фиксировать характер допускаемой на данном этапе урока ошибки или отмечать методическую находку учителя, которую желательно внедрить в практику работы коллектива.

Протоколирование урока лучше вести в двухцветном оформлении. Материал, поданный методически правильно, не вызывающий сомнений в целесообразности принятого учителем методического решения, фиксируйте чернилами синего или чёрного цвета, организационно-методические ошибки выделяйте красным. Такая форма записи позволит и вам быстро восстановить в памяти или найти те места в протоколе, которые необходимо обсудить с преподавателем.

Завучу предстоит записать каждый вопрос и задание для учащихся и пронумеровать их последовательность. Если он не успевает записать их полностью, то записывает первые буквы каждого слова. Это важный показатель при анализе урока. Скорость восприятия и осмысления вопроса и задания примерно равна скорости наших записей. И если за промежуток времени до вызова ученика завуч не смог записать вопрос или задание полностью, то скорость его постановки превышает допустимую, и учащиеся понять задание не успевают.

Если **быстрый темп урока является постоянным стилем работы учителя**, то все медлительные или не твёрдо успевающие по предмету школьники привыкают вообще не включать внимание при постановке вопроса и скоро **переходят в разряд стабильно неуспевающих**.

В графе «Время» зафиксируйте начало каждого перехода к другому виду деятельности. Разница отметок покажет, сколько времени было уделено каждому фрагменту урока.

В графе «Деятельность преподавателя» укажите способы и приёмы организации процесса обучения, используемые на этом уроке.

В графе «Деятельность учащихся» кратко формулируйте тот вид деятельности, которым в данный промежуток времени занят класс (не вызванный учителем ученик, а все остальные). Поскольку система деятельности учителя часто подчиняется выработанному стереотипу и повторяется из урока в урок, то в этой графе постоянно будут чередоваться однотипные записи: «слушают», «смотрят» или «отвечают на вопрос», «выполняют задание», «решают задачу», «выполняют действие по образцу», «анализируют», «устанавливают связи», «сравнивают», «планируют», «выдвигают гипотезы», «обобщают», «проводят аналогии», «строят доказательство», «подбирают аргументы, иллюстрации, примеры» и др.

После того как урок запротоколирован, руководитель школы, методист или кто-то проверяющий приступает к первому элементу его анализа. На этой стадии он не анализирует урок, а разбирается в нём сам.

1. Протокол урока разбивается горизонтальными полосами по отметкам в графе «Время». Поскольку отметки в этой графе соответствуют моменту перехода учителя к организации следующего вида деятельности учащихся, то урок разбивается на фрагменты, соответствующие этим видам. Проявляется **макроструктура урока**, то есть те крупные блок-элементы со своими целевыми установками, из которых он состоит. Мы видим, из скольких фрагментов состоял урок, в каком порядке они следовали, сколько времени занимали.

Одним из первых критериев системности и целенаправленности урока может служить следующий: **если фрагменты макроструктуры урока могут быть переставлены и идея урока при этом не разрушается, то урок как системного образования, направленного на реализацию определённой цели, не было.** Мы имеем дело с хаотичным «винегретом» из произвольно составленных «кусков».

2. Рациональность использования времени на каждый фрагмент можно будет оценить при анализе его **микроструктуры**, то есть состава каждого фрагмента: сколько и каких вопросов было поставлено, как была организована деятельность учащихся, была ли она связана с темой урока, работала ли на достижение его цели и общее развитие учащихся, что в уроке было лишним и что можно было исключить или сократить, на что нужно было отвести больше времени и др.

