

АНАЛИЗ ЗАНЯТИЯ. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Учитель готовится к урокам каждый день, к проведению открытых занятий — достаточно часто и почти всегда с большой неохотой: они отнимают драгоценное время, приносят лишние хлопоты и нервные потрясения. Сколько конфликтов возникает между проверяющими и автором, сколько необоснованных или непонятных претензий высказывается в адрес учителя! Это воспринимается особенно болезненно, когда заключение по уроку влияет на аттестацию преподавателя, имидж учебного заведения. Часто субъективное мнение уполномоченного лица, его авторитет и служебное положение являются главными критериями оценки.

Технологический подход к анализу педагогического процесса — это шаг к объективности. Какой урок можно признать хорошим? У преподавателя, ученика, проверяющего, методиста, родителя представления о хорошем уроке резко расходятся. Поэтому прежде всего необходимо уточнить цели урока и позиции, с которых его нужно анализировать.

Есть четыре вида анализа, различающиеся по широте охвата оцениваемых сторон учебного процесса (см. табл. 1).

Когда математик приходит на урок к историку, он принимает цель, заявленную ведущим, не оспаривая её правомерность, и оценивает работу учащихся, педагога с учётом общепедагогических требований. Анализ учителя-предметника отличается тем, что оценке подвергается ещё и сама постановка цели занятия, то есть дополнительно учитываются требования методики преподавания предмета.

Правильно выстроить последовательность целей урока в имеющейся на данный момент учебной ситуации — значит учесть пройденный по плану материал, степень его освоенности, готовность учащихся к учению, ресурс оставшегося времени и т.д. Хорошая цель — уместная в настоящий момент цель, так же как и хороший урок — вовремя проведённый урок — вписанный в систему учебной работы. Сам урок является заключительным звеном в следующей логической цепи (см. схему 1).

Способность выпускника к обучению и его компетентность в изучаемом предмете определяют акценты содержания учебного материала и стиль обучения и взаимоотношений преподавателя с учеником.

Таблица 1

Цели и примеры различных видов анализа занятий

Виды анализа занятия		Общепедагогический	Предметный
		1	2
Всесторонний	А	Оценка урока с общепедагогических позиций	Полная оценка урока методистом по предмету
Аспектный (специальный)	Б	Анализ отдельной стороны урока <ul style="list-style-type: none"> ◆ Использование ТСО на уроке ◆ Средства активизации познавательной деятельности учащихся 	Анализ отдельной стороны урока учителями-предметниками <ul style="list-style-type: none"> ◆ Эксперимент на уроках физики ◆ Методика вводного инструктажа в производственном обучении наладчиков

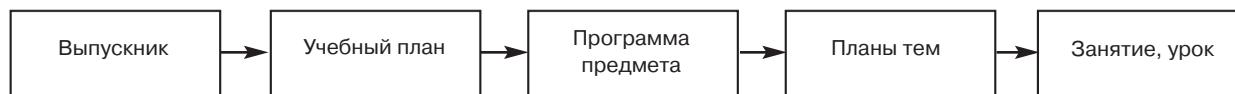


Схема 1. Этапы подготовки занятия

Учебный план, выстраивая логику общего содержания образования, задаёт не только цели изучения предметов, но и требуемую глубину программного материала урока. Это в свою очередь вносит определённую в распределение учебных часов на изучение темы, место занятия в перспективно-тематическом плане, обоснованность рассматриваемых на уроке вопросов, компоновку урока. «Урок обретает своё истинное значение в цепочке других занятий и тут реализуется его специфическая цель» (Коротов В., 1998. С. 42). Только пройдя указанные этапы разработки занятия, можно построить хо-

роший и полезный для учащихся урок. Урок, не встроенный в систему занятий, может рассматриваться только как красивое шоу.

Эффект урока определяется тем, насколько полно его цели и содержание согласованы с логикой предыдущих занятий.

Наша статья посвящена анализу любой формы учебного занятия вообще. Урок — форма организации обучения, типичная для репродуктивных типов, но поскольку она наиболее традиционна и распространённая, мы говорим о ней. Так как статья адресована учителям всех предметов в равной степени, целесообразно вести речь о

полном общепедагогическом анализе урока (вид А1 анализа).

Часто внешне выигрышный урок, отвечающий всем педагогическим требованиям, например, по использованию «современных методов и форм обучения», мало эффективен в достижении поставленных целей. Не редко учитель, готовя открытый урок, стремится во что бы то ни стало использовать проблемное обучение, потому что «это украсит урок», «это всегда плюс», «это любит ожидаемая инспектор Мария Ивановна». В чём же объективные, а не конъюнктурные критерии правильности построения урока? Как нет хороших или плохих мето-

дов обучения, а есть целесообразные, служащие достижению цели, так и урок, прежде всего, должен обеспечивать получение запланированного результата, который и оправдывает его конкретное построение.

