

## ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Марк Поташник**, действительный член (академик) Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук

*Как провести анализ урока с дидактических позиций?  
Ответы на эти вопросы даёт автор статьи.*

Судьбе нынешнего директора школы не позавидуешь: вал новых административно-хозяйственных забот, связанных с подготовкой (и всё в кратчайшие сроки) огромного количества документов. Это и учредительные бумаги, уставы, и внутренние локальные акты, программы, договора (на вывоз мусора, на доставку детского питания, на ремонт, на оказание возмездных услуг, на вакцинацию, на диспансеризацию, на аттестацию, на поставку, на проведение тендеров и т.д., и т.п. — несть числа). Всё это привело к тому, что директору уже некогда выполнять свою важнейшую функцию — методическую. Директор фактически поставлен в положение, когда он (управленец) должен действовать против науки управления, т.е. против объективных закономерностей управления, которые требуют от него безупречного знания объекта управления — образовательного процесса и главной его составляющей — уроков в школе. Директор школы в России перестаёт быть педагогом и методистом — это итог всего-навсего одного, но неверного управленческого решения федеральных органов власти по превращению школ в АНО (автономные некоммерческие организации).

Пока высшие чины федеральной и региональной власти не доведут школу до безвыходного, отчаянного положения и не поймут, что ситуацию нужно срочно менять (вводить в штатное расписание школ должность профессионально подготовленного менеджера), постараемся помочь разрывающемуся на части добросовестному директору школы окончательно не оторваться от педагогики в школе, анализа главной формы учебно-воспитательного процесса — урока.

Судьба заместителей директора школы ненамного счастливее, ибо и у них объём административных забот (справки, сводки, отчёты, расчёты) только увеличивается, что объективно уменьшает возможность качественно выполнять свою главную функцию по отношению к учителям — методическую.

У завучей появилась ещё одна специфическая трудность: невозможно разобраться в том, что грамотно и ценно, в огромном потоке рекомендаций по анализу урока. Это объясняется либерализацией рынка методической литературы, что, конечно, имеет свои положительные стороны, но и порождает новые негативные обстоятельства. Тема, связанная с анализом урока, — беспроегрышная, ибо проблема сложная, актуальная для более чем 150 тысяч завучей в стране. Сейчас в какую территорию России ни приедешь — везде киоски по продаже методической литературы, брошюры с названием «Анализ урока» (что должно бы только радовать). Но как откроешь, прочтёшь — оснований для радости не остаётся. Везде одно и то же: произвольный набор параметров оценки урока, ошибки и, простите, глупости (явные и скрытые). В библиотеках муниципальных методических служб и в школах мы видим десятки книг и статей в журналах, посвящённых анализу урока. Как не ошибиться, выбрать грамотные рекомендации по анализу урока?

Прежде всего необходимо выявить научную (а значит, объективную) основу перечня пунктов любой схемы анализа урока. Такой основой могут быть закономерности обучения, принципы дидактики, система методических требований к современному уроку, в которых и отражены закономерности и принципы обучения, т.е. современная дидактика. Со всеми этими основами читатель может познакомиться по новым книгам:

*В.И. Загвязинский.* Теория обучения: Современная интерпретация. М., 2006.

*А.В. Хуторской.* Современная дидактика. М., 2007.

*М.М. Поташник.* Требования к современному уроку. М., 2007.

Внутришкольный контроль, анализ образовательного процесса, последующая методическая работа с учителями — всё это различные функции управления, которые, как известно, обязаны осуществлять

## Учебный процесс

и руководитель школы, и его заместители. Для грамотной организации этой работы необходимо иметь исходный материал, который добывается разными путями, в том числе и при посещении уроков. Это означает, что кроме собственно лекций, семинаров, заседаний методобъединений, кафедр, кроме организации самообразования учителей, посвящённых освоению требований к современному уроку, совершенно необходима обратная связь во внутришкольном контроле и при посещении уроков с их последующим компетентным анализом.

Поскольку речь идёт об освоении новых требований к *современному* уроку, то, естественно, и внутришкольный контроль должен быть *современным* и по форме, и по сути: безусловно (это категорическое требование!) спланированным (учителя нельзя нервировать внезапными приходами, унижать стремлением поймать на плохой подготовленности к уроку), компетентным, объективным, доброжелательным.