Обратите внимание **на целевые установки отдельных вопросов и заданий**: что учитель хотел получить или сформировать с их помощью? Будет ли достигнута эта цель при выбранной учителем методике и как её нужно изменить, чтобы достичь желаемого результата? Насколько точны формулировки поставленных вопросов и заданий? Не допускаются ли многословия? Не слишком ли быстро проговариваются вопросы и задания? Даётся ли время для их обдумывания? В каком порядке и кого вызывает учитель, не работает ли он на одну и ту же группу силь-

ных учащихся? Не «выстреливает» ли в учеников сразу «залпом» вопросов, когда ученик, отвечая на первый вопрос, должен одновременно стараться не забыть остальные? Не продолжает ли учитель говорить после постановки задания, мешая его осмыслению и выполнению? Оценивает ли ответ сразу или оставляет его на конец урока? Комментирует ли оценку? Тактично ли ведёт себя с учащимися, особенно со слабыми? Как поступает в случае неправильного ответа, поясняет ли непонятое или удовлетворяется ответом следующего ученика? Не увлекается ли контролем в ущерб изучению и закреплению нового материала? Не использует ли перемену для завершения урока? Комментирует ли домашнее задание, разбирает ли его сложные аспекты? Дифференцирует ли задание с учётом разных возможностей школьников? Индивидуализирует ли работу с учащимися на уроке? Как оказывает учащимся необходимую помощь и т.д.

В дальнейшем, в графе «Деятельность учителя» сравним применяемый нерезультативным учителем комплекс приёмов с комплексом учителя-мастера педагогического труда, преподающего тот же предмет, завуч может посоветовать ему чаще применять одни приёмы и отказаться от других.

Нередко используемые приёмы задействуют часто только одного учащегося, если стиль учительской работы отвечает схеме 1:1, особенно на этапе контроля и закрепления знаний. Графа «Деятельность учащихся» даёт нам ответ на вопрос, чем были заняты остальные ученики класса, принимали участие в работе учителя с вызванным к доске школьником, получили самостоятельное задание или просто оставались пассивными, скучающими слушателями.

Последние три страницы журнала имеют подзаголовки. После проведения такого анализа руководитель школы заполняет страницы индивидуального журнала учителя: «Рекомендовать к внедрению», «Над чем работать?», «Что рекомендовано?».

На первой из них фиксируется всё положительное, новаторское, что грамотно использует в своей работе учитель. Это могут быть собственные авторские решения или творчески адаптированные к условиям работы данного класса элементы наработанного другими носителями передового педагогического опыта эффективной организации образовательного процесса.

Перечень допускаемых учителем методических просчётов выписывается в вертикальный столбик страницы «Над чем надо работать». Рядом с наименованием каждой ошибки указывается дата её обнаружения. Если при следующих посещениях эта ошибка обнаруживается вновь, рядом с указанием первой даты появляется вторая. Если ошибка повторяется долго, значит, необходимо посмотреть, что было рекомендовано учителю: или эта **рекомендация малоэффективна**, или **учитель игнорирует указания руководителя** школы по её исправлению.

В этом случае особенно необходимо посоветоваться с опытными учителями, преподающими данный предмет, поскольку **сама рекомендация может оказаться неправильной**.

Работа с учителем по результатам посещения урока

Далее руководителю стоит определить стратегию разговора с учителем. **Вопрос, что и как сказать учителю, является одним из самых важных при анализе урока.** Если ошибок в уроке слишком много, то есть учитель просто не умеет грамотно строить урок, то анализировать с ним урок как со зрелым специалистом не стоит. Лучше провести с ним занятия по конструированию урока на этом материале или указать сначала на часть ошибок, связанных с более элементарными и легче устранимыми просчётами.

Например, посоветовать учителю снизить скорость изложения материала, поскольку есть медлительные дети и дети с недостаточно развитым речевым аппаратом, а слышит ребёнок тогда, когда вместе с учителем проговаривает то, что тот излагает. Рекомендовать более точно ставить вопросы, давать время на их обдумывание, следить за их последовательностью и количеством. Не брать для этапа контроля слишком много вопросов, чтобы можно было обстоятельно и не торопясь разобрать возможные ошибки и устранить неясности.

При таком подходе анализ начинается с **безоценочной констатации способа построения урока**, обращённой к учителю: «Целью вашего урока было... Сначала вы провели опрос учащихся по материалу, заданному на дом, используя при этом вопросно-ответную форму и проверку правильности решения домашней задачи одним из учащихся с выносом на доску. Затем вы перешли к... Правильно я поняла? Закончили урок...». Такое начало успокаивает учителя, помогает ему настроиться на благожелательную беседу, на спокойное и внимательное восприятие замечаний и советов руководителя.