Допустим, что педагог правильно учитывает приведённые на схеме 1 четыре этапа подготовки занятия. Что в этом случае будет обеспечивать достижение цели и, следовательно, что должно анализироваться методистом в первую очередь? Ясно, что на успех урока влияет всё: и хорошая наглядность, и дозированность материала, и расстановка парт, и многое прочее. Число рассматриваемых сторон в методиках анализа урока, изученных нами, колебалось от 12 до 132 и это, естественно, не предел для скрупулёзного методиста. Не перечисляя их все, акцентируем внимание на обязательных и определим минимально необходимый для решения поставленной образовательной задачи список факторов. При этом подчеркнём, что сокращение параметров анализа урока не должно идти в ущерб достаточности для достижения его запланированной цели. **Анализ с опорой на элементы, гарантирующие результат, означает, что эксперт переходит от субъективного «мне понравилось», «я бы посоветовал» к технологическому принципу анализа занятия, основанному на объективных причинно-следственных связях. Образовательная технология по определению необходима для построения процесса,**

обеспечивающего заданный результат.

В прошлом остались споры о том, нужна ли и возможна ли технология в педагогике. Ясно, что стопроцентно гарантировать результат в образовании не удаётся не только в силу многофакторности этого процесса, но и потому, что его результат определяется содержательным, процессуальным и личностным компонентом образования. Последний компонент не технологизируется: личность воспитывает личность и в каждом конкретном случае это делается своим неповторимым путём. Процессуальная же сторона может быть алгоритмизирована.

Тематическое содержание урока определяется упомянутыми выше этапами подготовки к нему. Однако форма подачи материала, глубина его изучения и формулировки вопросов напрямую зависят от избранной технологии.

Заметим, что технологический подход к анализу занятия охватывает не только его результат, но и весь процесс. Вспомним Гегеля: «результат сам по себе ничто; результат, взятый совместно с процессом его создания, — ценен». Важная сторона анализа — организация деятельности учащихся, методы и формы обучения. Чем руководствуется учитель, определяя их выбор? Современной модой, педагогическим опытом? Не стоит повторять перечисленные выше доводы, чтобы дать правильный ответ: требуемой технологией!

Предлагаемое нами технологическое описание извест-

ных типов педагогических процессов поможет учителю определиться в выборе средств обучения. Технология связывает образовательный результат прежде всего с особенностями деятельности учащегося. Приведём главные характеристики технологий различных типов (табл. 2).

Указанные в таблице типы педагогических процессов раскрываются соответствующей базовой образовательной технологией с чётко фиксированным уровнем образовательного результата, характером познавательной деятельности ученика и необходимыми для её реализации методами обучения (различаются по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика). Запланированный уровень цели урока отражается в формулировке его задач (учебных, развивающих, воспитывающих).

Практика показывает, что постановка задач представляет большую трудность для учителя. Замечательная идея неразрывности воспитательной, развивающей и обучающей задач урока часто сталкивается с непониманием педагогов. Важно понять, что это — составляющие единого образовательного результата. Согласно концепции содержания образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина образовательный результат представляет собой осваиваемый способ деятельности (5), трёхкомпонентный по своей структуре. Его обучающая составляющая указывает на знания, умения, навыки, применение способов деятельности;

Таблица 2

Опорные характеристики различных типов педагогических процессов

Типы педагогических процессов	Ключевой элемент образовательного результата	Мотивы деятельности ученика	Познавательная деятельность	Характерные методы (формы обучения)
Формально-репродуктивный	Знание	Получить одобрение	Запоминание	Рассказ, диктовка (урок)
Сущностно-репродуктивный	Умение	Желание разобраться в сути вопроса	Обдумывание (применение)	Объяснение, решение задач (урок)
Продуктивный	Творческое мышление	Познавательная потребность	Самостоятельный поиск	Творческие задания (кружки)
Индивидуально-ориентированный	Индивидуальность	Жизненные потребности	Деятельность	Игры (проекты)

Таблица 3

Формулировки задач различного уровня образовательного результата

Уровень освоения опыта	Задачи		
	Обучающая	Развивающая	Воспитательная
Формально-репродуктивный	Знакомство с информацией о... (знания), понимание устройства...; освоение приёмов, формирование навыков	Формирование мыслительных действий формального мышления: распознавание образов, понимание, запоминание, контроль действий	Воспитание исполнительности, послушности, аккуратности
Сущностно-репродуктивный	Постижение сути, понимание принципов, внутренних связей; формирование умений решения задач определённого типа	Развитие мыслительных умений: выявление смысла, понимание сути, установление взаимосвязи, абстрагирование, планирование и др.	Воспитание мотивов, привычки к действию на основе понимания целесообразности, критичности
Творческий	Формирование опыта переноса освоенных способов деятельности в новую ситуацию	Освоение процедур диалектического анализа, мысленного эксперимента, навыков самообразования, процедур творческого мышления	Воспитание самореализации как мотива деятельности, тяги к нестандартности

развивающая — предполагает формирование мыслительных умений, соответствующего уровня освоения опыта; воспитательная — фиксирует уровень мотивов и отношений, необходимых для такой деятельности.