Для этого-то и нужно объективно оценить отношения с учителем. И тут только одной самооценкой руководителю не обойтись: нужно знать обязательно от самого учителя, как он воспринимает посещения уроков директором, его заместителями. Выявлению этого знания поможет нижеприведённая анкета, которую можно провести и как анонимную (подумайте, как это обеспечить). Такая анкета позволит оценить характер взаимоотношений всех учителей с руководством школы. Чтобы получить максимально достоверные ответы, директору и его заместителям нужно позаботиться об открытых, доверительных, взаимоуважительных отношениях с учителями. Если этого нет, то анкетирование бессмысленно и руководителям школы нужно менять себя, а не «ломиться» на урок к учителю с новейшими схемами анализа только потому, что у директора и его заместителей есть право (и обязанность) контролировать деятельность учителя. Анкета разработана заместителем директора 1514-й гимназии г. Москвы, кандидатом педагогических наук М.В. Левитом.

### ***Уважаемый коллега!***

Для повышения эффективности анализа образовательного процесса в нашей школе просим Вас оценить нынешнее состояние внутришкольного контроля при посещении Ваших уроков, проставив после каждого вопроса соответствующий балл:

- 5 — да;
- 4 — скорее да, чем нет;
- 3 — и да, и нет;
- 2 — скорее нет, чем да;
- 1 — нет.

1. Считаете ли контроль за Вашей работой объективным? \_\_\_\_\_
2. Испытываете ли Вы чувство страха в то время, когда Ваши уроки контролирует и анализирует администрация? \_\_\_\_\_
3. Замечают ли во время контроля Ваши успехи и положительные результаты? \_\_\_\_\_
4. Делитесь ли Вы откровенно своими проблемами и неудачами с руководством школы во время контроля? \_\_\_\_\_
5. Имеете ли Вы возможность во время контроля отстаивать собственную точку зрения, не опасаясь за последствия? \_\_\_\_\_
6. Получаете ли Вы в результате контроля ясное представление о возможностях добиться более качественных результатов? \_\_\_\_\_
7. Чувствуете ли Вы, что в результате контроля у администрации школы возрастает к Вам доверие как к учителю? \_\_\_\_\_
8. Можете ли Вы утверждать, что после контроля Вы работаете лучше? \_\_\_\_\_
9. Считаете ли Вы, что контроль приносит Вам несомненную пользу? \_\_\_\_\_

Подсчитайте общую сумму баллов. Если получилось:

от 45 до 33 баллов — это означает, что система контроля оптимальна, ориентирует учителя на успех и стимулирует его рост;

от 32 до 21 балла — означает, что оптимальная система контроля, ориентирующая учителя на успех, не сложилась; контроль не всегда влияет положительно;

от 20 до 9 баллов — означает, что контроль воспринимается учителем как жёсткая, несправедливая мера и не стимулирует его роста.

\* \* \*

Рассмотрим примерную схему общедидактического анализа урока. Структура должна быть оптимизирована в соответствии с целями посещения и конкретными условиями (особенности учителя, режим жизнедеятельности школы) и возможностями тех, кто проводит анализ.

Схема — это необязательное, неточное представление, описание чего-либо в общих чертах. Схема может меняться в зависимости от конкретных условий. А потому конкретный урок никогда не должен оцениваться по всем приведённым здесь пунктам в полном объёме.

Все элементы (пункты) структуры анализа предусматривают оценку чего-то. Там, где лицу, посещающему урок, для анализа достаточно наблюдения, позиция начинается со слова «оценка». Если же

## Учебный процесс

для компетентного оценивания, кроме наблюдения, необходима и беседа с учителем, анализируемую позицию формулировали в виде косвенного вопроса или постулата, который требует для анализа дополнительных данных.

Приведённая ниже схема (как и любая другая) должна находиться в полном смысловом соответствии с методическими требованиями к уроку, естественным логическим продолжением которых она становится. Дополнительный комментарий к тому или иному пункту анализа дан только там, где необходимы акценты, связанные со спецификой анализа.

Почему эта схема имеет именно общедидактический характер? Дело в том, что учитель и люди, пришедшие на урок, могут быть преподавателями разных предметов и продуктивно дискутировать друг с другом в этом случае им сложнее. А вот на общедидактическом уровне все должны быть компетентными и понимать друг друга.

В схеме отмечаются учебный предмет, класс, дата, тема урока, цель посещения.

Если необходимо, ведётся протокол (запись) урока.