Дальше вы предлагаете учителю **вместе с ним разобраться в уроке** и попробовать проиграть разные его варианты и кое-что построить по-другому. Показательное конструирование урока руководитель ведёт, **советуясь** с учителем, чем щадит его самолюбие, помогает «сохранить лицо», приучает думать и анализировать материал и различные методики, настраивает на продуктивную и полезную работу.

Желательно иметь **отдельный журнал посещения для каждого учителя**. Это поможет перед очередным посещением и подготовке к анализу урока сравнить протоколы нескольких уроков, **проследить динамику роста учителя**, устранения методических ошибок или заметить его неспособность с ними справиться.

Тогда перед встречей с руководителем школы, посвящённой анализу его урока, **учитель ознакомится с его записями, успеет их обдумать и аргументированно подготовиться к обсуждению.**

Типовые ошибки в организации современного урока

Для любой школы актуально требование повысить эффективность обучения, а значит и проблемы совершенствования урока во всех его аспектах. Для решения этой задачи немаловажное значение имеет **правильно организованная методическая работа** с педагогическим коллективом

школы во всём разнообразии её групповых и индивидуальных форм. Организация такой работы строится на основе **целенаправленного и систематического изучения состояния преподавания, стиля и методики работы учителей, их основных затруднений и ошибок, сильных и слабых сторон, причин снижения эффективности урока и внеклассной работы.**

Посещение уроков в разных школах показало, что независимо от места нахождения школы, вуза, который закончил тот или иной преподаватель, большинству уроков присущи типовые ошибки. Завучу, работающему с учителями каждый день, оценивающему программу профессионального роста коллектива, содержание методической работы, полезно знать о них. Вот эти ошибки:

1. Отсутствие чётко выраженных целевых установок, стержневой идеи урока, определённости замысла.

2. Нерациональность отбора и использования, случайность и некачественность используемых материалов, их несоответствие целям и замыслу урока или его фрагментов.

3. Отсутствие системы деятельности в формировании личностных качеств, творческих способностей, ценностных ориентаций и отношений; фрагментарность и незаконченность в решении поставленных дидактических и воспитательных задач, недостаточный объём и формальный характер этой деятельности.

4. Замыкание на узкопредметных задачах, отсутствие предметной и межпредметной интеграции преподавателей в решении задач обучения, воспитания и развития, неоправданное их разделение на этапе поурочного планирования и механическое сочетание в уроке.

5. Отсутствие нужных акцентов мировоззренческого характера или же слишком непродуманное формальное их использование, при котором методическое несовершенство приёмов ослабляет, а не усиливает освоение содержания, приводит к неправильному отношению к излагаемым фактам и ложности оценочных суждений, к появлению отрицательных сдвигов в эмоционально-потребностной сфере.

6. Недостаточное использование связи с жизнью, опоры на опыт школьника.

7. Стереотипность конструирования, компоновки блок-элементов урока.

8. Нерациональность распределения времени на уроке.

9. Однообразие приёмов и форм деятельности учащихся, бедность методического аппарата.

10. Отсутствие или недостаточное использование приёмов привлечения внимания учащихся к новому материалу, слабое их включение в активную учебно-познавательную деятельность, формирование познавательного интереса, снятие утомляемости учащихся, переключение внимания и видов деятельности.

11. Нелогичность развёртывания материала, скачки, разрывы, петлеобразность и зигзагообразность изложения или управления самостоятельным поиском, что ведёт к хаотичности восприятия и освоения знаний.

12. Малый объём самостоятельных работ на уроке.

13. Обеднённый, бессистемный отбор заданий, отсутствие заданий на воспроизведение и копирование, невысокий уровень сложности и однообразность, малый объём творческих заданий.

14. Низкий коэффициент задействованности учащихся, незанятость и простои.

