



ПБ Педагогічний бестселер

Ю. А. Конаржевський

АНАЛІЗ УРОКУ

Ю. А. Конаржевський АНАЛІЗ УРОКУ



ВИДАВНИЦТВО
РАНОК

Педагогічний бестселер

Ю. А. Конаржевський

АНАЛІЗ УРОКУ

ВИДАВНИЦТВО
РАНОК

УДК 371
ББК 74.212
К64

Ю. А. Конаржевський

К64 Аналіз уроку. — Х.: Видавництво «Ранок», 2008. — 336 с.: іл.

ISBN 978–966–08–2512–3

У даній роботі висвітлюються питання системного підходу до аналізу уроку в загальноосвітній школі й самоаналізу його вчителем. Книга призначена для директорів загальноосвітніх шкіл, їхніх заступників з навчально-виховної частини, завідувачів предметними кафедрами, методистів та інспекторів, а також учителів, що вирішили самостійно освоїти системний підхід до самоаналізу своїх уроків і сформувати в себе їх системне бачення.

**УДК 371
ББК 74.212**

Навчальне видання

**Конаржевський Ю. А.
Аналіз уроку**

Код Р4507у. Підписано до друку 12.10.2007. Формат 60×84/16. Папір друкарський.
Гарнітура шкільна. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 9,3.

Видано за ліцензією ТОВ Видавництво «Ранок».
ТОВ «Веста». Свідоцтво ДК № 2540 від 26.06.2006.
61064 Харків, вул. Бакуніна, 8а.

Для листів: 61045 Харків, а/с 3355. E-mail: office@ranok.kharkov.ua
Тел. (057) 719-48-65, тел./факс (057) 719-58-67.

З питань реалізації: (057) 712-91-46, 712-91-47. E-mail: commerce@ranok.kharkov.ua
«Книга поштою»: (057) 717-74-55. E-mail: pochta@ranok.kharkov.ua
www.ranok.com.ua

ISBN 978–966–08–2512–3

© Ю. А. Конаржевський, 2003, 2008
© ТОВ Видавництво «Ранок», переклад українською мовою, 2008
© Центр «Педагогический поиск», 2003

ЧАСТИНА I УРОК ЯК СИСТЕМА

ГЛАВА 1. МОРФОЛОГІЯ УРОКУ

Фаїні Федорівні Конаржевській,
дружині, друзі й помічникам
автор присвячує цю книгу.

§ 1. Деякі вихідні теоретичні позиції, що лежать в основі здійснення уроку

Можна було б і далі цитувати незліченну кількість висловлювань учених, що характеризують урок з різних боків, з різних точок зору. І всі їхні автори по-своєму праві, тому що оцінити таку складну систему, як урок, у всій її багатогранності й багатстві аспектів через ракурс якоїсь однієї позиції неможливо.

Ми з вами, шановний читачу, спробуємо в цій главі розглянути урок як складну процесуальну систему. Але перш ніж приступити до цієї процедури, визначимо, хоча б загальною, вихідні теоретичні позиції, на основі яких цей складний процес здійснюється.

За період своєї професійної діяльності вчитель у середньому дає 25 тисяч уроків. У процесі підготовки й проведення уроку йому доводиться вирішувати найскладніші питання сучасної педагогічної теорії й практики.

«Уроку приділяється не менш ніж 98 % навчального часу. Кожний школяр за роки свого учнівства відвідає майже 10 тисяч уроків. Йому присвячена кожна четверта книга або брошура з дидактики. Його авторитет є таким високим і міцним, що не піддається сумніву навіть з боку найсміливіших критиків. Урок слугує своєрідним полігоном для перевірки різних типів навчання: від догматичного й пояснювально-ілюстративного до проблемно-розвивального, зазнаючи впливу новаторських методів і засобів навчання. І якщо більшість з них не витримали випробування й не сприяли результативності освіти, то сумніву піддавався не урок, а ті чи інші теоретичні положення й рекомендації, що випливають із них» [18], і із цією оцінкою ролі уроку, даної професором В. С. Безруковою, не можна не погодитися.

Урок є живою клітинкою навчально-виховного процесу, все найважливіше й найголовніше для школяра відбувається на уроці. І якщо директор школи, його заступники, завідувачі предметними кафедрами не доходять до вчителів, до класів, не вивчають урок, зненацька відвідуючи його час від

часу, всі інші справи таких керівників у школі втрачають сенс. Урок має бути не тільки творчою майстернею вчителя, але й творчою лабораторією керівника, а його кабінет — місцем для оформлення тих думок, які виникли під час спостереження за ходом уроку.

З уроку починається навчально-виховний процес, уроком він і закінчується. Все інше в школі відіграє хоча й важливу, але допоміжну роль, доповнюючи й розвиваючи все те, що закладається в ході уроків. Кожний новий урок — це сходінка у знаннях і розвитку учня, новий внесок у формування його розумової й моральної культури.

Отже, для того щоб поставити керування школою на наукову основу, зробити його дійсно розвивальним, її керівникові й сьогодні, як і колись, необхідно глибоко вивчити цю «живу клітинку» навчально-виховного процесу, пізнати творчу лабораторію кожного вчителя, його сильні й слабкі сторони й використати ці знання для подальшого розвитку навчально-виховного процесу в школі.

«Урок — це дзеркало загальної й педагогічної культури вчителя, — як писав В. А. Сухомлинський, — мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції» [195].

Тільки на уроці керівник школи, завідувач предметною кафедрою можуть скласти власне уявлення про те:

- ✓ якими є стосунки вчителя з учнем;
- ✓ глибоко або поверхово він знає свій предмет;
- ✓ як він мотивує пізнавальну діяльність своїх учнів;
- ✓ хто він: примітивний інформатор або організатор процесу навчання дітей;
- ✓ чи забезпечує він міцні знання, уміння й навички;
- ✓ чи вміє він використати процес освоєння учнями знань з предмета для їхнього розвитку й виховання.

Тільки на уроці можна визначити роль і місце вчителя в навчальному процесі, тільки на уроці можна побачити його зростання і розвиток.

Від уроку тягнуться сотні невидимих зв'язків, що непомітні з першого погляду, до позакласної й позашкільної роботи, до взаємин учителів і батьків, до стосунків у педагогічному колективі, до змісту й спрямованості методичної роботи в школі, до внутрішньої шкільної культури, до формування нових технологій навчання й виховання й засвоєння передового досвіду — словом, до багатьох сторін, ланок і явищ шкільного життя. І існуючий у багатьох наших школах примітивізм у керуванні педагогічним процесом — це насамперед результат того, що керівники не знають досить глибоко теорії уроку, не знають, що робиться на уроках, у якому напрямку розвивається навчально-виховний процес і чи розвивається він взагалі, не бачать, як удосконалюється й зростає майстерність педагогів, їхня творчість, та взагалі, чи є вона, ця творчість, у школі.

Урок — не самоціль. Це інструмент виховання й розвитку особистості. І якщо ми хочемо перевести нашу школу в режим розвитку, ми повинні досконало опанувати цей інструмент, навчитися більш раціонально його використовувати, досконало оволодіти керування ним. Розглянемо деякі вихідні теоретичні позиції уроку.

По-перше, урок у нашій школі був і залишається основною формою організації навчальної роботи, за допомогою якої здійснюється виховання й розвиток особистості. Як би не змінювалися його форма, структура, технологія, він і зараз відіграє роль центру, навколо якого «обертаються всі інші форми навчальних занять».

По-друге, життєздатність, життєстійкість уроку пояснюється тим, що він являє собою живу, рухливу процесуальну систему, що постійно змінюється й удосконалюється й у якій відбиваються всі різноманітні багатопланові сторони й моменти навчально-виховного процесу. Справді, тільки-но учень приходить до школи, йому доводиться опановувати такі складні процеси, як письмо, читання, лічба, навчатися орфографії, граматики. Пізніше йому доводиться освоювати такі галузі знання, як фізика, хімія, біологія, геометрія, література, історія та інші. Водночас він засвоює необхідні життєво-практичні навички та навички культурної поведінки в суспільстві. Кожна з цих галузей навчання має свої особливості, кожна вимагає до себе особливого підходу й кожна при цьому може набути найрізноманітніших форм залежно від завдань, а також від методів і форм організації пізнавальної діяльності, що використовуються вчителем у процесі роботи. І все це знаходить своє вираження в уроках, надаючи кожному з них своїх характерних рис, свого особливого відбитку.

По-третє, урок — система соціальна, котра може існувати тільки як наслідок взаємодії вчителя з учнями й учнів одне з одним. Це система, що може успішно функціонувати не лише на основі передачі навчальної інформації учням від учителя, а й (переважно) на основі організації вчителем діяльності учнів із засвоєння цієї інформації. Сутність уроку полягає в організації вчителем різноманітної роботи учнів із засвоєння ними нових знань, умінь і навичок, під час якої здійснюється їх виховання й розвиток. «Навчання будь-якого навчального предмета варто розглядати як навчання учнів власної діяльності з вивчення й оволодіння змістом навчального предмета» [217].

По-четверте, сучасний урок має будуватися на основі самодіяльності учнів у навчальному процесі, їхньої самоорганізації, розвитку їхньої особистості, колективної навчальної діяльності, відповідальності учнів (знає свої обов'язки, приймає їх, реалізує, контролює виконання [217]).

Сучасний урок — насамперед урок, під час якого вчитель уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, її активного розумового

росту, глибокого й осмисленого засвоєння знань, для формування її моральних основ. Очевидно, що для здійснення всіх цих і багатьох інших складних завдань не може бути раз і назавжди встановленого типу уроку, із застиглими назавжди етапами й стандартною послідовністю їх здійснення.

По-п'яте, урок, як і весь навчально-виховний процес у школі, обумовлюється соціально-економічними потребами суспільства, рівнем його розвитку, конкурентоспроможності його економіки, моральними цінностями цього суспільства. Однак здається, що тут має місце не тільки прямий, але й зворотний зв'язок. Якщо ми говоримо про те, що нам потрібна не школа-додаток до інших сфер суспільства, що плететься в них у хвості, а школа, що випереджає його запити, що задає тон, що готує і зрощує ініціативний і творчий тип особистості, то все це можна зробити насамперед за допомогою уроку. І він, звичайно, не може сам, у свою чергу, не впливати на суспільство.

По-шосте, складність феномену, що зветься уроком, полягає в тому, що він, відбуваючись у школі, дуже міцно пов'язаний з педагогічними процесами, що мають місце в родині. Останні ж далеко не завжди підсилюють результативність успіхів, навпаки, вони нерідко знижують їх ефективність, особливо у виховному й розвиваючому аспектах.

По-сьоме, при всій своїй рухливості й гнучкості конкретний урок являє собою більш-менш закінчений відрізок педагогічного процесу, обмежений хронологічними рамками, цілями, змістом, складом учнів тощо. Він є елементарною структуроутворюючою одиницею навчально-виховного процесу, на базі якої розкривається й реалізується відома частина навчальної програми й відбивається конкретний етап її засвоєння.

По-восьме, діалектика уроку, однак, така, що було б помилкою уявляти собі урок як якесь самодостатнє, ізольоване, замкнуте в собі методичне утворення. Кожний окремо взятий урок органічно пов'язаний з попередніми й наступними уроками, він ланка в ланцюзі уроків.

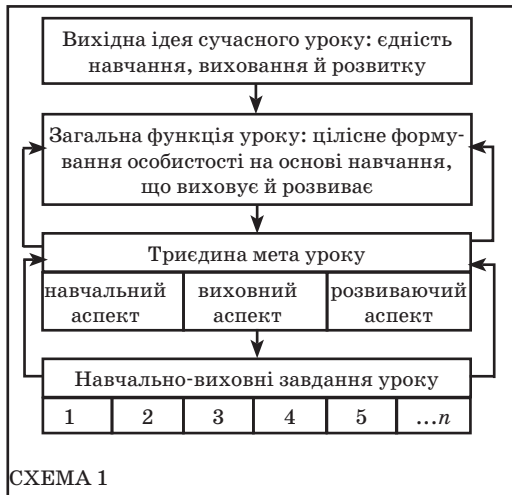
Не можна зрозуміти суті даного уроку, не маючи уявлення про те, які уроки були дані до нього і які будуть подані за ним, яке місце він займає в розкритті даної теми або даного розділу програми.

Звичайно, дуже важливо добре провести урок. Але навіть сам по собі такий урок не вирішує належним чином завдання формування та розвитку особистості, якщо він не є органічною ланкою загальної мети даної теми, розділу, курсу, циклу, усього навчально-виховного процесу. Якщо уявити собі весь хід вивчення якогось предмета у вигляді цегельної стіни, то кожний урок — цеглинка.

Якщо такі «цеглинки» самі по собі гарні, але погано підігнані одна до одної й кепсько з'єднані — стіна розвалиться.

Тепер давайте, шановний читачу, поставимо перед собою чотири питання й спробуємо відповісти на них.

Питання перше. В чому полягає вихідна ідея сучасних наукових уявлень про урок?



Насамперед необхідно відзначити, що вихідна ідея сучасного уроку сформувалася в результаті тривалого розвитку вітчизняної теорії навчання й виховання, а також творчих досягнень, як окремих педагогічних колективів, так і цілих систем освіти. Такою ідеєю є уявлення про єдність навчання, виховання й розвитку.

Воно є вихідною ідеєю побудови будь-якого уроку, незалежно від його належності.

Згідно з цією ідеєю має конструюватися та здійснюватися кожний урок. В ній знаходить

своє вираження логіка сучасної теорії навчання й у визначній мірі соціальне замовлення суспільства системі освіти. «У своєму короткому формулюванні суть справи виглядає так: освітній аспект пов'язаний зі збільшенням обсягу, розвиваючий — зі структурним ускладненням засвоєного змісту, виховний — з формуванням відносин... Було б наївним розуміння виконання цих функцій як якогось чіткого розкладання на етапи процесу: спочатку тільки освітня функція, потім розвиваюча і лише наприкінці — виховна. У дійсності ж вони взаємодіють, взаємно обумовлюють одне одного... Можливість здійснення єдності згаданих функцій має бути закладена як у змісті, так і в методах, за допомогою яких у процесі навчання передається зміст освіти» [203].

Питання друге. Що є загальною функцією уроку?

Професор Л. В. Занков у свій час абсолютно справедливо підкреслював, що загальний розвиток школяра здійснюється не по окремих розрізнених лініях, а у вигляді цілісного процесу.

Загальною функцією уроку і є цілісне формування й розвиток особистості школяра на основі розвивального й виховного навчання.

Що мається на увазі?

1. Оволодіння учнів глибокими й усвідомленими знаннями, використання цього процесу для всебічного розвитку особистості.

2. Навчання учнів власної діяльності з оволодіння знаннями.
3. Формування міцних мотивів навчання, постійного самовдосконалення, самонавчання, самовиховання.
4. Ефективний вплив уроку на розумовий розвиток учнів.
5. Виховання вольових якостей, мотивів і досвіду поведінки.
6. Формування моральних основ особистості, орієнтованих на загальнолюдські цінності.
7. Виховання культури почуттів тощо.

Питання третє. Що являє собою мета уроку?

Мета уроку випливає із загальних цілей виховання особистості в суспільстві й тих завдань, які воно ставить на кожному етапі свого розвитку перед школою. Завдання ці визначаються потребами суспільного розвитку. Філософ А. Спіркін вдало назвав мету «моделлю бажаного майбутнього».

У цьому плані мета уроку включає, з одного боку, передбачення можливих результатів, закладених у даній ситуації навчально-виховного процесу, а з іншої, програму дій учителя й учнів, спрямовану на одержання бажаного результату.

Виходячи із загальної ідеї сучасних наукових уявлень про урок, його мета має **триєдиний характер і складається із трьох взаємозалежних, взаємодіючих аспектів: пізнавального, розвивального й виховного.**

Ці аспекти мети об'єднують і підпорядковують всі сторони, усі компоненти, всі структури уроку, визначаючи успішну реалізацію його основної функції. Цільові зв'язки уроку, таким чином, мають системоутворюючий характер, і чим вища цілеобразність його конструкції і її реалізації, тим вищий рівень цілісності уроку.

Питання четверте. Яким чином досягається триєдина мета уроку?

Як ми вже писали, сама по собі триєдина мета досягнута бути не може. Вона досягається за допомогою розв'язання цілої низки навчально-виховних завдань, на які вона розкладається. Ці завдання ставляться й розв'язуються на кожному навчально-виховному моменті уроку, згідно з конкретною педагогічною обстановкою, і є межами досягнення триєдиної дидактичної мети.

Із цієї точки зору будь-який кут можна розглядати як систему навчально-виховних завдань, зміст і послідовність яких відображає логіку досягнення триєдиної мети уроку, а також логіку й закономірності послідовного поетапного вивчення навчального матеріалу (див. схему 1).

§ 2. Триєдина мета уроку і його кінцевий результат

Якось відомий американський сатирик Марк Твен кинув таку глузливу фразу: «Хто не знає, куди прямує, дуже здивується, що потрапив не туди». А багато століть потому римський письменник і філософ Сенека стверджував, що «для того, хто не знає, у якій гавані кинути якір, будь-який вітер попутний». Як бачимо, проблема цілеспрямованості діяльності людини не нова,

і в принципі вона зводиться до твердження: без мети — немає керування, без мети — немає результату. Чому?

Та тому, що сама **мета є заздалегідь запрограмованим результатом, що людина повинна одержати в майбутньому в процесі здійснення тієї чи іншої діяльності.**

Мета виступає як фактор, що обумовлює спосіб і характер діяльності, вона визначає відповідні засоби її досягнення, вона є не тільки зпроектованим кінцевим результатом, але й вихідним спонукачем діяльності, ясність мети допомагає завжди знайти в роботі «головну ланку» і зосередити на ній зусилля. Чи не основна частина всіх помилок у навчанні, вихованні й керуванні школою виникає через нечітке уявлення цілей діяльності з боку вчителів та керівників шкіл, через прорахунки у формулюванні мети. В існуючій практиці керування школою традиційно передбачається, що мета майже завжди очевидна, а зусилля треба зосереджувати на пошуку засобів і шляхів її досягнення. Це далеко не так! Специфічною ознакою будь-якої соціальної системи, а соціально-педагогічної особливо, є те, що вона створюється для досягнення певної мети і є цілеспрямованою системою.

Функціонування будь-якої соціальної системи, у тому числі й такої системи, як урок, завжди зв'язане з такими процесами.

Цілевизначення. Це — процес формування мети, процес її розгортання. Це — відповідальна логіко-конструктивна операція, що може здійснюватися в такому алгоритмі: аналіз обстановки — облік відповідних нормативних документів — установлення на цій основі потреби й інтересів, що мають бути задоволені — з'ясування наявних для задоволення цих потреб і інтересів ресурсів, сил і можливостей — вибір потреб або інтересів, задоволення яких при даній витраті сил і засобів дає найбільший ефект — формулювання мети.

Таким чином, цілі виникають не стихійно. **Цілевизначення** — досить складна, найбільш відповідальна й на сьогодні, мабуть, найбільш западаюча частина роботи не тільки керівника, але й учителя...

Цілездійснення. Це — процес, у ході якого мета із внутрішньої мети людини (мета — внутрішня причина) переходить у свій наслідок — у фактичну поведінку людини, у ході якого й формується той або інший кінцевий результат її діяльності.

Цілеспрямованість. Якщо людина діє відповідно до поставленої мети, якщо весь хід її діяльності, незважаючи на ті чи інші зовнішні (а нерідко й внутрішні) перешкоди, регулюється згідно з вимогою мети, якщо людина зовсім усвідомлено й планомірно рухається до поставленої мети, можна говорити про те, що вона діє доцільно, цілеспрямовано. Доцільність у соціальних системах виступає як загальний і атрибутивний момент, без якого така система ефективно функціонувати не може. Кожна підсистема, кожний елемент соціальної системи заради однієї мети, що стоїть перед цілісною системою. Їх відносно окремі цілі зрештою підкоряються цій основній меті. Але й остання

досягається через досягнення цілей елементів і підсистем, а не сама по собі. От чому мало сформулювати мету. Цим процес цілевизначення в складних системах не має обмежуватися. Треба вміти її декомпонувати, тобто розчленувати на більш окремі цілі підсистем і елементів.

«Генеральні» цілі складних систем мають складний характер, вони проєктуються в дуже загальному вигляді, у досить агрегованих, абстрактних поняттях. Тому для їх досягнення, їх необхідно розкрупнити, декомпонувати на цілі більш окремі й конкретні, але менш складні й загальні. Єдина мета системи виражається у вигляді розгорнутої побудови, розгорнутої конструкції цілей її підсистем і елементів, які, будучи поєднаними зв'язками, утворюють так зване «дерево цілей», вершиною якого є генеральна мета. Накопичений досвід керування за цілями дозволяє сформулювати певні правила побудови «дерева цілей». Вони зводяться до такого.

1. Основним фактором формування цілі системи є вимога системи вищестоящої.

2. «Генеральна мета» не складається із окремих і дрібних цілей. Вона конструюється на верхньому рівні системи, а потім розкладається на підцілі.

3. Генеральна мета або, як її ще називають, «мета верхнього рівня» формується неминуче в загальному виді, у досить агрегованих формах.

4. Жодна мета вищих рівнів «дерева цілей» не досягається безпосередньо, сама по собі, а лише за допомогою досягнення підцілей, на які вона розкладається. Засоби для досягнення цілі стають її підцілями й, у свою чергу, є цілями для наступного нижчого рівня «дерева цілей».

5. Цілі верхнього й нижнього рівнів мають бути логічно зв'язані, нижні мають випливати з верхніх.

6. Декомпозиція припиняється по досягненні елементарного рівня. Тетер, коли ми склали загальне уявлення про мету, перейдемо до розгляду триєдиної мети уроку (ТМУ).

Триєдина мета уроку — це заздалегідь запрограмований учителем результат, що має бути досягнутий учителем і учнями наприкінці уроку.

Триєдина мета уроку — це складна складова мета, що містить в собі, як ми вже писали, три аспекти: пізнавальний, виховний і розвиваючий.

У меті уроку сформульований той ключовий результат, до якого повинні прагнути вчителі й учні, і якщо вона визначена неточно або вчитель погано собі уявляє шляхи й способи її досягнення, то про ефективність уроку важко говорити.

Триєдина мета уроку — основа доцільної діяльності на уроці не тільки вчителя, але й учнів, що дає їй напрямок, в деякій мірі це пусковий механізм уроку.

Вона визначає характер взаємодії вчителя й учнів на уроці, а реалізується не лише в діяльності вчителя, але й у діяльності учнів і досягається тільки в тому випадку, коли до цього прагнуть обидві сторони. Тому ТМУ у відповід-

ній інтерпретації (тільки пізнавальний і в окремих випадках розвиваючий аспекти) має ставитися перед класом в учнівському варіанті.

ТМУ є той системоутворюючий стрижень, без якого урок ніколи не перетворюється в цілісну систему.

ТМУ має занадто загальний характер. Вона не може бути досягнута сама по собі. Її обов'язково необхідно декомпонувати (розчленувати) на цілі етапів і навчально-виховних моментів, якщо урок чітко розбивається на етапи, або на цілі навчально-виховних моментів, якщо логічна побудова уроку не пов'язана з його розбивкою на етапи. Іншими словами, мова йде про побудову дерева цілей уроку, де ТМУ буде «генеральною метою», а завдання навчально-виховних моментів — межами її досягнення.

Що ж являє собою склад ТМУ?

Як ми вже не раз згадували, мета уроку триєдина й складається із трьох аспектів. Розглянемо кожний з них.

Пізнавальний аспект ТМУ. Це основний і визначальний її аспект. Він складається з виконання таких вимог:

1. Учити й навчити кожного учня самостійно добувати знання. Учити чого-небудь інших означає показати їм, що вони повинні робити, щоб навчитися того, чого їх учать!

2. Здійснювати виконання головних вимог до оволодіння знаннями: повноту, глибину, усвідомленість, систематичність, системність, гнучкість, глибину, оперативність, міцність.

3. Формувати навички — точні, безпомилково виконувані дії, доведені завдяки багаторазовому повторенню до автоматизму.

4. Формувати вміння — поєднання знань і навичок, які забезпечують успішне виконання діяльності.

5. Формувати те, що учень повинен пізнати, уміти в результаті роботи на уроці.

Освітні цілі уроку часто ставляться в дуже загальному вигляді: засвоїти якесь правило, закон тощо. Чи можна до кінця уроку досягнути того, щоб учні сприйняли, осмислили новий матеріал і навчилися його застосовувати на практиці в нестандартних ситуаціях, узагальнивши й систематизувавши його? Мабуть, вдається це не багатьом. Тому не можна не погодитися з В. Ф. Паламарчук, яка вважає, що «...доцільно при плануванні освітньої мети уроку вказати, якого рівня якості знань, умінь і навичок учням пропонується досягти на даному уроці: репродуктивного, конструктивного або творчого» [137].

Розвиваючий аспект ТМУ. Це найбільш важкий для вчителя аспект, при плануванні якого він майже завжди зазнає труднощів. Чим це пояснюється? Вважається, що в основу ускладнень закладені дві причини. Перша полягає в тому, що нерідко вчитель прагне формувати новий розвиваючий аспект цілі до кожного уроку, забуваючи, що розвиток дитини відбувається набагато повільніше, ніж процес її навчання й виховання, що самостійність розвитку

дуже відносна й що він здійснюється значною мірою як результат правильно організованого навчання й виховання. Звідси випливає, що той самий розвиваючий аспект цілі уроку може бути сформульований для триєдиних цілей декількох уроків, а іноді й для уроків цілої теми.

Друга причина ускладнень криється в недостатньому знанні вчителем тих галузей педагогіки й особливо психології, що пов'язані зі структурою особистості, тих її сфер, які потрібно розвивати. Найчастіше вчитель зводить весь розвиток до розвитку мислення, недозволено звужуючи тим самим сферу розвиваючої діяльності.

Розвиваючий аспект складається з декількох блоків.

А. Розвиток мови: збагачення й ускладнення її словникового запасу; ускладнення її змістовної функції (нові знання приносять нові аспекти розуміння); посилення комунікативних властивостей мови (експресивність, виразність); оволодіння художніми образами, виразними властивостями мови.



Б. Розвиток мислення.

Дуже часто як розвиваючий аспект ТМУ ставиться завдання вчити учнів мислити. Це, звичайно, прогресивна тенденція: знання можна забути, а вміння мислити назавжди залишається з людиною. Однак у такому вигляді мета не буде досягнута, бо вона занадто загальна, її необхідно планувати більш конкретно.

Учити аналізувати,
учити виділяти головне,
учити порівнювати,
учити будувати аналогії,
узагальнювати й систематизувати,
доводити й спростовувати,
визначати й пояснювати поняття,
ставити й розв'язувати проблеми.

Оволодіння цими методами
й означає вміння мислити!

В. Ф. Паламарчук пише про те, що кожний із цих методів має свою структуру, що становлять його прийоми й операції, які й доцільно планувати як розвиваючий аспект ТМУ. Наприклад, якщо вчитель формує розвиваючий аспект мети уроку так: сформувати в учнів уміння порівнювати, то це означає, що він протягом 3—4 уроків повинен сформувати в них такі розумові операції, як уміння визначати об'єкти порівняння; уміння виділяти основні ознаки, параметри порівняння; уміння співвідносити, зіставляти, протиставляти; уміння встановлювати подібність і відмінність. Відпрацювання всього цього й приведе учнів до вміння порівнювати [137].

Відомий психолог Г. С. Костюк неодноразово підкреслював, що в навчанні треба бачити найближчу мету — конкретні знання, уміння й навички — і більш віддалену — розвиток учнів.

У процес розвитку мислення необхідно вплітати й процеси розвитку уяви, фантазії, що спонукають рух і розвиток мислення.

В. Розвиток сенсорної сфери. Тут мова йде про розвиток окоміру, орієнтування в просторі й у часі, точності й тонкості розрізнення кольору, світла й тіні, форми, звуків, відтінків мови.

Г. Розвиток рухової сфери. Він передбачає: оволодіння моторикою дрібних м'язів, умінням управляти своїми руховими діями, розвивати рухову вправність, співрозмірність рухів тощо.

Як бачимо, розвиваючий аспект триединої мети уроку далеко не простий, і його не можна зводити тільки до розвитку мислення на уроці.

Виховний аспект ТМУ. Насправді, розвиваюче навчання не може не бути виховним. «Учити й виховувати — як «блискавка» на куртці: обидві сторони затягаються одночасно й міцно неквапливим рухом замка — творчої думки. От ця з'єднуюча думка і є головне в уроці», — писав в «Учительській газеті» (10.02.81) учитель літератури 516-ї школи Ленінграда Е. Ільїн.

Дійсно, якщо в процесі навчання вчитель постійно залучає учнів до активної пізнавальної діяльності, пропонує їм самостійно вирішувати проблеми, вчить наполегливості в досягненні мети, уміння відстоювати свої погляди, створює в класі творчу атмосферу, то таке навчання, звичайно ж, є не тільки розвивальним, але й виховним.

Урок має можливість впливати на становлення дуже багатьох якостей особистості учнів. Виховний аспект мети повинен передбачати використання змісту навчального матеріалу, методів навчання, форм організації пізнавальної діяльності в їхній взаємодії для здійснення формування й розвитку моральних, трудових, естетичних, патріотичних, екологічних і інших якостей особистості школяра. Він повинен бути спрямований на виховання правильного ставлення до загальнолюдських цінностей, високого почуття громадянського обов'язку.

Однак здається, що визначити виховні можливості досліджуваного матеріалу й відшукати шляхи використання знань для надання певного виховного впливу на учнів — це тільки одна, хоча й дуже важлива сторона справи. Не можна не погодитися з Н. Є. Щурковою, яка вважає, що для здійснення на уроці морального виховання взагалі необхідно ще мати на меті організацію виховного впливу на особистість школяра через систему відносин, що складаються на уроці. «Виховне навчання, — це таке навчання, у процесі якого організується цілеспрямоване формування запланованих педагогом відношень учнів до різних явищ навколишнього життя, з якими учень стикається на уроці. Коло цих відношень досить широке. Тому виховна мета уроку буде охоплювати одночасно цілу низку відношень. Але ці відношення досить

рухливі: з уроку в урок, маючи на увазі одну виховну мету, педагог ставить різні виховні завдання. А оскільки становлення відношень не відбувається в один момент, на одному уроці і для його формування необхідний час, то увага педагога до виховної мети і її завдань має бути невгасаючою і постійною» [235].

З якими ж моральними об'єктами учень взаємодіє на уроці? Н. Є. Щуркова виділяє п'ять таких об'єктів.

Насамперед — це «**інші люди**». Всі моральні якості, що виражають ставлення до іншої людини, мають цілеспрямовано формуватися й розвиватися вчителем на уроці незалежно від його предметної належності. Ставлення до «інших людей» проявляється через гуманність, товариство, доброту, делікатність, ввічливість, скромність, дисциплінованість, відповідальність, чесність, інтегральним щодо всіх інших якостей є гуманність. Формування гуманних стосунків на уроці — постійне завдання вчителя.

Другим моральним об'єктом, ставлення до якого постійно проявляє учень, є він сам, його «**Я**». Ставлення до самого себе проявляється в таких якостях, як гордість і скромність, вимогливість до себе, почуття власного достоїнства, дисциплінованість, акуратність, сумлінність, відповідальність і чесність. Саме ці якості, ці моральні риси є зовнішнім проявом сформованих внутрішніх моральних відносин. Їх формування й розвиток також входять у зміст аспекту, що виховує, триєдиної мети уроку.

Третій об'єкт — **суспільство й колектив**. Ставлення учня до них проявляється в таких якостях, як почуття обов'язку, відповідальність, працьовитість, сумлінність, чесність, заклопотаність невдачами товаришів, радість співпереживання їхнім успіхам — все це проявляє ставлення школярів до колективу, до класу.

Дбайливе ставлення до майна, школи й навчальних посібників, максимальна працездатність на уроці — у цьому учень проявляє себе як член суспільства.

Найважливішою моральною категорією, ставлення до якої необхідно формувати й увесь час розвивати й котра постійно присутня на уроці, є **праця**.

Ставлення учня до праці характеризується такими якостями: відповідальне виконання домашніх завдань, підготовка свого робочого місця, дисциплінованість і зібраність, чесність і ретельність. Все це підвладно впливу вчителя на уроці.

І, нарешті, п'ятим об'єктом, що як моральна цінність постійно присутній на уроці, є **Батьківщина**. Відношення до неї проявляється в сумлінності й відповідальності, у почутті гордості за її успіхи, у заклопотаності її труднощами, у бажанні досягти найвищих успіхів у розумовому розвитку, щоб дати їй користь, у загальному відношенні до навчання й своєї навчальної праці. Надзвичайно важливо, щоб учитель розкривав цей високий зв'язок з Батьківщиною й увесь час розвивав її у дітей (докладніше про це див. [235]).

Таким чином, використовуючи даний зміст виховного аспекту мети уроку, педагог може закласти й розвинути основи для формування всіх моральних

відносин, які стануть поглиблюватися в школяра потім у його спілкуванні з навколишнім світом.

Розглядаючи роль мети у функціонуванні уроку, можна вивести кілька закономірностей:

- ✓ наскільки правильно буде визначена й сформульована вчителем триєдина мета уроку, настільки правильно будуть визначені зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів на уроці;

- ✓ чим ретельніше буде здійснена вчителем декомпозиція триєдиної мети уроку на навчально-виховні завдання, тим конкретнішою й більш чіткою буде логічна структура уроку і його ефективність;

- ✓ все «дерево цілей» уроку буде найбільш ефективно реалізовуватися в тому випадку, якщо кожний навчально-виховний момент буде прагнути вирішити своє власне навчально-виховне завдання, маючи на увазі реалізацію триєдиної мети уроку;

- ✓ чим чіткіше спроектована триєдина мета уроку й навчально-виховні завдання, тим чіткіше й логічно послідовніше здійснюється на уроці діяльність учителя й учнів (див. схему 2).

Чим же характеризується цілеспрямована поведінка педагога на уроці?

Для нього характерно вміння:

- ✓ розвести «мету», «засіб» і «результат»;
- ✓ підпорядкувати триєдиній меті уроку зміст навчального матеріалу, методи й форми пізнавальної діяльності учнів;

- ✓ інтерпретувати триєдину мету уроку в учнівському варіанті, чітко й зрозуміло ставити мету перед учнями;

- ✓ конкретно сформулювати триєдину мету уроку, конкретність її визначається можливістю кількісно і якісно виміряти наближення до мети, фіксувати ступінь її досягнення через розв'язання завдань навчально-виховних моментів;

- ✓ усвідомити триєдину мету уроку шляхом поділу її на навчально-виховні завдання й побудови «дерева цілей» уроку;

- ✓ вибрати ефективні засоби для здійснення виховного й розвивального аспектів мети;

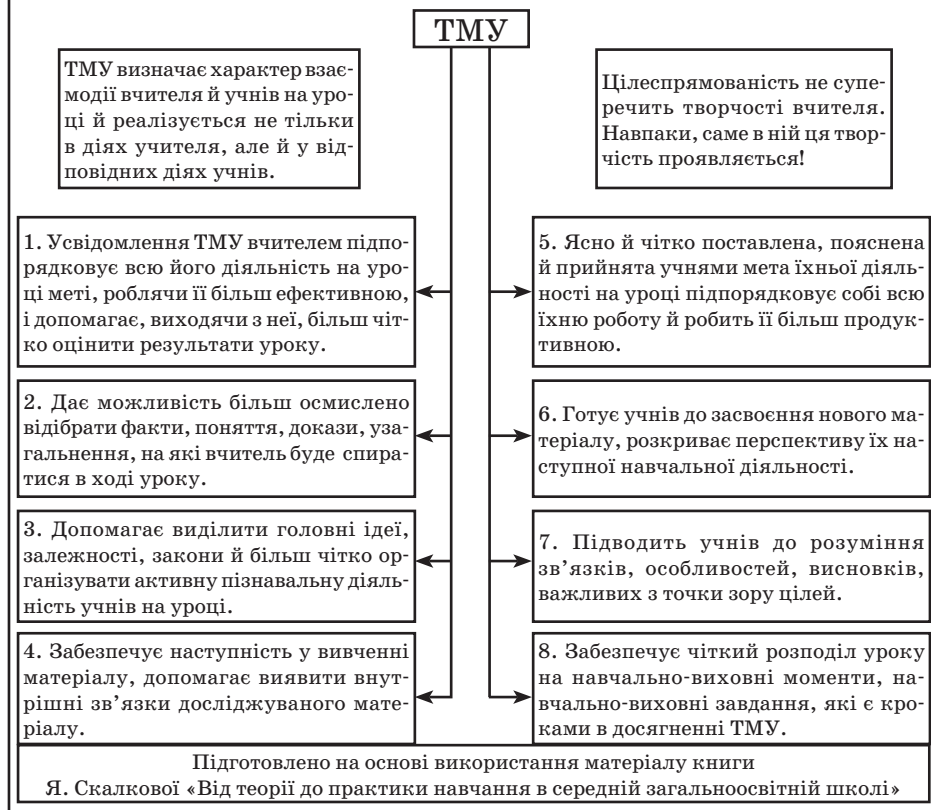
- ✓ урахувати й усвідомити наслідки досягнення триєдиної мети уроку.

Кінцевий результат уроку (КРУ)

Що таке результат взагалі? Словник термінів з інформатики визначає його таким чином: результат — це «об'єктивно досягнутий стан об'єкта, на який була спрямована цільова дія; продукт процесу або діяльності, спрямованої на реалізацію мети із застосуванням певних засобів» [183].

СХЕМА 2

ВПЛИВ ЦІЛЬОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ НА ЯКІСТЬ УРОКУ



Якщо триєдина мета уроку є зв'язком сьогодення з майбутнім, то його кінцевий результат є зв'язком сьогодення з минулим. Ефективність уроку визначається ступенем адекватності результатів і мети.

Кінцевий результат уроку — явище досить складне і багатоаспектне, і його не можна зводити, як це робиться багатьма авторами робіт з діагностики, тільки до якості знань, умінь і навичок, які учні одержали на даному уроці. Школа, включена в режим розвитку, і розвиваюче внутрішнє шкільне управління вимагають більш широкого погляду на кінцевий результат уроку.

Важливий не тільки кінцевий результат сам по собі, але й шляхи його досягнення, насамперед характер стосунків між учителем і учнями, оскільки знання, уміння й навички можуть бути отримані на основі як авторитарних відносин, що калічать душу дитини, так і на основі стосунків співробітництва.

Важливо оцінити не тільки знання, уміння й навички як такі, але й те, чи отримані вони шляхом передачі навчальної інформації й наступним її закріпленням учителем або останній навчав дітей власної діяльності з оволодіння ними змістом навчального предмета на основі їх самостійної діяльності, самоорганізації, розвитку колективізму й відповідальності.

Далі. Кінцевий результат уроку складається з двох складових: якості роботи вчителя й показників знань учнів у ході проведення уроку. Розглядати окремо перше та друге не можна, тому що друге є результатом першого, й, крім того, урок — це добуток учителя, результат його педагогічної діяльності.

Результат роботи вчителя оцінюється через такі якісні характеристики:

- 1 — цілеспрямованість його діяльності на уроці;
- 2 — характер стосунків з учнями;
- 3 — індивідуально-особистісний підхід до учнів;
- 4 — диференційований підхід до навчання;
- 5 — уміння педагога приводити у відповідність зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів;
- 6 — робота вчителя з формування й розвитку загальнонавчальних навичок і вмінь;
- 7 — робота з розвитку пізнавального інтересу;
- 8 — робота вчителя з формування знань, умінь і навичок і оволодіння учнями способами пізнавальної діяльності;
- 9 — концентрація зусиль на формуванні понять;
- 10 — розвиток загальних здібностей учнів;
- 11 — об'єктивність оцінки знань учнів, поєднання використання оцінювання й оцінки;
- 12 — ефективність зусиль, що розвивають особистість;
- 13 — ефективність виховного впливу.

Як бачимо, оцінка результату роботи вчителя на уроці — процес достатньо багатоаспектний і складний. Він не закінчується на характеристиці цих критеріїв, тому що результати роботи учнів на уроці є також і критеріями роботи вчителя.

Результати роботи учнів.

Необхідно відзначити, що ефективність будь-якого уроку визначається не тільки тим, що вчитель намагається дати дітям, а насамперед тим, що саме вони засвоїли в процесі навчання. Учень можна назвати не того, кого вчитель учить, а того, хто в нього вчиться.

«Учнівський блок» кінцевого результату уроку (КРУ) складається з таких позицій.

1. Рівень самостійності, самодіяльності учнів на уроці.
2. Ставлення учнів до навчальної праці.
3. Ставлення учнів до предмета, учителя, одне до одного.

4. Об'єктивна спрямованість діяльності учнів до освіти й розвиток своєї особистості.

5. Наявність в учнів пізнавального інтересу.

6. Виховний і розвиваючий рух особистості, що виник у ході уроку.

7. Знання учнями фактичного матеріалу й рівень його засвоєння.

У драмі В. Гете «Фауст» Мефістофель вигукує: «Що значить — знати? От у чому складність!». І. Ф. Харламов у своєму підручнику «Педагогіка» на це питання відповідає так: «Знати досліджуваний матеріал — значить:

- ✓ уміти осмислено й повністю його відтворювати;
- ✓ уміти відтворювати його в скороченому вигляді;
- ✓ уміти виділяти в матеріалі головні положення;
- ✓ уміти роз'яснити сутність засвоєних правил, виводити з інших теоретичних узагальнень;
- ✓ уміти довести правильність і обґрунтованість засвоєних теоретичних положень;
- ✓ уміти відповідати на прямі й непрямі запитання з досліджуваного матеріалу; уміти розділяти матеріал на значеннєві частини й складати його план в усному й письмовому вигляді;
- ✓ уміти ілюструвати засвоєні теоретичні положення своїми прикладами й фактами;
- ✓ уміти письмово відповідати на запитання з вивченого матеріалу;
- ✓ уміти застосовувати отримані знання на практиці, тобто розв'язувати приклади й завдання, складати схеми, виконувати практичні завдання;
- ✓ уміти встановлювати зв'язок вивченого матеріалу з раніше пройденим;
- ✓ уміти використовувати засвоєні знання для пояснення інших явищ та фактів;
- ✓ уміти виділяти світоглядні й морально-естетичні ідеї у вивченому матеріалі, виражати до них своє відношення» [220]. Знати — не означає зазубрити. Це значить осмислити й запам'ятати!

§ 3. Зміст навчального матеріалу

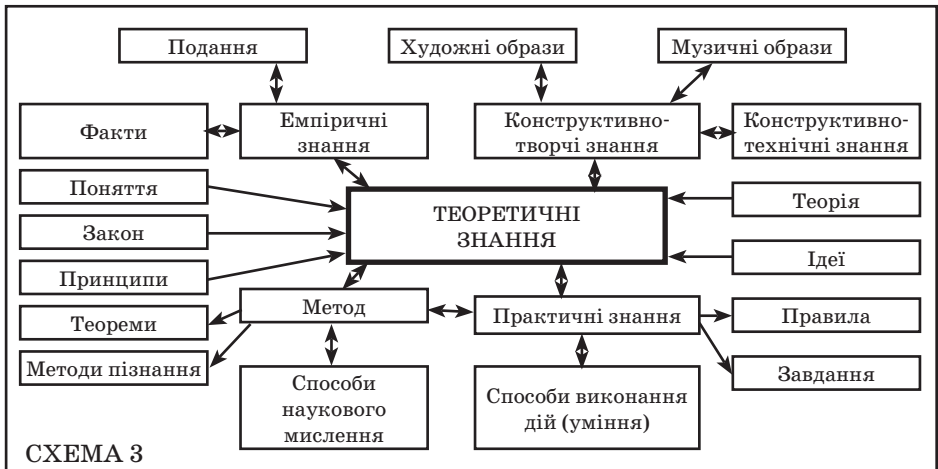
Зміст навчального матеріалу — це той фактичний матеріал і теоретичні положення, які підлягають засвоєнню учнями. Він виступає як своєрідна матеріальна основа уроку, на базі якої здійснюється вся навчальна діяльність учнів.

З елементів змісту навчального матеріалу формуються погляди учнів на навколишню дійсність, діалектико-матеріалістичне розуміння ними світу. У змісті навчального матеріалу укладені величезні виховні можливості, через зміст, що функціонує в раціональній системі методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності учнів, здійснюється розвиток останніх і оволодіння ними досвідом творчої діяльності.

Спробуємо тепер, опираючись на номенклатуру компонентів змісту навчального матеріалу (див. схему 3), дану В. О. Онищуком у його книзі «Типи, структура й методика уроку в школі» [131], охарактеризувати кожний компонент окремо, визначивши, таким чином, склад поняття «зміст навчального матеріалу».

Емпіричні знання — це знання, одержані учнями в результаті безпосереднього контакту із предметом або явищем реального світу. Їхній зміст складається, в основному, з чуттєво сприйнятих (або безпосередньо даних, видимих, які ніби лежать на поверхні) властивостей і стосунків речей. Емпіричне знання не заперечує зв'язків узагалі, але зупиняється на таких зв'язках, які в дійсності є формами прояву схованих за ними істотних відношень. Факт, явище, подія в цьому знанні відображаються з боку його зовнішніх зв'язків та проявів, доступних живому спогляданню. Формою емпіричного знання є окремий факт або деяка система фактів, що описує те або інше явище. Практичне застосування емпіричного знання обмежено, а в науковому розумінні воно є деяким вихідним пунктом у побудові.

Теоретичні знання відображають об'єкт з боку його внутрішніх зв'язків і закономірностей руху.



Ці внутрішні зв'язки пізнаються шляхом раціональної обробки даних емпіричного знання. Формою теоретичного знання є система абстракцій, що пояснює об'єкт, узагальнені результати суспільно-історичного й наукового пізнання світу, основні теорії науки, ідеї, ідеали, естетичні, моральні й правові норми. Практичне застосування теоретичного знання майже безмежне.

Емпіричне й теоретичне — відносно самостійні знання, межа між ними в якійсь мірі умовна; емпіричне знання переходить у теоретичне й, навпаки, те знання, що на одному рівні розвитку науки вважалося теоретичним, на

іншому, більш високому етапі розвитку науки, може стати емпірично доступним.

Поняття — найважливіша складова теоретичного знання. У ньому відображається сутність предмета або явища, тобто сукупність всіх його істотних ознак. Виражена в понятті думка фіксується в мові окремим терміном або словосполученням. Поняття — основний засіб формування й нагромадження досягнутих людиною наукових і практичних знань. Саме за допомогою понять вчитель здійснює у ході навчання передачу навчальної інформації, озброює учнів знаннями. Формування понять — одне з основних завдань у роботі кожного вчителя.

Закони — найважливіша складова теоретичного знання. Це внутрішній і необхідний, загальний і істотний зв'язок предметів і явищ об'єктивної дійсності; стійке, незмінне, повторюване, ідентичне в явищі; один із щаблів пізнання людиною єдності й взаємозв'язків явищ.

Пізнати закон — це означає розкрити ту чи іншу сторону сутності досліджуваного предмета, явища.

Принципи — основне правило поведінки в ході здійснення людиною того чи іншого виду діяльності, провідне поняття, що являє собою узагальнення й поширення якогось положення на інші явища тієї чи іншої галузі. Вони теж становлять певну частину теоретичного знання.

Найважливішою складовою частиною теоретичних знань є теорії. **Теорія** — це система, що об'єднує ті чи інші знання, надаючи їм певного «каркаса». Закони й факти науки одержують певну інтерпретацію і є основою для більш широких наукових висновків, якщо вони узагальнюються в теорію. Теорія — це система узагальненого знання, що пояснює ті чи інші сторони дійсності. Теорія, нарешті, — це система керівних ідей у тій чи іншій галузі знань. Теорія містить у собі опис не тільки відомої сукупності фактів, але і їх пояснення, розкриття закономірностей, яким вони підлеглі, доведення положень, які входять до неї. Наука є системою теорій.

Ідеї є основами наукових теорій. Ідея — це думка, загальне поняття про предмет або явище. Вона розкривається в системі понять і визначень. В ідеї в найбільш виразній і закінченій формі виражена тенденція розвитку явищ дійсності, тобто вона відображає не тільки те, що є, але й те, що має бути.

Однак поняття «зміст навчального матеріалу» не вичерпується наявністю перелічених вище компонентів. У нього входять практичні завдання та вправи, способи виконання дій, за допомогою яких учні засвоюють навички й уміння, у тому числі вміння добувати нові знання й успішно застосовувати їх на практиці, правила, необхідні для виконання домашніх завдань.

В. О. Онищук включає в поняття «зміст навчального матеріалу» і **конструктивно-творчі знання**, що являють собою завдання, вправи й засоби, спрямовані на формування естетичних, моральних почуттів і творчої уяви. Він включає в конструктивно-творчі знання літературні, образотворчі, музичні твори,

завдання, вправи, на основі яких в учнів формуються художні й музичні образи.

Вони є однією з форм навчальних знань у загальноосвітній школі, своєрідним синтезом уявлень, думок, об'єднаних загальною ідеєю. Аналогічною формою знань є й конструктивно-технічний образ, відображений у вигляді моделей, креслень, схем або уявлень конкретного предмета. Є ще одна дуже важлива складова змісту навчального матеріалу — це методи наукового дослідження й мислення, характерні для окремих галузей наук, які опановують учні, і без знань, про які неможливо засвоїти знання. Це способи пізнавальної діяльності, методи й засоби розвитку інтелектуальних здібностей учнів, теорії, що потребують доказів.

«Всі ці компоненти, — пише В. О. Онищук, — ретельно відібрані й педагогічно препаровані, становлять логічну систему знань, навичок і вмінь, які повинні опанувати учні при вивченні того чи іншого предмета. Вони тісно взаємодіють, входять один в один і переплітаються між собою...» [131]. Емпіричні знання, що формуються на основі відображення у свідомості учнів реальної дійсності, в основі своїй мають наукові факти, які у формі описів, таблиць, графіків тощо включаються в предмет у готовому вигляді. «Аналіз емпіричного матеріалу й готових наукових факторів має привести до розкриття істотних ознак і властивостей, об'єктивних зв'язків і відношень, до виявлення сутності явищ і на цій основі до засвоєння понять, формування суджень, ідей, законів і принципів, теорій, етичних і естетичних категорій і норм, до створення або відбиття художніх і конструктивно-технічних образів. Методи науки за даною схемою тісно пов'язані з теорією, правилами та прийомами дій, вправами, на основі яких в учнів формуються навички й уміння» [131].

Навчальний матеріал підбирається вчителем фактично у розрізі певних наукових понять і системи знань з кожного предмета, в цілому визначається системою наукових понять, що потребують засвоєння.

Уміння й навички здобуваються в більшості навчальних предметів у зв'язку із засвоєнням навчального матеріалу, але це аж ніяк не применшує їхнього значення в загальній системі освіти людини.

На кожному уроці вчитель і учні мають справу з тим чи іншим набором, з якоюсь певною частиною навчального матеріалу.

Зміст навчального матеріалу ділиться на дві частини: необхідний матеріал, безпосередньо пов'язаний з темою уроку, і матеріал другорядний, котрий уводиться в урок з метою посилення розумової активності учнів, виховного впливу на них, з метою підготовки до якоїсь роботи на наступному уроці тощо.

Існує кілька вимог до відбору навчального матеріалу.

1. Не можна використовувати недостатньо сучасні й науково не перевірені й не витримані положення й факти.

2. Необхідно відібрати найбільш цінну, достатню інформацію, факти, поняття, закони, теорії, що всебічно охоплюють досліджуване питання і які забезпечують розуміння його сутності.

3. Матеріал має бути організований таким чином, щоб у ньому була виділена провідна ідея, головна, основна частина.

4. Зміст навчального матеріалу має відображати методи одержання знань, типових для даної теми.

Зміст навчального матеріалу є для вчителя так би мовити «сировиною», з якої створюються різні конструкції, що обумовлюють способи навчального пізнання.

§ 4. Методи навчання

Метод навчання — це найважливіший компонент уроку, що являє собою важіль, що приводить у дію його зовнішні й внутрішні ресурси. Це ключ до досягнення триєдиної мети уроку, що містить необхідні для цього відомості. Це найдинамічніший компонент навчального процесу, тісно зв'язаний з усіма його сторонами. Звичайно, що без знання основних характеристик методів навчання глибоко аналізувати урок просто неможливо.

Що таке метод взагалі? Філософська енциклопедія дає йому таке визначення: «Метод — форма практичного й теоретичного освоєння дійсності, що виходить із закономірностей досліджуваного об'єкта» [212]. Однак особливості навчального процесу обумовлюють необхідність уточнення цього досить загального формулювання.

І. Д. Зверев дає таке визначення методам навчання: «...Методи навчання — це впорядковані способи взаємозалежної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти. Ця діяльність виявляється у використанні джерел пізнання, логічних прийомів, видів пізнавальної самодіяльності учнів і способів керування пізнавальним процесом учителем» [56].

Важливо мати на увазі, що, по-перше, у методах навчання в прямій або прихованій формі, але обов'язково проектується пізнавальна діяльність учнів, не випадково М. М. Левіна прямо говорить, що методи навчання — це сполучення методів викладання й навчання [102]. Саме за допомогою методів через зміст навчального матеріалу встановлюється глибокий зв'язок між діяльністю вчителя й пізнавальною діяльністю учнів, і методи є спільною діяльністю вчителя й учнів. У цій спільній діяльності вчитель використовує методи викладання, які визначаються функцією керування вчителем діяльністю учнів, і вони можуть виступати як методи інформаційної діяльності вчителя і методи організації пошукової пізнавальної діяльності учнів. Методи пізнавальної діяльності учнів належать до методів навчання, що забезпечує засвоєння навчального матеріалу й загальний розвиток дитини. Вони підрозділяються: на репродуктивні й продуктивні.

У цьому тандемі методи навчання відіграють **визначну** роль, тому що вони становлять мету навчання і з їх допомогою забезпечується засвоєння змісту навчального матеріалу. Однак у реальній обстановці уроку **визначними** є методи викладання, що проєктують діяльність учнів і передують їх реальним діям. Отже, основною характеристикою методів навчання є глибокий зв'язок діяльності педагога з пізнавальною діяльністю учнів. У ході аналізу уроку на цей зв'язок необхідно звертати найбільшу увагу.

Далі. Більшість авторів, даючи визначення методам навчання, вказують на генетичний зв'язок методів навчання з їхніми цілями.

Якщо метод навчання не відповідає триєдиній меті уроку, то за допомогою такого «методу» учитель і учні ніколи не досягнуть бажаного результату. Досягнення мети виступає як критерій ефективності методу, правильності й чіткості його реалізації. «Без досягнення мети метод навчання (як і будь-який інший) не можна вважати правильно застосованим. Тому й не можна судити про вчителя тільки по тому, як він розповідає, чи використовує наочність і технічні засоби, чи організує самостійну роботу тощо. Необхідно завжди з'ясовувати результати навчання, ступінь ефективності всієї діяльності вчителя відповідно до його мети» [97].

М. М. Левіна, трактуючи метод як спосіб досягнення мети, як певним чином упорядковану діяльність, тобто сукупність прийомів і засобів, якими характеризується та чи інша діяльність, спрямована на досягнення мети, виділяє у своїй роботі «Процес навчання на уроці» такі особливості методів:

- ✓ Метод — це не сама діяльність, а спосіб її здійснення, це схематизований і проєктований учителем спосіб діяльності. Тому він обов'язково усвідомлений.

- ✓ Метод має обов'язково відповідати меті уроку, якщо цієї відповідності немає, то за допомогою такого методу не можна досягти очікуваних результатів.

- ✓ Метод не може бути неправильним, неправильним може бути його застосування. Якщо метод не відповідає покладеним на нього завданням, він не є методом для досягнення поставленої мети.

- ✓ Кожний метод має свій предметний зміст. Знання, включені в метод, утворюють зону його застосування й дієвості.

- ✓ Метод завжди належить дійовій особі. Немає діяльності без її об'єкта, і немає методу без діяльності. Метод визначає рух всієї сукупності засобів, призначених учителям для розв'язання поставленого завдання. Від методу залежать інтелектуальні, почуттєві й вольові дії учнів, а також методи навчання. Метод можна розглядати також як певну систему прийомів. У цьому плані «метод уподібнюється міцно спаяному ланцюгу, кожна ланка якого являє собою окремий пізнавальний акт», — пише у своїй книзі «Методи навчання в школі» Р. Г. Лемберг. Ці пізнавальні акти, що організуються вчителем і виконуються учнями, зазвичай позначаються терміном «прийом». Наприклад: повідомлення, постановка завдання, вказівка й т. п. — прийоми вчителя;

слухання, виконання вправи, розв'язання завдання, наявність тексту й т. п. — прийоми навчання. Припустімо, учитель повідомляє факти, правила, показує предмети, пояснює суть явища, ставить питання. Якщо серед цих прийомів провідне місце займають прийоми пояснення, то метод викладання можна назвати пояснювальним. Якщо вчитель повідомляє факти, правила для їхнього завчання у вигляді способу завчання, то метод викладання має інформаційно-повідомляючий характер. Словом, «прийом» навчання, що має таку ж будову, що й метод, являє собою одну або кілька конкретних операцій, що мають на меті досягнення окремих, допоміжних цілей того чи іншого методу» [97].

Склад прийомів у структурі методу не випадковий. Він відповідає основній спрямованості методу. Використання прийомів, не пов'язаних дидактичною єдністю, руйнує метод.

Метод охоплює склад численних прийомів, але ці прийоми, незважаючи на своє різноманіття, зв'язані між собою дидактичною, технологічною й психологічною єдністю. Кожний окремих метод характеризується своїм особливим складом прийомів. Однак метод навчання не являє собою закритої системи. У практиці навчання жоден метод не виступає ізольовано, в «чистому вигляді», у складі тільки своїх прийомів. Зазвичай вчитель у кожний метод включає і строго відібрані сторонні прийоми. Припустімо, викладання збагачується елементами бесіди й демонстрацією досліджуваних об'єктів, спостереження поживається графічними прийомами, діями динамічного характеру.

Взагалі зв'язок методів із прийомами досить складний: «Одні прийоми обслуговують певні методи, інші придатні для всіх методів, але за всіх умов вони виступають як елементи реалізованих методів і методик навчання, варіативно й на вибір, здійснюваний учителем, що виступають як засоби й способи досягнення конкретних власних його цілей» [203].

Зона застосування вчителем того чи іншого методу навчання, рівень ефективності його використання обумовлюються глибиною й широтою знань педагога про метод.

Ю. К. Бабанський, спираючись на теоретичний аналіз сформульованих у різних роботах дидактичних критеріїв, а також на підсумки інтерв'ювання вчителів — майстрів педагогічної праці, сформулював шість основних критеріїв вибору методів навчання.

1. Вихідним критерієм при побудові системи методів навчання на уроці є їх відповідність цілі уроку, їхня максимальна спрямованість на вирішення всіх трьох її аспектів.

2. Орієнтованість, відповідність методу навчання змісту навчального матеріалу. «Важливість врахування цього критерію, — пише Ю. К. Бабанський, — очевидна тому, що метод визначають ще і як форму руху змісту. Один зміст може бути краще розкритий за допомогою індуктивного методу, інше — дедуктивного методу, одне може дозволити його пошукове вивчення, ін-

ше виявиться недоступним для застосування такого методу тощо. Необхідна спеціальна оцінка можливостей різних методів у розкритті даного змісту» [16].

3. Відповідність методів навчання формам організації пізнавальної діяльності учнів, такі як індивідуальні, фронтальні, групові й колективні форми пізнавальної діяльності, звичайно, вимагають різних методів навчання.

4. «Наступний критерій вибору методів вимагає повної їх відповідності реальним навчальним можливостям школярів, під якими розуміється єдність внутрішніх і зовнішніх умов для успішної навчальної діяльності» [16].

5. Педагог, вибираючи метод, не може не враховувати відповідності вибору методів навчання своїм можливостям щодо їх використання.

6. Цей критерій має узагальнюючий характер. Суть його полягає у відповідності методів навчання принципам дидактики. «Реалізація цієї вимоги ставить вибір методів у відповідність із основними закономірностями ефективної побудови процесу навчання, з яких випливають самі принципи навчання» [16].

Всі шість критеріїв повинні використовуватися в процесі вибору методів у комплексі.

Немаловажним питанням для керівника, що займається аналізом уроку, є питання класифікації методів навчання. Справа в тому, що від того чи іншого підходу до її здійснення деякою мірою залежить, як нам здається, по-перше, ефективність використання методів учителем у його практичній діяльності, а по-друге, можливість оцінки їх ефективності в процесі аналізу уроку керівником. Залежно від вибраного принципу у вітчизняній дидактиці існує кілька класифікацій методів навчання.

1. За джерелами знань: словесні, наочні, практичні.

2. По ступенем взаємодії вчителя й учнів: викладання, бесіда, самостійна робота.

3. Залежно від конкретних дидактичних завдань: підготовка до сприйняття, пояснення, закріплення матеріалу тощо.

4. За характером пізнавальної діяльності учнів і участі вчителя в навчальному процесі: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький.

5. За принципом поділу або поєднання знань: аналітичний, синтетичний, порівняльний, узагальнюючий, класифікаційний.

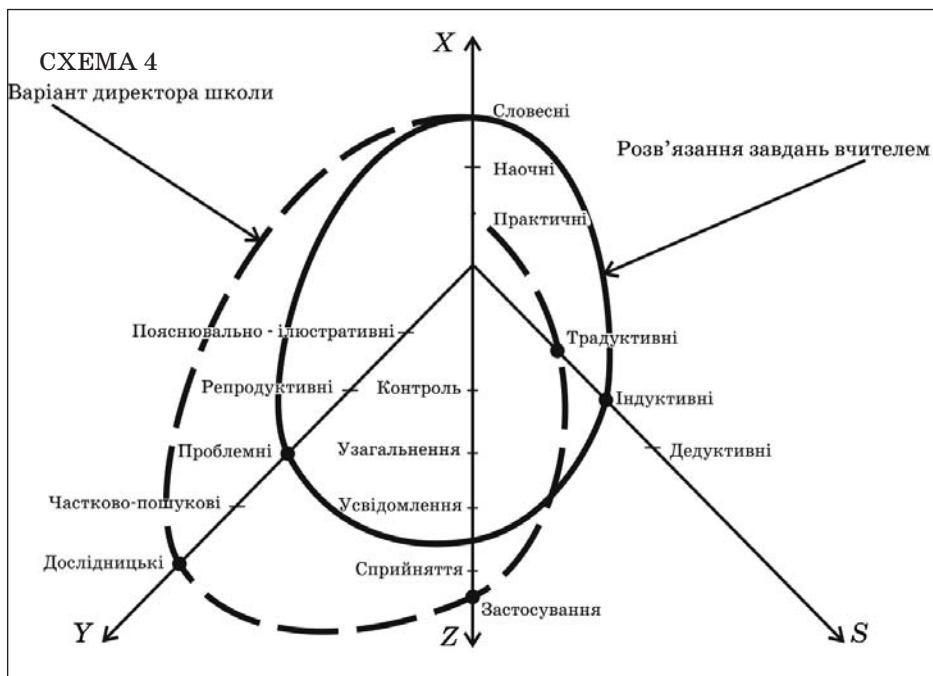
6. За характером руху думки від незнання до знання: індуктивний, дедуктивний, традуктивний.

Оскільки, як ми вже відзначали, жоден метод у чистому вигляді не існує, наприклад, немає суто проблемного або суто репродуктивного методу, всі ці класифікації, побудовані на оцінці не всіх, а якоїсь однієї домінуючої властивості методу, не дуже зручні для практичної роботи. Чому?

Насамперед тому, що кожен метод навчання одночасно визначається й за характером джерела навчальної інформації, і за рівнем самостійності учнів у пізнавальному процесі, і за формою розумової діяльності. Іншими словами,

метод навчання являє собою багатоякісне, складне, системне утворення, якому властиві всі ознаки, що лежать в основі класифікації.

Справді, який би метод ми не розглядали з позицій викладання й навчання, він завжди й одночасно буде або словесним, або наочним, або практичним. Але в той же самий час він буде проявлятися в конкретних формах: або в поясненні, або в бесіді, або в демонстрації, або у вправах тощо. Одночасно із цим, за характером руху думки від незнання до знання він буде або індуктивним, або дедуктивним, або традуктивним. Отже, тому оцінювати метод навчання можна тільки після того, як різноманітність його ознак буде зведено в систему.



Коротше кажучи, кожний метод навчання — це сукупність багатьох характеристик способів діяльності учня й учителя, і його необхідно розглядати як систему. Ця позиція українського професора В. І. Бондаря заслуговує, на наш погляд, уваги, тож давайте познайомимося з нею більш докладно.

В. І. Бондар вважає, що зручною для фіксації й наступного аналізу може бути цільова модель (див. схему 4), що будується на основі чотирьох класифікаційних ознак. *X* — група методів за характером джерел інформації, *Y* — група методів за рівнем пізнавальної самодіяльності учнів, *Z* — група методів за їх дидактичними функціями, *S* — група логічних методів навчання.

Однак методи навчання спрямовані не тільки на збагачення учнів знаннями й уміннями, не менш важлива їхня роль як засіб загального розвитку й виховання учнів.

Виховна функція методів навчання. Вона проявляється в створенні дидактичних умов для забезпечення позитивного емоційного характеру процесу навчання (залучення яскравого фактичного матеріалу, опору на явища навколишнього життя й досвід учнів, спонукання їх до оцінки й вираження власного відношення до досліджуваних явищ, подій, фактів тощо).

Крім того, у дидактичному плані виховна функція методів навчання проявляється в забезпеченні наукового доказу й логічної несуперечності теоретичних висновків, що дає можливість учням опанувати науково-матеріалістичні ідеї, сформулювати правильне ставлення до них і виробити переконання, що здобувають силу внутрішніх мотивів.

Найважливішою виховною сферою методів навчання є формування ефектно-споживчої сфери учнів, стимулювання їх до розвитку свого світогляду.

Немаловажну роль у вихованні відіграє озброєння учнів технікою навчальної роботи, тому що це дисциплінує їх, підвищує ефективність їх праці, сприяє успіху в навчанні.

Крім того, методи навчання, розвиваючи інтелект і практичну вмілість особистості, формують її світогляд, моральність і естетичну культуру. Все це ґрунтується на оволодінні відповідною галуззю знань.

Далі. Організація навчання й доброзичливих стосунків як між учителем і учнями, так і між самими учнями в ході реалізації методів навчання визначає характер духовних стосунків в учнівському колективі, формує його психологічний клімат, впливає на формування характеру й поведінку учнів.

Саме методи навчання безпосередньо служать формуванню таких якостей особистості, як творчий підхід до розв'язання пізнавальних і практичних завдань, чіткість і організованість у праці, уміння контролювати свою діяльність, оцінювати її, проявляти колективізм і взаємодопомогу [219].

Одним словом, виховна функція методів навчання є непорушною й найважливішою їх якістю. І не можна не погодитися з Г. І. Щукіною, що пише: «Якщо метод навчання вважати інструментом організації не тільки зовнішнього, але й внутрішнього середовища навчання, то вплив його на самосвідомість, самопізнання, світорозуміння, на виховання необхідних моральних якостей незаперечний. За допомогою методів навчання реалізуються основні виховні ідеї, створюється обстановка колективних співпереживань, співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності за самостійне розв'язання завдання, вимогливої самооцінки результатів навчання.

Методи навчання сприяють вихованню моральних, естетичних, всіх духовних властивостей особистості, оскільки саме вони розставляють акценти у змісті освіти, актуалізують особливо визначальний аспект духовного росту учнів» [237].

Розвиваючі функції методів навчання.

Найважливішою функцією методів навчання є розвиток мови учня, збагачення її словникового запасу, посилення комунікативності, розвиток різних властивостей мови.

Методи навчання забезпечують розвиток сенсорної сфери особистості (око-мір, орієнтування в просторі й у часі тощо), а також її рухової сфери.

Методи навчання відіграють величезну роль у розвитку інтелектуальної сфери дитини. Цілеспрямовано формуючи прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, виділення головного, узагальнення, систематизація тощо), вони одночасно розвивають активність мислення, його самостійність, глибину, широту, швидкість, систематичність, критичність, гнучкість, удосконалюючи й розвиваючи одночасно увагу, пам'ять, уяву й фантазію.

Коротше кажучи, «розвиваюча функція методу в сучасній школі — це функція багатобічна, вона виражається і у послідовному розвитку якості знань учня, і в постійному ускладненні й розвитку його вмінь, операцій і способів діяльності, і в збагаченні його пізнавальних процесів — внутрішнього вираження його навчальних дій» [237].

У роботах з дидактики іноді можна зустріти думку про те, що чим багатшою є палітра методів вчителя, тим вдалішою має бути картина уроку і його результативність. Однак у застосуванні методів учителям необхідно бути дуже обережним, інакше він може ефективний урок перетворити в ефективний. У нас нерідко саме поняття «різноманіття методів» трактують поверхово й примітивно. Різноманіття — це необмежена зміна методів і прийомів, що опираються на ті самі психологічні функції і в деяких випадках стомлюють учнів більше, ніж повторність і одноманітність.

Різноманіття методів має утворюватися на основі поєднання в процесі навчання різних психічних функцій. Так, якщо вчитель на уроці, використовуючи відповідні форми організації пізнавальної діяльності учнів, застосовує методи або прийоми, що збуджують емоційні переживання, вводить прийоми, що сприяють конкретизації знань, зміцненню вмінь, опирається на роботу уяви, тренує пам'ять, впливаючи на цілісну особистість учня, — він раціонально використовує різноманіття методів, ставлячи й пізнавальний, і трудовий процеси в найвигідніші умови. Таке різноманіття не стомлює, не розсіює енергію учнів, а зв'язує воедино активність психічних функцій, заощаджує робочі зусилля.

Кожний метод навчання має виконувати різноманітні функції, але в нього є свої специфічні можливості в реалізації цілей навчання. Ефективність методу можна оцінювати, лише виходячи з умов його конкретного застосування, тобто його місця в системі методів навчання. Головне ж призначення такої «різноманітної системи» полягає в тому, що вона дозволяє найбільш повно впливати на особистість, найбільш докладно розглядати досліджуваний

матеріал, побачити його у всім різноманітті зв'язків і стосунків з іншими явищами й фактами. Це й створює внутрішній стимул інтересу та допитливості учнів, підвищує їх пізнавальну активність.

§ 5. Форми організації пізнавальної діяльності учнів

Успішність навчання залежить не тільки від методів навчання, як би усвідомлено й продумано вони не добиралися вчителем. Цей процес не може бути здійснений поза формами організації пізнавальної діяльності учнів так само, як не буває й поза часом і простором.

У філософському розумінні поняття «форма» трактується як «будова, устрій, система організації, внутрішня структура, нерозривно пов'язана з певним змістом» [184].

Форма охоплює систему стійких зв'язків предмета і явища. Будь-який реальний урок здійснюється шляхом функціонування різних форм дій викладача й учнів, різних форм їх взаємодії. Немаловажне значення для цього процесу має не тільки зміст спілкування між учителем і учнями, між учнями, але й те, у яких формах це спілкування здійснюється, тобто яким чином учитель організує пізнавальну діяльність учнів.

Під формою організації пізнавальної діяльності (ФОПД) варто розуміти «...цілеспрямовано формований характер спілкування в процесі взаємодії вчителя й учнів, що відрізняються специфікою розподілу навчально-пізнавальних функцій, послідовністю й вибором ланок навчальної роботи та режимом — у часі і просторі» [203]. Форми організації пізнавальної діяльності — це, по суті справи, різновид взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, що відрізняються одне від одного характером їх спілкування.

А що таке спілкування?

Психолог М. І. Лісіна у своїй роботі «Генезис форм спілкування в дітей» (М., 1978) розкриває це поняття, як: «певну взаємодію людей, в ході якої вони обмінюються інформацією з метою налагодження стосунків і об'єднання зусиль для досягнення загального результату».

Вважається, що це визначення потребує істотного доповнення й уточнення. Так, наприклад, Л. П. Буєва вважає, що в спілкуванні здійснюється раціональний, емоційний і вольовий взаємовплив і взаємодія індивідів, виявляється й формується спільність настроїв, думок, поглядів, взаєморозуміння; здійснюється передача й засвоєння манер, звичок, стилю поведінки; створюються згуртованість і солідарність, що характеризують групову й колективну діяльність. «У різних формах спілкування, — пише Л. П. Буєва, люди обмінюються результатами пізнання різних об'єктів, опановують емпірично накопичений іншими досвід...» [25]. У процесі спілкування індивіди як фізично, так і духовно створюють одне одного. Яка роль форм організації пізнавальної діяльності в процесі навчання?

1. Без цілеспрямованого вибору відповідних форм пізнавальної діяльності, тобто без організації певної структури стосунків між учасниками процесу навчання (учитель — учні, учитель — окремі учні, між різними групами учнів, між учнями усередині групи, між всіма учнями класу), без спеціального планування цих стосунків повноцінна реалізація в процесі навчання освітньої, виховної й розвиваючої функції просто неможлива.

2. Форми організації пізнавальної діяльності у взаємодії зі змістом навчального матеріалу й методами навчання становлять матеріальну основу процесу навчання, є формами його здійснення й застосовуються в будь-яких формах організації навчального процесу: уроку, лекції, семінару, факультативних заняттях, консультаціях, навчальних конференціях тощо.

3. Через форми організації пізнавальної діяльності розв'язується завдання активізації пізнавальної активності учнів як репродуктивної, так і продуктивної, і творчої.

4. Різне сполучення у використанні форм організації пізнавальної діяльності дає можливість у ході процесу навчання перебороти індивідуалістичний характер діяльності учнів, підвищити роль почуття колективу початків, підняти соціальну активність учнів і розвинути кожного учня відповідно до його здібностей.

5. Форми організації пізнавальної діяльності учнів впливають на весь хід навчально-виховного процесу. Різні форми організації задають свої вимоги в навчальній роботі: потрібно вміти слухати при фронтальній роботі, вміти обговорювати проблеми при колективній, зосереджувати й організовувати свою діяльність при роботі індивідуальній.

6. Саме через форми організації пізнавальної діяльності учні оволодівають певним соціальним досвідом: навичками роботи в колективі, орієнтованої в колективній діяльності й ситуаціях, які в ній виникають, а це вже змістовно значимі елементи, характерні тільки для форм організації пізнавальної діяльності. Отже, вона є не тільки засобом засвоєння змісту навчального матеріалу, але й самостійним джерелом накопичення змісту освіти.

7. Особливе місце форми організації пізнавальної діяльності займають у реалізації виховного аспекту триєдиної мети уроку. Головним джерелом їх виховної ролі є характер самопрояву особистості при тій чи іншій ролі. Лідерство або співучасть у роботі колективу, змагання в темпах виконання роботи, почуття відповідальності за якість своєї праці, зацікавленість у результаті роботи групи тощо [203]. Дамо коротку характеристику кожній з форм пізнавальної діяльності учнів.

Індивідуально-відокремлена форма. Вона має місце в тому випадку, коли зміст навчального матеріалу в повній мірі доступний для самостійного вивчення школярів. Пізнавальне завдання в цьому випадку не виступає перед класом як загальне й вирішується індивідуальними зусиллями кожного учня самостійно, без безпосереднього його спілкування з іншими учнями. Індивідуальна форма особливо вдало використовується під час самостійного

розв'язання завдань з фізики, хімії, математики, самостійного виконання письмових вправ з рідної мови, іноземних мов.

Педагогічна цінність цієї форми організації пізнавальної діяльності полягає в тому, що вона може добре враховувати особливості кожного учня згідно з його підготовкою й можливостями. Успіх її визначається правильним підбором диференційованих завдань і систематичним контролем учителя за їх виконанням. Крім того, диференціація виражається й у ступені наданої допомоги учневі. Ця форма важлива тим, що вона вчить індивідуальної праці й надає більші можливості для самостійної роботи, сприяє вихованню самостійності учнів і служить підготовкою для занять самоосвітою. Вона сприяє не тільки більш свідомому й міцному засвоєнню знань, умінь і навичок, але й формуванню таких цінних якостей особистості, як самостійність, організованість, наполегливість у досягненні мети, завзятість, відповідальність за виконання дорученої справи тощо.

Разом з тим можливість застосування індивідуальної форми пізнавальної діяльності має й свої обмеження. Її організація вимагає більших витрат часу й зусиль учителя. Вона не сприяє розвитку колективізму в навчанні, а навпаки, створює умови для формування егоїстичних рис характеру в учнів. Тут учні працюють «поруч, але не разом», відповідаючи кожний сам за себе. Якщо «робота поруч» виявляється упродовж всього періоду навчання в середній школі переважною, то вона, звичайно, є причиною виникнення яскраво вираженого індивідуалізму в поведінці школяра.

Фронтальна форма пізнавальної діяльності.

Вона передбачає одночасне виконання загальних завдань всіма учнями класу для досягнення ними загального пізнавального завдання.

Це найпоширеніша в нашій школі форма організації пізнавальної діяльності: вона використовується на уроках, на семінарах, на екскурсіях, конференціях і в багатьох інших конкретних видах навчальних занять.

Її характерними рисами є такі:

- ✓ Учитель проводить роботу й безпосередньо спілкується з усіма учнями класу — розповідає, пояснює, показує, залучає учнів до обговорення проблем, забезпечуючи одночасне керівництво всіма учнями. Усе, що необхідно знати й уміти кожному учневі, вчитель показує одночасно для всіх.

- ✓ У ході здійснення цієї форми відбувається прямий, безпосередній ідейно-емоційний вплив учителя на колектив учнів, що повинний будити в них відповідні думки, почуття, переживання.

- ✓ Кожний учень «споживає» інформацію, передану вчителем, прагне її засвоїти.

- ✓ Загальна мета роботи досягається за рахунок індивідуальних зусиль кожного учня.

- ✓ Для того, щоб ця форма була більш ефективною, учитель повинен заздалегідь проектувати, а потім і створювати на уроці навчальні ситуації, що відповідають наміченим аспектам триєдиної мети уроку. У самому початку —

забезпечити контакт із класом, привернути увагу учнів і їх інтерес до майбутнього сприйняття знань. Цьому дидактичному завданню добре відповідає навчальна проблемна ситуація й питання для перевірки наприкінці уроку, що створює на ньому й контрольну ситуацію. Можливе не тільки проблемне, але й інформаційне, а також пояснювально-ілюстративне викладення, але за умови організації взаємодії з учнями, спілкування одночасно з усім складом класу, здійснення на нього ідейно-емоційного впливу.

✓ Педагогічна ефективність фронтальної форми пізнавальної діяльності багато в чому залежить від уміння вчителя тримати в полі зору всіх учнів класу, забезпечувати активну роботу кожного з них, підтримувати увагу й роботу дисципліну.

✓ Якщо дана форма здійснюється на такій активній основі, то, беручи участь у загальній роботі, учень відчуває ритм спільного пошуку, розділяє успіх загальних досягнень, проявляє певну творчу активність.

✓ Якщо ж ця форма ґрунтується на елементарній, сухій передачі навчальної інформації, то тоді починають проявлятися її негативні сторони. Учитель, покладаючи надії в цьому випадку тільки на внутрішню пізнавальну активність, втрачає зворотний зв'язок, тому що внутрішня пізнавальна активність без її зовнішнього прояву контролю не піддається. Крім цього, примітивна передача навчальної інформації не сприяє прояву взаємодопомоги й взаємодії учнів, що негативно впливає на розвиток їх соціальної активності.

✓ Істотним недоліком цієї форми пізнавальної діяльності є те, що при її використанні різко обмежується можливість здійснення суспільно корисної діяльності учнів у процесі їх навчання, бо вчитель навчає всіх.

✓ Для фронтальної роботи обов'язковою є загальна оцінка її результатів, оскільки вона деякою мірою сприяє становленню колективних інтересів.

Групова форма організації пізнавальної діяльності. Груповою формою пізнавальної діяльності є організація таких навчальних занять, в ході яких єдине пізнавальне завдання ставиться перед певною групою школярів. Величина групи різна, залежно від змісту й характеру роботи, вона коливається від 2 до 6 чоловік, але не більше, тому що в більш численних групах неможливо забезпечити активну роботу всіх членів групи.

В. В. Котов, який досліджував групову діяльність учнів на уроці, так визначив її складові.

1. Попередня підготовка учнів до виконання групового завдання, постановка навчальних завдань, короткий інструктаж учителя.

2. Обговорення й складання плану виконання навчального завдання в групі, визначення способів його розв'язання (орієнтовна діяльність), розподіл обов'язків.

3. Робота з виконання навчального завдання.

4. Спостереження вчителя й коригування роботи групи й окремих учнів.

5. Взаємна перевірка й контроль за виконанням завдання в групі.

6. Повідомлення учнів за викликом вчителя про отримані результати, загальна дискусія в класі під керівництвом учителя, доповнення й виправлення, додаткова інформація вчителя й формулювання остаточних висновків.

7. Індивідуальна оцінка роботи групи й класу в цілому [82].

Успіх здійснення цієї форми пізнавальної діяльності, у першу чергу, залежить від старанності її підготовки вчителем і його вміння приділити увагу кожній групі.

При груповій формі діяльності окремі учні вже перебувають в положенні вчителя, з'являється можливість надання реальної допомоги одне одному. Групова форма породжує взаємну відповідальність, уважність, формує інтерес до роботи товариша.

Колективна форма пізнавальної діяльності учнів.

До недавнього минулого — це найменш розроблена в дидактиці форма організації пізнавальної діяльності. Багато підручників педагогіки або взагалі про неї не згадують, або соромливо відбуваються двома-трьома незначними фразами. І тільки зараз, завдяки зусиллям В. К. Дьяченко [49, 50, 51 і ін.], що розробив теоретичні й технологічні основи цієї форми й провів велику експериментальну роботу в школах багатьох областей і країв Росії, ця форма пізнавальної діяльності починає освоюватися багатьма вчителями.