### Возможная структура анализа урока

1. Оценка реализации основных принципов обучения с точки зрения соблюдения оптимальной меры в каждом из них и в их сочетании

*Комментарий.* Раньше было принято констатировать, реализованы ли были на уроке основные принципы дидактики. Теперь же нужно оценивать, насколько корректно, гармонично обеспечено сочетание и соотношение принципа научности с принципом доступности, принципа наглядности с принципом абстрактности и т.д. Гипертрофия принципа научности приведёт к тому, что новый материал многим детям будет недоступен для понимания; а гипертрофия принципа доступности непременно приведёт к неопозволительному упрощению основ наук, к профанации научного знания.

2. Оценка сочетания точного и одновременно творческого (личностного) выполнения программно-методических требований к уроку

3. Оценка грамотности определения типа урока \_\_\_\_\_

4. В какой мере учитываются обученность, обучаемость, реальные учебные и воспитательные возможности учащихся разных возрастов и классов при проектировании и проведении урока? Учтены ли были интересы, склонности, потребности и запросы учащихся? \_\_\_\_\_

5. Оценка полноты проектирования (продумывания) целей (задач) урока:

I. Постановка педагогических целей: обучения, воспитания, развития, социализации и др. \_\_\_\_\_

II. Постановка целей развития образовательного процесса: диагностических, познавательных, исследовательских \_\_\_\_\_

III. Постановка целей саморазвития учителя:

а) профессионального \_\_\_\_\_

б) личностного \_\_\_\_\_

**Комментарий.** При анализе урока особенно ценятся:

- постановка задач обучения, воспитания, развития, социализации личности;
- постановка исследовательских задач;
- постановка задач урока перед учащимися (для 1-6-х классов преимущественно в увлекательной форме).

6. Конкретизированы ли были (уточнены, изменены) задачи, содержание учебного материала на основе выводов педагогического или психолого-педагогического, медико-психолого-педагогического консильиума \_\_\_\_\_

**Комментарий.** Этот пункт, по сути, повторяет пункт 4. Повторы сделали намеренно, чтобы учитель обязательно выполнял соответствующие требования к уроку.

7. Оценка умения поставить задачи урока перед учениками (в классах I и II ступени желательно в увлекательной форме) \_\_\_\_\_

8. Прослеживается ли понимание учителем (или хотя бы формулирование для себя) ценностных оснований содержания учебного материала? \_\_\_\_\_

9. Помог ли учитель раскрыть ученикам (каждому для себя) личный смысл изучаемого на уроке учебного материала? \_\_\_\_\_

10. Оценка оптимальности выбора содержания учебного материала. Выделение объекта прочного усвоения (главного существенного). Способы выделить главное существенное (заимствованные или изобретённые самим педагогом, осознаны ли они учителем) \_\_\_\_\_

11. Выделены ли ведущие воспитательные идеи нового учебного материала? \_\_\_\_\_

12. Обеспечена ли практическая направленность учебного материала, его связь с личным жизненным опытом учащихся? \_\_\_\_\_

13. Включены ли были в содержание урока упражнения творческого

## Учебный процесс

характера по использованию полученных знаний в изменённых обстоятельствах, в новых ситуациях? \_\_\_\_\_

**14.** Опирался ли учитель на межпредметные связи в содержании учебного материала (если в этом была необходимость) и осуществлялась ли межпредметная координация учебного материала для формирования у школьников целостного представления о мире, о системе знаний? \_\_\_\_\_

***Комментарий.** Сам факт опоры на межпредметные связи и межпредметная координация учебного материала говорят об эрудиции учителя, а их отсутствие говорит о незнании учителем содержания учебных программ общего среднего образования.*

**15.** Выбор и применение учителем разнообразных источников сообщения ученикам новых знаний \_\_\_\_\_

***Комментарий.** Оценивается не сам выбор, а обоснованность этого выбора — именно в этом новизна.*

**16.** Оптимальность выбора методов обучения, их сочетания и соотношения \_\_\_\_\_

***Комментарий.** Оценивается именно обоснованность этого выбора. Сами методы оценивать бессмысленно, ибо нет ни хороших, ни плохих выборов, оценить мы можем только грамотность обоснования выбора.*

**17.** Использовались ли методы развития познавательного интереса (если они были необходимы)? \_\_\_\_\_

**18.** Использование различных приёмов учебной работы \_\_\_\_\_

***Комментарий.** Оценивается их целесообразность.*

**19.** Насколько технологии обучения, которые использует учитель, были психосберегающими и в целом — здоровьесберегающими? \_\_\_\_\_