15. Неиспользование преемственных и перспективных связей материала одного и разных предметов.

16. Слабая обратная связь с учащимися, особенно на этапе изучения нового материала: отсутствие индивидуализации работы с учащимися, однообразие используемых форм индивидуализации, упущение возможности работать с сильными учениками на уроке.

17. Большое количество отвлекающих факторов в процессе изучения нового материала и выполнения тренировочных заданий.

18. Многословие, монотонность, превышение допустимой скорости подачи материала.

19. Назидательность, категоричность, бестактность, резкость, неуважительное отношение к учащемуся.

20. Непреднамеренное создание психологических барьеров, мешающих усвоению знаний, формированию умений и положительного отношения к учению.

21. Языковые барьеры, обусловленные значительными различиями тех словарных запасов, которыми активно пользуются учитель, ученик и обучающие дидактические средства (учебники, пособия и др.), неэффективностью учителя как «переводчика» содержания учебного материала на язык, понятный ребятам.

22. Недостаточное или избыточное применение средств наглядности, однообразные формы их использования, чаще всего только с иллюстративной целью.

23. Необъективность, недостоверность оценки результатов учебной деятельности школьников, несоответствие целям и задачам обучения.

24. Короткие перемены, задержки после звонка, пассивный отдых на перемене, принудительное поддержание так называемого порядка, т.е. ограничение двигательной активности и возможностей эмоциональной разрядки детей на уроке и на перемене.

Большинство из перечисленных недостатков урока относятся к **организации деятельности школьников** на всех его этапах и постоянно обнаруживаются при посещении. Вместе с тем их проявление на разных этапах усвоения знаний имеет свою методическую специфику.

Существуют и более частные причины, связанные с отдельными этапами урока и основными элементами. Эти ошибки в организации изучения и закрепления новых знаний, в использовании разных форм и способов контроля, в оценке результатов усвоения знаний, деятельности по формированию личностных качеств и развитию творческих способностей учащихся, в отборе и применении отдельных управляющих и информационных элементов каждого этапа урока.

Ознакомление с ними даёт достаточно полную информацию о причинах «сбоев» в системе обучения, о направлениях, способах и последовательности их устранения, о содержании работы с педагогическим коллективом по устранению или снижению отрицательного влияния этих факторов.

Среди основных причин можно выделить:

1. Причины, понижающие эффективность учебного процесса в целом.
2. Причины, понижающие эффективность урока.
3. Причины, снижающие эффективность отдельных фрагментов урока, направленных на реализацию конкретных целей (разных форм изучения, закрепления материала, контроля знаний, организации домашнего задания, актуализации знаний и др.).
4. Причины снижения эффективности информативных, управляющих и контрольных элементов организации деятельности школьников на каждом этапе (отдельных вопросов, задач, заданий, указаний, требований, алгоритмов, инструкций и т.д.).

Все эти причины, как правило, связаны с ошибками в организации разных этапов урока. Так, например, основные ошибки, допускаемые учителями при изложении учащимся информации, можно свести к такому перечню:

1. Отсутствие предварительного восстановления опорных знаний.
2. Широта охвата материала, информационная перегруженность урока.
3. Излишняя детализация объяснений, включение большого количества вспомогательных подробностей.
4. Превышение оптимального времени произвольного внимания при вербальном восприятии.
5. Длительное, так называемое сплошное монотонное изложение.
6. Нелогичность следования элементов учебного материала, петлеобразность и зигзагообразность изложения.
7. Назидательность, резкость тона, бестактность обращения с ребятами.
8. Многословие, неточности, излишняя детализация объяснений, многочисленные повторы.
9. Несоответствие скорости изложения информации учителем скорости её восприятия и осмысления.
10. Нерациональность сочетания слова и наглядности.
11. Отсутствие сопутствующей обратной связи, контроля за усвоением и пониманием.
12. Несоответствие словарного запаса учителя активному словарному запасу школьников.
13. Низкий эмоциональный уровень подачи материала, отсутствие интонационных выделений.
14. Отсутствие занимательных элементов, повышающих познавательный интерес, приёмов концентрации внимания учащихся.