Що ж вона являє собою?

В. К. Дьяченко абсолютно справедливо, на наш погляд, вважає, що це така форма, при якій колектив навчає кожного свого члена, і в той же час кожний член колективу бере активну участь у навчанні всіх інших його членів. «Якщо всі члени колективу навчають кожного, те така навчальна робота є колективною. Але що означає: ВСІ члени колективу беруть участь у навчанні? Це означає, що кожний член групи (колективу) виступає як вчитель. Тому сутність колективного навчання може бути сформульована так: УСІ навчають кожного, і кожний навчає всіх». І далі. «При колективному навчанні, якщо воно дійсно колективне, — те, що знає один, повинні знати всі. І з іншого боку, усе, що знає колектив, має бути надбанням кожного» [51, 67, 74].

В. К. Дьяченко таким чином визначає ознаки, що характеризують колективну форму пізнавальної діяльності учнів.

- ✓ Наявність у всіх учасників загальної мети.
- ✓ Між її учасниками має місце поділ праці, функцій і обов'язків.
- ✓ Робота ґрунтується на співробітництві й товариській взаємодопомозі.

Колектив — це група людей, що співпрацюють між собою.

- ✓ Учасники роботи залучаються до обліку й контролю за її виконанням.
- ✓ Робота кожного учасника процесу здобуває суспільну значимість.
- ✓ Ця форма пізнавальної діяльності ґрунтується на рівності об'єктивних умов для кожного.

✓ Діяльність кожного учасника занять є суспільно корисною. Має місце збіг, повна єдність колективних і особистих інтересів: чим більше й краще

я навчаю інших, тим більше й краще я знаю сам. «Якнайбільше запитувати, — писав Я. А. Коменський, — отримане знання засвоювати, того, що засвоїв, навчати інших — ці три правила дають можливість учневі перемагати вчителя. Навчати — це значить все засвоєне, у свою чергу, переказувати товаришам або будь-кому, хто бажає слухати» [83].

✓ Всією роботою керує педагог, а соціальна активність учнів проявляється безпосередньо в навчальних заняттях, що є однією з найважливіших умов формування активної життєвої позиції кожного учня.

М. Н. Скаткін у своїй книзі «Проблеми сучасної дидактики» писав про те, що колективна форма організації пізнавальної діяльності учнів — це «...спілкування учнів у процесі навчання в динамічних парах і парах змінного складу» [179].

Отже, робота в парах. Тут загальне завдання ділиться між членами мікрогрупи. Кожний опитує кожного, кожний відповідає кожному. Виникає ситуація колективної взаємодії всіх членів групи. Найбільш розповсюджена в школі мікрогрупа з 4-х чоловік, в яку об'єднуються учні сусідніх парт. У кожний момент половина учнів говорить, а інші уважно слухають, потім ролі міняються. Це школа навчання кожного кожним.

Статична пара



Для роботи об'єднуються учні, що сидять за однією партою

Динамічна пара

такт 1



такт 2



такт 3



Для роботи об'єднуються учні, що сидять за сусідніми партами

Варіаційна пара

такт 1



такт 2



такт 3



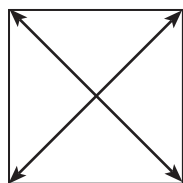
У групі з 4-х учнів кожний працює то з одним, то з іншим, при цьому відбувається обмін матеріалами, варіанти яких будуть опрацьовані кожним членом мікрогрупи

Варіанти більш компактних схем

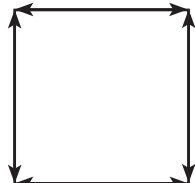
Статична пара



Динамічна пара



Варіаційна пара



А. С. Границька у своїй книзі «Навчити думати й діяти», де вона обґрунтувала цілу адаптивну систему навчання (АСН), засновану на використанні колективної форми пізнавальної діяльності, дає таку схему роботи в різних парах.

Робота в динамічних, варіаційних парах демократична по своїй суті. Кожний опиняється в рівних умовах. Кожний виявляється досить компетентним в своїй частині завдання, може успішно навчати кожного, контролювати незалежно від рівня загальної підготовки. Кожний учень тут неодмінно є то учнем, то вчителем. Найближча мета кожного учасника занять: учити інших всього того, що знаєш або вивчаєш сам. Таким чином, діяльність кожного учня стає суспільно корисною, і кожний відповідає не тільки за свої знання, але також і за знання своїх товаришів по навчальній роботі. Докладніше про цю форму пізнавальної діяльності дивися [49, 82, 50, 51, 39].

Необхідно відзначити, що формам організації пізнавальної діяльності належить особливе місце в реалізації виховної функції уроку.

Головне джерело їхньої виховної ролі полягає в характері самопрояву особистості у тій чи іншій формі. Лідерство або співучасть у роботі колективу, змагання в темпах виконання роботи, почуття відповідальності за якість своєї праці, захопленість самостійним виконанням навчальної роботи, гаряча зацікавленість і багато іншого — все це лише окремі приклади морального, естетичного, у цілому соціального виховання, обумовленого саме розумним сполученням форм організації пізнавальної діяльності учнів [203].

§ 6. Склад комбінованого уроку й зміст його етапів (дидактичний зріз)

Чому ми взяли саме комбінований урок?

По-перше, тому що він є найпоширенішим типом уроку. У практиці роботи нашої школи донині, незважаючи на всі тенденції змін, приблизно 50–60 відсотків всіх уроків є комбінованими. На них протягом 45 хвилин відбувається й перевірка домашнього завдання, і опитування, і процес засвоєння нового матеріалу, і його закріплення, і пояснення домашнього завдання.

По-друге, з різної постановки етапів, що входять до складу комбінованого уроку, конструюються всі інші типи уроків. Знаючи його склад і зміст етапів, не важко розібратися в них і осмислити типологію уроку.

По-третє, навіть при відмові від традиційної побудови уроку дидактичні вимоги до опитування, закріплення знань, викладу й засвоєння нового матеріалу залишаються в силі, і ними не можна нехтувати.

По-четверте, комбінований урок ще довго буде використовуватися певною частиною вчительства, і немає сенсу його відхиляти, а треба підвести під нього розвиваючу основу, розкрити його резерви, показати його невикористані можливості.

Про стосунки вчителя й учнів на уроці.

В основі стосунків учителя до учня на уроці має бути цілісний погляд учителя на особистість учня. Учителя дитина не може цікавити тільки як учень. На неї необхідно дивитися як на особистість із усіма її якостями та потребами, цілями й бажаннями й будувати свої стосунки не як учитель із учнем, а як людина з людиною, не обмежуючи спілкування з нею своїми посадовими обов'язками.

Стосунки вчителя з учнями на уроці повинні характеризуватися як робоча співпраця однодумців у справі розвитку й відновлення себе, що ґрунтується на діловій доброзичливій атмосфері, повазі особистості дитини, на увазі не тільки до результатів її діяльності, але й до її внутрішнього світу, переживань, які вона відчуває в навчанні.

Урок має ґрунтуватися на живій педагогіці Розуму й Серця, а не на зовнішній, формальній. Чудовий письменник, що написав чимало цікавих книг про школу, М. Паніч, писав: «Педагогіка зовнішня, формальна йде до дитини, виходячи тільки з того, **якою вона повинна стати**. Дійсна педагогіка, жива, прагне насамперед **зрозуміти** дитину такою, якою вона є» [138].

Отже, *перша умова* підвищення ефективності комбінованого уроку — це відносини співпраці, на основі яких він має будуватися.

Другою умовою є перетворення комбінованого уроку в «урок розвитку».

Всі системи навчання дають визначення навчальної діяльності, яка щось пояснює, а її необхідно розглядати як спеціальне дослідження чогось, як зміну не предмета, а самого суб'єкта діяльності — учня. Розвиваючий урок має будуватися вчителем як процес колективної праці учнів: під його керівництвом із чіткою системою його організації.

Учитель виступає не як фахівець, що передає учням навчальну інформацію, а як організатор навчального процесу, керівник самодіяльності учнів, що допомагає й підтримує їх.

Це має бути урок, на якому головним працівником у процесі навчання є учень, навчальна діяльність якого об'єктивно спрямована на освіту та формування своєї особистості, а найголовнішим її мотивом є навчально-пізнавальний. Учитель, що організує такий урок, повинен добре розуміти, що його учень — це не той, кого він учить, а той, хто в нього вчиться. Більше 300 років тому Я. А. Коменський писав про те, що вчителя насправді вчать тільки тоді, коли учні дійсно вчать.

Для того щоб комбінований урок став дійсно розвивальним, він має конструюватися й проводитися на основі принципів, дотримання яких дає можливість виховати всебічно розвинену й соціально зрілу особистість.

Ці принципи сформульовані психологом Л. М. Фрідманом в його книзі «Педагогічний досвід очима психолога».

Принцип перший: самодіяльність учнів у ході уроку. Урок організується у формі навчальної самодіяльності учнів, тобто діяльності учнів, що виконується без розрахунку на якусь вигоду або нагороду, у якій вони знаходять задоволення своїх найбільш глибоких потреб.

Принцип другий: самоорганізація учнів у ході уроку. Урок має будуватися на основі навчання вчителем учнів власної їхньої діяльності з вивчення й оволодіння змістом навчального матеріалу. «Вчити інших чого-небудь — значить, показати їм, що вони повинні робити, щоб навчитися того, чого їх учать» [217].

Урок має будуватися на допомозі вчителя учням вчитися самим, на навчанні їх розумних методів вчення, на навчанні й вихованні учнів раціональної самоорганізації своєї самостійної й навчально-тренувальної діяльності в будь-якій формі навчальної роботи (індивідуальної, фронтальної, групової, колективної).

Конструюючи комбінований урок, учитель повинен пам'ятати, що головне в його роботі — це не те, що він розповість і покаже, дасть завдання й проконтролює його виконання, а те, як він навчить учнів уміння і навичок раціонально вчитися.

Принцип третій: розвиток особистості. При організації й проведенні уроку враховувати й спиратися на вікові й індивідуальні особливості учнів; будувати урок таким чином, щоб учні завжди відчували необхідність в подоланні посильних труднощів, в оволодінні новими знаннями, новими способами дій, уміннями й навичками; проводити навчальний процес у ході уроку в зоні найближчого розвитку, спираючись при цьому на досягнутий рівень актуального розвитку учня; здійснювати навчальний процес таким чином, щоб він усіляко сприяв прояву й реалізації індивідуальності кожного учня; зводити уроки до формування соціально зрілої особистості; впливати за допомогою уроку на формування в школяра суспільної (колективістської) спрямованості й адекватної самооцінки.

Л. М. Фрідман вважає, що основним принципом, який безпосередньо впливає з мети сучасної школи, є принцип розвитку. Він відповідає меті організації навчального процесу. Принцип самодіяльності визначає його мотиваційний бік й тим самим відповідає основному мотиву організації навчального процесу, а принцип самоорганізації визначає його операційний бік й, отже, відповідає способу його організації. Всі наступні принципи — це принципи підтримки, які забезпечують здійснення трьох головних принципів.

Принцип четвертий: формування колективізму. Суть його полягає в такому: для того, щоб додати спілкуванню між учнями змістовного характеру,

побудувати їхні міжособистісні відносини на змістовній основі, учитель повинен організувати навчальний процес на уроці таким чином, щоб він був процесом безпосередньої колективної діяльності учнів.

Принцип ролівої участі. Для того щоб вся навчальна діяльність учнів набула колективного характеру, треба, щоб учні були наділені певними ролями на короткий або тривалий строк і щоб виконання ролей приносило учневі певне емоційне задоволення, щоб роль була посилення для учня й в той же час вимагала б від нього певних зусиль і давала простір для прояву творчості та ініціативи.

Принцип відповідальності. Жоден із принципів неможливо реалізувати, якщо в учнів не сформоване почуття відповідальності за свою навчальну діяльність і за справи всього колективу. А для цього сам урок має будуватися на відповідальному ставленні учнів до досягнення його мети.

Л. М. Фрідман формує вісім вимог принципу відповідальності, на виконанні яких має будуватися розвиваючий урок.

1. Учень, відповідаючи урок, виконуючи ту чи іншу роль, повинен відповідати не вчителю, а своїм товаришам, класному колективу, його різним підрозділам. Учитель — це ніби кінцева інстанція, перед якою учень несе відповідальність, а класний колектив — повсякденна й головна.

2. Відповідальність учня перед учнівським колективом припускає контроль і оцінку своєї роботи. Учитель же повинен на уроці вчити учнів методів контролю й оцінювань, формувати правильні способи й норми контролю, а не займатися ним одноосібно.

3. Самоконтроль навчальної діяльності учнями вимагає знання мети й планів цієї діяльності, критеріїв, за якими можна судити про досягнення ними мети. Отже, учитель зобов'язаний ознайомити учнів з планом вивчення теми, з цілями, заради яких вона вивчається, з тим, що повинен знати й уміти учень у результаті її вивчення, а також навчити його чітких критеріїв оцінювання досягнутих результатів.

4. Облік роботи ведуть самі учні, він має бути відомим всьому класному колективу.

5. Урок має будуватися на основі самоконтролю й самооцінювання учнем своєї навчальної діяльності, постійного співвідношення самооцінювання із зовнішньою оцінкою своїх товаришів і вчителя.

6. При порушенні учнем якихось норм, правил у ході здійснення уроку на нього можуть бути накладені стягнення. Краще, якщо це робиться колективом, а не вчителем, краще, якщо осуд провини виражає колектив. Головне при цьому — ні на мить не забувати про повагу особистості.

7. Учень може бути покараний за порушення дисципліни, але аж ніяк не за відставання в навчанні. Вимоги до учнів при повазі до них мають бути спрямовані насамперед на виховання дисципліни на уроці.

8. Урок має виховувати розумні традиції у проведенні навчального процесу: певний ритуал поведінки; чесність і відвертість у стосунках із учителями й товаришами, взаємодопомога тощо.

У цілому ж компонентами поняття «відповідальність» є: ясне знання особистістю своїх обов'язків; прийняття нею цих обов'язків; реалізація прийнятих обов'язків; здатність особистості контролювати свої дії [52].

Принцип психологічного забезпечення. Він означає, що урок має організовуватися й проводитися таким чином, щоб забезпечувати мотивацію навчання й позитивне емоційне відношення до нього в кожних учнів. При цьому навчальна діяльність кожного учня має мотивуватися найціннішими й визначальними мотивами (див. докладніше [217]).

А тепер давайте приступимо до аналізу етапів уроку.

I. Організаційний етап.

«Усяка праця, в тому числі й навчальна, починається з організації умов, за допомогою яких вона проходить найбільш сприятливо. Тому урок з будь-якого предмета, на будь-яку тему, будь-якого типу, проводиться він у класі чи в лабораторії, у майстерні, на пришкольній ділянці, у природі або на виробництві — завжди починається з попередньої організації» [243].

Як говорять: «Будь-який кінець залежить від початку!» Вважається, що це добре повинен запам'ятати будь-який учитель, будь-який практик і вчений, і настав час припинити дискусії на тему, є чи не є так званий «оргмомент» етапом уроку. Є! Він обов'язково, хочемо ми цього чи ні, присутній на будь-якому уроці, як «увертюра» до нього. Тільки в одного вчителя вона іноді триває хвилини, а в іншого весь урок, замінюючи собою «оперу».

Багато вирішують перші хвилини. Не вловивш, не відчужеш пульсу класу, і... не вийде урок.

Оргмомент — це, безумовно, етап і етап складний. Тільки, здається, він має не стільки дидактичний, скільки психологічний характер, і завданням цього етапу є не стільки навчально-виховний, скільки психологічний аспект.

А полягає воно в такому: забезпечити нормальну зовнішню обстановку для роботи на уроці й психологічно підготувати учнів до спілкування занняття.

Зміст етапу.

1. Привітання. Взаємне вітання — елементарний акт ввічливості й одночасно початок педагогічного процесу, початок спілкування вчителя й учнів. Уже за його характером в якійсь мірі можна судити про характер стосунків між ними.

Привітання має виражати взаємоповагу, симпатію, бажання добра одне одному. Воно — перший ключ до співпраці, саме так його варто розуміти та сприймати. От чому не можна процедуру вітання здійснювати небало й

формально. Привітання вчителя — це заявка про те, у якому психологічному режимі він поведе урок, відповідь учнів — реакція на цю заявку.

Процедура вітання добре відпрацьовується в нас у молодших класах, але в старших класах, внаслідок відсутності єдиного переходу до її здійснення й дуже часто нерозуміння його значення вчителями, перетворюється в педагогічних колективах у формальність, що веде до поступової втрати учнями навичок здійснення вітання, сформованих раніше.

2. Визначення відсутніх. Суть його полягає не стільки в тому, щоб довідатися, кого з учнів немає на уроці. Це не складно зробити за допомогою і інших прийомів. Зміст цієї процедури полягає в іншому: учитель тут формує свою позицію до факту відсутності того чи іншого учня. Осудження, якщо учень відсутній без поважних причин, співчуття й надання допомоги тим, хто хворіє. Обов'язково потрібно цікавитися в учнів станом здоров'я їх товаришів, які давно хворіють, передавати через учнів своє співчуття. Привітати учня, що після довгої відсутності знову з'явився в класі. Словом, не забувати, що, здавалося б, прозаїчна перевірка відсутніх може слугувати важливим інструментом поглиблення співпраці, виховання гуманізму, навчальної дисципліни, любові до школи й учителя.

3. Перевірка готовності учнів до уроку. Тут учителя насамперед має цікавити зовнішній вигляд учнів, їхня робоча поза, стан робочого місця. У якійсь мірі при дотриманні такту й почуття міри цей момент можна використати для формування смаку, еталону зовнішності.

4. Перевірка підготовленості класного приміщення до уроку. Класне приміщення — робоче місце класу й учителя, і зовсім небайдуже, в якому стані воно перебуває. Турбота кожного про своє здоров'я — один з найважливіших каналів формування почуття власного достоїнства.

5. Організація уваги. Необхідно вміти встановити чітку грань, що відокремлює перерву від уроку, нову психологічну ситуацію швидкого зосередження на предметі навчального заняття. Професор І. В. Страхов у своїй роботі «Психологічний аналіз уроку» пише: «Дуже важливо виховати в школярів розумові звички до швидкого переходу від психічного стану під час перерви до робочого стану свідомості, що виникає на початку уроку. Практично це здійснюється різними способами, але не всі з них однаково ефективні. Організуючий вплив на учнів має психологічний стан учителя в момент його появи в класі... Початок же уроку без попередньої організації уваги школярів, неувважність учителя до їх психічного стану або його прагнення різко форсувати їх зосередження шляхом збудженого звертання, підвищеного тону мови не буде сприяти створенню необхідного ділового й психологічного контакту між учителем і учнями» [194].

Умови досягнення позитивних результатів:

- ✓ зосередженість, витримка, самовладання, зібраність учителя;
- ✓ відсутність багатослівності, яскраво виражена воляова спрямованість;
- ✓ вимогливість і твердий намір без затримки перейти до уроку при одночасній увазі до стану учнів;
- ✓ використання невеликої психологічної паузи й питання, що спонукує їх увагу до теми уроку;
- ✓ спокійна впевнена манера триматися з появою в класі, що поєднується з доброзичливістю й щирістю;
- ✓ послідовність і сталість у пред'явленні вимог.

Показник виконання психологічного завдання етапу:

- ✓ доброзичливий настрій учителя й учнів;
- ✓ короткочасність організаційного моменту;
- ✓ повна готовність класу й оснащення уроку до роботи;
- ✓ швидко входження класу в діловий ритм;
- ✓ організація уваги всіх учнів.

Це дуже важливий і відповідальний етап, від якості здійснення якого багато в чому залежить весь хід, розвиток і результат уроку. У деяких вчителів організаційний етап триває мить, але це результат певної, кропіткої роботи педагога щодо приучення дітей до виконання організаційних вимог етапу на багатьох попередніх уроках. Даний етап відіграє дуже серйозну виховну роль. Тут формується вміння себе мобілізувати, зосередитися, внутрішньо організуватися. У певній мірі цей етап уроку впливає на формування відповідального відношення до навчання, такої риси, як передбачливість. Нарешті, саме на цьому етапі починає закладатися характер взаємин учителя й класу.

II. Етап перевірки домашнього завдання.

Пам'ятайте! Без відгуків, без оцінювання зробленої роботи з боку вчителя учень не знає якості своєї роботи, він не володіє найголовнішим і важливим у ній — результатом і, звичайно, не відчуває радості успіху або гіркоти помилок!

Навчально-виховне завдання етапу. Перевірити правильність, повноту й усвідомленість виконання домашнього завдання всім класом, з'ясувати причини невиконання завдання окремими учнями, усунути в ході перевірки виявлені пробіли в знаннях, навичках і вміннях, здійснювати подальше їх вдосконалювання.

Одночасно із цим мотивувати й мобілізувати сили й здібності учнів, стимулювати їх до успіху, формувати почуття відповідальності, наполегливості у досягненні мети, дисциплінованість.

Зміст етапу.

1. Виявлення факту виконання домашнього завдання всім класом.
2. Обов'язкове з'ясування причин невиконання завдання окремими учнями та вживання заходів щодо його обов'язкового виконання наступного дня.
3. Визначення типових недоліків у знаннях і причин їх появи.
4. Виправлення помилок, допущених учнями в домашній роботі, щоб вони не фіксувалися в їх пам'яті.
5. Залучення, коли це можливо, до перевірки домашнього завдання учнів-консультантів з предмета, чергових.
6. Використання взаємодопомоги й самоконтролю учнів.
7. Осмислення вчителем своєї власної діяльності на минулому уроці. Перевірка домашнього завдання вчителем дозволяє виявити його успіхи й помилки у виборі методики, сигналізує про темпи просування учнів, є необхідним засобом для підготовки конкретного уроку з урахуванням досягнутих результатів; залежно від конкретних умов і виховної мети, що переслідує вчитель, стимулюючи окремих учнів, коли це необхідно, оцінити домашню роботу.

Умови досягнення позитивних результатів:

- ✓ оперативність учителя, цільова спрямованість його діяльності;
- ✓ використання вчителем системи прийомів, що дозволяють визначити виконання домашнього завдання у всіх учнів класу;
- ✓ усвідомленість школярами взаємозв'язку домашнього завдання з результатами свого навчання, розуміння ними залежності цих результатів від їхньої домашньої роботи. Пам'ятайте! У цьому випадку контроль досягнень учнів одночасно є й контролем виконання домашнього завдання;
- ✓ сформованість думки учнів про те, що «забути» виконати домашнє завдання неможливо, тому що його виконання обов'язково буде перевірено вчителем. Пам'ятайте! Кожне невиконане домашнє завдання, з яким учневі вдалося «проскочити», працює на безвідповідальність.

Показники виконання навчально-виховного завдання етапу:

- виявлення факту виконання домашнього завдання у всього класу за порівняно короткий проміжок часу (5—7 хв), встановлення типових помилок і їхня ліквідація;
- виявлення причин невиконання домашнього завдання окремими учнями й вживання заходів для їх ліквідації;
- використання різних форм контролю залежно від змісту, виду й мети домашнього завдання, а також залежно від ставлення учнів даного класу до виконання домашньої роботи;
- формування розуміння учнями зв'язків виконання їх домашньої роботи з результатами свого навчання взагалі.

Домашнє завдання на більшості уроків можна перевірити на початку уроку, якщо ці знання необхідні для засвоєння нового матеріалу. У деяких школах прийнято, що спеціально призначені учні перевіряють письмове домашнє завдання перед уроком і про результати перевірки повідомляють на початку уроку. Це сприяє і виховному ефекту, якщо тільки не перетворюється у формальність. Не виключений і такий варіант, коли домашнє завдання перевіряється наприкінці уроку. Це робиться в тих випадках, якщо матеріал домашнього завдання не був пов'язаний безпосередньо з новою темою. Методика перевірки може бути найрізноманітнішою. Наявність і акуратність письмових, графічних і практичних завдань перевіряється під час обходу класу. Зміст роботи, її результати перевіряються фронтально за активної участі всього класу. Письмові завдання перевіряються й оцінюються вчителем вдома — фронтально або вибірково. Деякі вчителі залучають для цього актив старшокласників. На початку уроку багато вчителів практикують короткочасні письмові роботи для виявлення якості засвоєння основних елементів навчального матеріалу. Останнім часом для перевірки завдань використовують тестові завдання й програмоване опитування — машинне або безмашинне, з використанням перфокарт різних конструкцій.

Пам'ятайте! Контроль і оцінка домашнього завдання — разом з іншими факторами педагогічного процесу — являють собою мотивуючі й мобілізуючі сили й здібності учнів. Перевірка домашнього завдання — умова безпомилкової роботи учнів, умова, щоб учня сприймали як відповідальну людину.

Якщо вчитель відмовляється від систематичного контролю за виконанням домашнього завдання або ставиться до нього недостатньо серйозно, він розчаровує учнів, оскільки ігнорує їх роботу, їх досягнення й тим самим не стимулює продуктивність їх учнівської праці. Необхідно вести справи таким чином, щоб в учнів ніколи не виникав сумнів, чи обов'язково вони повинні виконувати завдання.

Досвід кращих педагогів учить — домашня самостійна робота учнів здобуває серйозне педагогічне значення лише за умови її обов'язкової, систематичної перевірки з наступним коректуванням і виправленням, коли це необхідно. У майстрів педагогічної праці склалася така собі приказка: «Задаєш додому — перевіряй, не перевіряєш — не задавай!».

Особливо важливо формувати в ході перевірки в учнів розуміння того, що домашня робота є продовженням й невід'ємною частиною їх навчальної класної роботи, невід'ємною складовою результату їх навчання. При іншому підході домашнє завдання може стати джерелом найнебезпечніших оман, спотворення істин.

Без відгуку, без оцінювання проробленої роботи з боку вчителя учень не знає якості своєї праці, не володіє найголовнішим і важливим у ній — результатом і, звичайно, не відчуває радості успіху або гіркоти помилок.

III. Етап всебічної перевірки знань.

Навчально-виховне завдання: глибоко й всебічно перевірити знання групи учнів, виявивши причини появи виявлених недоліків у знаннях і вміннях. Закріплення, уточнення й систематизація знань учнів. Перевірка організації й методики самостійної домашньої роботи учня. Організація в ході опитування окремих учнів колективної пізнавальної діяльності ВСІХ учнів. Здійснення розвитку мовлення й мислення учнів, що відповідають. Сформувати в учнів навички правильного відтворення своїх знань і вмінь. Розвинути аналітичність і критичність мислення учнів. Виховати почуття колективізму й співпереживання успіхам і невдачам своїх товаришів. Прорефлексувати свою діяльність, дати самооцінку своєї діяльності як учителя. Завдання етапу надзвичайно складне і об'ємне.

Зміст етапу:

- перевірка різними методами обсягу і якості засвоєння матеріалу окремими учнями;
- перевірка способу мислення учнів, що відповідають;
- перевірка сформованості загальнонавчальних і соціальних навичок і вмінь;
- коментування (оцінювання) відповідей учнів;
- організація навчальної діяльності всього класу під час відповіді викликаних до дошки учнів.

Як підрахували дидакти, опитування у V–X класах протягом року займає часу в кількості не менш 300 годин. Це 43 семигодинні робочі дні або півтора робочих місяця. Професор Е. Л. Гришин, що відвідав п'ять тисяч уроків, дійшов висновку, що на 33 % комбінованих уроків усне опитування триває більш, ніж потрібно [38].

Це надзвичайно складний етап комбінованого уроку, що вимагає від учителя великої майстерності. Правильно й глибоко перевірити знання учнів нерідко складніше, навіть ніж пояснити новий матеріал.

Усне опитування — чи ледве не єдиний вид мовної практики на уроці. У здійсненні усної перевірки знань можна виділити триаду, сторони якої взаємозалежні, впливають одна на одну, перебувають у взаємозалежності.

Перше. Питання вчителя й методика його задавання. Вона пов'язана з педагогічною аксіомою: розумні відповіді можна одержати лише на розумні питання, правильні — на правильно поставлені. Гарне питання вчителя — це не така вже й проста справа: воно має бути змістовним, тобто містити в собі певну серйозну думку, послідовним і доцільним.

Друге. Відповідь учня як основна й найбільш важлива частина триади.

Третє. Поведінка класу в ході опитування. Головне тут — активізувати в ході опитування одного учня увагу, пам'ять, діяльність усього класу, включити всіх учнів в активну роботу. Сутність етапу: колективна пізнавальна

діяльність всіх учнів класу, у результаті якої знання всього класу вдосконалюються, а в частини учнів — атестуються. Перевірка знань учнів завжди має слугувати не тільки меті контролю, але й цілям навчання, вона завжди має бути, деякою мірою, навчальною.

Опитування, щоб втягти в роботу весь клас (в іншому випадку воно марне, а у виховному відношенні іноді буває й шкідливе), має бути цікаве учням, а для цього відомий фактичний матеріал має розглядатися в новому світлі, теоретичні знання застосовуватися на практиці, коли відповіді на уроці дозволяють переконатися в правильності своїх знань, виправити й доповнити їх, закріпити, зробити більш особистими.

Дуже важливим прийомом є організація вчителем рецензування своїх товаришів учнями за єдиною схемою: повнота відповіді; її обґрунтування; правильність; логічність композиції; культура мови; уміння застосовувати знання на практиці. У результаті оцінку одержує і той, хто відповідав, і той, хто рецензував.

Форми опитування можуть бути різними: фронтальне опитування, уцільнене опитування, програмована перевірка знань, індивідуальне опитування перед всім класом і з його участю.

На жаль, у багатьох наших школах раз у раз спотворюється сутність даного етапу.

По-перше, нерідко вчитель сенс роботи з окремим учнем у ході опитування бачить тільки в тому, щоб учень упевнено й безпомилково відтворив заданий навчальний матеріал. Але ж перевіряти необхідно не тільки й не стільки пам'ять, скільки мислення дитини, тому що сама суть навчання складається в розвитку мислення, а не в тому, щоб накопичи в пам'яті дитини якнайбільшу кількість тих чи інших відомостей. Треба, щоб знання успіху були глибокими і осмисленими й служили керівництвом до дії.

По-друге, дуже часто на цьому етапі на величезній кількості уроків робота з усіма учнями підмінюється індивідуальною роботою з учнем, викликаним до дошки, і забуттям інших учнів класу. Дотепер ми все ще недооцінюємо значення шкоди, якої завдає навчанню й вихованню така перевірка знань. «Відомо, що в середньому опитування займає 15 хв. І якщо більшість класів у перевірці не бере участь, то цей час для них зникає, але ж це третина кожного уроку. Шкода такої перевірки цим не вичерпується: вона порушує дисципліну в класі, послаблює увагу учнів, привчає їх до неробства, до обману вчителя» [43]. За десять років навчання в школі подібних ситуацій накопичується безліч, і, якщо перетворити втрати часу в години, то, кажуть, півтора-два роки йде на неробство.

А от ще одне «вузьке» місце: один учень біля дошки розв'язує завдання або пише важкі слова, а інші в зошитах самостійно працюють над тим же. Начебто усі зайняті справою, але ніякої розумової напруги ця «справа» не вимагає, тому що переважна більшість списує з дошки. «Страшна ця небезпека —

неробство за партою, — писав В. А. Сухомлинський, — неробство шість годин щодня, неробство місяці й роки. Це розбещує, морально калічить людину, і ні шкільна бригада, ні шкільна ділянка, ні майстерня — ніщо не може відшкодувати того, що упущено в найбільш головній сфері, де людина повинна бути трудівником, — у сфері думки» [196].

У той же самий час перевірка знань при правильній її організації дуже позитивно впливає на знання й розвиток учнів.

- Вона забезпечує безпомилковість знань у результаті виявлення й виправлення помилок і неточностей у відповіді.
- Забезпечує повноту знань у результаті доповнення учнями того, що упущено у відповіді їх товаришем.
- Допомогає слабким учням краще усвідомити матеріал.
- Учні, що добре вчаться, переконуються в правильному засвоєнні матеріалу.
- У всіх учнів, хоча, звичайно, і в різному ступені, але підвищується міцність знань.
- Знання стають більш глибокими й усвідомленими в результаті розгляду різних боків, зв'язків тих чи інших явищ, подій.
- Для учнів, що пропустили попередній урок, відповіді сильних учнів певною мірою компенсують пояснення вчителя.
- У перевірці відбувається відбір найбільш важливого, головного й здійснюється практичне навчання згідно з принципами цього відбору.
- Розвивається вміння аналізувати (за змістом, мовою, логічною структурою) відповіді товаришів.
- Здійснюється активне навчання мови (школярі говорять самі, слухають і виправляють мову товаришів, учитель стежить за правильністю мови й тих, і інших).
- Здійснюється всебічний розвиток логічних здібностей.
- Розвивається увага й пам'ять учнів.
- Розвивається інтерес до предмета.
- Істотно поліпшуються знання учнів, що слабо готувалися до уроку вдома (при цьому факт слабкої підготовки до уроку зазвичай виявляється).
- Нарешті, знання й сам розвиток учнів набувають особливих рис залежно від того, якими прийомами й методами, за якою системою проводиться перевірка.

Як бачите, цей етап уроку не є простим актом зовнішнього контролю, що не впливає на формування знань. Це специфічний етап навчання, якщо хочете, це етап **самого становлення знань**, що залишає на них великий відбиток (див. [43]).

Умови досягнення позитивних результатів:

- використання всіляких методів перевірки знань, починаючи від фронтальної бесіди, індивідуального опитування й закінчуючи текстовою перевіркою, що дає можливість за 10—15 хв одержати відповіді на 10—20 питань від усього класу;
- практика постановки додаткових питань для перевірки міцності, глибини й усвідомленості знань;
- створення в процесі опитування нестандартних ситуацій у використанні знань;
- залучення спеціальними завданнями класу всіх учнів до активного слухання відповідей товаришів і до пошуку більш точних;
- створення атмосфери значимості, серйозності й важливості роботи, здійснюваної учнями на даному етапі.

Показники виконання навчально-виховного завдання етапу:

- перевірка вчителем не тільки обсягу й правильності знань, але також їх глибини, усвідомлення, гнучкості й оперативності, уміння використати їх на практиці;
- рецензування відповідей, спрямоване на вказівку позитивних і негативних сторін у знаннях, уміннях і навичках учнів і на вказівку того, що необхідно зробити для вдосконалення прийомів самостійної роботи;
- активна діяльність усього класу в ході перевірки знань окремих учнів.

Необхідно пам'ятати, що перевірка знань є не тільки формою педагогічного контролю за навчальною роботою школярів, але й формою закріплення, уточнення, осмислення й систематизації знань учнів, способом формування в школярів навичок правильного відтворення своїх знань і умінь, найважливіша й об'єктивна форма самоконтролю вчителя.

IV. Етап підготовки учнів до активного й свідомого засвоєння нового матеріалу.

Навчально-виховне завдання етапу. Організувати й цілеспрямувати пізнавальну діяльність учнів, підготувати їх до засвоєння нового матеріалу. Формувати цілеспрямований характер навчальної діяльності учнів. Навчити учнів формулювати мету й вибирати конкретні засоби для її досягнення.

Зміст етапу:

- повідомлення теми вивчення нового матеріалу;
- формулювання разом з учнями мети й завдання вивчення нового матеріалу;
- показ практичної значимості вивчення нового матеріалу, мотивація учнів до його освоєння;
- постановка перед учнями навчальної проблеми.

Це етап організації майбутнього сприйняття навчального матеріалу, етап формування цілеспрямованості навчання. Це означає, що кожний учень повинен усвідомлювати цілі всіх дій, що виконуються у навчальному процесі.

«Як показує аналіз повсякденної практики, найчастіше вчителі просто вказують тему уроку, характеризують навчальний матеріал, що має засвоїти учень. Іноді тему й план уроку пишуть на дошці. У цих випадках мета уроку не пояснюється.

Однак найголовніше — забезпечити усвідомлення мети учнями, викликати їх особистісне, зацікавлене відношення до її досягнення, розкрити значення мети для самих школярів. Коли учні не усвідомлюють мети своєї роботи на уроці, процес їхнього навчання й керівництво ними з боку вчителя набуває формального характеру, учні виконують вказівки вчителя, тому що йому це «чомусь потрібно». Не розуміючи задуму завдань учителя, вони не можуть у повній мірі виявити активність, самостійність, ініціативу при роботі над ними» [178].

Умови досягнення позитивних результатів:

- попереднє обмірковування вчителем формулювання мети, завдань, практичної значимості для учнів нового навчального матеріалу, навчальної проблеми. Фіксація всього цього в поурочному плані;
- уміння чітко й однозначно разом з учнями сформулювати освітню мету уроку для учнів, показати їм, чого вони повинні навчитися в ході уроку, які знання, уміння й навички опанувати;
- сформованість в учнів розуміння, що без мети дуже важко оцінити результат їхньої навчальної діяльності на уроці, що успішно працювати можна тільки в тому випадку, коли для кожного відомий передбачуваний кінцевий результат;
- учнівську мету уроку потрібно або обговорювати з учнями, або сформулювати її разом з ними, в іншому випадку вона не буде для них особистісно значима. «Цілі, спущені кимсь зверху, — чужі цілі!».

Показники виконання навчально-виховного завдання етапу:

- активність пізнавальної діяльності учнів на наступних етапах;
- ефективність сприйняття й осмислення нового матеріалу;
- розуміння учнями практичної значимості досліджуваного матеріалу.

У багатьох випадках мету й завдання можна пояснити учням одночасно з повідомленням теми. Однак це не повинне бути стандартом для кожного заняття. Більше того — такий стандарт неприпустимий. Способи повідомлення теми, мети й завдання можуть бути різними, але всі вони повинні відповідати логіці навчального процесу й навчальній ситуації, створюваній вчителем. В. А. Оніщук пише про те, що цілі й завдання уроку можна повідомляти у вигляді проблемного завдання, евристичного питання, пізнавального завдання. Нарешті, цілі й завдання уроку можна вивішувати на спеціальному стенді «Що сьогодні на уроці?».

Важливо пам'ятати, що широке залучення учнів до самостійного навчання, оволодіння навичками й уміннями, творчого застосування їх на практиці неможливе без чіткої цілеспрямованості цієї роботи, без постановки перед учнями цілей і завдань кожного уроку [132].

Учні повинні точно уявляти передбачуваний результат їх навчальної діяльності на уроці, знати, за що їм необхідно відзвітувати перед учителем, уміти цілеспрямувати свою діяльність і відповідним способом спланувати її.

«Можливо, на цій загальновідомій істині не варто було зупинятися, — пише професор Е. Л. Гришин, — якби не було тривожних висновків з аналізу відвіданих уроків.

Тільки на 18 % уроків учителі визначають і доводять учням навчальну мету уроку. На 50 % пояснюється тільки тема уроку, а на 32 % не формулюється навіть тема уроку» [38].

V. Етап засвоєння нових знань.

Навчально-виховне завдання. Дати учням конкретне уявлення про досліджувані факти, явища, про основну ідею досліджуваного питання, правила, принципу, закону. Сприяти засвоєнню учнями способів, шляхів, засобів, що привели до даного узагальнення. Сприяти засвоєнню учнями методу відтворення досліджуваного матеріалу. На основі здобутих знань виробити відповідні навички й уміння.

Здійснювати формування моральних стосунків учнів до свого «Я» (до самого себе), інших людей, класного колективу, до праці й Батьківщини. Конструювати й здійснювати етап на основі принципів розвивального навчання.

Зміст етапу.

1. Організація уваги.

2. Організація вчителем процесу сприйняття, усвідомлення, осмислення, первинного узагальнення й систематизації нового для школярів навчального матеріалу.

3. У ході освоєння нового матеріалу навчати учнів власної діяльності з вивчення й оволодіння змістом цього матеріалу, умінь і навичок раціонально вчитися.

4. Здійснювати цей етап, як втім, і всі інші, на основі створення ситуації, коли основним працівником (суб'єктом) процесу навчання, основною відповідальною особою за своє навчання й поведінку стає учень.

При здійсненні цього етапу необхідно пам'ятати, що сутність навчання полягає не у викладі навчального матеріалу, а у вивченні цього матеріалу учнями під керівництвом учителя з використанням сучасних продуктивних методів і прийомів. Ще в XIX столітті А. Дістервег писав: «Були часи, коли вважали за можливе повідомляти освіту. Навіть знання у власному розумінні слова повідомити неможливо. Можна запропонувати їх людині, підказати, але опанувати їх вона повинна шляхом власної діяльності... Можна наповни-

ти чимось тіло, наприклад отрутою, але розум наповнити нічим не можна. Він повинен самостійно все охопити, засвоїти, переробити» [45].

Будувати навчальний процес на цьому етапі, лише розраховуючи на засвоєння певного обсягу знань, теж не можна, тому що це подібно постійному годуванню дитини з ложки, що не дається їй в руки, і вона не привчається їсти самостійно. Життя вимагає більшого: треба навчити школярів добувати знання власними зусиллями, не тільки самостійно їсти, але й самостійно «добувати їжу».

От чому називати цей етап, як це часто практикується й у педагогічній літературі, «етапом повідомлення нових знань» або «етапом повідомлення нового матеріалу» не правомірно.

Назви подібного роду, по-перше, спотворюють суть даного етапу навчання, а по-друге, якимось чином обмежують вибір методів навчання вчителем.

Умови досягнення позитивних результатів.

1. Актуалізація чуттєвого досвіду й опорних знань учнів.
2. Широке використання різних способів активізації розумової діяльності учнів, залучення їх до пошукової роботи, самоорганізації процесу навчання. Максимальна творча участь дітей в освоєнні нового матеріалу.
3. Використання в процесі навчання змінних діалогічних пар.
4. Проведення словникової роботи як одного з інструментів усвідомлення навчального матеріалу. **Пам'ятайте!** Саме на цьому етапі найбільш широко розкривається педагогічна майстерність учителя, його знання, ерудиція.

Саме на цьому етапі уроку безліччю відтінків передається молодому свіжому сприйняттю учнів культурний резерв учителя, просторість його знань.

«У десятках прикладів з інших наук, у залученні багатьох прочитаних книг, випадків з біографій великих учених, у різноманітному словнику педагога, що не боїться говорити добірно й тонко, у всій його зброї гарної вихованості, гарної освіти, гарного смаку, у цих начебто побічних факторах, — писала Маріетта Шагінян, — і полягає щире тло для справжньої організації навчання й передачі знань».

Показники виконання навчально-виховного завдання етапу:

- якщо вчитель використав метод розповіді, лекції, пояснення, самостійної роботи учнів, то критерієм виконання дидактичного завдання може слугувати якість відповідей учнів на наступних етапах уроку;
- при використанні методу евристичної бесіди, самостійної роботи учнів у поєднанні з методом бесіди, програмованих машин або підручників показником ефективності засвоєння учнями нових знань і вмінь є правильність їх відповідей і дій у процесі бесіди й активна участь класу в проведенні підсумків бесіди або самостійної роботи.

VI. Етап закріплення нових знань.

Навчально-виховне завдання етапу. Закріпити в пам'яті учнів ті знання й уміння, які необхідні їм для самостійної роботи над новим матеріалом. Домогтися в ході закріплення підвищення рівня осмислення вивченого матеріалу, глибини його розуміння. Виробити відповідні навички й уміння.

Зміст етапу.

1. Закріплення нових знань і вмінь.
2. Закріплення методики вивчення питання й методики майбутньої відповіді учня при черговій перевірці знань.
3. Одночасно із закріпленням поглиблення осмислення учнями навчального матеріалу, перевірка розуміння сутності нових понять учнями.
4. Закріплення тільки-но вивченого матеріалу на основі його творчого застосування на практиці, у нестандартних ситуаціях.
5. Вироблення відповідних навичок і вмінь.

Глибоке розуміння навчального матеріалу, привчання учнів уловлювати наявну відмінність й об'єднувати все, що має взаємний зв'язок, зіставляти та порівнювати, установлювати залежності — найважливіший шлях боротьби з формалізмом у знаннях учнів. Це і є неодмінною умовою успішності навчання.

Не можна завантажувати лише пам'ять учня, необхідно дати привід та кож розуму й уяві. Жоден факт, жодне доведення не має залишитися в голові учня пустим словом, все має будити думку, уяву, емоції. Чим глибше буде учнем усвідомлений матеріал, тим міцніше він осяде в його пам'яті. Закріплення вивченого матеріалу — процес надзвичайно важливий. К. Д. Ушинський порівняв учителя, що не піклується про закріплення знань, з візником, який щосили поганяє коня, забувши при цьому закріпити багаж на візку. Він з рекордною швидкістю доїжджає до місця призначення, але не помічає, що все розсипав по дорозі, і його поїздка була щонайменше марною.

Умови досягнення позитивних результатів.

1. Не тільки пригадування, але й маніпулювання знаннями, розв'язання на їх основі творчих і практичних завдань.
2. Використання різних способів закріплення знань, питань, що вимагають розумової активності, самостійної розумової діяльності.
3. Звертання учителя з приводу відповіді учня до класу з вимогою доповнити, уточнити, виправити, поглянути на досліджувану проблему з іншого боку.
4. Визначення за кількістю та якістю додаткових відповідей масштабу та якості пробілів у розумінні нового матеріалу.

Показники виконання навчально-виховного завдання етапу.

- З'ясування вчителем міцності й рівня усвідомленості знань учнів.
- Уміння учнів впізнавати й співвідносити факти з поняттями, правилами й ідеями.

- Уміння відтворювати основні ідеї нового матеріалу.
- Уміння виділяти істотні ознаки основних понять, конкретизувати ці ознаки.

VII. Етап інформування учнів про домашнє завдання, інструктаж з його виконання.

Навчально-виховне завдання. Повідомити учням про домашнє завдання, пояснити методику його виконання, мотивувати необхідність і обов'язковість акту. Підвести підсумки уроку.

Кілька слів про виховну й розвиваючу функції домашнього завдання.

Перше. Будь-яке домашнє завдання, спрямоване на засвоєння учнями основних знань і вмінь, впливає також і на становлення інших сторін особистості: самодисципліни, почуття відповідальності, сили волі. Воно розвиває пам'ять і автоматизує навички, розвиває почуття відповідальності.

Друге. Домашнє завдання концентрує увагу учнів на основних знаннях і вмінях. Воно підвищує міцність, а головне, застосовність знань і вмінь.

Зміст етапу.

1. Підведення підсумків уроку: як працював клас, хто з учнів працював особливо старанно, про що нове довідалися учні.

2. Мотивування домашнього завдання: пробудження в учнів допитливості (цікава постановка проблеми, якщо йдеться про пізнавальні завдання); стосовно тренувальних завдань, то тут мотивуючим фактором може бути прагнення учнів до вдосконалення навичок; апелювання до почуття відповідальності; використовуйте прагнення учнів до визнання й оцінювання їх праці; урахуйте індивідуальні схильності й бажання.

3. Докладний, але стислий інструктаж з виконання домашнього завдання. Використовуйте диференційовані домашні завдання для закріплення матеріалу, для розвитку індивідуальних здібностей учня. Використовуйте індивідуальні домашні завдання для розвитку здібностей, особливо обдарованих дітей, а також добровільні завдання як дієвий виховний засіб.

4. Перевірка того, як учні зрозуміли зміст роботи та способи її виконання.

Пам'ятайте! Різноманітність домашніх завдань — перешкода однобічному розвитку особистості.

Домашні завдання — інструмент розвитку допитливості учнів, їх інтересу до навчання, морального потенціалу й світогляду.

При правильному підході вчителя до домашнього завдання воно може змінити не тільки домашню роботу учнів, але й сам урок! При успішному використанні — зробити навчання по-справжньому особистісним для учня!

Умови досягнення позитивних результатів.

1. Обов'язкове й систематичне виконання етапу в межах уроку, до дзвоника. Для виконання навчально-виховного завдання етапу необхідно відводити спеціальний час, достатній для виконання завдання. У жодному разі не можна відводити цьому важливому етапу дві-три хвилини наприкінці уроку або давати його після дзвінка.

2. Завдання має даватися при повній увазі всього класу. Треба, щоб учні розглядали цей етап уроку як не менш важливий, ніж всі інші, як роботу, від якої залежить успіх процесу їх навчання.

3. Учні повинні бути підготовлені до цього етапу протягом всього уроку. Домашнє завдання, що є його складовою частиною, ніби впливає з нього, взаємодіє з ним.

4. Прагнути, щоб зміст домашнього завдання був зрозумілий всіма учнями без винятку.

Показники виконання навчально-виховного завдання.

Правильне виконання домашнього завдання всіма учнями класу (з'ясовується на наступному уроці).

Роль і значення цього етапу комбінованого уроку дуже добре показав московський учитель А. Г. Кутузов у вступній статті до книги Хорста Древе-лова, Дітера Хесса й Хельмута Веке «Домашні завдання», матеріал якого ми частково використовуємо при висвітленні даного параграфу. А. Г. Кутузов пише, що за умови дидактично правильного підходу до здійснення цього етапу виявляться такі позитивні сторони домашнього завдання:

«...По-перше, дане, скажімо, на початку або середині домашнє завдання допоможе направити увагу учнів у потрібне викладачеві русло, підготує сприйняття нового матеріалу;

по-друге, правильно підготовлене й організоване завдання зможе перетворити сам факт домашньої праці з нудної й нудотної необхідності на цільну і, головне, дуже корисну й по-своєму незамінну із точки зору самоосвіти учня роботу;

по-третє, зробити наступний урок, на якому воно буде вислухане й перевірене, значно змістовнішим, ефективнішим, цікавішим;

по-четверте, надасть можливість гармонійно поєднати кілька уроків у єдину систему;

по-п'яте, зробити здобуття знань учнями особистісним процесом, тобто перетворити знання в інструмент пізнання;

по-шосте, може допомогти в об'єднанні класного колективу;

по-сьоме, надати неоціненну допомогу у формуванні характеру, особистості учня» [48].

Таким є короткий зміст етапів комбінованого уроку. Відразу необхідно відзначити, що це набір максимальний, але не стандартний. Зовсім не обов'язково

в кожному комбінованому уроці використовувати саме таку кількість етапів і розташовувати їх саме в такій послідовності. Все залежить від задуму вчителя, від педагогічно доцільної логіки побудови уроку.

Ми показали тільки один з варіантів комбінованого уроку, але він далеко не єдиний. Професор Гришин Е. Л. ставить запитання: «У скількох варіантах може зустрічатися комбінований урок?» І відповідає на нього у своїй «Книзі для вчителя» так: «Може бути два, три, чотири, п'ять, шість, сім щаблів у будь-якому взаємному розташуванні, тобто має місце сума розміщень $A + A^3 + \dots + A^6 + A^7 = 13\,692$.

13 692 варіанти комбінованого уроку! Але це лише технічна характеристика уроку. А якщо взяти до уваги 30 учнів, клас із індивідуальними настроями, то різноманітний характер уроку за формою й суттю просто буде важко враховувати. Ця нескінченна різноманітність створює необмежені можливості для творчості.

Різнманітність цих форм не повинна ставати чимось обов'язковим для всіх і з усіх предметів. Як бачимо, форми ці визначаються предметом, змістом роботи й можливостями вчителя й учнів. А захопливість формами роботи не повинна негативно впливати на її зміст, і розглядати ці форми роботи потрібно як один з багатьох напрямків підвищення ефективності навчання учнів» [38].

ГЛАВА 2. СТРУКТУРА Й ТИПОЛОГІЯ УРОКУ

§ 1. Структура комбінованого уроку

Використовуючи системний підхід, ми в попередній главі розклали урок на його зовнішні й внутрішні складові, давши їм докладну характеристику. Потім виділили й розглянули зміст семи підсистем — етапів комбінованого уроку, відповівши якоюсь мірою на запитання: «Із чого?».

Тепер нам потрібно зробити наступний крок і дати відповідь на запитання: «Як?». Як відбувається взаємодія цих складових? Яким чином вони зв'язані між собою? Тобто перейти до структурного аспекту аналізу уроку.

В будь-якій системі склад, набір її елементів, що утворюють змістовну сторону, багато в чому визначаючи її властивості, особливості, кінцевий результат її функціонування, не є єдиним чинником, що впливає на якісні параметри даної системи. Величезне значення у визначенні специфіки системи відіграє її структура.

Так комбінований урок агрегується в певну сукупність взаємозалежних етапів, кожний з яких сам по собі не може дати нам уявлення про урок у цілому. Оцінити урок як ціле можливо тільки на основі розгляду способу зв'язку цих етапів, їх сприйняття як цілеспрямованої системи.

Насамперед, спираючись на схему 5, спробуємо визначити, які зв'язки в системі «комбінований урок» є зв'язками системоутворюючими, що зводять у єдину систему окремі його етапи.

Для аналізу уроку розподіл й характеристика цих зв'язків, усвідомлення їх керівником і вчителем мають першочергове значення, тому що вони деякою мірою породжують урок. Крім того, якщо ми хочемо, щоб учитель уявляв урок як систему, необхідно в ході аналізу уроку акцентувати його увагу на необхідності встановлення цих зв'язків.

Можна виділити кілька груп системоутворюючих зв'язків.

Група перша. Всі зв'язки, що належать до триєдиної мети уроку. Це: ТМУ \rightarrow 1, ТМУ \rightarrow 2, ТМУ \rightarrow 3, ТМУ \rightarrow 4, ТМУ \rightarrow 5, ТМУ \rightarrow 6, ТМУ \rightarrow 7 між триєдиною метою уроку й навчально-виховними завданнями етапів. За змістом — зв'язки породження. Специфіка, спрямованість навчально-виховних завдань кожного етапу визначається, «породжується» триєдиною метою уроку. Більш того, через навчально-виховні завдання етапів ланцюг уроку підпорядковує собі зміст навчального матеріалу, методу навчання, організації пізнавальної діяльності кожного з них. Отже, активним, визначальним елементом у всіх цих зв'язках є триєдина мета уроку (ТМУ). Однак, сформувавшись під впливом мети уроку, навчально-виховні завдання, реалізуючись, самі впливають, будучи межами досягнення ТМУ, на процес її досягнення.

За характером всі ці зв'язки необхідні, істотні, субординаційні. За структурою — це зв'язки зворотно-вихідного напрямку.

Група друга. Це зв'язки ($1 \rightarrow 2$, $1 \rightarrow 3$, $1 \rightarrow 4$, $1 \rightarrow 5$, $1 \rightarrow 6$, $1 \rightarrow 7$, $1 \rightarrow \text{КРУ}$) результатів здійснення організаційного етапу з усіма іншими етапами й кінцевим результатом уроку. Як говорять: від початку залежить багато в чому весь хід уроку. Ці зв'язки функціональні, тобто такі, при яких зміни в одному об'єкті не викликають, але неминуче супроводжуються зміною в іншому. Здійснення організаційного етапу не є причиною породження, наприклад, етапу засвоєння нових знань, але якість здійснення оргмоменту неминуче на ньому відображається. За структурою — вихідного напрямку.

Група третя. Вважається, що третьою групою системоутворюючих зв'язків є зв'язки кінцевих результатів уроку ($1 \rightarrow \text{КРУ}$, $2 \rightarrow \text{КРУ}$, $3 \rightarrow \text{КРУ}$, $4 \rightarrow \text{КРУ}$, $5 \rightarrow \text{КРУ}$, $6 \rightarrow \text{КРУ}$, $7 \rightarrow \text{КРУ}$). Кінцевий результат уроку — це інтегративний результат системи, що утвориться в цьому випадку в ході впливу одне на одного результатів функціонування її підсистем. У кожного етапу окремо його не може бути, тому що кінцевий результат — дитя інтеграції. Це — зв'язок породження, істотний, необхідний, вихідного напрямку.

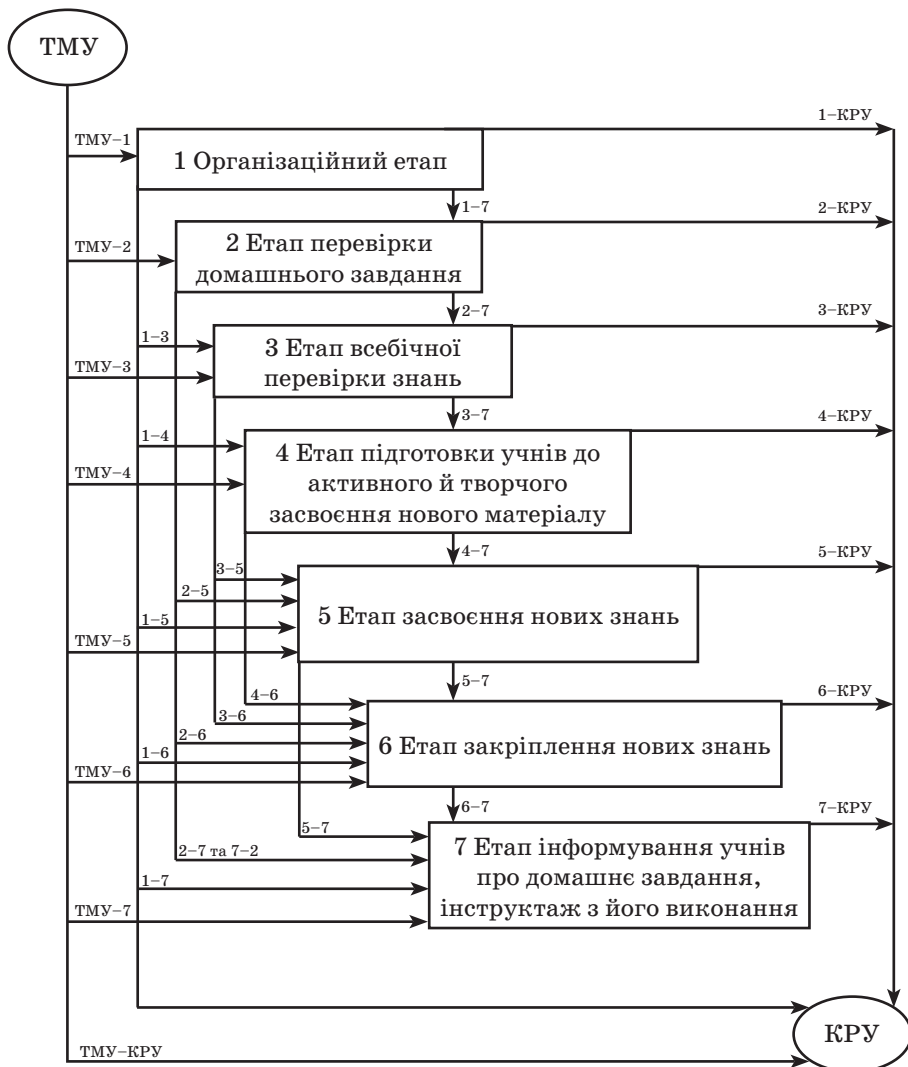
Група четверта. Зв'язки між результатами етапів ($1 \rightarrow 2$, $2 \rightarrow 3$, $3 \rightarrow 4$, $4 \rightarrow 5$, $5 \rightarrow 6$, $6 \rightarrow 7$).

Зв'язок між результатом етапу перевірки домашнього завдання й результатом всебічної перевірки знань ($2 \rightarrow 3$). Правильно організована перевірка домашнього завдання у всього класу, що має на меті не тільки встановлення факту його виконання, але й з'ясування причин типових недоліків у знаннях учнів, заздалегідь орієнтує вчителя, на що звернути увагу в ході поглибленої перевірки знань. Крім того, висока організація проведення етапу перевірки домашнього завдання заощаджує час для наступного, більш складного етапу уроку. Тут ми маємо справу з функціональним, необхідним зв'язком.

Зв'язок ($3 \rightarrow 4$) між результатом етапу всебічної перевірки знань і результатом етапу підготовки учнів до активного засвоєння нового матеріалу. Тут, напевне, має місце причинно-наслідковий зв'язок, істотний й дуже необхідний. Справа в тому, що для правильного розуміння й усвідомлення мети нового уроку, значимості його теми вирішальне значення має глибина й усвідомленість засвоєння головних ідей попереднього уроку. А все це з'ясовується на етапі опитування, на ньому ж одночасно й ліквідуються причини нерозуміння матеріалу й пробілів у знаннях.

СХЕМА 5

СТРУКТУРА КОМБІНОВАНОГО УРОКУ



Добре зрозуміти практичну значимість матеріалу, навчальну проблему школярів можна тільки в тому випадку, якщо у результаті опитування з'ясовані основні поняття попереднього уроку, актуалізовані колишні знання й побудований логічний місток до нового матеріалу.

Таким же саме зв'язком результат третього етапу пов'язаний з результатами етапу засвоєння знань (3→5), закріплення нових знань (3→6).

Зв'язок результату етапу підготовки учнів до активного й свідомого засвоєння знань із результатами етапу засвоєння знань (4→5). Цей зв'язок по своїй суті є причинно-наслідковим, істотним й необхідним за характером.

Яким би добрим не було організоване вчителем засвоєння нового матеріалу учнями, але якщо в учнів не буде сформований мотив (внутрішній стимул, що спонукає їх до активної пізнавальної діяльності), якщо вони не будуть чітко уявляти мету своєї навчальної діяльності, і ця мета не буде ними прийнята як власна, особистісна, якщо вони не будуть розуміти практичну значимість нового матеріалу, не зацікавляться навчальною проблемою, повного осмислення нового матеріалу не буде.

Зв'язок між результатом етапу засвоєння нових знань і етапом їх закріплення (5→6). За змістом це — зв'язок породження, тому що розв'язання навчально-виховного завдання етапу засвоєння учнями нового матеріалу потребує його закріплення. За характером це зв'язок вихідно-зворотного напрямку, тому що, з'явившись, етап закріплення нового матеріалу активно впливає на його засвоєння.

І, нарешті, зв'язок результату закріплення знань із етапом інформування про домашнє завдання (6→7). Тут прямого зв'язку по суті немає, бо задати матеріал додому можна й не проводячи етапу закріплення, але є прямий, необхідний зв'язок з результатами виконання домашньої роботи учнями. Якщо новий матеріал не осмислений, основні його ідеї не виділені, не освоєна методика його вивчення, то це, звичайно, негативно відобразиться на якості виконання домашнього завдання й на другому й третьому етапах наступного уроку.

Такими є системоутворюючі зв'язки структури комбінованого уроку. Для його аналізу величезну роль відіграють знання й розуміння керівником не тільки системоутворюючих, але й зв'язків, що існують між тими етапами, які безпосередньо не йдуть одне за одним.

Візьмемо зв'язок (2→5, 2→6, 2→7) етапу перевірки домашнього завдання з етапом засвоєння нових знань (2→5). Якщо теми попереднього й даного уроку зв'язані змістовно й методично між собою, то від виконання домашньої роботи учнями, її глибокого осмислення, звичайно ж, буде залежати якість засвоєння учнями нового матеріалу. Залежно від результатів перевірки виконання домашньої роботи вчитель буде коректувати зміст методики й форми організації пізнавальної діяльності учнів на етапі засвоєння нового матеріалу. Тут зв'язок безпосередній, істотний, вихідного напрямку.

Зв'язок 2→6 має той же характер; важко закріпити й осмислити матеріал, якщо із загальної мети знань випала чи виявилася розімкненою передня ланка.

Зв'язок 2→7. Результат етапу проведення домашнього завдання неминуче відбувається на результаті етапу інформування про домашнє завдання. Чому? Якщо попередній матеріал недостатньо осмислений і якість виконання домашньої роботи з попереднього завдання була низькою, має сенс скорегувати домашнє завдання з нової теми уроку, не допустити формування проблем в знаннях. Такий характер у цілому мають зв'язки етапу всебічної перевірки знань із етапами 5, 6, 7.

Розглянемо далі зв'язки 4→6. Від осмислення мети навчальної діяльності учнями, високої її вмотивованості, розуміння навчальної проблеми залежить якість засвоєння нового матеріалу школярами й, звичайно, методика й результат його закріплення. Тут зв'язок не прямий, а опосередкований, але він має місце, і нехтувати ним не можна.

Нарешті, зв'язок результатів засвоєння нового матеріалу з етапом інформування про домашнє завдання (5→7). Цей зв'язок атрибутивний, у якому 5 породжує 7 (якщо матеріал не дається учням для самостійного вивчення). Від засвоєння нового матеріалу залежить змістовна структура домашнього завдання, його складність, методика подачі й успішного його виконання учнями.

Такою є статична структура комбінованого уроку.

§ 2. Генетична «клітина» уроку

Системний аналіз будуватиметься на методах спрощення й по суті являє собою технологію спрощення складного. «Головне в системному аналізі — яким чином складне перетворити в просте, як не лише важку, але й складнозрозумілу проблему перетворити в чітку серію завдань, що мають метод вирішення» [224].

Здійснюється це шляхом декомпозиції аналізованої системи до елементарного рівня, до виділення елементарної структурної одиниці й подальшого його аналізу як самостійної системи. Така одиниця, зберігаючи істотні компоненти цілого, її зв'язки, не може бути далі декомпонована, тому що в цьому випадку подальша її декомпозиція приведе до втрати ознак цілого. Для аналітика, що досліджує урок, вміння виділити таку структуроутворюючу одиницю (елемент системи) — завдання надзвичайно важливе, тому що з її допомогою він може побачити розвиток уроку, механізм цього розвитку, процес формування його кінцевого результату, сильні й слабкі сторони цього процесу. Такий елемент розглядається як генетична основа розвиваючої системи, і називають його «генетичною клітиною».

В останні роки було зроблено чимало спроб виділити генетичну основу процесу навчання або уроку. Так, Л. О. Левшин визначив її як «найпростіше явище педагогіки» [103] в 1964 році, але в 1980 р. у своїй роботі «Логіка пе-

дагогічного процесу» він доходить висновку, що такою «генетичною клітинкою» є «педагогічне явище» [104]. М. М. Алексєєв бачить «клітинку у відношенні між викладанням і навчанням» [3], В. І. Загвязінський вважає, що нею (клітинкою) є «завдання, що реалізує виховні й освітні цілі навчання, виступає як вузловий момент, фокус усього навчального процесу, що акумулює, що збирає весь зміст майбутнього акту навчання, що і розгортається із завданням» [56]. Т. І. Шамова виділяє структурну одиницю пізнавальної діяльності, вважаючи її пізнавальною дією як «усвідомлений, цілеспрямований, результативно завершений пізнавальний акт, завжди пов'язаний з розв'язанням пізнавального завдання» [227].

Болгарський учений Н. Чакиров вважає елементарною одиницею, «точкою» педагогіки «елементарну педагогічну взаємодію між вихователем і вихованцем» [150].

Звичайно, що нас цікавлять насамперед конкретні спроби виділення з уроку його структуроутворюючої одиниці.

М. І. Махмутов у своїй монографії «Сучасний урок» припускає, що поняття «етап уроку» може збігатися з поняттям «компонентів дидактичної структури» [111]. Але із цим погодитися не можна з такої причини. Як відомо, поняття «генетична клітина» тотожне поняттю «елемент» — найменша структуроутворююча одиниця системи, що має межу подільності в межах даної системи. У практиці викладання сьогодні широко використовуються так звані «синтетичні уроки», або як їх ще називають, «безетапні уроки», у яких границі етапів розмиті, одні етапи частково входять до складу інших, а іноді етапи, як такі, взагалі відсутні, а кінцевий результат уроку від цього не тільки не знижується, навпаки, його якість помітно підвищується. Отже, етап уроку може бути декомпонований на більш дрібні структурні одиниці, тому він не може бути «генетичною клітинкою» уроку, а являє собою більшу одиницю, названу в системному підході «підсистемою».

В 1969 році в Душанбе була видана книга В. Т. Фоменка «Дослідження структури уроку», у якій автор за «об'єктивну структурну одиницю» уроку приймає «момент уроку». Він пише: «Кожний такий момент уроку є логіко-дидактичною одиницею: це логічна цілісність, співвіднесена з основним дидактичним завданням уроку. Урок же в цілому являє собою систему цих одиниць — послідовності логічно й дидактично діючих моментів» [213]. Автор вважає, що «момент уроку», як структуроутворююча одиниця, повинен складатися з окремої дидактичної мети, логічно завершеної частини змісту навчального матеріалу, на основі якого здійснюється це дидактичне завдання, і системи методичних прийомів, за допомогою яких даний зміст освоюється [213].

В. Т. Фоменко абсолютно справедливо вважає, що ці компоненти невіддільні один від одного, і в сукупності своїй вичерпують природу уроку. Далі він визначає «момент уроку» як «...таку цілісну частину уроку, що характеризується єдністю дидактичної мети, навчального матеріалу й системою ме-

тодичних прийомів» [213]. З усім цим можна було б, на наш погляд, погодитися, якби не одна обставина. Справа в тому, що в такому наборі компонентів, на нашу думку, «момент уроку» не буде життєздатним, тому що В. Т. Фоменко не включив до складу цієї структуроутворюючої одиниці форму організації пізнавальної діяльності учнів, без якої процес навчання взагалі відбутися не може.

В 1980 р. Г. Д. Кирилова у своїй книзі «Теорія й практика уроку в умовах розвивального навчання» зробила блискучу спробу розглянути урок як органічно цілісне явище, дослідивши в комплексі його мету, зміст, методи, способи організації, структуру. Звичайно, що автор, використовуючи системний підхід, не могла пройти повз проблеми «генетичної клітинки» уроку.

Г. Д. Кирилова, здійснюючи виділення генетичної клітинки з побудови уроку, виходила з такого: «Одиниця в побудові уроку, що виражає його цілісність і розвиток, являє собою: а) акт взаємодії викладання й навчання; б) акт, що свідчить про розвиток процесу навчання; в) частину, що пов'язана не із завершеним циклом розвитку процесу навчання, а яка є **черговим** кроком (виділено нами — *Ю. К.*) і виявляє шлях, яким учитель веде до завершеного результату; г) крок, що виникає у зв'язку з перебудовою в системі дидактичних засобів. Такою одиницею є мікроетап, що вирішує чергове пізнавальне завдання уроку» [12]. І далі автор вважає, що кожен мікроетап уроку залежить від розв'язання учнями певного пізнавального завдання. Зовнішнім показником мікроетапу є виникнення чергового пізнавального завдання та пов'язана з цим перебудова в системі дидактичних засобів, а це веде вже, по суті, до появи нового мікроетапу.

В 1982 р. автор даної книги написав «Методичні рекомендації з педагогічного аналізу уроку», у яких, приймаючи за «клітину» етап уроку, прагнув обґрунтувати, що його внутрішніми складовими є взаємодіючі між собою: дидактичне завдання етапу (або межа досягнення триєдиної мети уроку), певний зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів [78].

Українська вчителька В. І. Бондар у своїй книзі «Управлінська діяльність директора школи: дидактичний аспект», виданій в Києві в 1987 році, як «неподільну дидактичну «клітину» виділяє взаємодіючу сукупність: дидактичне завдання (як межа досягнення мети уроку), певну частину змісту навчального матеріалу, методи навчання й форми організації навчання. Вона розглядає урок як процесуальну систему, в основі функціонування якої лежить вплив і взаємодія дидактичних «клітин», що змінюють одна одну. В. І. Бондар на цій теоретичній основі розробила технологію системного аналізу уроку.

У принципі ми згодні з таким підходом до виділення «клітини», однак ця ідея, як нам здається, потребує подальшого розвитку.

По-перше, чому автор веде розмову про дидактичну мету уроку й дидактичне завдання «клітини» і чому він взагалі називає її дидактичною? На наш

погляд, це не тільки збіднює генетичну «клітину» уроку, але й суперечить його вихідній ідеї (єдність навчання, виховання й розвитку) і загальній функції уроку (цілісне формування особистості на основі розвивального й виховного навчання).

В 1989 році в книзі «Деякі питання перебудови внутрішкільного управління» [79] ми дійшли висновку, що основною структуроутворюючою одиницею будь-якого уроку, незалежно від його предметної приналежності, його генетичною «клітиною» є навчально-виховний момент. Саме «навчально-виховний», тому що ці два поняття поєднуються не тільки дефісом, а й багатьма шляхами реальних стосунків і зв'язків, що характеризують процес навчання. Об'єднання цих двох понять має процесуальний і діалектичний характер, воно відображає реалії педагогічного процесу.

Розглядаючи урок як процесуальну систему, ми вже говорили про навчально-виховний момент, визнаючи його генетичну «клітинку». Спробуємо тепер це теоретично обґрунтувати:

1. Поняття «клітина» і елемент у цьому випадку тотожні. А якщо так, то «клітинка» уроку є його найменша структуроутворююча одиниця, що має межу подільності в його межах. Саме навчально-виховний момент (НВМ) і є межею подільності уроку. Подальша його декомпозиція призводить до розпаду уроку як системи. Дійсно, процес навчання не може здійснюватися без змісту навчального матеріалу, або без методів навчання, або без форм організації пізнавальної діяльності учнів.

2. НВМ у межах уроку — найменша й найпростіша цілісна сукупність, що дозволяє одержувати закінчений результат, за ним уже не існує більш «простої» цілісної освіти, що дає такий у результаті свого функціонування.

3. Кожний НВМ функціонально специфічний, пов'язаний зі специфічністю його навчально-виховного завдання (НВЗ), що приносить у його життєдіяльність індивідуальність, якісну відокремленість і відмежованість.

4. Склад елементів НВМ постійний (НВЗ, зміст навчального матеріалу (ЗНМ), методи навчання (МН), форма організації пізнавальної діяльності (ФОПД), однак кожний НВМ має специфічний, лише йому властивий зміст цих елементів і різний характер їх зв'язків, тобто можна сказати, що кожний НВМ має структурну специфічність.

УВАГА! Шановні читачі! Далі ми будемо використовувати в тексті такі скорочення:

ТМУ — триєдина мета уроку,
НВЗЕ — навчально-виховне завдання етапу,
НВЗМ — навчально-виховне завдання моменту,
ЗНМ — зміст навчального матеріалу,
МН — методи навчання,

ФОПД — форми організації пізнавальної діяльності,
КРУ — кінцевий результат уроку,
КРМ — кінцевий результат моменту.

Це необхідно для того, щоб далі, шановний читачу, ви змогли швидше освоїти кодований запис уроку.

5. Функціональне призначення НВМ у межах уроку система може виконати за умови взаємозв'язку, а іноді взаємодії з попередніми й наступними моментами.

6. У прихованому, згорнутому вигляді НВМ вміщує, як ми переконуємося далі при аналізі його структури, більшість дій, властивих системі в цілому. НВМ — це «нерозвинений» початок розвинутого цілого, він є генетичною основою уроку.

7. Будучи «найпростішим» для всієї системи, НВМ структурно погоджує, як ми переконуємося згодом, між собою всі інші зв'язки й відносини уроку, відтворюючи їх у різноманітних структурних залежностях.

8. Хоча НВМ і є генетично вихідною уроку, проте він містить у собі в згорнутому вигляді далеко не всі, а лише основні сутнісні характеристики уроку. Але хоча «клітина» і не містить у собі всієї сутності системи, але саме від цього простого прокладається шлях до аналізу складного. Аналітик це повинен дуже добре запам'ятати!

9. Рушійною силою НВМ є розв'язання протиріччя між завданням учителя, укладеним в НВЗМ, і виконанням цього завдання учнями. Їхня розумова діяльність, учинена на певному навчальному матеріалі, детермінованому НВЗ, з використанням певних форм пізнавальної діяльності, прийомів і методів навчання й становить основу НВМ.

Процес функціонування НВМ буде найбільш якісним лише за певного рівня цього протиріччя.

«Протиріччя, — як пише В. Т. Фоменко, — має бути доступним й водночас перебувати на високому рівні складності. Воно має усвідомлюватися учнями як ускладнення, тобто труднощі, що розв'язуються» [213].

Ми поділяємо точку зору автора книги «Дослідження структури уроку» про те, що розуміти основне джерело руху моменту як протиріччя між завданням учителя і його здійсненням учнями — означає мати в руках інструмент максимально сильної активізації.

10. Дамо тепер визначення навчально-виховному моменту. Навчально-виховний момент — це найменша структуроутворююча одиниця уроку, що має межу подільності в його межах і являє собою цілісне освіти, в основі життєздатності якого лежить об'єктивно властива природі уроку взаємодія між нерозривними компонентами: змістом навчального матеріалу, методами навчання й формами організації пізнавальної діяльності, підпорядкованими єдиному навчально-виховному завданню.

11. Якщо триединою метою кожного уроку є формування й розвиток особистості школяра, то навчально-виховний момент суть щось інше, як «елементарна одиниця» цього формування й розвитку, подальший розподіл якої є безглуздим.

12. Все, про що говорилося вище, не виражає ще справжньої сутності НВМ, тому що це характеристика його статистики. Не можна не погодитися з думкою В. Т. Фоменка про те, що «мета, чітко визначаючи матеріал і прийоми, сама набуває їхньої форми, стає предметом, і, коли момент сконструйований, вона нічого іншого не являє, крім цього матеріалу й цих прийомів. У ході ж уроку йде ніби новий процес перевтілення мети: вона звільняється від форми, матеріалу й прийомів. Щодо вчителя й учнів момент втрачає зовнішній, відчужений характер.

Він уже існує не як матеріал у складі системи прийомів, але як **рух** (виділено нами — *Ю. К.*) цього матеріалу, як думка, що захоплює свідомість і вчителя, і учнів [213].

Для того щоб проникнути в систему властивостей навчально-виховного моменту, зрозуміти його сутність, необхідно, хоча б у першому наближенні, ознайомитися з його структурою.

§ 3. Структура навчально-виховного моменту (мікроструктура уроку)

Читач може сказати: «Автор перебільшує складність уроку як явища. Я за своє вчительське життя дав кілька тисяч уроків і не перейнявся переконанням, що урок є складним процесом, хоча, звичайно, певні труднощі в його проведенні відчував нерідко». Здається, що труднощі вчитель саме й відчуває насамперед тому, що він не до кінця розібрався в сутності уроку й не відчув його складності як педагогічного феномену.

Справа в тому, що «простота» і «складність» — поняття відвернені. Скажімо, камінь, якщо ми підніmemo його із землі й поставимо собі завдання описати його зовнішні характеристики, є для нас предметом гранично простим, так само, як і сам процес його зовнішньої характеристики. Але якщо ми змінимо завдання й вирішимо досліджувати його кристалічну будову, камінь перетвориться для нас на досить складний предмет дослідження. Все залежить від характеру завдання, від того, що людина ставить собі за мету, вступаючи в спілкування з тим чи іншим предметом, явищем, процесом.

Як просто й нескладно іноді виглядає процес навчання на сторінках тих чи інших педагогічних творів, і який він складний насправді! Сотні тисяч років має позаду вчительська праця, і дотепер у ній є «білі плями», не вивчені до кінця можливості, приховані від практики й дослідника «механізми». І кожна спроба проникнути в структуру уроку дає нам можливість, хоча б трохи, але наблизитися до осмислення тієї чи іншої грані цього педагогічного феномену, побачити ту чи іншу сторону його сутності.

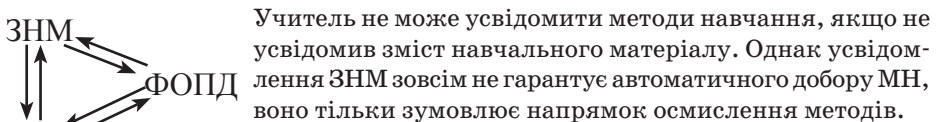
Отже, шановний читачу, спробуємо розглянути з вами хоча б у першому наближенні, що ж собою являє структура генетичної «клітинки» уроку, іменована нами навчально-виховним моментом.

1. Почнемо аналіз структури з визначення її системоутворюючих зв'язків. Системоутворюючим компонентом НВМ є його навчально-виховне завдання, від нього йде конкретизація змісту, сенсу й спрямованості всіх інших компонентів. Його виконання є закінченням життєдіяльності НВМ. Навчально-виховне завдання, будучи рубежем досягнення ТМУ так само, як і мета уроку, триєдина, і ця триєдність реалізується через взаємодію змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності. Звичайно, далеко не в кожному НВМ всі три аспекти завдання здійснюються в однаковому обсязі й у повному наборі, багато чого тут залежить від характеру самого навчально-виховного завдання. ЗНМ, МН й ФОПД добираються під навчально-виховне завдання, визначаються ним. От чому дуже важливо, щоб учитель умів членувати триєдину мету уроку на триєдині навчально-виховні завдання моменту.

Зв'язки між навчально-виховним завданням моменту й іншими його компонентами мають атрибутний, істотний і необхідний характер і за своїм змістом є причинно-наслідковими зв'язками породження, де НВЗ є причиною, а інші компоненти — наслідками.

2. Взаємодія змісту навчального матеріалу й методів навчання ЗНМ+МН.

2.1. Навчально-виховне завдання втілюється у змісті навчального матеріалу. Від того, як усвідомлений учителем склад змісту навчального матеріалу, як він сконструйований, залежать добір і конструювання методів навчання.



Учитель не може усвідомити методи навчання, якщо не усвідомив зміст навчального матеріалу. Однак усвідомлення ЗНМ зовсім не гарантує автоматичного добору МН, воно тільки зумовлює напрямок осмислення методів.

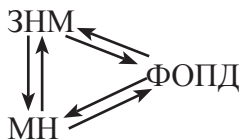
2.2. У свою чергу, правильно обрані методи навчання, що відповідають ЗНМ, сприяють більш повному, глибокому й осмисленому його засвоєнню учнями.

2.3. Через взаємодію ЗНМ з МН формується рівень науковості навчання, забезпечується розвиток мислення учнів, пов'язується навчання з життям, здійснюється виховання й розвиток особистості.

2.4. У ході взаємодії ЗНМ і МН здійснюється формування взаємодії вчителя й учнів між собою.

Однак, як нам здається, подальше проникнення в структуру НВМ необхідно пов'язувати не з парним аналізом компонентів, а з аналізом тріади ЗНМ, МН, ФОПД, настільки вони тісно пов'язані одне з одним, настільки ефективність кожного з них залежить одне від одного, що парний розгляд не дає об'єктивної картини.