**20.** Оценка оптимальности сочетания различных форм учебной работы или оценка обоснованности выбора одной из них \_\_\_\_\_

**21.** Есть ли специально продуманная деятельность учителя по воспитанию интереса к предмету \_\_\_\_\_

***Комментарий.** Это необходимый повтор пунктов 11 и 17, ибо фактор воспитания в процессе обучения нередко упускается, а методы развития познавательного интереса требуют от учителя выдумки, творчества.*

**22.** Знаком ли учитель с технологиями развивающего обучения? Применял ли их при необходимости (особенно в 5-11-х классах)? \_\_\_\_\_

23. Уровень сформированности у школьников навыков рациональной организации учебного труда, т.е. общеучебных умений \_\_\_\_\_

24. Формирует ли учитель надпредметные способы учебной деятельности (общеучебные умения), если они были необходимы и запланированы в целях урока: \_\_\_\_\_

25. Характеристика использования дифференцированного подхода к ученикам: использовал ли учитель разные виды дифференцированной помощи школьникам с разным уровнем подготовки по предмету и отношением к учению или педагог дифференцировал только объём и сложность учебного материала (в пределах требований программы или необоснованно снизил эти требования)? \_\_\_\_\_

26. Оценка культуры труда учителя и учеников \_\_\_\_\_

*Комментарий.* Мы не знаем единого общепринятого научного толкования того, что есть «культура педагогического (или учебного) труда», но убеждены, что читатель понимает, о чём идёт речь.

27. Как ведётся контроль за усвоением знаний, умений и навыков учащихся: оценка содержания вопросов и заданий, обоснованности разнообразных форм контроля; соответствие оценок уровню знаний учащихся \_\_\_\_\_

28. Характер, объём и дифференцированность домашнего задания для разных групп учащихся. Оценка примерных затрат времени на его выполнение. Учёт в расписании других предметов \_\_\_\_\_

29. Оценка оптимальности структуры урока и рациональности расхода времени на различных его этапах (насколько экономно использовалось время урока) \_\_\_\_\_

30. Оценка взаимоотношений учителя и учащихся \_\_\_\_\_

31. Оценка отношения учителя к проектированию урока, к самому уроку, к работе и прежде всего — к детям! \_\_\_\_\_

32. Оценка воспитательного влияния личности учителя на детей (во всех аспектах — от внешнего вида, наличия артистических умений до отношения к труду) \_\_\_\_\_

33. Оценка использования возможностей учебного кабинета \_\_\_\_\_

*Комментарий.* Оценивается целесообразность и обоснованность использования тех или иных средств обучения.

## Учебный процесс

ШП  
2008 №5

**34.** Оценка использования новых информационных и коммуникационных технологий обучения:

I. Использование компьютера как ТСО: владеет ли учитель компьютерными технологиями; использовал ли учитель возможности компьютеров; имеет ли он электронные версии учебников, обучающие и контролирующие программы; обоснованно ли использовались компьютеры; насколько органично использование компьютеров включено в педагогические технологии (*последнее — самое важное*).

II. Использование компьютера как интеллектуального помощника учителя при подготовке урока \_\_\_\_\_

*Комментарий.* Редко можно встретить учителей, которые могут быть положительно оценены по параметру II. Сформулировали мы этот пункт исключительно для стимулирования учителей шире использовать возможности компьютеров (программный материал по этому аспекту есть в продаже).

**35.** Соблюдение школьно-гигиенических требований на уроке: освещение рабочего места каждого ученика; температурный режим; воздушный режим; посадка учащихся \_\_\_\_\_

**36.** Обеспечение оптимальных эстетических условий обучения (обеспечение эстетики формы, эстетики идей, прозвучавших на уроке и наглядно представленных в учебном кабинете) \_\_\_\_\_

**37.** Оценка способности учителя следовать замыслу плана урока и одновременно менять его ход при изменении учебных ситуаций; умение переходить к запасным методическим вариантам (были ли они продуманы учителем заранее или стали следствием импровизационных возможностей учителя — и то, и другое необходимо, а потому и хорошо)

**38.** Оценка учёта ранее высказанных замечаний и рекомендаций \_\_\_\_\_

**39.** Выводы \_\_\_\_\_

**40.** Рекомендации и предложения \_\_\_\_\_

В зависимости от стоящих перед руководителем задач схема может быть сокращена, ведь во время часовой беседы с учителем после посещенного урока директор или его заместители успевают обсудить с педагогом не более семи-восьми пунктов. Поэтому приведённая схема — это только основа анализа того урока, который руководитель школы собирается посетить.