Главное требование к формулировке учебных задач занятия — возможность их решения в рамках одного определённого способа деятельности. Приведённая ниже таблица ориентирует преподавателя в постановке задач урока с учётом этих требований.

Следует отметить, что если обучающая задача может решаться в рамках одного урока, то достижения в мыслительных умениях можно планировать лишь как следствие изучения темы, а решение воспитательной задачи потребует ещё большего времени.

Обращает на себя внимание качественное отличие совокупных задач урока на разных уровнях. Выход на них обеспечивается вопросами, с которыми преподаватель обращается к ученику; недаром англоязычная дидактика особо педантично подходит к их постановке. Выделяются признаки формулировок вопросов, позволяющих активизировать деятельность школьника либо на уровне запоминания («Что такое ...?», «Расскажите о ...»), либо на уровне сущностного понимания («В чём разница?», «Что лучше?», «Когда целесообразно использовать ...?»), либо на творческом уровне («Усовершенствуйте ...», «Предложите новое ...»).

Возвращаясь к заявленной нами цели поиска минимального перечня анализируемых сторон занятия, отметим, что главные элементы урока при анализе и при проектировании одни и те же, их взаимосвязи показаны на схеме 2.

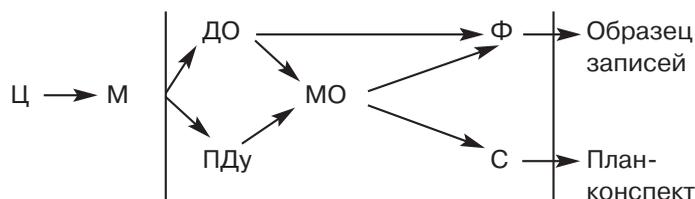


Схема 2. Взаимосвязь ключевых элементов урока

Обозначения: Ц — цель; М — учебный материал урока; ДО — дидактическая обработка учебного материала; ПДу — познавательная деятельность учащегося; МО — методы обучения; Ф — фиксация материала в тетрадях учащихся; С — структура занятия. В рамке обозначены элементы анализа, относящиеся непосредственно к происходящему во время урока.

Хороший урок — тот, все ключевые элементы которого технологично ориентированы на заданную образовательную цель и согласованы.

Предлагая жёсткую, «форсированную», как говорят шахматисты, взаимосвязь факторов, влияющих на результат, мы не принижаем творчества учителя. Можно построить массу методик (учитывающих и индивидуальный стиль деятельности учителя, и контингент учащихся, и другие ситуативные условия) на основе одной технологии, являющейся инвариантом разнообразных методик решения данной учебной задачи. Нюансы методик, отражающие личностные особенности преподавателя, в меньшей степени формируют опыт ученика. Поэтому проверяющий —

не работник педагогического ОТК, а коллега, мысленно простраивающий анализируемый урок, отталкиваясь от заданной цели. Прежде всего анализу подвергается проект урока, его замысел. Педагогическая технология задаёт каркас, выстра-

ивает алгоритм занятия, но сама она — мертва и может жить лишь в оболочке определённой методики, являющейся результатом творчества преподавателя. Анализирующий его урок должен чутко и трепетно относиться к творению педагога, но и технология, имеющая силу закона, не должна при этом игнорироваться. В конце концов, выбор методики построения урока — право учителя, и анализирующий может лишь советовать что-то в силу своего опыта и видения ситуации. Тип педагогического процесса или образовательная технология заданы поставленной целью и, стало быть, заданы объективно.

Таким образом, анализируя урок, можно выделить несколько этапов и наполняющих их шагов, представленных на схеме 3:

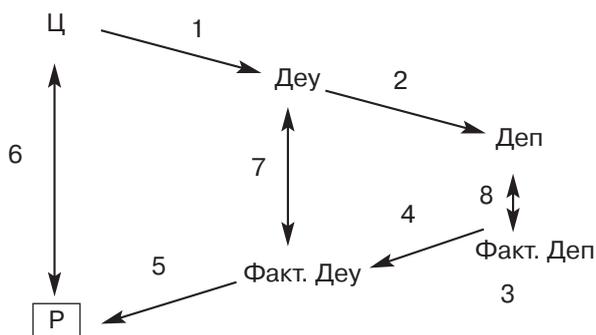


Схема 3. Элементы анализа занятия и их взаимосвязь

Обозначения: Ц — цель (цели); Деу — познавательная деятельность ученика; Деп — деятельность педагога; Р — результат. Шаги 1, 2 — проектирование занятия; шаги 3, 4, 5 — реализация; шаги 6, 7, 8 — оценка.