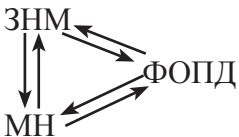
3. Взаємодія змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності.



3.1. Необхідно зазначити, що форми організації пізнавальної діяльності проектується під ЗНМ і МН, але відповідно до них добрані ФОПД сприяють більш успішному застосуванню методів навчання й більш повному та глибокому освоєнню учнями навчального матеріалу.

3.2. Зв'язок ЗНМ з МН й ФОПД — це зв'язок, завдяки функціонуванню якого і здійснюється процес навчання. Як відомо, «метод навчання є системою послідовної взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, спрямованої на організацію засвоєння змісту освіти» [213]. Саме ця триада взаємодії є основною для здійснення викладання, діяльності педагога з керівництва засвоєнням змісту навчального матеріалу й формування якостей (властивостей) особистості учня. Тут, у кожному окремому навчально-виховному моменті, виявляється досвід творчої діяльності вчителя, його знання, уміння й навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення. Одночасно із цим у межах НВМ здійснюється й процес навчання — організація й проведення учнем своєї діяльності, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти [213]. Стикаючись, взаємодіючи в процесі навчання, ці два види діяльності й становлять метод навчання. Однак будь-яке навчання обов'язково може реалізуватися тільки в певних формах організації пізнавальної діяльності, «що характеризуються просторовим і часовим режимом, розподілом функцій у спілкуванні між учителем і учнями, між учнями» [213]. Форми організації пізнавальної діяльності диктують «певний зміст діяльності, що тільки ними привноситься (співучасть, супідрядність, лідерство, терпимість, прагнення й здатність до партнерства, сумісність, форми спілкування тощо). Вони здатні слугувати часом потужним каталізатором засвоєння різних видів освіти та навчального матеріалу, що її втілює» [213]. От чому неможливо розглядати парні зв'язки МН↔ЗНМ, ЗНМ↔ФОПД, МН↔ФОПД, тому що цей розгляд не буде об'єктивним. Необхідно розглядати все поле взаємодії в цілому.

Секрет успіху здійснення кожного з навчально-виховних моментів і уроку в цілому полягає в рівні відповідності МН, ФОПД і ЗНМ один одному й усіх їх навчально-виховному завданню, а в масштабі уроку — триєдиній меті. Чим вищий рівень відповідності, тим вища якість кінцевого результату.



3.3. Уже саме засвоєння учнями того чи іншого навчального матеріалу за допомогою певних методів навчання, саме навчання знань, умінь передбачає моти-

ви навчання. Але позитивна мотивація навчальної діяльності не може бути повністю забезпечена тільки надійністю методів, що рекомендуються учням учителем для оволодіння знаннями, вміннями й навичками, якщо учень не стане суб'єктом здійснюваної їм пізнавальної діяльності. А це може бути здійснено лише завдяки відповідним формам організації пізнавальної діяльності. Саме в надрах даного поля взаємодії здійснюється процес формування позитивних мотивів навчальної діяльності. Озброєння школярів надійними методами засвоєння навчального матеріалу, вміння учнів працювати в різних формах пізнавальної діяльності дає їм шанс учитися переможно, веде їх до успіху, створює основу психологічного комфорту учнів.

3.4. У ході здійснення методів навчання, що реалізують певний зміст навчального матеріалу у відповідних формах організації пізнавальної діяльності, відбувається реалізація тих чи інших взаємин між учителем і учнями й між учнями. Якщо методи навчання мають суто комунікативну основу, а у формах організації пізнавальної діяльності превалюють індивідуальні й фронтальні, то найчастіше знання нав'язуються учням зверху, а стосунки з ними вчителя мають авторитарний характер. Якщо ж методи навчання реалізуються на основі спілкування, у формі співпраці превалюючими стають колективні форми пізнавальної діяльності. У такій ситуації знання не нав'язуються вчителем, а «здобуваються» учнями в ході змістовного й розумного їх спілкування, організованого вчителем.

Таким чином, саме тут, у процесі цієї взаємодії, зароджується й оформляється мотивація навчання.

3.5. У межах цього ж поля взаємодії необхідно шукати джерела формування розвивального навчання.

Від МН і ФОПД залежить характер діяльності учнів у процесі засвоєння ними змісту навчального матеріалу. Від характеру цього зв'язку залежить, чи мають основні спонукання учнів до навчальної діяльності форму прямого або непрямого примусу або ж навчальна діяльність виконується ними на основі самодіяльності, коли учень задовольняє у ході її здійснення свої найбільш глибокі потреби, і вона радує його й задовольняє.

Тільки на основі зміни характеру методів навчання й приведення у відповідність із ними форм організації пізнавальної діяльності може бути здійснене засвоєння учнями навчального матеріалу на основі принципу самоорганізації, коли учні починають учитися самі, а вчитель допомагає їм це робити. Але для цього методи викладання мають перетворитися на методи організації навчально-виховної діяльності учнів, на методи навчання учнів умінь і навичок раціонального навчання. Їм мають відповідати й форми організації пізнавальної діяльності. І ця відповідність має виражатися не лише в раціональному сполученні індивідуальних, групових, фронтальних

і колективних форм, але й у тому, щоб діяльність учнів у кожній із цих форм мала не тільки навчально-тренувальний, але й самостійний характер¹.

Тут, у надрах навчально-виховного моменту, у ході засвоєння учнями навчального матеріалу, завдяки зв'язку методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності здійснюється й принцип колективізму, взаємодії між учнями, їх кооперація в ході вивчення нового матеріалу без явного втручання вчителя. Словом, який би принцип розвивального навчання ми не почали розглядати, ми неминуче дійдемо висновку, що його здійснення залежить від змісту трьох компонентів і характеру їх взаємодії, та що його реалізація обов'язково відбувається через функціонування навчально-виховного моменту.

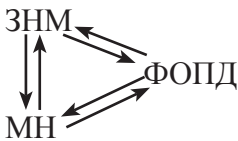
3.6. Через процеси, що відбуваються у навчально-виховному моменті, здійснюється й виховний аспект навчання.

Цілі навчання втілюються в змісті навчального матеріалу, він же зумовлює методи навчання, оскільки останні залежать від способів засвоєння змісту. Разом з методами він детермінує й форми організації пізнавальної діяльності.

Разом з тим у зміст обов'язково включаються виховні моменти. Виховний ефект змісту навчального матеріалу тим ефективніший, чим тоншим є включення педагогічного впливу у тканину навчального матеріалу. Однак виховного впливу одного лише навчального матеріалу недостатньо для особистості, що формується й розвивається, та й вплив його буде мінімальним, якщо не будуть використані не менш, а можливо, навіть більш могутні джерела виховання, закладені в методах навчання й формах організації пізнавальної діяльності. Справді, найбільш потужний виховний вплив на особистість має формування її стосунків із тими чи іншими аспектами дійсності в процесі діяльності. У навчальну діяльність учень включається вчителем через методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності. Так, наприклад, спеціально створювані вчителем труднощі в пошуковій діяльності учнів сприяють їх розумовому розвитку й деякою мірою вихованню соціально-значущої мотивації навчання. Завдяки взаємодії ЗНМ, МН й ФОПД, за умови відповідності їх одне одному, здійснюється потужний вплив на емоційно-ціннісну орієнтацію особистості учня, на його ставлення до загальнолюдських цінностей. Саме в полі взаємодії цих трьох компонентів іде цілеспрямоване формування педагогічних ставлень учнів до самих себе, до інших людей, до колективу, до праці, до Батьківщини.

¹ П. І. Підкасистий у своїй книзі «Самостійна пізнавальна діяльність школярів у навчанні» до самостійних дій відносить «виділення школярем пізнавальних завдань, добір і визначення адекватних їх вирішенню способів і дій, виконання операцій контролю над тим, чи вирішується виділене завдання застосовуваними способами чи ні» [146].

Форми організації пізнавальної діяльності у взаємодії з методами навчання, забезпечуючи учням роботу над відповідним змістом навчального матеріалу, формують пізнавальну активність учнів, активну життєву позицію. Завдяки правильній організації цієї взаємодії учні опановують певний соціальний досвід: навички роботи в колективі, орієнтування у різних видах колективної діяльності. Саме в полі взаємодії компонентів цієї тріади народжується можливість для самопрояву кожної особистості.



3.7. У цьому трикутнику формується й реалізується те, що С. Соловейчик назвав манерою навчати, стилем навчання. Не метод, не спосіб, а манера: поєднання методичного з особистісним. На основі цих взаємодій формується моральне середовище уроку.

4. Успішність навчання, виховання й розвитку залежить, звичайно, не тільки від методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності, рівня їх відповідності одне одному й засвоєнню їх педагогом, але й від багатьох інших факторів. Мають значення теоретична й методична підготовка вчителя, його педагогічне мистецтво, психологічний клімат у школі, авторитет вчителів серед учнів, відбір засобів навчання, що відповідають методам виховання, ставлення адміністрації школи до вчителів і багато чого іншого.

5. Дуже важливо зрозуміти, що самі собою ЗНМ, МН, ФОПД «без урахування потреб сфери учнів, без спрямованої уваги до формування її й системи цінностей у їхній свідомості не дають результатів... Більше того, відсутність уваги до споживчої, емоційної сфери учнів, іншими словами, до всієї сукупності особистісних рис, розрахунок на автоматично позитивний вплив знань, умінь і процесу їх засвоєння може тільки закріпити байдужість і негативне ставлення до навчання й навіть сформувати його... Урахування й формування споживчо-мотиваційної сфери учнів, їхніх інтересів і емоційного налаштування є **єдиними способами** (виділено нами — *Ю. К.*) стимулювання навчання... Неузгодженість між засобом педагогічного впливу й властивостями особистості учня як суб'єкта виключає бажаний напрямок стимулів і може призвести до протилежних результатів» [213].

Таким чином, поле взаємодії НВЗ, являючи собою генетичну клітину уроку, у згорнутому вигляді містить основні характеристики навчально-виховного процесу. Від відповідності компонентів навчально-виховних моментів уроку залежить якість реального кінцевого результату кожного моменту й, звичайно, реального результату уроку в цілому.

§ 4. Макроструктура уроку

Тепер, коли ми розглянули структуру навчально-виховного моменту, можна переходити до розгляду структури уроку в цілому (макроструктура).

Триєдина мета уроку декомпозує на навчально-виховні завдання моментів, що є рубежами досягнення мети і теж мають триєдиний характер. Необхідно зазначити, що в практиці проведення уроку далеко не кожне навчально-виховне завдання має обов'язково дбати про розв'язання всіх трьох аспектів або приділяти їм рівнозначну увагу.

Оскільки кінцевий результат уроку (КРУ) є практичним перетворенням триєдиної мети уроку, остільки й він складається із трьох аспектів: пізнавального, або навчального, виховного й розвивального.

Тепер візьмемо перший навчально-виховний момент і розглянемо, що в ньому відбувається. Унаслідок взаємодії ЗНМ₁, МН₁ і ФОПД₁, яка виникає та здійснюється в силу необхідності вирішення НВЗ₁, формується кінцевий результат моменту, КРМ₁. Він є, з одного боку, часом для початку НВМ₂, а з іншого, частиною кінцевого результату уроку, що складається із взаємодії й впливу кінцевих результатів НВМ одне на одного. Кінцевий результат одного моменту є не лише опорною крапкою для іншого, але він може бути засвоєний їм і стати частиною нового КРМ₂. У всякому разі якісний рівень одного кінцевого результату так чи інакше впливає на якість інших, тому що всі навчально-виховні моменти пов'язані один з одним і залежать один від одного. Змістовна, методична, організаційна сторони викладання й навчання в одному навчально-виховному моменті неминуче відображаються на змістовній, методичній і організаційній стороні наступного й іншого моментів. Недооцінка якогось з НВМ, неякісне його здійснення призводять до зниження якісного рівня кінцевого результату уроку. Досягнення певного рівня в реалізації триєдиної мети уроку передбачає відповідний якісний рівень кожного НВМ.

Поява в цьому випадку КРМ₁ є сигналом для завершення НВМ₁ і переходу до вирішення завдання НВМ₂.

В уроці навчально-виховні моменти пов'язані між собою таким чином, що, в основному, послідовно продовжують один одного. При цьому вони виступають не як взаємно рівнозначні й рівноцінні, а як визначальні. Один з них залежить від інших, але й сам, у свою чергу, впливає на інші моменти. Утворюється, як вважає В. Т. Фоменко, ланцюг, у якому навчально-виховний момент є наслідком одного й одночасно причиною іншого моменту. Якщо визначні моменти не відповідають тому, що потрібно визначальним, то такі визначні моменти ніби випадають із логічної структури уроку, і їхній зміст, зустрівшись із чужим для них змістом інших навчально-виховних моментів, не одержує міцного й цілісного завершення. Будь-який навчально-виховний момент, якщо він неправильно зорієнтований у загальній системі уроку, свідчить про брак його логічної, а можливо, і дидактичної структури.

Тепер, спираючись на форми зв'язку моментів, розроблені В. Т. Фоменком в його книзі «Дослідження структури уроку», дамо опис цієї структури.

1. ①→② Це прямий зв'язок між попередніми й наступними навчально-виховними моментами, за якого попередній момент визначає наступний, і

виконання навчально-виховного завдання $УВЗ_2$ спирається на кінцевий результат $НВМ_1$.



2. $3 \rightarrow 4 \rightarrow 5$ У цьому випадку два моменти пов'язані не безпосередньо один з одним, а через тривалість моменту 4. Третій момент, хоча закінчується й змінюється четвертим, проте продовжує зберігати спонукальну силу стосовно п'ятого навчально-виховного моменту й впливати на формування його кінцевого результату.

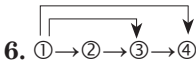
3. $6 \leftrightarrow 7$ У цьому випадку не попередній $НВМ_6$ визначає наступний $НВМ_7$, а навпаки. Тут у наявності зв'язок «зворотного напрямку», суть якого полягає в тому, що $НВМ_6$ може бути вичерпаний як процес лише за умови проведення $НВМ_7$. У наявності зворотна, а не пряма залежність.

4. $8 \leftrightarrow 9$ У цьому випадку відносини $НВМ_8$ і $НВМ_9$ характеризуються прямим зв'язком і зв'язком зворотного напрямку, коли попередній момент визначає наступний, і у своєму логічному завершенні сам визначається наступним.

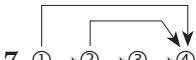


5. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4 \rightarrow 5$ Два навчально-виховних моменти $НВМ_2$ і $НВМ_4$, перебуваючи в різних відносинах з іншими моментами, пов'язані між собою через тривалість $НВМ_3$ зв'язком зворотного напрямку. Це той **випадок**, коли $НВМ_1$ може сформувати остаточний результат $НВМ_2$ після здійснення $НВМ_4$, що створює для цього відповідні передумови.

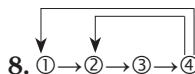
В. Т. Фоменко вважає перелічені зв'язки простими, тому що в цих випадках $НВМ$ перебувають у прямих зв'язках і зв'язках зворотного напрямку, або безпосередньо, або через тривалість інших моментів. Однак $НВМ$ може перебувати у зв'язку відразу або послідовно з кількома або навіть усіма навчально-виховними моментами уроку, утворюючи зв'язки складні.



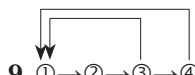
6. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4$ У цій складній формі зв'язку органічно сполучаються дві: прості форми зв'язку $1 \rightarrow 2$, безпосередня, й два зв'язки $1 \rightarrow 3$ і $1 \rightarrow 4$ через тривалість інших моментів. Тут вплив $НВМ_1$ не припиняється на $НВМ_2$, а триває на етапі $НВМ_3$ і $НВМ_4$.



7. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4$ Навчально-виховний момент може визначатися не тільки двома попередніми, як це показано в прикладі 6, але й кількома. Так, у цьому випадку $НВМ_4$ визначається шляхом впливу першого, другого і третього. У цій ситуації у визначальних (1, 2 і 3) моментах може послідовно розкриватися якась окрема сторона або частина запитання, які потім синтезуються у визначному 4 моменті.



8. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4$ Навчально-виховний момент може визначити всі або кілька попередніх моментів, тобто бути з ними у зв'язку зворотного напрямку, що у даному прикладі здійснюється через тривалість НВМ₃ з НВМ₂ і НВМ₁ через тривалість НВМ₂ і НВМ₃. Такий, як його називає В. Т. Фоменко, «зворотний хід» уроку може здійснюватися в тому випадку, коли урок, рухаючись від моменту до моменту, послідовно й поступово накопичує необхідну кількість елементів для вирішення учнями того чи іншого питання. Коли ж, таким чином, в один із моментів R питання стає вирішеним, рух починається у зворотній послідовності для більш глибокого осмислення питання учнями через змісти попередніх моментів.



9. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4$ Тут НВМ₁ визначається НВМ₃ і НВМ₄, тобто перебуває з ними у зв'язку зворотного напрямку. Це означає, вважає В. Т. Фоменко, що момент проведений, але його зміст продовжує підпадати під вплив інших моментів, завдяки чому в НВМ₃ і НВМ₄ розкриваються нові сторони, нові характеристики НВМ₁.

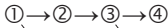
10. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4$ У даній ситуації три НВМ однієї частини уроку можуть відповідно визначати один НВМ іншої його частини. Цей досить складний зв'язок виникає в ході уроку на основі аналогій, узагальнень, систематизації змісту навчального матеріалу, висновків тощо [273].

Такий аспект розгляду безетапної структури уроку правильний, але сьогодні явно недостатній, тим більше, що автор, по суті, подає його як єдино можливий варіант. Але в принципі — це лінійна побудова структури уроку, у якій всі НВМ здійснюються послідовно й кожний НВМ, крім крайніх, пов'язаний із двома сусідніми: попереднім й наступним. Такий зв'язок теж доповнюється лінійними зв'язками прямого й зворотного напрямку або безпосередньо від НВМ до НВМ, або через тривалість проміжних навчально-виховних моментів. За своєю суттю така структура передбачає обов'язкову особисту участь учителя у здійсненні кожного моменту.

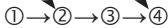
Але, якщо вчитель є організатором процесу навчання, а останній ґрунтується на принципах самодіяльності, самоорганізації й колективізму учнів, то напевно, учитель може організувати, «запустити» відразу кілька навчально-виховних моментів з однотипним навчально-виховним завданням або навіть із різними НВЗ, розбивши клас на діалогічні пари змінного складу, а сам одночасно здійснювати самостійний НВМ, працюючи індивідуально зі «слабкими» учнями. І вся лінійність здійснення структури уроку, заснована на тимчасовій послідовності здійснення навчально-виховних моментів, руйнується.

Або візьмемо приклад зі школи США. Будь-який з перших і других американських класів поділяється на три «зони».

Перша — учительська (низький стіл, 4—5 невисоких стільців). Тут дітей приймає вчителька, займаючись або з малою групою, або з окремою дитиною індивідуально. Звичайно, що в ході цих занять (пояснення, робота з дітьми щодо осмислення матеріалу, перевірка їхніх знань тощо) вона виконує кілька навчально-виховних моментів.



Зона вчителя



Зона асистента



Зона відпочинку

Друга зона — асистентська, тут стоять 10—15 парт на 25—30 учнів. Помічника вчителя (практикантка, мати, іноді аспірант, що перебуває в штаті школи) організує й контролює виконання дітьми письмових завдань (учні пишуть, рахують, читають, малюють). І тут, звичайно, один за одним здійснюються кілька навчально-виховних моментів.

Третя зона — зона відпочинку. Тут можна програтися, послухати у навушниках магнітофон, можна повторити пояснення важкого завдання, можна послухати казку, що стиха читає чиясь мати. І в цій зоні свої важливі навчально-виховні моменти.

Тут структура уроку принципово змінюється. З'являється три лінійні структури, що діють паралельно й послідовно в часі, навчально-виховні моменти кожної лінійної структури не тільки пов'язані між собою, але й обов'язково будуть пов'язані з НВМ інших структур.

Однак залишимо американську школу. Візьмемо урок, проведений в одній з московських шкіл.

НВМ₁. Початок уроку. Перевірка домашнього завдання в парах і групах з 4 чоловік. У цьому випадку учні перевіряють письмові завдання одне в одного періодичною зміною партнерів. Очевидно, одночасно виконується кілька навчально-виховних моментів з однаковим НВЗ.

Пояснення нового матеріалу. Учитель засновує його на вирішенні трьох НВЗ: НВЗ₂, НВЗ₃, НВЗ₄.

Нормування домашнього завдання й інструктування. Учитель пояснює домашнє завдання й методику його підготовки учнями вдома (НВМ₅) і перевіряє осмислення завдання дітьми (НВМ₆).

Самостійна робота учнів.

1. Письмові завдання з адаптацією, орієнтовані на самооцінку (НВМ₇).

2. Усні єдині завдання.

2.1. Діти самостійно вивчають розділи підручника (НВМ₈).

2.2. Після завершення роботи вчитель розподіляє матеріал між чотирма членами кожної мікрогрупи, на які заздалегідь розбитий клас. Кожний учень має право ще раз подивитися свою частину, а потім опитати кожного. Робота в динамічній парі (кожний опитує кожного). Тут паралельно ведеться кілька (за кількістю мікрогруп) однотипних НВМ₉.

2.3. Усні інформаційні завдання з диференціацією. Кожний член мікрогрупи (4 чол.) одержує окреме завдання (за підручником, додатковою літературою або газетою). У процесі роботи вичленовується головне й фіксується на картці. Тут також здійснюється кілька однотипних навчально-виховних моментів НВМ₁₀, але з різними рівнями складності.

Далі починається обмін інформацією у варіаційній парі. Розповівши за своїми картками зміст прочитаного одне одному, учні обмінюються картками й, повернувшись до сусіда з іншого боку, розповідають прослухане, користуючись отриманою карткою. Знову обмін інформацією й поворот до першого співрозмовника. Після того як усі розповіли й послухали, уточнюються перекручування в розповідях. У цьому випадку здійснюється кілька НВМ (за кількістю мікрогруп), НВМ₁₁ з однотипним завданням.

Індивідуальна робота вчителя з окремими учнями під час самостійної роботи учнів, у ході якої вчитель здійснює чотири НВМ: НВМ₁₂, НВМ₁₃, НВМ₁₄, НВМ₁₅. Необхідно зазначити, що НВМ₁, НВМ₇, НВМ₈, НВМ₉, НВМ₁₀, НВМ₁₁ відображають колективну самостійну роботу учнів. Ці НВМ організовані та запущені вчителем, але далі він прямої участі в їх функціонуванні не бере. Методи викладання як такі в них уже не задіяні, але проте на повну силу вступають методи навчання.

Спробуємо тепер, спираючись на цей схематичний запис уроку, відновити його структуру.

Розглянемо структуру уроку німецької мови вчителя середньої школи № 127 Санкт-Петербурга Є. Д. Широкова.

1. Фронтальна робота вчителя з усіма учнями одночасно.

1.1. Після пояснення мети й плану уроку (НВМ₁).

1.2. Проводиться хорова фонетична зарядка (НВМ₂).

1.3. Розповідь учителя німецькою мовою (НВМ₃).

1.4. Перевірка розуміння (НВМ₄).

1.5. Інструкція щодо самостійної роботи: як працювати зі словниковими картками і як отримати основну інформацію з тексту при читанні мовчки (ознайомлювальне читання — ОЗ) (НВМ₅).

2. Взаємоконтроль у парах. Безліч однотипних навчально-виховних моментів (НВМ₆).

3. Самостійна робота учнів.

3.1. Взаємоконтроль за словниковими картками («барабан пам'яті»). Тут здійснюється безліч однотипних НВМ₇.

3.2. Читання тексту про себе. Безліч однотипних НВМ₈.

3.3. Взаємоконтроль загального розуміння тексту (розповідь рідною мовою — безліч однотипних НВМ₉).

3.4. Самоконтроль розуміння основного змісту — виконання вправи із цифровими ключами (НВМ₁₀).

4. Індивідуальна робота вчителя.

4.1. Вислуховує монологічну мову окремих учнів з використанням лексики минулого уроку (НВМ₁₁).

4.2. Включається в роботу учнів на етапі взаємоконтролю загального розуміння прочитаного тексту (НВМ₁₂).

4.3. Оцінює вміння учнів працювати за цифровими ключами, включаючи їх в роботу (НВМ₁₃).

5. Фронтальна робота.

5.1. Учитель підводить підсумки роботи учнів на уроці (НВМ₁₄).

5.2. Нагадує, які завдання з плану необхідно виконати вдома, і дає інструкцію, як їх виконувати, виставляє оцінювання в журналі на основі взаємооцінки (НВМ₁₅).

Схема уроку взята нами із книги О. С. Границького «Навчити думати та діяти» [39].

Спробуємо на основі цього запису вибудувати структурну схему уроку.

Методи розвивального навчання, звичайно, роблять свій внесок у розвиток структури сучасного уроку, змінюючи колишнє уявлення про неї як про структуру лінійну й жорстко послідовну, коли один етап послідовно змінює інший, один НВМ обов'язково йде за іншим. Нові моделі організації навчання приводять до того, що НВМ не тільки йдуть одне за одним, але й можуть здійснюватися паралельно, унаслідок використання в уроці колективних способів навчання змінюється й структура навчально-виховних моментів, складовими яких нерідко стають такі компоненти, як: НВЗ, ЗНМ, МН, ФОПД. Учитель «запускає», організує такий навчально-виховний момент (за умови, що учні заздалегідь були навчені їм роботи в статичних, динамічних і варіаційних парах), а далі він триває самостійно. Більше того, описуючи схему уроку, ми казали про наявність однотипних навчально-виховних моментів. Однотипні вони тільки за своїм навчально-виховним завданням, змістом навчального матеріалу, методами навчання й формами пізнавальної діяльності, але кожен з них відрізняється від інших навчально-виховних моментів рівнем засвоєння методів навчання, що залежать від темпів і якості засвоєння змісту навчального матеріалу й, звичайно, у силу цього, якістю кінцевого результату моменту.

Таким чином, педагогічна практика вносить свої корективи в різні аспекти погляду на урок, у тому числі й у теоретичне осмислення його структури.

Що ж стосується чітко етапованого уроку, то тут процес також розвивається шляхом реалізації навчально-виховних моментів, досить жорстко згрупованих в етапи.

Будь-який процес, у тому числі й етапований урок, складається з безлічі більш дрібних, відносно самостійних підпроцесів, що мають своє завдання, яке випливає із триєдиної мети уроку, що характеризуються внутрішньою цілісністю й називаються у теорії процесу, як ми вже писали, стадіями, фазами, періодами. Переклад французького слова «етап» означає відрізок часу в розвитку якогось руху.

Структура етапованого уроку як цілісного процесу визначається характером зв'язку цих етапів, залежить від їх набору, черговості здійснення, тривалості здійснення. Набір же етапів, їхні розміри, послідовність їх реалізації диктується, у першу чергу, триєдиною метою уроку. Структура ж і зміст кожного етапу визначаються його навчально-виховним завданням, що є рубежем досягнення мети уроку.

Як ми вже писали, етап не є елементом уроку, скоріше він являє собою підсистему, у межах якої певна група елементів (НВМ), пов'язаних певними функціональними зв'язками, виконує завдання (НВЗМ). Кожне вирішене завдання — рубіж досягнень триєдиної мети уроку.

Зовнішніми складовими етапованого уроку є триєдина його мета — зв'язок сьогодення з майбутнім, і кінцевий його результат — зв'язок сьогодення з минулим. Триєдина мета й кінцевий результат уроку — це найбільш відчутні і якоюсь мірою видимі складові процесу. Не випадково багато методичних вказівок з аналізу уроку рекомендують аналітикам вести аналіз із позиції мети й результату. Із цим не можна не погодитися, тому що, дійсно, суть педагогічного аналізу уроку зводиться до того, щоб установити різницю між метою уроку і його кінцевим результатом і визначити причину її появи. Та й ефективність уроку визначається ступенем адекватності результату й мети.

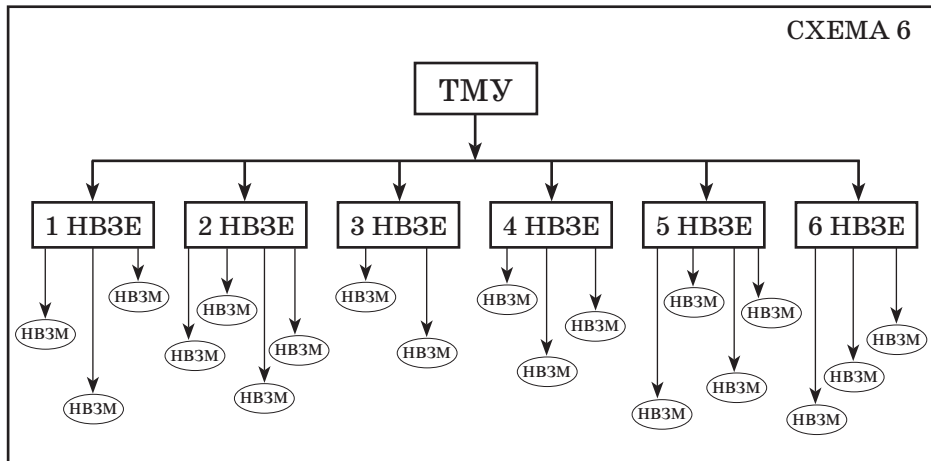
Триєдина мета уроку, як ми вже писали, не може бути досягнута сама по собі, а лише за допомогою досягнення навчально-виховних завдань, на які вона декомпозується. Перший рівень цих завдань в етапованому уроці — це навчально-виховні завдання етапів (НВЗЕ). Другий рівень — навчально-виховні моменти, що входять до складу етапів.

Так може виглядати дерево цілей чітко етапованого уроку (набір етапів і навчально-виховних моментів довільний) (див. схему 6).

Якщо зовнішніми складовими уроку є ТМУ й КРУ, то внутрішніми його складовими будуть навчально-виховні моменти — структуроутворюючі одиниці уроку, що мають межу подільності в його межах. У кожному етапі може бути різна кількість НВМ: один, два, три тощо, залежно від задуму вчителя й логіки побудови уроку. Давайте розглянемо, як відбувається чітко етапо-

ваний процес уроку. Унаслідок взаємодії змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності (за якими ховаються викладацька діяльність учителя й процес навчання учнів) відповідно до вимоги навчально-виховного завдання у кожного навчально-виховного моменту даного етапу формується певний кінцевий результат (КРМ).

СХЕМА 6



Взаємодія або вплив результатів навчально-виховних моментів утворюють в остаточному підсумку кінцевий результат етапу (КРЕ).

Тільки-но вчитель і учень досягають цього результату (рівень його якості може бути, звичайно, різним), один етап уроку переходить в інший.

Сукупність кінцевих результатів, що впливають один на одного, формує кінцевий результат уроку.

Вивчення уроку як процесуальної системи дає нам право зробити висновок, що урок є складним системним утворенням, що має родові ознаки складної системи.

1. Має загальну триєдину складну мету, і функціонування цієї системи має яскраво виражений доцільний характер.

2. Складається із взаємозалежних елементів (навчально-виховних моментів), унаслідок взаємодії й впливу яких одне на одного в системі утворюється кінцевий (інтегрований) результат, відсутній у кожного елемента окремо. Навчально-виховні моменти можуть поєднуватися в етапи — підсистеми, а можуть жити в уроці самотійним життям.

3. Існує в певному оточенні (інші уроки, теми, розділи, програми, навчальні плани), що накладають на процес деякі обмеження.

4. Має деякі ресурси (люди, час, матеріали), які забезпечують його функціонування.

5. Здатне до розвитку за рахунок підвищення ефективності вирішення їх протиріч у навчально-виховних моментах.

6. Має певний рівень цілісності, що залежить насамперед від відповідності один одному його основних компонентів: змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності учнів.

7. Як і будь-яка складна система, урок має безліч структур (організаційна, дидактична, методична, психологічна, фізіологічна) і докладно може бути описаний за допомогою спектра мов.

8. Ця процесуальна система має в наявності й таку ознаку складної системи, як нестаціонарність, тобто дрейф її характеристик, зміну параметрів, еволюцію системи в часі.

§ 5. Типологія уроку

Будь-який урок має своєрідність, відрізняється від іншого за своїми цілями, змістом, методами, структурою, поведінкою вчителя й учнів і за багатьма іншими параметрами. Уже давно в педагогіці з'явилася потреба виділити серед методично різноманітних уроків ті, що характеризуються певними загальними ознаками.

Це питання має важливе значення не тільки в теоретичному, але й у практичному плані. Не можна чітко організувати навчальний процес, не виділивши типи уроків за тією чи іншою ознакою, не виділивши, який з них найбільше підходить для вирішення поставлених педагогічних завдань. «Значення питання про різноманітність типів уроку, — писав С. В. Іванов, — полягає в тому, що правильне його вирішення оберігає вчителя від двох небезпек: по-перше, від небезпеки скотитися до шаблону в побудові кожного чергового уроку, що нічим не відрізняється від інших таких самих уроків, і, по-друге, від недооцінювання планової, науково обґрунтованої, дійсно ефективної побудови системи уроків з навчальної теми або розділу навчальної програми» [61].

Урок здавна був об'єктом класифікації, але, на жаль, дотепер ця досить складна проблема не вирішена, і в педагогіці єдина типологія уроків відсутня. Дотепер спостерігаються різні підходи до класифікації уроків. Так, наприклад, С. В. Іванов у своїй роботі «Типи й структура уроку», взявши за основу класифікації головні етапи навчального процесу (стадії або моменти ходу навчання), виділив вісім типів уроків: вступні уроки, уроки первинного ознайомлення з матеріалом, уроки утворення понять, установлення законів і правил, уроки застосування отриманих знань на практиці, уроки навичок, комбіновані уроки. Класифікацію за такою ознакою підтримували у свій час багато дидактів і методистів [60].

У 1956 році І. Н. Казанцев у своїй книзі «Урок у радянській школі» класифікував уроки за ознакою основного способу їх проведення, виділивши сім типів уроків: урок з різноманітними типами занять, урок-лекція, урок-бесіда, урок-екскурсія, кіноурок, урок самостійної роботи учнів у класі, лабораторні й інші практичні заняття [69].

Уроки класифікувалися, виходячи з методів навчання, змісту й способів проведення уроків, способів організації навчальної діяльності учнів тощо.

Але, мабуть, найчастіше в теорії й практиці в багатьох варіантах зустрічаються класифікації уроків за основною освітньою метою. Нам здається, що це найбільш правильний підхід. Чому? Насамперед тому, що будь-який різновид уроків детермінується триединою навчальною метою. Вона диктує зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності, вона ж безпосередньо впливає на структуру уроку й логіку його побудови. В уроці все підкоряється його меті. Якщо мета уроку висуває вивчення нового матеріалу учнями, то й зміст навчального матеріалу, і методи навчання, і форми організації пізнавальної діяльності конструюються вчителем з розрахунком на її досягнення.

Спробуємо покласти в основу класифікації сучасного уроку ту, що дає у своєму підручнику педагогіки І. Ф. Харламов [220]. Він виділяє п'ять типів уроків, виходячи з дидактичної мети навчання: комбінований урок, урок з повідомлення нових знань, урок закріплення досліджуваного матеріалу, урок повторення, систематизації й узагальнення досліджуваного матеріалу, урок перевірки й оцінювання знань. Взявши цю класифікацію за основу, ми вважаємо за необхідне внести до неї деякі корективи. **По-перше**, назва другого уроку «Урок з повідомлення нових знань», напевно, не відповідає завданням розвивального навчання, вона відбиває характер інформаційного підходу до нього. Вірніше назвати цей тип уроку «Урок засвоєння нових знань учнями». **По-друге**, не зовсім правильно поєднувати в один урок такі взагалі різні процеси, як повторення, систематизація й узагальнення. Доцільно систематизацію й узагальнення виділити в самостійний тип уроку. У такому випадку касета типів уроків матиме такий вигляд.

1. Комбінований урок.
2. Урок засвоєння нових знань учнів.
3. Урок закріплення досліджуваного матеріалу.
4. Урок повторення.
5. Урок систематизації й узагальнення нового матеріалу.
6. Урок перевірки й оцінювання знань.

Звичайно, будь-яка класифікація, у тому числі й дана, певною мірою умовна: на уроці повторення, наприклад, проводиться якоюсь мірою й закріплення навчального матеріалу, на уроці узагальнення й систематизації він повторюється, у ході засвоєння нового навчального матеріалу вчитель у тій чи іншій формі здійснює його закріплення. У силу цього, при віднесенні уроку до того чи іншого типу враховується переважний характер роботи вчителя й учнів над змістом навчального матеріалу — засвоєння, закріплення, повторення тощо. При цьому потрібно мати на увазі, що специфіка уроку, звичайно, накладає свій відбиток на зміст і структуру його типу. Дамо стислу характеристику кожному типу уроку окремо.

1. Комбінований урок

2. Організаційний етап
3. Етап перевірки домашнього завдання
4. Етап всебічної перевірки знань
5. Етап підготовки учнів до активного засвоєння знань

5. Етап засвоєння нових знань
6. Етап закріплення нових знань
7. Етап інформації учнів про домашнє завдання й інструктаж з його виконання

Ми його досить докладно розглянули в § 6 першого розділу книги, тому не будемо зараз докладно зупинятися на його описі. Слід зазначити тільки три положення.

По-перше, всі інші типи уроків найчастіше являються собою не що інше, як комбінацію етапів уроку комбінованого. По суті справи, «тип уроку» — це нерідко розгорнутий за змістом й у часі один з етапів комбінованого уроку. Усі інші етапи такого уроку відіграють у ньому ніби допоміжну роль і скорочені в часі й обсязі.

По-друге, надзвичайно важливо зазначити, що сьогодні в практиці роботи школи широко використовується такий різновид комбінованого уроку, як урок синтетичний. Поняття про такий специфічний вид комбінованого уроку з'явилося на основі збагачення передового досвіду вчителів Казані й Липецька. У підручнику «Педагогіка школи» за редакцією професора І. Т. Огородникова йому дається такий опис: «Під синтетичним мається на увазі такий урок, на якому вирішуються різні дидактичні завдання: ознайомлення учнів з новими знаннями, уміннями й навичками, закріплення й повторення раніше пройденого. На відміну від так званого комбінованого уроку синтетичний урок, залежно від дидактичної мети специфіки навчального матеріалу, може будуватися по-різному. На цих уроках вивчення нового матеріалу нерідко органічно поєднується з його закріпленням, повторення раніше пройденого спирається на відомі учням знання й проводиться не лише у формі викладення й пояснення вчителем, але й у формі різноманітної самостійної роботи учнів» [142]. Здається, що це формулювання до кінця не розкриває сутність феномена синтетичного уроку. І правий М. І. Махмутов, який головну сутнісну рису синтетичного уроку бачить у тому, що в його основі найчастіше лежить самостійна пошукова діяльність учнів. Він пов'язує появу синтетичного уроку із широким використанням проблемної ситуації в процесі навчання учнів. У ході синтетичного уроку відбувається вивчення нового матеріалу на етапі актуалізації опорних знань. Таке вивчення пов'язується із самостійною роботою учнів, систематичним застосуванням ними своїх знань на практиці, з безперервним повторенням знань, умінь і навичок у нових зв'язках і сполученнях. Синтетичний урок відрізняється від комбінованого «розмитістю» етапів, більш складною структурою й більш сильним розви-

вальним впливом на особистість. Синтетичні уроки можуть чергуватися з традиційними етапованими уроками, тому що останні в нашій школі сьогодні вже не ті, що практикувалися в 1960-ті роки, і вони поки що свій розвивальний резерв повністю не вичерпали.

Під впливом новітніх психологічних теорій на розвиток творчого мислення вчителів і тенденцій удосконалювання навчального процесу й перекладу його в режим розвитку, що намітилися останнім часом, виникла принципово нова, так звана **адаптивна система навчання**, і з нею новий різновид комбінованого уроку, що називається «Комбінований урок у структурі АСО», а коротше його можна назвати **адаптивний комбінований урок**, на якому новою системою навчання вирішується відразу кілька навчально-виховних завдань.

Організаційна структура адаптивного комбінованого уроку надає можливість збільшити час для самостійної роботи учнів (попередньо навчених цю роботу здійснювати), а це, у свою чергу, у якійсь мірі вивільняє вчителя для індивідуальної роботи з кожним учнем. В умовах адаптивної системи навчання переважною стає самостійна діяльність учнів, керована вчителем за допомогою використання різних навчальних і контролюючих програм, мережного плану й графіка самообліку. Одночасно із цим зростає й частка індивідуальної роботи вчителя з учнем.

Адаптивним ми назвали такий урок за назвою системи навчання, що максимально забезпечує оптимальну адаптацію до індивідуальних особливостей учнів, охоплюючи продуктивну новаторську практику й передову педагогічну думку.

Суть цієї системи зводиться до такого.

Учитель навчає всіх учнів	
Учитель працює індивідуально	Учні працюють самостійно

Що ж тут нового?

Учитель тут не просто спостерігає за самостійною роботою учнів, а працює в цей час із окремими учнями індивідуально, і це дуже помітно підвищує ефективність уроку.

На кожному уроці вчитель чогось навчає всіх, а потім працює в індивідуальному режимі (управляє самостійною роботою, здійснює включений у самостійну роботу контроль і працює індивідуально, відключаючи від самостійної роботи учнів по черзі). Учні відповідно можуть працювати в трьох режимах: разом із учителем, із учителем індивідуально, і самостійно під керівництвом учителя.

«В умовах АО навчання — це не тільки повідомлення нової інформації, але й навчання прийомів самостійної роботи, самоконтролю, взаємоконтролю, прийомів дослідницької діяльності, уміння добувати знання, узагальнювати й робити висновки, фіксувати головне в згорнутому вигляді. Уміння самостійно працювати — це те, чого учень повинен навчитися в школі» [39].

Для більш докладного ознайомлення з адаптивною системою навчання ми адресуємо читача до книги О. С. Границької «Навчити думати й діяти», а говоримо про адаптивний комбінований урок.

Він досить чітко етапований, але етапи виділяються не на основі мети навчання, а на основі виду діяльності вчителя й учнів.

Фронтальна робота вчителя з учнями	
Індивідуальна робота вчителя з учнями	Самостійна робота учнів
Фронтальна робота вчителя з учнями	
Індивідуальна робота вчителя з учнями	Самостійна робота учнів
Фронтальна робота вчителя з учнями	
Індивідуальна робота вчителя з учнями	Самостійна робота учнів

Індивідуальна робота вчителя з учнями	Самостійна робота учнів
Фронтальна робота вчителя з учнями	
Індивідуальна робота вчителя з учнями	Самостійна робота учнів
Фізкультпауза	
Фронтальна робота вчителя з учнями	
Індивідуальна робота вчителя з учнями	Самостійна робота учнів

Деякою мірою даний вид уроку ламає сформоване уявлення про традиційний урок взагалі й комбінований урок зокрема. Наприклад, етап фронтальної роботи вчителя з учнями містить у собі нерідко, якщо з нього розпочинається урок, три етапи традиційного комбінованого уроку: організаційний момент, етап підготовки учнів до активного й свідомого засвоєння нового матеріалу (повідомлення теми нового матеріалу, формулювання разом з учнями мети й завдань уроку, постановка перед учнями навчальної проблеми) і етап пояснення нового матеріалу, середня тривалість якого, як показав сформований досвід в умовах сформованої системи адаптивного навчання,

триває від 5 до 10 хвилин. Це й дозволяє збільшити час самостійної роботи учнів на уроці до 35 хвилин. Особлива увага при цьому приділяється активізації розумової діяльності учнів шляхом проведення навчання, узагальнення й схематизації, але не на основі готових схем, підготовлених учителем, а шляхом навчання учнів будувати ці схеми самостійно.

2. Урок засвоєння нового матеріалу

1. Організаційний етап
4. Етап підготовки учнів до активного свідомого засвоєння знань
5. Етап засвоєння нових знань

6. Етап закріплення нових знань
7. Етап інформації учнів про домашнє завдання й інструктаж з його виконання

Триєдиною метою такого уроку є навчально-виховне завдання етапу засвоєння нових знань комбінованого уроку, тому що в його структурі цей етап посідає домінуюче місце за часом і обсягом, будучи головною й вирішальною частиною уроку. Всі інші етапи скорочені в часі й обсязі, іноді (особливо в старших класах) взагалі відсутні. Завдання інших етапів полягає в тому, щоб «обслуговувати» процес засвоєння нових знань учнями як головну частину навчального заняття. Основ-

ним призначенням цього уроку є формування знань учнів. У колишніх роботах з дидактики можна зустріти таку характеристику цього типу уроку: «центральною ланкою навчально-виховної роботи на цьому уроці є інформаційна діяльність учителя». Від подібного роду орієнтації вчителя сьогодні необхідно відмовитися. Центральною ланкою такого уроку буде самостійне засвоєння знань під керівництвом педагога, хоча інформаційна діяльність останнього, пояснення нового матеріалу не може бути повністю виключена.

Вище зображений один з можливих варіантів архітекτονіки такого уроку. Один з можливих, тому що у цього типу уроків достатньо різних видів: урок-лекція, урок-бесіда, кіноурок, урок теоретичних або практичних самостійних робіт (дослідницького типу). Звичайно, що архітектоніка (побудова) кожного з них буде трохи інша.

3. Урок закріплення досліджуваного матеріалу

Основна мета цього уроку полягає в закріпленні й осмисленні вивченого у вигляді більш відповідних навичок і вмінь, як моторних, так і інтелектуальних. Архітектоніка такого уроку завжди пов'язана з використанням деякої повторності, вправності й може бути успішно вирішена винятково з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їхньої сприйнятливості до навчання.

1. Організаційний етап
4. Етап підготовки учнів до активного засвоєння знань
6. Етап закріплення знань
7. Етап інформації про домашнє завдання

і вмінь, їх використання в нестандартних ситуаціях.

Як самостійний етап засвоєння нового матеріалу тут не виділяється, але на уроці закріплення елементи пояснення, роз'яснення, уточнення, поглиблення можуть мати місце. Зустрічаються тут і моменти повторення раніше вивченого матеріалу в процесі виконання вправ і інших видів самостійної роботи. Перевірку домашнього завдання в даному типі уроку можна здійснити як самостійний етап, але, як правило, її поєднують із закріпленням, щоб створити єдину логічну структуру закріплення.

4. Урок повторення

1. Організаційний етап
4. Етап підготовки учнів до активного свідомого засвоєння знань
Етап повторення Утворюється за рахунок часу, що відводиться в комбінованому уроці на здійснення 2, 3, 5, 6 етапів
7. Етап інформації про домашнє завдання

Основна дидактична мета цього типу уроку полягає в запобіганні забуванню засвоєного матеріалу, поглибленні відомостей про раніше вивчене, уточненні надбаних уявлень.

Перевірку домашнього завдання найчастіше вчителі вміщують у логіку повторення як один з його моментів. Повторення й закріплення, маючи велику подібність, принципово відрізняються тим, що закріплюються звичайно

окремі правила й положення, а потім на їх основі формуються навички й уміння. Для повторення ж головне полягає не у формуванні навчальних навичок, а у закріпленні в пам'яті основних положень теми, у засвоєнні матеріалу.

Особливість і складність проведення цього типу уроку полягає в тому, щоб точно визначити межі навчального матеріалу, уміло виділити його основні ідеї, поняття, правила, добрати відповідні вправи. Найпоширенішим і доцільним видом повторення є тематичне, у ході якого виділяються основні теоретичні положення й правила, і учні готуються до більш глибокого розуміння наступних тем курсу.

5. Урок систематизації й узагальнення вивченого матеріалу

Дидактична мета даного типу уроку зводиться до узагальнення й систематизації знань вивченого матеріалу. Звичайно ці уроки, близькі за своїм типом до уроків повторення, проводяться наприкінці чверті або навчального року. Специфіка їх полягає в тому, що вчитель для систематизації й узагальнення виділяє вузлові питання програми, засвоєння яких визначає оволодіння предметом.

Особливість цього типу уроку полягає також у тому, що етап узагальнення й систематизації вивченого може здійснюватися методами, узятими з інших типів уроків: оглядові лекції вчителя, бесіди й усне опитування, організація вправ з поглиблення практичних умінь і навичок.

1. Організаційний етап
4. Етап підготовки учнів до активного засвоєння знань
<p align="center">Етап узагальнення й систематизації вивченого</p> <p>Утворюється за рахунок часу, що відводиться в комбінованому уроці на здійснення 2, 3, 5, 6 етапів</p>
7. Етап інформації про домашнє завдання

Широке використання на таких уроках схем і моделей дає можливість спрямувати увагу учнів, їхню свідомість і мислення на розкриття в досліджуваному матеріалі повторюваних, а тому закономірних зв'язків і відносин, виявлення сутності досліджуваних процесів.

Узагальнення учнями фактичного матеріалу є важливим, але не єдиним завданням цього типу уроку. Особливо важливо в ході цих уроків формувати в учнів знання,

що відбиваються у вигляді ідей і теорій, перехід від конкретних до більш широких узагальнень. Тому нерідко за сорок п'ять хвилин такого уроку вчитель розглядає з учнями матеріал 20—30-ти годин.

6. Урок перевірки й оцінювання знань

1. Організаційний етап
4. Етап підготовки учнів до активного засвоєння знань
3. Етап всебічної перевірки знань
7. Етап інформації про домашнє завдання

Головна його мета — перевірити якість і міцність знань учнів. Звичайно він проводиться після вивчення окремих розділів програми.

В. О. Онищук виділяє п'ять рівнів перевірки знань учнями фактичного матеріалу й елементарних зовнішніх зв'язків між предметами і явищами; перевірка

вміння учнів відтворювати формулювання понять, законів і пояснювати їхню сутність; виявлення якості узагальнення й систематизації знань; перевірка вміння застосовувати знання, умінь й навички в стандартних умовах або у заздалегідь заданій ситуації; перевірка вміння учнів застосовувати знання, умінь й навички в нестандартних ситуаціях.

На уроках цього типу не представлені у вигляді самостійних етапів такі частини уроку, як засвоєння нового матеріалу, закріплення, повторення, хоча всі вони в якихось елементах на такому уроці присутні. Третій етап такого уроку може проходити у вигляді бесіди, письмової роботи, твору, диктанту, вирішення пізнавальних або типових завдань, самостійних практичних робіт учнів.

На уроках такого типу важливо виявляти не тільки знання учнями фактичного матеріалу, але й рівень осмислення й узагальнення цього матеріалу, умінь учнів застосовувати надбані знання на практиці в різних ситуаціях.

Подібні типи уроків виконують орієнтовну, діагностичну й контрольну функції навчання.

Використання психологічної розмаїтості уроків — не самоціль, а засіб і вирішення завдань навчання. У педагогічній практиці не завжди спостерігається прагнення вчителів включити в систему своєї роботи всі типи уроків. Переважна більшість уроків донині будується за схемою: перевірка домашнього завдання, закріплення його в пам'яті учнів, завдання додому. Така одноманітність у побудові уроку призводить до серйозних наслідків. У чому вони виражаються?

По-перше, постійне повторення тієї самої схеми уроку викликає в учнів реакцію, що гальмує активність мислення, так звану психічну реакцію пересиченості на монотонність у роботі. Наслідками цього є сонливість, млявість, несприйнятливність, підвищення стомлюваності.

По-друге, типологічна одноманітність у побудові уроків учителем сприяє формуванню малоініціативної особистості, що не здатна гостро оцінювати події, не вміє аналітично мислити, емоційно неписьменна.

По-третє, така стандартизована схема побудови уроку не завжди відповідає завданням навчання й виховання, звужуючи освітні, виховні й розвиваючі можливості уроку як основної форми навчання.

У схемі традиційної побудови уроку: перевірка домашнього завдання, опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення нового матеріалу, домашнє завдання — має місце досить чітка послідовність п'яти етапів. Левову частку часу уроку займають перші два, і увага учнів зосереджена, головним чином, на них. Під час перевірки домашнього завдання хвилюються ті, хто його не виконав, переживають і ті, хто не впевнений у правильності його виконання. Але от учитель переходить до опитування (якщо це пошук тих, хто не знає, якщо це право дорослих третирувати дітей, якщо це мука і неприємність навчання, яких неможливо позбутися учневі), і напруга учнів досягає апогею. Виклик до дошки, особливо в умовах авторитарних стосун-

ків — завжди невеликий стрес. Але от учитель вимовляє рятівну фразу: «А зараз ми переходимо до вивчення нового матеріалу», — подих полегшення, зняття напруги, зниження уваги й втрата активності мислення. Можна розслабитися, відпочити (нехай собі вчитель говорить!). На зміну високій нервовій мобілізації підлітка приходять млявість і сонливість, з'являються певні гальмові процеси.

Дуже права Р. Г. Лемберг, яка вважає, що фізіологічна реакція підлітків свідчить не на користь раз і назавжди відпрацьованого вчителем одноманітно сконструйованого уроку [101].

Тип уроку — це не штамп, не шаблон, не якась застигла форма організації навчальної роботи, яку можна механічно підставити під ту чи іншу навчальну ситуацію. При класифікації уроків за дидактичною метою під типом уроку варто розуміти зразок, модель уроку, які за дидактичною конструкцією, структурою, методикою організації найбільше відповідають даній меті, що надає такому уроку певної своєрідності у порівнянні з іншими.

ГЛАВА 3. УРОК У РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Навчання, що забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток, і є розвивальним навчанням.

І. С. Якиманська

§ 1. Урок функціональний і урок розвивальний

Російський філософ і письменник Василь Васильович Розанов, розмірковуючи про долю освіти в Росії, писав: «У толках, що час від часу виникають у нас і на Заході про середню школу, завжди буває чутне одне гасло: перемінити трафаретку! «Школа із двома давніми мовами», «школа з однією давньою мовою», «японська мова, починаючи з 4 класу», «також мова, одна, але з першого класу», «збільшити викладання історії», «увести в програму природничі науки».

І нічого іншого ми не почуємо. Всім здається, що секрет поліпшення школи складається у відшукуванні найкращої трафаретки; нікому не спадає на думку підняти питання про суть самої трафаретки, що вибиває штампель «загальноінтелігентності» на дитині, після чого він виявляється непригідним або малогідним до якогось споживання» [160].

Давно були написані ці рядки, але в нашій системі освіти щодо цього мало що змінилось. Як і раніше, ми прагнемо «змінити» школу за рахунок зростаючого потоку інформації, прагнучи втиснути в систему навчання все нові й нові предмети, численні відкриття науки. І все це здійснюється за допомогою традиційної технології навчання, у якій учитель передає інформацію, а учень її «споживає», перетворюючись поступово в інтелектуального споживача.

Описуваний нами й у багатьох інших педагогічних книгах комбінований та інші типи уроків, як би ми не намагалися їх удосконалити, є інструментом саме такої технології, що не формує в дитині потреби в самозміні, обмежуючи свої завдання формуванням елементарних знань, умінь і навичок. При всій різноманітності своїх форм історично сформована в нашому суспільстві система освіти спрямована на забезпечення можливості успішного функціонування випускника школи в різних сферах громадського життя.

Розвиток учнів, їх особистості в рамках традиційної системи виступає як бажаний, але взагалі ж «побічний» результат, тому що в ній навчання відповідає на запитання: «Як учень виконує певні функції?», а не на запитання «Як він розвивається?». І доки всі ми не зрозуміємо, що в основу школи розвитку має бути з першого класу закладена технологія розвивального навчання, доки ми не піднінемо в масштабі всієї системи освіти питання «про суть

самої графаретки», про сутнісну, глибинну, принципову зміну нашої школи говорити не доводиться.

А чи є така технологія? На щастя, є, наша, вітчизняна технологія, випробувана й перевірена в школах країни протягом трьох десятиліть і яка принесла прекрасні результати. Ми маємо на увазі технологію розвивального навчання, створену Д. Б. Ельконіним і В. В. Давидовим та їх послідовниками.

Ще на початку 30-х років визначний російський психолог Л. С. Виготський обґрунтував можливість і довів доцільність здійснення навчання, безпосередньо орієнтованого на розвиток, де знання, уміння й навички розглядають не як самоціль, а як засіб розвитку учнів, що є безпосередньою найважливішою метою навчання.

На початку 60-х років Д. Б. Ельконін, аналізуючи навчальну діяльність школярів, дійшов висновку, що її суть полягає в самозміні індивідом самого себе як суб'єкта навчання. Перетворення його з учня в людину, що навчається.

Свій розгорнутий вигляд, у результаті досліджень Д. Б. Ельконіна та В. В. Давидова, ця концепція придбала вже на початку вісімдесятих років.

У чому ж полягає конкретна відмінність уроку в системі розвивального навчання від уроку традиційного?

Така відмінність полягає насамперед у загальних цілях здійснення уроку.

У традиційній системі навчання урок має на меті оволодіння учнів твердими знаннями, уміннями й навичками, у ході яких розвиток особистості є ніби наслідком цього процесу і є розвитком окремих психічних функцій (мислення, уваги тощо). У кінцевому підсумку розвиваючий аспект мети такого уроку скоріш за все має декларативний характер, тому що засоби, що забезпечують розвиток дитини, нинішніми програмами не передбачаються.

Такий урок спрямований ще на одну мету: підготовку дитини до життя, зв'язок викладання з життям, а раніше ще додавали «із практикою комуністичного будівництва». Виникає питання, яке життя дитини починається після школи? Хіба вона у школі не живе повноправним та захоплюючим життям?

Метою розвивального уроку є безпосередній розвиток дитини, що перетворюється з мети уроку в його конкретний результат. Створення вчителем таких умов, щоб у ході кожного уроку формувалася навчальна діяльність, що перетворює дитину в суб'єкт, зацікавлений в навчанні й у саморозвитку. Це урок, спрямований на створення умов, при яких дитина почуває себе самою собою, не виконавцем якихось ролей, а повноцінним учасником різних форм громадського життя. Будь-яка грань знань, здобута на такому уроці, будь-яка риса особистості — це результат власної діяльності учня. Розвивальний урок — це необхідна форма самого життя.

Залежно від мети розрізняється й професійна позиція вчителя.

У традиційному уроці вчитель навчає у буквальному значенні цього слова: показує, пояснює, розповідає, доводить, диктує, тренує, запитує, вимагає, перевіряє, оцінює. Вся його діяльність спрямована на пояснення чогось. Він — центральна фігура уроку, що спирається в основному на індивідуально-автономні форми активності кожного учня, які він авторитарно направляє. Звичайно, в ході такого навчання також відбувається розвиток, але він не планується вчителем або планується формально, найчастіше здійснюючись стихійно й непередбачено. Вся діяльність учителя в традиційному уроці не розрахована на розвиток і не спрямована безпосередньо на нього.

Інша справа в уроці, побудованому на основі концепції розвивального навчання. Тут учитель є організатором навчальної діяльності учня, організатором обставин, при яких учень, спираючись на всі спільні здобутки, веде самостійний пошук, виявляє й конкретизує способи дії, застосовує їх для розв'язання нових варіантів навчальних завдань, обґрунтовує свої дії. Педагог же організує колективно-розподілену діяльність учнів, беручи в ній найактивнішу участь «зсередини» як рівноправний учасник діалогу.

На такому уроці вчитель організує навчальну діяльність школярів у відповідності до способу переходу від абстрактного до конкретного, створює умови для засвоєння ними знань і вмінь на основі змістовного узагальнення. Він пояснює, показує, нагадує, натякає, підводить до проблеми, іноді свідомо помиляється, об'єктивує, радить, радиться, запобігає, коли необхідно, спеціально створює ситуацію успіху, співпереживає, заохочує, вселяє впевненість, стимулює, зацікавлює, формує мотиви навчання, надихає, проявляє заохочувальну вимогливість, закріплює авторитет учня серед товаришів. Суть і основа всіх цих і інших дій педагога спрямована на те, щоб перетворити навчальну діяльність учнів у цілісне й повноправне їх життя в шкільний період розвитку.

Звичайно, що урок, оснований на розвивальному навчанні, змінює й позиції учня.

У ході традиційного уроку учень виступає як об'єкт навчання, на який спрямований вплив учителя. Це викликає в учня відчуття власної безпорадності, тому що в такій ситуації, як кажуть, «гра йде в одні ворота», працює одна вчителька, а учні нерідко або нудьгують, або займаються іншими справами, але тільки не вчаться. На такому уроці учень — не самотнє особистість, що розвивається, а матеріал для роботи вчителя. А знання, уміння й навички діти одержують нерідко за рахунок зубріння, учительського натиску, скандалів у родині, а не за рахунок розвинених здібностей. Найчастіше дитина одержує навіть не знання, а видимість знань — вони зникають, тільки-но пройдуть іспити. З цього приводу пригадується недавня розмова з випускниками однієї зі шкіл. Коли їх запитали, кого із вчителів, що їх

навчали, вони будуть найбільше пам'ятати, то я почув багато гарних і теплих слів на їх адресу. Одна з випускниць при цьому сказала: «Я ніколи не забуду Таїсію Павлівну, учительку історії. Вона була для мене ідеалом, тому що навчила мене вчитися й затвердила в мені бажання стати педагогом». — «А як вона навчила вас учитися?» — «О, ви знаєте, шляхом постійного систематичного контролю. Вона не давала нам розслабитися, весь клас завжди готував уроки з історії». — «Ну якщо так, то скажіть, будь ласка, який урок з історії вам найбільше запам'ятався?» — «Та що ви, я вже й з історії нічого не пам'ятаю. Іспити позаду».

Так і виходить, що традиційна система навчання, що витрачає стільки сил і засобів на впровадження в дитячі голови знань, умінь і навичок, насправді дуже часто не дає ні того, ні іншого, і багато дітей зупиняються у своєму розвитку. Підхід до учня як до «об'єкта» навчання привів в остаточному підсумку до його відчуження від процесу навчання й перетворив його з мети в засіб роботи школи.

В уроці, побудованому на основі концепції розвивального навчання, дитина є суб'єктом навчання — джерелом енергії, активності, діяльності. Вона не учень, а той, хто навчається, вона головний працівник на уроці. На такому уроці навчальна діяльність учня — це його діяльність, об'єктивно спрямована на досягнення цілей освіти й розвиток самого себе. Якщо на традиційному уроці діяльність іде від учителя, то тут діяльність іде від дитини, сам процес придбання знань здобуває характер навчальної діяльності. Її метою є засвоєння не просто способу дії, а засвоєння теоретичних підстав, на яких будуються способи дії, тобто засвоєння принципів побудови дій. Такий принцип через показ і тренування не можна засвоїти. Його необхідно виділити зі способу й узагальнити, тобто здійснити елементарне дослідження. Принципи дії по суті становлять зміст теоретичних знань.

І, звичайно ж, уроки в традиційній системі відрізняються від уроків у системі розвивального навчання якісно різними взаєминами вчителя й учнів.

Уроки традиційної системи дотепер у величезній своїй більшості будуються на основі авторитарних стосунків педагога до дітей. Тут має місце суб'єктно-об'єктний тип відносин. З дітьми говорять, але не спілкуються, не «бачать» їх, не входять у їх положення, не співпереживають їм, не прагнуть зрозуміти дітей. Наша педагогіка, як справедливо відзначає Ш. А. Амонашвілі, — «це педагогіка тиску, що сіє на практиці негативне відношення дітей до школи, до навчання, до свого педагога» [4]. Чимала кількість вчителів, що працюють у традиційному педагогічному ключі, засновують свою «педагогіку» на трьох принципах: *«Треба!»*, *«Роби так, як я говорю»*, *«Не мороч мені голову своїми питаннями»*. Тут гнучкість педагогічної тактики замінюється різким окриком або багатослівністю роздратування й гніву. Основними рисами таких стосунків є: недовіра до дитини, переконаність у її неспромож-

ності; несправедливість щодо неї; нав'язування своєї думки; протиріччя між словом і ділом, некоректність, що нерідко доходить до приниження учня; висока, що часто не відповідає реальності, самооцінка своєї персони; енергійний, вольовий тиск на дитину, використання наказу й вимоги як єдиного засобу педагогічного впливу; широке використання драматизованих монологів, погроз тощо.

Таке відношення до дитини неминуче веде до її напруженості, тому що найчастіше воно виникає внаслідок несправедливого відношення до неї, що перетворює, за словами В. А. Сухомлинського, дитину на «киплячий чайник». Учитель, що не володіє елементарною педагогічною культурою, найчастіше «...прагне придушити порушення, «закрити клапани», перевести дитину в стан тупої покірності. Іноді це й вдається, але якою ціною» [199]. Ціна дійсно велика — відчуженість дитини від школи й відразу до навчання на все наступне життя.

Зовсім інші відносини складаються на уроці в системі розвивального навчання, що диктує їх своєю технологією. Справа в тому, що численні варіанти традиційного навчання, розраховані на засвоєння окремих способів розв'язання завдань, виявляються непридатними для засвоєння загальних принципів їх рішень й мають бути замінені методами організації навчального дослідження. Не менш важливо, що традиційні методи навчання призначені для організації репродуктивної навчальної діяльності, що по своїй природі є індивідуальною. Працюючи із класом, учитель фактично організує роботу кожного учня окремо. Тим часом, навчальне дослідження, що лежить в основі розвивального навчання, по своїй природі колективне, воно припускає критичне зіставлення різних позицій, методів, результатів. Це примушує учителя шукати форми й методи групової й колективно-розподіленої діяльності учнів, що можуть здійснюватися насамперед у формі розгорнутого колективного навчального діалогу. От чому програма розвивального навчання з рідної мови й математики радить учителів: «Для того щоб організувати, спрямувати й підтримувати цей діалог, учитель повинен добре володіти технікою педагогічного спілкування. Але значно більш важливу роль відіграє його педагогічна позиція. Організувати й підтримувати навчальний діалог, направляючи його в потрібне русло, він може тільки «зсередини», тобто включаючись у діалог, як один з його учасників, чиї пропозиції, думка, оцінювання відкриті для критики в тій же мірі, як і висловлення інших учасників діалогу. Це значить, що в розвивальному навчанні неприйнятна авторитарна позиція вчителя, що керує навчальним процесом; єдино можливою тут є позиція ділового партнера, що активно співпрацює з учнями в процесі розв'язання навчальних завдань» [153].

Автор цієї книги відвідав двадцять уроків розвивального навчання з першого по третій класи в школі-ліцеї № 18 Калінінграда. Якби можна було

передати атмосферу дружелюбності, щиросердності, прекрасного настрою дітей, що панувала на цих уроках! Розкуті, активні, вже нестандартно мислячі діти, яких вчителі-ентузіасти розвивального навчання називають: «Люди», «любі мої», «розумник», «як я рада, що ти в мене є», «зайчики», «мій золотий» тощо. З яким натхненним захопленням навчаються ці діти не тільки в першому, але й у третьому класі!

З яким захватом вони доводили свою правоту, розкриваючи «помилки при розв'язанні прикладів»!

Як доброзичливо ставляться діти до сторонніх людей, які присутні в них на уроці! Багато хто з них під час перерви прагнули почастивати їх яблуками, печивом, принесеними з дому, і запитували: «А вам сподобалося в нас на уроці?», «А ви прийдете до нас ще?». Як це було приємно чути! Як радісно було усвідомлювати, що ці діти вчать із задоволенням, що їм подобається ця школа, що вони закохані у своїх вчителів, що навчання радує їх постійним успіхом!

О. Орлов і Л. Радзиховський у своїй статті «Педагогіка співпраці: джерела, принципи, перспективи» писали: «Навчання школярів перестає теоретично розглядатися й практично здійснюватися як особлива діяльність, відокремлена від особистості учнів і особистості вчителя, від їх міжособистісного спілкування.

«Дидактичні принципи» педагогіки співпраці — це принципи повноцінного міжособистісного спілкування, побудованого на повазі до чужої думки, на довірі, на звільненні учнів і вчителя від взаємних підозр, недоброзичливості, нещирості, страху. Тому в педагогіці співпраці немає дидактики, відділеної від теорії виховання. Немає в ній і ізольованих методик навчання, що будуються щораз винятково за логікою окремих навчальних предметів. Але є зовсім особливий образ колективного, творчого життя, що об'єднує вчителя й дітей» [134].

Урок у системі розвивального навчання будується на основі сукупності досить стійких способів взаємодії вчителя з учнями, що базуються на принципі взаємної залежності й відповідальності, на усвідомленні мети колективної діяльності, на взаємоповазі й довірі, на прагненні до успіху. Сама методика розвивального навчання містить у собі величезні виховні можливості. Характеризуючи розвивальне навчання, В. В. Репкін пише: «При апелюванні до особистості дитини не потрібні ніякі додаткові виховні «ін'єкції». Тому що тут виховання відбувається не за рахунок спеціальних слів, а міжособистісного творчого спілкування» [158].

Хоча, звичайно, міжособистісне творче спілкування дуже важливе, але це далеко не єдиний фактор, який необхідно враховувати в моральному вихованні людини. А тепер спробуємо розглянути канву змісту й побудови навчальної діяльності в системі розвивального навчання, оскільки без цього

знання проаналізувати такий урок просто неможливо. Його аналіз вимагає знання програм і змісту, структури й технології розвивального навчання.

§ 2. Система розвивального навчання

Розібратися в змісті й процесі розвивального навчання, розглядаючи якісь його окремі підсистеми й елементи, просто неможливо, бо воно являє собою досить складну систему. Тому, спираючись на системний підхід і праці Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, роботи В. В. Репкіна, Н. В. Репкіної, Г. А. Цукерман та інші праці психологів, що займаються проблемою розвивального навчання, спробуємо висвітлити хоча б його теоретичну канву.

Насамперед будемо вважати процес розвивального навчання складною системою й дамо їй визначення.

Система розвивального навчання є цілісною сукупністю компонентів процесу навчання, які взаємодіють між собою, вона сконструйована й функціонує з метою безпосереднього розвитку особистості учня, перетворення його на суб'єкт навчання й власного життя, готового зробити свідомий вибір життєвого шляху й відповідати за нього перед суспільством.

Це — навчання, що безпосередньо орієнтоване на закономірності розвитку особистості. Це — навчання, в якому розвиваючий ефект є не побічним, а прямим результатом. Таке навчання сфокусоване не тільки на розвитку пізнавальних функцій (мислення, сприйняття, пам'яті тощо), але насамперед на процесі становлення дитини як суб'єкта різноманітних видів і форм людської діяльності. Воно розглядає учня як особистість, що живе сьогодні, і створює максимум сприятливих умов для її розвитку, «...розвивальне навчання є розвитком суб'єкта. За єдиним критерієм — чи є дитина в процесі навчання суб'єктом? — можна судити про вид навчання. Якщо так, це — розвивальне навчання, якщо вона є об'єктом, це не розвивальне навчання» [158]. Це надзвичайно важлива вихідна, методологічна позиція для керівника, що аналізує урок у системі розвивального навчання, це його методологічний орієнтир взагалі в аналізі й оцінці будь-якого уроку. Спробуємо спочатку здійснити морфологічний аналіз системи на рівні підсистем.

I. МЕТА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ — виховати кожного учня як суб'єкта навчання, суб'єкта власного життя, тобто людину, готову зробити усвідомлений вибір життєвого шляху й відповідати за свій вибір, здатну самостійно ставити перед собою ті чи інші завдання й знаходити оптимальні засоби й способи їх рішення.

Кінцева мета розвивального навчання полягає в забезпеченні умов для становлення дитини як суб'єкта навчальної діяльності, для перетворення учня в людину, зацікавлену в самозміні й готову до неї.

Якщо заглянути до різних словників, то можна побачити, що всі вони під суб'єктом розуміють людину, що пізнає зовнішній світ і впливає на нього, носія предметно-практичної діяльності й пізнання, джерела активності, спрямованої на об'єкт. «Суб'єкт є джерело активності, джерело діяльності. Діяльність — це спосіб існування суб'єкта, і ні в якій іншій формі, крім діяльності, він не існує. Таким чином, суб'єкт є упредметнена форма існування діяльності, потенційна діяльність. Поняття діяльності й суб'єкта найтіснішим чином взаємозалежні» [158]. Суб'єктом у навчанні може бути тільки учень, тобто той, що вчить самого себе, у контексті із учителем, що допомагає йому здійснити це. Суб'єкт — це головний працівник у процесі навчання, що діє усвідомлено й відповідально, а отже вільно. Дитина в ролі суб'єкта вчиться не тому, що вчитель так сказав і забажав, а тому, що це потрібно їй самій.

Дитина стає суб'єктом навчання лише в тому випадку, коли вона здатна самостійно знаходити способи розв'язання завдань, що виникають перед нею, а не тоді, коли це забезпечує вчитель. Суб'єктивність учня проявляється в тому випадку, коли його навчальна активність, сам процес засвоєння знання здобуває характер діяльності.

У розвивальному навчанні мета й результат полягають не в зміні предмета, з яким діє учень, а в зміні останнім самого себе в ході діяльності. Будь-яка інша людська діяльність спрямована на одержання зовнішніх результатів, а в навчанні й ціль, і результат полягають не в одержанні продукту, а в зміні самого себе як суб'єкта діяльності.

Участь дитини в навчальному процесі як активного суб'єкта навчання та відмежовує розвивальне навчання від всіх інших видів і форм, у яких учень є об'єктом навчальних впливів учителя.

Психологи вважають, що характерними рисами суб'єкта навчання є: внутрішня свобода особи учня; уміння вільно пояснити свої дії; уміння критично їх оцінювати; здатність при відомих умовах відмовлятися від сформованих правил і догм; уміння самому для себе створювати способи дії; уміння оцінювати свої можливості, рефлексувати свої дії; здатність самостійно вирішувати навчальні завдання; здатність робити особистісну самооцінку; інтерес до навчання.

II. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Основною одиницею змісту навчального матеріалу в розвивальному навчанні є поняття (система понять).

«Поняття — це відображення найбільш істотних характеристик у речях і явищах, закріплене в словах, це розуміння сутності речі або явища» (К. К. Платонов).

Поняття — це цілісна сукупність суджень, у яких щось стверджується про найбільш загальні й у той же час істотні об'єкти. В остаточному підсумку, наука, основи наук, які вивчаються в школі, не що інше, як певна система взаємозалежних теорій, кожна з яких складається із системи понять.

Наукове поняття відображає не зовнішні розпізнавальні ознаки предмета, а його внутрішню сутність.

З погляду теорії розвивального навчання, «поняття — це закон, що описує спосіб дії із предметом і який його обґрунтовує: чому, на підставі яких засобів предмета ми повинні діяти з ним таким способом» [158].

У розвивальному навчанні освоєння понять здійснюється не шляхом його словесного визначення, що у традиційній системі навчання є вихідним моментом його засвоєння, а шляхом предметно-перетворювальних дій учнів. Поняття, таким чином, виступає не як форма опису об'єкта, а як підстава його практичного перетворення. Поняття й предметні дії, що опираються на нього, виступають як дві нерозривно пов'язані між собою сторони єдиного предмета засвоєння, тобто пізнаються не тільки сутнісні характеристики самого поняття, але ті предметні дії, за допомогою яких ми пізнаємо ці характеристики. Іншими словами, способи дії є тією вихідною формою, у якій у розвивальному навчанні поняття виділяються й стають надбанням свідомості й практичного досвіду учня. Для того щоб дитина була здатна знаходити способи розв'язання завдань, що виникають перед нею, вона повинна засвоїти не способи розв'язання різноманітних окремих завдань, а опанувати загальні принципи розв'язання завдань певного класу. Нагадаємо, що під принципом взагалі необхідно розуміти якесь основоположення, тобто те, що лежить в основі деякої сукупності фактів, знань, дій. Це — основне правило поведінки, діяльності, вихідний пункт, передумова якоїсь теорії, концепції.

У даному конкретному випадку загальний принцип — це теоретична підстава, на якій будуються способи дій, це певні загальні підстави дій. Можна навчати способів побудови дій, прагнути, щоб засвоїли способи розв'язання різноманітних окремих завдань, чим і займається традиційна система навчання, а можна — принципів побудови цих дій. Принцип дає можливість учневі самостійно будувати цілі серії дій. «Від того, що людина засвоїть способи, вона не зміниться як суб'єкт. Але коли вона засвоїть принципи побудови, зміна суб'єкта відбувається, тому що він здобуває можливість сам знаходити способи розв'язання широкого кола завдань» [158]. Перед учителем першого класу традиційної школи, наприклад, поставлене завдання навчити дитину читати й писати, і він учить дітей засвоювати способи письма та читання. А вчитель першого класу в розвивальній системі навчання вчить з'ясування принципів їх побудови. Оволодіння такими принципами є основною метою навчальної діяльності.

Для того щоб опанувати ці принципи, учень повинен усвідомити ефективні підстави своїх дій з досліджуваним об'єктом (словом, числом, тобто

зрозуміти властивості й відносини об'єкта, які визначають можливості та закономірності його функціонування і перетворення. Саме ці виділені учнем у найбільш простій формі властивості й характеристики об'єкта становлять зміст наукових понять про нього. Освоєння системи наукових понять як підстав для самостійного розв'язання учнем цілого ряду завдань певного класу є основним компонентом змісту розвивального навчання і необхідною передумовою навчальної діяльності.

На відміну від способів розв'язання окремих завдань опанувати загальний принцип побудови дій шляхом демонстрацій і пояснень неможливо. Його можна конструювати лише в процесі теоретичного дослідження в логіці переходу від абстрактного до конкретного.

Можна сказати, що загальний принцип — це такий принцип (керівне положення), в основі якого лежить зміст наукового поняття й опора на який дозволяє розв'язувати будь-які завдання даного класу.

Поняття вважається освоєним, якщо учень опанував загальний спосіб його побудови, знання його походження. Воно має освоюватися не як словесне визначення, а як підстава власних дій учня для розв'язання завдань певного класу. Для того щоб поняття було включено учнем у його реальну діяльність, воно має виступати для нього як засіб, знаряддя досягнення значимих цілей.

Система наукових понять забезпечує усвідомленість практичних умінь, які опановує учень, а освоєння загальних принципів побудови практичних дій скорочує число вправ, необхідних для вироблення навичок, і зменшує час, відведений на основу програми. В основу освоєння понять розвивальне навчання закладає дієвий підхід до поняття, що «...дозволяє дати учням поняття не в його підсумковій формі, а як особливу форму діяльності як способу дії, і на цій основі розкрити закладений в понятті зміст» [232].

Завдяки виконанню предметних дій учні виявляють те відношення об'єкта, що стає потім змістом поняття про цей об'єкт. Найчастіше формалізм у знаннях учнів можна пояснити саме наслідком засвоєння понять у словесно-символічному плані без визначення їх змісту за допомогою предметних навчальних дій. А. Я. Хінчин в «Педагогічних статтях», говорячи про формалізм математичних знань школярів, писав: «Всім проявам формалізму характерне домінування у свідомості й пам'яті учнів звичного, зовнішнього (словесного, символічного чи образного) вираження математичного фактора над змістом цього фактора... Той, хто засвоїв зі школи тільки зовнішнє, формальне вираження математичних методів, не засвоївши їх змістовної сутності, стикнувшись з реальним завданням, звичайно, не матиме змоги побачити, які з цих методів можуть бути застосовані до його розв'язання» [223].

III. МЕТОД НАВЧАННЯ

Методом розвивального навчання є розв'язання навчальних завдань за допомогою навчально-продуктивних дій. Н. В. Репкіна у своїй книзі «Що

таке розвивальне навчання» пише: «Постановка навчального завдання, його спільне з учнями розв'язання, організація оцінювання знайденого способу дії — це три складові того методу, що є адекватним цілям і завданням розвивального навчання...»

Навчальне завдання — це ситуація, при якій учневі треба щось вирішити або зробити, а засобів і способів у нього для цього немає. Вона передбачає знаходження способу дії, а не зміну предмета, з яким діє суб'єкт навчання.

Навчальне завдання є точкою перетину педагогічної діяльності вчителя й навчальної діяльності учня, вона являє собою одиницю педагогічної взаємодії.

Засвоєння школярем всіх понять, всіх теоретичних знань, умінь і навичок відбувається в ході розв'язання навчальних завдань.

Розробка кожного конкретного уроку відповідає розв'язанню навчального завдання або певному його етапу. Учитель повинен уміти подати весь навчальний матеріал з предмета у вигляді ланцюжка навчальних завдань, які послідовно розкриваються в матеріалі з першого по дев'ятий клас.

Навчальне завдання розв'язується за допомогою здійснення системи предметно-продуктивних навчальних дій, а формується й пред'являється учнем у процесі колективно-розподіленої діяльності.

Предметно-продуктивна навчальна дія — це така дія, мета й спосіб здійснення якої мають об'єктивну характеристику й контролюються наявними результатами. Пред'явлені дії становлять реальну основу навчальної діяльності.

Розв'язання навчального завдання — це цілісний акт діяльності, в якому виділяються самостійні навчальні дії, спрямовані на досягнення проміжних цілей.

От як описують процес розв'язання навчального завдання автори роботи, випущеної за редакцією В. В. Репкіна «Початковий етап розвивального навчання з російської мови в середній школі»: «Стикнувшись із неможливістю вирішити виникле перед нею практичне завдання, дитина насамперед повинна переконатися в тому, що причина ускладнень полягає в недостатності наявних у її розпорядженні способів дії й (або) знань про принципи їх побудови. Така рефлексивна оцінка ситуації є передумовою її аналізу, спрямованого на з'ясування тих умов, що викликали непридатність раніше засвоєних способів дії й необхідність їх перебудови або заміни новими. Результатом такого аналізу є постановка завдання щодо пошуку способу дії, що відповідає умовам, що змінилися, тобто визначення навчальної мети.