Отсюда вытекают условия, соблюдение которых поможет устранить вышеназванные ошибки:

- правильность отбора содержания учебного материала к уроку;
- рациональность временных промежутков сплошного изложения;
- точность изложения, соответствие его содержания теме, цели, замыслу урока;
- членение материала на логически законченные смысловые блоки, временная продолжительность которых соответствует периоду оптимального восприятия для учащихся этого возраста;
- текущий контроль за усвоением и необходимые переключения видов деятельности;

- логичность и последовательность размещения материала, выводимость его из ранее сказанного;
- адекватность словарного запаса и способа перекодирования информации словарному запасу и общему развитию учеников;
- умеренная эмоциональность и эмоциональное разнообразие, адекватность интонационной и содержательной сторон;
- краткость и точность изложения, выделенность основных мыслей;
- количественное и качественное сочетание слова и наглядности, информативной и организующей деятельности преподавателя, воспринимающе-репродуктивной и творческой деятельности учащихся;
- параллельное введение информации через зрительные и слуховые каналы восприятия, обеспечение необходимого количества повторов;
- необходимый, но достаточный уровень детализации объяснений, соотношение основного и вспомогательного материалов, обуславливающее раскрытие темы;
- умеренный темп изложения, соответствующий скорости восприятия и осмысления информации;
- информативная ёмкость, но не перегруженность урока информацией;
- использование приёмов активации, конкретизации направленного внимания школьников, повышения познавательного интереса и положительной мотивации учения, снятия утомляемости, переключения;
- доброжелательность стиля и тона общения, умеренная громкость, тактичность обращения, контактность;
- предварительное восстановление опорных знаний.

Эффективность процесса обучения во многом зависит от оптимального сочетания изложения учителя с другими способами организации учебно-познавательной деятельности на уроке. Это могут быть способы жёсткого или свободного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, где также допускается ряд ошибок. Например, при использовании жёсткой вопросно-ответной формы допускаются такие ошибки:

1. Незаботанность системы жёсткого управления мыслительной и практической деятельностью учащихся, работа экспромтом, без чётко продуманного и подготовленного плана. В этом случае нелогичность исследования вопросов и многочисленные отступления, уходы в сторону разрушают управляющую систему и делают работу непосильной для класса.

Неконкретность и ненаправленность вопросов вызывает вер неверных ответов, уводит от главных положений урока, причём нередко «уходит» и сам учитель, у которого ребята перехватывают инициативу и ведут урок в своём направлении. Затратив время на прослушивание большого количества неправильных ответов, учитель начинает наращивать темп, «подстёгивать» учащихся, раздражаться, пропускать ошибки или только указывать их, не комментируя. Не остаётся времени на обобщение изученного материала и его увязку с текстом учебника.

2. Избыточность вопросов и заданий, не являющихся необходимыми для подведения к формулированию вывода, или, напротив, отсутствие необходимых переходных звеньев. Ненаправленность отдельных вопросов и заданий на следующий этап и конечную цель деятельности. Пере-

скоки, возвраты, кружение вокруг второстепенных вопросов обуславливают спиралевидность, появление «петель» и «зигзагов», за которыми ученик не видит путь к выводу, теряет логику рассуждения.

3. Нерациональность распределения времени на отдельные вопросы, излишняя детализация управляющих элементов.

4. Анализ большого количества элементарных сопутствующих вопросов или, напротив, необоснованные укрупнения переходов, требующих от учащихся самостоятельных и не всегда сильных действий.

5. Качественная неопределённость и неточность используемых учителем вопросов, заданий, указаний, требований; методические ошибки в их отборе и постановке.

6. Отсутствие этапа восстановительного повторения опорных знаний, вызывающее смысловые, языковые и операциональные барьеры, мешающие поиску нового вывода и способа действия.

7. Несоответствие заданного темпа работы индивидуальным способностям и возможностям учащихся; неэффективность системы помощи, обеспечивающей единый темп продвижения учащихся в познавательной деятельности и сопутствующую коррекцию ошибок.