1. Подготовительный этап. Установка на анализ (предварительное знакомство с исходными данными урока, учебным материалом, преподавателем, уточнение целей занятия).

2. Анализ проекта занятия. Продумывание требуемого технологического каркаса. Шаги анализа: 1 — определение деятельности учащихся, необходимой для достижения заявленной цели; 2 — проектирование деятельности преподавателя, наиболее соответствующей осуществлению реализации требуемой активности детей. Варианты структуры занятия, образ урока.

3. Анализ реально прошедшего занятия и его результатов. Шаги анализа: 3 — фиксация методов и приёмов обучения, способов активизации познавательной деятельности учащихся, использованных преподавателем; 4 — наблюдение и фиксация уровня самостоятельной познавательной деятельности учащихся; 5 — уточнение фактических результатов

урока. Эти шаги, выполненные с позиций технологического подхода, обосновывают принятие решения о типе педагогического процесса, реализованного на занятии. Они же могут быть осуществлены и с методическим обоснованием, что позволит оценивать мастерство учителя.

4. Оценка хода занятия (оценка фактической процедуры обучения с точки зрения запланированного хода). Шаги анализа: 6 — оценка соответствия результатов запланированным целям; 7 — сравнение реальной и запланированной познавательной активности учеников; 8 — определение степени реализованности намеченной деятельности преподавателя. Анализ на этом этапе может быть также проведён в двух планах: оценка технологии и оценка методики. Тут нельзя не вспомнить оригинальное деление состоявшихся уроков, предложенное В.В. Краевским: «хороший плохой урок» и «плохой хороший урок». Первое сло-

во относится к оформлению действия, мастерству исполнителя, второе — к задумке, замыслу занятия. В нашей интерпретации мы в этом случае имеем дело с красиво проведённым, методически оформленным, но технологически неверно выстроенным уроком и с уроком плохо проведённым, но имеющим оправданный каркас из целей, задач и соответствующей им деятельности учеников по изучению правильно отобранного учебного материала. Полемичность традиционного вопроса «что лучше?» — лишней довод в пользу нежизненности обособленного рассмотрения и оценки технологии и методики.

5. Заключительный этап. Выводы о:

- оправданности выбора цели, правильности её формулировки;
- выстроенности урока (оправданность каркаса урока, проекта, его соответствие цели, запланированный тип педагогического процесса);
- соответствию реального хода урока плану (деятельность ученика и преподавателя);
- соответствию результатов занятия его целям (достижение целей урока).

Общее заключение по уроку.

Ядром анализа является сравнение прошедшего урока с имеющимся проектом, замыслом урока, обозначенное шагами 6, 7, 8 на схеме 3. Графически отражено имеющееся в действительности большее расхождение в позициях «цели —

результаты», «желаемая — фактическая деятельность ученика», чем в соответствии «реальная и запланированная деятельность педагога».

В заключение приведём рекомендуемую нами на курсах повышения квалификации преподавателей и администраторов схему отчёта по анализу занятия с некоторыми пояснениями:

1. Исходные данные урока. (Предмет, тема, её задачи, кон-

тингент учащихся, тема урока и его место в системе занятий по предмету.)

2. Представление урока. (Представить урок не в виде эмоционального описания, не через перечисление методов, приёмов обучения, способов представления учебного материала, а высветив каркас, ключевые стороны, реперные точки применённой технологии.)

3. Анализ проекта (замысла урока).

4. Анализ фактического образовательного процесса.

5. Оценка урока как технологическая, так и методическая.

6. Выводы.

7. Рекомендации педагогу по изменению плана и характера урока, по совершенствованию своего опыта и профессиональному росту.

Литература

1. *Гребёнюк О.С., Гребёнюк Т.Б.* Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. Калининград: Изд. Калинингр. университета, 2000. 572 с.
2. *Гузев В.В.* Системные основания образовательной технологии. М.: Знание, 1995. 135 с.
3. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
5. *Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина.* М.: Просвещение, 1982.
6. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1999. 165 с.
7. *Коротов В.* Как спланировать учебные занятия // *Сельская школа*, 1998, № 4. С. 42–50.
8. *Юдин В.В.* Педагогическая технология: Учебное пособие. Ч. 1. Ярославль: ЯрГПУ, 1997. 48 с.
9. *Юдин В.В.* Сколько технологий в педагогике // *Школьные технологии*, 2000, № 3. С. 43.