Одночасно з метою стає помітним й попередній план її досягнення, центральним мотивом якого є гіпотеза щодо обумовленості шуканого способу дії якимись властивостями (відносинами) предмета, що раніше не враховувалися. Виявлення цих властивостей вимагає здійснення ряду спроб практичного або розумового перетворення предмета. Для того щоб мати можливість установити зв'язок між виділеними властивостями предмета й можливими спо-

собами його перетворення, необхідно перейти від дій із предметом до дій з його моделлю, що фіксує виділені властивості «у чистому вигляді», тобто в абстрактній формі, що й дозволяє простежити їх зв'язок способами перетворення предмета. Таке простежування становить зміст теоретичного аналізу, у результаті якого встановлюються ті особливості внутрішньої будови предмета, які визначають можливості й способи (принципи) його перетворення. Це змістовне узагальнення властивостей предмета становить відповідне наукове поняття, носієм якого виявляються, з одного боку, модель предмета, а з іншого — загальний спосіб (принцип) його перетворення (а не словесне визначення поняття, не «правило», як це доведено в традиційному навчанні).

Установлення відповідності (або невідповідності) отриманого поняття наміченій меті (вимогам навчального завдання) припускає здійснення розгорнутого, рефлексивного контролю виконаного акту навчальної дійсності, спираючись на результати якого, учень може критично оцінити свою готовність розв'язати нові завдання даного класу». Автор вибачається перед читачем за таку довгу цитату, але чіткість і ясність опису складного процесу розв'язання навчального завдання в цій роботі змусило його піти на цей крок.

У процесі розв'язання навчального завдання формуються всі компоненти навчальної діяльності.

Що ж являє собою навчальна діяльність у розвивальному навчанні?

Навчальна діяльність — це основна форма активності учня, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання.

Її метою є засвоєння теоретичних підстав, на яких ґрунтуються способи дії, тобто засвоєння принципу способу дій.

Спробуємо розглянути БУДОВУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Потреба — це стан людини, створюваний її певною потребою в чомусь. Це фізіологічне й психічне відчуття нестачі. Процес задоволення потреби реалізується через її цілеспрямовану діяльність. Тому потреба є джерелом активності особистості, мета якої полягає в усуненні невідповідності між бажанням особистості й можливостями її задоволення.

Усякі дії й вчинки людини, в остаточному підсумку, визначаються якимись потребами.

Потреба в навчальній діяльності в дитини, що вступає до школи, відсутня. Вона може виникнути в неї лише на основі пізнавального інтересу й уяви, у процесі засвоєння нею знань. «Потреба в теоретичних знаннях як психологічна основа навчальної діяльності не передує її реальному виконанню, а виникає в процесі її власного формування» [42]. Потреба в навчальній діяльності залежить від характеру цієї діяльності, але саме вона спонукає школярів до засвоєння теоретичних знань. Якщо немає потреби, то немає й навчальної діяльності як такої.

Однак сама по собі потреба ще не забезпечує діяльності, необхідна ще певна спонукальна сила, що перетворила б потребу в реальну діючу діяльність. Саме нею і є мотив.

Мотив взагалі — це джерело діяльності, що виконує функції спонукання й змістоутворення. Він виступає так би мовити «енергетичною батареєю» особистості, і від його сили залежить інтенсивність діяльності людини. З іншого боку, мотив виконує змістоутворюючу функцію, що надає людській діяльності особистісного змісту і пов'язаної з контролюванням спрямованості діяльності особистості.

«Мотиви навчання — це спрямованість учня до різних боків навчальної діяльності. Наприклад, якщо активність спрямована на роботу з самим досліджуванним об'єктом (лінгвістичним, матеріалістичним, біологічним тощо), то найчастіше в цих випадках можна говорити про різні види пізнавальних мотивів. Якщо активність учня спрямована в ході навчання на взаємини з іншими людьми, то мова йде, як правило, про різні соціальні мотиви. Іншими словами, для одних учнів мотивом є сам процес пізнання в ході навчання, для інших — взаємини з іншими людьми в ході навчання» [118]. Однак звичайно діяльність може мати багато мотивів, тобто може бути пов'язана із цілим рядом потреб. У такому випадку вирішальну роль відіграє системоутворюючий мотив.

Мотив може бути внутрішнім, породженим самою діяльністю, і зовнішнім, що виникає у ході обміну діяльностями.

Провідним мотивом навчальної діяльності є інтенсивне формування навчально-пізнавального інтересу й оволодіння способами здійснення навчальної діяльності.

Проблемна ситуація → знання про незнання → прагнення одержати результат і впевненість, що цього можна досягти, → якщо усунути дефіцит знань, дефіцит способів дій → довести собі, що це можливо. Так виникає навчально-пізнавальний (внутрішній і найважливіший) мотив, як різке переживання дискомфорту, злості на себе. Це і є вихідним моментом активізації потреби реалізації себе як суб'єкта.

МЕТА. Мотив, взагалі, людиною не усвідомлюється й реалізується через мету. Нечітка, розмита мета робить систему навчальних дій «нечіткою», а це призводить до руйнування всієї діяльності, «...мета сама по собі, без мотивів, не визначає навчальної діяльності, навчальної поведінки школярів. Але й без мети найкращі мотиви навчання можуть залишитися лише благими намірами. Мотив створює вказівку до дії, а пошук і осмислювання мети забезпечують реальне виконання дії» [118].

Досягнення мети завжди здійснюється в якихось певних умовах, до яких належать знання, уміння учня, особливості об'єкта дії тощо.

У розвивальному навчанні мета навчальної діяльності, як ми вже писали, полягає не просто в засвоєнні способу дії, а в засвоєнні теоретичних підстав,

на яких будуються способи дій, тобто в засвоєнні принципів побудови способів дій.

НАВЧАЛЬНА ДІЯ. Реалізація мотивів і цілей навчальної діяльності здійснюється у процесі виконання навчальних дій. Навчальна дія — це найменша структуроутворююча одиниця навчальної діяльності. Це форма активності учня, що направляє на досягнення певної мети.

Навчальна, або, як її ще називають, навчально-продуктивна, дія містить у собі конкретні способи перетворення навчального матеріалу. Навчальну діяльність можна уявити собі як безперервний ланцюг пов'язаних між собою навчально-продуктивних дій.

Навчально-продуктивна дія дозволяє школярам змінити досліджуваний об'єкт таким чином, що в ньому виявляється деяке відношення, що має для досліджуваного об'єкта загальний характер, що є змістом поняття про цей об'єкт. За допомогою навчально-продуктивної дії учня простежують походження поняття.

Навчально-продуктивна дія — основний інструмент розвивального навчання, розвиток пізнавальної потреби.

Зміст і глибина навчального матеріалу визначаються тим складом навчально-продуктивних дій, якими володіють учні, ступенем їх сформованості й освоєння. Одним з головних завдань учителя є завдання формування навчально-продуктивних дій.

У свою чергу, навчально-продуктивна дія складається з мети й способів дій.

Спосіб дії (спосіб навчальної роботи) є відносно стійкою одиницею діяльності учня, що забезпечує перетворення й засвоєння нового матеріалу. Він відображає процесуально-методичну сторону діяльності й становить основу рівня розвитку навчально-продуктивної дії. Спосіб дії, у свою чергу, складається з окремих операцій.

Наступним компонентом навчальної діяльності є контроль.

Контроль, а вірніше самоконтроль — це умова нормального перебігу навчальних дій. Функція самоконтролю полягає в постійному відстеженні учнем ходу виконання своїх навчальних дій, у своєчасному виявленні різних помилок у їх виконанні, а також внесенні необхідних коректив у них. Без цього діяльність учня може відхилитися від мети, що є перешкодою для розв'язання навчального завдання. Психологи вважають, що самоконтроль має два рівні. **Перший — увага**, коли порівнюється дія, що виконується фактично, з якимось еталоном. **Другий рівень — це рефлексивний контроль.** Якщо контроль першого рівня показує, що дія відповідає зразку, еталону, але належного результату не дає, можна припустити, що дефект дії полягає не в самій дії, а в плані його здійснення. А щоб це з'ясувати, необхідно знати об'єктивні підстави своїх дій. Це більш складний вид контролю, тому що він направляє не на зовнішні обставини, а на сам зразок, еталон, на те, що перебуває у свідомості.

Рефлексія — це процес самопізнання людиною внутрішніх психологічних актів і станів. Установлюючи обумовленість способу своїх дій із предметом, його об'єктивними властивостями, відповідність його умов навчальному завданню, учень визначає свої можливості, знаходить знання про своє незнання, свої вміння й невміння.

І, нарешті, останнім компонентом навчальної діяльності є оцінка. Вона ніби виконує функцію підведення підсумку виконаної системи дій і визначення того, правильно чи неправильно вони зроблені.

Крім того, оцінка виконує функцію визначення можливості або неможливості розв'язання нового навчального завдання. Підсумкова оцінка ніби стверджує факт завершення дій (якщо вона позитивна) або спонукає учня до поглибленого аналізу умов навчального завдання й підстав своїх дій (якщо вона негативна).

Таким є морфологічний аспект навчальної діяльності. Спробуємо коротко розглянути її зміст.

Е. В. Ільєнков писав про те, що у своїй навчальній діяльності школярі повинні відтворювати дійсний процес народження та розвитку знань [64]. А таким шляхом є перехід думки від абстрактного до конкретного. Як це розуміти? М. Н. Скаткін в «Дидактиці середньої школи» так описує цей процес: «З самого початку курсу ботаніки в V класі проводиться екскурсія на природу. Це перша сходинка до ознайомлення з рослинним світом, результатом якого є пізнання чуттєво-конкретного. Потім діти починають детально вивчати окремі органи квіткової рослини, їх будову й функції. На цьому етапі пізнання формуються абстракції, що відображають окремі сторони цілого — будова, функції й закономірності життя насіння, кореня, стебла, листка, квітки. Квіткова рослина тут виділена із загального природного зв'язку з усіма іншими групами рослин, розглядається статично, не в процесі розвитку.

На наступному етапі, спираючись на раніше сформовані абстракції, у мисленні теоретично конкретно відтворюється увесь рослинний світ у ході його історичного розвитку. Це вже не чуттєво-конкретне, а ПОНЯТТЄВО-КОНКРЕТНЕ, відтворене на основі абстракції й пізнаних закономірностей» [46].

Таким чином, приступаючи до вивчення якоїсь теми, учні за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал і виділяють у ньому деяке подібне відношення, виявляючи одночасно, що воно проявляється в багатьох інших, більш окремих відношеннях даного матеріалу, фіксуючи якимось способом виділене вихідне загальне відношення, учні тим самим будують змістовну абстракцію.

Потім вони продовжують аналіз змісту навчального матеріалу й розкривають зв'язок цього вихідного загального відношення з його різними проявами, одержуючи тим самим змістовне узагальнення досліджуваного предмета. «Потім діти використовують змістовні абстракції й узагальнення для послідовного виведення (знову за допомогою вчителя) інших, більш окремих, абс-

тракцій і для об'єднання їх у цілісному (конкретному) навчальному предметі. Коли школярі починають використовувати вихідні абстракції й узагальнення як засіб виведення й об'єднання інших абстракцій, то вони перетворюють ці вихідні розумові операції в поняття, що фіксує деяку «клітинку» навчального предмета. Ця «клітинка» служить для школярів надалі **загальним принципом** (виділено нами — *Ю. К.*) їх орієнтації у всій різноманітності фактичного навчального матеріалу, що у **поняттєвій** формі (виділено нами — *Ю. К.*) вони повинні засвоїти шляхом переходу від абстрактного до конкретного» [42]. Спочатку йде пошук загальної «клітинки» досліджуваного предмета, а потім, спираючись на неї, учні знаходять різноманітні окремі особливості цього предмета. При цьому все це організується й відбувається на основі предметних навчальних дій, що розкривають походження знань. Таким є зміст навчальної діяльності.

IV. КОЛЕКТИВНО-РОЗПОДІЛЕНА ДІЯЛЬНІСТЬ

В умовах розвивального навчання, що спирається на навчально-пошукову діяльність учнів, всі форми організації їх пізнавальної діяльності виявляються неприйнятними. Навчально-дослідницька діяльність по своїй суті є колективною й не може здійснюватися в індивідуальному ключі. Вона припускає критичне зіставлення різних позицій, підходів, методів, точок зору, результатів. Ось чому в розвивальному навчанні для того, щоб стати суб'єктом навчання, діяльність учня повинна розгортатися в межах колективного навчального діалогу, навчальної дискусії, або, як ще називають цей процес, колективно-розподіленої діяльності.

Колективно-розподілена діяльність — це специфічний різновид взаємодії учнів між собою й учителя з ними, який спирається на певну цілісну систему дій, що реалізується в колективно-розподіленій між ними навчально-пошуковій діяльності.

У чому полягає об'єктивна необхідність цієї форми пізнавальної діяльності учнів?

1. Основою навчальної діяльності є дискусія, у ході якої відбувається самозародження й зміцнення самостійної думки учнів. Поза дискусією дослідницька діяльність втрачає сенс.

2. Щоб почати діяти як суб'єкт пошукової діяльності, навчанню потрібен активний опонент, що має свою точку зору щодо сформованої ситуації. Але цей опонент повинен виступати не в особі вчителя, який волею-неволею пригнічує учня своїм авторитетом, а в особі інших учнів.

3. Бути суб'єктом навчання учень зможе, якщо буде діяти не поруч, а разом з іншими учнями в межах колективного навчального діалогу. Тільки це створює можливість для надання їх діяльності **спільного змісту** й визначення **спільної для всіх мети** майбутньої діяльності.

4. У ході колективного діалогу або дискусії комунікація здобуває характер спілкування, у процесі якого здійснюється не обмін знаннями про предмет,

як у традиційному навчально-виховному процесі, а обмін думками, почуттями, що були викликані цим предметом, його оцінками.

5. У результаті обміну думками, тобто спілкування у власному розумінні слова, учні приходять до більш змістовного й глибокого розуміння ситуації, спираючись на яке, діють значно впевненіше й успішніше. Виникає зацікавленість учня в такому обміні думками зі своїми товаришами й учителем, що стимулює появу потреби в діловому спілкуванні з партнерами по діяльності як найважливішої умови її успішності.

6. Колективно-розподілена діяльність може будуватися тільки на основі такого характеру взаємин, що називаються співпрацею, тобто на основі сукупності стійких способів взаємодії вчителя з учнями й учнів між собою, що передбачає взаємоповагу одне до одного, взаємозалежність і відповідальність, усвідомлення мети колективної діяльності. Суть співпраці скрізь одна — учитель не веде учня за собою, а лише допомагає йому визначити чергову мету й відшукати оптимальний шлях її досягнення.

Таким чином, колективно-розподілена діяльність — це той ґрунт, на якому може розгортатися процес розв'язання навчального завдання, вона — «ключ запалювання», вона — джерело навчальної діяльності.

Для вчителя організація колективно-розподіленої діяльності — найбільш складний компонент його методичної майстерності, тому що, з одного боку, організовувати її він повинен ніби «зсередини», на правах рівноправного партнера, розуміючи, що від ступеня його включення в неї залежить її ефективність, а з іншого боку, вона не має стандартних рішень.

В. ТЕОРЕТИЧНИЙ ТИП МИСЛЕННЯ

Теоретичне мислення — це таке мислення, в основі якого лежить змістовне узагальнення. Мета пізнання в теоретичному мисленні полягає в тому, щоб за допомогою абстракцій найбільш повно й конкретно відтворити в мисленні об'єкт.

Опираючись на процес переходу від конкретного до абстрактного, пізнання руху від знань про окремі сторони об'єкта, виражених у відповідних абстракціях, до усе більш повного й всебічного знання, до синтезу, переходячи від абстрактних визначень до змістовного узагальнення.

Теоретичне мислення оперує науковими поняттями. Поняття виступає тут такою формою розумової діяльності, що випереджає матеріальний об'єкт, подумки його відтворює, будує, тобто є особливою розумовою дією. Теоретичне мислення складається із двох основних операцій: абстрагування й змістовного узагальнення.

Абстрагування — це уявне виділення істотних ознак, зв'язків, властивостей конкретного предмета, явища й відволікання їх від інших ознак.

Змістовне узагальнення — це об'єднання найбільш істотних характеристик об'єкта, що визначають можливості й способи (принципи) його перетво-

рення, виділені в результаті абстрагування. Це змістовне узагальнення властивостей предмета становить зміст відповідних понять. Носієм цього поняття є загальний спосіб (принцип) його перетворення, а не правило, не словесне визначення поняття.

Теоретичне мислення в системі розвивального навчання розглядається нами не тільки як невід’ємна частина цього процесу, але і як його кінцевий результат.

Таким є зроблений дуже коротко й контурно морфологічний аспект аналізу системи розвивального навчання.

Тепер виникає запитання: «Що являє собою “клітина”, найменша структурна одиниця цієї системи?»

Спробуємо насамперед визначити її характерні риси.

1. Вирішення протиріччя, закладеного в «клітині», веде до вирішення протиріччя більш складного — основного протиріччя уроку й системи розвивального навчання в цілому.

2. У прихованому, згорнутому вигляді в «клітині» міститься більшість протиріч і дій, властивих системі в цілому.

3. «Клітина» — найпростіша цілісна сукупність, що дозволяє одержати мінімальний закінчений результат у межах свого цілого. Це найпростіша форма відносин, за якої вже не існує більше «простого цілого» процесуальної освіти. Вона — межа подільності в системі розвивального навчання.

4. «Клітина» — це нерозвинений початок розвинутого цілого, вона обумовлює більш розвинені форми, будучи їх генетичною основою.

5. Будучи найпростішим для всієї системи, такий процес дозволяє структурно погодити між собою всі інші елементи й зв’язки, відтворивши їх у різноманітних структурних залежностях.

6. Хоча «клітина» і є генетично вихідною всієї системи, проте вона містить у собі далеко не всі, а лише істотні характеристики, ніколи не виражаючи всієї сутності системи розвивального навчання. Але саме від цього простого прокладається шлях до анатомії складного.

Спираючись на ці критерії, ми визнаємо за найменшу структуроутворюючу одиницю уроку й системи розвивального навчання процес розв’язання навчального завдання, що починається його виникненням і завершується розв’язанням цього завдання. Це — цілісний акт спільної діяльності вчителя та учнів, що дає конкретний результат.

Однак, для того щоб мати можливість глибоко аналізувати будь-який урок розвивального навчання, мало пізнати змістовний аспект системи розвивального навчання, потрібно ознайомитися зі структурою даної системи.

Структура системи розвивального навчання

Почнемо її характеристику з розгляду цільових зв’язків, які мають системотворюючий характер, поєднуючи в єдине ціле всі компоненти системи. Від мети залежить конкретизація суті змісту, функцій змісту навчального

матеріалу, методу, форми організації пізнавальної діяльності учнів. Від неї залежить і тип навчальної активності школярів. Саме відповідність змісту кожного компонента системи її меті забезпечує їх відповідність одне одному, цілісність системи й досягнення високого кінцевого результату її функціонування.

Засобом досягнення мети системи розвивального навчання є взаємодія, взаємосприяння одне одному породжуваних нею змісту навчального матеріалу, методу й форми організації пізнавальної діяльності учнів.

Зв'язки між метою системи розвивального навчання й всіх її компонентів мають істотний, необхідний характер. За своїм змістом вони є причинно-наслідковими зв'язками підпорядкування, де мета системи є причиною, а характер, зміст, структура, особливості функціонування компонентів системи — наслідком.

I. Зв'язок змісту навчального матеріалу з методом навчання й визначення впливу методу на зміст навчального матеріалу

Основним змістом розвивального навчання, як відомо, є система наукових понять, вона є передумовою й підставою самостійної побудови способів вирішення навчальних завдань певного класу. З одного боку, навчальний матеріал ніби мертвий доти, поки в дію не вступає метод, але й метод не може реалізуватися без навчального матеріалу.

Розв'язання навчального завдання можна розглядати як структуроутворюючу одиницю навчальної діяльності, що ставить собі за мету виявлення, аналіз і узагальнення об'єктивних підстав, способів здійснення тих чи інших дій. Отже, і виникнення навчальної діяльності пов'язане з використанням навчальних понять, поки вони не включені в досвід дитини, у неї не може бути й навчальної діяльності. Ось чому цей зв'язок можна віднести до групи зв'язків породження, що дають можливість визначити джерела виникнення, народження того чи іншого явища, за змістом віднести її до атрибутивних зв'язків, що з'єднують даний елемент із атрибутом іншого, тобто з такою його властивістю, без якої даний елемент існувати не може. Знищення цієї властивості веде до знищення елемента — його власника. За характером цей зв'язок можна назвати істотним і необхідним, за структурою — зв'язком вихідного напрямку ПОНЯТТЯ → НАВЧАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ.

Але у зв'язку «зміст навчального матеріалу → метод» є й інша характеристика. Справа в тому, що включення поняття в навчальну діяльність безпосередньо впливає на характер останньої. Поняття, що фіксує загальний принцип вирішення завдань певного класу, включаючись у навчальну діяльність, перетворює навчально-практичне завдання на навчально-дослідницьке, тому що тепер учень змушений досліджувати його умови з позицій і за допомогою поняття. Далі. Перехід до аналізу системи понять знаменує на-

ступний щабель у розвитку навчальної діяльності, коли навчально-дослідницьке завдання трансформується у навчально-теоретичне.

За такого ракурсу розгляду цього зв'язку змінюється його зміст і структура. Він перетворюється на зв'язок субстанціональний, що належить до групи зв'язків породження. Метод тут пов'язаний з поняттям, що ніби є субстратом, матеріалом, змістом МЕТОДУ — НАВЧАЛЬНИМ ЗАВДАННЯМ і навчальної діяльності, що впливає на характер їх розвитку. За характером цей зв'язок істотний і необхідний. За структурою — прямий (поняття: метод), де елементи зв'язку безпосередньо пов'язані один з одним, спричиняють один одного.

Нарешті, у зв'язку «зміст навчального матеріалу → метод» є ще один аспект, повз який не можна пройти.

Справа в тому, що за кожним поняттям прихована особлива предметна дія (або система таких дій), без виявлення яких неможливо розкрити механізми виникнення й функціонування такого поняття. Таким чином, поняття та предметні дії, що спираються на нього, виступають як дві нерозривно пов'язані між собою сторони одного предмета засвоєння. Пізнаються не лише сутнісні характеристики самого поняття, але й ті предметні дії, за допомогою яких вони пізнаються. Способи дії, а не словесне визначення, є тією вихідною формою, у якій поняття виділяються й стають надбанням свідомості й практичної діяльності учня. За змістом цей зв'язок атрибутивний. Розкрити атрибут — означає розкрити одну зі сторін сутності об'єкта. Для розвивального навчання — це зв'язок необхідний, здійснюваний постійно, але структура — сумацийна (А+В), учасники зв'язку утворюють загальний комплекс.

Тепер спробуємо подивитися, яким чином метод впливає на зміст навчального матеріалу.

Засвоєння школярами всіх теоретичних знань і відповідних умінь відбувається в процесі вирішення навчальних завдань. Система вирішення навчальних завдань пронизує всю програму предмета від початку до кінця, створюючи навчальну діяльність. Зміст навчальної діяльності в основному визначає зміст навчального предмета, логіка якого диктується логікою формування навчальної діяльності. Таким чином, метод у даному зв'язку впливає на формування саме такої структури навчального матеріалу, що потрібна для успішного здійснення навчальної діяльності. Конструювання методу є причиною, а відповідне конструювання навчального матеріалу — наслідком. Метод у цьому зв'язку є провідним.

Далі. Зміст, глибина перетворення навчального матеріалу визначається тим складом навчально-продуктивних дій, якими володіє учень, ступенем їх сформованості й засвоєння. За змістом — це причинно-наслідковий зв'язок зміни, за структурою — вихідного напрямку А→В.

II. Далі. Визначимо, яким чином зміст навчального матеріалу пов'язаний з колективно-розподіленою діяльністю і як остання впливає на нього.

Першою передумовою включення учня в колективно-розподілену діяльність є системна організація понятійного змісту навчання. Форма організації пізнавальної діяльності учнів не може бути байдужою стосовно змісту навчального матеріалу. Як пише Г. Л. Цукерман у своїй книзі «Види спілкування в навчанні»: «Системно організований, знайомо оформлений матеріал наукових понять є оптимальним для того, щоб дитина вчилася виявляти межі своїх можливостей, бачила необхідність змінювати, доповнювати, перебудовувати свої обмежені можливості роботи з даним матеріалом». Можливості й результативність колективно-розподіленої діяльності багато в чому залежать від змісту й логіки побудови навчального матеріалу. Для організації колективно-розподіленої діяльності, включення учня в навчальне спілкування необхідний такий зміст навчального матеріалу, що може бути виявлений і засвоєний тільки за допомогою колективно-розподіленої діяльності між учителем і учнями, між учнями.

Якщо навчальна співпраця будується на матеріалі наукових понять, то змістом спільної роботи дітей і дорослих стають рефлексивні знання про власне знання й незнання — основа вміння вчитися. На наш погляд, це функціональний зв'язок, за якого зміна одного з об'єктів супроводжується (саме супроводжується, а не спричиняється) певною зміною іншого. За структурою — це зв'язок прямий, де обидва об'єкти безпосередньо пов'язані один з одним, обумовлюють один одного.

Оскільки мова йде про взаємодію компонентів системи розвивального навчання, спробуємо простежити, як впливає на зміст навчального матеріалу форма організації пізнавальної діяльності учнів.

Колективно-розподілена діяльність, з одного боку, вимагає для свого успішного здійснення певної структури навчального матеріалу (система понять), а з іншого боку, впливає на його засвоєння. Це структурний зв'язок, відносно стійкий, що характеризує взаємодію двох найважливіших компонентів системи як єдиного цілого.

Щоб теоретичне поняття стало реальним засобом дитячого мислення, воно має бути спочатку використане як засіб взаємодії учнів і вчителя, як засіб координації точок зору всіх учасників вирішення навчального завдання. За змістом — це зв'язок субстанціональний, тобто зв'язок об'єкта з певним субстратом, змістом іншого об'єкта. За характером — необхідний, за структурою — зв'язок послідовного напрямку.

III. Важливе значення має зв'язок процесів засвоєння теоретичних понять із формуванням теоретичного мислення. Засвоєння дитиною нового для неї типу знань — наукових понять — приводить до формування логічного мислення поняттями, до понятійного теоретичного мислення.

Теоретичне мислення оперує науковими поняттями. Поняття виступає в ньому як форма розумової діяльності, що відображає певний матеріальний об'єкт, подумки його відтворює, будує, тобто є особливою розумовою дією.

Абстракція й змістовне узагальнення одержують своє вираження у формі теоретичного поняття, що слугує способом виведення особливих і одиничних явищ із їх загальної основи. Це зв'язок атрибутивний, необхідний, за структурою — синтетичний, при якому зберігається специфіка частин системи, але кожна частина в такому саме ступені є частиною цілого, у якому сама ця частина може бути зрозуміла лише за допомогою відбиття в ній цілого.

Необхідно зазначити ще один ракурс цього напрямку зв'язку змісту навчального матеріалу з теоретичним мисленням.

Модель, що конструюється в процесі вирішення навчального завдання і відображає особливості предмета й можливості його перетворення, за своєю суттю **фіксує зміст наукового поняття**, а способи побудови такої моделі поняття виявляються способами змістовного аналізу й узагальнення властивостей і стосунків предмета. Будучи засвоєними й перенесеними у внутрішній (ідеальний) план, вони стають операціями теоретичного мислення, спираючись на які, учні одержують можливість самостійно знаходити способи вирішення різноманітних теоретичних і практичних завдань. Гадаємо, що такий зв'язок за змістом є субстанціонально-функціональним, тому що це — зв'язок об'єкта (теоретичного мислення) з певним субстратом, матеріалом, змістом іншого об'єкта (змістом навчального матеріалу), без якого, по суті, другий існувати не може. Але одночасно із цим даний зв'язок є функціональним, тому що між об'єктами зв'язку встановлюється одночасна залежність, одночасна взаємодія. Суть функціонального зв'язку полягає в одночасності дії об'єктів. Це — зв'язок супроводу, супуття, паралельної зміни.

Звичайно, що й процес формування й розвитку теоретичного мислення не може не впливати на процес засвоєння понять, на процес його перетворення на підставу практичного опису об'єкта. Справа в тому, що перетворитися на таку підставу воно може лише за умови, коли воно як предмет засвоєння викладається в логіці сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового).

Це — зв'язок атрибутивний, істотний, з так званою структурою зустрічного напрямку $A \leftrightarrow B$.

IV. Зв'язки методу навчання з колективно-розподіленою діяльністю

Зв'язок тут прямий і істотний, тому що навчальне завдання, процес його вирішення — база для розгортання навчання, що спирається на колективно-розподілену діяльність. Навчальне завдання — це одиниця педагогічної взаємодії, у межах процесу його вирішення розгортаються й взаємодіють педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів і їх навчальне спілкування. Процес вирішення навчального завдання від початку до кінця

є найменшою структуроутворюючою одиницею розвивального навчання, у якій фокусується все: засвоєння школярами основних компонентів навчальної діяльності, усвідомлення учнями системи понять курсу, уміння оперувати ними, формування нових способів дій, уміння спільно працювати в ході навчальної дискусії, зацікавленість у процесі пізнання, самостійність і організованість. Саме в процесі вирішення навчальних завдань можна визначити рівень педагогічної майстерності педагога, від якого залежить ефективність колективно-розподіленої діяльності. Від ступеня участі вчителя в цій діяльності, від ступеня його участі у вирішенні навчального завдання залежить доля колективної діяльності, чи буде вона такою, чи перетвориться (як це нерідко й відбувається) на індивідуально-автономну. Зв'язок цей атрибутивний і істотний.

Водночас у наявності є безпосередній вплив самої колективно-розподіленої діяльності на процес вирішення навчального завдання, на навчальну діяльність учнів. Пред'являти навчальне завдання, здійснювати його вирішення, спираючись на навчальну діяльність поза колективно-розподіленою діяльністю учнів, неможливо. Колективно-розподілена діяльність — «ключ запалювання», «запуск» навчальної діяльності, основа для її здійснення учнем. Цей зв'язок атрибутивний, необхідний, він створює можливості для здійснення навчальної діяльності, дає вчителю додаткові мотиваційні засоби для залучення дітей у навчання, органічно сполучаючи на уроках навчання й виховання, будує ділові й людські взаємини дітей.

V. Зв'язок методу навчання з теоретичним мисленням

Теоретичне мислення формується в ході вирішення навчальних завдань, у процесі навчальної діяльності. За змістом це — причинно-наслідковий зв'язок змін того самого рівня, у якому один з об'єктів обов'язково є провідним, що впливає на інший. За характером зв'язок — необхідний. За структурою — прямий.

Особливість теоретичного мислення полягає в тому, що воно звернено не тільки назовні, на об'єкт вивчення, але й усередину, на себе, на свої підстави, засоби, способи, що є основою рефлексивності, а це не може не відбитися на подальшому вдосконалюванні навчальної діяльності в процесі вирішення навчальних завдань, «...теоретичне мислення, що інтенсивно формується у процесі розвивального навчання, — пише Н. В. Рєпкіна у своїй роботі «Що таке розвивальне навчання?», — стає надійним фундаментом інтелекту, здатного забезпечити розумний вибір цілей, засобів і способів їх досягнення на основі розуміння реальної ситуації, урахування об'єктивних умов і своїх можливостей, критичного оцінювання власної діяльності і її результатів». Таким чином, розвиток і поглиблення теоретичного мислення сприяє не лише вдосконалюванню навчальної діяльності в початковій ланці, але й створює найважливіші передумови переходу учнів до самостійних форм навчальної

діяльності в середній ланці. Тут у наявності одночасна залежність, одночасна взаємодія, це зв'язок паралельної зміни, істотний і необхідний, що відображає зворотний вплив на основу, що його породила ($B \rightarrow A$).

VI. Зв'язок колективно-розподіленої діяльності з формуванням теоретичного мислення й вплив останнього на цю діяльність

Формування теоретичного мислення може бути успішним лише в тому випадку, якщо воно здійснюється у формі навчальної дискусії, навчального діалогу, у процесі яких відбувається «обмін» діяльності. Необхідною умовою дослідження є критичне зіставлення використаних методів і одержаних результатів з методами й результатами інших учнів. Цей зв'язок атрибутивний і необхідний.

Процес формування та поглиблення теоретичного мислення не може не мати зворотного впливу на колективно-розподілену діяльність.

Мислення, спрямоване на пошук нових властивостей предмета, виявляється потужним стимулятором для розвитку сприйняття, спостережливості, творчої уяви, пам'яті. А це не лише сприяє подальшому вдосконалюванню колективно-розподіленої діяльності, але й створює певні передумови для поступового переходу її в більш старшому віці в індивідуальну навчально-пошукову діяльність.

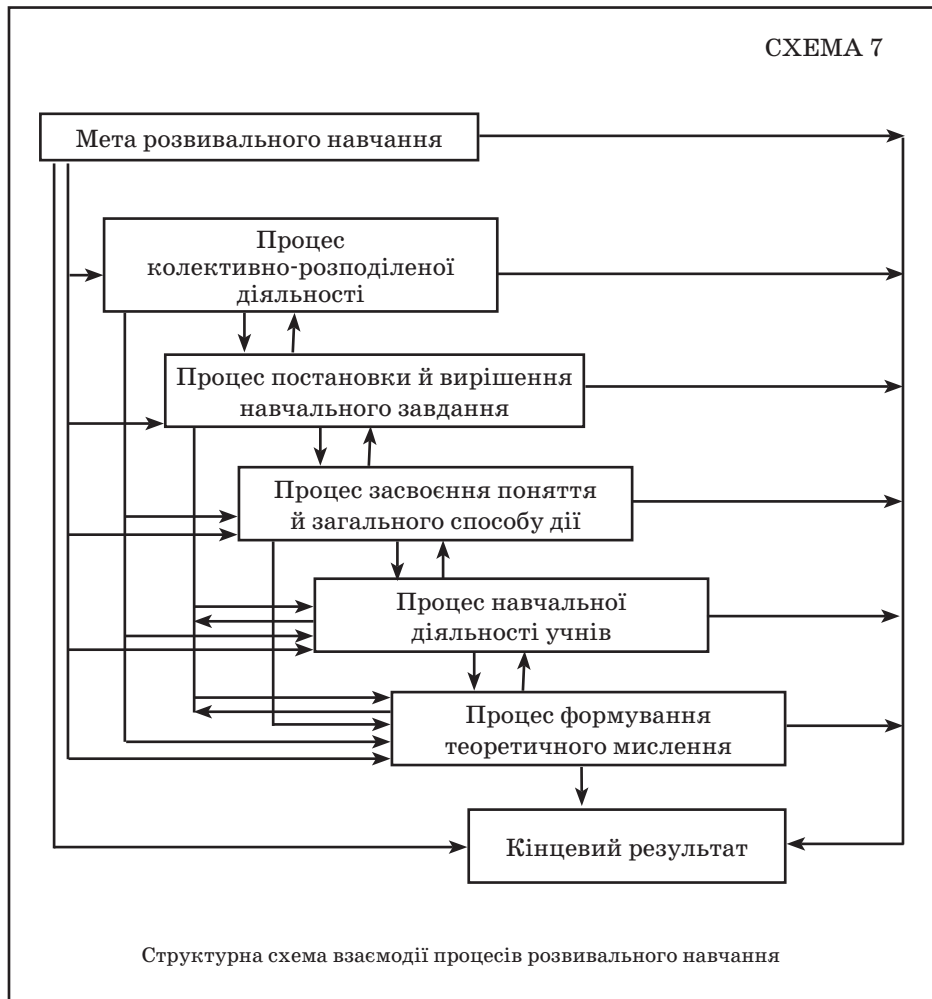
Такою, загалом, є структура системи розвивального навчання. Охарактеризувати всі її зв'язки, напевно, неможливо, тому що їх дуже багато. Ми виділили, на наш погляд, основні, тобто такі, без яких вона або не може повністю вирішувати свої завдання, або не може функціонувати взагалі. Але навіть такий аналіз на рівні підсистем дозволяє нам зробити деякі висновки про структуру розвивального навчання (див. схему 7).

По-перше, структурний аспект аналізу переконливо доводить, що розвивальне навчання — це така система, у якій результати функціонування одного структурного підрозділу засвоюються функціонуванням іншого, і тільки їх постійна взаємодія й взаємосприяння забезпечують ефективність взаємодії системи в цілому. Каналами, за допомогою яких забезпечується переклад результатів функціонування однієї підсистеми на іншу, є системоутворюючі й, насамперед, цільові зв'язки.

По-друге, оскільки в структурі системи простежується прямий або опосередкований вплив однієї підсистеми на іншу, можна стверджувати, що навіть на рівні підсистем має місце складний ланцюг зв'язків.

По-третє, оскільки в даній структурі одна підсистема пов'язана з усіма іншими, ми можемо зробити висновок, що структура системи розвивального навчання характеризується розгалуженням зв'язків. При цьому, якщо має місце зв'язок однієї підсистеми з кількома, ми робимо висновок про наявність розгалуження входів. Але якщо з тією чи іншою підсистемою пов'язано кілька інших підсистем, ми говоримо про наявність розгалуження виходів.

По-четверте, можна зробити ще один висновок. Кожна підсистема так співвідноситься з іншими, що трансформація кожної з них обов'язково має спричинити зміни у всіх інших і в системі в цілому. Ліквідація однієї з них призведе до розпаду системи.



Дана структура, знання її зв'язків дозволяють учителям й керівникам шкіл розвивального навчання запобігти в якійсь мірі профанації розвивального навчання, перекручуванню його суті й результатів.

Крім того, знання структури системи розвивального навчання є, на наш погляд, незамінною підмогою для оволодіння аналізом уроку в цій системі.

У ході теоретичної й методичної підготовки вчителів знання структури є основою для більш глибокого осмислення всієї технології розвивального навчання.

Тепер, ніби у вигляді висновку, зведемо разом основні позиції різних методик традиційного й розвивального навчання.

Традиційна система навчання

1. Мета: дати мінімум, оптимум знань, умінь і навичок. Підготувати учня до виконання тих чи інших функцій у суспільному житті. Тут розвиток особистості — безпосередній, стихійний наслідок навчання.

2. Психолого-педагогічна підстава (фундамент) традиційного навчання полягає у твердженні, що розвиток відбувається спокійно за внутрішніми законами, а навчання, за виразом Л. С. Виготського: «плететься у хвості дитячого розвитку», спираючись на сформовані поза навчальною предметністю психічні структури. Педагогічним наслідком цієї позиції став принцип доступності навчального змісту, навчання з гарантованими результатами. Звідси навчання зводиться в основному до вправлення пам'яті, уяви, сприйняття, являє собою заучування великого класу різноманітних правил, способів вирішення окремих завдань.

Розвивальна система навчання Д. Б. Ельконіна — В. В. Давидова

1. Сформувати в дитини певні здібності (рефлексія, аналіз, планування) із самовдосконалення. Виховати навчальну самостійність, домогтися перетворення учня на суб'єкт процесу навчання, зацікавлений у самозміні й здатний до неї. Тут розвиток особистості — прямий, а не опосередкований результат. Знання в даній системі є не самоціллю, а тільки засобом розвитку. «Позиція школяра не просто позиція учня, що відвідує школу й акуратно виконує приписання вчителя й домашні уроки, а позиція людини, що вдосконалює саму себе» (Д. Б. Ельконін).

2. Педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє в процесі навчання викликати до життя ті процеси, які лежать у зоні найближчого розвитку» (Л. С. Виготський).

У педагогічній практиці це виглядає таким чином: якщо дитина працює не в зоні свого засвоєного вміння, а в зоні найближчого розвитку, де за певних умов вона може прорватися й розв'язати завдання, що раніше не розв'язувала, то механізм, що дозволив дитині прорватися, може бути зафіксований педагогом, культурно інтерпретований і повернутий дитині як привласнена здібність.

Навчання йде поперед розвитку, і педагог може допомогти дитині сформувати ще не оформлені здібності й тим сприяти її розвитку.

3. Дитина — «об'єкт» навчання. Вона саме учень, на якого спрямований вплив учителя. Діяльність іде від учителя, а дитина в силу її пасивності часто бездіяльна.

4. Мета діяльності вчителя й учня — засвоєння способу дій шляхом показу й тренування. Дається «рецепт» дії. Кожне засвоєне дитиною вміння, як намісто, нанизується одне за іншим й при першому зіткненні з навчальним завданням розсипається.

5. Навчальний процес відбувається шляхом передачі навчальної інформації вчителем, показу й тренування. Головне — засвоїти знання, сформувати навички й уміння. Загальні уявлення спираються на емпіричний досвід, підкоряючи його формування розумовим правилам.

6. Предметом спільної діяльності вчителя й учня є навчальний матеріал, знання, уміння, навички. Педагог викладає, передає інформацію, а учень її засвоює.

7. Як ми вже писали, традиційне навчання ставить своїм завданням засвоєння певної суми знань, умінь і навичок.

3. Дитина — суб'єкт навчання — джерело енергії, активності, діяльності. Вона — партнер учителя в навчально-виховному процесі, вона не учень, а той, що вчить себе під керівництвом учителя.

Діяльність іде від дитини, сам процес одержання знань здобуває характер навчальної діяльності.

4. Мета навчальної діяльності полягає не просто в засвоєнні способу дії, а в засвоєнні теоретичної підстави, на якій будуються способи дій, тобто засвоєння принципу побудови дій. Принцип дає можливість людині здійснювати цілі серії дій даного класу, а не одну навчальну дію.

5. Загальний принцип дії завдяки показу і перевірці не засвоїти. Його потрібно витягти зі способу й узагальнити, тобто провести елементарне дослідження, що формує теоретичне мислення. Загальний принцип дії по суті становить зміст теоретичного знання і є сутністю поняття.

Тут оволодіння способом вирішення завдання важливіше, ніж факт оволодіння самим матеріалом.

6. Предметом спільної діяльності учня й учителя є навчальна діяльність, яка, звичайно, передбачає певний навчальний матеріал. Учитель не викладає, а організує навчальну діяльність.

7. У розвивальному навчанні засвоюється не просто сума знань, а певна система понять, що і є основним компонентом змісту розвивального навчання. Формується понятійне мислення.

8. Навички, уміння, знання засвоюються в основному шляхом вербального способу, показу і тренування, повторення та практичних занять. Поняття тут — абстрактна форма, убрана в словесне формулювання.

9. Основні методи пов'язані з поясненням і показом.

10. У традиційній школі одиницею педагогічної дії є урок або захід. При цьому спочатку вибирається одиниця педагогічного навчального матеріалу, а потім одиниця педагогічної дії.

11. У традиційній школі мета уроку, мета вправи нав'язуються дитині зверху — дорослими. Чи сприйняла дитина дану мету, правила гри вчителя, педагога практично не хвилює. Фактично на уроці відбувається декларація певних цілей і завдань.

12. Моделювання в навчанні використовується випадково, спорадично. Його здійснення багато в чому залежить від ініціативи й творчого налаштування вчителя.

8. Зміст понять розкривається за допомогою предметних дій. Поняття тут виступає не як форма словесного опису, а як підстава його практичного перетворення. Учні увесь час оперують характеристиками.

9. У розвивальному навчанні основні методи пов'язані з організацією діяльності дітей.

10. У розвивальному навчанні одиницею педагогічної взаємодії є навчальне завдання, весь предметний зміст тут побудований через систему навчальних завдань. Тут спочатку вибирається одиниця навчальної дії, а потім уже педагогічний матеріал. Мета навчального завдання і її результат полягають у зміні самого учня, тобто діючого суб'єкта, а саме в оволодінні ним певними способами дії, а не в зміні предметів, знань, з якими діє учень.

11. У розвивальному навчанні вчитель повинен домогтися того, щоб дитина прийняла на себе це завдання, сформулювала його сама для себе, а для цього їй необхідно зіштовхнути з такою ситуацією, у якій вона виявить дефіцит своїх здібностей.

12. Моделювання є найважливішою складовою частиною формування навчальної діяльності. Воно — інструмент з'ясування внутрішнього зв'язку в об'єкті вивчення. Модель тут є носієм форми фіксації знань про внутрішню будову об'єкта вивчення, вона допомагає учневі виявляти та конкретизувати способи дії, застосовувати їх для розв'язання нових варіантів навчальних завдань.

13. У традиційній системі навчання використовуються такі форми пізнавальної діяльності учнів, як фронтальна, індивідуальна, групова, колективна. Ця методика в принципі технологізується, у її основі лежить алгоритм, демонстрація, наслідування.

Якщо дитина не встигає після п'яти повторень, то треба показати й повторити ще двадцять п'ять разів.

14. Уся система навчання досить інертна стосовно способів дії учнів.

13. У розвивальному навчанні основною формою є колективно-розподілена діяльність. У ході вирішення навчального завдання виникають ситуації, коли всі наявні у дітей способи дій виявляються непридатними для його вирішення, потрібне спеціальне мистецтво педагога, щоб створити ситуацію, у якій знайшовся хоча б один кмітливий учень. Учителю не може задавати навідні запитання, він не може дати прямої відповіді.

Здогад одного учня, по суті справи, підготовляється навчальним діалогом, він, по суті справи, колективно підготовлений і тим самим колективно розподілений. За рахунок побудови вчителем цілої серії ситуацій, що вимагають здогадок, за рахунок рефлексії здогадок практично кожна дитина вправляється в проривах, при цьому колективно-розподілені дії поступово мають інтеріоризуватися.

Таким чином, вся робота в класі вибудовується шляхом організації колективно-розподіленої діяльності між учителем, учнем і учнем—учнем. А основною формою роботи є навчальний діалог.

У цьому принципова відмінність методики розвивального навчання від традиційного. Вона не є технологізованою. Якщо дитина не міркує, не здогадується, то можна скільки завгодно призивати її до того, щоб вона думала. Але не можна продемонструвати, алгоритмізувати здогадку, думку. Звичайно, поряд з колективно-розподіленою діяльністю у ході процесу використовуються й традиційні форми організації пізнавальної діяльності учнів, але вже як допоміжні.

14. Спосіб дії є найважливішим компонентом перетворення й засвоєння системи понять. Він відображає процесуально-методичну сторону навчальної діяльності.

15. Не звертається увага на самоконтроль учнями своєї діяльності. Широко використовується зовнішній контроль учителя за діяльністю учнів на уроці.

16. Технологія традиційного навчання майже не враховує психологічні особливості віку учнів і провідної діяльності, яка з них випливає. У певній мірі вона суперечить людській сутності.

17. Традиційний процес навчання авторитарний за своєю конструкцією і, природно, має авторитарний характер, будучи у зв'язку з цим певним гальмом у розвитку особистості.

18. Навчальний процес дуже слабо сфокусований на успіхах і радісних переживаннях дітей.

15. Провідна роль приділяється питанням формування самоконтролю учнів (внутрішнього контролю) у вигляді уваги й особливо рефлексивному виду самоконтролю як найважливішій умові ефективності навчальних дій учнів.

16. Технологія розвивального навчання повністю ґрунтується на врахуванні вікових особливостей учнів і побудована на основі принципу провідної діяльності.

17. Увесь процес навчання побудований на принципі співпраці, співучасті. Широко використовуються всі три види спілкування: навчальна співпраця дітей між собою, навчальна співпраця дітей із учителями, співпраця школяра із самим собою, що змінюється в процесі навчання.

18. Увесь процес навчальної діяльності заснований на організації радісних переживань пізнання, на колективній праці, на самоврядуванні й самореалізації особистості, на організації успіху.

«Основні позиції різних методик традиційного й розвивального навчання» складені на підставі таких робіт.

1. Воронцов А. Б. Анонс и книга «Внутришкольный контроль в системе развивающего обучения» // Феникс: Межрегиональный вестник школ развития личности. — Май, 1994. — №1.
2. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. — Томск, 1992.
3. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. — Рига, 1992.
4. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

Тепер, коли ми трохи відкрили (звичайно, поряд з іншими авторами) теоретичну завісу, що приховує системність, багатовимірність, багатогранність, динамічність, цілісність уроку, можна дати його визначення, хоча їх уже дано було чимало.

Ю. К. Бабанський вважає, що «Урок — форма організації навчання, що забезпечує активну й планову навчально-пізнавальну діяльність групи учнів певного віку й рівня підготовки (класу), спрямовану на вирішення поставлених навчально-пізнавальних завдань» [144].

Махмутов М. І. дає таке визначення уроку: «Урок — це систематично застосовувана (у певних часових межах) для вирішення дидактичних завдань — освіти, виховання й розвитку учнів (об'єднаних у колективі класу) — основна форма організації навчання, що забезпечує реалізацію в єдиному процесі змісту, засобів, форм, методів навчання» [111].

Однак обидва ці визначення відображають насамперед зовнішні функції уроку й зовнішні його характеристики (як застосовується? для чого застосовується? що забезпечує? тощо), але не розкривають його системну сутність.

Більш яскраво виражене системне бачення уроку у Г. Д. Кирилової: «Урок — це цілісна система, що певним чином функціонує й розвивається. На кожному етапі роботи, відповідно до певного пізнавального завдання, зміст навчального матеріалу, методи й способи організації являють собою єдине ціле, установлюються контактні зв'язки між діяльністю вчителя й учнів. З вирішенням одного пізнавального завдання виникає нове. Вирішення нового завдання пов'язане з перебудовою системи дидактичних засобів» [72]. І хоча це не суворе визначення, а скоріше описова характеристика, але суть схоплена, на нашу думку, точно: «Урок — це цілісна система», за цим виразом прихований цілий «вузол» характеристик, що розкривають сутність уроку.

Здається, що урок можна визначити в такий спосіб: «Це цілеспрямована, цілісно-динамічна система взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів і функцій, що виражають цілі, зміст, діалектику управління й самоврядування пізнавальною діяльністю учнів, засоби й умови її організації».

Говорять, що чим повніше наше уявлення про сутність того чи іншого явища й взаємозв'язки його з іншими, тим більше з'являється можливостей спрямованого впливу на його вдосконалювання й розвиток. Управління засноване на постулаті знання. Ось чому керівникові, що прагне в себе у школі включити урок у режим розвитку й навчитися системно його аналізувати, треба його глибоко знати. Саме в цьому зв'язку вся друга частина цієї книги присвячена уроку.

А тепер, перш ніж приступити до читання другої, останньої й основної частини книги, спробуйте відповісти самому собі на такі запитання.

1. У чому полягає значення вихідних теоретичних положень, що лежать в основі здійснення уроку, для його аналізу?

2. Що дає чітке уявлення про зміст всіх трьох аспектів мети уроку вчителю, який конструє урок, і керівникові, його що аналізує?

3. У чому полягає доцільність діяльності вчителя в ході здійснення уроку?

4. Яким чином декомпонується триєдина мета уроку при його проектуванні й здійсненні?

5. Як ви вважаєте, у чому полягає сутність уроку?

6. Подумайте й розкрийте для себе вираз «Урок — цілісна, динамічна, складна система». Які характеристики приховані за цим виразом?

7. Що є найменшою структуроутворюючою одиницею уроку, що має межу подільності в його межах у традиційній і розвивальній системі навчання?

8. Відновіть у пам'яті мікроструктуру традиційного уроку.

9. Якими є виховні й розвивальні здібності навчально-виховного моменту в традиційному уроці?

10. Чи можна використовувати існуючу типологію уроку в розвивальному навчанні? Або вона вже вичерпала свої можливості?

11. Що таке система розвивального навчання?

12. У чому полягає корінна відмінність системи розвивального навчання Д. Б. Ельконіна — В. В. Давидова від традиційної?

«Урок — основна ділянка навчально-виховного процесу, на якій учитель щодня здійснює освіту, виховання й всебічний розвиток учнів...

...Урок є тією головною сферою інтелектуального життя вихованців, — писав В. А. Сухомлинський, — у якій повсякденно відбувається духовне збагачення навченого життям наставника і його вихованців, що вступають на перші сходинки життя...

...Урок — у центрі уваги й турбот досвідченого директора. Досвід перекоонує, що відвідування й аналіз уроків — найважливіша робота директора, від її високого наукового рівня залежить дуже багато: інтелектуальне багатство життя педагогічного й учнівського колективів, методична майстерність педагогів, багатогранність запитів та інтересів учнів. Від повсякденного вдосконалювання уроку, здійснюваного завдяки вдумливому аналізу керівників, залежить культура всього педагогічного процесу в школі» [195].

Про те, що таке педагогічний аналіз уроку, як аналізувати урок, і багато чого іншого ми спробуємо розповісти в другій частині нашої книги.

Хай щастить!

ЧАСТИНА II

ТЕОРІЯ Й ТЕХНОЛОГІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ Й САМОАНАЛІЗУ УРОКУ

ГЛАВА 4. Стан розробленості теоретичних основ аналізу уроку й практика його здійснення в школі

...Відвідування й аналіз уроків — найважливіша робота директора; від її високого наукового рівня залежить дуже багато: інтелектуальне багатство життя педагогічного й учнівського колективів, методична майстерність педагогів, багатогранність запитів та інтересів вихованців. Від повсякденного вдосконалювання уроку, здійснюваного завдяки вдумливому аналізу керівників, залежить культура всього педагогічного процесу в школі.

В. А. Сухомлинський

§ 1. Педагогічний аналіз — найважливіша самостійна функція внутрішньошкільного управління

Серед керівників широко розповсюджений відомий анекдот про крота:

«Прийшов кріт найматися на роботу. На запитання ведмеда: «Що ви вмієте робити?» — Кріт відповів: «Копати». — «А ще що?» Кріт довго думав і сказав: «Не копати». Здається, що у ставленні до відвідування уроків керівником школи ми міцно стоїмо на позиціях крота:

«Відвідувати не менше двох уроків у день»,

«Не відвідувати, тому що внутрішньошкільний контроль у такому вигляді не продуктивний».

Навіть Я. Турбовської у своїй цікавій і розумній статті «Управління: від схеми до життя» пише: «Значення контролю в тому, що він дозволяє одержувати інформацію про хід процесу формування особистості, — переконані багато теоретиків і практиків. І це вірно: здатність бачити процес формування особистості і є органічна й дуже необхідна єдність прямого й зворотного зв'язку. Отже, хай живе контроль!

Але справа в тому, що не дає він цієї інформації. І не тому, що не всякий директор здатний розібратися глибоко й по суті в роботі вчителя. Погано те, що директор взагалі не може здійснювати жодного контролю, коли мова йде про роботу вчителя.

Автори теорії управління, розробляючи функції контролю, не врахували цієї обставини. Декларувати це можна, а робити ні. При вивченні масового досвіду ми встановили, що директор може відвідати за рік у кожного вчителя від 1 до 12 уроків. Це становить соті частки відсотка (чотири сотих) від всієї

виконуваної вчителем роботи. Чи можна говорити про збагнення процесу формування особистості, про прямий й зворотний зв'язок?» [206].

Давайте розберемося в цьому теоретичному питанні. **По-перше**, не зрозуміло, про що автор веде мову: про внутрішньошкільний контроль або про педагогічний аналіз? Якщо про внутрішньошкільний контроль, то причому тут «збагнення формування особистості»? Перед внутрішньошкільним контролем ніколи такого завдання не стояло, так він і не в змозі її виконати. Тут автор перебуває на застарілій теоретичній позиції, яка принесла нам чимало лиха, поєднуючи контроль і аналіз у єдину функцію. По-друге, контроль був, є й буде інструментом зворотного зв'язку, і його в жодному разі не можна відкидати як такий. Ну й що з того, що директор може відвідати дванадцять уроків вчителя на рік. Адже є ще його заступник, з'явилися в гімназіях, ліцейх і коледжах завідувачі кафедрами, є, нарешті, метод незалежних характеристик тощо. Інша справа, чи необхідно всім їм відвідувати уроки вчителя? Чи потрібна функція внутрішньошкільного контролю в тому вигляді, у якому її сьогодні здійснює більшість керівників шкіл? Можливо, під неї необхідно підвести нову психологічну й змістовну основу, як це сьогодні намагаються зробити на Заході й у США? Але що без контролю не обійтися — сумніву бути не може.

По-третє, змішуючи контроль із аналізом і ставлячи під сумнів його необхідність, автор статті тим самим ставить під сумнів і використання педагогічного аналізу як функції управління. А тим часом, останній саме і є інструментом здійснення психолого-педагогічного аспекту управління саме на ділянці «вчитель—директор». Безсумнівно, тут виявляється й «ступінь активної співучасті ... взаємини між суб'єктами, ступінь їх співвідповідності, виконання посадових обов'язків...», про що пише Я. Турбовської.

Відвідування уроку з'єднує, але не поєднує контроль за навчально-виховним процесом і аналіз даного конкретного уроку — процес, що ми поки просто недооцінюємо. Але перш, ніж перейти до розгляду його місця й ролі у внутрішньошкільному управлінні, подивимося, що саме необхідно розуміти під педагогічним аналізом навчально-виховного процесу взагалі. Якими є його роль і місце як функції управління школою?

Під педагогічним аналізом розуміється функція управління школою, спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу й вироблення на цій основі рекомендацій з упорядкування системи або переведу її на більш високий якісний стан.

Метою функції «педагогічний аналіз» є забезпечення широти й глибини пізнавального аспекту управління школою як найважливішого фактора ефективності цього процесу.

Для того щоб визначити положення функції педагогічного аналізу в загальній системі управління школою, а через нього місце й роль аналізу уроку, спробуємо розібратися загалом у механізмі життєдіяльності такої системи, як управлінський цикл типу «навчальний рік». Опис розпочнемо із

закінчення його здійснення, тому що цей період є відправним моментом для початку нового циклу управління. Чим займається керівник школи наприкінці навчального року? Він обов'язково оцінює ефективність роботи педагогічного колективу за минулий період. На основі аналізу підсумків навчального року, що розкриває достоїнства й недоліки в діяльності колективу, формуються мета й завдання на новий навчальний рік. Отже, **функція «педагогічний аналіз» закладає основу для здійснення іншого найважливішого виду управлінської діяльності — цілевизначення.**

Реалізація функції цілевизначення відкриває можливості для здійснення третього виду управлінської діяльності — **підготовки й ухвалення управлінського рішення.** У даному конкретному випадку це буде складання й затвердження річного плану роботи.

Тільки-но річний план стверджується на педагогічній раді й отримує силу обов'язкового документа, у свої права вступає наступна функція управління — організація, спрямована на створення певної організаційної структури в колективі для виконання річного плану роботи школи. Слідом за здійсненням цієї функції, а по суті справи, паралельно з нею розгортається й контрольна діяльність апарата управління. Внутрішньошкільний контроль має спонукальний, сигнальний характер, підтримуючи в колективі стан постійної організаційної напруженості.

Для того щоб внутрішньошкільний контроль не був простим інструментом для констатації фактів (як це нерідко буває в школах), він має обов'язково вступити у взаємодію з педагогічним аналізом. **Взаємодія педагогічного аналізу із внутрішшнім контролем робить останній більш діючим і ефективним.**

Аналізуючи дані контролю й внутрішньошкільної системи оперативної інформації, керівники школи відразу за висновками і рекомендаціями аналізу здійснюють функцію регулювання. Суть її полягає в коректуванні (якщо це спричинено необхідністю) річного плану роботи школи, у зміні генерального напрямку внутрішньошкільного контролю й педагогічного аналізу, в удосконалюванні системи організаційних відносин, у вживанні необхідних заходів для ліквідації або нейтралізації причин негативного впливу на навчально-виховний процес тих чи інших зовнішніх і внутрішніх факторів. **Таким чином, педагогічний аналіз перебуває біля джерел, є спонукачем виникнення та активізації й такої функції управління, як регулювання.**

Аналізуючи дані внутрішньошкільного контролю й внутрішньошкільної системи оперативної інформації, керівник вичленовує такі вузли навчально-виховного процесу, які вимагають більш пильної уваги, і піддає їх тематичному поглибленому аналізу.

Дані й висновки оперативного й тематичного аналізів є певною основою для третьої ланки аналітичної діяльності керівника школи: аналізу підсумків навчального року. Керівники школи розкривають причини успіхів

і недоліків у роботі колективу й з урахуванням даних зовнішньої інформації формулюють мету й основні завдання на новий навчальний рік. Процес управління, закінчуючись, продовжує жити вже в новому управлінському циклі.

Отже, функція «педагогічний аналіз» відкриває й закриває цикл, будучи сполучною ланкою в ланцюзі одинадцятирічного циклу управління школою. В остаточному підсумку, ця функція визначає (відповідно до програмних, нормативних документів органів освіти) мети поведінки системи на навчальний рік, напрямок її розвитку, що являє собою системоутворюючий механізм. Без педагогічного аналізу в системі річного циклу управління школою (як, втім, і в усіх інших циклах управління) не може бути здійснена справжня взаємодія функцій. Однак, роль і значення функції «педагогічний аналіз» навчально-виховного процесу в жодному разі не можна абсолютизувати, видавати за основну, генеральну. Вона має сенс, відіграє свою роль в управлінні школою лише за умови взаємодії з іншими функціями й високим науковим рівнем їх здійснення.

Такою, стисло, є роль цієї функції в загальному процесі управління школою. Ознайомлення з нею дає нам можливість, шановний читачу, рухаючись від загального до часткового, приступитися до розгляду положення педагогічного аналізу уроку в управлінській системі й сили його впливу на різні сторони педагогічного процесу.

Функція «педагогічний аналіз» складається із трьох видів аналізу: оперативного, тематичного й підсумкового. Розглянемо роль аналізу уроку в кожному з них.

Під оперативним аналізом варто розуміти такий вид педагогічного аналізу, який щодня аналізує основні показники навчально-виховного процесу, розкриває причини порушення його ходу й раціональної організації, виробляючи одночасно рекомендації з усунення цих причин. Основою його змісту є таке.

- ✓ Аналіз стану дисципліни за день, тиждень, місяць.
- ✓ Аналіз санітарного стану школи у ці ж терміни.
- ✓ Щоденний аналіз відвідування учнями навчальних занять.

Всі дані із цих питань надходять до керівників школи каналами внутрішньошкільної системи оперативної інформації.

Однак завдання оперативного аналізу не обмежуються лише переліченими питаннями.

- ✓ Він має на меті оперативну оцінку роботи школи за день, тиждень, місяць.
- ✓ Його завданням є з'ясування причин тих чи інших негативних відхилень як викладання від заданої програми за день і тиждень.
- ✓ Оперативний аналіз спрямований на з'ясування причин відхилення від норми успішності учнів за цей самий період. Останні три позиції можуть бути

вирішені лише шляхом відвідування уроків окремих вчителів, спостереження за ходом їх проведення й глибокого аналізу зібраної інформації.

В. А. Сухомлинський приділяв, наприклад, найбільш серйозну увагу систематичному, повсякденному відвідуванню й аналізу уроків вчителів протягом усього навчального року. Він писав: «Окремі директори шкіл уважають, що з аналізу одного окремо взятого уроку неможливо зробити висновок про майстерність педагога. У цьому твердженні полягає серйозна помилка. Саме з аналізу кожного окремого уроку й треба робити висновок про те, як уміє вчитель будувати урок як закінчене єдине ціле. Саме на окремо взятому уроці яскраво виступає його зв'язок з попереднім уроком» [197]. Дійсно, відвідування навіть одного уроку вчителя при вмілому його аналізі може виявитися дуже емним джерелом інформації. Воно дає можливість визначити, звичайно, у першому наближенні рівень моральних стосунків між учителем і класом, ставлення учнів до предмета, якість їх підготовки й пізнавальної активності, виконання програми з предмета й багато чого іншого.

Звичайно, що для того, щоб у підсумку відвідування й аналізу окремих уроків вчителів керівник школи міг узагальнювати окремі найважливіші сторони навчально-виховного процесу, необхідно дотримуватися кількох умов: по-перше, намагатися охопити відвідуванням і аналізом окремих уроків всіх членів педагогічного колективу; по-друге, зумовити строки відвідування змістом навчальних програм; по-третє, намагатися охопити відвідуванням і аналізом всі типи уроків; по-четверте, обов'язково дотримуватися цілеспрямованості відвідування.

Таким чином, педагогічний аналіз уроку в оперативному вигляді аналізу відіграє центральну роль, тому що тільки він дає можливість керівникові «тримати руку на пульсі» навчально-виховного процесу, вчасно, зі знанням справи, втручатися в хід його здійснення, регулюючи його відповідно до вимог програм та інших нормативних документів.

Другим видом функції «педагогічний аналіз» є аналіз **тематичний**, тобто **такий аналіз, що дозволяє більш глибоко вивчити ті чи інші позитивні або негативні явища педагогічного процесу й розкрити причини їх життєдіяльності**. Предметом такого аналізу можуть бути система роботи одного вчителя, система роботи групи вчителів, система виховних заходів, вивчення найбільш важливих вузлів навчально-виховного процесу, ланок навчання, якості знань учнів з окремих предметів, стан і результативність окремих ділянок виховання тощо. Діапазон його використання надзвичайно широкий і різноманітний. І тут найважливішим інструментом проникнення в сутність педагогічного явища є аналіз уроку. З його допомогою в тематичному аналізі керівник школи, як вважав В. А. Сухомлинський, може йти до вищого щабля узагальнення у вивченні роботи кожного вчителя. Він дозволяє встановлювати рівень уміння вчителя, здійснювати зв'язок між окремими уроками й водночас

робити кожний урок закінченим цілим, визначати, як учитель групує деталі матеріалу навколо головної ідеї, робити висновки про взаємозв'язок у цілій системі уроків.

Тематичний аналіз, що спирається на педагогічний аналіз уроку, набагато повніше характеризує систему роботи вчителя, ніж аналіз окремих уроків, відвіданих у різний час, він є найважливішим джерелом складання педагогічної характеристики вчителя.

В. А. Сухомлинський зазначав, що складову частину системи роботи вчителя, яка належить уроку, можна вивчити лише шляхом аналізу його уроків, переважно уроків, що перебувають у межах вивчення однієї теми, звертаючи при цьому увагу на вісім вузлових умінь педагога.

«1. Уміння вчителя провести крізь усі уроки, втілити в усі ланки навчання на уроках головну ідею досліджуваного матеріалу, головні правила, визначення й висновки.

2. Уміння правильно визначити методи роботи на кожному уроці відповідно до дидактичних й виховних цілей уроку.

3. Уміння правильно викласти новий матеріал і закріпити його шляхом постановки усних питань і проведення вправ.

4. Уміння вивчати знання в процесі роботи й правильно оцінювати їх.

5. Уміння протягом всіх відвіданих уроків повторювати основні, провідні запитання матеріалу.

6. Уміння провести заключне опитування — урок перевірки й оцінювання знань і умінь, уміння вчителя використовувати опитування для поглиблення знань.

7. Уміння вчителя дотримуватися заздалегідь визначеного плану й змінювати його, якщо цього вимагають обставини.

8. Уміння дотримуватися на всіх уроках однакових вимог в організації уроку» [197].

Природно, що цими вісьмома вміннями директор Павлишської школи аж ніяк не вичерпував вивчення системи роботи вчителя на уроці. Він уважав за необхідне для повного уявлення про уроки вчителя проаналізувати його оглядові уроки, на яких систематизується навчальний матеріал, вивчений протягом певного проміжку часу, зробити узагальнення про окремі етапи уроку, а також про здійснення вчителем основних напрямків виховання в ході навчання. В. А. Сухомлинський цілком справедливо вказував на те, що систему роботи вчителя можна аналізувати тільки в процесі аналізу уроків, на яких вивчається один розділ, одна тема програмного матеріалу. Система — це порядок, зумовлений правильним розташуванням взаємозалежних частин, уважав він, і це розташування можна побачити тільки у низці взаємозалежних уроків.

Таким чином, педагогічний аналіз уроку є головним, основним інструментом здійснення такого виду аналізу, як тематичний.

Найбільш складною складовою функції «педагогічний аналіз» є **аналіз підсумковий, вироблений після завершення якогось звітного періоду навчального року (чверть, півріччя, навчальний рік) і спрямований на вивчення всього комплексу основних факторів, що впливали на результати функціонування школи за звітний період, а також вивчення причин, що породили ці фактори.**

Педагогічний аналіз уроку в здійсненні підсумкового аналізу відіграє двояку роль.

По-перше, якість викладання, якість знань учнів за навчальний рік посправжньому глибоко можна вивчити лише за умови опори на висновки з аналізів уроків, відвіданих керівниками школи протягом року, і контрольних робіт, проведених адміністрацією школи за минулий період.

По-друге, аналіз уроків сам по собі може мати підсумковий характер. Підсумковий аналіз уроків — це аналіз здійснення на уроці головних завдань, поставлених перед школою державою й суспільством; це аналіз розвивального навчання і його ефективності; це аналіз використання вчителем морального потенціалу уроку; це аналіз здійснення на практиці принципів дидактики; це, нарешті, загальний аналіз викладання окремих предметів протягом чверті, півріччя або навчального року на підставі відвіданих уроків.

В. А. Сухомлинський уважав, що справжнє управління навчально-виховним процесом неможливе без узагальнення, адже, щоб директор школи зміг зробити висновок про стан навчально-виховної роботи, він має узагальнити окремі факти в поняття, які були б близькі до найбільш загального поняття «навчально-виховна робота». До таких понять він, наприклад, відносив формування діалектико-матеріалістичного світогляду, управління дитячим мисленням на уроці, опитування й оцінку знань на уроках, організацію й виховання уваги на уроках тощо. Серйозну увагу В. А. Сухомлинський приділяв підсумковому аналізу типів уроків, аналізу методів навчання. Все це необхідно, звичайно, робити не заради аналізу як такого, а заради поліпшення якості уроку. Кожний такий підсумковий аналіз В. А. Сухомлинський доводив до відома колективу, робив його предметом обговорення й засобом навчання.

До підсумкового аналізу належить й огляд відвіданих і проаналізованих уроків. Ця форма аналізу цінна тим, що дозволяє педагогічному колективу завжди бути в курсі життя школи, тому що головне в цьому житті — урок. Зазвичай огляд відвіданих і проаналізованих уроків робиться на педагогічній раді або виробничій нараді.

В. А. Сухомлинський, наприклад, із усієї маси відвіданих уроків виділяв: **по-перше**, найкращі, що докладно розкривають підготовчу роботу вчителів, яка передувє їх проведенню, і показував педагогічному колективу залежність знань учнів від підготовки вчителя, від його роботи з оволодіння педагогічною й психологічною теорією й педагогічною майстерністю;

по-друге, він давав узагальнену характеристику поганих уроків. Однак, огляд проаналізованих уроків — це не лише характеристика позитивних і негативних уроків окремих членів педагогічного колективу. Це щось більше. Тому директор Павлишської школи намагався показати в такому огляді, як учительський колектив у цілому працює над удосконалюванням уроку, як учні засвоюють знання й здобувають практичні навички на уроці під управлінням учителя;

по-третє, він у своїй оглядовій доповіді прагнув розкрити перед учителями, наскільки урок у них є закінченим цілим, показати сутність і шкоду незакінченого уроку, показати, яким має бути завершений урок.

Звичайно, подібні огляди не піддаються певній стандартизації й щоразу можуть бути присвячені різній меті й мати різну структуру. Так, наприклад, 20.12.1951 р. свій огляд відвіданих і проаналізованих уроків за період з 19.11 по 17.12 керівник Павлишської школи присвятив одній меті: показати залежність повноцінності й ефективності уроку від того, наскільки добре вчитель керувався засадами навчання в процесі підготовки й проведення уроку. Такі огляди мають величезне, неоціненне значення для формування єдиного підходу в колективі до уроку, для вироблення єдиної лінії в його проведенні.

Таким чином, якщо говорити про місце педагогічного аналізу уроку в загальній системі управління школою, то його можна охарактеризувати як центральне, системоутворююче; ми не помилилися, якщо скажемо: основне місце в управлінні. Об'єктивно необхідний характер аналізу уроку для досягнення загальної мети управління школою полягає хоча б у тому, що педагогічне явище (як, втім, і будь-яке інше) ніколи не збігається безпосередньо із сутністю. Ось чому завдання аналізу навчально-виховного процесу (а здійснюється це насамперед шляхом педагогічного аналізу уроку) ніколи не може бути зняте з порядку денного, і його перманентне вирішення лежить в основі наукового підходу до управління школою.

Не вміючи глибоко аналізувати урок, не усвідомлюючи місця аналізу уроку в загальній системі управління школою, ми тим самим не можемо ефективно впливати на керовану систему в цілому, виявляючи «простоту» і примітивність керованої системи. А якщо керована система надто примітивна й не відображає всієї складності об'єкта, на який намагається робити управлінський вплив, вона не здатна ефективно управляти ним, тому що не «проглядає» цей об'єкт на всю його глибину й широту.

У зв'язку з тим, що спілкування автора з керівниками шкіл щоразу показує, що практики, як і раніше, не бачать чіткої різниці між функціями внутрішньошкільного контролю й педагогічного аналізу, спробуємо ще раз, що ми робили вже в багатьох наших роботах, розвести їх, визначивши розходження між ними.

По-перше, у наявності різних цілей. Внутрішньошкільний контроль виявляє відповідність функціонування педагогічного процесу прийнятим управ-

лінським рішенням, навчальним планам, програмам тощо, стандартам навчання й виховання, що існують. Він визначає результати впливу суб'єкта управління на керований об'єкт, фіксує розміри відхилення керованого процесу, його результатів від загальноприйнятих у системі народної освіти нормативів [229, 189, 193, 76 тощо].

Іншими словами, метою контролю взагалі, й внутрішньошкільного контролю зокрема, є збір інформації про стан керованого об'єкта й про ті зміни, які відбуваються в ньому внаслідок впливу керуючої системи, про те, як сприймається й здійснюється командна інформація, що надходить від керуючої системи, тими чи іншими елементами керованої системи.

Внутрішньошкільний контроль, відповідаючи на два запитання: «що?» і «як?», є одним з головних, основних каналів збору внутрішньошкільної інформації. «Контроль можна характеризувати як частину управління, що забезпечує пізнання. Без знання фактів, дійсності, без перевірки фактів не можна раціонально керувати» [124].

Отже, **контроль** — це функція, що створює передумови для здійснення процесу пізнання, що формує його інформаційну базу.

Цілям контролю відповідають і методи його здійснення: спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, проведення контрольних робіт, здійснення усної перевірки знань учнів тощо.

Мета педагогічного аналізу як функції управління полягає в тому, «...щоб з різного роду даних, часом розрізнених, що відображають окремі явища та факти, скласти загальну картину процесу, виявити властиві йому закономірності й тенденції. **Аналіз** — це теж обробка інформації, але на більш високому рівні, коли ще до ухвалення розв'язання формулюється проблема, ставиться завдання. Аналіз слугує цілям обґрунтування рішення» [11].

Таким чином, якщо внутрішньошкільний контроль забезпечує певні умови для здійснення пізнання в процесі управління, то педагогічний аналіз і аналіз взагалі здійснює саме пізнання. Метою педагогічного аналізу є забезпечення глибини пізнавального аспекту внутрішньошкільного управління як найважливішого фактора ефективності цього процесу. У завдання педагогічного аналізу в загальній системі управління загальноосвітньою школою входить формування відповідей на три основних запитання: «Чому це відбулося?», «Як ліквідувати причину даного негативного явища?», «Яким чином розвивати дане позитивне явище?». Відповідно до мети педагогічний аналіз використовує й свої власні, специфічні, зовсім відмінні від методів внутрішньошкільного контролю методи: аналіз, синтез, аналогію, порівняння, декомпозицію, методи встановлення причинного зв'язку, угруповання, вивчення шкільної документації, аналіз контрольних робіт тощо.

Крім усього цього, у цих двох управлінських функцій зовсім різні гносеологічні джерела. Як відомо, змістом управлінської діяльності є як зовнішні, так і внутрішні види дій. Управлінська діяльність у свій психологічний

основі, таким чином, є сукупністю зовнішньої й внутрішньої діяльності. Але це не проста, а взаємодіюча, вірніше навіть взаємосприяюча сукупність, у якій, як це блискуче у свій час довів Л. С. Виготський, діяльність внутрішня походить із зовнішньої. Процес такого переходу називається інтеріоризацією. Зворотний перехід позначається терміном «екстеріоризація».

Педагогічний аналіз як вид діяльності виникає саме в результаті процесу інтеріоризації. Він належить до розумового виду пізнавальної діяльності.

Контрольна діяльність — це діяльність зовнішня, що формується шляхом зовнішніх дій із зовнішніми об'єктами. У її основі лежить сприйняття об'єкта, безпосереднє відбиття дійсності органами чуття. Такою є одна зі сторін гносеологічного джерела цих двох самостійних функцій управління школою.

Слід зазначити, що саме процеси інтеріоризації й екстеріоризації генетично зумовлюють життєдіяльність функціонування, відрізняючи останнє від роботи.

Дійсно, лише внаслідок інтеріоризації зовнішніх дій контрольної діяльності виникає педагогічний аналіз. Внутрішня психологічна діяльність — педагогічний аналіз — формується на базі діяльності зовнішньої (внутрішньо-шкільного контролю) і засвоєння даних внутрішньошкільної системи інформації.

Звичайно ж, таке різке розмежування цих видів діяльності є умовним й почате нами, щоб показати різні гносеологічні джерела виникнення цих двох функцій, які в школознавчій літературі дотепер дуже часто без усяких на те підстав поєднуються.

Насправді ж «усяка зовнішня матеріальна діяльність людини вже містить у собі психічні компоненти (явища, процеси), за допомогою яких здійснюється її регуляція. Не можна, зводячи дії людини до однієї лише зовнішньої виконавчої частини, зовсім вилучити із зовнішньої практичної діяльності людини її психічні компоненти й винести «“внутрішні” психічні процеси за межі “зовнішньої” людської діяльності», — писав С. Л. Рубінштейн [162]. Цю саму думку підтверджує й В. Т. Афанасьєв, говорячи, що в дійсності неможливо виділити в чистому вигляді ні виробничу, ні духовну, ні соціально-політичну діяльність.

«...У кожному будь-якому основному вигляді діяльності в явній або неявній формі є будь-який інший; усі види діяльності перехрещуються, «заходять» один за одного, проникають один в одного» [162]. Ось чому в практичній діяльності керівника школи часто буває важко розрізнити, де починається аналіз і де закінчується контроль. Доповнюючи один одного, вони нерідко переплітаються, здійснюються паралельно, але це зовсім не означає, що в теорії ці дві функції мають зовсім довільно й бездоказово поєднуватися.

В основі педагогічного аналізу лежить такий вид пізнавального компонента психологічної структури управлінської діяльності, як розумова діяльність. Всі функції управління так чи інакше пов'язані з пізнавальною діяльністю, але розумова діяльність лежить в основі лише однієї функції управління

школою, яка здійснює зіставлення думок, міркування, з одних думок виводить інші, опосередковано пізнає об'єктивну педагогічну дійсність і не просто пізнає, а здійснює узагальнене пізнання цієї дійсності. Тільки внаслідок реалізації функції педагогічного аналізу в процесі здійснення управління школою керівник може розкрити такі властивості педагогічних явищ і ситуацій, які органами чуття безпосередньо не сприймаються. Саме ця обставина в першу чергу є основою для виділення педагогічного аналізу в самостійну функцію управління й розведення її з функцією внутрішнього контролю.

Крім того, педагогічний аналіз у системі управлінського циклу — єдина функція, реалізація якої дає можливість керівникові детально вивчити результати діяльності педагогічного колективу, розглянути шляхи їх формування тощо.

Що ж стосується внутрішньшкільного контролю, то в основі цієї функції лежать два види управлінської діяльності. *По-перше*, перцептивний вид пізнавальної діяльності (збір інформації, порівняння положення справ з нормою, еталоном шляхом безпосереднього відбиття педагогічної дійсності органами чуття керівника). *По-друге*, в основі внутрішньшкільного контролю лежить комунікативний вид діяльності, тому що вона передбачає створення певної комунікаційної мережі, якою відбувається рух інформації, необхідної для управління педагогічним процесом. В умовах школи контроль в основному відбувається в процесі спілкування між керівником та вчителем, учителем та учнями.

Можна говорити про структурну специфічність педагогічного аналізу, про наскрізний характер його функціонування.

Необхідно зазначити функціональну інтегративність цієї функції. Увесь зміст аналітичної діяльності керівника школи полягає в тому, щоб її результати були засвоєні іншими функціями, а на них була б виявлена певна управлінська реакція. В іншому випадку педагогічний аналіз втрачає усілякий зміст. Крім того, функціональна інтегративність педагогічного аналізу виявляється й у тому, що сам він у межах внутрішньшкільного управління є основою для життєдіяльності таких функцій, як цілевизначення, регулювання, основою для підвищення якості планування й дієвості внутрішньшкільного контролю.

Таким чином, педагогічний аналіз має певну сукупність властивих лише йому засобів, що мають яскраво виражений індивідуальний характер й сформувалися на базі спеціальної гносеологічної підстави. Це дає можливість виділити його в самостійну функцію управління.

§ 2. Аналіз уроку — один з основних інструментів реалізації психолого-педагогічного аспекту внутрішньшкільного управління

У процесі управління будь-якою соціальною системою, у тому числі й такою складною соціально-педагогічною системою, якою є школа, потрібно знати, де, на якій ділянці керованого процесу необхідно впливати на нього

для підвищення ефективності його розвитку, яким чином впливати. А для того щоб мати уявлення про те, «де вдарити», необхідно відповісти собі на запитання: «Чому вдарити потрібно саме в цьому місці?». В умовах школи й системи народної освіти на це запитання керівникові може відповісти лише педагогічний аналіз навчально-виховного процесу й, насамперед, аналіз уроку.

Саме урок — те місце, де відбуваються основні процеси навчання, виховання й розвитку особистості. З уроку починається розвиток конкретної школи, з уроку починається розвиток системи народної освіти.

Все життя школи в основному відбувається на уроках. Кабінет директора школи, особливо сьогодні, — це клас, у якому він, завідувачі предметними кафедрами, заступники директора мають перебувати більшу частину свого робочого часу. Головне завдання — бути на уроці! Тисячу разів був правий у свій час В. А. Сухомлинський, який писав: «Багаторічні спостереження за роботою керівників шкіл переконують у тому, що поверховість, примітивізм керівництва — це насамперед результат того, що директор не знає, що відбувається на уроках, у якому напрямку розвивається творча майстерність учителя, та і чи є вона взагалі в школі, ця майстерність» [195].