8. Недостаточность стимулирования познавательной активности школьников, уверенности в своих учебных возможностях.

9. Отсутствие обобщающего повторения изученного с целью «оголеть» схему вывода, увязать материал в единое целое его элементов.

10. Низкий коэффициент занятости учащихся, высокая отвлекаемость.

11. Недостаточная обратная связь, неточность и неполнота извлекаемой с её помощью информации.

12. Неумение закрепить в памяти выводы, полученные на предыдущих этапах, неполные и неточные ответы, допускающие разное понимание темы.

13. Подстёгивание класса, постоянное говорение, мешающее сосредоточиться на обдумывании вопроса или задания.

14. Сведение ответов к «договариванию» слов и фраз за преподавателем, имитация внешне активного восприятия материала.

15. Короткие неуверенные, тематически и содержательно неточные ответы; слабая работа по формированию связной речи.

После использования жёстко управляемой формы желательно повторять изученный материал в кратком конспективном виде, опуская второстепенные детали, несущественные подробности, иллюстрации, примеры.

В качестве условий эффективности применения этой формы управления можно назвать:

1. Предварительную разработку преподавателем и отражение в поурочном плане жёсткой управляющей инструкции.

2. Конструирование элементов содержания изучаемого материала в незамкнутую систему, завершающим элементом которой станет искомое знание.

3. Необходимость и достаточность управляющих элементов для подведения учащихся к искомому выводу.

4. Логичность, последовательность и системность управляющих деятельностью ученика элементов.

5. Соответствие системы управления дидактико-методическому замыслу преподавателя.
6. Направленность каждого элемента системы управления на вывод, к которому подводится класс.
7. Отсутствие излишних управляющих элементов, вызывающих вкрапление ненужной информации или выполнение действий, не являющихся необходимыми для получения конечного результата (нужного вывода).
8. Необходимый и достаточный уровень детализации каждого вопроса.
9. Определённость и однозначность используемых для управления элементов, исключая разветвления, «грозди» ответов, «топтание на месте», потерю направления поиска.
10. Задействованность учащихся в уроке, особенно средних и слабых.
11. Рациональность распределения времени.
12. Соответствие темпа изучения материала возможностям учащихся, индивидуальная помощь, направленная на сохранение единого темпа движения школьников к заданному выводу.
13. Сопутствующая и итоговая коррекция ошибок.
14. Восстановительное повторение (актуализация опорных знаний).
15. Обобщение повторения материала.
16. Соответствие оценки деятельности учащихся её характеру и объёму, тактичность оценки.

Столь же типичны ошибки, допускаемые учителями в организации контроля знаний:

1. Отсутствие чётких целевых установок контроля.
2. Затянутость контроля.
3. Бессистемный, нелогичный отбор вопросов и заданий.
4. Обилие вопросов, которые старается проконтролировать учитель.
5. Несоответствие содержания и характера заданий цели контроля.
6. Контроль не направлен на подготовку к восприятию нового материала.
7. Отсутствие новизны и усложнения контрольных заданий.
8. Необъективность оценки, её несоответствие объёму и уровню знаний ученика.
9. Низкая активность учащихся на этапе контроля.
10. Незавершённость закрепления знаний, в которых обнаружены ошибки.
11. Излишне высокий темп работы на этапе контроля.
12. Короткие, бессодержательные ответы.
13. Вмешательство в ответ ученика («тянущая» манера опроса).
14. Незафиксированность обнаруженных пробелов и ошибок.
15. Отсутствие системы устранения пробелов.
16. Однообразие способов контроля.
17. Недоброжелательная манера контроля.
18. Несвоевременность оценки.
19. Бестактное комментирование неверных ответов.
20. Недифференцированность контроля.

Выявленные причины снижения эффективности контроля позволили разработать ряд рекомендаций для учителей, выполнение которых, на наш взгляд, упорядочит и повысит эффективность контролирующей деятельности учителя и учебной деятельности школьника.