Во многих методических пособиях (видимо, из-за разных субъектов анализа) предлагаются две схемы: одна — схема анализа урока, другая — так называемого «самоанализа» (под неудачным, но общепринятым словосочетанием «самоанализ урока» имеют в виду анализ, который осуществляет сам учитель, в отличие от анализа, который осуществляют те, кто пришёл на урок).

В методических пособиях чаще всего и приводятся две схемы: одна для учителей, другая для тех, кто пришёл на урок. Совершенно очевидно, что речь идёт об **одном и том же** действии — анализе — по отношению к **одному и тому же** объекту — уроку. Но осуществляют анализ разные субъекты. Мы не видим необходимости в двух схемах анализа, ибо суть действия в зависимости от субъектов меняется только в акцентах, нюансах, что сути не меняет. Поэтому приводим в пособии одну схему: и для тех, кто проводит уроки, и для тех, кто их посещает. Более того, именно такой подход очень полезен, поскольку он обеспечивает принципы, технологии анализа, проводимого учителями и теми, кто с ними работает.

В то же время неправомерно полностью отождествлять анализ урока, проведённый пришедшим на урок лицом (это некая внешняя экспертиза), и анализ самого учителя (*постоянной* рефлексии хорошего педагога). Конечно, если оценки пришедшего на урок эксперта и оценки учителя по конкретному фрагменту урока, пункту анализа совпадают, то тут нет предмета для обсуждения. А вот если возникают разногласия, они становятся интереснейшей и полезной для обеих сторон базой для творческой дискуссии.

Оснований для разных оценок одного и того же параметра, фрагмента урока может быть много, но есть и некоторые общие, а точнее — чаще других встречающиеся, и связаны они именно с особенностями субъектов анализа. У директора, его заместителя, специалиста Управления, методиста, в силу специфики его обязанностей «горизонт» шире, учитель же нередко ведёт себя как «тоннельщик» (видит, знает и признает только то, что находится в рамках своего предмета), преувеличивает значение специфики своего предмета (что называют «предметным фанатизмом») и потому преуменьшает универсальность общедидактических требований, начинает горячиться и, когда не хватает аргументов, запальчиво произносит: «Ну, Вы по базовому образованию историк и потому не можете понять специфики математики, которая диктует приоритет именно моей оценки...».

Вот почему подчёркиваем ценность не двух разных схем (анализа и так называемого самоанализа), а одной *общедидактического характера*, что и определяет возможность участвовать в продуктив-

## Учебный процесс

ной дискуссии администраторов — преподавателей различных учебных предметов.

Тем же, кто отстаивает необходимость двух якобы разных схем, напомним, как они обычно «делаются»: берётся определённый перечень параметров оценки в виде вопросов для анализа, а потом эти же вопросы формулируются от лица учителя. Например, для внешних экспертов: «Обеспечена ли была воспитательная функция урока?», для учителя-автора урока: «Мне удалось обеспечить воспитательную функцию урока?». В чём тут помощь учителю, понять трудно.

И, наконец, замечание принципиального характера. Мы отрицательно относимся к любым попыткам при оценке урока присваивать каждому пункту тот или иной балл, а затем «выводить» среднюю арифметическую оценку посещенного урока. К сожалению, в практике это происходит и сегодня. Поясним, почему сложение и усреднение недопустимы.

Поскольку все пункты анализа связаны между собой содержательно (ещё и структурно, и функционально), то понятно, насколько велик соблазн создать какую-то простую систему оценивания урока в целом. Однако далеко не всё можно суммировать, а уж тем более интегрировать, как минимум, потому что:

а) неизвестны механизмы интеграции (они гораздо сложнее, чем простое суммирование и усреднение);

б) каждый пункт анализа имеет свою весомость (или, как говорят в науке, коэффициент весомости), своё значение для каждого учителя, и эти весомость, значение, важность, ценность разнятся как сами по себе (например, ошибка учителя в целях автоматически влечёт за собой ошибки в отборе содержания, методов, форм, средств), так и для каждого учителя.

И в заключение важное напоминание: приведённая схема анализа урока состоит не из случайного набора параметров оценки. Перечень этих параметров — относительно полный (эксперты не добавили нам новых пунктов), целостный, в его основе лежит система методических требований к современному уроку.