Які б зміни не відбувалися в школі, якого б вигляду вона не набувала: гімназії, ліцею, коледжа, — урок поки залишається основною організаційною формою навчання, і суть школи — в уроці. Отже, ніхто не звільняв керівників шкіл від управління уроком, тому що, як кажуть американці, «не можна зрозуміти, що відбувається усередині будинку, перебуваючи за парканом». Аналіз уроку був і залишається епіцентром управлінської діяльності керівників школи. Більше того, сьогодні його роль збільшується у багато разів. Чому?

Справа в тому, що стара адміністративно-господарська, авторитарна система внутрішньошкільного управління, вичерпавши всі свої можливості, є в наш час гальмом подальшого розвитку школи. Останній просто не сумісний з автократією, він вимагає гуманного, демократичного підходу до управління людьми. У цьому плані надійшов час переглянути роль, місце, зміст, методи здійснення управлінських функцій і в цьому випадку основного інструмента педагогічного аналізу — розпізнавання уроку. Формальний, некомпетентний, суб'єктивний переказ побаченого уроку, довгий час видаваний за його аналіз, сьогодні є просто шкідливим, тому що він є перешкодою на шляху творчого розвитку педагога, на шляху встановлення взаємин співробітництва, нарешті, на шляху поглиблення пізнання керівником керованого процесу. Енергія, закладена у вчителя, що раніше йшла в страх і байдужість, має стати сьогодні рушійною силою відновлення школи. Нехай вона йде тепер на досягнення цілей школи розвитку. Але для цього, поряд з іншими змінами у внутрішньошкільному управлінні, потрібен новий, науковий метод аналізу уроку, необхідний інший погляд на його роль в управлінському процесі, що дозволяє використовувати всі його потенційні резерви.

Пануючі державні доктрини пріоритету колективно-суспільного над індивідуальним проектувалися не лише на роботу з дітьми, але й на роботу з учителями. Звідси й така зневага до відвідування й аналізу уроку, гонитва за суто кількісними показниками (директор повинен відвідати не менш двох уроків на день!), зведення відвідування до голого формального контролю. Але ж аналіз уроку — це суто індивідуальна форма роботи керівника школи із учителем. Жодна з інших форм не має таких можливостей, як аналіз уроку, у ході якого розумний і вдумливий керівник може вирішувати безліч завдань роботи з учителем. Справді, бесіда проходить у природній для вчителя обстановці (необхідність відвідування уроків і їх компетентного аналізу керівником жоден розсудливий учитель відкидати не буде), а не внаслідок спеціального виклику педагога до кабінету керівника в умовах штучно створеної управлінської ситуації. Якщо ви спеціально викличете вчителя для «формування його трудової мотивації» або для бесіди щодо більш творчого підходу до справи — це буде якось офіційно, неприродно й далеко не завжди буде правильно усвідомлено педагогом. А в ході аналізу уроку можуть вирішитися багато питань розвитку, підвищення професійної майстерності вчителя, його взаємин з дітьми тощо, багато думок і ідей керівника можуть бути уміло піднесені через аналіз уроку й, органічно вплітаючись у цей процес, не будуть викликати сторожкості й опору співрозмовника.

1 Головне, що нам необхідно зрозуміти сьогодні, полягає в тому, що педагогічний аналіз уроку є **основним інструментом індивідуального психолого-педагогічного управління**. При правильному підході до його організації й проведення, при перетворенні аналізу уроку вчителя на школу підвищення його педагогічної майстерності (а в іншому варіанті він просто не потрібний), цей процес надає керівникові й учителеві величезні можливості для продуктивної взаємодії, для вирішення таких питань, які за інших обставин вирішені бути не можуть. Іншого, більш слушного моменту для роботи з учителем у керівника попросту немає.

Будь-яка реконструкція школи, реорганізація її навчально-виховного процесу пов'язані з оновленням учителя. Він — єдине джерело оновлення, двигун розвитку. У нього свої методичні підходи, свої цілі, що далеко не завжди збігаються із цілями школи й педагогічного колективу, свої підходи до вирішення проблем навчання й виховання, свій погляд, нарешті, на взаємини з дітьми, свої мотиви професійної діяльності. Для того щоб включити вчителя в режим розвитку, творчості, треба всі ці позиції, коли це, звичайно, необхідно, зробити потрібними, корисними для цього.

Як це зробити, не утопивши ідею в потоці розмов про індивідуальний підхід? Шлях тут, я вважаю, один — терпляча, тривала, широко не афішувана, але цілеспрямована робота з людиною. Особливо захоплюючі перспективи відкриваються для тих шкіл, де з'явилися предметні кафедри. Пояснення, вислуховування й знову пояснення. Позбавлення в людини страху перед невідомістю, що завжди супроводжує оновлення, розвиток. Хто це може

здійснити, крім директора школи, його заступників, завідувачів кафедрами? Ніхто, в основному лише вони. Коли вони це можуть зробити? Тільки під час аналізу уроку, іншого психологічно підготовленого для цього проміжку часу в арсеналі керівника немає.

2

Зміст аналізу уроку завжди має слугувати завданням розвитку, завданням включення вчителя в режим творчості. В. А. Сухомлинський бачив функцію керівника школи в тому, «...щоб зробити кожного вчителя вдумливим, допитливим дослідником. Справжній педагогічний творчості, — писав він, — властиві риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці» [195]. Педагогічна праця неможлива без елементів дослідження, пошуку. Адже кожна дитина, з якою має справу вчитель, — це зовсім неповторний світ почуттів, думок, інтересів, ефективно впливати на який за шаблоном, спираючись на раз і назавжди сформований стандарт, неможливо. Щоразу до кожної дитини й колективу необхідно відшукувати свій підхід, що відповідає конкретній ситуації й обставинам. Ось чому вчитель-вихователь має бути увесь час у пошуку. «Якщо ви прагнете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося на нудну, одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідника» [195]. Відкрити перед учителем можливості для творчого дослідження в процесі повсякденної праці — одне з найважливіших і найбільш складних управлінських завдань керівника школи. Але як це зробити?

Насамперед необхідно передати вчителю інтерес до певної проблеми навчально-виховного процесу, «...думку, задум, ідею, пов'язану з тисячами повсякденних явищ» [195]. Зробити це «без творчої ініціативи самого директора — це означає чекати щасливих знахідок і випадкових удач» [195]. Звичайно ж, в основі формування творчого настрою колективу лежить насамперед творча ініціатива, постійний творчий настрій керівника. Виявлятися він має, на нашу думку, насамперед у творчому підході до аналізу уроку, кожен з яких має бути для вчителя школою творчого, нестандартного мислення. Шляхом аналізу уроку вчителя має формуватися його інтерес до пошуку, до цієї чи іншої педагогічної ідеї, обов'язково пов'язаної із практичним боком діяльності вчителя, до аналізу власної роботи. Сам зміст аналізу уроку має відповідати завданням формування творчої атмосфери в педагогічному колективі. Для одних проблем, що виникають у ході спостереження за уроком і його наступним аналізом, треба разом із учителем шукати оптимальні шляхи вирішення, з іншими — поки співіснувати, але із проблемою оновлення, розвитку, творчості треба жити повсякденно. Це постійний виклик, що остаточно перебороти ніколи неможливо. Причому оновлення є саме тим викликом, що повертає від педагогічної повсякденності до радості творчості. Це альтернатива нудотним сірим урокам, ще більш нудотним, убивчим для настрою вчителя, стандартним, формальним, найчастіше нікому не потрібним аналізам — переказам цих уроків керівниками школи, шкільної повсякден-

ності, що висушує вчительську душу. Мистецтво аналізу уроку в тому і має полягати, щоб поступово, крок за кроком вводити вчителя в режим пошуку, розвитку й удосконалювання, звільняючи його від важкої поденщини, якою ще є робота в школі для багатьох вчителів.

3

У цьому сенсі роль педагогічного аналізу уроку полягає насамперед у тому, що він має стати засобом збудження, джерелом енергії та підйому для вчителів.

У цьому зв'язку педагогічний аналіз уроку має стати інструментом **формування у вчителя переконання необхідності переглянути свої методи роботи, взаємини з учнями, якщо вони виявилися непродуктивними**. Адже якщо задуматися, то школу можна уявити і як «вузол» знань, умінь, навичок, кваліфікацій, компетентностей, стосунків. І, здається, що головне розходження між окремими школами — це розходження в колективній компетентності їх педагогічних колективів. А будь-який педагогічний колектив — це комплекс звичок, норм, процедур, писаних і неписаних правил: «ми завжди так працювали», «цим ви нас не здивуєте...». Згодом негативні звички стають міцними, як залізобетон, і дуже часто перетворюються на перешкоду на шляху до розвитку. У менеджменті це розповсюджене явище називають «капканом звичок». Будучи елементом стабільності, звичка завзято пручається змінам. Проблема розвитку починається з вирішення «проблеми звичок» методичних, дидактичних, психологічних та інших. Американці кажуть, що «звички у вікно не викинеш, їх треба крок за кроком виводити сходами», і такими «сходами» у школі є педагогічний аналіз уроку, що дає можливість здійснювати тривалу, терплячу індивідуальну методичну роботу з учителем.

4

Педагогічний аналіз уроку — найбільш потужний інструмент мотивації вчителя. Секрет молодості гарного педагогічного колективу в постійному розвитку й оновленні мотивів — головної рушійної сили розвитку. Мимоволі на пам'ять приходить притча про трьох будівельників храму: «Мандрівник, проходячи повз споруджувану будівлю, запитав у трьох робітників, які дробили кувалдами каміння, що вони роблять. Один зітхнув важко й відповів: «Не бачиш хіба? Розбиваю, дроблю каміння; важка й невдячна праця». Другий сказав: «Я заробляю собі й своїй родині на їжу». А третій гордо вимовив: «Я будую храм, якому будуть радіти люди».

У тій мірі, у якій за метою, що стоїть перед учителем, за важкою і, на жаль, поки ще в нашій країні не дуже престижною працею, учитель може розгледіти «храм», його праця буде набувати в його в очах більшу цінність.

У ході аналізу уроку необхідно дуже обережно, тонко, ненав'язливо переконувати вчителя саме в тому, що він «будує храм». Йому треба допомогти відшукати цей «храм». Мотивів, які в ході аналітичної роботи керівника із учителем можуть формуватися, безліч. Але в першу чергу треба працювати над тими, які одночасно зачіпають і вчителя як особистість, і школу в цілому, над такими мотивами, які змушують учителя подумати й повірити у свою індивідуальну цінність. До них можуть належати:

- самореалізація вчителя в праці;
- саморозвиток особистості;
- розвиток здібностей;
- засвоєння нових методик і технологій (це життєво важливо і для вчителя, і для дітей, і для школи в цілому);
- поліпшення взаємин з дітьми;
- підвищення якості знань дітей тощо.

Мотиви, які стосуються тільки школи, не можуть стати рушійною силою для більшості вчителів.

Важливо в ході аналізу уроку правильно формулювати мотиви й доносити їх «до серця» учителя. І пам'ятати при цьому, що, аналізуючи урок, ви не каміння дробите, а будете храм!

5

Педагогічний аналіз уроку — найважливіший і дуже ефективний спосіб індивідуальної методичної роботи (особливо для завідувача предметною кафедрою) керівника з учителем. Ще в 1937 році Л.

Н. Скаткін писав у журналі «Початкова школа» про те, що «аналіз уроку, проведений керівником школи на основі безпосереднього спостереження, має велике значення як один із засобів надання методичної допомоги вчителю» [180]. Дійсно, жодна інша форма методичної роботи не відкриває для керівника школи таких сприятливих можливостей для індивідуального навчання педагога, коректування методичного боку його педагогічної діяльності, формування його методичного кредо, як педагогічний аналіз уроку. Особливо цьому сприяє індивідуальна форма його здійснення за умови високої дидактичної й методичної підготовленості керівника й вірного стилю його ставлення до вчителя в ході аналізу. Не випадково журнал «Середня школа» в 1936 році в одній зі своїх статей зазначав, що «аналіз уроку ми вважаємо головним елементом методичної роботи, спрямованої на поліпшення викладання кожного уроку» [130]. Чому ми сьогодні забуваємо про це?

6

Педагогічний аналіз уроку є найважливішим способом поєднання педагогічної теорії із практикою навчально-виховної роботи. Саме в ході аналізу уроку керівник повинен опиратися на все передове й нове, що дає педагогічна наука, наполегливо рекомендувати вчителю у своїх пропозиціях щоуроку засвоювати передові методи, ознайомлюватися з новими положеннями педагогічної теорії.

7

Педагогічний аналіз уроку лежить в основі узагальнення й певною мірою поширення передового досвіду. Для того щоб керівник школи або методист зуміли зрозуміти творчу лабораторію вчителя, знайти

раціональне зерно, основу його досвіду, вони мають відвідати й глибоко проаналізувати не один його урок. Підсумки такого аналізу й лягають в основу узагальнення досвіду. А потім, відвідуючи й аналізуючи уроки інших вчителів, керівник школи й методист певним чином стають розповсюджувачами й передавачами теоретичних і в якійсь мірі методичних рис цього досвіду. Крім того, саме глибокий аналіз уроків учителя дає можливість керівникові

відрізняти педагогічне новаторство від винахідництва, прожектерства й відсебеньок.

8

Саме через педагогічний аналіз уроку можливо найбільш **ефективно формувати й розвивати зв'язки наступності**, які мають в умовах школи величезне значення, тому що, по-перше, над формуванням і навчанням особистості працює не одна людина, а ціла група педагогів і, по-друге, сам школяр за одинадцять років навчання змінює кілька статусів, а отже, і внутрішніх станів. Наступність у процесі навчання — загальнопедагогічний закон, і одним з його регуляторів у ході управління школою є педагогічний аналіз уроку.

9

Він є способом граничної конкретизації управління навчально-виховним процесом, що дає можливість шляхом особистого оперативного втручання керівника школи впливати на методи навчання, на відбір і формування навчального матеріалу, на форми організації пізнавальної діяльності учнів, на збільшення типів уроків відповідно до вимог програм тощо. Він дає можливість управляти не взагалі, а управляти конкретною ділянкою педагогічного процесу.

10

У процесі управління школою педагогічний аналіз уроку найбільш активно й безпосередньо **впливає на кінцеві результати навчально-виховного процесу**, тому що він є одним з найголовніших інструментів управління якістю викладання, формування якості знань учнів і рівня їх вихованості. Всі інші дії адміністрації можуть впливати на становлення й розвиток цих трьох найважливіших позицій лише в тому випадку, якщо ґрунтуються на даних, отриманих керівником школи унаслідок педагогічного аналізу.

11

Сьогодні, коли мова йде про формування й розвиток особистості, особливого значення набуває проблема психолого-педагогічного вивчення дитини. **Знання дитини вчителем** — це ази педагогічної культури. Знати дитину — означає бути переконаним, що немає двох однакових дітей і що немає межі в їх пізнанні. Знати дитину — означає постійно спостерігати за нею, мати на увазі, що їй до снаги, а що ні, розуміти, що все духовне її життя залежить від її здоров'я.

Не можна не погодитися з В. А. Сухомлинським, який уважав, що знання дитини — це головна точка, у якій стикаються педагогічна теорія й практика, що це та головна точка, у якій мають сходитися всі нитки педагогічного управління шкільним колективом, що робота над педагогічною характеристикою учня є одним з основних завдань не лише кожного вчителя, але й керівника школи. Він писав: «Наукове дослідження особистості дитини — це одна з головних умов наукового керівництва школою, педагогічним колективом. Робота кожного вчителя, директора, завуча над педагогічною характеристикою дитини — це ази педагогічної культури. Тут ми підходимо до одного з найважливіших питань наукової організа-

ції керівництва навчально-виховним процесом: «Без знань дитини немає школи, немає виховання, немає справжнього педагога й педагогічного колективу...» [195].

У вирішенні цієї проблеми важливе місце приділяється відвідуванню й аналізу уроків, тому що управляти процесом вивчення учнів, визначати ступінь цієї вивченості можна насамперед шляхом спостереження діяльності педагога й учнів на уроці, шляхом глибокого педагогічного аналізу цієї діяльності. У вчителя складання педагогічної характеристики має бути пов'язане не лише з вивченням особистості учня, але із самоаналізом своєї поведінки, із самоаналізом своїх взаємин з нею.

12

Найтоншою й найбільш складною стороною управління школою є **формування цілісного педагогічного колективу**. Ми якось більше уваги й у теорії й на практиці приділяємо проблемі формування учнівського колективу, вважаючи наявність педагогічного колективу даністю. Насправді сформувати колектив учнівський можливо лише за умови наявності в школі цілісного, згуртованого педагогічного колективу, а створити такий не менш складно, а іноді й набагато складніше, ніж учнівський колектив. Умовами формування педагогічного колективу є відмінне знання керівником школи кожного вчителя.

Незамінним інструментом вивчення вчителя є відвідування й педагогічний аналіз його уроків. Урок — завжди зріз типового в педагогічному почерку вчителя, тому що частина є завжди відбиттям цілого, а в цілому відображається його частина. Вивчити педагога, минаючи його уроки, неможливо, тому що «урок — це дзеркало загальної й педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції» [195].

13

У формуванні педагогічного колективу величезного значення набуває **конструювання єдності педагогічних позицій**, єдиного підходу всіх педагогів до розв'язання найбільш важливих і складних педагогічних завдань і проблем, створення єдиної лінії в створенні й навчанні. Здається, що це не лише найголовніше, але й найважче завдання педагогічного управління школою. У зв'язку з тим, що кожний учитель — це яскраво виражена індивідуальність, що має свій педагогічний почерк, мову необхідно вести не просто про єдність, а про єдність різноманітного. Основним інструментом формування єдиного ставлення педагогів до вирішення вузлових проблем є педагогічний аналіз уроків керівником школи. Справді, яким чином крім аналізу уроку можна сформувати єдиний підхід до оцінювання знань і виставляння оцінки? Всі інші шляхи конструювання правильної «оцінної політики» у школі спираються на дані аналізів уроків.

Завдяки педагогічному аналізу уроків можуть бути вирішені такі проблеми, як формування й розвиток загальнонавчальних навичок, дотримання єдиного мовного й орфографічного режиму, застосування однакових вимог

всіма членами педагогічного колективу до виконання домашнього завдання учнями й дотримання кожним учителем однакових вимог до методики його задавання.

Або, скажімо, яким чином можна вирішити в школі таку складну проблему, як правильне використання кожним педагогом морального потенціалу уроку? Звичайно, необхідно більш докладно ознайомити вчителів зі змістом цього потенціалу, організувати необхідну теоретичну й методичну підготовку, пов'язану з вирішенням цієї найважливішої проблеми. Адже далі йде найголовніше — використання цього морального потенціалу починається безпосередньо на уроці, і впливати на розвиток цього процесу можна тільки шляхом відвідування уроків і педагогічного аналізу.

Таким чином, педагогічний аналіз уроку є одним з найважливіших способів роботи керівника школи з формування єдиного підходу всіх вчителів до вирішення вузлових питань навчально-виховного процесу.

14

Значення педагогічного аналізу уроку полягає ще й у тому, що він є дієвим засобом розвитку у вчителя здібності рефлексувати свою працю й свою поведінку шляхом самоаналізу.

Саме через педагогічний аналіз уроку має бути сформоване у вчителів уміння бачити взаємозалежність між своїм викладанням і учнівськими знаннями, уміння оцінювати свою роботу за кінцевим результатом. Це дорогоцінна якість педагога, але щоб вона увійшла в систему роботи вчителя, він має бути не лише винятково уважним до своєї праці, але в нього має бути загострене почуття самокритичності, а останнє необхідно не лише виховати, але й, виховавши, увесь час підтримувати й розвивати. Інструментом для цього є педагогічний аналіз уроку керівником школи. Через нього необхідно увесь час націлювати вчителя на постійний самоаналіз такого зв'язку: викладання нового матеріалу вчителем — недоліки відповідей учнів. В. А. Сухомлинський, наприклад, прямо говорив учителям: «Хочеш ліквідувати недоліки відповідей — удоскональ викладання». Він рекомендував вести тематичний облік знань учнів, складати характеристики учнівських відповідей на окремі запитання, увесь час аналізувати тріаду: характер свого запитання учневі — відповідь учня — оцінка цієї відповіді. Як одну з дієвих форм самоаналізу він висував щорічну характеристику знань кожного учня, у якій ураховується, які розділи засвоєні глибоко, міцно, а які — недостатньо, поверхово. У такій характеристиці вчитель указує, які розділи програми засвоюються складніше, які визначення складніше запам'ятовуються, які поняття засвоюються тяжче.

Найважливішим методом аналізу власної роботи є аналіз учителем письмових робіт учнів. При цьому необхідно вести облік не лише помилок, як це повсюдно робиться, але розкривати причини їх появи, давати характеристики засвоєння кожного основного розділу граматики на підставі аналізу диктантів і переказів.

Керівник школи, аналізуючи уроки вчителя, повинен навчати його використовувати аналіз кожної окремої письмової роботи в системі подальших письмових робіт, підводити підсумки роботи після вивчення з учнями окремого або цілої низки правил, використовувати висновки аналізу за минулий навчальний рік у повсякденній роботі поточного року. Коротше кажучи, педагогічний аналіз уроку — це урок після уроку, де учнем стає вчитель! І такий урок покликаний привчати вчителя уважно вдивлятися у свою роботу, дошукуватися причин невдач, радіти успіхам, осмислюючи власну практику у світлі педагогічної теорії.

Таким чином, завдання педагогічного аналізу уроку керівником школи, поряд з вирішенням інших досить складних проблем, полягає в тому, щоб виховувати у вчителя почуття самокритичності, прищепити інтерес до самоаналізу своєї роботи, навчити методики самоаналізу. Так само як у медицині, професор, який читає клінічну лекцію під час демонстрації хворого, будує її таким чином, щоб у студентів виховувалося й розвивалося наукове лікарсько-клінічне мислення, що містить постановку розгорнутого обґрунтованого діагнозу, прогнозу, вибору індивідуальної терапії тощо, так і керівник школи при педагогічному аналізі уроку повинен формувати у вчителя системне бачення уроку, уміння й бажання проникати в його сутність, прагнення аналізувати кожний свій крок на уроці.

Необхідний найбільш міцний, найбільш продуктивний союз самоаналізу вчителя з педагогічним аналізом уроку керівником. Останній повинен перетворитися деякою мірою на практикум з самоаналізу уроку вчителем. Уміння його здійснювати — обов'язковий і невід'ємний елемент культури педагогічної майстерності вчителя!

В. А. Сухомлинський цілком справедливо вважав, що якщо аналіз власної роботи ввійде в систему діяльності вчителя, кожен новий навчальний рік буде приносити йому нові успіхи. Він писав із цього приводу: «Якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою. Логічний наслідок аналізу власної роботи полягає в тому, що вчитель зосереджує увагу на якійсь стороні педагогічного процесу, що, на його думку, відіграє в цьому випадку найбільш важливу роль, досліджує, вивчає факти, читає педагогічну й методичну літературу. Так починається вищий етап педагогічної творчості — сполучення практики з елементами наукового дослідження» [198].

15

Педагогічний аналіз уроку допомагає вчителеві глянути на свою працю ніби з боку, оцінити свої сили, побачити досягнення й недоліки у своїй роботі. Він є найважливішим засобом стимулювання самоосвіти педагога.

Змістовна сторона процесу самоосвіти вчителя в певній своїй частині має формуватися на підставі висновків педагогічного аналізу його уроків. Програлини в дидактичній, методичній, професійно-змістовній, естетичній тощо освіті вчителя, виявлені керівником школи в ході відвідування й аналізу уроків, мають бути заповнені шляхом самоосвітньої роботи педагога, в основу змісту якої лягають рекомендації аналізу. Наступне відвідування й аналіз його уроків адміністрацією школи є стимулом для активізації процесу самоосвіти вчителя, якщо такий аналіз, крім усього іншого, буде мати й контрольні функції.

16

Увесь процес педагогічного аналізу уроку необхідно будувати на демонстрації **вашої щирої віри в успіх учителя**, у його здатність робити те, чого ви й колектив від нього очікуєте. Це обов'язково приведе до позитивного результату, якщо очікування не перевищують межі можливого вчителя. Це явище одержало назву ефект Пігмаліона.

Автори книги «Пігмаліон у класі» Р. Розенталь і Л. Якобсон унаслідок експерименту довели, що успіхи учнів значною мірою відображають очікування вчителя, ніж їхні істинні здібності. Вони провели серед учнів початкових класів псевдотест, цілком випадково потім відібрали 20 учнів і, передаючи їх вчителю, заявили, що ці учні мають більші здібності до розвитку. Учителів переконали, що ці діти мають більший потенціал, хоча жодного зв'язку не було між їх іспитовими здібностями й включенням їх до категорії «здібних». До кінця навчального року ці учні показали більше зростання коефіцієнта розумових здібностей, чим їх однолітки. Чому це відбулося? Розенталь і Якобсон повідомляють, що вчителі заохочують активність цих дітей більше, ніж інших, вони покладають на них більше надій, частіше викликають цих учнів, задають їм більш важкі завдання, одночасно вселяючи в них впевненість, що діти впораються. Вони дають їм більше часу на відповіді, наводять їх на правильні відповіді.

Після виходу у світ книги «Пігмаліон у класі» було проведено близько 300 аналогічних досліджень в різних ситуаціях, що охоплюють широке коло людей від дітей до військових моряків. Всі вони дали позитивний ефект.

Пам'ятайте! У поведінці людей відображається те, що ми від них очікуємо!

Розширення сфери впевненості в собі розширює сферу можливостей вчителя!

Навчіться думати, як Пігмаліон! Учитель домагається успіху, коли хтось, кого він поважає, вірить у цей успіх, вважає, що «він може»!

І пам'ятайте! Невдача не є чимось абсолютним! Коли це необхідно, формуйте в ході аналізу уроку почуття **успіху**!

17

Педагогічний аналіз уроку є прекрасним інструментом **формування спільних цінностей колективу**, цінностей його основи. У ході аналізу, у бесіді з учителем завжди можна зрозуміти, як він ставиться до тих чи інших цінностей, і усунути розбіжності в їх оцінці. Сумісність ціннос-

тей у колективі — річ надзвичайно важлива. Скажемо, ставлення до дітей. Одні вчителі — яскраво виражені авторитаристи, а частина педагогічного колективу проповідує й здійснює педагогіку співпраці. А дітям десять років доводиться пристосовуватися і до тих, і до інших. Що може сформувати у випускника такої школи десятилітній процес пристосовництва? Які моральні якості?

Якщо цінності вчителя не синхронізуються із цінностями педагогічного колективу, то майлоймовірно, що школа отримає велику користь від роботи такого педагога.

18

Здійснюючи педагогічний аналіз уроку, не можна перетворити його на найгостріший інструмент критики. Пряма, лобова критика є марною, тому що вона змушує людину не прислухатися, не рефлексувати, а оборонятися. Давайте вчителеві в ході аналізу уроку можливість урятувати свій престиж. Виражайте йому схвалення з приводу найменшої його удачі, створюйте йому гарну репутацію. **Аналіз уроку має бути вираженням поваги до людини й довіри до неї.**

Всі зауваження, а таких у ході аналізу не уникнути, мають робитися на високому рівні об'єктивності, науковості, доказовості, гранично тактовно й обачно. Тут необхідне сполучення високої вимогливості й щирої доброзичливості, прагнення не погіршити, а поліпшити творче самопочуття педагога. У цьому процесі не має бути місця приблизним судженням, некомпетентним думкам, бездоказовим висновкам. У ході аналізу керівник не повинен виступати в ролі судді, у нього тут інше призначення — допомога. Не допомога кваліфікована, дієва, на яку з нетерпінням очікують учителі. Для цього аналітик має бути дуже добре підготовленим, тому що, як писав у свій час Марк Твен, людина не повинна критикувати іншої людини на тому ґрунті, на якому вона сама стоїть рачки.

19

Глибокий і кваліфікований аналіз уроку — **кращий засіб виховання свідомого ставлення вчителя до роботи.** Якщо вчитель буде впевнений у тому, що відвідування й аналіз уроку — це не формальна контрольна акція, слідом за якою відбудеться «рознос», а дидактична, методична послуга керівника вчителеві, якщо він буде бачити у відвідуванні й аналізі його уроку прагнення визнати позитивні результати його праці, якщо він буде розуміти, що аналіз уроку — це найважливіший для нього канал контактів з керівником, що це певний стимулятор підвищення «продуктивності» його педагогічної праці, він обов'язково під його впливом буде поступово змінювати й ставлення до своєї праці.

20

Відвідування й аналіз уроку керівником школи є найважливішим способом виявлення рівня вихованості педагогічного колективу, найважливішим джерелом інформації для складання уявлення про цей рівень, що саме по собі є надзвичайно важливим для вирішення всіх завдань, що стоять перед школою.

Звичайно, що такий вид управлінської діяльності, яким є педагогічний аналіз уроку, впливає не лише на вчителя, але й на самого керівника. Він постійно розвиває діалектичне мислення, формує системне бачення уроку та всієї педагогічної дійсності, є потужним стимулом самоосвіти керівника, формує одну з найважливіших ланок його управлінської компетентності. Він є одним із найсуттєвіших джерел розширення й поглиблення педагогічного досвіду керівника школи. «Своїм педагогічним досвідом, — писав В. А. Сухомлинський, — я зобов'язаний розумним, вдумливим учителям, уроки яких я відвідував і аналізував. Коли переді мною відкривалася якась нова грань педагогічної справи, і я, скільки не вдивлявся й не вдумувався в цю грань, ніяк не міг зрозуміти її сутності, я відвідував поспіль п'ять-сім уроків цих вчителів, намагаючись знайти відповідь на запитання, що мене хвилювало» [198].

Не можна позбавити уваги ще одну властивість висококваліфікованого аналізу уроку, яка полягає в тому, що він є найважливішим засобом формування авторитету керівника школи в педагогічному колективі. Процес відвідування й аналізу уроку завжди двосторонній у тому розумінні, що одночасно з тим, як директор школи або його заступник з навчально-виховної роботи спостерігає, аналізує й оцінює діяльність учителя й учнів на уроці, учитель спостерігає, аналізує й оцінює роботу керівника й робить висновки щодо його ділових, професійних і особистих якостей. Різниця полягає лише в тому, що керівник свої враження, висновки висловлює вголос, а вчитель зазвичай цього не робить. Ось чому аналіз уроку — це «камертон», за яким педагогічний колектив визначає й перевіряє педагогічну й управлінську майстерність керівника школи. Це вузол перемог або поразок не лише вчителя, але й певною мірою того, хто аналізує урок. І кожен такий аналіз — іспит для аналітика. Учитель багато чого може простити керівникові, але не прощає йому аналітичної безпорадності, дидактичної й методичної безграмотності, поверхневого й бездумного підходу до оцінювання його роботи, що призводить до формалізму й управлінського бюрократизму як найгіршого прояву останнього.

У нас сьогодні багато пишуть і говорять про необхідність більш чітких критеріїв оцінювання роботи вчителя й школи, гадаючи, що в їх відсутності криється більшість наших лих, у тому числі й формалізм в оцінці діяльності вчителя й педагогічного колективу в цілому. Критерії, звичайно, потрібні. Без них досить важко дати оцінку діяльності такої складної системи, як школа. Але чи не забуваємо ми при цьому про те, що одних критеріїв недостатньо для того, щоб здійснити те чи інше оцінне судження? Що таке критерій оцінки? Це якась відмітна ознака об'єкта, процесу або явища. Це мірило, певною мірою еталон, нормативний показник. Із критерієм можна порівнювати, зіставляти й... тільки. Якщо ми не навчимося глибоко аналізувати урок, виховний захід, систему роботи вчителя, якість знань і рівень вихованості учнів, діяльність школи в цілому, якщо ми не навчимося, нарешті, відпові-

дати на запитання «чому?», жодні критерії не зможуть нас позбавити від формалізму в оцінці діяльності школи й учителя.

Гадаємо, що, виходячи із усього сказаного, можна зробити висновок про те, що «продуктивність» навчання й виховання в школі певною мірою прямо пропорційна якості аналітичної діяльності її керівників, що глибина й психолого-педагогічний професіоналізм аналізу уроку багато в чому зумовлюють якість навчально-виховного процесу й управління ним.

Такими є місце й роль педагогічного аналізу уроку в загальній системі управління школою, його сфера дії, діапазон його впливу на всю систему життєзабезпечення школи.

Шановний читачу!

Нехай у вас не виникне думка, що роль педагогічного аналізу уроку в житті школи перебільшена автором, що, захопившись ідеєю теоретичного обґрунтування цього процесу, він трохи втратив почуття міри. Аж ніяк! Вважається, ми досить довго помилялися, спрощуючи цей процес, зводячи його до вульгарного переказу дій учителя, поєднуючи його із внутрішньошкільним контролем, що не давало нам можливості розглянути його як самостійний і дуже ефективний вид управлінської діяльності.

Коли ж ми стали розглядати педагогічний аналіз як самостійну функцію внутрішньошкільного управління, причому не відірвано, а у взаємодії з іншими видами управлінської діяльності, вона повернулася до нас десятками нових граней і можливостей.

Говорять, коли відомий художник Клод Моне написав на одній зі своїх лондонських картин туман не сірим, а червоним, це всіх спочатку вразило. Але подивилися інакше — і здивувалися вже зовсім іншому: як це не помітили раніше, що туман дійсно червоний — від цегельних стін лондонських будинків. Не помітили, не бачили, тому що заважало упередження, що туман на картинах може бути зображений лише за допомогою сірих тонів.

Думка змінюється тоді, коли розсіюється туман упередження, коли ліквідується інерція устояних уявлень. Існує звичне поняття «аналіз уроку», а треба глянути на нього незвично, з дещо інших позицій, ніж ми дивилися дотепер. Але перш ніж це зробити, необхідно, напевно, розглянути, яким чином сформувалося це «звичне поняття», і чи існують теоретичні передумови для того, щоб це поняття заблищало новими теоретичними гранями.

§ 3. Заелементний підхід до аналізу уроку

С. Соловейчик якось в одній зі своїх статей в «Учительській газеті» мовив таку фразу: «Урок — загадка, учитель — загадчик, а людина, що розбирає урок, ким би вона не була, має бути розгадником» [188]. Зазначено дуже правильно. Але, на жаль, у директорському середовищі «розгадників» не так уже й багато, там найбільше «переказчиків». І, звичайно ж, винити в цьому наших керівників шкіл не можна, тому що, по-перше, складної

справи «розгадування уроку» треба вчити всіх вчителів зі студентської лави, а майбутніх керівників додатково при підготовці їх до цієї посади, а по-друге, для того щоб навчити, треба мати скільки-небудь розроблену теорію й технологію педагогічного аналізу. Такої ми дотепер не маємо, керівників шкіл, як професіоналів-керівників, не готуємо, аналітичне у студентів педагогічних вузів не розвиваємо. Так звідки ж з'являються «розгадники»?

Відомий польський педагог Януш Корчак писав: «Коли копаєш колодязь, починаєш не із самого дна: спершу забираєш верхній шар, відкидаючи землю лопата за лопатою, не знаючи, що нижче, скільки переплетеного коріння, які там перешкоди, скільки важкого, закопаного іншими й тобою, забутого каміння і різних твердих предметів» [85]. Давайте й ми спробуємо, знімаючи одне за одним псевдотеоретичні нашарування, докопатися до реальної картини розвитку теорії педагогічного аналізу уроку. У ній визначилися ніби дві течії: одна, що намагається обґрунтувати заелементний підхід до аналізу уроку, псевдонаукова, що широко й на тривалий час захлиснула поле практичної діяльності, і друга, — системний підхід до аналізу уроку, — яка останніми роками із труднощами починає пробивати собі шлях в управлінській діяльності керівників шкіл.

Що собою являє так званий заелементний підхід? Суть його полягає в тому, що урок розчленовується на позитивні й негативні, із суб'єктивної, найчастіше, точки зору перевіряючого, частини. «За такого аналізу, — як справедливо зазначає Є. Н. Поляков, — порушується вимога наукового підходу до розподілу цілого на частини у зв'язку із природою цілого й функціями частин» [147].

Якщо взяти, наприклад, «Методику російської мови в середній школі» відомого методиста О. В. Текучева або методику викладання історії О. І. Стражева «Посібник для вчителів», то в них автори рекомендують саме такий заелементний аналіз, за якого кожний елемент уроку (зміст, методи, поведінка учнів, мова вчителя тощо) розглядається автономно, незалежно від інших елементів і загальних дидактичних завдань. Тобто мова йде про здійснення аналізу як прийому формальної логіки (аналіз — розкладання, поділу, розбір), який полягає в тому, що досліджуваний предмет подумки розчленовується на складові елементи, кожен з яких потім досліджується окремо як частина розчленованого цілого [81]. Але ж далі виділені в ході аналізу елементи необхідно з'єднати за допомогою синтезу знову в ціле, збагачене новими знаннями. А от про це автори численних пам'яток, схем і навіть солідні вчені, говорячи про аналіз уроку, чомусь забувають. Саме тому, напевно, він і одержав назву «заелементного підходу». Але це ще «кращий» вид підходу (методом аналізу його назвати просто язык не повертається). У практиці ж відвідування й аналізу уроку він перетворюється на «лінійну технологію», яка характеризується тим, що керівник, як деякі східні народи, «співає про те, що бачить» на уроці. «Технологія» такого підходу проста й примітивна:

сторінка зошита поділяється на дві частини, ліворуч керівник записує те, що бачить на уроці (причому запис здійснюється не за логікою розвитку уроку, а на випадковій, суто суб'єктивній основі), а праворуч — власні, часто дуже некомпетентні й ненаукові зауваження з приводу побаченого. Потім все це переказується вчителю, і за цими, суто випадковими характеристиками, робиться загальний висновок про урок і оцінюється праця вчителя. Воістину ми дивимосся туди, куди тягнеться дим, замість того, щоб поцікавитися, звідки дме вітер. У педагогічній пресі вже багато років тому з'явилася інша назва подібної діяльності керівника. Автори багатьох статей, не підозрюючи, наскільки вони близькі до істини, називають такий підхід «розбором уроку». І це, дійсно, «розбір» у повному змісті цього слова. За такого підходу ми попросту руйнуємо урок як систему, не лише не формуємо у вчителя системного погляду на урок і процес навчання, але, навпаки, ліквідуємо в нього й без того неясне уявлення про урок як складну цілісно-динамічну систему. Такий підхід часто виливається в просту фіксацію позитивного і негативного побаченого керівником у ході уроку. Оцінюється урок залежно від того, що переважає. Така «техніка світла й тіні».

Для деяких керівників вона дуже зручна, тому що для проведення такого «аналізу» не потрібно жодної підготовки, але й користі від нього теж немає жодної. А шкоди він завдає чимало.

Замість того, щоб рухатися від явища до сутності, від одиничного до загального, від випадкового до необхідного, думка за такого підходу ковзає від явища до явища, від одиничного до одиничного, від випадкового до випадкового. Прийом вихоплювання окремих фактів, окремих прикладів не має жодного значення, найчастіше, вірніше, має значення негативне. Уся справа у зв'язку, у взаємодії цих фактів. Факти в причинному взаємозв'язку — річ, дійсно, переконлива.

Словом, добір недоліків і достоїнств поза цілим, поза зв'язком із цілями, навчально-виховними завданнями, методами, змістом навчального матеріалу, формами організації пізнавальної діяльності учнів, кінцевими її результатами є, безумовно, неспроможним і ненауковим методом, що завдає відчутної шкоди розвитку теорії аналізу уроку в педагогіці.

Проілюструємо цей підхід прикладами двох аналізів уроку, здійснених з розривом у 36 років.

У 1946 році в журналі «Народна освіта» з'явилася стаття заслуженого вчителя школи РРФСР І. К. Новикова, директора 110-ї школи Москви, на працях якого виховувалося ціле покоління директорів наших шкіл. У цій статті, що називалася «Керівник школи й контроль за роботою вчителя», І. К. Новиков пише про те, що директор школи й завуч повинні «уміти розкласти урок на складові частини, бачити ці частини, точно їх уявляти». І потім дається приклад такого розкладання.

Наводимо зразковий запис уроку.

«6/Х — 8-й клас «Б». Історія. Учителька Д.

Після позначення в журналі відсутніх вчителька без усіляких роз'яснень і зауважень почала перевіряти знання учнів з попередньої теми («Ливонський орден»). Особливих запитань з теми класу не ставилося. Учителька виправлень не вносила, а запропонувала спочатку зробити це самим учням, але не за викликом, як це рекомендовано школою, а за бажанням. Такий порядок не стимулює учнів до активності. Незважаючи на пропозицію вчительки прибирати книги, деякі учні тримали їх відкритими під партою — вони поспіхом «підготовляли» урок.

Без усякого зв'язку з попереднім матеріалом оголошена нова тема — «Боротьба Новгороду й Пскова з німцями й шведами». Тему викладає сама вчителька. Зв'язну, емоційно передану розповідь учительки учні слухали з великою цікавістю. Учителька вміло й вдало підкреслила любов Олександра Невського до Батьківщини, достатньою мірою звернула увагу учнів на героїзм російського народу, показала окремих героїв, відвагу російських полководців, їхнє вміння вибрати місце й час бою.

Водночас учителька не зробила навіть натяку на сучасність. Жодним словом не згадала про наших героїв Великої Вітчизняної війни, а тим часом паралель тут напрошувалася сама собою. Правда, вдало було прочитано художній уривок з поеми К. Симонова «Льодове побоїще», але він якось завис у повітрі.

При описі бою на Чудському озері учням було запропоновано розглянути в підручниках план розташування військ перед боєм. Учителька передбачала накреслити цей план на класній дошці у більшому масштабі. Але це не було зроблено.

По закінченні викладання теми вчителька раптом оголосила, що тепер учні будуть «закріплювати» її.

Замість того, щоб умілою постановкою запитань перевірити, наскільки учні засвоїли новий матеріал, вона знову звернулася до бажаних із пропозицією переказати нову тему. За браком часу так і не вдалося перевірити, як учні її засвоїли.

На урок були принесені дві картини Льодового побоїща, але вони не були використані.

При **розборі** уроку (виділено нами — Ю. К.) учителька підкреслила, що вона хотіла на даному уроці показати роботу з картиною й планом, використовувати картину й художню літературу й що, на її думку, це їй в основному вдалося. Очевидно, у неї немає чуття й навички оцінювати власну роботу й бачити свої помилки.

Мета уроку не була досягнута. Оцінки вголос не оголошувалися й не мотивувалися. Учні виходили відповідати без щоденника. Стояли під час відповіді перевальцем, часто спираючись на класну дошку, тупцювали на місці. У їх мові зустрічалося багато слів-паразитів, і на все це вчитель мало реагував.

Висновки: **1)** учителька Д. не засвоїла установки школи за методикою опитування; **2)** немає навички й уміння погоджувати матеріал попередньої

й нової теми; 3) мають місце грубі розбіжності між планом уроку і його виконанням; 4) немає вміння робити з навчального матеріалу виховні висновки, немає зв'язку із сучасністю — навіть там, де цей зв'язок є зовсім очевидним; 5) погано використовується наочне приладдя.

Пропозиції:

Учительці Д. перечитати план навчально-виховної роботи школи. Провести з нею бесіду щодо цього плану.

Завучу поставити на предметній комісії істориків запитання про планування уроку, про організацію врахування про наочне приладдя» [129].

Далі автор цієї статті акцентує увагу читача на тому, що даний аналіз цілком може слугувати орієнтиром для директора школи. Давайте спробуємо розібратися із цим «орієнтиром».

По-перше, зверніть увагу на назву статті «Керівник школи й контроль за роботою вчителя». Іде типове сполучення контролю з аналізом, уже в назві статті читача націлюють не на аналіз, а на контроль, тобто на зовсім інший вид функціональної діяльності.

По-друге, усі міркування керівника мають яскраво виражений характер констатації. Фіксуються факти, вирвані з контексту процесу. Думка ковзає поверхнею уроку. Людина «співає» про те, що бачить.

По-третє, судячи з тексту, організаційного етапу (а урок досить чітко розбито на етапи) по суті справи не було. Керівник мимохіть це зафіксував, і все. А як це вплинуло на весь хід уроку? Чому необхідний організаційний етап? Що втратив учитель і діти внаслідок методичної недосконалості цього етапу? Про це ні звуку.

По-четверте, етап глибокої перевірки знань учнів розглянутий, знову ж таки, шляхом фіксації чисто зовнішнього ходу його здійснення. Якими є знання учнів? Як працював клас під час опитування викликаних до дошки учнів? Чи здійснювалася на цьому етапі колективна пізнавальна діяльність усього класу? Чи мав цей етап навчальний характер або був присвячений тільки контролю? Як його здійснення, його результат вплинули на наступний хід уроку? тощо. Постановки подібних запитань і відповідей на них в аналізі немає.

По-п'яте, із аналізу випливає, що етап сприймається директором школи як «етап викладу нового матеріалу», але не як «етап засвоєння нових знань учнями». Звідси й мова в аналізі йде тільки про вчителя, а «головний працівник» уроку — учень випадає з поля зору. Що роблять під час розповіді вчителя учні? Як вони реагують на новий матеріал? Чи відповідають зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності одне одному й триєдиній меті уроку? Як пов'язані методи викладання з методами навчання школярів? Жодного виходу на зв'язок між явищами. Лише констатація. Але ж будь-який аналіз уроку — насамперед «прорив» до

зв'язку між явищами, між причиною й наслідком. Нічого подібного ми тут не бачимо.

Наприклад, керівник говорить про те, що «нова тема пояснена без усілякого зв'язку з попереднім матеріалом». Факт зафіксований. Ну, а далі що? А нічого. Він зависає в повітрі, тому що директор не прагне показати його негативний вплив на процес засвоєння нового матеріалу учнями, на порушення наступності в сприйнятті тощо.

По-шосте, етап закріплення — ділянка уроку, на якій аналітик найбільш явно може побачити результати уроку, результати спільної роботи вчителя й учнів на попередньому етапі, кінцевий результат уроку. Але керівника якість знань учнів, напевно, не цікавить, «за браком часу так і не вдалося перевірити», як учні засвоїли нову тему. Яка міцність, глибина й усвідомленість знань? Чому вчителю не вистачило часу? Як це може відбитися на виконанні учнями домашнього завдання й вплинути на засвоєння наступної теми? Замість відповіді на такі запитання йде розмова про те, що учні виходять відповідати без щоденників, стоять під час відповіді перевальцем, часто спираються на дошку тощо.

По-сьоме, на підставі фіксації фактів робиться висновок про те, що мета уроку не досягнута. Чому не досягнута? Незрозуміло. Який розрив між триединою метою уроку і його кінцевим результатом? Незрозуміло.

По-восьме, висновки з уроку, які робить директор, невідомо звідки з'явилися, тому що в переважній більшості вони не впливають із аналізу, не є положеннями, виведеними з нього. І не доведено керівником, яким чином саме ці недоліки вплинули на кінцевий результат уроку.

Ось такий «орієнтир». Зовсім незрозуміло, навіщо керівник приходив на урок і яку користь його, з дозволу сказати, «аналіз» дав учителю.

Минуло 36 років — 1982 рік. Подивимося один з типових записів аналізу уроку директором школи, зроблений їм під час навчання на факультеті підвищення кваліфікації. Наведемо його дослівно. Цей «розбір» уроку зроблений керівником із двадцятилітнім педагогічним, восьмирічним адміністративним і трирічним інспекторським стажем.

«Устаткування уроку: портрет, картина, ТЗН, оформлення.

Тема уроку: М. О. Некрасов. Вірш «На Волзі».

Мета відвідування уроку: загальне ознайомлення з роботою вчителя. Розвиток зв'язної російської мови учнів на уроці.

Хід уроку (структура)	Зауваження за ходом уроку
І. 1. Бесіда з учнями, що вводить у вивчення нового матеріалу — Що знаєте про Некрасова? — Які з його творів читали? — Про що сказав Некрасов у цих творах?	1. (+) Тон учителя спокійний, доброзичливий, запитання чіткі. Учні знають про Некрасова небагато. (-) Чому немає виставки книг? Вірші, відомі дітям, не звучать.

Закінчення таблиці

Хід уроку (структура)	Зауваження за ходом уроку
2. Оголошення теми уроку. 3. Звертання до портрета й епіграфа. Учні читають епіграфи і міркують про те, як вони їх розуміють. 4. Робота з віршем. Прослуховування його у грамзапису	2. (+) Дана цільова настанова до вивчення теми. 3. (-) У бесіду про життя Некрасова на Волзі включити учнів. Це вони знають. 4. (+) Учні стежать за текстом (-) Учитель не повідомляє учням про те, хто читав вірш у грамзапису
II. Бесіда за змістом вірша Запитання: 1. Як побудований вірш? 2. У яких рядках говориться про спомини дитинства? 3. Чому письменникові було необхідно сполучити минуле і сьогодення?	(+) Запитання розумні. (+) Створюється проблемна ситуація. (+) Виправляються недоліки в мові учнів. Учні зацікавлені аналізом
III. Робота за картиною Рєпіна «Бурлаки на Волзі» 1. Порівняння вірша з картиною за ідеєю. 2. Висновок за темою. 3. Висновок уроку, оцінка за відповіді. 4. Домашнє завдання. 5. Повторення матеріалу уроку	(+) (+) (+) (+) (-)

Висновки з уроку

Урок навчальний, що виховує й розвиває. Дається репродуктивним і частково пошуковим методом. Використовується багато прийомів: робота з текстом, прослуховування грамзапису, бесіди, робота з картинами.

Урок мети досяг. Основну ідею, укладену в епіграфах, учні зрозуміли.

Урок проведений на високому науковому рівні, формувався світогляд учнів, прищеплювалися навички роботи з текстом, з картиною, розвивалося зв'язне усне мовлення учнів, запитання розвивали розумову діяльність, створювали проблемну ситуацію. Наприклад: «Чому Некрасову у вірші необхідно сполучити минуле із сьогоденням?» У підсумку зроблено гарний висновок: «Російський народ — багатир!» Урок організований у часі: чіткий початок і кінець, домашнє завдання дане вчасно, знання учнів оцінені.

Недоліки уроку

1. Новий матеріал не пов'язаний зі старим, з тим, що вивчали раніше, — порушено зв'язок.

2. Недостатньою є вступна бесіда: мало звучало віршів Некрасова, немає виставки творів поета. Зв'язок з позакласним читанням не вийшов.

3. Учитель не скористався знанням учнями біографії Некрасова (народився на Волзі, бачив бурлак тощо).

4. Перед прослуховуванням грамзапису не сказано, що треба почути, який висновок необхідно зробити. Не сказано, хто виконував вірш у грамзапису.
5. Відповіді учнів на запитання «скуті».
6. Оцінки відповідей учнів не коментувалися вчителем.
7. Повторення домашнього завдання проведено не вчасно (краще це зробити на початку уроку). Читання вірша «Парус» невиразне.
8. На уроці було недостатньо роботи з виразного читання (мало було елементів аналізу щодо єдності форми й змісту).

Пропозиції

1. Думати над організацією уроку в часі.
2. Зв'язувати матеріал уроку з позакласним читанням.
3. Працювати над виробленням навичок виразного читання.

Спробуємо оцінити й цей матеріал. Насамперед акцентую вашу увагу на тому, що аналіз цей навчальний, отже, його автор повинен був реалізувати у ньому всі свої можливості.

Що ми бачимо?

1. Ту саму уривчастість мислення. Керівник фіксує зовнішні факти, показники, характеристики поза всяким функціональним, логічним і змістовним зв'язком між ними. Зауваження ці пов'язані із ходом уроку, а не з логікою його розвитку. Знову співаємо про те, що бачимо.

2. **Бесіда з учнями.** Не зрозуміло, як побудована бесіда, яка її мета, роль в уроці, чи має вона розвивальний характер? Якою є активність учнів? Чи досягла бесіда мети? Чи підвела вона учнів до нового матеріалу? Як учні мислять? Який рівень розвитку їх мови? На все це автор аналізу не звертає уваги.

3. **Бесіда за змістом вірша.** Це, напевно, центральна частина уроку, на якій матеріал має бути усвідомлений і засвоєний. Саме на усвідомлення матеріалу має бути спрямована увага аналітика. Однак, замість цього йдуть нічого не значущі, другорядні, констатуючі зауваження. Бесіда — дуже складний вид роботи, але керівник охарактеризував її одним зауваженням: «Запитання розумні». Але що це означає? Запитання бувають на порівняння, установлення причинно-наслідкових зв'язків, запитання, що підводять часткове під загальне, потребують висновків і узагальнень. Які це були запитання? Ось із чим необхідно розібратися. Яким є їхнє функціональне призначення?

Нарешті, виходячи із цього, потрібно дати аналіз змісту бесіди, її структури, визначити, чи спрямована вона на виявлення основної ідеї вірша, чи має вона розвивальний характер тощо. Що значить «розумні запитання»? Якість запитань визначається: змістом, характером розумових операцій, словесною формою.

4. Висновки з уроку даються раніше за перелічення недоліків. Вони записуються у повітрі, тому що не випливають із самого ходу аналізу й тому не сприймаються, звучать непереконливо, у них не відбиті недоліки.

У висновках говориться, що «урок мети досяг», але з аналізу цього не видно, тому що про якість знань учнів ніде нічого не згадується, та й мета, що ставив учитель, невідома. У висновках записано, що «урок проведений на високому науковому рівні...». Але це нічим у ході аналізу не доведено. Більше того, цей висновок деякою мірою спростовується наявністю восьми недоліків, серед яких і недоліки, пов'язані з недотриманням учителем єдиних дидактичних вимог до уроку.

5. Пропозиції не спрямовані на ліквідацію причин недоліків і, насправді, нічого вчителю не дають.

6. Керівник, ідучи на урок, поставив собі за мету: визначити, як учитель працює над розвитком усного мовлення учнів. Але мети відвідування він явно не досяг. Ставлячи таку мету, необхідно було сфокусувати свою увагу в процесі спостереження за уроком на тому, як учитель працював над збагаченням словникового запасу мови учнів, її змістовної функції, її комунікативних якостей, над розвитком виразних властивостей мови тощо. Нічого подібного зроблено не було, та й сама мета не є реальною, тому що на одному уроці її не досягти. «Аналіз» уроку вчителю нічого не дав. Навіщо приходив керівник на урок? Невідомо.

Таких прикладів не тисячі, а сотні тисяч. До того ж, це ще не гірші варіанти «аналізів». А от два приклади, узяті нами із зошитів записів аналізів відвіданих уроків двох директорів шкіл: «VII клас. Російська мова. Учитель Євгенєв Є.П. Урок почався організовано. Дисципліна гарна. Учитель достатньо володіє предметом. Урок середній. Порушень немає». «Урок з військової справи. На уроці проводилися заняття зі стройової підготовки. Тема № 2. Викладач має план-конспект, стверджений.

Висновок: стан викладання військово-патріотичного виховання, облік і зберігання навчальної зброї перебувають у задовільному стані. Урок пройшов добре». Здається, що коментарі тут зайві.

Широко розповсюдженим різновидом аналізу за елементами є аналіз уроку за схемою.

У 1934 році в журналі «За політехнічну школу» № 1 було опубліковано статтю О. Кондакова «Методична робота педколективу», у якій було написано таке: «Для аналізу уроку в методичних осередках можна рекомендувати таку схему, розроблену Центральною педагогічною лабораторією Наркомосу». У цій схемі п'ять розділів і 27 запитань. При цьому вона рекомендувалася як універсальна, застосовна для уроку будь-якої предметної приналежності.

У цьому ж році в збірнику № 3 «Методичні записи МДПІ ім. О. С. Бубнова» було надруковано статтю відомого дидакта Б. Єсіпова, що називалася «**Типова** (виділено нами — *Ю. К.*) схема аналізу уроку». Наведемо її повністю й дослівно.

«Ця схема має на меті всебічний педагогічний аналіз уроку для оцінювання його в цілому.

Мета уроку: чого вчитель хотів домогтися на уроці; наскільки це було ясно. Як мета уроку була доведена до свідомості учнів; якими прийомами, коли — на даному уроці або раніше; наскільки чітко діти уявляли собі цю мету і як це впливало на їхнє ставлення до роботи.

Зміст уроку:

- ✓ про його ідеологічну витриманість, наукову вірогідність, грамотність;
- ✓ доступність матеріалу уроку для учнів даної вікової групи;
- ✓ відповідність змісту уроку програмним установкам;
- ✓ моменти зв'язку навчальної роботи із практикою (якщо вони були, то в чому цей зв'язок виражався), чи була вона потрібна за суттю справи;
- ✓ чи дотриманий при цьому принцип підпорядкування практики навчальним і виховним цілям;
- ✓ чи є в уроці моменти зв'язку теорії із практикою або це варто вважати недоглядом;
- ✓ моменти зв'язку уроку з іншими дисциплінами (у чому цей зв'язок виражався);
- ✓ чи не було в цьому чогось зайвого, штучного, що порушує систему, з іншого боку, чи не було чогось стосовно цих зв'язків упущено в уроці.

Методичний бік уроку:

1. На які частини урок розпадався, наскільки вдалою була послідовність цих частин — наскільки вдало взята певна методична форма за основу й наскільки вдалим було сполучення різних методичних прийомів.

2. Які з наведених елементів педагогічного процесу мали місце на уроці:

- ✓ повторення, зв'язок з попереднім;
- ✓ стимулювання на нову роботу;
- ✓ повідомлення й вивчення нового;
- ✓ тренування (вправи);
- ✓ закріплення й фіксація;
- ✓ застосування знань і вмінь, навичок на практиці;
- ✓ перевірка виконання роботи й засвоєння знань, організаційні моменти (планування, організація на роботу, давання домашнього завдання додому тощо);
- ✓ яким було сполучення цих елементів на уроці, наскільки воно вдале, наскільки вдалим був набір методичних прийомів для кожного із цих елементів процесу навчальної роботи.

3. Наскільки вдалим на даному уроці було співвідношення між викладанням учителя й самостійною роботою учнів.

4. Пристосованість методичних форм і прийомів, що вживаються на уроці, до вікових особливостей учнів.

5. Якщо на уроці фігурували письмові завдання, то якою є якість цих завдань.

Учні й учитель на уроці.

1. Наскільки правильно здійснював учитель своє управління в різні моменти уроку.

2. Наскільки дітям було цікаво.

3. Як було організовано й привернуто їхню увагу.

4. Наскільки діти були ініціативні, активні (чи не було, зокрема, у якісь моменти таких випадків, як непотрібна підміна дитячої роботи роботою вчителя або, навпаки, надмірна збудженість, або необґрунтований прожекторський розрахунок на повну самостійність і самодіяльність учнів, що супроводжується «самоусуненням» учителя).

5. Диференційований підхід учителя до різних категорій учнів.

6. Випадки порушення учнями дисципліни на уроці. Чим вони спричинені; до яких засобів звертався вчитель для відновлення дисципліни, оцінка цих засобів.

7. Тон учителя в роботі: спокійний, рівний, занадто холодний, емоційний, різкий тощо.

8. Зовнішня поведінка вчителя: неухважність, сидіння на одному місці, зайва метушливість, зайва жестикуляція тощо. Охайність костюма тощо.

Організаційна сторона уроку.

1. Наскільки добре були організовані учні під час роботи; наскільки правильно для даного уроку обрана організаційна форма; якщо мав місце розподіл праці, то наскільки доцільним було до нього звертатися.

Як забезпечувалося засвоєння кожним окремих учнем того, що він повинен був одержати від уроку.

2. Наскільки раціонально був використаний час (правильність, вдалість дозування, розподіл часу впродовж уроку, втрата часу).

3. Наскільки раціонально був обладнаний урок: чи все вчасно заготовлене; наскільки раціонально й організовано учні й учитель користуються посібниками, письмовим приладдям та іншими матеріалами; якою є зовнішня обстановка класу.

Результати уроку.

Якою мірою виявилось досягнутим завдання, поставлене вчителем для даного уроку: звідки видно, що діти зрозуміли, засвоїли, зробили те, що було потрібно; чи був урок досить ефективним; чи є впевненість у тому, що кожний учень одержав від уроку те, що слід (стосовно знань, навичок, налаштованості, виховного впливу).

...При використанні наведеної вище схеми для аналізу уроку... мають вноситися «зміни відповідно до тих спеціальних цілей, які матиме практикант або керівник практики в кожному даному випадку» [53].

Якщо ми подивимося словник С. І. Ожегова, то слово «типовий» означає «такий, що є зразком, стандартний». Отже, це «зразкова схема аналізу уроку» зовсім, **по-перше**, не робоча, тому що нараховує понад 50 позицій, за якими спостерігати в ході уроку одній людині просто неможливо. По-друге, на почат-

ку тридцятих років державна система вже вела наступ на вільнодумство, домагаючись укладання творчої думки в «прокрустове ложе» державного стандарту. Крайній спосіб, ніж мислити за «типовою схемою», знайти важко, і офіційна педагогіка прагнула привчити майбутнього вчителя («Типова схема аналізу уроку» Б. Єсіпова призначалася для студентів педагогічних вузів) до стандартного, схематичного мислення.

По-третє, більшість позицій цієї схеми не змушує відповідати на запитання «чому?», а вимагає однозначних відповідей: «є», «немає», «так», «ні».

По-четверте, ця схема не формує в майбутнього вчителя погляд на урок як на цілісну систему, вона не спрямовує думку практиканта на пошук причинно-наслідкових зв'язків, на розгляд уроку як єдиного цілого.

По-п'яте, спираючись на цю схему, неможливо проаналізувати уроки всіх типів і предметів.

Минуло тринадцять років. 1947 рік. У журналі «Народна освіта» № 10 з'являється стаття О. Льїнського «Відвідування уроків директором і завучем», у якій дана схема аналізу уроків, що містить 14 позицій, формулювання й зміст яких знову ж таки спрямовані на констатацію фактів, на однозначність відповідей. Всі її пункти автономні, не пов'язані один з одним ні за своїм змістом, ні за логікою, не зорієнтовані на виявлення кінцевого результату. Це гірший варіант схеми Б. Єсіпова, що формує не діалектичне, а метафізичне мислення.

1975 рік. За 28 років змінилося покоління вчителів, відбувся не один випуск учнів, а підходи до аналізу уроку залишалися колишніми. Цього року було випущено невелику книгу В. Г. Путиліна «Методика відвідування й аналізу уроку в технікумі». Тут уже потрібно зафіксувати за схемою 44 позиції. Серед запитань, на які пропонувалося звернути увагу, з'явилися більш цікаві, але суть залишалася колишньою: спрямованість схеми не на аналіз, а на констатацію фактів.

1986 рік. Минуло ще одинадцять років. Візьмемо «Методичні рекомендації до аналізу уроку для слухачів ФППК ВНО», видані цього року в Новосибірську. У них уже робиться спроба вийти на методіку аналізу, але в остаточному підсумку знову ж таки дається горезвісна «схема аналізу», що містить вже 49 позицій. Ось наскільки глибоко наш «управлінський віз» ув'яз в колії «схематизму», що, навіть прагнучи вирватися із цієї колії й створити методіку, ми знову скачувалися до схеми. Виходило, як у тому анекдоті: у селі з'явився перший трактор, і молодий тракторист довго й завзято пояснював селянам, завдяки чому він самостійно рухається. Скінчив пояснювати й запитав: «Зрозуміли?»

— Так, зрозуміти-то зрозуміли, — відповідали селяни, — але ти все ж таки, чоловіче добрий, скажи: куди в нього коня запрягати потрібно. І нічого дивного в такій стійкості «схематичного мислення» керівника немає тому що, по-перше, його виховували в цьому дусі ще зі шкільної лави, а, по-друге, величезний потік різного роду «пам'яток з аналізу уроку», «схем аналізу

уроку», що видавалися у методкабінетах, інститутах удосконалення вчителів протягом півстоліття, обрушувався на систему народної освіти. І протистояти йому було важко.

Однак протистояли. Ще в 1927 році у журналі «Народна освіта» № 4 з'явилася стаття М. Бойцова «Методи інспектування», у якій він писав: «Фіксуємо ми все добре — не гірше стенографа або фотографа, але з'ясовувати умови роботи, виявляти причинну залежність їх ми майже не можемо... Ми дуже рідко звертаємо увагу на причини, а просто пишемо: «Хлопці безграмотні. Пропонуємо звернути увагу на більше грамотне письмо»... Мало сказати вчителів: «Більше займайся грамотою», — треба вказати, чим саме і як зайнятися. А для того щоб це зробити, треба вивчити природу самих помилок» [24]. І хоча автор вів мову про інспектування, але це мало пряме відношення й до процесу аналізу уроку.

У 1934 році Л. Скаткін писав: «Кожна форма запису, кожна схема для спостереження окремих фактів на уроці мають відповідати тим завданням, які поставлені стосовно аналізу уроку. Тому не можна запропонувати якісь універсальні форми й схеми для записів аналізу уроку» [18].

У 1971 році директор одного з інститутів удосконалення вчителів О. Ханюков, намагаючись поставити крапки над «і», писав: «Від багатьох керівників шкіл, особливо молодих за стажем роботи, нам найчастіше доводиться чути приблизно такі запитання: «Як і що говорити вчителів про його урок? Ким, аналізуючи урок, виступати насамперед: чи то методистом взагалі, чи то фахівцем з даного предмета або психологом? Як взагалі аналізувати урок?» Подібні запитання незмінно супроводжуються одним і тим самим проханням: дайте нам схему аналізу уроку. Дайте не загальні міркування, а конкретні рекомендації, вказівки, інструкції й, за можливості, універсальні.

На невеселі міркування наводять подібного роду запитання й прохання. Не беруся допускати, що в них позначається нерозуміння характеру самої суті однієї з найважливіших ділянок роботи директори й завуча. (І дарма. Багаторічна робота з керівниками шкіл різних категорій давно переконала нас у цьому. — Ю. К.) Але от те, що в них простежується сумна звичка працювати за схемою, шаблоном, інструкцією, — очевидно». І далі автор пише: «Аналіз уроку просто не можна дати за схемою: він дається конкретному вчителів з конкретної теми, досліджуваної в конкретному класі. Ніхто, наприклад, не стане стверджувати, що критичні статті пишуться за єдиною схемою, за тим самим шаблоном, тому що це творчість, звичайно, своєрідна, в основі якої лежить не фантазія, а наука, і зокрема, психологія» [221].

Ішли роки, але нічого не змінювалося в «педагогічному королівстві», і в 1982 році «Учительська газета» писала: «Береги уроку чітко обмежені змістом і часом. Нерідко ці рамки спресовують творчість учителя в обсязі логіки, відкидаючи, відтинаючи все зайве. Чи так доречно, чи прикладемо тут якийсь шаблон? Завучі, що називається «танцюючи від печі», які копіюють при розборі чужі схеми, нагадують мені аматорів комісійних магазинів.

Аналіз уроку, нехай знятий з бездоганного зразка, завжди є одягом із чужого плеча: необхідно його перешивати, підганяти до власної фігури.

Упевнений, протипоказано йти на заняття з готовою міркою. Не можна судити про якість уроку по тому, відповідає він схемі чи ні» [27].

Шановний читачу, ми простежили з вами за окремими віхами боротьби проти «схематизму» в аналізі уроку за 35 років і бачимо, що були люди, які пручалися цьому «бичу внутрішньошкільного управління», але безрезультатно, тому що замість нічого не пропонували.

Проте, відчуваючи незадоволеність від аналізу уроку за елементами й розуміючи не лише його неповноцінність, але й шкідливість, багато практиків, працівники педагогічних вузів прагнули якось підвищити коефіцієнт корисної дії цього процесу. В 60-ті роки з'являється величезна кількість різного роду бланків, графіків з аналізу уроку. Розглянемо, для прикладу, хоча б один з них (див. схему 8).

Що давав такий бланк?

1. Він вимагав від керівника цілеспрямованого спостереження (постановка мети відвідування й формулювання програми спостереження).

2. Запитання для бесіди із учителем були спрямовані на з'ясування свідомості вчителем своїх дій.

3. Була зроблена спроба за допомогою графіка простежити рівень активності учнів на уроці.

4. Уся робота керівника націлювалася на допомогу вчителю й звільнялася від пут схеми.

Багато років директори шкіл Челябінської області використовували цей бланк для відвідування й аналізу уроків, поступово вносячи до нього щось своє, і, в остаточному підсумку, він набув зовсім іншого вигляду. Тут уже зроблена певна спроба виходу на зв'язки з наступними уроками, відповідність уроку наміченим цілям. Звертається увага на методи й прийоми, що використані вчителем, на діяльність учнів і педагогічний такт учителя. Даний графік виводить керівника ніби за межі уроку, пропонуючи розібратися в тематичних і поурочних планах учителя, у тому, як він веде класний журнал і перевіряє зошити й щоденники учнів.

Однак ці бланки аналізів уроку насправді залишаються тими самими пам'ятками й схемами, заганняючи думку директора школи в «прокрустове ложе» заздалегідь сформульованих позицій, не спрямовуючи діяльність керівника на аналіз уроку, на розкриття перед учителем механізму уроку, а змушують його констатувати факти.

Тут уже в наявності більш серйозний підхід, що характеризується насамперед прагненням зібрати якомога більше інформації про урок, одержати характеристику різних його сторін. Робиться спроба охарактеризувати діяльність учителя й учнів. Розглядаються умови, у яких відбувається навчальний процес, і обладнання уроку. Визначається мета відвідування, але відсутня програма спостереження. Бланк фіксує використання вчителем часу уроку

і одночасно змушує керівника робити зауваження по ходу уроку. По його закінченні виводиться середній бал однієї хвилини вчителя й однієї хвилини учня, визначається завантаженість каналів інформації й темп уроку. Важливо, що керівник націлюється на оцінку кінцевого результату уроку.

А далі йдуть понад 70 запитань, відповідь на які треба дати балами від 1 до 5.

І ця хронокарта прив'язує аналітика до відповіді на два запитання: «Є?», «Немає?» — але жодним чином не стимулює відповіді на запитання «Чому?». Спробуйте оцінити понад 70 позицій балами, уникнувши суб'єктивізму та формалізму. Неможливо. Це теж одна з модифікацій заелементного підходу. Урок і тут залишається закритим! Подібних «бланків», «хронокарт» у школах країни існує безліч.

Позапрограмні замітки по уроку		СХЕМА 8				
		Бланк аналізу уроку		ПАМ'ЯТАЙ!		
Запитання для бесіди з учителем після відвідування уроку: а) з навчання, б) виховання, в) розвитку. 2. Як учитель спланував діяльність учнів на уроці 3. Чому вчитель застосовував той чи інший метод, той чи інший прийом вивчення матеріалу? 4. Чому вчитель застосовував те чи інше наочні приладдя? 5. У чому психолого-педагогічна цінність цього наочного приладдя? 6. Яку роль відводить вчитель цьому уроку в системі уроків всієї теми? 7. Як учитель передбачав хід уроку й чи справдилися його передбачення? 8. Які труднощі він передбачав у всього класу й в окремих учнів? ПАМ'ЯТАЙ! Кожний крок має бути обгрунтованим!	Школа № Клас Предмет Учитель «_» _____ 19__р.	Відвідування уроку — не самоціль Головне — у висновках і пропозиціях. Головне — у конкретній і дієвій допомозі вчителю. Ефективність контролю багато в чому залежить від глибини і якості аналізу. Від повсякденного удосконалення уроку, що робиться у значній мірі внаслідок вдумливого його аналізу керівниками школи, залежать культура і якість усього педагогічного процесу.				
		№ п/п	Пропозиції по уроку	Строк виконання	Строк перевірки виконання	Виконуючий
			Перевіряючий			

Клас _____ Предмет _____ Учитель _____ Освіта _____
 Стаж _____ Дата відвідування _____
 Кіль-ть учнів за списком __ були відсутні __ спізнилися __ зміна __
 № уроку за розкладом _____
 Санітарно-гігієнічний режим приміщення _____
 Зовнішній вигляд учнів _____
 Мета відвідування _____
 Програма спостереження _____
 Тема уроку _____
 Мета уроку (освітня, виховна, розвивальна) _____
 Завдання уроку _____
 Обладнання уроку наочним приладдям й ТЗН _____

Запитання до вчителя й зміст відповідей	Висновки (відповідність уроку визначеним цілям і його зв'язок з наступними уроками, розкрити прийоми роботи з учнями, їхню увагу, інтерес, організованість, якість знань)	Додаток	Терміни виконання	Відмітка про виконання пропозицій. Терміни

Якість тематичного й поурочного планів учителя	Стан класного журналу: виконання програм, кіноуроки, накопиченість оцінювань, кількість невстигаючих	Стан зошитів учнів: тижневий обсяг класної й домашньої роботи, частота і якість перевірок учителем	Стан щоденників учнів, виконання інструкції з його ведення — розклад, оцінки, повнота запису домашніх завдань, підпису тощо

Графік активності учнів

									Високий
									Середній
									Низький
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45

Співбесіда по
уроку проведена _____

Дата, час Посада й підпис особи, Ознайомлений з записами Підпис учителя
що аналізує урок

Матеріали аналізу використані для:	Дати	Думка вчителя про аналіз уроку
педагогічної ради		
виробничої наради		
методичної комісії		
нарад (яких)		
ради рай(міськ)вно		
узагальнення досвіду		

Більш цікавий підхід, над розробкою якого працювала Лабораторія проблем організації й управління школою ФППК Кишинівського педагогічного інституту ім. І. Крянге під управлінням доцента О. І. Урсу, був втілений в «Хронокарту аналізу уроку».

Лабораторія проблем організації й управління школою ФПК Кишинівського педінституту ім. І. Крянге В—IV ХРОНОКАРТА АНАЛІЗУ УРОКУ

1. Район (місто) _____, школа _____, дата _____
2. Урок за розкладом _____, зміна _____, клас _____, предмет _____

3. Тема (розділ)					
4. Тема даного уроку					
5. Мета уроку:	5	4	3	2	1
— навчальна					
— виховна					
— розвивальна					
6. Тип уроку: 1, 2, 3, 4, 5, 6 (підкреслити)					
7. Учитель (ПІБ)					
— учитель; ст. учитель; вчитель-метод.; відм. нар. освіти (МПСР, СРСР), засл. учитель МССР; народний учитель СРСР					
— особистість учителя — ерудиція, захопленість, пед. такт, етика, доб- розичливість, культура мови, зовнішній вигляд тощо					
— організаційні якості: контакт із класом, уміння організовувати роботу класу, включаючи елементи НОП, вимогливість і об'єктивність					
— виховання особистим прикладом					
— особистість учителя становить інтерес для школярів					
— інше					
8. Учні — особливості класу — сильний, середній, слабкий					
— рівень працездатності учнів (стійкість уваги, інтересу тощо)					
— володіння учнями елементами НОП (уміння оцінювати, використовувати час, обладнання, робочі місця, викор. раціон. методів роботи тощо)					
— активність, дисципліна учнів на уроці					
— інше					
9. Навчальний кабінет — В—1 — 2 — 3 — 4 — 5					
— рівні оптимізації умов праці — 1 — 2 — 3/4 — 5/6 — 7					
— гама: раціональна; не досить раціональна; нераціональна					
— дидактичний матеріал — бібліотека, картотека, фонотека, кінотека, епитека, кодотека, відеотека, діатека, ігротека, роздавальний матеріал, колекція таблиць тощо					
— оформлення кабінету — інформ. планшет, навчальний стенд тощо					
— санітарно-гігієнічні умови, висвітлення, температура повітря, аерація тощо					
— раціональність використання кабінету на даному уроці					
— інше					
10. Обладнання уроку: дошка звичайна, перенос., магніт. тощо					
— ТЗН (що саме) — таблиці, карти, картини, муляжі, макети, роздав. матеріал, література, періодика й інше					
— підготовка роб. місця вчителя					
— підготовка роб. місць учнів					
11. Урок був проведений: у навч. кабінеті, спортзалі, майстерні, на навчаль- но-дослідній ділянці тощо					

Примітка. Типи уроків:

1. Урок засвоєння нових знань.
2. Урок засвоєння навичок і вмінь.
3. Урок застосування знань і вмінь.
4. Урок узагальнення й систематизації знань.
5. Урок перевірки, оцінки, коректування знань, умінь, навичок.
6. Комбінований урок.

1. Аналіз структури уроку (відповідність цілям і типу уроку)	5	4	3	2	1
— час, витрачений на опитування ____ хв; формування понять, умінь та навичок ____ хв; закріплення ____ хв; підведення підсумків ____ хв; пояснення домашнього завдання ____ хв					
— інше					
2. Організація виявлення знань ____ хв					
— методи опитування: усні, письмові, графічні, автоматизовані, практичні					
— види опитування: фронтальне, індивідуальне, комбіноване, інше					
— активність учнів під час опитування, включення всіх учнів у роботу					
— підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу					
— інше					
3. Вивчення нового матеріалу ____ хв					
— відповідність матеріалу уроку вимогам програми					
— активізація розумової діяльності, проблемні запитання					
— пояснення нового матеріалу вчителем, за допомогою учнів					
— самостійна робота (науковість, ідейність, логічність викладу, виділення головного, виявлення причинно-наслідкових зв'язків)					
— опора на образи (символічні, графічні, художні), ТЗН					
— робота з підручником, першоджерелами, словниками, довідниками й іншим					
— використання практичного досвіду учнів					
— ступінь формування нових понять, представлений, навичок і вмінь					
— межпредметні зв'язки					
— інше					
4. Закріплення					
— час, витрачений на повторення нового матеріалу, ____ хв					
— способи закріплення: усні, письмові, графічні, практичні роботи тощо					
— логічна послідовність: за зразком ____ хв; напівсамостійна ____ хв; самостійна ____ хв; творча ____ хв					
— різноманітність форм самостійної роботи (із класом, по групах, індивідуально)					
— включення учнів у практичну діяльність					
— організуюча роль учителя, учнів-асист. при проведенні самостійних робіт					
— результати самостійних і творчих робіт					
— взаємоконтроль, самоконтроль, самооцінка учнів					
— інше					
5. Підведення підсумків уроку ____ хв					
— підводив учитель, підводили учні, не підвели					
— виділення головного, вивченого на уроці					
— демонстрація рівня володіння новим матеріалом					
— виявлення типових помилок, шляхи їх усунення					
— інше					
6. Домашнє завдання ____ хв					
— доцільність: занадто складно, норм., спрощ.					
— дозування: велике, мале, нормальне					

— за характером: тренувальне, творче					
— диференціація: для «сильних», «слабких», загальна для всіх					
— інструктування учнів щодо виконання домашнього завдання					
— інше					
7. Диференційований підхід до учнів протягом усього уроку					
— робота із «сильними» учнями					
— робота зі «слабкими» учнями					

Результативність уроку

1. Реалізація навчальної мети уроку (ступінь засвоєності матеріалу)					
— повнота знань, умінь і навичок					
— усвідомленість і дієвість знань					
— міцність знань, засвоєних на попередніх уроках					
— розвиток пізнавальних інтересів					
— аналіз оцінювань за урок, усього опитано учнів					
— оцінювання «5», «4», «3», «2», «1»					
— коментування оцінювань					
— результати самостійних і творчих робіт на уроці «5» ____, «4» ____, «3» ____, «2» ____, «1» ____					
— інше					
2. Реалізація виховної мети уроку					
— формування матеріалістичного світогляду					
— ідейно-політичне виховання					
— моральний вплив, правове, естетичне, праця, політех., інд.					
— профорієнтація, економічне, екологічне, фізичне, санітарно-гігієнічне					
— виховання культури розумової праці (елементи НОП)					
— інше					
3. Реалізація розвивальної мети					
— розвиток уяви — репродуктивної, творчої					
— розвиток наочно-дієвого, образного, абстрактно-логічного мислення					
— розвиток критичності, глибини, гнучкості мислення					
— уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, конкретизувати, узагальнювати					
— інше					
4. Загальні підсумки уроку					
— мотивація навчання школярів на всіх етапах уроку					
— оцінка методів навчання					
— дотримання дидактичних принципів					
— інтерес учнів до уроку					
— морально-психологічна обстановка на уроці, демократизація взаємин між учителем і учнями					
— реалізація принципу педагогічної співпраці, самоврядування школярів на уроці					
— інше					
5. Висновки й пропозиції					
— А (позит.)					

Б (зауваження, пропозиції)

В (рекомендації вчителю: читати, вивчити, засвоїти, опанувати тощо)

Г (рекомендації методоб'єднанню: допомогти, вивчити досвід тощо)

Мета відвідування

Початок уроку _____, кінець уроку _____, тривалість уроку _____ хв.

Канали інф.							Хід уроку й дозування часу	Зауваження до змісту й ходу уроку
	не рац.		м.р.	рац.				
	1	2		3	4			
						1.		
						2.		
						3.		
						4.		

Середній бал однієї хвилини: учителя _____; учня _____. Ряди парт у класі.

Завантаженість каналів інформації: а _____ хв; а+в _____ хв;

а+в+м _____ хв; а+м _____ хв; в+м _____ хв.

Темп уроку: занадто швидкий, нормальний, млявий (підкреслити).

§ 4. Існуюча практика педагогічного аналізу уроку в російській школі

Автор цих рядків у 1972 році проаналізував 650 актів інспекторських перевірок Челябінського, Омського, Пермського обласних відділів народної освіти й Алтайського крайово. У більшості актів, а отже, певною мірою й в інспектуванні відсутня мета перевірки й аналізу. У 40 % актів не визначені основні питання перевірки. У 31 % актів питання (завдання) не впливають із поставленої мети. У середньому на одну перевірку проведено 0,9 контрольних робіт. У 30 % актів констатуюча частина не розкриває визначених питань. У 650 актах дано 7411 пропозицій, з них майже 30 % неконкретних і майже 600 пропозицій не впливають із констатуючої частини.