Памятка-рекомендация по организации контроля знаний и умений учащихся

Чтобы проверка знаний и умений была целенаправленной, на этапе порочного планирования чётко определите вопросы:

- Что вы хотите проконтролировать и с какой целью?
- Что вы хотите в процессе контроля закрепить, отработать?
- В какой форме это можно сделать наиболее эффективно?
- Какого содержания и характера задания для этого понадобятся?
- Где их взять, в какой последовательности и как расположить?
- Какие из этих заданий выделить для фронтальной работы, а какие для индивидуального выполнения?
- Какое время выделить на проверку знаний и умений без ущерба для изучения и закрепления материала, который предстоит изучать на уроке?
- Какие способы обратной связи и индивидуальной помощи использовать?
- Кого из ребят выбрать объектом контроля, с какой целью, в каких направлениях дифференцировать задания, чтобы ликвидировать индивидуальные пробелы или отработать несформированные умения? Как обеспечить управление деятельностью, своевременную помощь при затруднении?
- Какие уровни сформированности знаний и умений считать достаточными для перехода к следующей теме, вопросу?
- Какие способы оценки применять, что и по каким критериям оценивать?

Ответив на эти вопросы, учитель тем самым определит цели, способы, средства, фронтальную или индивидуальную направленность контроля.

Таковыми целями являются:

1. Своевременное выявление пробелов в знаниях и их ликвидация. Если ликвидация обнаруженных пробелов не предусмотрена, контроль не имеет смысла.
2. Определение характера искажённых представлений в сознании школьников, ошибок в способах интеллектуальных и практических действий и их коррекция, устранение, предупреждение.
3. Установление и устранение причин появления ошибок и негативных проявлений личности.
4. Закрепление и систематизация ранее полученных знаний.
5. Углубление понимания изученных тем и способов действий.
6. Формирование общих и профессиональных умений, личностных качеств.
7. Выявление готовности учащихся для перехода к изучению следующей темы (оценка сформированности предметной и межпредметной базы опорных знаний, на основе которых будет изучаться последующая тема, конструирование «переходных мостов»).
8. Развитие познавательных интересов и положительного отношения к предмету, повышение значимости знаний и учебного труда в сознании школьников.

9. Формирование способностей к само- и взаимооценке деятельности, фактов, явлений, поступков и личностных качеств.
10. Формирование правильного восприятия явлений окружающего мира.
11. Формирование правильных взаимоотношений в коллективе, стремления к взаимопомощи и взаимовыручке, товарищеской солидарности, воспитание коллективности.
12. Формирование основ тактичного поведения в межличностном общении с учителем и сверстниками.

Дополнительной целью контроля может стать профессиональная направленность в содержании и методике контрольных заданий.

К условиям эффективности контроля знаний мы относим такие:

1. Чёткие целевые установки каждого фрагмента контроля.
2. Соответствие вопросов и заданий целям контроля.
3. Рациональность, информационная ёмкость и точность способов контроля.
4. Системность в расположении вопросов и заданий на этапе контроля, их логичность.
5. Новизна, тематическая выраженность, усложняющийся характер, практическая направленность используемых дидактических средств контроля (вопросов, задач, заданий, тестов и др.).
6. Методическое разнообразие форм контроля и видов деятельности учащихся на этапе контроля.
7. Рациональность сочетаний заданий воспроизводящего, тренировочного и творческого характера.
8. Массовость контроля, высокий коэффициент активности класса в выполнении и анализе контрольных заданий.
9. Обязательная и своевременная коррекция ошибок, обнаруженных при выполнении контрольных заданий.
10. Оценка деятельности учащихся на разных этапах контроля, её соответствие объёму и уровню усвоения знаний, умений и навыков.
11. Тактичность оценки.
12. Предварительное задание спланировать ответ тем, кто не владеет навыками беглого построения логичного изложения и имеет слабо развитые речевые навыки.
13. Невмешательство в ответ до его завершения без острой необходимости.
14. Создание благоприятных условий на этапе контроля.
15. Разработанность перспективной системы развития специальных умений, личностных качеств и ценностных ориентаций учащихся, перспективного плана и методики их контроля, отражающих динамику формирования личности.
16. Неторопливость темпа, законченность деятельности по контролю элементов знаний и способов действия.
17. Наличие индивидуальных и групповых табличных способов регистрации результатов контроля знаний, помогающих устранять пробелы и ошибки учащихся.
18. Снятие психологических барьеров, связанных с неуверенностью и страхом не выполнить контрольное задание.
19. Устранение ошибок в отборе, конструировании дидактических средств контроля (вопросов, задач, заданий и др.).