У 650 перевірках взяло участь 1992 особи, на ці перевірки було витрачено 2586 людино-днів. За цей час інспектуючі «перевірили» 1362 запитання, списали 4632 сторінки, а, судячи з якості документів, одержали мінімальний результат, що не відповідає витраченим зусиллям.

Досліджуючи проблему ефективності управління системою народної освіти, автор цієї книги в 1974 році вивчив 1721 наказ Міністра освіти й накази, видані по цьому міністерству, переглянувши для цього «Збірник наказів та інструкцій» за 20 років. Узявши три найбільші області РРФСР, ми порівняли всі накази Міністерства освіти за 20 років за підсумками інспектування ними систем народної освіти й дійшли висновку: після чергової перевірки багато пропозицій Міністерства повторювалися, тому що не виконувалися на місцях. Колесо управління колосальною системою народної освіти приблизно відсотків на шістьдесят обертається вхолосту. Що ж казати про директорів шкіл?

«Можливо, досить», — скаже нетерплячий читач. Мабуть, досить. Але не нудно, а сумно переглядати хронологічну канву управлінської безпорадності Міносвіти протягом сорока із лишком років. Змінювалися міністри, змінювалися покоління, починалися й завершувалися малі й великі війни, а горезвісний «контроль і управління» залишалися все на тому ж рівні.

На початок 1990/91 навчального року в Росії функціонувало 70 200 загальноосвітніх шкіл різного типу й понад 300 недержавних освітніх установ. Нехай їх директори відвідують у середньому 2—3 уроки на тиждень, отже, в проміжку між двома неділями аналізується десь 225 000 уроків. Якщо ми потроїмо це число, з огляду на те, що уроки відвідують і заступники директорів шкіл з навчально-виховної роботи, то отримаємо вже десь 675 000 відвідувань і аналізів. Щотижня на ці процедури витрачається, з урахуванням відвідування й аналізу, десь приблизно понад сто тисяч годин, або 12 500 людино-днів. І це тільки апаратом внутрішньошкільного управління. Скільки ж часу витрачається даремно, а іноді йде на шкоду навчальному процесу, тому що заелементний аналіз дає мінімальну користь.

У 1968 році при інспектуванні одного з міст гірничозаводської зони Челябінської області нами було вивчено 1435 записів аналізів уроків, відвіданих керівниками шкіл. 100 % з них мали яскраво виражений констатуючий характер, тільки у 2 % було чітко сформульовано мети відвідування й тільки у 0,5 % записів була програма спостереження. Ніхто з керівників шкіл не виходив на зв'язок між триединою метою уроку і його типом, між метою й змістом навчального матеріалу, ніхто не прагнув визначити відповідність змісту навчального матеріалу, методів навчання, форм організації пізнавальної діяльності й вплив цього рівня відповідності на кінцевий результат уроку. Майже 100 % «аналізів» — фіксація, дуже часто другорядних, розрізнених, іноді малозначних рис і характеристик уроку. Розуміючи, що за одними лише записами аналізів відвіданих уроків судити про якість аналізу ще не можна, ми вибірково вивчили аналізи уроків тих директорів шкіл, у яких записи були найбільш слабкими, сумбурними й неохайними. Попередні наші висновки підтвердилися повністю.

У 1973/74 навчальному році, використовуючи метод самооцінювання Ю. К. Бабанського, ми запропонували 543 керівникам шкіл Магадана, Томська, Барнаула, Куйбишева, Пермі й сільських районів цих областей оцінити свою управлінську діяльність. Програма передбачала фіксацію керівниками ступеня труднощів, що вони зазнають при здійсненні тієї чи іншої функції в ході внутрішньошкільного управління, у тому числі й функцію педагогічного аналізу. І от якою виявилася картина. 79,5 % загальної кількості керівників зазнавали труднощів в аналізі підсумків навчального року, причому 15,4 % — дуже значних. В аналізі уроків вчителів зазнавали труднощів 62,4 % керівників шкіл, при педагогічному діагнозі неуспільності учнів — 66,1 %, 59,1 % керівників зазнавали труднощів в аналізі якості знань учнів. При цьому ми враховували, що більшість керівників шкіл давали оцінку своїм

труднощам у здійсненні аналітичного й іншого видів управлінської діяльності, виходячи зі свого практичного досвіду, тому що теоретичні знання керівників у цій сфері були надзвичайно слібкі через відсутність у той час теорії педагогічного аналізу як такого.

Наші висновки підтверджуються даними педагогічної преси.

1969 рік. «Аналіз зводиться до того, що ті, хто аналізують, у хронологічній послідовності переказують хід уроку, тобто фіксують тільки те, що їм вдається помітити... Аналіз зводиться іноді до упередженого тенденційного переліку одних недоліків, іноді навіть у нетактовному, недружньому тоні... Замість аналізу даються часом зауваження про несуттєві методичні недоліки, які не характеризують стиль роботи вчителя, є випадковими й минуцими» [113].

Звичайно, що такий підхід, а він зустрічався й зустрічається сьогодні дуже часто, не міг прищепити вчителю любові до такої «процедури».

1969 рік. 65 % опитаних вчителів шкіл Естонії зазначили в ході анкетування, що «відсутність перевірки з боку керівників школи не принесла б із собою істотних змін у їх роботі» [123].

На запитання анкети «Що вам дають відвідування ваших уроків керівниками школи?» 75% опитаних вчителів таджицьких шкіл відповіли: «... Користі ці відвідування не приносять, тому що керівники шкіл обмежуються при аналізі уроку загальними вказівками й несуттєвими зауваженнями, що виявляють незнання предмета й некомпетентність у методиці його викладання» [8].

1971 рік. «Із 250 опитаних вчителів, — зазначається в журналі «Народна освіта» № 2 за 1971 рік, — зі стажем роботи до 5 років 57 % визнали, що не одержують необхідної допомоги в роботі від відвідування їх уроків директором школи».

1974 рік. «Співробітники одного з інститутів удосконалення вчителів, — пише Портнов М. у статті «Аналіз уроку», — провели опитування: «Що вам дає відвідування уроків адміністрацією?», і 65 % опитаних вчителів відповіли: «Нічого». Розбори уроків страждають поверхневою оцінкою, простим переказом, не аналізуються по суті ані зміст уроку, ані методика роботи, не вивчаються знання учнів, система роботи вчителя, його наукова й методична підготовка» [149].

Не випадково тому, як писав у своїй книзі «Керівництво сучасною школою», виданою в 1977 році, Є.С. Березняк: «... У нас ще нечастими є випадки, коли вчитель чекає директора на урок, знаючи, що одержить від нього кваліфіковану допомогу, мудру пораду» [22].

Можна було б продовжити цитування багатьох авторів, висловлення яких підтверджують думку про те, що становище з аналізом уроку не змінилося аж до наших днів. Обмежимося, однак, даними власного дослідження, здійсненого на ФППК Челябінського педагогічного інституту в 1989 році. Нами було проаналізовано 76 керівників шкіл Челябінської й Курганської областей. Змогли дати більш-менш повне визначення уроку 6 %, 67 % не змогли цього

зробити взагалі. Не змогли розкрити зміст триєдиної мети уроку 73 %, не мають уявлення про структуру уроку 60 %, не змогли перелічити відомі їм методи навчання, 42 %, 0,8 % зуміли перелічити форми організації пізнавальної діяльності учнів. Про яку ж якість аналізу уроку можна говорити при такій «хиткій» дидактичній підготовці керівників?

На початку першого розділу першої частини книги автор цитував думку Л. Левшина про те, що «...урок — це “удар серця”». Але якщо це так, то педагогічний аналіз уроку є своєрідною «операцією на серці», що вимагає дуже серйозної дидактичної й методичної підготовки «хірурга»-аналітика. А у нашого керівника школи така підготовка відсутня, тому що він непрофесіонал, і до роботи директором школи його в Росії, як відомо, до недавніх часів ніхто не готував.

Як наслідок, зовсім не випадково дотепер існуюча практика аналізу уроку буває більшою кількістю дуже серйозних недоліків, що знижують ефективність управління школою й нерідко роблять «аналіз уроку» шкідливим і негативним. Спробуємо виділити хоча б деякі, найбільш типові з них, що значним чином впливають на аналітичну діяльність керівника й на її сприйняття вчителем.

Насамперед слід зазначити такий недолік, як **відсутність мети відвідування уроку і його аналізу**. Ще в 1974 році заступник директора однієї із шкіл Миколаєва М. Шехтер писав у статті «Мети відвідування уроку»: «Тільки незначна частина керівників шкіл вдумливо ставиться до визначення цілей відвідування уроків, вони намічають мету завчасно, виходячи з пояснювальної записки до програми шкільної дисципліни, з вимог життя, дійсного стану справ, інтересів школи й учителя.

На нашу думку, більшість директорів і їх заступників цілком, до кінця не усвідомили значення, корисності й просто необхідності своєчасного визначення для себе цілей відвідування уроків. Спричинено це цілою низкою факторів, головний з яких — відсутність теоретичних досліджень з цього питання, відсутність літератури про практику передових директорів і їх заступників з діловим аналізом проблеми» [231]. Писалися ці рядки багато років тому, але, на жаль, і сьогодні мало що змінилося в практиці цілеспрямованості при відвідуванні й аналізі уроків.

Безцільна діяльність призводить до логічної «квалості» мети, робить її мало осмисленою й не може привести до ефективного результату.

Другий найпоширеніший недолік полягає у **відсутності програми спостереження**. Мета аналізу виражає лише заздалегідь запрограмований результат, до якого аналітик має прийти в ході аналізу уроку. Однак сама ця мета недосяжна, вона досягається за допомогою проміжних рубежів-завдань, на які розкладається. Саме ці завдання, що випливають із мети відвідування й аналізу уроку, і є пунктами програми спостереження. Відсутність програми спостереження призводить до розриву між метою й кінцевим результатом

аналізу, між цілеспрямуванням і здійсненням мети, між цілеспрямованістю й доцільністю аналізу уроку.

Розгляд педагогічних засобів і прийомів поза залежністю від результатів їх використання, поза зв'язком із триединою метою уроку й завданнями навчально-виховних моментів, безсумнівно, вибиває об'єктивну основу з-під кінцевих висновків про урок і робить процес аналізу суб'єктивним.

Переваги й недоліки уроку, позначені в аналізі, визначаються не за їх впливом на хід і результати уроку, а за ступенем їх збігу з існуючими методичними рекомендаціями. Логіка такого оцінювання будується за загальною схемою: гарний метод обов'язково має привести до гарних результатів. На помилковість цього судження свого часу вказував А. С. Макаренко. Але, напевно, педагогічні забобони, дійсно, дуже живучі.

Такий підхід є нічим іншим, як наслідком недіалектичного мислення, наслідком його здійснення за формулою «або», а не за формулою «і—і». Гарний метод може дати гарні результати, але він може й не привести до них. Все залежить від того, наскільки він відповідає меті, змісту навчального матеріалу, формам організації пізнавальної діяльності учнів, рівню їх підготовки й безлічі інших різних факторів. Тому метод не можна вважати повністю поганим або тільки гарним. Він може бути й тим та іншим, залежно від конкретних умов, у яких він використовується.

У багатьох випадках **оцінювання уроку визначаються особистим ставленням керівника до тих чи інших методів і прийомів навчання, до того чи іншого боку діяльності вчителя й учнів.** Директор школи, аналізуючи урок, вважає головним його достоїнством різноманітність методів навчання, використаних учителем, засновуючи свій висновок на «аргументі» «мені сподобалося», а не пов'язуючи використання цих методів з кінцевим результатом — знаннями учнів.

Його заступники, приходячи до цього ж учителя на урок, при аналізі останнього віддають перевагу барвистій і емоційній розповіді як найефективнішому методу навчання й ставлять за провину вчителю, що ця частина уроку була в нього «сухою» й неемоційною.

Організатор позакласної й позашкільної роботи, висловлюючи свою точку зору про урок цього вчителя, вважає, що головне — це моральна атмосфера уроку, обстановка довіри у стосунках між учителем і учнем, які будь-яку роботу класу роблять привабливою, цікавою, навіть незважаючи на деякі методичні недоліки в роботі вчителя.

Інспектор ВНО основу успіху бачить в організації самостійної роботи учнів на уроці як найважливішого засобу свідомого засвоєння й закріплення матеріалу. Він дорікає вчителю за відсутність належної уваги до цього аспекту діяльності учнів.

Усі четверо в якомусь аспекті можуть бути праві, але при оцінці уроку вони спираються не на кінцевий результат, а на «аргументи» типу: «Урок

залишив у мене гарне враження», «Я вважаю це серйозним недоліком», «Було б краще, якби...» тощо, які не доводять правоти директора й формують у вчителя невірне, негативне ставлення до висновків останнього, ставлячи одночасно вчителя в скрутне становище, тому що різні посадові особи пред'являють нічим не аргументовані претензії й дають оцінку його діяльності, виходячи з особистої симпатії або антипатії до характеризованих методів. Дійсно, кого слухати? Хто правий? Такий підхід до аналізу уроку призводить нерідко до його дискредитації в очах учителя.

Наступним, досить розповсюдженим недоліком аналізу уроку є те, що керівник школи йде шляхом простого переказу ходу уроку. «Аналіз зводиться до того, — пише О. Маневський у статті «Аналіз уроку», — що ті, хто аналізують, у хронологічній послідовності переказують хід уроку, тобто фіксують тільки те, що їм удалося помітити». І далі наводить приклад такого аналізу: «Урок мені сподобався. Коли вчителька увійшла до класу, всі учні вже сиділи на своїх місцях, приготували книжки, зошити, ручки... Вчителька привіталася й відразу взялася до роботи. Провела фронтальне повторення домашнього завдання, усної частини (або тренувальні вправи), встигла атестувати (стільки-то) учнів. Потім вчителька почала викладати матеріал уроку (називається тема уроку). Застосувала такий-то метод, використала цікаве наочне приладдя, витратила стільки-то хвилин. Потім перейшла до закріплення матеріалу... Учні: виявили активність, придумували власні приклади. На це витратила стільки-то хвилин. Домашнє завдання давала до дзвінка, прокоментувала, як треба виконувати. Вважаю, що урок проведений методично правильно» [113].

Фактично, ніякого аналізу немає, тому що не зроблено головне — не показано, чому необхідно визнати урок методично правильним, не розкрито, як ця «правильність» вплинула на кінцевий результат уроку. Звичайно, такий «аналіз» певною мірою тішить слух учителя, все йде гладко, йому приємно, але все це даремно. З погляду підвищення методичної майстерності вчителя такий «аналіз» нічого не дає. Це порожнє витрачання часу. Зате цей підхід дуже зручний для керівника: готуватися до аналізу не треба, думати не треба, напружуватися теж. За підрахунками українського вченого В. І. Бондаря, таким шляхом йде 17—20 % керівників шкіл.

Існує ще один типовий, широко розповсюджений недолік, який полягає в побудові «аналізу» на фіксуванні дріб'язків, що призводить до загальних неконкретних оцінювань: «У ході вашої розповіді в деяких учнів на партах лежали розкриті підручники», «при закріпленні матеріалу в класі було досить галасливо», «хоча урок у цілому гарний, необхідно більше уваги приділяти активізації учнів і застосуванню технічних засобів навчання».

Дуже часто в процесі такого «аналізу» керівник оперує короткими, загальними, нічим не обґрунтованими оцінними судженнями типу: «замало», «недостатньо», «слабо», «заслужовує на увагу» тощо. Якщо вони далі не розгортаються — їх інформаційна значущість дорівнює нулю. Вони вчителю ні про що не говорять.

Широко розповсюдженням є і такий недолік, що спостерігається в ході аналізу уроків, як **порушення законів правильного логічного мислення**, що нерідко призводить до дезорієнтації вчителя (а іноді й цілих педагогічних колективів, коли алогізми мають місце в інспекторських актах) і самозаспокоєння, загальмовує його роботу щодо підвищення педагогічної майстерності. Ось один із прикладів: «Тетяна Анатоліївна володіє методикою ведення уроку». Ця теза доводиться далі у трьох рядках запису аналізу, а далі йде: «Однак, вона не вимагає від учнів повних відповідей, грамотних у математичному відношенні висновків і суджень».

Математична мова страждає не лише в учнів, але й у самого вчителя. Тетяна Анатоліївна забуває ставити перед школярами дидактичну мету уроку, тому діти не бачать кінцевих результатів своєї діяльності. Оргмомент викладач проводить не на належному рівні, не звертаючи уваги на мобілізуючий початок уроку, що відображається на всьому ході уроку. Пояснення нового матеріалу за браком часу не було завершено. Домашнє завдання дане після дзвінка. Закріплення матеріалу було відсутнє». Про яке ж «володіння методикою уроку» тут можна говорити? Але ж Тетяна Анатоліївна напевно насамперед звернула увагу саме на це оцінне положення й залишиться байдужою до тих безладно висловлених і нічим не аргументованих недоліків, які, напевно, насамперед і характеризують її як учителя. Керівник школи явно не має ніякого уявлення про другий закон логіки — закон протиріччя, який говорить: «Дві протилежні думки про один і той самий предмет, узятий в той самий час і в тому самому відношенні, відразу разом не можуть бути правильними» [81].

Дуже розповсюдженням недоліком є **непідготовленість керівника до відвідування й аналізу уроку**. «За нашим спостереженням, — пише В. М. Кучкіна у своїй книзі «Управлінська праця в школі», — більшість керівників (90 % обстежених) відвідують уроки без спеціальної підготовки... Нерідко директор не в змозі забезпечити глибокий аналіз уроку через недостатню підготовленість» [94]. Вона виражається у відсутності мети відвідування й програми спостереження; у неконкретних пропозиціях за підсумками аналізу; взагалі у відсутності такого й заміні його констатацією фактів.

Помилки шаблону, помилки «помилкового сліду». Керівник, увесь час «аналізуючи» уроки різного типу, різної предметної приналежності, використовує той самий спосіб дії, узятий ним на озброєння раз і назавжди. Ця помилка спричинена нерозвиненістю діалектичного мислення, труднощами переосмислення шаблону, нездатністю глянути на урок з різних точок зору, з різних дидактичних ракурсів, у тому числі, можливо, і з трохи незвичайних.

Такими є лише деякі недоліки, що спостерігаються сьогодні в практиці аналітичної діяльності керівників шкіл. Ми йдемо шляхом найменшого спротиву — констатуємо факти. Але добути факт на уроці — справа неважка. Найважча справа — факт витлумачити!

ГЛАВА 5. Методологічні основи теорії педагогічного аналізу уроку

§ 1. Місце аналізу уроку в процесі пізнання

Ще Рене Декарт, французький філософ, математик, фізик і фізіолог середини XVII століття писав про те, що якщо чітко встановити значення слів, то можна позбавити людство майже від половини його оман. Істинність цієї думки досить яскраво підтверджується роллю терміна «аналіз уроку» в історії розвитку цього дуже складного виду управлінської діяльності керівника школи. Плутанина у вирішенні проблеми педагогічного аналізу починається з неясності змісту терміна «аналіз уроку». Розуміння цього терміна в педагогічній літературі досить аморфне.

Взагалі, термін «аналіз» у сполученні з назвою предмета або виду знань застосовується досить широко: математичний аналіз, хімічний аналіз, аналіз ґрунтів, аналіз бойової обстановки, літературний аналіз, економічний аналіз, судово-психологічний аналіз, лінгвістичний аналіз, педагогічний аналіз уроку тощо. Причому поняття «аналіз» завжди вживається без поєднання його з поняттям «синтез». Це нерідко призводить до перекручування сутності процесу, до назви якого входить цей термін. Саме так відбулося з терміном «аналіз уроку», який, на жаль, ніхто в нашій педагогічній літературі так і не розкрив, не показав сутності його змісту. Що таке аналіз? Прийом формальної логіки або щось більш широке й змістовне? Термін «аналіз уроку» у тому розумінні, у якому він уживається в теорії й практиці, у педагогічній пресі суперечить своєму призначенню, а його підміна — «розбір уроку», також дуже часто вживана не лише практиками, але й ученими, — тим паче.

Аналіз, як відомо, — це «уявний поділ досліджуваного предмета на його елементи й дослідження кожного елемента окремо як частини цілого» [81] і ... лише це. Він здійснюється за допомогою: поділу, ізоляції, розкладання, роз'єднання, розбирання цілого на складові. Використовуючи аналіз самостійно, без взаємодії його із синтезом та іншими прийомами формальної логіки, неможливо проникнути в суть уроку, у суть педагогічного явища. А тим часом на практиці ми нерідко саме «розбираємо урок» на його окремі сторони, частини, даючи кожний з них таку-сяку характеристику, але не виходимо на зв'язок між ними, не синтезуємо їх.

Термін «педагогічний аналіз уроку» або необхідно замінити на термін, який би більш повно розкривав сутність процесу «аналізу уроку», або точно позначав розширювальний зміст цього поняття. Оскільки термін «аналіз уроку» давно вже завоював «право громадянства» в управлінській практиці керівників шкіл, у термінології педагогіки, у вчителів, тому навряд чи варто заміняти його іншим, навіть якщо цей інший більш повно й точно відображає зміст процесу, що він позначає. Отже, залишається другий шлях — уточнення змісту, сутності поняття «аналіз уроку».

Термінам «економічний аналіз», «педагогічний аналіз уроку», «хімічний аналіз» та іншим приписується значення, що далеко виходить за рамки аналізу як прийому формальної логіки. Тобто, насправді, ними позначають те, що їм не властиво здійснювати.

Педагогічний аналіз уроку — це не лише поділ, розбір уроку на складові, але й синтез — об'єднання, з'єднання, співвідношення цих складових. Це вивчення зв'язків, за допомогою яких вони поєднуються в єдине ціле, це операції порівняння, узагальнення, аналогії, перехід від абстрактного до конкретного. Коротше кажучи — це спосіб пізнання специфічного аспекту дійсності. Під терміном «педагогічний аналіз уроку» необхідно розуміти процес розпізнавання цього педагогічного феномена. Це спосіб пізнавальної діяльності, що забезпечує науковий підхід до управління педагогічним процесом і школою в цілому.

У широкому розумінні слово «пізнання» означає прилучення до знань взагалі, у тому числі — до вже раніше добутих. У цьому значенні людське пізнання охоплює всі практичні дії суспільства й людини, пов'язані з одержанням, зберіганням, переробкою, передачею й використанням будь-якої соціально значущої інформації. Звичайно, що процес пізнання навколишнього середовища містить безліч сторін і граней, що уможливорює, а в цілому ряді випадків і робить необхідним застосування до нього різних підходів, розгляд його під різними кутами зору.

Як наслідок, виявляється, і це видно з попереднього параграфа, що процес пізнання — це єдність безлічі протилежностей: почуттєвого й раціонального, теоретичного й емпіричного, безпосереднього й опосередкованого, формального й змістовного, сутнісного й феноменологічного, якісного й кількісного, аналітичного й синтетичного, індуктивного й дедуктивного. З кожною парою зазначених протилежностей пов'язані особливі типи прийомів, засобів і методів пізнання. Пізнання реалізується через такі форми.

Угадування — це процес, у ході якого ідентифікація предмета, що сприймається, або прихованої за ним сутності носить неоднозначний, імовірнісний характер. Угадати — значить довідатися за здогадом, висловити правильне припущення про щось за якимись ознаками. Можна сказати, що вгадування — це імовірнісна форма пізнання, коли ототожнення, прирівнювання одного предмета або процесу до йому подібних має імовірнісний характер.

Дізнавання — це відтворення й уявлення цілісного образу об'єкта, його зовнішнього вигляду за однією або кількома ознаками. Це відносно простий процес свідомого відбиття дійсності. Довідатися — значить установити цілісний зовнішній вигляд предмета, явища, процесу за якоюсь його частиною, ознакою і їх зовнішніми зв'язками. Дізнавання — це прояв пам'яті, що звичайно пов'язаний зі сприйняттям образів. Воно є результатом порівняння тільки-но сприйнятої й накопиченої раніше інформації. Як правило, дізнавання не потребує спеціальної підготовки, воно широко застосовується кожною людиною в інтересах задоволення її потреб при вирішенні приватних

конкретних завдань. Але в більшості випадків практична діяльність людини неможлива на основі простого дізнання даного предмета, процесу, явища. Щоб змінити об'єкт відповідно до особистих або суспільних інтересів, необхідно проникнути в його сутність.

Упізнавання. Якщо при дізнанні мова йде про ототожнення, ідентифікацію безпосередньо сприйманого предмета, то при впізнанні здійснюється не пряме, а непряме ототожнення. Дізнання сприйманого предмета слугує лише засобом упізнавання. Психологія в такий спосіб визначає зміст цього терміна: «Упізнання — процес віднесення пропонованого об'єкта до одного з кількох заздалегідь фіксованих кланів або категорій» [154].

Розпізнавання. Це більш складний розумовий процес, що спирається на дізнання й упізнавання і спрямований на проникнення у приховану, внутрішню сутність предмета, явища, процесу. Воно рухається від безпосереднього почуттєвого сприйняття зовнішнього вигляду явища до дослідження його внутрішньої сутності, до ретельного обстеження об'єкта різними методами, здебільшого запозиченими з арсеналу наукового дослідження.

Розпізнати те чи інше педагогічне явище — означає пояснити його. А наукове пояснення означає: знаходження причини явища, віднесення його до відомого роду й визначення відмітних ознак, розкриття змісту, визначення його значення як самого по собі, так і у зв'язку з іншими явищами.

Установлюючи сутність, причину, клас даного явища, розпізнавання **не відкриває** його **наново**, а використовує вже усталене в науковому знанні подання. Дуже добре різницю між науковим дослідженням і розпізнаванням показала Ірен Жоліо-Кюрі. Виступаючи по французькому радіо в 1938 році, вона казала: «Метою науково-дослідної роботи є збільшення суми знань людства. Поруч із хіміком, що проводить наукові дослідження в галузі органічної хімії, із цією ж речовиною може працювати інший хімік, але його діяльність має практичну мету: він використовує науку, а не створює її» [88].

Педагогічний аналіз уроку є процесом його розпізнавання, і вірніше було б називати його «педагогічним розпізнаванням уроку».

Наукове пізнання або дослідження — найвищий щабель пізнання, унаслідок якого на озброєння суспільства ставиться все, що їм добуто. Мета наукового пізнання — відкриття нових істин, установлення законів розвитку природи й суспільства. Воно здебільшого пов'язане із тривалим пошуком, перевіркою й повторним оглядом отриманих результатів. Результати наукового пізнання дуже часто не відразу освоюються практично.

Педагогічний аналіз уроку у вигляді розпізнавання має багато спільного із процесом наукового пізнання, не відрізняючись від нього за своєю сутністю. Ця спільність полягає ось у чому: в обох випадках процес пізнання відбувається, рухаючись від живого споглядання до абстрактного мислення, а потім до практики; і там, і там використовується та сама система прийому пізнання: аналіз, синтез, аналогія, порівняння, абстрагування й конкретизація, декомпозиція тощо; обидві форми пізнання використовують цілу низку загальних

принципів; обидва процеси відбуваються за заздалегідь складеною програмою; обидві форми пізнання мають пошуковий характер.

Але в той самий час між цими двома формами пізнання є й певні розходження.

Насамперед відмінність полягає у меті пізнавальної діяльності. Мета наукового пізнання — відкриття нових істин, установлення законів розвитку. Саме шляхом одержання нових знань, а також створення більш ефективних способів дослідження дійсності розвивається й саме пізнання.

Розпізнавання ж уроку нічого наново не відкриває, а використовує в ході свого здійснення вже ustaleni в науковому знанні уявлення. Його результати не претендують на глибокі теоретичні узагальнення й установлення якихось закономірностей в уроці. Аналізуючи урок, керівник школи не прагне створити якусь наукову теорію, але об'єктивно його аналіз має носити науковий характер. Розпізнавання уроку йде від явища до сутності, але до сутності вже відомої, тому що воно використовує вже ustaleni в науковій педагогіці уявлення і норми. Результати розпізнавання уроку не мають значення для науки в цілому, хоча й можуть бути використані нею. Вони важливі лише для даного вчителя, керівника школи, педагогічного колективу. Дані розпізнавання використовуються для розв'язання життєвих завдань повсякденної, у цьому випадку педагогічної, практики. У ході розпізнавання уроку педагогічна наука використовується, але не створюється.

Але пізнавальну діяльність керівника школи у вигляді розпізнавання уроку й наукове пізнання характеризують не лише відмінності, але й наявність єдиної основи — діалектичної теорії пізнання. Звичайно, що успішне здійснення аналітичної діяльності керівника школи неможливе без глибокого розуміння й правильного застосування тих закономірностей, які використовуються в теорії пізнання діалектичного матеріалізму.

Ну а тепер, на нашу думку, надійшов слушний момент, щоб спробувати дати визначення поняттю «педагогічний аналіз уроку». Однак спочатку проаналізуємо існуючі дефініції.

М. І. Махмутов у своїй роботі «Сучасний урок» дає таке визначення його аналізу: «Відвідування й аналіз уроку є і засобом систематичного всебічного контролю за навчальним процесом, і засобом впровадження висновків і рекомендацій педагогічної науки в масову практику, і засобом навчання майбутніх педагогічних кадрів» [111]. По-перше, тут не розкрита сутність аналізу уроку, а порушені його функціональні цілі, та й то не найголовніші. А з тим, що аналіз є «засобом систематичного всебічного контролю», взагалі погодитися не можна, тому що М. І. Махмутов традиційно з'єднує тут контроль із аналізом, а це неприпустимо, як ми вже намагалися довести цією книгою.

М. Л. Терський дає таке визначення цьому процесу: «Аналіз уроку — діяльність з подання його в поняттях науки, спрямований на приведення у відповідність спостережуваного нормативному за допомогою впровадження висновків і рекомендацій науки, удосконалювання педагогічної майстерності

вчителя й керівника школи і контролю за діяльністю вчителя й учнів» [204]. Автор пішов шляхом уключення до визначення всіх сторін вище наведених дефініцій (хоча всі вони мають явно функціональну, а не сутнісну спрямованість), включивши від себе фразу «...діяльність з подання його в поняттях науки» і так само, як і попередні автори, змішавши його з контролем. А сутність процесу залишилася прихованою.

Г. І. Горянська справедливо бачить в аналізі уроку допомогу вчителю «в оволодінні більш високим рівнем майстерності й у підвищенні результативності своєї праці» [36]. Але це лише цільова спрямованість аналізу уроку, а не характеристика сутності цього процесу.

А от яке визначення аналізу уроку дає «Педагогічна енциклопедія»: «Аналіз уроку — розбір і оцінка навчального заняття в цілому й окремих його сторін, один з видів методичної роботи в школі» [145, 78]. Коментарі зайві.

З короткого аналізу сутності «педагогічного аналізу уроку» і зіставлення цього виду пізнавальної діяльності з іншими його видами ясно, що педагогічний аналіз уроку є конкретною формою пізнання специфічного об'єкта педагогічної діяльності, іменованого уроком, який здійснюється як його розпізнавання.

Родовою ознакою процесу педагогічного аналізу уроку є всі ознаки, властиві такій формі пізнання, як розпізнавання.

До видової відмінності необхідно віднести всі ті багатства специфічних характеристик, рис і властивостей, які пов'язані із предметом даного виду педагогічного аналізу — уроком. Ось тепер спробуємо дати визначення цьому процесу.

Педагогічний аналіз уроку є процес його розпізнавання, спрямований на розкриття сутності й механізму здійснення уроку, з'ясування через це шляхів і причин формування саме такого кінцевого результату уроку й відповідності останнього його триєдиній меті.

§ 2. Методологічні й технологічні принципи педагогічного аналізу уроку

Ефективність педагогічного аналізу уроку пов'язана не лише із глибоким пізнанням аналітиком основних положень теорії пізнання, школи, педагогіки й приватних методів викладання, вікової й соціальної психології, але й з умінням застосовувати ці знання на практиці, що значною мірою залежить від тих методологічних принципів, з позиції яких вирішуються завдання педагогічного аналізу уроку.

Принципами педагогічного аналізу уроку є базовані на об'єктивних законах матеріалістичної діалектики й теорії пізнання вихідні керівні положення, які мають лежати в основі аналітичної діяльності керівника, що здійснює педагогічний аналіз уроку.

Принципи педагогічного аналізу уроку є в остаточному підсумку відбиттям об'єктивних закономірностей і зв'язків, властивим процесу наукового пізнання. Правильно пізнані й сформульовані, принципи стають вихідними положеннями для організації здійснення суспільно корисної діяльності, у даному випадку — аналітичної діяльності керівника школи.

Принципи педагогічного аналізу уроку мають певні ознаки: наявність однієї основи з матеріалістичною діалектикою й теорією пізнання; урахування специфіки педагогічного аналізу уроку, як окремого випадку наукового пізнання; визначеність; стабільність змісту, зумовлена специфікою відбиваного в принципах аспекту дійсності; об'єктивність.

Принципи педагогічного аналізу уроку становлять стрижень, основу його теорії й повинні використовуватися як аксіоми, застосовувані в будь-якій аналітичній ситуації. Вони є одним із прямих і результативних способів конкретного використання основних положень діалектично-матеріалістичної теорії пізнання в практиці педагогічного аналізу уроку.

Сукупність цих принципів являє собою систему, у якій кожен з них так чи інакше взаємодіє з більшістю принципів. Тому порушення одного з них може призвести до порушення інших. Успіх педагогічного аналізу уроку досягається послідовним застосуванням всієї системи принципів і кожного з них окремо.

У своїх загальних рисах система принципів складається в такий спосіб. На верхньому «поверсі» її піраміди розташовується підсистема методологічних принципів педагогічного аналізу уроку, що визначають його філософську, методологічну основу. Елементами цієї підсистеми є такі.

Принцип об'єктивності. Це загальнонауковий принцип, нерозривно пов'язаний з діалектично-матеріалістичною інтерпретацією всього процесу пізнання. У його основу закладене матеріалістичне розв'язання основного запитання філософії, зокрема, другої його сторони: матерія є первинною, незалежною від свідомості, свідомість — вторинна, залежна від матерії.

Крім того, в основу цього принципу закладені ознаки об'єктивного змісту наукового знання. Наукові знання об'єктивні за своїм змістом, тому що вони точно або приблизно точно відображають об'єктивну дійсність.

Істина — це такий зміст знань, що не залежить від волі й бажання того, хто її усвідомлює. Для педагогічного аналізу уроку цей принцип відіграє особливо важливу роль. Справа в тому, що існує друга сторона змісту наукового знання. Об'єктивні властивості, зв'язки, відносини зовнішнього світу відображаються людиною не механічно. Вона намагається якось пояснити пізнані факти, робить з них якісь певні висновки, прагне сформулювати своє власне ставлення до добутих у процесі пізнання фактів. Тому педагогічна дійсність, хоча й існує незалежно від суб'єкта аналізу, визначаючи характер і загальний напрямок діяльності керівника, стає одночасно предметом його пізнання. Таким чином, як писав академік Ф. Ф. Корольов, «суб'єктивні моменти органічно включаються в знання про об'єкт» [89].

Ці суб'єктивні моменти будуть збігатися з об'єктивним змістом, якщо керівник буде досить підготовлений у теоретичному відношенні й буде мати набір знань, необхідних для наукового педагогічного аналізу уроку й управління школою в цілому. Якщо ж цього не буде, то суб'єктивні моменти будуть суперечити об'єктивному змісту знання.

У процесі педагогічного аналізу уроку необхідно виходити не з наших суб'єктивних думок про нього, а з нього самого, з його власної природи, необхідно не мисленню підкоряти аналізований урок, а мислення аналітика підкоряти цьому уроку. Не накладати на урок суб'єктивні схеми аналізу, як це широко в нас практикується, а виводити ці схеми з уроку, відтворюючи у свідомості, у русі ідеальних образів логіку його власного розвитку.

У педагогічному аналізі уроку проходження цього принципу особливо важливе й через те, що в самому уроці й у його аналізі завжди присутні суб'єктивні фактори, і керівникові особливо важливо дотримуватися під час аналізу того чи іншого уроку високої вимогливості до себе, наукового підходу до оцінювання фактів, багаторазової їх перевірки й ретельної оцінки висновків аналізу.

У контексті педагогічного аналізу уроку принцип об'єктивності передбачає таке.

✓ Необхідність при аналізі уроку виходити з нього самого, із притаманних йому властивостей, зв'язків, відносин, закономірностей розвитку, виводити з нього самого логіку його власного руху, а не накладати на нього власні суб'єктивні схеми.

✓ Відчленовування істотних рис уроку від несуттєвих, зумовлених тимчасовими, минулими факторами його розвитку. Розходження істотного, характерного для даного педагогічного явища, і несуттєвого, зовнішнього відносно природи уроку. Відділення закономірного від незакономірного — неодмінна умова об'єктивного підходу до аналізу уроку. Зсув істотного й несуттєвого, як це нерідко робиться в ході аналізу, типового й нетипового при педагогічному аналізі призводить до необ'єктивного оцінювання того чи іншого педагогічного факту, явища, процесу.

✓ Об'єктивний підхід до педагогічного аналізу уроку вимагає врахування не лише якісної його визначеності як якоїсь цілісності, але і його кількісних характеристик.

✓ Не тільки визнання протиріч у розвитку уроку, але й аналіз джерел цих протиріч, логіки їх руху, урахування їх зв'язку з іншими протиріччями, зумовленими певними психологічними й соціальними закономірностями, показ їх зв'язку з конкретними обставинами становлення й розвитку аналізованого уроку.

✓ Педагогічний аналіз уроку як пізнавальний процес спирається на певні онтологічні (онтологія — вчення про буття як таке) передумови, у яких виражається низка істотних сторін об'єктивної педагогічної реальності. Як такі онтологічні передумови виступають об'єктивна детермінація педагогіч-

них явищ і їх розвитку, обов'язкова причинна зумовленість цих явищ, закономірність різноманітних зв'язків і стосунків між ними. Принцип об'єктивності орієнтує аналітика на те, що саме необхідний характер причинно-наслідкових зв'язків є основою для розпізнавання причини в процесі педагогічного аналізу уроку.

✓ Цей принцип вимагає від керівника школи не аналізу уроку взагалі, а конкретного аналізу його складових, їх взаємодії тощо.

✓ Він орієнтує суб'єкт аналізу на визнання діалектичної єдності об'єктивного й суб'єктивного при первинності об'єктивного.

✓ Зобов'язуючи виходити в поясненні об'єкта з нього самого, із притаманних йому властивостей і зв'язків, законів його функціонування й розвитку, принцип об'єктивності містить у собі принцип конкретності, що пропонує аналітику враховувати особливості аналізованого об'єкта, специфічні умови його існування, протікання, а загальні поняття й принципи, завдяки яким відбувається осмислення аналізованого об'єкта, розглядати лише як орієнтири, що вказують шляхи проникнення в його внутрішню природу як відтворення його специфічної сутності. У даному конкретному випадку — як засіб проникнення в сутність уроку, засіб моделювання перед учителем його процесу.

Принцип об'єктивності є першим наріжним каменем у фундаменті науковості здійснення педагогічного аналізу уроку.

Принцип взаємозв'язку й взаємодії. Пізнання уроку не може обмежитися вивченням окремих складових, їх необхідно розглядати у зв'язку й взаємодії. Лише завдяки різним відносинам зовнішніх і внутрішніх складових уроку, його елементи й підсистеми можуть виявити свою сутність. Ось чому вивчення структури уроку є єдиним шляхом проникнення в глибини цього процесу. У теорії аналізу уроку цей принцип, поряд з іншими методологічними принципами, відіграє надзвичайно важливу роль. Особливо велике значення має аспект взаємодії. Справа в тому, що будь-який педагогічний процес, будь-яке педагогічне явище, у яких би умовах вони не відбувалися, обов'язково являють собою взаємодію. Навіть, якщо ми розглядаємо якийсь окремий педагогічний об'єкт, то необхідну передумову його розвитку становить внутрішня взаємодія його елементів і зовнішня взаємодія об'єкта з навколишнім середовищем.

Взаємодія — спосіб зв'язку будь-якої структури, будь-якого педагогічного процесу. В онтологічному плані взаємодія — обов'язкова їх характеристика. Здебільшого, саме взаємодія учнів і вчителя є причиною тих чи інших змін, причиною формування кінцевого результату.

І. І. Жбанкова у своїй роботі «Проблеми взаємодії» [55] дає онтологічне, гносеологічне й методологічне формулювання принципу взаємодії.

Онтологічне формулювання принципу являє собою твердження про те, що, якщо одночасно існують А та Б, то вони можуть взаємодіяти відповідно до певних об'єктивних закономірностей.

Формулювання, що ставляться до гносеологічного змісту принципу, можуть мати такий вигляд: «Якщо відомо, що А та Б взаємодіють, то знання про А є так чи інакше знаннями і про Б і навпаки» [55]. Це формулювання є дуже важливим для аналітика, тому що вказує напрямок пошуку причини.

Особливу роль, що визначає принципову можливість знаходження причини педагогічного явища, відіграє, на нашу думку, методологічне формулювання принципу взаємодії, приватний вигляд якої стосовно педагогічного аналізу можна сформулювати в такий спосіб: якщо одночасно з'являються два педагогічних явища А та Б, то на основі прояву закону їх взаємодії завжди можна визначити, яке з них є причиною, а яке наслідком.

Поклавши в основу ідеї Маріо Бунге [26], спробуємо побудувати алгоритм розкриття взаємодії в ході педагогічного аналізу.

Крок перший. Виявіть педагогічне явище, з яким, на вашу думку, аналізоване явище може бути пов'язане.

Крок другий. Охарактеризуйте властивості обох явищ.

Крок третій. Установіть здатність обох явищ бути обопільно активними, а також відповідність між змінами цих явищ у рамках певних відносин.

Крок четвертий. Визначте, чи мають місце зміни одного явища при відповідній зміні іншого і навпаки.

Крок п'ятий. Виявіть реальний канал, яким реалізується взаємодія (середовище, що передає взаємодії).

Крок шостий. Установіть джерело взаємодії, силу його напрямних, період зародження кожного із двох зв'язків, що є компонентами взаємодії.

Необхідно зазначити, що взаємодія є істотною рисою будь-якої системи, у тому числі й такої, як урок, передумовою, з одного боку, її стійкості, а з іншого, — змін. Це далеко не єдиний, хоча й важливий бік зв'язку, не є в уроці універсальним, але має дуже важливе значення.

Принцип розвитку. Він перебуває в тісному зв'язку із принципом взаємозв'язку й взаємодії. «Розвиток являє собою конкретну, але більш складну форму процесу (у порівнянні із причинністю, генезисом, взаємодією), у якій ці відомі зв'язки одержують своє особливе, закономірно зумовлене в просторі й часі, цілісне існування. Тимчасовими етапами розвитку, зокрема, виступають полярність, генезис, причетність, взаємодія» [54].

Лише в наслідок загальної зміни й розвитку об'єктивної реальності виникають різні, у тому числі й причинно-наслідкові зв'язки між різного роду явищами. Одночасно із цим, положення про те, що принцип розвитку неминуче пов'язаний з єдністю світу, природи, руху й матерії, дає можливість осмислити розвиток як процес детермінований.

Спираючись на цей принцип, керівник школи, що веде педагогічний аналіз, має розглядати кожен щабель досліджуваного процесу в нерозривному зв'язку з його внутрішніми, сутнісними тенденціями й зовнішніми умовами.

Стосовно педагогічного аналізу взагалі й аналізу уроку зокрема принцип розвитку можна сформулювати в такий спосіб: предметом аналізу є низка послідовних якісних і кількісних змін (предмета, явища, процесу), що мають єдину, спільну й внутрішню для них тенденцію до руху кінцевого певного результату¹. Іншими словами, розглядати предмет аналізу треба в процесі виникнення, становлення, зміни й розвитку.

Будь-яке складне явище проходить у своєму розвитку низку етапів: виникнення передумов для нового явища в надрах вихідного, трансформація цих передумов при зачатті нового, перетворення останніх у видимі, цілком сформульовані явища й, нарешті, подальший розвиток, що включає передумови майбутнього. Все це має безпосереднє відношення й до явищ педагогічних.

Розвиток носить системний характер і, отже, характеризується складними взаємодіями між елементами системи й відносинами даної системи до інших.

Принцип єдності вимагає врахування єдності кількісної і якісної сторін досліджуваного процесу, предмета, явища. Він передбачає генетичні зв'язки, збереження структур попередніх щаблів розвитку в структурах щаблів наступних, нагромадження й зростання тих чи інших параметрів, характеристик, змінюваних на певному етапі стрибком, якісним переходом до нових щаблів.

Принцип розвитку дає можливість наукового пояснення прогресивного розвитку складних систем, у тому числі й соціально-педагогічних.

Принцип розвитку пред'являє до побудови процесу педагогічного аналізу уроку цілу низку певних вимог: розглядати урок у становленні й розвитку, розкривати його суперечливий характер, ураховувати кількісні і якісні зміни в ході процесу навчання, переходу учнів і уроку з одного стану в інший, визначати зв'язок між минулим, сьогоденням і майбутнім. Тільки такий шлях може привести до встановлення причини одержання того чи іншого кінцевого результату, задовільного або незадовільного.

Особливо велику роль вимоги цього принципу відіграють при аналізі уроку розвивального навчання, у ході якого процес засвоєння учнями понять йде через абстрагування і змістовне узагальнення, які здійснюються за допомогою продуктивної предметної дії. Кінцевим результатом такого засвоєння є загальний принцип перетворення предмета, спираючись на який, учні можуть розв'язувати різні завдання певного класу.

Послідовне виділення в ситуації практичної дії, інакше кажучи, послідовний перехід навчально-практичного завдання в навчально-дослідницьке, а останнього — в навчально-теоретичне характеризує «вузли» навчальної діяльності в такому уроці, як урок розвитку.

¹ Це визначення ми засновуємо на дефініції розвитку, даній М. Ф. Введенним і В. І. Крем'янським у статті «Критерії структурних рівнів біосистем» у книзі «Розвиток концепції фуктурних рівнів у біології». — М., 1972.

Розвивальне навчання прямо, а не побічно, як традиційне, орієнтовано на процес розвитку учня, на перетворення його з учня, що вивчає самого себе, на суб'єкт, зацікавлений у самозміні, здатний самостійно розв'язувати поставлені перед ним навчальні завдання.

Є ще один важливий аспект конкретної вимоги, що впливає із принципу розвитку, пропонованого до процесу аналізу уроку. Останній обов'язково має бути спрямований на розвиток учителя, його професіоналізму, на включення його в режим творчості. В іншому випадку аналіз уроку втрачає будь-який зміст, набуває формальний характер і стає нікому не потрібним.

Принцип детермінізму. Він формується насамперед на основі причинної зумовленості явищ як загальної форми буття, визнання необхідного зв'язку причини з наслідком, а також зумовленості якісних характеристик (змін) об'єкта кількісними, форми — змістом, структури — природою елементів, явища — сутністю тощо.

Причинність є проявом загального взаємозв'язку явищ дійсності, і своїми коріннями вона йде у взаємодію, виражаючи її зв'язок зі змінами, які вона спричиняє. Таким чином, причина всякої зміни являє собою неоднорічну дію, а взаємодію.

Основу поглядів на причинність можна сформулювати в такий спосіб.

1. Причинно-наслідковий зв'язок є відношенням, вираженням зв'язку між предметами, процесами і явищами.

2. Причинно-наслідковий зв'язок носить об'єктивний характер, тобто він існує незалежно від свідомості людини й має загальний характер.

3. Особливість причинно-наслідкового зв'язку полягає в тому, що із двох пов'язаних між собою явищ одне породжує, робить інше, при цьому перше з них стає причиною, а друге — наслідком.

4. Причина завжди передуює наслідку. Але причинність виражає не всяку, а лише певну тимчасову залежність. Тимчасова послідовність («після цього») може й не виражати причини залежності («внаслідок цього»).

5. Якщо причина в часі завжди передуює наслідку, то при розпізнаванні того чи іншого явища й уроку, зокрема, пояснення тих чи інших змін, причину, що їх зумовила, треба шукати у взаємодіях, що передують за часом цим явищам, змінам.

6. Причинний зв'язок завжди ускладнюється цілою низкою умов, які, не створюючи безпосередніх причинних підстав, однак, впливають на характер дії причини тим чи іншим способом.

Причинність така королева, поява якої завжди відбувається в супроводі почту; почет — це умови. Причина-королева завжди необхідна, але далеко не завжди достатня для дії. І як говорять у театрі: «Короля робить оточення», так і причину «роблять» умови, тому що вона стає причиною лише в належних умовах. Вони не породжують наслідки, але вони необхідні для дії причини.

Тому причина — не неминучість, вона залишає місце для обставин, які можуть повернути хід подій.

Ми розглянули вимоги принципу детермінізму, що впливають із причинно-наслідкового зв'язку. Але зміст цього принципу є більш широким і не вичерпується вимогами, сформульованими на основі причинності.

До нього входить низка вимог, сформульованих на основі інших категорій діалектики, зокрема, змісту й форми, елемента й структури, структури й функції, частини й цілого тощо.

Урок являє собою складну, динамічну, цілісну систему, всі елементи якої взаємозалежні й певним чином взаємодіють. Причинні зв'язки в ньому виступають насамперед як компоненти досить складних дидактичних, методичних, психологічних взаємодій учителя й учнів, а також учнів між собою. В уроці відсутня тверда детермінація, тому що його система має різноманітність ступенів волі, наявність безлічі індивідуальних відхилень у поведінці учнів і вчителя. Це все надзвичайно ускладнює пошуки причини тих чи інших явищ в ході аналізу уроку, хоча й не скасовує цілеспрямованості педагогічного аналізу на виявлення причини.

Такими є методологічні принципи, що лежать в основі аналізу уроку.

Поверхом нижче в системі принципів розташовуються вихідні положення педагогічного аналізу, що входять до групи більш конкретних методологічних принципів, які становлять у своїй сукупності наступну триаду.

Принцип людиноцентризма. Людиноцентричний погляд — це методологічна основа, базисна установка школи розвитку, що має пронизувати всі управлінські підходи й позиції.

Суть людиноцентричного погляду на управління можна виразити в таких взаємодіючих установках:

- ✓ спочатку людина, а потім справа, якій вона слугує;
- ✓ людина — це рушій, а не взаємозамінна деталь;
- ✓ людина — це особистість зі своєю мотивацією, цілями, творчими якостями;
- ✓ кожен учитель — джерело творчого внеску в справи школи;
- ✓ педагогічна продуктивність, якість викладання, якість знань учнів — від учителя. Створи йому відповідні матеріальні й моральні умови, і він обов'язково буде високопродуктивно й навіть творчо працювати;
- ✓ результат дає видима увага до людей: слова обов'язково підкріплюються справами.

Конкретними інструментами втілення в життя людиноцентричного принципу в управлінні школою взагалі й в аналізі уроку зокрема є повага до людини й довіра до неї.

Поважати особистість учителя — це значить здійснювати максимальний розвиток його ініціативи, таланту, творчих здібностей і вміння знайти себе в колективі.

Це виражається в заохоченні його досягнень і особистого внеску в справи педагогічного колективу, у створенні йому можливостей для творчого зростання, у забезпеченні такої обстановки, коли його голос буде завжди почутий у колективі, у захисті його прав і достоїнств.

Виходячи з цього, принцип людиноцентризму конкретно в аналізі уроку виражається таким чином.

1. Відвідування й аналіз уроку керівником школи, завідувачем предметною кафедрою розглядається не як контроль за роботою вчителя, а як послуги, що йому робить керівник з метою подальшого вдосконалювання його професійної підготовки.

2. Аналіз уроку — це інструмент, за допомогою якого здійснюється визнання результатів праці вчителя.

3. Аналіз уроку — це канал для контакту з керівником школи, це можливість для спільної роботи керівника й учителя з вдосконалювання професійної діяльності останнього.

4. Аналіз уроку — це стимулятор педагогічної продуктивності вчителя, його прогресу.

5. Педагогічний аналіз уроку — це канал, використання якого надає можливість керівникові школи формувати єдність особисто-професійних цілей учителя й цілей загальношкільних, здійснювати мотивування діяльності педагога, формувати його професійну впевненість.

6. Головне завдання керівника в аналізі уроку — постійно формувати у вчителя почуття успіху.

7. Дуже важливо в ході аналізу уроків готувати вчителя до поступового самоаналізу уроків і рефлексії своєї діяльності.

Принцип головної ланки. Загальноосвітня школа являє собою систему із дуже складним ланцюгом нелінійних причинно-наслідкових зв'язків. У цьому ланцюзі — безліч ланок: простих і складних, важливих і менш важливих, прихованих і відкритих. Але серед них завжди є ланка, що скріплює систему, інтегрує її, забезпечує функціонування як єдиного цілого. Це ж поширюється на урок як цілісну систему.

У виділенні із всієї сукупності управлінських завдань головних, системоутворюючих, розв'язання яких дозволить реалізувати поставлені цілі, і полягає зміст принципу головної ланки або, як його ще називають, принципу виключення.

Навчально-виховний процес і управління ним — явище настільки багатогранне й складне, що здійснювати систематичний управлінський вплив на всі його вузли, сторони, компоненти просто неможливо, та у цьому й немає жодної необхідності. Необхідність полягає в тому, щоб уміти знайти головні фактори, які так чи інакше впливають на хід і розвиток педагогічного процесу, уміти ранжирувати цілі, виділяючи пріоритетне, уміти мислити не лише тактично, але й стратегічно.

Як і педагогічний процес у цілому, основна ланка не залишається постійною, вона набуває увесь час нових конкретних проявів. Вона, у зв'язку з тими чи іншими обставинами, може втратити своє чільне значення, а може зберігати його тривалий час. Відшукування головної ланки необхідне для успішного управління школою, для розвитку останньої, для ліквідації режиму плинності в управлінні.

Вимоги, що випливають із принципу головної ланки:

- із усієї сукупності управлінських завдань завжди виділяйте головне, розв'язання якого дозволить реалізувати визначену мету управління;
- прагніть відшукати в ході управління головний засіб збереження якісної специфіки керованого об'єкта, відрізняйте істотне від другорядного;
- умійте визначати перспективні завдання, які в недалекому майбутньому можуть стати вирішальними;
- сполучіть кінцеві цілі системи, головні завдання з розв'язанням поточних запитань, підпорядкуйте поточні завдання кінцевим цілям функціонування системи;
- при виділенні головної ланки спирайтеся на такі її ознаки: головну ланку супроводжують такі умови, максимальне використання яких перетворює можливість на дійсність; використання цих умов — а це і є діяльність зі здійснення головної ланки — дає можливість досягти мети найкоротшим шляхом; головна ланка — це та ланка, яку практично можна вловити; вона характеризується тим, що в ланцюзі всіх інших завдань вона має вирішуватися першою, тому що без її вирішення інші завдання якісно вирішеними бути не можуть; першочергове завдання, що персоніфікує головну ланку, пов'язане з іншими завданнями необхідними, а не другорядними, зв'язками; виконання головного завдання має відповідати розвитку тих сил, на які воно покладено. «Мистецтво міркувати, — стверджує один із творців сучасної системи математичної логіки А. Н. Вайтхед, — полягає в тому, щоб одразу підійти до запитання із правильного боку, ухопитися за низку загальних ідей, які пояснюють ціле, і наполегливо групувати навколо них всі другорядні факти. Не можна стати гарним аналітиком, поки внаслідок постійної практики не навчишся розуміти, наскільки важливо схопити головну ідею й тримати її мертвою хваткою» [191].

Опора на принцип головної ланки надзвичайно важлива у виборі об'єкта аналізу, при складанні програми спостереження за уроком і в ході самого аналізу уроку.

У процесі аналізу уроку в традиційній системі навчання завжди необхідно бачити той навчально-виховний момент, недосконалість якого найбільш негативно вплинула на формування кінцевого результату. У ході аналізу будь-якого уроку необхідно вміти тримати у фокусі уваги відповідність між

триединою метою уроку, змістом навчального матеріалу, методами навчання й формами організації пізнавальної діяльності учнів як одного з основних факторів, що впливають на формування уроку.

При аналізі уроку, побудованого на основі теорії Д. Б. Ельконіна й В. В. Давидова, системотворюючим фактором, на нашу думку, є навчальна діяльність, розглянута як основа розвитку школярів. На якість її формування й треба насамперед звертати увагу в ході розпізнавання уроку подібного типу. Словом, принцип головної ланки в аналізі уроку вкрай необхідний і є найважливішою методологічною основою при його здійсненні.

Принцип активності. Стосовно аналізу уроку він вимагає активної позиції аналітика як щодо уроку, так і щодо його автора-вчителя з метою розширення сутності аналізованого процесу, його подальшого вдосконалювання, а якщо це необхідно, то й перетворення.

Якщо аналітик виступає в ролі пасивного фіксатора, простого спостерігача, споглядальника, він не принесе ніякої користі вчителю. Аналізуючи урок, керівник повинен активно мислити, прагнути розкрити перед учителем сутність проведеного ним уроку, виявити притаманні йому властивості й зв'язки. Все це передбачає істотну переробку почуттєвих образів, отриманих унаслідок безпосереднього спостереження уроку, його безпосереднього сприйняття, відділення загального від одиничного, необхідного від випадкового, формування характеристик і рис уроку, що відображають загальні, необхідні й істотні його властивості, якості, характеристики.

Завдання аналітика уроку — звести зовнішнє до внутрішнього, явище до сутності, пояснення властивостей і зв'язків уроку, які з'являються в ході взаємодії його внутрішніх складових, що його утворюють.

Таким чином, однією з вимог принципу активності виступає необхідність у процесі руху пізнання до сутності, творчого перетворення почуттєвих даних та емпіричного матеріалу, отриманих у ході спостереження за уроком. Але ці перетворення мають здійснюватися суб'єктом аналізу відповідно до реальних властивостей і характеристик уроку, виявлених в ході спостереження за процесом його здійснення, а не довільно.

Варто підкреслити, що стосовно процесу аналізу уроку принцип активності може й повинен проявлятися ще в одному ракурсі.

Суб'єкт аналізу, проникнувши в сутність уроку й змодельовавши його процес перед учителем, повинен прикласти максимум зусиль, щоб разом із учителем удосконалити даний урок або, якщо це необхідно, спільно побудувати його наново. Вимога зміни уроку в ході його пізнання є найважливішим моментом принципу активності.

Нарешті, на третьому ярусі піраміди, у її основі, розташовуються конкретні принципи, що визначають умови найбільш ефективного проведення аналізу уроку й раціональної організації цього процесу.

Індивідуальний підхід. «Створення й зміцнення педагогічного колективу — це по суті кропітка індивідуальна робота колективу й директора, — писав В. Сухомлинський, — з кожною живою людиною, уміння знайти такий

підхід до вчителя, що виявиться правильним тільки стосовно нього. Не можна підходити до всіх педагогів з однієї міркою як у вимогливості, так і в допомозі. Розраховувати на творчу роботу педагога можна тільки в тому випадку, якщо колектив і його органи працюють із кожним окремим педагогом, якщо ця робота проводиться перспективно, тобто все робиться для підвищення майстерності в майбутньому» [200]. Аналіз уроку є найсильнішим інструментом індивідуального підходу й, звичайно, сам має бути побудований на ньому.

В аналізі уроку цей принцип пов'язаний з урахуванням індивідуальних особливостей вчителів, рівня їх професійної підготовки, інтересів, життєвого й соціального досвіду.

Опора на цей принцип пов'язана з конкретизацією управління взагалі й уроком зокрема.

Індивідуалізація покладена в основу формування ситуації успіху в колективі, тому що через неї керівник може враховувати «межу можливості» кожного педагога, на основі чого й повинні формуватися вимоги до нього.

Саме шляхом індивідуального підходу здійснюється щира демократична рівність, професійна, та, деякою мірою, і соціальна. Адже вона, ця рівність — це урахування і розуміння нерівності, різниці індивідів і побудова стосунків з ними й між ними на підставі врахування цих даних.

Вимоги цього принципу в аналізі уроку виражаються таким чином.

1. Індивідуальний підхід до вчителя в процесі аналізу уроку може здійснюватися лише на основі знання системи його роботи, знання його особистості.

2. Саме на основі цього необхідно індивідуалізувати обсяг, частоту й форму аналітичних контактів з педагогом, рівень його самостійності, дидактичної й методичної свободи, вимогливості й стилю спілкування.

3. Спираючись на глибокий і дієвий аналіз уроку, допомогти кожному вчителю в створенні індивідуальної творчої лабораторії, у формуванні свого професійного почерку.

4. У ході індивідуального впливу на вчителя допомагати йому зміцнювати й розвивати ті позитивні властивості, якості, методичні підходи, які він має. Заохочення бажаних видів індивідуальної поведінки діє завжди більш плідно, ніж придушення небажаних. Опора на сильні сторони приносить більш користі, чим нескінченний розбір недоліків.

Індивідуальний підхід у ході аналізу уроку вимагає від суб'єкта аналізу такту, витримки, терпіння, орієнтації на психоаналітичну оцінку поведінки й діяльності педагога.

Колись Л. Н. Толстой писав про те, що люди, як річки, вода в усіх однакова й скрізь та сама, але кожна річка буває то вузькою та швидкою, то широкою та тихою, то чистою, то холодною, то каламутною, то теплою. Так і люди, — говорив він. Кожна людина носить у собі паростки всіх властивостей людських та іноді проявляє одні, іноді інші й буває часто зовсім не схожий на себе, залишаючись водночас самою собою. У ході аналізу уроку ми не

можемо не враховувати того, що приховано за літературним фасадом цього висловлення Толстого, ми не можемо не враховувати індивідуальних особливостей вчителів.

Принцип виховного впливу. Коротко сформулювати його можна так: організація й проведення аналізу уроку повинні обов'язково переслідувати виховні цілі.

Насамперед у процесі аналізу уроку необхідно виховувати й формувати правильне ставлення вчителя до дітей. Аналіз уроку часто найбільш доречний момент для здійснення цього. Взагалі процес аналізу уроку таїть у собі величезні виховні можливості, але про це ми докладно писали в першому параграфі четвертого розділу, і повторюватися не має сенсу.

Принцип цілеспрямованого планування. Коротко сформулювати його можна так: організація й проведення будь-якого педагогічного явища й процесу мають бути обов'язково спланованими й підпорядкованими певній меті. Вимоги, що випливають із цього принципу, передбачають наступне.

1. Чітке цілевідновлення й глибоке осмислення керівником мети відвідування й аналізу кожного уроку, будь-якого педагогічного заходу.

2. При аналізі уроку мету відвідування необхідно робити на підцілі, склавши на цій основі програму спостереження. Програма — це модель досягнення мети, без якої не обійтися, якщо ми прагнемо глибоко проаналізувати урок.

3. Увесь процес відвідування й аналізу уроків має бути спланований керівником і зумовлений строками.

4. При аналізі найбільш складних педагогічних явищ, ситуацій і процесів (наприклад, аналіз системи роботи вчителя) рекомендується побудова «дерева цілей», тобто здійснення логічно послідовного розкладання основної мети на складові її елементи.

5. Мети педагогічного аналізу навчально-виховного процесу необхідно розділити за тимчасовою ознакою на стратегічні, тактичні й оперативні, тому що це сприяє більш чіткому розподілу цілей у їх ієрархії, що, у свою чергу, полегшує організацію розподілу й кооперації аналітичної діяльності як в апараті управління школи, так і в колективі педагогів.

6. Важлива практична вимога даного принципу полягає в тому, що мети педагогічного аналізу навчально-виховного процесу мають бути взаємозалежні, контрольовані й здійснені. А це значить, що вони мають бути сформульовані таким чином, щоб їх виконання можна було б виміряти й оцінити.

Такою є система принципів педагогічного аналізу уроку, у якій принципи прямо або побічно пов'язані один з одним і взаємодіють.

Ці принципи застосовуються на всіх етапах аналізу, хоча коефіцієнт використання кожного з них є різним на кожному етапі й у кожному конкретному аналізі уроку. Особливість застосування того чи іншого принципу в кожному конкретному випадку визначається метою, об'єктом, глибиною та програмою аналізу.

Усвідомлюючи, що питання про систему принципів є певною мірою дискусійним, даний контур системи принципів ми пропонуємо як відкриту систему, що не виключає подальшого її розвитку й доповнення.

§ 3. Метод педагогічного аналізу уроку

Для того щоб результат аналізу уроку давав можливість розкрити причини виникнення в ньому позитивних або негативних моментів, шляхи формування й структуру кінцевого результату, його необхідно будувати на основі певної сукупності впорядкованих, взаємозалежних операцій. Іншими словами, педагогічний аналіз уроку має спиратися на певний метод пізнання.

Звичайно, що метод педагогічного аналізу уроку виходить із вимог діалектичної логіки, які втілюються в ньому відповідно до особливостей його завдань і предмета.

На нашу думку, йому можна дати наступне визначення: метод педагогічного аналізу уроку являє собою систему правил і операцій, необхідних для вивчення процесу здійснення уроку, а також причин, що впливають на його кінцевий результат.

Метод педагогічного аналізу уроку належить до такого класу штучно створених відкритих систем, які не можуть функціонувати без участі суб'єкта аналізу. Так само, як і педагогічний аналіз уроку (аналітик — засоби аналізу — об'єкт аналізу) неможливий без застосування методу. «Саме застосування наукового методу робить зазначену систему цілеспрямованою і такою, що пристосовує до себе умови зовнішнього середовища, для досягнення поставлених цілей» [120].

Метод нерозривно пов'язаний із засобами його здійснення — «з інструментами» аналітичної діяльності керівника. Не можна змішувати метод педагогічного аналізу уроку з підпорядкованими йому методичними прийомами, з методикою¹. Залежно від конкретних умов той чи інший прийом може застосовуватися або не застосовуватися. Метод же невіддільний від процесу розпізнавання уроку, без нього він немислимий.

Складність процесу педагогічного аналізу уроку диктує необхідність поділу його на низку етапів, тобто тимчасових відрізків, які охоплюють той чи інший суспільний процес, що дозволяє виділити групи відповідних цьому періоду операцій і процедур.

Сукупність взаємодіючих етапів становить зміст методу, а спосіб їх зв'язку — структуру. При цьому варто враховувати, що структури окремих приватних аналізів можуть бути дуже різноманітними, нерідко досить складними, тому всякий контур процесу педагогічного аналізу уроку деякою мірою буде носити умовний характер.

¹ Під методикою педагогічного аналізу ми розуміємо конкретну систему вказівок на те, як саме в специфічних умовах педагогічного процесу треба з найбільшим ефектом реалізовувати загальні правила й положення методу педагогічного аналізу уроку.

Ще одна особливість методу полягає в тому, що він будується на основі системного бачення уроку, на базі системного підходу до його аналізу.

Якщо уявити процес педагогічного аналізу уроку як схему, у якій зняті індивідуальні особливості його видів, конкретних об'єктів і типів уроків, конкретних систем навчання, то його метод виглядатиме як сукупність таких аналітичних етапів.

Етап попереднього ознайомлення із предметом аналізу.

До складу цього етапу входять такі операції.

1. З'ясування проблеми, що підлягає аналізу. Проблемою, як відомо, є розходження між реальним станом об'єкта й тим його станом, у якому він повинен перебувати відповідно до існуючих вимог, норм, зразків. «Проблема — різниця між існуючою й бажаною системою... Проблеми можуть виявлятися в симптомах. Симптоми, що проявляються систематично, утворюють тенденцію». Виявити проблему вдається внаслідок встановлення на основі тих чи інших ознак рівнозначності (ідентифікації) симптомів. Ідентифікація можлива за умови знання норм або бажаної поведінки системи.

2. Ознайомлення з літературою, підручником, програмою. Після того як керівник усвідомив проблему, йому необхідно ознайомитися з відповідними результатами контрольних робіт з предмета, розділом підручника, програмою, якщо потрібно, з додатковою літературою. Все це необхідно для того, щоб скласти найбільш повне уявлення, по-перше, про проблему, що підлягає аналізу, по-друге, про той урок, що він збирається відвідати й аналізувати.

3. Формулювання мети відвідування й аналізу уроку. Потім настає процес цілеспрямовування, про яке докладно говорилося вище.

4. Декомпозиція мети (складання програм спостереження). Після того як керівник обміркує й сформулює мету аналізу, він повинен приступити до її декомпозиції, тобто до логічно послідовного розкладання мети на її складові елементи, які й будуть основними пунктами програми спостереження.

Наведемо приклад декомпозиції цілей відвідування директором однієї зі шкіл Челябінська.

Дана мета декомпонується на шість підцілей, які є підставою для двох програм спостереження, здійснюваних на двох уроках того самого вчителя.

А от програма спостереження, що з'явилася внаслідок декомпозиції такої мети відвідування уроку, як «Визначити результативність методу проблемного викладу для досягнення глибини й усвідомленості знань». Під цю мету теж складається як мінімум дві програми спостереження.

✓ Подивитися, наскільки доступно й уміло формулюється вчителем проблема.

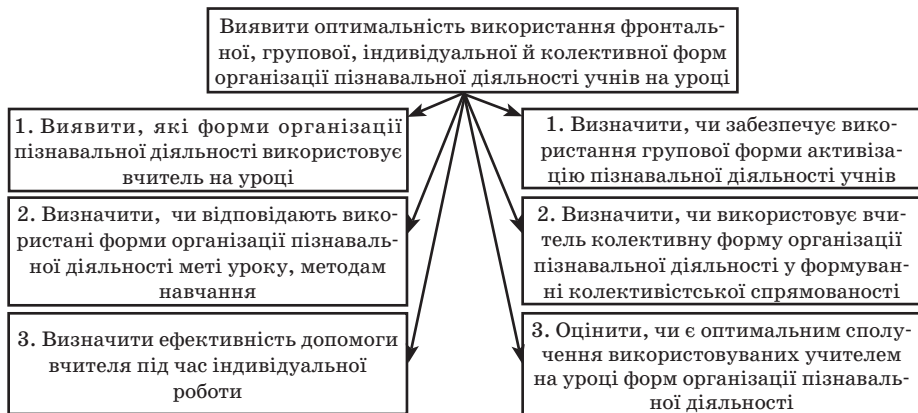
✓ Подивитися, наскільки дохідливо, зрозуміло й цікаво ця проблема розкривається вчителем.

✓ Виявити, чи змушує учнів хід розкриття проблеми вчителем подумки перевіряти сприйняте, стежити за логікою викладання.

✓ Виявити, наскільки повно вчитель включає учнів у процес мислення.

✓ З'ясувати, наскільки повно й уміло вчитель розкриває перед учнями процес наукового пізнання й створює умови для творчого мислення.

Такими є основні позиції етапу попереднього ознайомлення із предметом



аналізу.

Перш ніж розкривати зміст діяльності керівника школи при здійсненні другого й третього етапів аналізу уроку, необхідно хоча б стисло розглянути існуюче трактування аналізу уроку в нашій педагогічній літературі, що досить широко проектується на практичну діяльність шкільної адміністрації.

Своєрідність трактування полягає у штучному сполученні двох процесів — відвідування уроку, спостереження за ходом його проведення, фіксації зібраної інформації, з одного боку, і безпосереднього аналізу уроку, аналізу цієї інформації, з іншого. Насправді, це два зовсім різні, хоча й пов'язані між собою процеси, з яких перший є обов'язковою передумовою другого. Однак за характером діяльності керівника школи, за цілями, методами і прийомами здійснення, термінами реалізації вони докорінно відрізняються один від одного, що й спонукало нас виділити їх у самостійні етапи.

На етапі відвідування уроку й спостереження за його ходом і розвитком джерелом пізнання є живе споглядання, безпосередній контакт аналітика зі складним системним процесом, іменованим уроком. Виявляючи явища, зв'язки між фактами й окремими епізодами процесу навчання, які лежать ніби на поверхні його здійснення, фіксуючи їх, керівник школи безпосередньо на уроці не може відрізнити істотне від несуттєвого. Для цього необхідно розкрити сутність процесу й, тільки зробивши це, відокремити істотне від несуттєвого.

На цьому етапі урок у свідомості аналітика відображається насамперед з боку його зовнішніх зв'язків і проявів, доступних живому спогляданню. Вони не завжди адекватно відображають дійсність, більш того, можуть відображати її неправдиво, спотворюючи й перекирчуючи. Унаслідок цього

формується знання про урок, що у діалектичній логіці кваліфікується як емпіричне, оскільки в ньому відображається насамперед те, що зовні виявляється в процесі уроку.

Цьому рівню пізнання відповідає певна група методів: спостереження, порівняння, первинна класифікація, опис.

Це необхідний етап, але це не аналіз уроку, а тільки підготовка до нього. На жаль, чимала кількість керівників нерідко на цьому етапі (переказавши відразу ж після уроку дані, зібрані на ньому, учителеві) і закінчують аналіз уроку. Саме тут і спочивають глибинні коріння формалізму в оцінці роботи вчителя.

Говорячи про такий спосіб вирішення пізнавального завдання, К. Маркс зазначав, що в цьому випадку людина «тільки описує, каталогізує, розповідає й підводить під схематичне визначення, понять те, що зовні виявляється в життєвому процесі, у тому вигляді, у якому воно виявляється й виступає назовні» [116].

Якщо розглядати етап безпосереднього аналізу уроку, то тут досліджуються недоступні спостереженню сторони процесу, а розумову діяльність директора школи цілком можна кваліфікувати як теоретичну, як теїстичний рівень пізнання. У ході аналізу уроку аналітик повинен виходити «за рамки безпосередньо даного в сферу прихованих залежностей, що становлять ніби внутрішній механізм наявної картини явищ» [41]. На цьому етапі основу процесу пізнання становить діяльність, мислення, що абстрагує. Воно прагне відтворити урок як сутнісне конкретне у всій його можливій для аналітика-практика конкретній повноті. Процес мислення на даному етапі розвивається від простого до складного, від менш глибокого до більш глибоких зв'язків, від менш глибокої до більш глибоких сутностей. Тут розкриваються причинно-наслідкові зв'язки, керівник школи прагне проникнути в механізм формування кінцевого результату уроку — якості знань учнів, прагне відповісти собі й учителеві на запитання: «Чому сформувався саме такий, а не інший результат?», «Що вплинуло на його формування?».

Для проведення аналізу уроку використовуються й відповідні теоретично-мислительні методи: аналіз і синтез, індукція й дедукція, аналогія тощо.

«В емпіричному пізнанні об'єкт відбивається з боку його зовнішніх зв'язків і проявів, доступних живому спогляданню... Емпіричним шляхом досягається явище, а не сутність... Теоретичне пізнання відображає об'єкт із боку його внутрішніх зв'язків і закономірностей руху, що досягаються шляхом раціональної обробки даних емпіричного знання» [87]. Якщо емпіричне знання є вихідним матеріалом для розкриття сутності, у даному випадку такого процесу, як урок, його функціонування й розвитку, то теоретичне пізнання — основа для пояснення емпіричних фактів, їх аналізу й систематизації.

Звичайно, що весь цей процес не можна розуміти догматично. Необхідно бачити діалектичний зв'язок цих двох етапів аналізу уроку. Знання керівника школи про явища, що характеризують з того чи іншого боку урок, формується

ся на етапі відвідування й спостереження за допомогою емпіричних методів пізнання, внутрішня сутність даного уроку досліджується за допомогою теоретичних методів етапі у ході аналізу уроку. Тому рух пізнання аналітика в цьому випадку від явища до сутності, від зовнішнього до внутрішнього може розглядатися, як рух процесу розпізнавання від емпіричного рівня до теоретичного. Ці два етапи перебувають у нерозривній єдності, становлять сторони, моменти єдиного процесу розпізнавання уроку. Відбиваючи урок із зовнішньої поверхні, почуттєве пізнання керівника містить у собі елементи узагальнення, які властиві не лише уявленню, але також сприйняттю і відчуттям, що становлять передумову переходу до логічного пізнання уроку. З іншого боку, раціональне пізнання, орієнтуючи й зумовлюючи почуттєве, містить у собі момент цього пізнання, без якого воно було б позбавлене об'єктивного змісту й зв'язку із зовнішнім світом. Проникнути в сутність процесу-уроку можна лише за умови ретельного врахування його безпосередньо спостережених характеристик, ознак, властивостей, явищ. Початкова орієнтація керівника школи в уроці обов'язково пов'язана із упізнанням і класифікацією останніх.

Важливо підкреслити й умовність розподілу методів пізнання уроку за їхньою приналежністю до цих двох етапів його аналізу. Спостереження й порівняння, хоча й застосовуються переважно на етапі відвідування уроку, але можуть бути використані й на етапі безпосереднього аналізу уроку. Водночас деякі методи теоретичного рівня пізнання можуть бути використані на його емпіричному рівні.

Етап здійснення спостереження за ходом уроку, збір інформації для аналізу. Цей етап складається з таких операцій.

1. Спостереження за ходом уроку.

У ході спостереження керівник школи повинен зафіксувати усі найбільш важливі сторони уроку, ознаки вирішення всіх трьох аспектів його дидактичної мети або, навпаки, відсутність таких, побачити факти, що характеризують методичну діяльність учителя, пізнавальну діяльність учнів, успішність їх взаємодії, зафіксувати ознаки результативності уроку й багато чого іншого. Водночас аналітик повинен вести спостереження відповідно меті аналізу уроку, спираючись на пункти програми спостереження. Адже розгляд уроку під якимось певним кутом зору не звільняє керівника школи від аналізу всієї системи, її сторін і відносин.

Технічна складність спостереження за ходом і розвитком уроку й фіксацією побаченого полягає в тому, що спостереженню піддається складний багатогранний, багатобічний процес, що поєднує в собі одночасно різні види діяльності вчителя й учнів і приводить до складного синтетичного результату. Уже в ході спостереження необхідно здійснювати й первинну обробку збираної інформації. Спостереження обов'язково пов'язане з діяльністю абстрактного мислення, без якого воно є просто неможливим. Спостереження спирається на наявні знання про об'єкт, на певні абстракції, воно повинне задовольняти цілий низці методологічних вимог:

— спостерігач повинен чітко і ясно уявляти визначену ним мету, тобто спостереження має бути навмисним;

— мета спостереження повинна бути декомпозована в компактну програму спостереження, тобто останнє обов'язково має носити планомірний характер;

— перед початком спостереження аналітик обов'язково повинен ознайомитися з усіма можливими матеріалами, що стосуються спостережуваного об'єкта;

— керівник школи при спостереженні за ходом уроку повинен не просто сприймати все, що потрапляє в поле зору, й усе почуте, а й шукати потрібні об'єкти, риси цих об'єктів, використовуючи для цього весь запас своїх знань і досвід. Іншими словами, спостереження має бути активним;

— необхідно враховувати роль суб'єктивного моменту в спостереженні, який нерідко спотворює дійсність. Іноді ми прагнемо побачити те, що в дійсності відсутнє, або ж, навпаки, не помічаємо того, що лежить буквально перед нашими очима;

— найважливішою вимогою, пропонованою до спостереження, є систематичність. Спостерігач може одержати цінну інформацію тільки в тому випадку, якщо спостереження ведеться за певною системою, що дозволяє сприймати об'єкт багаторазово й у найрізноманітніших умовах;

— нарешті, необхідно враховувати, що спостереження за уроком завжди передбачає активне включення в цей процес педагогічних і психологічних знань керівника. Поза цими передумовами не може бути й мови про наукове спостереження в точному значенні цього слова.

Однак дані, отримані за допомогою спостереження, не можуть бути використані в чистому вигляді. Вони мають бути піддані раціональній обробці й певним чином зафіксовані у формі словесного опису, таблиць і схем.

Спрямованість спостереження буде змінюватися залежно від того, якою модифікацією методу системи аналізу уроку користується керівник. Якщо він використовує поетапний метод системи аналізу уроку, він зосереджує свою увагу на визначенні етапів уроку, фіксуванні їх змісту, відповідності внутрішніх складових етапів, взаємодії й впливів їх одне на одного тощо.

Якщо ж суб'єкт аналізує урок з опорою не на етапи, а на навчально-виховні моменти, спрямованість спостереження буде іншою. Він виділяє, визначає межі навчально-виховних моментів, спостерігає за їх взаємодією, характеризує їх, визначає їх вплив на формування кінцевого результату уроку тощо.

Звичайно, що на хід спостереження накладає свій відбиток і система навчання, у контексті якої перебуває аналізований урок. Урок розвивального навчання буде спостерігатися зовсім інакше, за іншими орієнтирами, ніж урок традиційного навчання.

Ще раз хотілося б нагадати читачеві, що спостереження за ходом уроку ще не є його аналізом — це зовсім різні процеси.

2. Запис і кодування уроку.

Спостереження за уроком завжди пов'язане з описом. Опис уроку — це фіксація засобами природної або штучної мови відомостей про об'єкти, даних для спостереження за його ходом і розвитком. Опис — завершальний етап спостереження. Він є необхідним і дуже важливим елементом у системі наукового підходу до педагогічного аналізу уроку.

У шкільній літературі існує чимало рекомендацій щодо записування всього побаченого й почутого керівником на уроці. Деякі автори радять вести запис найбільш істотних сторін навчального процесу поетапно. Інші пропонують розділити аркуш на дві частини: ліворуч записувати основні моменти ходу уроку, а праворуч — зауваження по ходу уроку.

Урок — складний процес, що стрімко розвивається протягом дуже коротких і водночас дуже емних сорока п'яти хвилин. Саме для того щоб не переказувати вчителю хід уроку, а осмислити його механізм, шляхи формування його кінцевого результату, і потрібен докладний запис уроку, його фактологічна база, з якою керівник після відвідування, готуючись до аналізу, повинен працювати. Звичайно, і тут не може бути шаблонів. Досвідчені директори шкіл і їх заступники, що сформували системний погляд на урок завдяки тривалій управлінській і педагогічній практиці, напевно, можуть обійтися й без докладного запису. Але в більшості випадків він просто необхідний, тому що важко утримати в пам'яті все те, що робиться на уроці. А в цьому процесі, як відомо, дріб'язків не буває. Здається, що просто не можна не погодитися з В. Т. Фоменком, що у своїй роботі «Методика відвідування уроку» пише: «Значення запису безсумнівно. У процесі такого аналізу він допомагає уявити урок у цілому й згадати його окремі деталі, особливо якщо протягом дня відвідувалося кілька занять, і, забувши, можна в них щось переплутати. Зафіксовані думки про урок легше привести до системи за допомогою позначок, зроблених в «безпосередній близькості» від предмета спостереження, зручніше здійснити аналіз у цілому. Тому не може бути недооцінювання цього боку справи в ході відвідування занять, а спостережувані в рідких випадках удачі аналізу без попередньої фіксації їх у зошиті мають розглядатися як припустимі, але особливі випадки, як виключення» [215].

Опис уроку дає можливість порівняти результати спостереження, деякою мірою систематизувати матеріал, виділити в ньому загальне, специфічне й особливе. Це створює основу для такого аналізу уроку. Відповідаючи на запитання «Що?» і «Як?», він водночас є основою для відповіді на запитання «Чому?».

Звичайно, що до опису уроку висуваються певні вимоги:

✓ включаючись до складної системи, що поєднує активно працююче мислення зі спостереженням, яке сприймає факти, хід і розвиток уроку, опис має завжди підкорятися тій меті, яку визначив керівник, ідучи на урок. Він має бути цілеспрямованим;

✓ опис уроку має бути достовірним, відображати досить чітко характеристики, окремі сторони, властивості, хід і розвиток уроку;

✓ він повинен досить точно відображати й позначати спостережувані явища;

✓ опис уроку має бути поєднаним з елементами порівняння, що вводяться в нього, зіставлення й відбору матеріалу, що підлягає опису. Це не механічна фотографія процесу. Коли ми говоримо про «фотографію уроку», то маємо на увазі насамперед точність, адекватність, повноту його відображення, але аж ніяк не механічну реєстрацію подій, що відбуваються в ході його здійснення;

✓ опис уроку необхідно здійснювати як з кількісного, так і з якісного боку. При цьому необхідно пам'ятати, що основну функцію виконує якісний опис. Кількісний опис, як відомо, пов'язаний зі змінами й числовим позначенням тих чи інших характеристик уроку. Єдність кількісного і якісного опису забезпечує повноту «репрезентації» уроку й тим самим створює передумови для більш глибокого його аналізу.

У діалектичній єдності кількісний і якісний описи мають фіксувати матеріал для всіх аспектів аналізу уроку, створюючи його фактологічну базу.

З огляду на швидкоплинність уроку, кількісний опис легше всього здійснювати за допомогою заповнення заздалегідь заготовлених таблиць і матриць. Зокрема, використовуючи рекомендації Г. І. Щукіної, можна скласти таку таблицю показників, у якій можна було б фіксувати, а часом і заміряти ефективність навчання [238].

1	Етапи уроку
2	Швидкість розв'язання
3	Кількість використо- ваних методів, змінюваність методів
4	Кількість опитаних за урок
5	повні відповіді
6	неповні відповіді
7	правильні відповіді
8	неправильні відповіді
9	Кількість заданих учнями запитань як показник їх пізна- вальної активності й інтересу до досліджу- ваного
10	Кількість бажаних взяти участь в обгово- ренні запитань, по- ставлених перед класом
11	Кількість учнів, що бажають внести до- повнення, коректува- ти відповіді това- ришів, їхню діяльність
12	Кількість відволікань учнів як показник негативного ставлен- ня до діяльності, до уроку, до теми

При здійсненні аналізу уроку через навчально-виховний момент ми використовуємо інший підхід до запису уроку.

Ще в 1934 році Л. Скаткін у статті «Як записувати уроки» писав: «При веденні запису уроку за схемою корисно користуватися умовними позначками для часто повторюваних на уроці фактів» [182]. Це перше згадування в нашій педагогічній літературі про кодовий запис уроку.

Що таке код? Це система умовних знаків (символів і їх комбінацій), яким надаються певні значення і які використовуються при кодуванні.

Уперше теоретично розроблений й обґрунтований кодовий запис уроку було наведено в роботі М. Л. Терського «Педагогічний аналіз уроку» і в його дисертації для захисту вченого ступеня кандидата педагогічних наук. Завдя-

ки цьому кодовий запис уроку набув широкого застосування в практиці директорів шкіл Східного Сибіру й інших регіонів країни.

Головне, звичайно, не самі знаки, а їх взаєморозташування, структура запису. Саме взаєморозташування. Воно має легко охоплюватися оком, сприяти мимовільному укрупненню одиниць інформації.

Даним вимогам найбільшою мірою відповідає таблична форма запису.

Її переваги:

— вона зручна для огляду. У ній легко виділяти дані, групуючи їх різним способом;

— вона зручна для заповнення. Процес, що спостерігається, подумки розчленовується по рядках і стовпцях, а запис розгортається в змістовному плані по горизонталі й тимчасовому по вертикалі;

— дає можливість групувати необхідну інформацію по ходу спостереження;

— таблиця зручна для регулювання змінюваності змісту інформації. Поряд зі стовпцями для фіксації необхідної інформації завжди можна виділити місце для запису окремих позицій уроку текстом;

— вона заощаджує час [204].

Коротше кажучи, таблиця — найвигідніша форма запису ходу уроку.

У ході запису уроку можна використовувати такі коди.

ТМУ	—	триєдина мета уроку
Е	—	етап уроку
НВЗЕ	—	навчально-виховне завдання етапу
КРЕ	—	кінцевий результат етапу
НВМ	—	навчально-виховний момент
НВЗМ	—	навчально-виховне завдання моменту
КРМ	—	кінцевий результат навчально-виховного моменту

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ (ЗНМ)

Н1	—	наукова вірогідність змісту
Н2	—	наукова глибина змісту
Н3	—	практична спрямованість змісту
С1	—	складність матеріалу завищена
С2	—	складність матеріалу середня
С3	—	складність матеріалу занижена

РІВЕНЬ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ (РЗЗ)

1	—	сприйняття інформації, її усвідомлення і фіксація
2	—	засвоєння способів застосування знань за зразком
3	—	творче застосування знань

ЯКІСТЬ ВІДПОВІДЕЙ (ЯВ)

Пв	—	повна відповідь
Пр	—	правильна відповідь
Т	—	труднощі при відповіді
Тв	—	творча відповідь
Нп	—	неповна відповідь
Пом	—	помилкова відповідь
Уз	—	усвідомлені знання
Нуз	—	неусвідомлені знання

МЕТОД НАВЧАННЯ (МН)

ПІ	—	пояснювально-ілюстративний
Р	—	репродуктивний
П	—	проблемний виклад
Чп	—	частково пошуковий
Д	—	дослідницький

ЗВОРОТНІ ЗВ'ЯЗКИ (ЗЗ)

В	—	візуальний [спостерігає за всіма]
ВЗ	—	вибірково-змістовний [запитує деяких]
ФЗ	—	фронтально-змістовний [запитує всіх]

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ФОРД)

Ін	—	індивідуальна
Г	—	групова
Ф	—	фронтальна
К	—	колективна

ДОМІНУЮЧІ СТОСУНКИ (ДС)

Д01	—	добрі стосунки
Д02	—	нервові стосунки

ТАБЛИЦЯ ЗАПИСУ ХОДУ УРОКУ

Етап уроку НВМ	Час	НВЗ етапу НВЗМ	Зміст етапу, зміст НВМ	ЗНМ	МН	ФОРД	ВР	ЗНМ	МН	ФОРД	МН	ВР	НВЗМ	НВЗМ	НВЗМ	Вирішення розвивального аспекту ТМУ	Вирішення виховного аспекту ТМУ	Зауваження до мети відвідування
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Необхідно акцентувати увагу читачів на тому, що все записане в таблиці — це запис уроку, а не його аналіз, це опорні пункти пам'яті для майбутнього аналізу, опорні сигнали, на яких він має ґрунтуватися.

3. Бесіда з учителем перед аналізом уроку.

Ще до відвідування уроку суб'єкт аналізу має довідатися у вчителя про триєдину мету уроку, тому що зрозуміти до кінця якийсь виховний момент уроку або його етап та й весь урок можна, тільки знаючи його передбачуваний кінцевий результат, тобто триєдину мету, напрямок розвитку уроку.

Безпосередньому аналізу уроку керівником має передувати його бесіда з учителем. Звичайно, бажано, щоб аналізу уроку передував самоаналіз уроку вчителем, у ході якого педагог висловив би власну думку про урок. Але оскільки більшість вчителів здійснювати такий самоаналіз не вміє, керівник найчастіше змушений виходити на бесіду з ними. Суб'єкт аналізу може попросити вчителя:

- ✓ дати коротку характеристику класу, у якому проводиться урок;
- ✓ указати тему уроку, охарактеризувати її місце в загальній системі інших уроків і тем;
- ✓ указати ступінь труднощів досліджуваної теми для самого вчителя;
- ✓ охарактеризувати триєдину мету уроку, зіставити її з досягнутим кінцевим результатом;
- ✓ висловити власну думку про тему уроку і її відповідність ТМУ;

- ✓ визначити навчально-виховні моменти уроку й стисло охарактеризувати їх зміст і результат;
- ✓ визначити найбільш «слабкі» з усіх навчально-виховних моментів тощо.

Така бесіда, *по-перше*, допомагає керівникові уточнити багато запитань, що виникли в нього в ході спостереження за уроком, *по-друге*, привчає вчителя аналізувати свою діяльність, розвиває в нього вміння контролювати себе, формує більш відповідальне ставлення до уроку.

Звичайно, програма бесіди не може бути стандартною, залежно від конкретних ситуацій вона змінюється й змістовно й структурно.

У нас склалася традиція починати такою бесідою аналіз уроку. Ми гадаємо, що нею треба завершувати етап здійснення спостереження за ходом уроку, збору інформації для його аналізу.

НВМ, етап	Час	НВЗ навчально-виховного моменту	Зміст НВМ, етапу	ЗНМ	МН	ФОПД	Реальний результат
1	2	3	4	5	6	7	8
1		Підготувати учнів до роботи	Підготовка не перевіряється, тільки констатується. Відпрацьовано проведення організаційного моменту				
2		Перевірити правильність виконання домашнього завдання	Перевірка розв'язання задач на збільшення; перевірка розв'язання прикладів вигляду $40\ 520+732\ ?\ 45=$	T2 T2	Р Р	Ф Ф	Усі розв'язали 8 помилок
3		Закріпити вміння розв'язувати нерівності	Розв'язування нерівностей вигляду $240: ?\ 50$	T2	Р	Ф	Розв'язали 3 учні
4		Розвиток кмітливості	Розв'язування задач на кмітливості	T3	Чп	Ф	Розв'язують завдання 2 учні
5		Формування вміння округляти числа	Ознайомлення з прийомами округлення чисел	T3	Чп	Ф	Немає чіткого розуміння прийому округлення
6		Формування вміння застосовувати прийом округлення	Робота з підручником. Пояснення розв'язання приклада з використанням прийому округлення	T3	Р	Ф	Немає чіткого розуміння прийому округлення
7		Закріплення вміння застосовувати прийом округлення	Розв'язування прикладів вигляду $59+29=$	T2	Р	Ф Ін	4 помилки
8		Закріплення вміння застосовувати прийом округлення	Самостійна робота. Розв'язування прикладів вигляду $59+34; 63-49$	T3	Р	Ін	12 помилок

9	Закріплення вмінь розв'язувати задачі	Самостійна робота-Розв'язання задачі	T1	P	Ін	8 помилок
10	Дати інструктаж виконання домашнього завдання	Прочитана задача, названі приклади	T3		Ф	

	ЗНМ _ НВЗМ	МН _ НВЗМ	ФОПД _ НВЗМ	МН _ ЗНМ	МН _ ФОПД	РР _ НВЗМ	НВЗМ _ НВЗМ	НВЗМ _ ТМУ	Вирішення розвивального аспекту ТМУ	Вирішення виховного аспекту ТМУ	Зауваження до мети відвідування
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1							+	+		Спокійний, доброзичливий тон учителя Д01	Значення теми уроку не підкреслюється
2	-	-	-	+	-	-	-	-	Немає аналізу задачі	ЗНМ використаний з метою економічного й морального виховання	
3	9. ЗНМ не відповідає ТМУ попереднього й даного уроку 10. Прийоми перевірки дозволяють перевірити в усіх 11. Охоплені перевіркою не всі									10П — порушення моральних стосунків	Створена ситуація розумової напруги
	+	-	-	+	-	-	-	-	Немає аналізу прикладів	ЗЗП-порушення моральних стосунків	
10. Прийоми вирішення не відповідають НВЗ 11. Не в усіх учнів закріплюються вміння											
4	+	+	-	+	+	-	-	-	Розвиток кмітливості, інтуїції	Порушення моральних стосунків	
3. Не всі учні включені в роботу											
5	+	-	+	+	+	-	-	+	Використаний частковий аналіз	Д03	Не показане значення теми. Використано Чп-метод
2. Немає чіткого пояснення правил											
6	+	-	+	+	+	-	+	+	Немає аналізу, не відпрацьований алгоритм	Д03	Непродумане значення прийому округлення (раціональність)

2. Прийом пояснення неправильний										
7	+	-	+	-	+	+	+		Аналіз вико- ристовується достатньо	ДОЗ
8	+	-	-	-	+	-	+	Немає аналі- зу прикладів	74П — пору- шення мораль- них стосунків	Усі включені в роботу, але самостій- на робота дана зарано
10. Рано використовується самостійна робота 11. Потрібна фронтальна ФОПД 12. Рано використовується індивідуальна ФОПД										
9	+	-	-	+	-	-	-	Немає аналі- зу задачі		Непідготовлена само- стійна робота
10. Клас не підготовлений до самостійної роботи										
10								Немає аналі- зу завдання		
9. ЗНМ не відповідає ТМУ, задача іншого типу										

Етап безпосереднього аналізу уроку.

Він починається з того, що суб'єкт аналізу виділяє час, щоб до повторної зустрічі з учителем, не кваплячись, глибоко й серйозно попрацювати із зібраною інформацією, проаналізувати її. Власне кажучи, ця частина і є дійсним аналізом уроку, коли керівник наодинці осмислює побачене на уроці, спираючись на записи або код у таблиці. Саме в цей період і народжується аналіз уроку. Для такої розумової діяльності необхідні час, самотність і спокійна обстановка.

Л. Б. Наумов у своїй книзі «Натисніть кнопку, колего» пише: «Запитайте будь-якого студента-медика: чи можна, слухаючи лекцію про діагностику безлічі хвороб, одразу ж, тут же, під час лекції поставити вірні діагнози цих хвороб. І вам кожен відповість: ні, неможливо. І буде правий. Тому що далеким є шлях від сприйняття знань до вміння практично опанувати знання на рівні професійної діяльності» [123]. Також далеким є шлях від сприйняття уроку до його аналізу, але в нас чомусь багато керівників вважають, що, прослухавши, побачивши урок, можна відразу, з ходу, його проаналізувати. Це несерйозно. На осмислення, усвідомлення зібраної інформації потрібен час.

Увесь процес роботи керівника школи над аналізом уроку має бути підпорядкований загальному ходу наукового пізнання, як пише академік Б. М. Кедров, «трифазним ритмом». Керівник, будучи присутнім на уроці, спочатку охоплює ті його сторони, факти, характеристики, які лежать на поверхні процесу й засвоюються суб'єктом аналізу безпосередньо без його втручання у внутрішні сфери уроку. На цій фазі уявлення про урок ще досить неясні, не диференційовані, тому що урок по суті справи не був ще підданий педагогічному аналізу у власному значенні цього слова. Дуже часто аналіз уроку на практиці й закінчується на цьому рівні, коли керівник переказує вчителю свої уривчасті уявлення, отримані внаслідок спостережень, тобто безпосереднього споглядання, і намагається на основі цього зробити висновки щодо уроку.

Звичайно, пізнання уроку на цьому рівні починається не лише з живого споглядання. Не можна спрощувати цей процес. Все значно складніше. Керівник приходить на урок, озброєний певним життєвим і педагогічним досвідом, деякими дидактичними й методичними знаннями, які були отримані раніше. Тому живе споглядання в цьому випадку не можна просто ототожнювати з відчуттям, сприйняттям і просто спогляданням. Воно містить у собі й раціональний момент¹.

Друга фаза педагогічного аналізу уроку полягає в тому, що керівник прагне проникнути у внутрішні його сфери, приховані від його безпосереднього погляду, використовуючи такий прийом, як аналіз. Унаслідок цього урок вже не існує для нього таким, яким він виступав спочатку, він виявляється розчленованим на окремі частини, сторони, ознаки. На жаль, у практиці розгляду уроку дуже частими є випадки, коли цей процес зупиняється саме на аналізі його компонентів, і на основі знань окремих характеристик, уявлень про його складові частини керівник намагається робити загальні висновки про урок у цілому, хоча його знання про урок мають далеко неповне уявлення й висновки не можуть бути об'єктивними.

Для того щоб одержати найбільш повні, сутнісні дані про урок, необхідно здійснити третю фазу процесу пізнання — синтез. Спираючись на дані аналізу уроку, керівник співвідносить, зв'язує, з'єднує розчленовані аналізом сторони, характеристики, компоненти, етапи й процеси між собою, установлює характер зв'язків між ними й тим самим пізнає урок уже в сутнісній конкретності.

Таким є загальний шлях педагогічного аналізу уроку. Зрозуміло, розподіл цього процесу на три фази є умовним, тому що в природі пізнавального процесу не може бути ані чистого аналізу, ані чистого синтезу. Свою пізнавальну роль вони виконують у нерозривній єдності, хоча в кожному конкретному пізнавальному акті аналіз і синтез можуть мати відносну перевагу.

Тільки використовуючи в педагогічному аналізі уроку принципи діалектичної логіки, взаємодію аналізу й синтезу, можна прийти до конкретних діалектичних висновків щодо уроку. Саме за допомогою діалектичного аналізу й синтезу ми можемо одержати уявлення про такі сутнісні сторони уроку, які проявляються непрямым шляхом і не можуть бути досягнуті простим елементарним узагальненням.

Говорять: «Добре доводить той, хто доводить двічі!» Спробуємо й ми підійти до предмета нашого доказу із трохи іншого боку.

Академік Б. М. Кедров запропонував модель «трикутника пізнання». Вершини цієї моделі символізують пізнання властивостей, складу й сутності об'єкта.

¹ Водночас не треба це розуміти таким чином, що живе споглядання приймає таку ж раціональну форму, як абстрактне мислення. Воно має свою специфіку, що надає право виділити його в окремий щабель пізнання, і те водночас перебуває в нерозривній єдності з абстрактним мисленням, становлячи разом з ним сторони, моменти єдиного процесу уроку.

Властивість — це сторона предмета, що зумовлює його розходження або подібність із іншими предметами й виявляється у взаємодії з ним. Властивості бувають всілякого характеру: специфічні й загальні, головні й неголовні, істотні й несуттєві, зовнішні й внутрішні тощо. Вивчення певних властивостей предмета є сходиною до його пізнання.

Склад — це сукупність елементів, що становлять об'єкт розпізнавання.

Сутність — це сукупність глибинних зв'язків, стосунків і внутрішніх властивостей об'єкта розпізнавання.

Пізнавши в процесі почуттєвого сприйняття властивості предмета, керівник школи починає вивчати шляхом аналізу його склад, потім, спираючись на знання складу й властивостей, розкриває сутність предмета. Збагачений накопиченими в ході пізнання знаннями, суб'єкт аналізу більш повно пізнає й властивості, тобто вертається до вихідного шляху розпізнавання, але на більш високому рівні. «Трикутник пізнання» наочно демонструє неприпустимість розриву процесу розпізнавання на якомусь із рівнів: пізнавши властивості, ми пізнаємо склад. Якщо ми зупинимось на рівні пізнання складу, ми не пізнаємо сутності.

Ущербність поелементного підходу до аналізу уроку, як ми бачимо тепер, насамперед у тому і полягає, що він зупиняється в пізнанні уроку або на рівні ознайомлення з окремими неголовними, несуттєвими його властивостями й характеристиками, або, що спостерігається набагато рідше, на стадії ознайомлення з розрізненими, не пов'язаними одне з одним елементами його складу, відриваючи процеси аналізу й синтезу одне від одного.

Таким чином, поелементний підхід до аналізу уроку є результатом такого конструктивного руху думки керівника, що не відповідає вимогам об'єктивних закономірностей побудови й ефективного проведення уроку. У цьому випадку керівник школи керується лише своїм, майже стихійно сформованим досвідом, окремими несистематизованими знаннями про урок, часто ігноруючи дидактичні закономірності його побудови й розвитку. Ось чому аналіз уроку, заснований на поелементному підході, не можна назвати педагогічним.

Поелементний аналіз не є продуктом уявної реалізації матеріальних можливостей уроку, не ґрунтується на даних процесу його розпізнавання. Мало-значущі, часто нереальні зауваження керівника в ході здійснення такого аналізу здебільшого бувають відірвані від об'єктивних можливостей уроку й позбавлені в цьому змісті об'єктивної сутності.

Цей етап аналізу закінчується формулюванням конкретних висновків і пропозицій учителю, що впливають із аналізу уроку й висновків.

Лише після такої підготовки керівник може знову зустрічатися з учителем і викладати сформовану в його голові модель уроку. У ході безпосередньої роботи з учителем ця модель уточнюється, поглиблюється й набуває остаточного абрису.

Ось що являє собою загалом метод педагогічного аналізу уроку.

ГЛАВА 6. Технологія системного підходу до педагогічного аналізу уроку

Соціальна технологія — це попередньо визначена низка операцій, спрямованих на досягнення певної мети або завдання. Якими б складними не були соціальні процеси, кожен з них піддається такій технологізації.

М. Стефанов

§ 1. Технологія системного підходу до аналізу етапованого уроку

Чому ми погано аналізуємо підсумки року? Чому ми дотепер не навчилися аналізу уроку? Чому багато керівників шкіл перетворюють аналіз уроку на примітивний переказ побаченого й почутого на ньому? Чому такою низькою є наша аналітична культура внутрішньошкільного управління? На всі ці «чому?» можна знайти «430» причин, але головною серед них, на наше глибоке переконання, є відсутність розроблених технологій аналізу уроку, його основних «вузлів», педагогічного процесу в цілому.

Ми намагатимосся розглянути кілька технологій системного підходу до аналізу уроків, що належать до різних систем навчання, які досить поширені в народній освіті Росії.

Спробуємо спочатку розглянути молярний підхід «виявлення загальних причин і помилок» до аналізу етапованого комбінованого уроку, широко розповсюдженого в традиційній системі навчання. Ознайомимосся із цим варіантом системного аналізу на прикладі розпізнавання абстрактного комбінованого уроку з повним набором етапів.

1. Зазвичай аналіз необхідно розпочати з розгляду мети уроку, сформульованої й поставленої вчителем. Аналізується склад, структура, комплексність триєдиної мети уроку, реальність її виконання в межах даного уроку, її зв'язки із цілями й завданнями попередніх і наступних уроків.

2. Потім визначається тип уроку, його відповідність змісту навчального матеріалу й триєдиній меті уроку. З'ясовується вплив цієї відповідності на формування кінцевого реального результату уроку.

3. Вичленовується основний етап уроку, а також інші його етапи, на яких формуються умови для успішного виконання навчально-виховного завдання основного етапу й триєдиної мети уроку.

4. Слідом за цим аналітик може перейти до розгляду першого етапу уроку. Тут насамперед необхідно піддати аналізу відповідність прийомів психологічного й педагогічного впливу вчителя психолого-педагогічному завданню етапу, простежити, яким чином унаслідок взаємодії психологічних і педагогічних прийомів учителя й відповідної діяльності учнів формується реальний кінцевий результат етапу, і наскільки він відповідає його психолого-педагогічній меті.

Вітання вчителя, що виражає повагу до класу, симпатію, бажання добра, має передувати швидко й безшумне устанавлення учнів при його вході в клас, і після слова вчителя: «Сідайте» — безшумне й легке сідання. Привітання вчителя — дуже важливий педагогічний прийом, це не звичайний акт ввічливості, як пише М. М. Яковлев у своїй книзі «Методика й техніка уроку в школі», а «акт дружного єднання вчителя й учнів...», що психологічно налаштовує учнів на дружну роботу.

Якщо вчитель, перевіряючи присутність, швидко з'ясовує, хто відсутній і з якої причини, піклується про те, щоб відсутні через своїх товаришів були сповіщені про домашнє завдання і їм була надана відповідна допомога в його виконанні, цікавиться станом тих, хто тривалий час відсутній через хворобу, спеціально доброзичливо вітає учня, що після довгої відсутності з'явився в школі, то «прозаїчна перевірка учнів перетворюється на найважливіший засіб виховання гуманізму, колективізму, любові до школи й учителя тощо. Заради цього варто витратити зайві дві хвилини, навіть якщо довелось в такий спосіб «відволікатися» на кожному уроці. А враховуючи, що приводи для цього трапляються не щодня, то практично перевірка відсутніх разом із з'ясуванням причини забере зовсім небагато часу — менше за півхвилини.

Перевірка класного приміщення триває трохи більше хвилини. Оглянувши поглядом клас, усунув недоліки, закінчив перевірку загального стану класу оцінкою роботи чергового: «Клас у порядку. Черговий з обов'язками впорався» або «Черговий сьогодні забув про...»

Перевірка учнів на їх робочих місцях, насамперед зовнішнього вигляду учнів. Виявлені недоліки в костюмі, зовнішньому вигляді учнів мають бути оперативно усунуті. Перевіряється робоча поза учнів, стан їх робочих місць.

Установка уваги. «...Не можна починати жодної роботи в класі, якщо ви не опанували увагу учнів, причому всіх без винятку... У загальному випадку, щоб привернути увагу учнів, досить вимовити голосно, чітко й владно (але не грубо): «Увага, діти! Починаємо роботу!» І починати не раніше, ніж всі школярі будуть готові» [243].

Дані прийоми впливу відповідають психолого-педагогічному завданню етапу, їх систематичне використання має приводити до позитивного її розв'язання. Якщо цього не відбувається, значить, причину потрібно шукати у впливі на клас якихось інших факторів: відсутність єдиного підходу до здійснення даного етапу уроку вчителями, що працюють у даному класі; збудженість учнів на попередньому уроці (припустимо, фізичного виховання); невірні сформовані взаємини між учителем і класом і багато інших факторів, які необхідно з'ясувати.

Ми не випадково так докладно зупиняємося на аналізі цього обов'язкового етапу уроку. По-перше, тому, що цей етап, на нашу думку, відіграє в уроці дуже важливу роль. Від того, наскільки його кінцевий результат буде близьким до психолого-педагогічного завдання етапу, багато в чому залежить подальший розвиток уроку: його психологічна атмосфера, темп і ритм, продук-

тивність використання часу й деякою мірою якість знань учнів, засвоєних на уроці.

Цей етап виховує в учнів такі риси характеру, як уміння швидко мобілізуватися, зосередитися, організуватися, уміння заздалегідь спланувати свою діяльність. Якщо прийоми педагогічного впливу, поведінки вчителя (його власна незібраність, млявість, невимогливість, різкість, байдужність тощо) у цілому не відповідають вимогам психолого-педагогічного завдання етапу, між нею й кінцевим реальним результатом здійснення етапу неминуче буде спостерігатися розрив. Завдання не буде виконане, і це обов'язково вплине негативно на весь наступний розвиток уроку. Більше того, реальний результат етапу в такому випадку може мати антивиховне значення. Це й природно, на уроці нейтральних позицій не буває. Якщо не виявляється позитивний виховний вплив — виявляється негативний. Відсутність відповідності у взаємодії між внутрішніми складовими етапу утворить таку його структуру, що впливає на дітей у зворотному напрямку: привчає їх до організаційної розхитаності, що певною мірою притупляє в них почуття обов'язку, почуття власного відношення до навчання взагалі. Аналітику необхідно простежити, яким чином позитивний або негативний реальний результат цього етапу відбився на формуванні реальних результатів наступних етапів уроку й на досягненні його триєдиної мети.

Серйозну увагу аналізу цього етапу, по-друге, необхідно приділяти тому, що його здійснення вимагає високого ступеня підготовки вчителя і є своєрідним мистецтвом, якому в ході аналізу уроку вчителя необхідно навчати. Етап характеризується великими виховними можливостями, які вчителю необхідно вичерпати в максимально короткий строк.

І, нарешті, по-третє, необхідність докладного аналізу етапу полягає в тому, що серед вчителів нерідко існує думка про цей етап як формальний, а отже, малозначущий або навіть непотрібний акт. Необхідно в ході аналізу всіляко розсіювати цю помилку, указуючи на роль і значення даного етапу для всього наступного розвитку уроку.

5. Визначенням впливу реального кінцевого результату першого етапу на результат етапу фронтальної перевірки домашнього завдання починається аналіз останнього. Навчально-виховне завдання цього традиційно сформованого етапу уроку має подвійний сенс. З одного боку, воно виражає потребу в перевірці в усіх учнів домашнього завдання й контролі за його виконанням, а з іншого — необхідність підготовки учнів до вивчення нового матеріалу. Тут у жодному разі не допустимий механічний характер роботи. Важливо, щоб учитель зрозумів типові помилки, зосередивши увагу насамперед на основних правилах, ідеях, що лежать в основі виконання домашнього завдання, і одночасно переконався, що домашнє завдання виконане всім класом. Цьому завданню й має бути підпорядкована взаємодія змісту домашнього завдання, методів його перевірки й способів організації діяльності учнів. Методи перевірки домашнього завдання, як письмового,

так і усного, можуть бути різними, але вони завжди повинні правильно співвідноситися зі змістом домашнього завдання, його цілями, характером і способом організації діяльності учнів під час здійснення етапу. Поляков Є. Н. і Бадаєва В. І. приводять приклади невідповідності, зокрема, між навчально-виховним завданням етапу й способом організації діяльності учнів. Вони пишуть: «Призначений для студентів і вчителів кіноурок «У пошуку», що описує досвід липецьких вчителів, демонструє прийом перевірки правильності виконання класної роботи шляхом багаторазового запитання: «У всіх так?» І учні хором відповідають: «У всіх!»... Неспроможність зв'язку між запитанням і відповіддю може бути помічена після їх логічного аналізу. Запитання «У всіх так?» не може бути адресоване всім учням разом, тому що звідки учні можуть знати, як написали інші. Кожний учень знає, як написав він. На це запитання він може відповісти тільки за себе. А це означає, що запитання не відповідає дидактичному завданню фронтальної перевірки домашнього завдання й, отже, не дає потрібних результатів» [148]. Автори справедливо зазначають, що привести в цьому випадку методичний прийом перевірки домашнього завдання у відповідність із дидактичним завданням етапу можна, якщо вчитель, запропонувавши одному учневі прочитати перше запропоноване завдання або математичний приклад і вказати стримувану відповідь або потрібний правопис, потім, незалежно від правильності відповіді учня, не висловлюючи своєї думки, звертається до класу із запитанням: «Хто написав інакше?» («У кого вийшла інша відповідь?»). «Підніміть руку або підніміть картки з позначенням відповіді (відмінкового закінчення, формули або цифри тощо)». За піднятими руками або картками учитель бачить, скільки учнів і хто саме правильно або неправильно виконав дане завдання.

Ці ж автори приводять ще один приклад невідповідності методу перевірки домашнього завдання дидактичному завданню на цьому етапі уроку. Завдання передбачає перевірку домашнього завдання у всього або хоча б у більшості класу. А метод здійснення цієї перевірки суперечить завданню. «При фронтальній перевірці письмового домашнього завдання деякі вчителі, запитавши по черзі, але з місця 4—5 учнів (кожного по одному прикладу або запитанню), вважають, що вони завдання фронтального опитування класу виконали. Очевидна помилка. Якщо вчитель при фронтальній перевірці, вислухавши правильну відповідь учня, говорить йому: «Правильно, сідай», а при неправильній відповіді виправляє помилку, він перевіряє завдання одного учня. А коли він за подібної ситуації запитує: «Хто написав інакше, у кого інша відповідь?» — він перевіряє роботу класу.

Довідатися, як клас упорався з домашнім завданням, чи є в учнів типові пробіли в їх знаннях і вміннях, можна за законом великих чисел, коли вчитель, хоча б швидко, запитає 15—20 учнів та ще подивиться кілька робіт по рядах» [148].

Аналізуючи цей етап, треба завжди виходити на розгляд зв'язку між відношенням дітей до виконання домашнього завдання й характером його перевірки в класі. Тут існує обов'язкова залежність першого від другого.

Необхідно також пам'ятати, що для перевірки свідомості й самостійності, виявленої учнями при виконанні домашнього завдання, конструкція запитань і завдань учителя має бути такою, щоб вони вимагали застосування отриманих знань до розв'язання навчальних і життєвих завдань.

Аналіз цього етапу вимагає обов'язкового виходу на зв'язок між його реальними результатами й результатом наступного за ним етапу уроку, а також обов'язкового розгляду зв'язку між результатами етапів фронтальної перевірки домашнього завдання й інформації учнів про домашнє завдання і підведення підсумків уроку. Результат першого багато в чому залежить від реального результату другого.

Проводячи аналіз цього етапу, одночасно необхідно з'ясувати, який внесок він зробив у кінцевий результат уроку в цілому.

6. Зазвичай етап фронтальної перевірки домашнього завдання логічно підготовляє здійснення наступного етапу уроку — **етапу індивідуального врахування знань**. Тут насамперед необхідно визначити, наскільки правильно вчитель використав реальний результат попереднього етапу уроку для розв'язання навчально-виховного завдання даного етапу. Здається, що це один з найскладніших етапів уроку, який вимагає дуже серйозної підготовки вчителя до його здійснення, тому що взаємодія змісту матеріалу, методів і організаційних форм діяльності учнів тут є особливо складною. Справді, учителям необхідно не просто перевірити знання окремих учнів, обсяг і якість цих знань, але й скласти для себе уявлення про урок, розвиток їх мислення. Здійснюючи це, необхідно майстерно сполучати індивідуальні, групові й фронтальні форми діяльності учнів для того, щоб під час відповіді одного учня працював весь клас. Саме на цьому етапі з повною силою має виявитися майстерність індивідуального підходу вчителя, вміння підібрати до кожного учня свій ключик для того, щоб за короткий час з'ясувати рівень його знань і розвитку мислення. Крім цього, у жодному разі не можна перетворювати цей етап уроку лише на процес так званого опитування. Завжди треба пам'ятати про те, що в процесі перевірки знань необхідно навчати учня й клас культури мислення, мови, технічних навичок і багато чого іншого, аж до вміння правильно поводитися біля дошки перед аудиторією.

Цей етап характерний ще й тим, що на ньому вчитель не лише здійснює перевірку знань учнів, деякою мірою закріплює їх, не лише робить висновки про те, як учні організовують свою самостійну роботу вдома, якою є якість засвоєння того чи іншого розділу програми, але й перевіряє сам себе, якість своєї вчительської праці. Саме на цьому етапі досвідчений учитель за відповідями окремих учнів, за реакцією на ці відповіді клас-

ного колективу судить про досягнення й похибки у своїй вчительській праці.

Складність цього етапу визначається також необхідністю для педагога, спираючись на критерії якості знань, у дуже короткий проміжок часу, вирішуючи одночасно чимало інших завдань, об'єктивно оцінити й прокоментувати відповіді учнів. Саме на цьому етапі уроку учні нерідко стають об'єктом несправедливості педагога (завищення або заниження оцінювання знань), зазнаючи при цьому антивиховні впливи.

Крім того, з усіх етапів уроку в психологічному відношенні для учнів це, мабуть, найбільш напружений, а отже, і найбільш важкий для вчителя, тому що він має поводитися так, щоб зняти цю напруженість або, принаймні, звести її до мінімуму. Саме на цьому етапі найбільш яскраво виявляється розуміння викладачем свого педагогічного обов'язку, моральна основа його діяльності, володіння основами педагогічного такту.

Все це й багато чого іншого і є матеріалом для аналізу керівника на даному етапі уроку. У ході аналізу необхідно розглянути такі зв'язки, як:

- ✓ якість формулювання запитання вчителем і його вплив на якість відповіді учня;

- ✓ відповідність запитань загальним завданням навчання, виховання, можливостям учнів;

- ✓ відповідність характеру запитань учителя специфіці й глибині змісту розглянутого навчального матеріалу;

- ✓ зв'язок між відповіддю учня, об'єктивністю оцінювання цієї відповіді педагогом і користю коментування оцінювання останнім для учня, що відповідає, й усього класу;

- ✓ зв'язок між умінням учителя стимулювати відповідь учня і якістю цієї відповіді;

- ✓ чи сприяє форма організації діяльності всіх учнів класу індивідуальній роботі з викликанням дошки учнем і наскільки ефективним є вплив індивідуальної роботи вчителя з учнем на групову або фронтальну форму організації роботи класу в цей момент.

Особливу увагу керівника школи при аналізі цього етапу уроку необхідно звернути на відношення керівника до помилок у відповідях учнів. Тут можуть мати місце кілька варіантів:

- ✓ учитель через слабку підготовленість не помічає помилок у відповідях учнів;

- ✓ помічає помилки, але робить вигляд, що все йде належним чином (найчастіше деякою частиною вчителів цей варіант здійснюється тоді, коли на уроці присутній керівник, що не є фахівцем з даного предмета);

- ✓ знаходить помилки в завданнях учнів і вказує шляхи їх усунення;

- ✓ знаходить помилки в завданнях учнів, розкриває їх причини, акцентує на них увагу класу, вказує шляхи їх попередження.

Саме така робота аналітика й дає можливість зробити висновок про те, наскільки реальний результат даного етапу відповідає його навчально-виховному завданню, який внесок він робить у процес досягнення триєдиної мети уроку і як він вплинув на наступний етап уроку — **підготовку учнів до сприйняття нового матеріалу**.

7. Тут вістрія аналізу має бути спрямоване на з'ясування відповідності навчально-виховного завдання етапу триєдиній меті уроку й зв'язку з навчально-виховним завданням такого етапу — сприйняття нових знань. Важливо звернути увагу на те, наскільки правильно й точно вчитель націлює клас на роботу, формує мотив навчання, формулює навчальну проблему, готуючи клас до сприйняття нового матеріалу. Специфіка аналізу цього етапу полягає в тому, що його реальний результат можна побачити тільки на наступному етапі. Критеріями цього етапу є: інтерес учнів до нової теми уроку, організаційна чіткість пізнавальної діяльності учнів, її цілеспрямованість і доцільність (дія згідно з метою навіть за умови наявності відволікаючих факторів). На самому ж етапі аналізу підлягає зв'язок між сформульованою учнівською метою, завданнями уроку, практичною значущістю матеріалу, що підлягає вивченню, і навчальною проблемою. Відповідність цих компонентів етапу повинна, поряд з іншими умовами, забезпечити продуктивність і ефективність наступної фази уроку — етапу засвоєння нових знань.

8. Етап аналізу уроку дає керівникові найбільш багатий матеріал для аналізу змісту уроку. Насамперед, саме на цій стадії встановлюється:

- відповідність змісту вимогам державних програм;
- повна цілісність відбиття відповідних положень програми;
- наявність небажаних завищень програмних вимог, що ведуть до перевантаження учнів;
- уміння вчителя виділяти у змісті уроку найбільш важливе, основні ідеї, поняття й акцентувати на них увагу учнів;
- науковість, доступність, обґрунтованість матеріалу, що пояснюється;
- наукова, виховна, розвивальна цінність навчального матеріалу;
- зв'язок навчального матеріалу з життям;
- виразність, насиченість, ущільненість змісту етапу;
- змістовна стимуляція пізнавальної активності;
- наскільки часто й уміло вчитель виділяє основну світоглядну ідею уроку й переконує учнів у її справедливості.

«Коротше кажучи, — пише Ю. К. Бабанський, — аналіз змісту уроку підпорядковується з'ясуванню відповідності його всьому комплексу завдань навчання, виховання й різнобічного розвитку школярів, які поставлені перед даним уроком, у міру його реальних можливостей» [15].

На цьому етапі аналітична діяльність керівника в якійсь мірі має бути сконцентрована насамперед на аналізі теоретичного й фактичного матеріалу, що підлягає засвоєнню учнями, як своєрідній матеріальній субстанції уроку.

Однак цей напрямок аналізу тільки одного, хоча й дуже важливого компонента даного етапу уроку, та й то однобічний. Тому необхідно вийти на цій стадії уроку на розгляд великої кількості зв'язків різного роду¹.

Необхідно насамперед тримати в полі зору зв'язок між змістом навчального матеріалу й методами його викладання, маючи на увазі, що провідним, визначальним компонентом у цьому зв'язку є зміст, і при його аналізі завжди необхідно керуватися критерієм відповідності методів навчання особливостям і специфіці навчального матеріалу, відповідності методів викладання нового матеріалу його структурі, рівню складності, змісту.

Тут варто розібратися в тому, наскільки ефективними є методи досягнення всіх трьох аспектів триєдиної мети за допомогою даного навчального матеріалу.

Обов'язково треба з'ясувати відповідність методів викладання нового матеріалу обраним формам організації діяльності учнів на даному етапі, тому що індивідуальні, колективні й групові форми роботи учнів завжди вимагають своїх методів.

Аналізуючи методи навчання, треба звертати увагу, наскільки вони відповідають вимозі активізації розумової діяльності. Відомо, що педагогічна практика має сьогодні у своєму розпорядженні величезну кількість прийомів і засобів такої активізації, які в основному «...зводяться до створення на уроці труднощів, подолання яких спричиняє розумову напруженість учнів. Труднощі ж утворюються протиріччям між завданням учителя і його здійсненням учнями. Якщо завдання — система запитань, то здійснення — система відповідей; якщо завдання — фактичний матеріал, то здійснення — теоретичні висновки з нього; якщо завдання — початок тексту викладання, то здійснення — його продовження; якщо завдання — розрізнений матеріал різних параграфів, то здійснення — його певне угруповання; якщо завдання — картина, зоровий образ, то здійснення — словесний образ тощо. Як наслідок, матеріал від учителя не адекватно відображається у свідомості учнів, а переробляється, перетворюється ними на свою протилежність. Думка учнів при цьому перебуває в постійній напрузі» [216].

Мабуть, найважливішим пунктом, до якого має бути прикута увага аналітика на цьому етапі уроку, є діяльність учителя з формування понять, її результативність. Звичайно, що на даному уроці можна вести мову лише про первинне уявлення, тому що багато понять формуються протягом тривалого часу.

¹ При аналізі кожного етапу й уроку в цілому ми намагаємося перелічити найбільш важливі зв'язки, що підлягають розгляду. Але це зовсім не означає, що при практичному аналізі уроку керівником школи всі вони мають бути вивчені саме в такому обсязі. Зробити це, звичайно, в одному аналізі уроку неможливо. Але знати про їх існування й вплив на кінцевий результат керівник зобов'язаний. Вибір же їх набору для аналізу залежить від його конкретної мети, типу уроку, підготовленості керівника й багатьох інших конкретних фактів.

Далі. На цьому етапі аналітику необхідно проникнути в сутність таких зв'язків:

- ✓ визначити, яким чином виконання (або невиконання) навчально-виховних завдань попередніх етапів підготувало (або навпаки, не підготувало) ґрунт для сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу;

- ✓ порівняти навчально-виховне завдання цього етапу з його реальним результатом (найчастіше це робиться на етапі закріплення).

9. Етап закріплення нового матеріалу. На цій ділянці аналізу уроку керівник встановлює зв'язок з реальним результатом попереднього етапу, тому що міцність закріплення знань багато в чому залежить від якості їх засвоєння та розуміння. Визначається зв'язок: осмислення знань — закріплення їх у пам'яті. З'ясовується, наскільки правильно вчитель пояснює учням характер зв'язків між фактами, підставами засвоєних знань, сферами їх застосування. Керівникові при аналізі даного етапу обов'язково треба звернути увагу на мову учнів, уміння групувати й систематизувати знання, уміння самостійно застосовувати всю сукупність знань у варіативних ситуаціях за зразком і в нестандартних ситуаціях, що вимагають творчої діяльності. Все це, як справедливо вважає І. Я. Лернер, є способом «вираження усвідомленості знань».

Одночасно аналізується й оцінюється робота вчителя з усунення виявлених у учнів прогалин у розумінні нового матеріалу.

Особливу увагу на цьому етапі аналітик повинен звернути на характер запитань учителя, що ставляться учням. Якщо ці запитання вимагають простого відтворення матеріалу по пам'яті, то метод може вступити в протиріччя з дидактичними завданнями етапу.

Якщо ж це запитання, що мають проблемний зміст, що конкретизують знання, що вимагають від учнів самостійної розумової діяльності, перенесення знань, то вони відповідають дидактичному завданню етапу.

Аналізується відповідність способу організації діяльності учнів навчально-виховному завданню етапу. Якщо вчитель запитує одного учня, а клас не діє, метод суперечить дидактичній задачі й негативно відображається на реальному результаті її розв'язання. Якщо вчитель звертається до учнів із пропозицією уважно слухати те, про що говорить учень, який відповідає, доповнювати, уточнювати й за кількістю та якістю додаткових відповідей і зауважень учнів визначає масштаби і якість прогалин у знаннях, рівень глибини розуміння нового матеріалу, то метод деякою мірою відповідає завданню етапу.

Аналізуються методи закріплення. Що це — тільки вимога запам'ятати новий навчальний матеріал, основні факти? А можливо, створення таких навчальних ситуацій, коли учень починає оперувати знаннями, вирішувати теоретичні й практичні завдання, співвідносити факти з поняттями й ідеями? Керівник, що здійснює аналіз цього етапу, завжди повинен ставити перед собою кілька запитань: Чи стимулює вчитель при закріпленні активне мислення учнів? Чи змушує їх відтворювати не лише факти, але й провідні ідеї, істотні

ознаки головних понять? Чи домагається він, щоб знання стали міцними та виразними? Чи показує він шляхи актуалізації отриманих знань?

При аналізі цього етапу треба звернути увагу на форми закріплення знань, на їхню різноманітність і дієвість.

Загалом цей етап дуже важливий для аналітика, тому що на ньому найбільш чітко виявляються результати діяльності вчителя й учнів, підсумок всієї виконаної на уроці роботи. Саме на цьому етапі керівник, що аналізує урок, одержує матеріал, який дозволяє судити про досягнення мети уроку, про те, наскільки великий розрив між нею й реальним результатом.

10. Аналіз етапу інформації учнів про домашнє завдання й підведення підсумків уроку може йти таким чином. Тут необхідно зафіксувати момент урахування вчителем (або ж, навпаки, ігнорування) при інструктажі реальних результатів попереднього етапу закріплення. У полі зору аналітика мають перебувати такі найважливіші аспекти, що характеризують оптимальну структуру цього етапу, як обсяг домашнього завдання, відповідність його виду меті уроку, методика, диференційований підхід і психологічна налаштованість учнів. Керівник школи при аналізі уроку завжди повинен пам'ятати про чотири правила методики задавання домашнього завдання, сформульовані Н. М. Яковлевим у його книзі «Методика й техніка уроку в школі»: «...Перше правило — для задавання домашнього завдання необхідно відводити спеціальний час, причому цілком достатній, щоб завдання було повністю виконане.

Друге правило — завдання повинне задаватися при повній увазі всього класу. Треба, щоб **учні розглядали цей етап уроку, як не менш важливий, ніж усі інші** (виділено нами — *Ю. К.*), як роботу, що визначає успіх їх самостійної домашньої підготовки...

Третє правило — домагатися, щоб зміст домашнього завдання (що саме має бути зроблено) був зрозумілим для всіх без винятку учнів...

Нарешті, четверте, найважливіше правило — роз'яснити домашнє завдання таким чином, щоб учні знали не лише те, що потрібно зробити, але і як зробити. Необхідно озброїти їх методикою виконання домашнього завдання» [243].

Ці чотири правила — вихідні позиції для аналізу етапу. Оскільки дуже часто ці правила порушуються вчителями, то аналіз етапу керівником школи повинен стати для вчителя своєрідною школою засвоєння методики здійснення цієї найважливішої частини уроку.

11. Після цього необхідно зробити загальні висновки щодо уроку, розкривши причини достоїнств і недоліків у діяльності педагога й учнів і обов'язково замкнувши їх на кінцевому реальному наслідку уроку: якості знань, рівні вихованості й розвиненості учнів, порівнявши його із триединою метою уроку. При цьому, як нам здається, необхідно опиратися на два дуже важливі методологічних правила. Перше з них стосується структури побудови висновку про результат уроку й розкривається в такий спосіб: «Жодна мета вищих

рівнів (а мета, як ми вже писали, це заздалегідь спроектований результат — Ю. К.) ієрархії, усіх, крім останнього, нижчого, після якого здійснюється перекодування дерева цілей, не досягається безпосередньо, а лише за допомогою досягнення підцілей, на які вона розкладається» [216]. Це означає, що при оцінці кінцевого реального результату уроку завжди треба розглядати його як сукупність взаємодіючих один з одним реальних кінцевих результатів кожного його етапу. Однак вся складність полягає в тому, що тут не може бути місця механічному формальному підходу, тому що на кінцевий результат уроку впливає велика кількість педагогічних, психологічних та інших факторів, які при розгляді взаємодії результатів етапів уроку керівникові школи необхідно враховувати. Аналітику в ході аналізу уроку доводиться вести подумки відразу кілька логічних ланцюжків, пам'ятати досить велику кількість різного роду фактів і зв'язків. І тут необхідно спиратися на друге правило про логічні шляхи формування висновку, сформульоване у свій час І. М. Сеченовим, який писав: «Висновок може робитися від частини до цілого й навпаки: від ознаки, властивості або стану предмета до самого предмета й назад, від даного індивідуального випадку до подібного з ним у різних ступенях (і навпаки) — що теж — від часткового до загального й назад, від явища або факту даної хвилини до факту, очікуваного або відсутнього; від сьогодення до минулого й майбутнього; від ефекту до причини й назад; нарешті, від почуттєвого до істинно позачуттєвого» [171].

12. Після того, як зроблено висновок, керівникові школи необхідно дати загальну оцінку уроку й сформулювати конкретні пропозиції вчителю, зумовлені термінами виконання й термінами повторної перевірки. Розглянемо приклад докладного аналізу запротокольованого уроку.

Протокол уроку російської мови в 6 класі

Тема: ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ НАРЕЧИЯ.

Цель урока: Понимание и усвоение учащимися значения отрицательных наречий; правописание в отрицательных наречиях под ударением НЕ, в неударном положении НИ; слитное написание НЕ и НИ в отрицательных наречиях; общего и раздельного в значении и правописании отрицательных наречий; овладение практическими навыками правописания отрицательных наречий и отрицательных местоимений. (Цель урока дословно переписана из рабочего плана урока учителя.)

1. Учительница: — Здравствуйте, садитесь! *(Три ученика вообще не встали при входе учителя в класс, продолжая рыться в своих портфелях.)*

2. Учащиеся: — Здравствуйте! *(Садятся. В классе очень шумно. Класс к уроку не готов. У многих на партах нет дневников, учебников и тетрадей.)*

3. Ученик Петренко: — Я забыл тетрадь дома.

4. Учительница: — Возьми чистый лист бумаги. Потом перепишешь в тетрадь. После урока подойдешь ко мне. Шаталов и Веденин, опять играет на уроке? Убрать сейчас же! Вы постепенно превращаетесь в бездельников! Безобразия! Запишите: «Восемнадцатое марта».

5. Учащиеся пишут. В классе шумно, часть учеников вынимает из портфелей тетради. Тревожение учителя выполнили не все учащиеся.

6. Учительница: — Кончили? Давайте быстрее! Вахромеева, долго ты будешь там копать? Сегодня у нас новая тема: «Отрицательные наречия и их правописание». Усвоить ее будет очень трудно *(пауза)*. Но вначале повторим правописание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях, если на них не падает ударение.

7. Учащиеся думают. Шум в классе затихает.

8. Учительница: — Например, НИЧЕМ, НИЧЕГО. Руку, руку держите как следует. (Ученику, высоко поднявшему руку.) Ну, давай, Шаталов.

9. Ученик Шаталов: — Если на частицу не падает ударение, то пишется НИ.

10. Учительница: — А НЕ? Подождем, пока наговорится Сидоренко с Левиным (пауза). Все слушаем Шаталова.

11. Ученик Шаталов: — НЕ пишется, если под ударением.

12. Учительница: — Всем понятно? (Класс молчит.) Запишем: НЕКОГО... НЕКОМУ... НИЧТО... НИКАКОЙ... НИЧЕМ... НЕЧЕМ...

13. Учащиеся записывают, но в классе не прекращается шум.

14. Учительница: — Шаталов и Веденин! Я вас удалю с урока сейчас. У вас до этого был урок географии? Вы что там, на головах ходили? Я требую рабочего настроения. Как написать местоимения, Шаталов?

15. Ученик Шаталов: — НЕКОГО (произносит как НИКОГО) с частицей НИ.

16. Учительница: — Не с частицей, а с приставкой. Частица, слившись с местоимением, стала приставкой. Садись. (К классу.) Как же написать это местоимение?

17. Ученик Романов: — Местоимение НЕКОГО я написал с приставкой НЕ. Если под ударением, надо писать НЕ.

18. Учительница: — Моторина, дай-ка мне сюда эту книгу. (Отбирает постороннюю книгу у ученицы.) Надо работать, а не заниматься посторонними вещами. Ты для кого учишься, для меня или для себя?

19. Ученица Моторина: — Для себя, конечно.

20. Учительница: — Тогда уважай себя и своих товарищей. Веди себя как положено. Проверяем дальше. Сергеев.

21. Ученик Сергеев встал и молчит.

22. Учительница: — Кто там подсказывает? Ну-ка встань! (Приглушенный смех.) Сергеев, ты совсем не работаешь. У тебя явно вырисовывается двойка за четверть. Садись. Романов.

23. Ученик Романов: — НИЧЕГО. Я написал приставку НИ.

24. Учительница: — Почему? Объясни мне все сам.

25. Ученик Романов: — Потому что на нее не падает ударение.

26. Учительница: — Продолжит Герасимова.

27. Ученица Герасимова: — НЕКОМУ. НЕ под ударением.

28. Учительница: — Садись. Семенова.

29. Ученица Семенова: — НИЧТО. Местоимение. Я написала приставку НИ. Она в безударном положении.

30. Учительница: — Андронов, бесконечно вертись. Отвечай дальше.

31. Ученик Андронов: — НИКАКОЙ, НЕ под ударением.

32. Учительница: — А слышится что?

33. Ученик Андронов: — НИ в безударном положении.

34. Учительница: — Читай дальше.

35. Ученик Андронов: — НИЧЕМ. Я написал НИ. Тоже в безударном положении. И НИКТО, НИ.

36. Учительница: — Последнее местоимение, Пирогова.

37. Ученица Пирогова: — НЕЧЕМ, НЕ под ударением.

38. Учительница: — Теперь повторим, когда НЕ и НИ в отрицательных местоимениях пишутся слитно, когда — раздельно. Как вы написали все местоимения?

39. Учащиеся: — Слитно.

Голоса с разных мест. В классе шумно. Три человека явно занимаются посторонними делами, а не включены в общеклассную работу.

40. Учительница: — Я буду зачитывать вопросы, а вы будете на них письменно отвечать в своих тетрадях, употребляя отрицательные местоимения. Кто приходил к тебе вчера?

41. Учащиеся пишут.

42. Учительница: — Кого из друзей ты вчера видел?

43. Учащиеся пишут.

44. Учительница: — У кого из товарищей ты сегодня был?

45. Учащиеся пишут.

46. Учительница: — Моторина, прекрати разговоры. Сейчас ты улыбаешься, а как выходишь к доске, там и улыбка, и дар речи пропадает. Я сколько раз тебе говорила о необходимости более серьезно относиться к учебе?

Продолжим работу. К кому ты пойдешь вечером? Пишите. Иванов, прекрати заглядывать в тетрадь к Иконникову. Думаешь, меня легко обмануть? Я достаточно всех вас хорошо знаю. Помолчи. Работай самостоятельно.

47. Учащиеся пишут.

48. Учительница: — Давайте поговорим. Сергеев.

49. Ученик Сергеев: — Ко мне приходил вчера мой друг Саша.

50. Учительница: — Где же здесь отрицательное местоимение? Скажи мне, пожалуйста. Нет, я положительно не знаю, что с тобой делать. Где же здесь отрицательное местоимение?

51. Учащиеся (*с места*). — Нет отрицательного местоимения.

52. Учительница: — Как же правильно? Садись, Сергеев.

53. Учащиеся (*опять с места*). — Ко мне вчера никто не приходил.

54. Учительница: — Папанова, встань. Как ты написала НИКТО? Объясни.

55. Ученица Папанова: — Слитно. Потому что в безударном положении.

56. Учительница: — Не в том же дело. Почему слитно? Герасимова.

57. Ученица Герасимова: — Если нет предлога, то местоимение пишется как одно слово.

58. Учительница: — Верно. Садись. Следующее предложение. Петрова.

59. Ученица Петрова: — Я вчера никого из друзей не видела. НИКОГО слитно. Нет предлога.

60. Учительница: — Так. Андронов.

61. Ученик Андронов: — Я ни у кого из товарищей сегодня не был. Ни у кого — в три слова, есть предлог.

62. Учительница: — Правильно. Молодец. Семенова.

63. Ученица Семенова: — Вечером я ни к кому не пойду. В три слова, предлог К.

64. Учительница: — Когда же НЕ и НИ пишутся в отрицательных местоимениях слитно и когда раздельно? Кто ответит? Ну-ка, Романов.

65. Ученик Романов: — Слитно, когда нет предлога, и раздельно, когда предлог есть.

66. Учительница: — А теперь посмотрите на доску. На ней написаны наречия: никогда, неоткуда, никуда, нигде, негде, незачем. Чем они похожи на отрицательные местоимения? Кто ответит?

67. Ученики (*с места, не вставая*). — Они тоже имеют приставки НЕ и НИ.

68. Учительница: — Вот такие наречия с отрицательным значением называются ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ НАРЕЧИЯМИ. Вы должны правильно употреблять их в речи. Придумайте устно с каждым из них по одному предложению. Так, Андронов.

69. Ученик Андронов: — Я никогда не забуду этот случай.

70. Учительница: — Верно, Андронов. Ты меня сегодня обрадовал. Ставлю тебе «4». Михалев.

71. Ученик Михалев: — Нигде не мерцают огоньки.

72. Учительница: — Правильно. Работать всем. Веденин, ты себя, как всегда, ведешь безобразно. Придумал пример?

73. Ученик Веденин: — Неоткуда... (*думает*)... Неоткуда не пришел... (*В классе смех и шум.*)

74. Учительница: — Шута строишь из себя. Неудачное предложение, ты упорно напрашиваешься на неприятности. Тебе б с Андронova брать пример, может быть, меньше бы стал безобразничать. Как правильно? Шаталов.

75. Ученик Шаталов: — Подъехать к речке было неоткуда.

76. Учительница: — Кремнева.

77. Ученица Кремнева: — Никуда неохота было что-то идти.

78. Учительница: — Достаточно. (*Пауза.*) Как в отрицательных местоимениях, в отрицательных наречиях под ударением пишется НЕ, а в безударном положении — НИ. И всег-

да слитно. Раздельно не пишутся вообще, так как в отрицательное наречие нельзя вставить предлог.

Запишем под диктовку предложения и объясним правописание наречий

Путникам негде было укрыться от дождя.

Написали? Объясним. Сарматова.

79. Ученица Сарматова: — В этом предложении отрицательное наречие НИГДЕ.

80. Учительница: — НЕГДЕ. Как написали НЕ?

81. Ученица Сарматова: — Я написала слитно. Нет предлога.

82. Учительница: — Его в отрицательных наречиях вообще не бывает. Давайте запишем следующее предложение. Впереди болото, дальше идти некуда. Как в этом предложении написали наречие? Веденин, как ты себя ведешь? Будет этому когда-нибудь конец? Почему ты не пишешь? Немедленно напиши в тетрадь предложение. Повторяю. Впереди болото, дальше идти некуда. Как ты написал?

83. Ученик Веденин: — Некуда. Приставка НЕ, она под ударением. Слитно.

84. Учительница: — Пишем дальше. С самого начала мне никак не везло. Объясним. Хлебникова.

85. Ученица Хлебникова: — Никак — отрицательное местоимение. Приставка НИ, в безударном положении, пишется слитно.

86. Учительница: — Хорошо. Ниоткуда не доносилось ни звука. Просим, Фролов.

87. Ученик Фролов: — Ниоткуда, НЕ.

88. Учительница: — Что НЕ? На каком слоге ударение?

89. Ученик Фролов молчит.

90. Учительница (*к классу*). — Как написать НИОТКУДА? Романов.

91. Ученик Романов: — Надо написать НИ, без ударения.

92. Учительница: — Слитно? Раздельно?

93. Ученик Романов: — Раздельно, есть предлог ОТ.

94. Учительница: — Неправильно. Какая часть речи?

95. Ученик Романов: — Нужно писать слитно. Это наречие.

96. Учительница: — Наконец-то, садись. Пишем дальше. Незачем было ему сюда приходить. Как написали отрицательное наречие? Шаталов.

97. Ученик Шаталов: — Незачем. Отрицательное наречие. Я написал приставку НЕ, под ударением. И слитно.

98. Учительница: — Ему неоткуда ждать писем. Проверим. Михеев.

99. Ученик Михеев: — Неоткуда, НЕ, потому что под ударением, и слитно, потому что наречие. ОТ — это приставка.

100. Учительница: — Итак, что нужно знать о правописании НЕ и НИ в отрицательных наречиях? Шаталов.

101. Ученик Шаталов: — Мы должны знать, что под ударением пишем НЕ, а в безударном положении — НИ.

102. Учительница: — И еще.

103. Ученик Шаталов: — Всегда слитно.

104. Учительница: — Мне нравится, Шаталов, твоя активная работа на уроке. Ты заслуживаешь четверки. А теперь проведем работу по развитию речи. Запишем тему сочинения — «Наша школа». На эту тему мы с вами не писали. Постарайтесь успеть минут за десять. Начали в хорошем темпе.

105. Учительница (*прохаживается меж рядов, заглядывая в тетради учащихся*). — Будьте внимательны. Уже есть ошибки. Заканчиваем, время вышло. Послушаем. Сомов, читай.

106. Ученик Сомов: — Мы учимся в светлой и красивой школе. В нашей школе есть много кабинетов, хороший спортивный зал и большая столовая. А еще у нас есть спортивная площадка и футбольное поле. Мы очень любим играть в футбол. Когда мы идем со школы, то проходим по липовой аллее, которую сами посадили. Мы любим нашу школу.

107. Учительница: — Что вы можете сказать о сочинении Сомова?

108. Ученики молчат. Рук никто не поднимает.

109. Учительница: — Семенова.

110. Учениця Семенова: — Мне сочинение понравилось. Он написал «со школы», а нужно «из школы».

111. Учительница: — Еще кто так думает? (*Звонок с урока.*) На дом упражнение 726 и выучить параграф. Урок окончен.

Ребята не все записали домашнее задание.

ОРИЕНТИРОВКА К ПРОТОКОЛУ УРОКА

1. Учительница А. работает с этим составом учащихся, начиная с IV класса. В классе 39 человек списочного состава.

2. Имеет по русскому языку в этом классе полную успеваемость.

3. На следующий день при проверке домашнего задания выяснилось, что многие учащиеся, вставлявшие в предложения пропущенные отрицательные наречия и отрицательные местоимения, допустили ошибки. Вот некоторые зафиксированные директором школы ответы учащихся: «Ни звука не доносилось нигде» (вместо «ниоткуда»); «Остановиться было некуда» (вместо «негде»); «Ответа я не могу получить ни из кого из друзей» (вместо «ни у кого»); «Я на катке не встретил никого из друзей» (вместо «ни с кем»).

4. По просьбе директора школы учительница А. за день до запротоколированного урока провела самостоятельную работу — запись под диктовку сочетаний с отрицательными наречиями и отрицательными местоимениями с целью: выяснить степень навыков правописания НЕ и НИ в отрицательных наречиях и местоимениях. Результаты сведены в таблицу.

Смещение НЕ и НИ в отрицательных наречиях и отрицательных местоимениях	<i>Количество употреблений орфограмм</i>	<i>Количество ошибок</i>
	15 (кол-во орфограмм в тексте) x 37 (кол-во уч-ся в классе) = 555 (кол-во употребленных орфограмм)	До урока: 46 После урока: 23
Ошибки на слитное и раздельное написание НЕ и НИ в отрицательных наречиях и отрицательных местоимениях	15 (кол-во орфограмм в тексте) x 37 (кол-во уч-ся в классе) = 555 (кол-во употреблений орфограмм)	До урока: 80 После урока: 65 Из них 63 ошибки сделаны на те случаи правописания НЕ и НИ, когда в словах встречаются приставки и предлоги

5. В процессе выполнения работы, как до, так и после урока учитель просит учащихся ставить в отрицательных наречиях и в отрицательных местоимениях ударения. На расстановку ударений было сделано всего три ошибки.

6. Обозначая по заданию учителя отрицательные местоимения значком М, а отрицательные наречия — значком Н, учащиеся допустили 72 ошибки, то есть почти столько же, сколько на слитное и раздельное написание НЕ и НИ.

7. Когда на следующем уроке (после запротоколированного) учащиеся попросили рассказать о правописании НЕ и НИ в отрицательных местоимениях и отрицательных наречиях, то они вначале рассказывали о правописании НЕ и НИ в отрицательных местоимениях, а затем — в отрицательных наречиях.

Когда вопрос был сформулирован иначе: «Чем правописание НЕ и НИ в отрицательных наречиях похоже на правописание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях и чем отличается?» — учащиеся затруднились ответить.

8. Учительница выставила за урок 4 отметки «хорошо» — Шаталову, Романову, Семенову, Андронову, но в спешке не объявила об этом ученикам и не прокомментировала оценки.

9. Количественные показатели запотоколированного урока.

10. Стенограмма беседы руководителя школы с учителем перед анализом урока.

10.1. Руководитель школы: — Дайте краткую характеристику классу, в котором проходил урок.

10.2. Учительница: — Класс достаточно сложный. Начиная с IV класса в нем сменилось два классных руководителя. Класс имеет литер «г» и комплектовался последним, в его состав влилось много учеников из соседней начальной школы. Многие учителя жалуются на дисциплину в классе. Наиболее недисциплинированными учащимися являются: Шаталов, Веденин, Моторина, Андронов. Очень слабо успевают по моему предмета: Иванова, Северьянова, Шаталов, Сергеев, Веденин. Отставания объясняются нежеланием учиться. Им и по другим предметам еле-еле натягивают положительные оценки.

10.3. Руководитель школы: — Охарактеризуйте местоположение урока в общей системе других уроков и тем программы.

10.4. Учительница (замаялась): — Знание темы обеспечивает грамотность. Без знания того, как пишутся наречия, нельзя быть грамотным.

10.5. Руководитель школы: — В чем заключается трудность изучаемой темы?

10.6. Учительница: — Ученики плохо ее осваивают. Часто путают местоимения с предлогом и наречия с приставками.

10.7. Руководитель школы: — Охарактеризуйте триединую цель урока, сопоставьте с конечным результатом, полученным в ходе проведения урока.

10.8. Учительница: — Конечной целью урока является овладение практическими навыками правописания отрицательных наречий. Считаю, что в определенной степени цель достигнута.

10.9. Руководитель школы: — На чем основывается такое заключение?

10.10. Учительница: — На знаниях учеников. Все-таки большинство ответов были правильными. Да и работа с орфограммами после урока показывает, что урок в определенной степени достиг цели.

10.11. Руководитель школы: — Как Вы планировали воспитательный и развивающий аспект цели?

10.12. Учительница: — Честно сказать, я не думала над этим. Видимо, далеко не на каждом уроке эти стороны триединой цели можно осуществлять.

10.13. Руководитель школы: — Выскажите свое мнение о типе урока и его соответствии триединой цели урока.

10.14. Учительница: — Тип урока? (Пауза). Даже не знаю, что сказать. Ну какой тип? В основном спрашивала и рассказывала, стараясь раскрыть новый материал и добиться, чтобы учащиеся его освоили.

10.15. Руководитель школы: — Охарактеризуйте методы, которые Вы использовали в ходе урока. Как Вы считаете, соответствовали ли они характеру изучаемого материала?

10.16. Учительница: — Я использовала рассказ в сочетании с беседой. Думаю, что они соответствовали изучаемому материалу.

10.17. Руководитель школы: — Выделите наиболее удачные и неудачные места урока.

10.18. Учительница: — Я считаю, что сегодня мне менее удалась та часть урока, в которой заключено повторение пройденного материала — «Правописание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях». Класс был очень возбужден после предыдущего урока, и мне долго не удавалось их успокоить. Недостатком урока является то, что я не успела домашнее задание дать до звонка.

10.19. Руководитель школы: — Скажите, пожалуйста, что вы прочитали в этом учебном году по теории урока?

10.20. Учительница: — Честно признаться, ничего. Нет времени. Читаю журнал «Русский язык в школе» и все.

Кількість опитаних за урок							Кількість поставлених оцінок	Кількість бажаних узяти участь в обговоренні запитань, поставлених перед класом	Кількість учнів, що бажали внести доповнення, коректувати відповіді товарись, їхню діяльність	Кількість відволікань учнів			Витрати часу				
Повних відповідей	Неповних відповідей	Правильних відповідей	Неправильних відповідей	Добровільні відповіді	За викликом учителя	Усього опитано за урок				Помічених учителем	Непомічених учителем	Невиробничі витрати часу на уроці	Повторення вивченого	Викладання нового матеріалу	Закріплення нового матеріалу	Словникова робота	Кількість запитань, поставлених учнями
0	30	24	6	5	20	30	4	5	0	5	16	6	12	6	21	9	0

АНАЛІЗ УРОКУ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В 6-Г КЛАСІ

Тема уроку: Негативні прислівники.

Мета відвідування: визначити, наскільки успішно вчитель реалізує виховні можливості уроку (моральний аспект).

Програма спостереження.

1. Моральна поведінка вчителя.
2. Моральні традиції уроку.

3. Організація на уроці радісних переживань.
4. Використання виховного потенціалу досліджуваного матеріалу.

Після самоаналізу вчителю ставляться такі запитання.

1. Що було задано додому до цього уроку? (За логікою учні повинні були повторити правопис заперечних займенників, значення прислівників і їх розряди.)

2. З якою метою проводилася короткочасна письмова робота з розвитку мови? (Твір «Наша школа».)

3. Які труднощі відчув учитель при роботі із цим класом і чи були труднощі при підготовці до цього уроку?

4. Що таке триєдина мета уроку? Чітке формулювання всіх трьох аспектів цієї мети.

Сьогоднішній урок я відвідала з метою визначити, наскільки успішно Ви реалізуєте виховні можливості уроку, тобто моральний аспект уроку.

Вихідна позиція кожного уроку — це чітко сформульована, а отже, чітко з'ясована триєдина мета (ТМУ). Ви, готуючись до уроку, не продумали мети, а це призвело до того, що в уроці не було композиційної чіткості; не виправдано були відсутні деякі етапи (перевірка домашнього завдання); види діяльності учнів не завжди відповідали характеру навчального матеріалу, що відбулося на кінцевому реальному результаті уроку, тому що, не визначивши мету, Ви не визначили й ефективних шляхів її досягнення.

На сьогоднішньому уроці я дивилася, як Ви реалізуєте виховні можливості уроку, тобто здійснюєте на практиці один із провідних принципів дидактики — принцип навчання, що виховує. Кожний урок формує не лише знання, уміння й навички, але й моральні стосунки між людьми. А це забезпечується моральним середовищем уроку. Моральне середовище залежить насамперед від моральної поведінки вчителя, тому що воно лежить в основі моральних взаємин учителя й учнів. Ваша поведінка на сьогоднішньому уроці аморальна: Ви дуже грубо ставитеся до дітей, постійно ображаєте їх (див. позиції 3, 5, 7, 15, 23, 31, 47, 73, 75). Тут і брутальність, і недовіра, і прагнення принизити дитину. Ви допускаєте неповагу до колеги, що теж аморально (позиція 75). Ваші вимоги до дітей носять тільки категоричний характер (позиції 3, 5, 7, 15, 19, 23, 31, 55).

Ви постійно допускаєте персоніфікацію вимог (позиції 3, 5, 25, 14, 25, 51). Навіть при оцінці знань Ви, аргументуючи оцінку (якщо це можна назвати аргументацією), зазначаєте не заслуги учня, не успіхи його, а власне почуття до його дій на уроці («Ти мене **порадував**» — позиція 71. «Мені подобається твоя робота» — позиція 105).

Ваші запитання — випадкові, породжені не логікою, а сформованим стереотипом Ваших взаємин з учнями — підвели, по суті справи, ученицю Моторину до формулювання аморального мотиву навчання (позиції 19, 20, 21).

Ваше спілкування з дітьми на уроці є аморальним. Тут не було духу взаємоповаги й взаєморозуміння. Навіть Ваше звертання до дітей на прізвище на

загальному негативному тлі сформованих стосунків ніби підкреслює відсутність теплоти, довіри до них з боку вчителя.

Все це позначилося на кінцевому наслідку даного уроку. І що ще важливіше, якщо стиль Вашої поведінки не зміниться, то це негативно позначиться і на рівні знань, і на рівні вихованості учнів 6-Г класу.

Моральне середовище уроку забезпечується сформованими й моральними традиціями уроку, що постійно розвиваються. Ваш сьогоднішній урок — свідчення того, що таких традицій немає. Поведінка дітей на уроці — це наслідок багатьох Ваших уроків. Клас до уроку не готовий, навчальні приналежності в портфелях (позиції 1, 2, 6), отже, діти безвідповідально ставляться до навчального часу й праці. Постійно порушується тиша: шум під час пояснення (позиції 11, 14, 40, 83); вигуки з місця (позиції 3, 40, 52, 54, 68); маса відволікань на уроці (21), причому на більшість із них (на 16) Ви не реагуєте, а якщо реагуєте, то без моральної аргументації.

Ваші вимоги не завжди виконуються (позиції 6, 40). Унаслідок несформованості моральних стосунків, діти сміються над помилками товаришів (позиція 74), Ваш коментар до цієї ситуації відсутній.

Відсутність моральних традицій на уроці позначилася на кінцевому реальному наслідку в досягненні триєдиної мети: учні не ставлять запитань, не доповнюють відповідей, не виправляють їх. На уроці відсутні повні ґрунтовні відповіді, тільки п'ятеро із класу добровільно відповідали на Ваші запитання. Клас недисциплінований. Як наслідок усього сказаного Ви допустили на уроці непродуктивні витрати часу — 6 хв, тобто приблизно 13 % часу всього уроку. Моральне середовище уроку забезпечується організацією на уроці радісних переживань. Цього взагалі не було.

Моральний потенціал досліджуваного матеріалу Вами не був виявлений і осмислений, а тому на уроці теж не використовувався.

Негативне моральне тло уроку вплинуло на розв'язання всіх навчально-виховних завдань уроку. Вони повністю не вирішені.

Ми зараз подивимося з Вами всі етапи уроку, будучи переконаними, що методично доцільне на уроці має виховну цінність, а те, що необхідно у виховних цілях, має супроводжуватися дидактичним ефектом.

Ваш урок — комбінований. Зміст навчального матеріалу відповідає типу уроку.

І етап — організаційний. Найважливіший етап (позиції 1—5). Його психолого-педагогічне завдання — забезпечити нормальну обстановку для роботи. Однак вона не вирішена: до уроку клас не готовий, урок розпочався при відсутності порядку, клас у роботу не задіяний. Причина — про неї я вже говорила — Ваша поведінка, Ваше ставлення до дітей, до уроку, відсутність вимогливості, стриманості, довіри до учнів; Ваша безвідповідальність і байдужість до справи.

Реальний результат цього етапу позначився на всьому подальшому ході уроку — порядку, зосередженій увазі так і не було.

II етап комбінованого уроку — зазвичай перевірка домашнього завдання. У Вас цей етап був відсутній, хоча зміст навчального матеріалу вимагав того, щоб Ви запропонували учням вдома повторити правопис заперечних займенників, значення й розряди прислівників. Але Ви не передбачили цього, чим порушили систему зв'язків даного уроку з попереднім. А це дуже швидко (у ході пояснення) виявилось й призвело до негативного результату (діти не зуміли відрізнити заперечні прислівники від заперечних займенників). Відсутність етапу перевірки домашнього завдання дозволяє думати про низький рівень етапу інформації про домашнє завдання, інструктажу про його виконання на попередньому уроці, тому що його реальний, негативний, результат повною мірою виявився сьогодні. І якщо говорити про виховний аспект цієї ситуації, то багаторазове її повторення формує в учнів безвідповідальне, несумлінне ставлення до праці, формує безвільність, недисциплінованість. І я кажу про це тому, що методика задавання домашнього завдання на сьогоднішньому уроці призведе до подібного результату й на наступному уроці.

Наступний етап — це підготовка учнів до активного й свідомого засвоєння нового матеріалу (позиції 6—66). Його навчально-виховне завдання — організувати й цілеспрямувати пізнавальну діяльність учнів. Ви пояснили тему. Мети знову немає: таке враження, що й Вам неясна мета Вашої майбутньої роботи. (Про дітей і казати нема чого.) Оголосивши тему, Ви починаєте працювати з заперечними займенниками. І тут, по-моєму, вибрані Вами методи не відповідали змісту навчального матеріалу й способам організації пізнавальної діяльності учнів. Зміст навчального матеріалу вимагав наочної таблиці для порівняння, евристичної бесіди, часткового самостійного пошуку, самостійного формулювання правила, роботи з підручником і чіткого висновку учителя, а потім тренувальних вправ з дотриманням дидактичних принципів систематичності й доступності, достатнього рівня складності й насиченості орфограмами пропонованих видів робіт.

Що можна прийняти із запропонованого Вами? Правильно, що Ви намагаєтесь побудувати пояснення нового на порівнянні з раніше вивченим аналогічним граматичним матеріалом, пропонуєте різні види тренувальних робіт. Але що вийшло?

1. Бесіда про правопис НЕ й НІ в заперечних займенниках ішла напружено, тому що діти не були готові до неї. Це результат непродуманості домашнього завдання на попередньому уроці (я вже говорила про це).

2. Відповіді учня Штаталова (позиції 10, 12) не підтверджені прикладами. Але Ви не залучаєте уваги класу до цього й даєте приклади самі (13). Ваш методичний прорахунок помічений учнями: вони не слухають, розсіяні. Треба зазначити Вашу пильну увагу до відповідей учнів. Ви не залишили без виправлення жодної помилки (позиції 32—34, 53, 57), і це, звичайно, позитивно вплинуло на кінцевий результат уроку. Все ж таки кількість помилок на правопис НЕ й НІ зменшилася майже на 50 %. Наступний вид вправ (41—66) — запис відповідей на поставлене запитання, — по-моєму, на даному уроці

є недоречним, тому що пізнавальна мета передбачає роботу над правописом заперечних прислівників. Тут у наявності невідповідність змісту навчального матеріалу триєдиній меті уроку. І все це є наслідком непродуманості триєдиної мети.

До того ж новий вид роботи уведений без роз'яснень, як виконати пропонуване завдання. Але ж у відповіді потрібно було вжити певну граматичну категорію — заперечний займенник. І знову немає цільової настанови, діти не впоралися із завданням (позиції 49—53), іде час, а пояснена тема майже вже забута. Добре, що під час перевірки Ви вимагали пояснити правопис ужитих негативних займенників. Це закріплює навичку грамотного написання.

Тепер Ви переходите до нового матеріалу (67). На дошці у Вас шість заперечних прислівників. У Вас був момент, аби зосередити увагу й думку учнів на новому завданні. Дати їм можливість подумати, до якої частини мови належать дані слова. Пояснити, чому це прислівник (значеннєве значення), поруч дати заперечні займенники, звернути увагу на їхнє значеннєве розходження, на розходження граматичних ознак (прислівники не змінюються), потім звернути увагу на формальну (зовнішню) подібність. Це треба було зрозуміти, Ви цього не зробили. Це в кінцевому результаті дало Вам 72 помилки на вміння відрізнити прислівник від займенника (див. кількісні показники). Учні не усвідомили, що у прислівника, як у незмінної частини мови, не може бути прийменника.

І ще одне зауваження. Ви не намагаєтеся комплексно підходити до вивчення російської мови. Ви говорите про вживання досліджуваної граматичної категорії у мові (69). Але мало сказати: «Ви повинні правильно вживати їх у мові». Потрібна система вправ. Але та робота з розвитку мови, що була проведена Вами, зовсім не пов'язана з новим матеріалом (це я говорю про твір «Наша школа»). А от усне придумування речень — цілком прийнятна форма роботи. Правда, вона пройшла не цілком вдало (позиції 74, 75). Але три речення діти придумали правильно.

І от тепер Ви наблизилися до формулювання правила. І Ваша недовіра до учнів виявилася навіть тут. Їм цілком до снаги було формулювання нового правила. Вони йшли до нього під Вашим управлінням, головне, істотне усвідомили. І у Вас була можливість організувати радісні переживання, викликати в учнів позитивні інтелектуальні емоції. Але Ви самостійно формулюєте правило, формулюєте не зовсім чітко, без наукової аргументації. І далі треба було звернутися до підручника. Обробити новий матеріал: усвідомити, запам'ятати. Але ця робота не проводилася, і внаслідок в учнів не сформувалося відповідальне ставлення до нової орфограми, потреба до роботи з підручником як основним джерелом знань.

На етапі закріплення вивченого матеріалу значну роль відіграє зміст навчального матеріалу, дібраного для тренувальних вправ. Тексти мають бути досить насиченими досліджуваною орфограмою, якщо дано кілька видів робіт, то має підвищуватися ступінь складності, щоб діти відчували інтелектуальну

напругу, і, звичайно ж, зміст матеріалу має носити виховний характер. Але дидактичне завдання етапу й методи навчання не є відповідними, тому кінцевий реальний результат знижується. Діти пишуть під диктовку (позиції 79—104). Зворотний зв'язок відсутній, а це породжує байдужість дітей до навчальних занять. Обсяг виконаного достатній, але ступінь насиченості орфограмами низький: усього 6 слів, причому три з них уже були записані на дошці, і тільки два зустрічаються на уроці вперше.