Результативность контроля может быть более высокой, если устранить ошибки в постановке вопросов и заданий. Вот эти ошибки:

- содержательная неточность или неопределённость вопроса;
- непосильность заданий;
- множественность (одновременная постановка сразу нескольких вопросов на слух);
- дробность и незначимость вопросов;
- многословность;
- несогласованность вопроса или задания с последующими действиями учителя;
- бессистемность вопросов;
- нелогичность следования вопросов;
- незавершённость деятельности по проработке вопроса;
- разделение вопроса и ответа дополнительными комментариями и указаниями;
- отсутствие интонационных выделений вопроса, пауз до и после его постановки;
- несоответствие вопроса цели и замыслу урока;
- упущение ошибок, принятие неправильных ответов;
- отсутствие стимулирующей оценки ответа;
- бестактность комментирования ответа ученика;
- несвоевременность оценки за ответ и т.д.

Опытный завуч, конечно же, многое знает из представленного в этих рекомендациях. Тем не менее считаю полезным свести их воедино, чтобы можно было использовать на методическом объединении, при визуальной консультации с учителем, при посещении урока. Это помогает не упустить отдельные элементы, которые часто ускользают от внимания, получить более достоверное представление об уроке и работе учителя, а значит, и более объективно её оценить.

Методика оценки вклада члена управленческой команды в руководство школой

Руководители школы составляют сводный список всех видов управленческой деятельности, которые приходится выполнять членам администрации школы:

- составление расписания;
- его корректирование в связи с заболеваниями учителей и другими причинами;
- организация дежурства по школе;
- выполнение функций дежурного по школе самим руководителем;
- подготовка открытого урока;
- посещение и анализ урока преподавателя;
- подготовка и проведение педагогического совета;
- составление плана работы школы (можно по каждому разделу);
- проверка и корректировка планов работы классных руководителей;
- проверка классных журналов;
- отслеживание движения учащихся;

- консультирование учителей;
- подготовка родительского собрания и т.д.

Все руководители школы оценивают определённым количеством баллов трудоёмкость каждой работы и определяют коэффициент, который должен увеличивать это количество баллов при высоком качестве выполнения работы или уменьшать при низкой её результативности.

Проставленные каждым членом управленческой команды оценки суммируются и делятся на количество участников проводимой экспертизы. Таким образом получается средний оценочный балл по каждому параметру оценивания.

Теперь каждый член управленческой команды будет самостоятельно регистрировать и оценивать объём проделанной работы. Появляется возможность более равномерно распределять нагрузки заместителей директора. Исчезает желание уйти от работы, если есть претензии на более высокое звание.

Вместе с тем мы часто высоко оцениваем сверхактивного руководителя, организующего много шумных и внешне красивых мероприятий, не дающего покоя ни себе, ни учительскому коллективу, перегружающего учащихся бесконечными мероприятиями. Они производят сильное впечатление на нерегулярных посетителей, каковыми являются все проверяющие школы, но не дают тех прогрессивных изменений, которые должны были произойти в воспитании, развитии, формировании личностных качеств, эмоциональной и нравственной сферах школьника, т.е. конкретного результата.

Тогда оценочный коэффициент снизит полученный руководителем балл наполовину или даже до нуля.

Попробуйте воспользоваться этой простой методикой, и, надеюсь, она поможет оценить реальный вклад каждого члена управленческой команды, чего, к сожалению, мы не делаем.

г. Уфа