Останній вид роботи — це твір «Наша школа». І він був уведений без орієнтації на триєдину мету уроку. Мета даної роботи сформульована таким чином: «Не писали на цю тему. Встигнете написати хвилин за десять». Ви самі не бачите сенсу цієї роботи — а це від неясності триєдиної мети уроку. І вибраний вид роботи не відповідає триєдиній меті уроку й негативно впливає на реальний кінцевий результат. Діти поставилися до цієї роботи без інтересу, тому що не побачили сенсу виконуваного завдання, воно поза змістом навчального матеріалу. Ось чому на запитання: «Що можете сказати про твір?» ніхто нічого не відповів.

На останньому етапі не був підведений підсумок уроку. Домашнє завдання дане поза меж уроку, інструктаж був відсутній. Навчально-виховне завдання цього етапу не розв'язане. Діти поставляться до цього завдання безвідповідально, що позначиться на реальних результатах наступних уроків.

І про обсяг виконаного. Це дуже важливо сказати дітям, скільки й з якою якістю встигли зробити. Це теж виховний момент уроку. Але дітям не було повідомлено про це, тому що протягом усього уроку не було зацікавленості в ефективності реального результату уроку. Тому й зроблено небагато.

Записано 30 слів при повторенні займенників, з них 10 — на досліджувану орфограму. 32 слова при вивченні заперечних прислівників. З них 11 — на досліджувану орфограму, причому тільки 8 слів були в «роботі», а інші повторювалися. Приблизно 50 слів у творі. Разом 110 слів. Це рівень 4 класу. За такої напруженості не можна розв'язати поставлені перед уроком пізнавальні, розвивальні й виховні завдання.

Висновки.

Моральні можливості уроку залишилися нереалізованими.

Причини:

- триєдина мета уроку не виявилася системостворюючим компонентом, тому що залишилася неясною і для вчителя, і для учнів;
- методи навчання, вибрані вчителем, не завжди відповідали змісту навчального матеріалу й навчально-виховному завданню етапу;
- учителем не з'ясована типологія уроку, що призвело до неповного набору етапів, до «квалості» композиції;
- учитель не осмислив місця уроку в системі інших уроків;
- навчально-виховне завдання кожного етапу не з'ясоване ані вчителем, ані учнями, що знизило реальний результат кожного етапу й кінцевий результат уроку;

- моральне тло уроку несприятливе, що стало наслідком безтактності вчителя, відсутності моральних традицій, небажання передбачити виховні можливості матеріалу й використовувати їх.

Пропозиції.

1. Відвідати уроки вчителя Савельєвої Т. К., Інякіної Г. К. з метою подивитися, як ці вчителі будують свої стосунки з учнями, як створюють і зміцнюють моральні традиції уроку. Термін — 2 тижні.

2. Прочитати й зробити для себе необхідні замітки:

Кирилова «Особливості уроку в умовах розвивального навчання»,

Щуркова «Коли урок виховує»,

Бондарева «Урок — мистецтво вчителя».

Протягом двох тижнів.

Після закінчення двох тижнів я відвідую Ваші уроки з тією самою метою. Ваше завдання — піддати аналізу стиль своїх взаємин з учнями й серйозно узятися за самовиховання.

Буде непогано, якщо Ви спробуєте за цей час поступово змінити своє ставлення до підготовки уроків. Вам треба серйозно зайнятися вивченням теорії мови й працювати над удосконалюванням методики.

Однак аналізувати етапований урок можна не лише на основі його протокольного запису, але й на основі кодованого запису в такій таблиці.

№	Короткий запис змісту навчальної операції	Блок реального результату							
		Кількість піднятих учнями рук	Кількість учнів, що відповіли	Якість відповідей	Кількість відволікань	Кількість запитань, поставлених учнями	Кількість учнів, що бажають доповнити відповіді	Домінуючі стосунки	Рівень засвоєння знань
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Блок методу				ЗНМ	Форма організації пізнавальної діяльності учнів	Блок зв'язків						Пропозиції
Зворотний зв'язок	Засоби навчання	Вид навчальної ситуації	Метод навчання			МН – ЗНМ	МН – ФОПДУ	МН – НВЗ	ЗНМ – ФОПД	ЗНМ – НВЗ	ФОПДУ – НВЗ	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23

Розглянемо приклад аналізу уроку літератури в 9 класі за темою «Тварь дрожащая или властелин». «Все ли дозволено гению» (за романом Ф. М. Достоевського «Злочин і покарання»), здійснений заступником директора з навчально-виховної роботи однієї із сільських шкіл Челябінської області.

ТРИЄДИНА МЕТА УРОКУ

1. Розв'язати теорію Раскольнікова.
2. Продовжити відпрацювання поняття індивідуалізму.
3. Працювати над розвитком логічної мови учнів.
4. Виховувати в учнів колективізм, гуманізм.

МЕТА АНАЛІЗУ

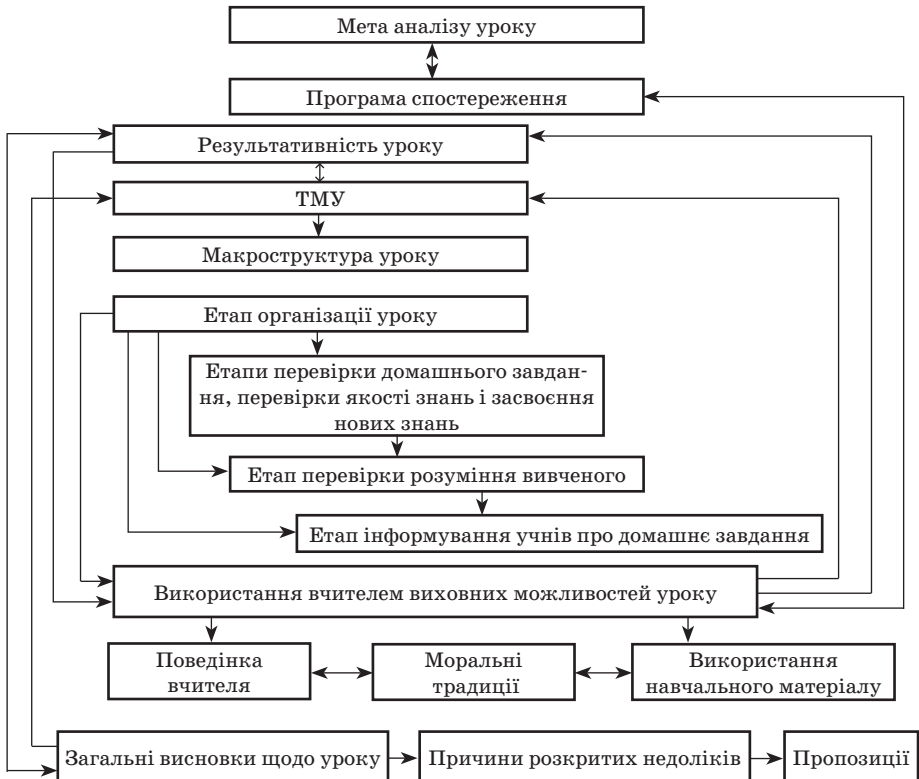
Визначити, наскільки успішно вчитель використовує виховні можливості уроку.

План спостереження.

1. Моральна поведінка вчителя.
2. Дотримання й розвиток моральних традицій уроку.
3. Використання навчального матеріалу для активного впливу на моральну свідомість учнів.

СХЕМА АНАЛІЗУ

уроку літератури в 9 класі «Тварь дрожащая или властелин». «Все ли дозволено гению» за романом Ф.М. Достоевського «Злочин і покарання»



Перша позиція

Орієнтація на результат

Розглянемо результативність уроку.

У процесі уроку учні з'ясували суть теорії Раскольнікова, у порівнянні показали його моральні пошуки, внутрішню боротьбу на шляху до самоствердження, зуміли доказово дійти висновку, чи все «дозволено геніям».

При роботі вміло використали текст роману Достоевського «Злочин і покарання», розкрили глибину моральної проблеми місця людини в суспільстві й залежності людини від суспільства, підтвердивши свої висновки прикладами з інших художніх класичних творів XIX століття. Це говорить про високу читацьку культуру учнів, що відповідали на уроці.

Були не до кінця усвідомлені відповіді на запитання «Чому мучиться Раскольніков?», учні не дійшли висновку про глибинні джерела гуманізму, закладеного в самій природі людини.

Реальний результат у плані навчання й розвитку наявний. Про те, що урок досяг мети, говорять правильні, доказові відповіді учнів на вузлові запитання. Чітко відпрацьовані поняття, що розкривають основні проблеми в романі Достоевського: теорія, світогляд, протиріччя, бонапартизм, індивідуалізм тощо. Логічна мова учнів — на високому рівні розвитку, про що свідчать три розгорнуті відповіді учнів. Учні вміло використовують текст художнього твору для доказу висунутих положень, уміють спланувати свій виступ (усі пишуть рецензії на відповідь, 6 учнів оцінено вчителем).

Виховний аспект мети багато в чому успішно реалізується. Про це говорить високий рівень організаційної діяльності учнів, що виразився у такому.

1. У чіткій підготовленості класу до уроку (всі учні на місцях, все необхідне — на столах, у текстах — закладки, під рукою — необхідні записи).

2. В організованій зустрічі вчителя, готовності дошки, у знанні причини відсутності товариша.

3. У чіткій роботі всіх на уроці, відсутності відволікань і порушень дисципліни.

4. У вмілій організації самостійної роботи учнів, умінні планувати свою діяльність.

На уроці ми бачимо результат роботи вчителя з відпрацьовування моральних традицій уроку в організації уроку, у підтримці робочої обстановки в процесі пізнавальної діяльності, у встановленні довірчих взаємин між вчителем і учнями, де немає місця крику, де тебе уважно вислухають.

Сам зміст навчального матеріалу сприяв вихованню почуття колективізму, розкривав перед учнями можливості пошуку істини, яким шляхом йти в житті, щоб почувати себе людиною.

На уроці належна увага приділялася розвитку мови, логічного мислення шляхом рецензування та вимоги довести свою думку, звертаючись до текстів

художніх творів. Опитано за урок 28 учнів, 44 піднімали руки, пролунали 3 розгорнуті монологічні відповіді — це говорить про високу напруженість уроку, активність учнів.

Але виховне значення уроку було перекреслене формою організації пізнавальної діяльності учнів, коли вчитель прямолінійно розділив клас на «сильних» і «слабких» при подачі диференційованого завдання. Виховна мета уроку не реалізована, оскільки вчитель не пов'язав теоретичні викладення, пошуки й знахідки учнів, їх загальні висновки з теми уроку із життям, з актуальними питаннями сучасності.

Друга позиція

Аналіз мети уроку

1. Цілі уроку конкретизовані, пов'язані зі змістом навчального матеріалу, передбачають завдання самостійного пошуку знань, розвиток логічного мислення й мови, моральне виховання.

2. Цілі відповідають можливостям змісту навчального матеріалу, і від етапу до етапу вчитель вів учнів до реалізації триєдиної мети уроку.

3. Зміст виховної мети уроку завужений, учителем не знайдений вихід на зв'язок із сучасністю, актуальністю проблем гуманізму й індивідуалізму в наш час, чим був знижений виховний потенціал уроку.

4. Мета для учнів на уроці не була сформульована, але цей урок є продовженням попереднього, і такий підхід у підготовленому класі виправданий.

Третя позиція

Макроструктура уроку

Головне у структурі даного уроку — це засвоєння нових знань, всі інші етапи уроку скорочені в часі й обсязі.

1	Організаційний етап
2	Перевірка домашнього завдання
3	Етап всебічної перевірки знань
4	Етап засвоєння нових знань
5	Етап перевірки розуміння вивченого
6	Етап інформування учнів про домашнє завдання

Етапи перевірки домашнього завдання й всебічної перевірки знань гармонійно перейшли в етап засвоєння нових знань, оскільки метод навчання вимагав самостійної роботи учнів з текстом художнього твору, засвоєння нових знань проходило за допомогою інтелектуальних засобів, шляхом аналізу, синтезу й узагальнення, вимагав самостійних висновків і висловлення свого ставлення до суджень.

Етап закріплення нового матеріалу випав зі структури уроку, а саме завдяки йому вчитель зміг би повніше реалізувати виховну мету уроку, пов'язавши загальні висновки про моральні пошуки головного героя із сучасністю, з актуальними проблемами ідеологічної боротьби на сучасному етапі.

Етап інформування учнів про домашнє завдання й інструктаж про його виконання були усіченими, надані після дзвоника, і учні не одержали конкретних рекомендацій щодо самостійної роботи з текстом.

Четверта позиція

Мікроструктура етапів уроку

Етап організації. Його психолого-педагогічне завдання — забезпечення нормальної зовнішньої обстановки для роботи й психологічного налаштування учнів на майбутню роботу. На цьому етапі способи організації діяльності учнів, поведінка вчителя й відповідна поведінка учнів цілком відповідали завданню етапу. Єдність між психолого-педагогічним завданням, методами, прийомами й способами організації у даного вчителя вже стала традицією й сприяє чіткій роботі всіх учнів на уроці.

Етапи перевірки домашнього завдання, всебічної перевірки знань і засвоєння нового матеріалу об'єднані й підпорядковані єдиному навчально-виховному завданню. Воно передбачає на єдиному навчальному матеріалі завдяки колективним та індивідуальним засобам організації пізнавальної діяльності й інтелектуальним засобам навчання прийти до доказових висновків про помилковість теорії Раскольнікова, глибше зрозуміти протиріччя у світогляді Достоевського.

Навчально-виховне завдання вимагало постановки учнів у позицію дослідників, змушувало самостійно добувати знання, логічно, доказово викладати свою точку зору. Це завдання було успішно виконане шляхом організації самостійної роботи учнів з текстом, рецензування, перевірки усвідомленості за допомогою додаткових запитань, створення емоційних і оцінних ситуацій, виділення найбільш важливих проблем, на яких акцентується увага учнів. Формулювання запитань чіткі й мобілізуючі, запитання послідовні й відповідають загальному дидактичному завданню, глибині досліджуваного матеріалу.

Зміст навчального матеріалу й форми організації пізнавальної діяльності передбачали використання при засвоєнні нових знань методів проблемного викладання, частково пошукового або евристичного. Це забезпечило цілеспрямовану самостійну роботу учнів над поставленими проблемами, коли вони самостійно контролюють зміст навчального матеріалу, одержують знання від аналізу тексту художнього твору. І ми бачимо реальний результат етапів, підпорядкованих меті, єдиному навчально-виховному завданню: самостійний пошук знань, активна пізнавальна діяльність, доказові, логічно послідовні висновки учнів про згубність і помилковість теорії Раскольнікова.

З реального результату намітилися навчально-виховні завдання нового етапу. Ці завдання вимагали вирішення проблем, пов'язаних з актуальними питаннями сучасності. Розв'язання цих проблем могло відбутися на наступному етапі закріплення, але він випав зі структури уроку¹.

Етап перевірки розуміння нового матеріалу мав навчально-виховне завдання перевірки усвідомленості засвоєння понять, пов'язаних з темою уроку. Клас показав гарні знання (відповідали 15 учнів, лише одна відповідь неправильна). Рівень усвідомленості знань перевірявся шляхом створення нестандартних ситуацій, що підтримувало певний інтерес учнів до роботи. Усвідомлені знання вимагали виходу на зв'язок із життям. Цей вихід на уроці не знайшов місця.

Етап інформування учнів про домашнє завдання й інструктаж про його виконання мав на меті повідомити про завдання й дати методику його виконання. Але домашнє завдання було дано після дзвоника, учні не одержали конкретних рекомендацій щодо самостійної роботи з текстом за заданою проблемою, і є підстава вважати, що не підготовлені учні будуть зазнавати певних труднощів при самостійній роботі з текстом удома.

П'ята позиція

Аналіз використання вчителем виховних можливостей уроку

Тепер, коли ми проаналізували весь урок, розглянемо його з точки зору нашої мети відвідування, а саме: визначимо, наскільки успішно використовує вчитель виховні можливості уроку.

Успішно вирішуючи загально-дидактичні завдання уроку, учитель уміло організовує клас на роботу.

Манера поведінки вчителя доброзичлива, ділова. Учитель називає учнів на ім'я, довірчий тон сприяє активній роботі, надає впевненості, що на запитання може відповісти кожен.

Дотримання й розвиток моральних традицій уроку вказує на здатність учителя чітко організувати класний колектив на роботу, створити в класі обстановку високої культури праці.

Але диференціюючи завдання класу при організації групової форми пізнавальної діяльності учнів, учитель припустився грубого психологічного прорахунку, розділивши учнів на «сильних» і «слабких». Називаючи їх так, він порушив моральні традиції уроку, перекреслив значущість теоретичних висновків, знахідок учнів з теми уроку про гуманізм, індивідуалізм..., а це, у свою чергу, вплинуло на результативність уроку, його виховне значення.

Використання навчального матеріалу для активного впливу на моральну свідомість учнів. Учитель чітко уявляє значення навчального матеріалу

¹ Автор аналізу спирається не на семи-, а на восьмиетапний урок, включаючи в нього етап перевірки розуміння нового, котрий у практиці зливається з етапом закріплення матеріалу.

для досягнення мети уроку. Він виділив глави для самостійної роботи учнів, захопив учнів цілеспрямованою роботою з текстом художнього твору. У запитаннях аналізу знайшли відбиття провідні проблеми, розкриття яких відбулося завдяки колективним формам організації пізнавальної діяльності.

Загальні висновки щодо уроку

1. Аналізований урок є задовільним.

Триєдина мета уроку сформульована чітко, з урахуванням її виховного й розвивального аспектів, і є в уроці системостворюючим фактором.

Учні виявили знання світогляду Достоевського, розкрили його суперечливість, простежуючи болісні пошуки істини головним героєм роману «Злочин і покарання» Раскольніковим. Учні характеризують героя художнього твору, спираючись на текст, уміють зіставляти героїв різних творів, виявляти авторське ставлення до героїв і подій.

2. Методи навчання (евристична бесіда, проблемний виклад, дослідницький) відповідали меті навчання. Вдало використані інтелектуальні засоби роботи з текстом художнього твору.

3. Навчальні ситуації, представлені вчителем, створювали атмосферу творчого пошуку, сприяли розвитку пізнавальних можливостей учнів і їх логічного мислення.

4. Зі структури уроку невинновипав етап закріплення нового, що дав би можливість пов'язати знання теоретичного матеріалу із сучасністю, із практикою ідеологічної боротьби на ґрунті міркувань про свободу особистості, про індивідуалізм, що виливається в антисоціальне явище.

5. Непродуманість учителем виховних можливостей уроку призвела до того, що теоретичні висновки про людяність, про високі помисли людини при її самоствердженні в житті не знайшли виходу на поверхню, не допомогли знайти відповіді на злободенні запитання ідеологічної боротьби сьогодення, більш того, вона вилилася в пряму педагогічну помилку, що виразилася в порушенні моральних традицій уроку і, як результат, приниженні особистості, її місця в колективі.

Причини недоліків є такими.

1. Неглибока продуманість виховних, моральних можливостей уроку.

2. Незнання вчителем психології школяра старшого віку, що призвело до помилкових форм організації диференційованого навчання.

Пропозиції

1. Вивчити психологію школяра старшого віку за книгою Крутецького «Психологія виховання й навчання».

2. Глибше продумувати виховні мети уроку з виходом на сучасність.

§ 2. Технологія системного підходу до аналізу уроку через навчально-виховний момент

Як ми вже писали, сьогодні з'явилося чимало уроків, у яких відсутні чіткі межі етапів, і тому опорними компонентами для аналізу таких уроків будуть уже не етапи — підсистеми, а навчально-виховні моменти — найменші структуроутворюючі (елементи) уроку. Прагнучи більш глибоко проаналізувати роботу вчителя, керівник використовує цей варіант аналізу і для уроку добре й чітко етапованого, і для будь-якого виду й типу уроку.

Розглянемо варіант системного підходу до аналізу уроку від триєдиної мети через навчально-виховний момент.

1. Аналіз зовнішніх зв'язків уроку.

1.1. Установлення місця й ролі уроку в досліджуваній темі або розділі програми.

1.2. Визначення характеру зв'язків даного уроку з попередніми, а за можливості й з наступними уроками.

1.3. Визначення можливих міжпредметних зв'язків.

Це, певною мірою, зовнішні зв'язки уроку. Своє продовження вони мають одержати в аналізі триєдиної мети уроку, що є ніби перехідним містком від зовнішніх зв'язків уроку до його внутрішніх зв'язків.

2. Аналіз триєдиної мети уроку (ТМУ).

2.1. Аналіз складу ТМУ: зміст пізнавального, виховного й розвивального аспектів мети.

2.2. Визначення відповідності ТМУ темі, що підлягає вивченню на даному уроці.

2.3. Аналіз взаємодії аспектів ТМУ.

2.4. Установлення відповідності виховного й розвивального аспектів мети можливостям добраного вчителем для даного уроку навчального матеріалу.

2.5. Визначення реальності сформульованої для даного уроку мети.

2.6. Висновок про те, наскільки глибоко ТМУ осмислена вчителем.

З виконанням перелічених операцій створюється необхідна передумова для здійснення глибокого аналізу внутрішнього механізму уроку, пізнання його сутнісних сторін і властивостей.

3. Морфологічний аспект аналізу уроку, поділу уроку на його складові і їх характеристика.

3.1. Виділення навчально-виховних моментів уроку і їх навчально-виховних завдань.

3.2. Характеристика навчально-виховних завдань моментів.

3.3. Об'єднання (коли це можливо зробити) навчально-виховних моментів в етапи.

3.4. Характеристика етапів уроку.

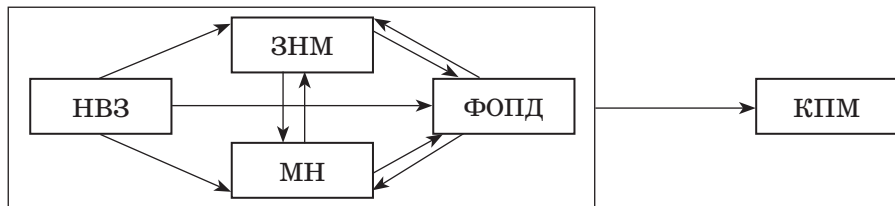
На практиці в ході аналізу уроку через навчально-виховний момент у робочій обстановці позиції 3.3 і 3.4 здійснюються рідко з трьох причин: по-перше, у ході «ділового дня» далеко не завжди є можливість для такого розгорнутого аналізу уроку, по-друге, зустрічається чимало уроків, конструкція яких не дає можливості здійснити таке об'єднання й, по-третє, глибина аналізу синтетичного уроку може бути досягнута з опорою тільки на навчально-виховний момент.

4. Структурний аспект аналізу.

Потім необхідно визначити, яким чином пов'язані складові уроку, як вони взаємодіють. Структура уроку характеризується наявністю 2-х рівнів: мікро- і макроструктури.

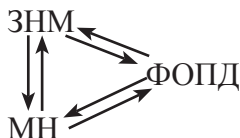
Мікроструктура — це спосіб зв'язку складових навчально-виховних моментів (навчально-виховного завдання, змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності). Розглянемо спочатку алгоритм аналізу цього рівня структури.

4.1. Установлення відповідності навчально-виховного завдання моменту триєдиної мети уроку. Якщо така відповідність відсутня, навчально-виховний момент може виявитися в уроці зайвим, що на практиці нерідко й трапляється.



4.2. Визначення відповідності змісту навчального матеріалу, методів навчання та форм організації пізнавальної діяльності навчально-виховному завданню моменту.

4.3. Визначення відповідності методів навчання змісту навчального матеріалу, форм організації пізнавальної діяльності змісту навчального матеріалу й методам навчання. Чим вищий рівень цієї відповідності, тим вища якість кінцевого результату моменту. Якщо суб'єкт аналізу прагне з'ясувати, чому в тому чи іншому навчально-виховному моменті утворився саме такий, а не інший результат, він повинен розібратися у взаємодії внутрішніх складових моменту.



4.4. Здатність подальшого аналізу структури навчально-виховного моменту полягає в тому, що необхідно аналізувати не парні зв'язки, а зв'язки усередині трикутника, тому що ефективність кожного з них залежить

одне від одного. Отже, проаналізуйте методи навчання в їх взаємодії зі змістом навчального матеріалу й формами організації пізнавальної діяльності й дайте оцінку діяльності вчителя щодо керівництва засвоєнням учнями навчального МН матеріалу й процесу навчання — організації й проведення учнями своєї навчальної діяльності (знову ж завдяки зв'язку між цими трьома компонентами).

4.5. Визначити, яким чином усередині трикутника здійснюється процес формування позитивних мотивів навчання, і чи здійснюється він взагалі. Мотиви навчання формуються не лише методами, але й формами організації пізнавальної діяльності у взаємодії останніх з навчальним матеріалом, а також урахуванням і формуванням споживчо-мотиваційної сфери учнів, їх інтересів і емоційної налаштованості.

4.6. Виявити характер стосунків між учителем і учнями, а також між учнями, які реалізуються в ході здійснення методів навчання, що використовують певний навчальний матеріал у відповідних формах пізнавальної діяльності.

4.7. Від методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності залежить характер діяльності учнів. Треба визначити в цьому полі взаємодії, чи мають спонукання учнів і навчальної діяльності форму прямого чи непрямого примусу або вчитель створює всі умови для самостійного розв'язання учнями навчального завдання, у ході якого учень задовольняє свою потребу в самозміні й самовдосконаленні.

4.8. Визначити, яким чином і в якому напрямку формується відношення учнів до загальнолюдських цінностей, до моральних об'єктів, з якими учень зіштовхується в ході навчання. Ці відносини також реалізуються в цьому полі взаємодії.

4.9. Охарактеризувати манеру вчителя навчати, тобто поєднання методичного з особистісним. Вона теж формується внаслідок реалізації навчально-виховного моменту.

Такою є «доріжка кроків» аналізу мікроструктури уроку. Однак вона зовсім не означає, що кожен навчально-виховний момент має бути проаналізований саме в такому обсязі й у такому порядку. Аж ніяк. У практиці аналізу уроку керівникові дуже часто просто бракує на це часу. Ми даємо відносно максимальний набір «кроків аналізу», обсяг використання яких визначає конкретна робоча ситуація й мета, з якою керівник прийшов на урок.

Макроструктура уроку — це спосіб зв'язку навчально-виховних моментів між собою.

4.10. Визначити вид структури (лінійна, стільникова, ієрархічна).

4.11. Дати її характеристику, показати, яким способом пов'язані навчально-виховні моменти один з одним (прямий зв'язок, через інший момент, шляхом зворотної залежності, прямим і зворотним зв'язком тощо).

4.12. Зробити висновок про відповідність структури уроку його триєдиній меті.

5. Функціональний аспект аналізу.

5.1. На основі встановлених способів взаємодії змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності учнів установити механізм формування кінцевого результату кожного навчально-виховного моменту.

5.2. Визначити в кожному навчально-виховному моменті відповідність його кінцевого результату навчально-виховному завданню.

5.3. З'ясувати найбільш «слабкі» в якісному відношенні кінцеві результати навчально-виховних моментів і визначити, як вони вплинули на хід і розвиток уроку й на формування його кінцевого результату. Показати шлях формування цього результату, розкрити позитивні сторони і якості.

6. Аспект оцінювання кінцевого результату уроку.

6.1. Аналіз якості знань, отриманих на уроці, умінь і навичок, що сформувалися в ході його здійснення. Оцінка розв'язання основного завдання освітнього аспекту ТМУ.

6.2. Оцінки досягнення розвивального аспекту ТМУ.

6.3. Оцінки досягнення виховного аспекту ТМУ.

6.4. Оцінки розв'язання додаткових завдань.

7. Висновки, зроблені відповідно до мети аналізу й програми спостереження.

8. Загальна оцінка уроку.

9. Пропозиції вчителю, що зумовлені термінами виконання й впливають із висновків.

Дотепер ми розглядали аспекти педагогічного аналізу уроку як самостійні методи його пізнання, здійснювані один за одним у певній послідовності. Це було спричинено необхідністю пізнати завдання кожного із цих аспектів, охарактеризувати їх особливості, розходження, розкрити сутність. Однак педагогічний аналіз уроку, заснований на принципі системного підходу, є потужним засобом пізнання саме тому, що його аспекти виступають в органічній єдності, у взаємодії. Звичайно, у ході пізнання уроку, на різних стадіях цього процесу на перший план висуваються завдання якогось одного аспекту, але це зовсім не означає, що аналітик не повинен водночас розглядати урок з позицій інших аспектів. Навпаки, така необхідність впливає із самого характеру, самої суті системного підходу.

Єдність аспектів педагогічного аналізу уроку зумовлена органічною єдністю системних засобів, процесів, сторін і характеристик уроку в їх своєрідному сплетенні й взаємопоеднанні. Справді, неможливо аналізувати процес навчання на уроці у відриві від виховання й навпаки. Не можна навчання й виховання відривати від розвитку. Неможливо розглядати методи викладання поза змістом навчального матеріалу, діяльність учителя поза її взаємодією з діяльністю учнів, один навчально-виховний момент уроку поза його зв'язком і взаємодією з іншими.

Отже, яку б позицію уроку ми не аналізували, для одержання об'єктивних результатів її доводиться завжди розглядати в кількох площинах і через взаємодію кількох аспектів аналізу.

Так, розглядаючи урок з погляду його складу (морфологічний аспект), даючи характеристику дидактичним моментам і етапам, ми неминуче виходимо на структури, тому що охарактеризувати об'єкт поза способом його зв'язків з іншими об'єктами неможливо. Аналізуючи структуру уроку, ми неминуче будемо розв'язувати питання функціонального аспекту тощо.

Урок — єдиний, живий, гармонійний, як виконання музичного шедевра, процес, і він не повинен руйнуватися при аналізі на окремі «такти», учитель у ході аналізу його уроку має сприймати всю мелодію в цілому. Ось чому величезне значення має перехід в аналізі уроку від частин до цілого, відтворення цілісної картини уроку, вихід на аналіз такого системоутворюючого зв'язку, як зв'язок триєдиної мети уроку з навчально-виховними завданнями етапів, триєдиної мети уроку з його реальним кінцевим результатом. Необхідно в ході аналізу розглянути такі зв'язки, як зв'язок триєдиної мети уроку і його типу; триєдиної мети уроку з методами викладання, використовуваними вчителем у ході його здійснення, триєдиної мети уроку зі способами організації діяльності учнів. Обов'язково потрібно проаналізувати зв'язок даного уроку з попередніми й наступними, розглянути санітарно-гігієнічні умови, у яких відбувався урок, і з'ясувати їх вплив на формування його кінцевого результату, простежити, як на цей результат вплинув стиль спілкування вчителя з учнями.

Складність уроку як педагогічного явища неминуче вимагає нелінійності його пізнання, зміни характеру мислення керівника школи при його аналізі. Воно повинне фіксувати урок як складну розчленованість і одночасно цілісність, його стійкість і мінливість, розвиток і протиріччя, єдність окремих компонентів, що становлять основу його життєдіяльності. При цьому необхідно спиратися на аналіз конкретних реальних результатів навчально-виховних моментів уроку (як стадій, фаз процесу), на аналіз впливу їх одне на одного як системоутворюючого зв'язку у формуванні кінцевого реального результату уроку, завжди пам'ятаючи, що цей результат носить інтегративний характер, що він виникає в процесі впливу одне на одного й взаємодії багатьох окремих факторів і що він у якісному відношенні завжди більше за суму елементів і складових, що його породжують.

Якщо порушити питання: «Хто аналізує уроки науково?», то на нього можна відповісти, напевно, у такий спосіб: тільки той, хто мислить діалектично. А діалектичне мислення ніколи не укладалося, не укладається й не буде укладатися в жодні схеми аналізу уроку. Сама суть діалектики педагогічного аналізу полягає в тому, що діалектика не перебуває десь поруч із ним, а органічно включається в тканину цього складного процесу.

Педагогічний аналіз уроку — це складна, високорозвинена інтелектуальна діяльність керівників школи, що вимагає чималої підготовки й тренінга.

Глибокий аналіз — це наслідок індивідуальної сили розуму керівника, таланту, уміння й досвіду, здібності до досить напруженої розумової праці. Ось чому перед аналізом уроку треба з повагою «зняти капелюх» і дуже серйозно готуватися до наукового його здійснення.

Іноді від деяких керівників шкіл можна почути, що системний підхід до аналізу уроку дуже складний. Але, по-перше, і сам урок є надзвичайно складною, рухливою, багатомірною, багатофакторною системою. За принципом предметно-методичної адекватності складності предмета має відповідати й складність методу його вивчення, систему на науковому рівні можна глибоко проаналізувати тільки за допомогою системного аналізу. Іншого не дано!

По-друге, як пише психіатр В. Леві, розглядаючи проблему простоти та складності навколишньої дійсності: «У сутності немає нічого складного й нічого простого, так само як і все є складним і все є простим. Камінь простий, якщо нам треба підняти його й кинути, і складний, якщо ми прагнемо осягти його кристалічну структуру. Складність або простота будь-якого предмета залежить тільки від нашого до нього підходу, довільного або змушеного, від того, які завдання ми ставимо» [108].

Якщо ми підходимо до уроку з позиції «здорового глузду», «життєвого досвіду», він простий, як «двічі по два чотири», але якщо ми прагнемо проникнути в його сутність, перетворити процес його аналізу на школу педагогічної майстерності для вчителя, то процес аналізу, звичайно, ускладнюється, і його необхідно вчитися.

І, нарешті, по-третє, вже час відмовитися від «сохи управління», треба братися за «глибоку оранку», інакше інтенсифікувати процес управління школою просто неможливо. Треба відмовлятися від рецептурного мислення, а не посилалися на те, що та чи інша робота написана надто складно. І педагогічній науці, напевно, теж уже час припиняти випускати методичні рекомендації й вказівки, озираючись на дипломованого фахівця з вищою освітою, але із чотирикласним розумінням педагогічної й управлінської діяльності. Тим більше, що практика спростовує твердження про складність і доводить, що той керівник шкіл, який прагне навчитися системного підходу до аналізу уроку, успішно його освоює.

§ 3. Системний підхід до аналізу уроку розвивального навчання

Навіть із побіжного огляду змісту й структури розвивального навчання, що зроблений у главі III нашої книги, стає зрозуміло, що ця система докорінно відрізняється від традиційної й що обидві вони є АЛЬТЕРНАТИВНИМИ, ТОБТО СИСТЕМАМИ, які виключають одна одну, вимагають вибору між ними. Цілі, структури побудови навчального матеріалу, методи, типи навчальної активності, тип сформованого мислення, конструкції уроку, його типологія в цих системах не можуть порівнюватися, бо вони мають принципові розходження.

Однак, і розвивальне, і традиційне навчання є складними, цілісними, імовірнісними системними освітами, і проникнути в сутність їх уроків при

аналізі можна, тільки спираючись на системний підхід. Але технології системного аналізу при цьому будуть істотно відрізнятися одна від одної внаслідок докорінного розходження аналізованих об'єктів.

Найменшою структуроутворюючою одиницею уроку розвивального навчання, його технологічною «клітиною» є не навчально-виховний момент, як це має місце і в традиційному уроці, а процес розв'язання навчального завдання, не розчленований далі в межах даної системи.

У цьому процесі в згорнутому вигляді зосереджені всі протиріччя розвивального навчання в цілому, він є точкою перетину навчальної діяльності учня й педагогічної діяльності вчителя, у ньому ніби сфальцьовані всі інші процеси, що протікають у системі розвивального навчання.

Саме в ході розв'язання навчального завдання реалізується основна мета цього навчання — формуються всі компоненти навчальної діяльності й механізми її реалізації.

Постановка й розв'язання навчального завдання — основний інструмент формування теоретичного мислення школяра, що здійснює деякий мікроцикл сходження від абстрактного до конкретного.

Процес постановки й розв'язання навчального завдання забезпечує умови для перетворення учня на того, хто вчить самого себе під управлінням учителя.

Саме в ході здійснення цього процесу учнями засвоюються навчальні поняття й загальні принципи дій, іде засвоєння змісту навчального матеріалу.

Розв'язання навчального завдання прямо пов'язане з можливістю учня моралізуватися, самозмінитися, одержати стимул для все більше зростаючого бажання навчатися.

Необхідно зазначити, що успіх постановки й розв'язання навчального завдання цілком залежить від ступеня відповідності одне одному таких компонентів розвивального навчання, як мета, зміст навчального матеріалу, метод, форми організації пізнавальної діяльності учнів, що добре видно з аналізу структури системи розвивального навчання (див. гл. 3). Дотримання відповідності, опора на неї, як основу цілісного уроку і є основним методичним орієнтиром при здійсненні аналізу уроку. При серйозному порушенні цієї відповідності урок перестає бути розвивальним.

Можна, на наш погляд, виділити кілька методик системного підходу до аналізу уроку розвивального навчання.

Методика експертного аналізу уроку. Це найбільш складна, розгорнута й трудомістка методика. Необхідність її розробки й використання пояснюється тим, що, **по-перше**, рух російського вчительства за масове засвоєння методики розвивального навчання через низку обставин розпочато знизу. Дотепер вищі педагогічні навчальні заклади Росії не випускають дипломованих вчителів розвивального навчання. Складний процес такої підготовки взяли у свої руки комерційні центри, які здійснюють її недостатньо глибоко на короткострокових курсах, не приділяючи належної уваги оволодінню слухачами

теорією. А практика показує, що без засвоєння вчителем теорії розвивального навчання не може бути усвідомленого використання його методики.

По-друге, у більшості шкіл небагато класів розвивального навчання, адміністрація цих шкіл у своїй переважній більшості про розвивальне навчання має досить неясне уявлення, і вчителі-«розвивальники» працюють самотужки, ізолювано, на основі сформованого в них розуміння (часто досить обмеженого, а іноді просто неправильного) системи Д. Б. Ельконіна й В. В. Давидова. Все це нерідко призводить певною мірою до профанації розвивального навчання, коли за нього видається зовсім не те, що треба.

Звідси сьогодні виникає гостра потреба в методиці експертного аналізу уроку розвивального навчання, яка ставить своєю метою визначення відповідності даного уроку теоретичним і методичним вимогам розвивального навчання.

Аж ніяк не претендуючи на повноту й завершеність (справа ця нова й надзвичайно складна), можна представити один з можливих варіантів методики експертного аналізу уроку розвивального навчання в початковій ланці в такий спосіб.

Мета відвідування й аналізу уроку: з'ясувати, наскільки проект уроку і його здійснення відповідають основним позиціям і вимогам теорії й методики розвивального навчання; створити передумови для формування у вчителя уявлення про взаємодію й взаємозалежність всіх процесів, що відбуваються на уроці.

Програма спостереження

1. Визначити характер взаємодії вчителя з учнями й учнів між собою в ході уроку.

2. Установити, яким чином процеси постановки й вирішення навчального завдання, формування в ході його розв'язання навчальної діяльності учнів, а також засвоєння учнями процесу сходження від абстрактного до конкретного привели до осмислення поняття й загального принципу дії.

3. Простежити взаємозв'язок всіх цих процесів і залежність кінцевого результату уроку від рівня їх відповідності один одному, показавши це в ході аналізу уроку вчителю.

I. Характер взаємодії вчителя й учнів, а також учнів між собою.

Оскільки пусковим інструментом справжнього уроку розвивального навчання, на нашу думку, певною мірою є колективно-розподілена діяльність, а можливість і якість засвоєння пропонованих учневі знань вирішальним чином залежать від його власної активності в процесі навчання, аналіз уроку необхідно розпочати з визначення відповідності цієї діяльності вимогам теорії й методики розвивального навчання.

Розіб'ємо весь процес аналізу уроку на окремі частини, «кроки». До деяких кроків, для полегшення розуміння аналізованих процесів, автор подає читачеві коментарі, які мають допомогти йому й аналітику правильно зорієнтуватися в процесі аналізу.

КРОК ПЕРШИЙ

Визначити, чи підготовлені діти до колективно-розподіленої діяльності.

Коментар. Підготовка дітей до колективно-розподіленої діяльності забезпечується вмінням дітей працювати в малих групах, у парі, вступати в змістовно-предметні стосунки один з одним, використовувати невербальні засоби спілкування. Вона визначається внутрішньою розкутістю дітей і одночасно сформованістю в них певних стримуючих засад у поведінці. Необхідно пам'ятати, що в основі колективно-розподіленої діяльності лежить насамперед культурна навичка дискусії, а вона формується в мікродискусіях дітей, що працюють малими групами.

КРОК ДРУГИЙ

Визначити роль учителя в колективно-розподіленій діяльності.

1. Оптимальність стилю ділового спілкування з учнями, обраного вчителем, і його вплив на хід уроку.

Коментар. Стиль може бути від м'яко-довірчого до жорстко-вимогливого. Важливо, щоб при цьому шанувалася особистість учня, не зневажалось його власне достоїнство. Учитель не повинен вести його за собою, а лише допомогти йому у визначенні чергової мети й відшукати разом з ним шляхи її досягнення.

2. Яким чином учитель запускає дискусію?

Коментар. Зазвичай при запуску дискусії використовуються засоби-пастки, розподіл між дітьми різних точок зору на обговорюване протиріччя, використання різних способів дії, кожен з яких недостатній для вирішення загального завдання тощо.

3. З'ясувати, яким чином іде дискусія: учитель надає учням можливість обмінятися власними думками зі своїми однокласниками й учителем, або ж виходить на автономно-індивідуальні стосунки з окремими учнями, даючи свої оцінювання думкам дітей, роблячи власні висновки, руйнуючи тим самим основи навчальної дискусії.

Коментар. Змістовне орієнтування, несвоєчасно або занадто категорично сформульована точка зору, ігнорування думки учня або неадекватна її оцінка тощо — все це способи руйнування навчального спілкування, перетворення його на звичайний обмін інформацією.

Учитель повинен надавати кожному учневі можливість затвердитися в собі, спробувати свої сили в мікродискусіях. Він повинен забезпечити кожному учаснику колективно-розподіленої діяльності таку корекцію його розуміння ситуації, яка відкривала б йому можливість діяти в ній. Учитель допомагає учням сформулювати точку зору кожного з них на ситуацію, акцентує увагу на найбільш змістовних і перспективних з них, допомагає знайти потрібні аргументи під час обговорення, спрямовуючи тим самим діяльність учнів, зберігаючи її плановий характер і не допускаючи її перетворення на просте виконання заданих способів дії.

4. Чи здійснює педагог емоційну й змістовну підтримку кожної дитини?

КРОК ТРЕТІЙ

Визначити роль учня в колективно-розподіленій діяльності.

1. Яким чином і наскільки повно учні реалізують створювані вчителем передумови для здійснення пошуку?

2. Чи здійснюється учнями діалог, критичне зіставлення різних підходів, зіткнення різних точок зору, тобто діалог дослідника з опонентом?

3. Чи стикається в ході навчальної дискусії учнів взаємний аналіз незалежних оцінювань, виявляючи силу й слабкість кожної з них, чи переборюються в ході цього їхні обмеженість і однобічність? Чи створюються тим самим вихідні передумови для здійснення розумних, цілеспрямованих способів вирішення навчального завдання?

4. Чи вміють учні аргументовано висловлювати свої думки й адекватно сприймати думки інших, чути й слухати?

5. Який характер взаємин між учнями в ході колективно-розподіленої діяльності: співпраця або суперництво?

КРОК ЧЕТВЕРТИЙ

Зробити висновок щодо відповідності колективно-розподіленої діяльності вимогам теорії й методики розвивального навчання.

КРОК П'ЯТИЙ

Визначити вплив правильно організованої колективно-розподіленої діяльності на всі інші процеси уроку й на його кінцевий результат.

Коментар. Тут необхідно подивитися, яким чином колективно-розподілена діяльність впливає на хід розв'язання навчального завдання, на становлення й розвиток навчальної діяльності, на засвоєння учнями понять і загального способу дій. Відсутність колективно-розподіленої діяльності призводить до неможливості здійснення всіх цих процесів відповідно вимогам теорії розвивального навчання.

II. Постановка й реалізація навчального завдання, формування в ході його розв'язання навчальної діяльності учнів, а також засвоєння учнями процесу сходження від абстрактного до конкретного.

Це центральний і, мабуть, найбільш складний момент аналізу, тому що тут у ході уроку доводиться одночасно спостерігати за перехрещенням діяльності вчителя й учнів, крім того, спостерігаючи за ходом діяльності учнів, досить важко вловити багато параметрів і моментів, що її характеризують.

Педагогічна діяльність учителя

Навчальна діяльність учня

КРОК ШОСТИЙ

Як учитель організує етап рефлексивного оцінювання ситуації? Якими способами він формує в учнів «знання про незнання»?

Коментар. Учитель повинен допомогтися такого становища, коли учні, зіштовхнувшись із неможливістю розв'язувати поставлене педагогом практичне завдання, переконуються в тому, що причина труднощів полягає в недостатності у них способів дій або знань про принципи їх побудови. Початок мислення — у проблемній ситуації.

Учні шляхом осмислення ситуацій, висунутих учителем, переконуються в тому, що нове завдання не може бути розв'язане шляхом наявного в них запасу способів дій. На цьому етапі в учнів формується певна потреба в пошуку нових способів дій. Учні використовують рефлексивний контроль і оцінку.

КРОК СЬОМИЙ

Яким чином учитель організує етап аналізу ситуації?

Коментар. Аналіз має бути спрямований на виявлення тих умов, які спричинили непридатність раніше засвоєних способів дій, необхідність їх заміни новими або реконструкції старих.

Установлюють невідповідність раніше засвоєних способів дій фактичним умовам їх здійснення шляхом рефлексивного контролю своїх дій або дій учителя. Відбувається формування МОТИВУ.

Коментар. Проблема ситуація → знання про незнання → прагнення одержати результат і впевненість, що цього можна досягти, якщо усунути дефіцит знань, способів дій → прагнення довести собі, що це можливо — так виникає **навчально-пізнавальний мотив** як різке переживання дискомфорту. Це і є вихідний момент активізації потреби реалізувати себе як суб'єкта.

Учні оцінюють ситуацію, що виникла завдяки діям учителя. Суть оцінювання — установити невідповідність наявних, раніше засвоєних, способів дії фактичним умовам її здійснення.

Учні зможуть це зробити, якщо розуміють об'єктивні підстави засвоєних способів дії й можуть простежити відповідність цих підстав реальним умовам завдання, тобто якщо вони у змозі здійснити рефлексивний контроль своїх дій або дій учителя. Підсумком такого оцінювання ситуації є не лише усвідомлення факту недостатності наявних способів дії, але й причин їх недостатності.

КРОК ВОСЬМИЙ

Яким чином учитель створює ситуацію для формування учнями мети й програми її досягнення, що визначає напрямки та орієнтири подальшого пошуку? Як він підводить дітей до розуміння загального змісту майбутньої діяльності? Чи вміє вчитель зумовити шуканий спосіб дії якимись властивостями (відносинами) предмета, що не враховувалися раніше.

Коментар. Як уважають Г. В. Репкіна й Є. В. Заїка у своїй книзі «Оцінка рівня сформованості навчальної діяльності», якщо дитина пояснює свою невдачу у розв'язанні нового завдання «саме незнанням способу (а не так, наприклад, що завдання «складне») і слідом за цим розгортає дії з пошуку потрібного способу дій, то це дає підставу вважати, що вона поставила перед собою нову — пізнавальну мету. При цьому постановка такої пізнавальної мети здійснюється нею самостійно, без прямої вимоги з боку вчителя (хоча неявно вона, звичайно, була присутня в умовах завдання)».

Оскільки центральним моментом планування досягнення мети є припущення про зумовленість шуканого способу дій якимись властивостями, від-

Про результат цілевизначення можна судити з того, як після розв'язання завдання учні можуть детально розповісти про структуру відшуканого способу дій або описати його у вигляді схеми. Про те, що змістом мети є саме новий спосіб дії, може свідчити й те, наскільки добре учні усвідомлюють зв'язок нового способу дій із способами розв'язання тих завдань, які учні розв'язували раніше.

Активність у постановці мети виявляється в тому, що учні за власної ініціативи висувають різні гіпотези стосовно можливостей використання відшуканого способу дії в інших умовах, намагаються перевірити обґрунтованість цих гіпотез.

носінами предмета, що раніше не враховувалися, постає питання про необхідність їх виявлення. Виявити ж ці властивості можна лише шляхом здійснення цілої низки проб практичного або уявного перетворення предмета. Г. В. Репкіна й Є. В. Заїка у своїй книзі «Оцінка рівня сформованості навчальної діяльності» виділяють шість рівнів сформованості навчальних дій, знання яких може надати істотну допомогу аналітику при здійсненні експертного аналізу уроку.

I. Відсутність навчальних дій як цілісних одиниць діяльності. Учень виконує лише окремі операції, не зв'язуючи їх одна з одною, або копіюючи зовнішню форму дії.

II. Виконання навчальних дій у співробітництві з учителем здійснюється відносно успішно.

III. Неадекватне перенесення навчальних дій. Учень самостійно застосовує засвоєний спосіб дії до розв'язання нового завдання, але не здатен вносити в нього навіть невеликі зміни. Засвоєний спосіб застосовується «сліпо».

IV. Адекватне перенесення навчальних дій. Учень намагається самостійно перебудувати відомий йому спосіб відповідно до нового завдання, але може це правильно зробити лише з допомогою вчителя.

V. Самостійна побудова навчальних дій.

VI. Узагальнення навчальних дій. Учень спирається на принципи будови способів дії й розв'язує нове завдання «з ходу», виводячи новий спосіб дії із цього принципу, а не з модифікації відомого окремого способу.

КРОК ДЕВ'ЯТИЙ

1. Яким чином учитель послідовно змінює умови завдання? Чи орієнтується він при цьому не стільки на фактичний результат уже здійснених навчальних дій, скільки на можливості учнів визначити напрямок і зміст чергового етапу пошуку? Чи цілеспрямовано діє сам учитель? Чи розуміє він, що вихідна навчальна дія здійснюється тільки для виявлення й виділення деякої загальної основи об'єкта, що має бути відбита у відповідному теоретичному понятті?

Коментар. Від того, наскільки точним буде цей прогноз, вирішальним чином залежить ефективність зусиль учителя, спрямованих на організацію навчальної діяльності учнів.

1. Яким чином учні, розв'язуючи окреме практичне завдання, досліджують його умови з позицій і за допомогою поняття?

2. Наскільки вміло з'ясовують вони в об'єкті відповідні елементи?

3. Чи аналізують відносини між цими елементами?

4. Іншими словами, як вони на основі моделі поняття гранично розгортають дії аналізу й спроби практичного перетворення предмета, що спираються на аналіз?

Коментар. Це кульмінаційний момент у формуванні навчальної діяльності, тому що в її структуру включається поняття, що фіксує

принцип розв'язання завдань певного класу. Навчальне завдання перетворюється з цього моменту на навчально-дослідницьке. Поняття дозволяє виділити в об'єкті такі його елементи й відносини між ними, які є для учня принципово новими й забезпечують розв'язання широкого кола практичних завдань.

КРОК ДЕСЯТИЙ

1. Проаналізувати дії вчителя з організації етапу моделювання. Чи акцентує вчитель увагу учнів на зв'язках між виділеними властивостями предмета та можливими способами його перетворення на основі переходу від дії із предметом до дії з моделлю?

Коментар. Навчальні моделі становлять внутрішню необхідну ланку процесу засвоєння теоретичних знань і узагальнених способів дії. При цьому не всяке зображення можна назвати моделлю, а лише таке, котре фіксує саме загальне відношення деякого цілісного об'єкта й забезпечує його подальший аналіз.

Модель — це засіб дослідження, вона дозволяє в остаточному підсумку виявити внутрішні зв'язки, які раніше не враховувалися.

1. Наскільки усвідомлено учні здійснюють дії з моделлю, які дозволяють виявити відсутній у їх досвіді загальний принцип дій?

2. Яким чином вони переконуються, що відшукано не випадкові залежності, а саме загальний принцип?

3. Чи можуть учні здійснити моделювання у різних формах (буквеній, графічній, предметній)?

КРОК ОДИНАДЦЯТИЙ

Оцінити, як учитель вирішує проблему перетворення моделі з метою вивчення учнями властивостей загального відношення об'єкта.

Чи навчені учні здійснювати цю предметну дію, чи вміють вони переходити від дії із предметом до дії з його моделлю, що й дозволяє простежувати зв'язок виділених властивостей предмета зі способами його перетворення? По суті справи, чи вміють вони здійснювати теоретичний аналіз, унаслі-

док якого встановлюються ті особливості внутрішньої будови предмета, що визначають можливості й способи (принципи) його перетворення. Це змістовне узагальнення властивостей предмета становить зміст відповідного поняття.

КРОК ДВНАДЦЯТИЙ

Яким чином учитель орієнтує учня на виведення різноманітних окремих проявів загального способу розв'язання завдання на основі розв'язання різних окремих завдань?

Як учні конкретизують виявлений загальний спосіб дії в ході розв'язання окремих завдань?

Наскільки усвідомлено вони використовують виведене поняття й загальний спосіб дії в процесі розв'язання окремих завдань?

КРОК ТРИНАДЦЯТИЙ

Проаналізувати, як учитель організує контрольну діяльність учнів протягом усіх попередніх навчальних дій.

Коментар. Дія контролю дозволяє дітям при збереженні загальної форми і змісту попередніх чотирьох дій змінювати їх операційний склад залежно від конкретних умов їх застосування, від конкретних особливостей їх матеріалу (завдяки цьому дії стають уміннями та навичками).

1. Яким чином, наскільки швидко й осмислено встановлюють учні: відповідає чи ні відповідає отримане поняття визначеній меті (вимозі навчального завдання), тобто здійснюють розгорнутий рефлексивний контроль?

2. Як вони визначають відповідність інших навчальних дій умовам і вимогам навчального завдання? Чи являє собою контроль самостійну дію або включений в процес виконання інших дій? Коли здійснюється контроль: до початку дії, у процесі її здійснення чи наприкінці?

КРОК ЧОТИРНАДЦЯТИЙ

Зробити висновок про діяльність учителя з організації процесу оцінювання учнями виконаної ними системи дій.

Коментар. Підсумкова оцінка санкціонує факт завершення дій (якщо вона позитивна) або спонукає учня до поглибленого аналізу умов завдання й обґрун-

1. Як учні на всіх стадіях розв'язання навчального завдання оцінюють, засвоєний ними чи ні (і якою мірою) загальний спосіб розв'язання даного навчального завдання, відповідає чи ні (і якою мірою) результат навчальних дій їх кінцевій меті?

тування своїх дій (якщо вона негативна). Оцінка, що виноситься учнем перед розв'язанням завдання, дозволяє йому адекватно визначити свої можливості в її розв'язанні й відповідно із цим спланувати свою діяльність.

2. Чи дають оцінку своїх можливостей розв'язати завдання, що стоїть перед ними, спираючись на аналіз відомих їм способів дій, самостійно або за допомоги вчителя?

3. Чи спираються діти на свою власну оцінку чи вдаються до оцінювання вчителя?

КРОК П'ЯТНАДЦЯТИЙ

1. Зробити висновок про цілісність процесу розв'язання навчального завдання, показавши, яким чином рівень здійснення компонентів — етапів навчального завдання, а також характер їх впливу одне на одного впливають на досягнення мети навчального завдання.

2. Дати характеристику рівню сформованості навчальної діяльності учнів або рівню і якості процесу її формування (залежно від класу).

III. Взаємозв'язок і взаємозалежність процесів розвивального навчання в уроці.

Одне з головних завдань експертного аналізу уроку полягає, на нашу думку, у тому, щоб «сформувати» у вчителя сприйняття уроку розвивального навчання як цілісної системи, показавши взаємозв'язок і взаємний вплив усіх основних процесів, що відбуваються на уроці, необхідність їх відповідності одне одному, залежність від рівня, «щільності» цієї відповідності кінцевого результату уроку і його характеристики як «розвивального».

Автор не випадково поставив термін «формування» у лапки, тому що чудово розуміє, що виконати це завдання шляхом одного експертного аналізу уроку неможливо, що потрібна дуже серйозна теоретична підготовка вчителя розвивального навчання для сприйняття картини «цілісного уроку», проте він вважає за необхідне акцентувати в ході аналізу увагу вчителя на цьому. Чому? По-перше, тому, що це єдиний шлях наукового доведення розвивального або нерозвивального характеру уроку, що лежить в основі його експертної оцінки, а по-друге, експертний аналіз, як, втім, і будь-який аналіз уроку, має бути для вчителя процесом, що навчає, інакше він втрачає усілякий сенс. Це, мабуть, найбільш складна й відповідальна ділянка процесу експертного аналізу. Спробуємо позначити діяльність аналітика на цьому етапі.

КРОК ШІСТНАДЦЯТИЙ

Проаналізувати зв'язок колективно-розподіленої діяльності зі здійсненням процесу постановки й розв'язання навчального завдання на даному конкретному уроці. Показати залежність правильного розв'язання навчального завдання від правильної побудови колективно-розподіленої діяльності.

Коментар. Пред'являти навчальне завдання, здійснювати його розв'язання, спираючись на навчальну діяльність, поза колективно-розподіленою діяльністю (скажімо, на основі автономно-індивідуальної) неможливо.

Колективно-розподілена діяльність — основа для розв'язання навчального завдання. Одночасно із цим навчальне завдання є базою для цього виду діяльності, для її розгортання й ефективного здійснення.

КРОК СІМНАДЦЯТИЙ

Дати аналіз зв'язку колективно-розподіленої діяльності зі змістом навчального матеріалу (поняття або система понять) даного уроку. Указати їх взаємозалежність.

Коментар. Системна організація понятійного змісту навчання — передумова здійснення колективно-розподіленої діяльності. Форми організації пізнавальної діяльності не можуть бути байдужі до змісту навчального матеріалу, використовуваного в ході її здійснення. Можливості й результати колективно-розподіленої діяльності багато в чому залежать від логіки побудови навчального матеріалу. З іншого боку, поняття й загальний спосіб дії можуть бути засвоєні в ході теоретичного мислення учнів, а воно формується в ході навчальної дискусії, що лежить в основі колективно-розподіленої діяльності.

КРОК ВІСІМНАДЦЯТИЙ

Яким чином процес колективно-розподіленої діяльності впливає на формування теоретичного мислення і навпаки.

Коментар. Засвоєння школярами всіх теоретичних знань має здійснюватися шляхом розв'язання навчальних завдань, що дозволяє учням установити щось загальне ще до засвоєння його окремих проявів. Саме в ході розв'язання навчальних завдань здійснюється учнями абстрагування і змістовне узагальнення. Але, як ми вже писали, вся робота в класі повинна вибудовуватися шляхом організації колективно-розподіленої діяльності між учителем і учнями, між учнями. Чим досконаліша колективно-розподілена діяльність, тим ефективніший процес формування теоретичного мислення, хоча на нього впливає й чимало інших факторів.

Сам процес формування теоретичного мислення, його вдосконалення та поглиблення, звичайно, має зворотний позитивний вплив на характер і якість навчальної дискусії.

КРОК ДЕВ'ЯТНАДЦЯТИЙ

Проаналізувати вплив колективно-розподіленої діяльності на формування й розвиток навчальної діяльності учнів.

Коментар. Навчальна діяльність — це особлива форма активності учня, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання. Бути ж суб'єктом навчання учень зможе лише в тому випадку, коли він діє не поруч з іншим учнем, не незалежно від товаришів, а разом з ними, якщо його діяльність розгортається в рамках колективного навчального діалогу. При автономно-індивідуальному спілкуванні вчителя з дітьми повноцінної навчальної діяльності бути не може.

КРОК ДВАДЦЯТИЙ

Зв'язок процесу постановки й розв'язання навчального завдання зі змістом навчального матеріалу.

Коментар. Процес оволодіння якимсь поняттям являє собою систему розв'язання навчальних завдань. Оволодіння загальним принципом побудови дій не може бути забезпечене шляхом його показу, розповіді про нього, демонстрації. Для його усвідомлення учень має його сконструювати сам у процесі виявлення, аналізу, змістовного узагальнення умов завдання, зафіксувавши результати останнього у вигляді поняття. Таким чином, навчальне завдання, вірніше процес його розв'язання, є ніби інструментом засвоєння учнем поняття й загального способу дії.

КРОК ДВАДЦЯТЬ ПЕРШИЙ

Проаналізувати зв'язок постановки й вирішення навчального завдання з організацією й здійсненням учнями навчальної діяльності.

Коментар. Навчальне завдання — вихідний момент навчальної діяльності учнів, що формується шляхом розв'язання навчальних завдань. Це ніби інструмент формування навчальної діяльності. Конкретно-практичне завдання, розв'язання навчально-дослідницького завдання й, нарешті, розв'язання навчально-теоретичного завдання — це, по суті справи, чотири щаблі формування навчальної діяльності.

КРОК ДВАДЦЯТЬ ДРУГИЙ

Зв'язок процесу розв'язання навчального завдання з кінцевим результатом уроку. Він прямий, істотний.

Коментар. Цей зв'язок істотний, прямий й необхідний. Поняття або система понять засвоюється в процесі розв'язання навчальних завдань, тут же усвідомлюється загальний спосіб дії. Від якості розв'язання навчальних завдань залежить рівень сформованості суб'єктивності учня, його теоретичного мислення, рефлексивності, пізнавального інтересу тощо.

КРОК ДВАДЦЯТЬ ТРЕТІЙ

Після аналізу всіх цих зв'язків, з'єднавши подумки оцінку характеру взаємодії процесів розвивального навчання з висновками щодо якості колективно-розподіленої діяльності, процесу постановки й реалізації навчального завдання й формування в ході його розв'язання навчальної діяльності учнів, можна робити заключний висновок про рівень цілісності даного уроку й про ступінь його приналежності до системи розвивального навчання. Далі повинні йти рекомендації аналітика щодо шляхів усунення виявлених у ході аналізу уроку недоліків.

Необхідно зазначити, що це надзвичайно важливий момент уроку. **По-перше**, треба переконати, що експертна оцінка не є оцінкою професійних якостей учителя, тому що він перебуває в стадії засвоєння дуже складної методики.

По-друге, дуже важливо вселити в учителя впевненість у тому, що ця методика може бути їм засвоєна.

По-третє, дуже важливо проводити аналіз на основі довірчих взаємин і завершити бесіду із учителем на мажорній ноті.

У даному конкретному випадку програма аналізу розрахована на повну структуру навчальної діяльності. Але далеко не на кожному уроці навчальне завдання розв'язується повністю, можуть бути уроки, пов'язані лише з постановкою навчального завдання, коли навчальне завдання виникає наприкінці одного уроку, і розв'язання його завершується на іншому.

Можливим, як нам здається, є аналіз уроку розвивального навчання через мету цього навчання, де методика аналізу будується в такому напрямку:

Мета: виховати суб'єкта власного життя, суб'єкта навчання, тобто людину, здатну самостійно знаходити способи розв'язання навчальних завдань, що стоять перед ним, здатну до самозміни й саморозвитку.



Можна розробити методику аналізу уроку з метою перевірки рівня сформованості навчальної діяльності, колективно-розподіленої діяльності, якості розв'язання навчального завдання тощо, але при цьому в основу цих окремих методик важливо закласти методологічне положення про системний характер розвивального навчання, про взаємозв'язок, взаємозалежність усіх процесів, що відбуваються у ньому, про те, що кінцевий результат цього навчання прямо залежить від їх якості, розвивального характеру, співвіднесеності й правильної організації.

§ 4. Системний підхід до самоаналізу уроку вчителем.

Спільна аналітична діяльність

Навіть найглибший аналіз уроку керівником школи завжди буде здійснюватися в монологічній формі, на суб'єктно-об'єктній основі. У ході здійснення цього процесу керівник і вчитель перебувають в нерівному становищі, і далеко не кожен педагог здатен і може полемізувати із директором школи або його заступником з навчально-виховної роботи. Причин тут безліч.

Шлях демократизації цього складного аспекту внутрішньошкільного управління, як нам здається, пов'язаний у першу чергу із засвоєнням учителем системної методики самоаналізу уроку.

Системний підхід до самоаналізу уроку

Авторитарна педагогіка поховала саму ідею самоаналізу. «Як виховний засіб він був закреслений, названий горезвісним самокопанням, нікчемною достоевщиною, буржуазним довіском» [2]. Це й природно, тому що авторитаризм завжди зорієнтований на бездумну активність, якій рефлексія протипоказана, а самоаналіз завжди пов'язаний з осмисленням власної праці. Не випадково В. А. Сухомлинський писав про те, що «сильним, досвідченим стає педагог, що вміє аналізувати свою працю...

...У самій своїй основі педагогічна праця — справжня творча праця — стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає насамперед в аналізі фактів і необхідності передбачати. Учитель, що вміє проникати подумки в сутність фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, запобігає багатьом труднощам і невдачам...» [195].

В основі творчої праці вчителя, таким чином, лежить насамперед уміння аналізувати свою педагогічну діяльність на уроці.

Самоаналіз уроку, як один з інструментів самовдосконалення вчителя, формування й розвитку його професійних якостей, дає можливість:

- формувати й розвивати творчу свідомість, що виявляється в умінні сформулювати й поставити мету своєї діяльності й діяльності учнів;
- розвинути вміння встановлювати зв'язки між умовами своєї педагогічної діяльності й засобами досягнення педагогічних цілей;
- формувати вміння чітко планувати й передбачати результати своєї педагогічної праці;
- сформувати педагогічну самосвідомість учителя, коли він поступово починає бачити, розуміти необхідний і істотний зв'язок між способом його дії і кінцевим результатом уроку.

Від уміння аналізувати власний урок, конкретні педагогічні ситуації, що виникають на ньому, результати педагогічних впливів на учня, результати своєї праці багато в чому залежить уміння вчителя спланувати, організувати, проконтролювати, відрегулювати свою педагогічну діяльність. Від самоаналізу уроку багато в чому залежить педагогічна майстерність учителя, продуктивність його педагогічної праці.

Було б найімовірніше вважати, що вчителювання у своїй основній масі саме має методику системного самоаналізу уроку. Цього треба навчати наполегливо й систематично. І першими вчителями мають стати керівники шкіл, що опанували методику системного аналізу уроку.

Методика системного самоаналізу уроку у своїй основі мало чим відрізняється від методики системного підходу до аналізу уроку керівником школи, проте має свою певну специфіку, пов'язану із суб'єктом аналізу — учителем.

Один з варіантів алгоритму самоаналізу уроку може являти собою таке.

Характеристика класу. Насамперед, тут розглядається структура міжособистісних взаємин: лідери, «улюбленці»; коло бажаного спілкування кожного учня, наявність угруповань, їх склад; взаємодія структур особистих взаємин і організаційної структури класу.

Потім необхідно охарактеризувати **вади біологічного розвитку учнів**: дефекти зору, слуху; соматична ослабленість; особливості вищої нервової діяльності (надмірна загальмованість або збудливість); патологічні відхилення.

Після цього варто охарактеризувати **вади психічного розвитку**: слабкий розвиток інтелектуальної сфери тих чи інших членів учнівського колективу; слабкий розвиток вольової сфери окремих учнів; слабкий розвиток емоційної

сфери особистості. Далі йде **характеристика розвитку психічних властивостей**: відсутність пізнавального інтересу, потреби в знаннях, установки на навчання; вади у ставленні особистості до себе, учителя, родини, колективу.

Після цього можна перейти до аналізу **недоліків підготовленості учнів класу**: прогалини у фактичних знаннях і вміннях; проблеми в навичках навчальної праці; дефекти у звичках і культурі поведінки.

Потім розглядаються **вади дидактичних і виховних впливів школи**, після чого **вади впливу родини, однолітків, позашкільного середовища**.

Звичайно, зовсім необов'язково при кожному самоаналізі уроку давати таку докладну характеристику класу, у якому він проводиться. Однак самоаналіз уроку вчителем відрізняється від його аналізу керівником тим, що він зорієнтований не лише на конкретний клас, але й на конкретних учнів. Керівник школи може не знати характеристики класу, у якому він спостерігає й аналізує уроки, учитель зобов'язаний знати й будувати урок на її основі.

Потім аналізуються **зовнішні зв'язки уроку**: установлюється місце й роль даного уроку в досліджуваній темі; характер зв'язку уроку з попередніми й наступними уроками.

Характеристика триєдиної мети уроку (ТМУ) з опорою на характеристику класу, чого треба домогтися у знаннях, уміннях і навичках, виходячи зі специфіки учнівського колективу; яким має бути виховний вплив на учнів; які якості розпочати, продовжувати, закінчити розвивати.

Характеристика задуму уроку (план): що собою являє зміст навчального матеріалу (ЗНМ); як будуть засвоювати ЗНМ учні, тобто якими є методи навчання (МН) і форми організації пізнавальної діяльності (ФОПД); яку частину матеріалу вони можуть засвоїти самі (МН, ФОПД); яка частина матеріалу вимагає при засвоєнні допомоги вчителя; що необхідно добре запам'ятати, а що використовувати лише для ілюстрації; що з раніше вивченого необхідно повторити й на що обіпертися при осяганні нового; як закріпити новий матеріал; що буде цікавим і легким, а що складним; яким чином будуть досягнуті на уроці виховні і розвивальні аспекти ТМУ.

Як був побудований урок, виходячи з його задуму? Морфологічний аспект самоаналізу: характеристики навчально-виховних моментів (НВМ) і їх навчально-виховних завдань (НВЗ); об'єднання НВМ в етапи; виділення НВМ, які найбільш позитивно або негативно вплинули на хід уроку, на формування кінцевого результату.

Структурний аспект самоаналізу: докладний аналіз мікроструктури тих НВМ, які, на думку вчителя, найбільш сильно позитивно або негативно вплинули на формування кінцевого результату уроку (КРУ); аналіз відповідності в рамках цих навчально-виховних моментів НВЗ, ЗНМ, МН, ФОПД (доказ оптимальності вибору); аналіз здійснюється через всі три аспекти НВЗ.

Якщо є час і можливість, то такому аналізу треба піддати всі НВМ уроку.

Функціональний аспект аналізу; на основі встановлених способів взаємодії ЗНМ, МН, ФОПД визначається механізм формування КРУ; визначається

ся, наскільки структура уроку відповідала ТМУ, задуму уроку, можливостям класного колективу; усвідомлюється, яким чином здійснення моделі уроку, дії вчителя й учнів вплинули на характер КРУ (виділяються найбільш удачі й невдачі моменти в діяльності вчителя й учнів); аналізується відповідність стилю взаємин учителя й учнів успішному формуванню кінцевого результату уроку (КРУ).

Аспект оцінювання КРУ: оцінка якості знань, умінь і навичок, отриманих учнями на уроці, визначення розриву між ТМУ й КРУ; порівняння причин цього розриву; оцінка досягнення виховного й розвивального аспекту ТМУ; висновки й самооцінка уроку.

Системний підхід до самоаналізу уроку формує його системне бачення у вчителя й допомагає останньому краще осмислити власну роботу. Педагог-майстер починається із засвоєння аналізу власної праці!

Перехід до самоаналізу уроку вчителем — це сходинка до докорінного перетворення аналітичних функцій управління на демократичній основі, це своєрідне включення вчителя в процес управління школою, це підключення його прямо до управління процесом підвищення якості викладання.

Умовно, але можна сказати, що третьою сходинкою до демократизації та гуманізації аналітичної функції у внутрішньошкільному управлінні повинна стати спільна аналітична діяльність (САД) керівника школи й учителя.

Спільна аналітична діяльність керівника школи й учителя в процесі аналізу уроку

У ході спільної аналітичної діяльності (САД) при аналізі уроку остання повинна перетворитися на своєрідну мікроконференцію, засновану на спілкуванні рівноправних сторін не на суб'єктно-об'єктній, а на суб'єктно-суб'єктній формі стосунків. САД можна розділити на два етапи.

Етап спільної аналітичної діяльності

Спільна аналітична діяльність керівника школи й учителя починається із самоаналізу уроку вчителем, у ході якого до нього підключається директор або завуч.

У процесі САД керівник школи: не дає прямих зауважень і оцінювань; шляхом доповнень розширює й поглиблює самоаналіз учителя; допомагає вчителю, якщо це йому не вдається, сконструювати логіку зв'язку фактів, явищ, подій.

Шляхом навідних запитань намагається з'ясувати: дидактичну й методичну підготовленість учителя, його погляди на ті чи інші проблеми дидактики й педагогіки, його погляди на стиль взаємин з дітьми.

Не критикує вчителя, а поступово підводить його до усвідомлення допущених помилок, до самокритики й самооцінки.

Коли урок не має серйозних помилок і пройшов успішно, керівник школи в ході САД має допомогти вчителю усвідомити причини успіху й разом з ним визначити заходи й шляхи його розвитку.

Зіставляє самооцінку вчителя з власною оцінкою, що допомагає позбавитися суб'єктивності й більш об'єктивно оцінити урок і його реальний результат.

Етап спільної перетворювальної діяльності

Спираючись на вихідну інформацію, отриману внаслідок спільної діяльності на першому етапі, учитель і керівник школи приступають до формування оптимальної моделі уроку з урахуванням особливостей класу, не змінюючи (якщо це можливо) мету й зміст уроку.

У процесі САД керівник школи: допомагає знайти вчителю оптимальний набір методів навчання й форм пізнавальної діяльності учнів, що дозволяють повною мірою реалізувати поставлену вчителем мету уроку, забезпечує спільну діяльність з конструювання оптимальної моделі уроку.

Спільна аналітична діяльність керівника й учителя за умови високої підготовки першого є найпотужнішим і незамінним засобом формування у вчителя педагогічного мислення, найсильнішим інструментом індивідуальної методичної роботи, способом поєднання досягнень педагогічної науки із практичною діяльністю вчителя, підвищення теоретичної грамотності останнього, його технологічної майстерності.

Специфіка САД і відмінність її від аналізу уроку керівником полягає в тому, що тут теорія безпосередньо поєднується із практикою, тому що керівник школи (якщо урок у вчителя не вийшов) разом з педагогом створює нову модель цього ж уроку в ході САД, але на більш високому технологічному рівні. Щось подібне вже було в практиці управлінської діяльності деяких керівників шкіл. Так, В. А. Сухомлинський писав: «Після уроку ми аналізуємо творчі знахідки й вади. Готуємося до такого уроку, знову йдемо на урок. Це не просто допомога учителю з боку директора. Це спостереження, вивчення розумової праці школярів, що проводиться вчителем. Місію керівника школи вбачаю в тому, щоб зробити кожного вчителя вдумливим, допитливим дослідником. Справжній педагогічний творчості властиві риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці» [195].

Проте, у сьогоденних умовах, на нашу думку, це принципово новий підхід до відвідування й аналізу уроку, підхід демократичний, що ліквідує ту стіну відчуженості, що у наші дні існує між керівником і вчителем, що надає можливість реально допомогти вчителю, а отже, підвищити ККД внутрішньо-шкільного управління.

Керівник школи в ході спільної аналітичної діяльності повинен забезпечувати, як нам здається, соціальний бік діяльності вчителя, тому що для вчителя це новий бік самоаналізу, спрямований на розгляд своїх взаємин

з учнями в ході здійснення уроку, і самому вчителю зробити це досить важко.

Самому керівникові поодиноці зробити це теж нелегко, тому що найчастіше він не знає класу. Спираючись на характеристику, дану вчителем у самоаналізі, вони спільно можуть упоратися з розв'язанням цього завдання.

Слабким місцем більшості самоаналізів вчителів є їх цілеспрямованість. У ході САД керівник повинен включатися в неї таким чином, щоб робити самоаналіз уроку вчителем цілеспрямованим і доцільним.

Особливу увагу в ході САД керівник разом із учителем повинен приділяти аналізу відповідності компонентів уроку і його навчально-виховних моментів, виробляючи, якщо таке не сформувалося у вчителя, «почуття відповідності». Якщо в аналізованому спільно уроці, наприклад, методи навчання не завжди відповідають змісту навчального матеріалу або форма організації пізнавальної діяльності — обраним методам навчання, то, моделюючи з учителем цей самий урок, необхідно цю відповідність закласти в нього.

Керівник у ході САД повинен домагатися усвідомлення вчителем достойнств і недоліків власної діяльності на уроці, що далеко не кожен педагог може зробити самотужки.

Далі. У процесі САД дуже важливо домогтися, щоб у самоаналізі вчитель поєднував оцінювання результату своєї діяльності зі способами його досягнення, тому що майже той самий результат може бути досягнутий різними, у тому числі й антипедагогічними способами. Таке поєднання лежить в основі самопізнання вчителя, коли він починає бачити, розуміти зв'язок між способом його діяльності і її кінцевим результатом.

Чималу роль у САД відіграє діяльність керівника, спрямована на те, щоб у ході самоаналізу вчитель пов'язував свою діяльність із діяльністю учнів і розглядав кінцевий результат уроку крізь ракурс цих двох діяльностей.

До завдань САД входить розвиток об'єктивного погляду вчителя на власну працю, засвоєння порівняння своєї поведінки на уроці з таким потужним контролером, як учительська совість. Якщо це все не розвинено у вчителя, він завжди шукає самовиправдання будь-яким своїм діям на уроці. Самовиправдання в ході самоаналізу, якщо воно йде врозріз із істиною, — це своєрідна самоомана, явище надзвичайно небезпечне для педагога.

Таким чином, спільна аналітична діяльність керівника й учителя при аналізі уроку, з одного боку, складається із глибокого самоаналізу уроку вчителем, а з іншого боку, доповненням, коректуванням окремих позицій самоаналізу, аналізу окремих моментів, що не вдалися вчителю, керівником школи. Завершується САД, коли це необхідно, побудовою нової моделі цього самого уроку, спроектованої спільно.

Необхідно зазначити, що САД треба розглядати у двох ракурсах: як інструмент формування системного бачення уроку вчителем, інструмент засвоєн-

ня системного підходу до самоаналізу і як нову демократичну форму аналітичної діяльності в школі.

Так само, як і в медицині, коли професор, що читає студентам клінічну лекцію з демонстрацією хворого, будує її таким чином, щоб у студентів виховалося наукове лікарсько-клінічне мислення, яке включає постановку розгорнутого обґрунтованого діагнозу, вибір індивідуальної терапії тощо, так і керівник школи в процесі САД повинен формувати у вчителя системне бачення уроку, уміння проникати в сутність цього складного педагогічного явища, бачити його крізь окремі навчально-виховні моменти й їх цілісну сукупність.

Що ж стосується другого аспекту, то тут доречно привести слова Р. Тагора:

«Одне — завжди одне, і більш нічого.

А двоє створюють початок одного» [202].

Спільна діяльність двох у ході аналізу уроку, побудована на суб'єктно-суб'єктній основі, на спілкуванні, дає зовсім інший результат, ніж відвідування й аналіз уроку керівником школи.

Для вчителя вона:

- слугує школою вдосконалювання уроку і його самоаналізу;
- формує творче відношення до педагогічної праці;
- розвиває прогностичні вміння;
- удосконалює якість викладання;
- формує взаємини співпраці з учнями;
- каталізує творчий потенціал учителя.

Для керівника школи САД:

- ✓ дозволяє встановити фактичний стан педагогічної майстерності вчителя, визначити його потенційні педагогічні можливості;
- ✓ визначає шляхи й засоби для переходу вчителя на більш високий рівень професійної діяльності;
- ✓ з'ясовує певною мірою професійну позицію вчителя, тому що урок — це завжди самовираження педагога, його погляд на свою професію в цілому;
- ✓ дає можливість надати конкретну допомогу вчителю, не уражаючи його людської гідності;
- ✓ удосконалює процес внутрішньошкільного управління, демократизуючи, гуманізуючи й інтенсифікуючи його.

Здійснити перехід від аналізу уроку до самоаналізу й спільної аналітичної діяльності можна лише за умови організації систематичного навчання педагогічного колективу і його керівників, спрямованого на засвоєння цього складного виду людської діяльності.

Розглянемо приклад самоаналізу уроку.

Самоаналіз уроку російської мови в 7-му класі з теми «Злите й роздільне написання *не* із прислівниками на -о(-е)»

Цей урок проводиться в класі, де більшість учнів мають гарні знання, уміння, навички, хоча, звичайно, є й такі, у яких відсутній пізнавальний інтерес, у 4-х учнів у класі — значні прогалини у фактичних знаннях і вміннях. Кілька учнів у класі мають дуже послаблений зір. Найбільший недолік у даному колективі — кожен сам по собі, клас недружній.

Це десятий урок вивчення теми «Прислівник». Підготовлений він попереднім матеріалом: морфологічні ознаки, способи освіти прислівників, правопис *не* з різними частинами мови.

Виходячи з особливостей класу й теми уроку, вважаю, що навчальний аспект ТМУ можна сформулювати широко: відпрацювати вміння правильного написання *не* із прислівниками; повторити написання *не* з різними частинами мови; повторити різні види розборів, тому що тема багато в чому знайома учням (за аналогією правопису частки *не* з іншими частинами мови), і клас підготовлений до зіставлення, аналізу. Для більш глибокого засвоєння нового матеріалу необхідно мати підґрунтя, а отже, повторити великий за обсягом й складний матеріал «*Не* з різними частинами мови».

Освітній аспект дозволяє поставити такі розвивальні цілі: продовжити розвивати вміння учнів висловлюватися на граматичну тему, зіставляти, аналізувати, логічно мислити; розвивати орфографічну пильність.

Вважаю за необхідне продовжити виховання в учнів даного класу доброчливості одне до одного, поваги до думки інших, уміння слухати. Виходячи із цілей уроку, було сплановано 8 навчально-виховних моментів: перевірка домашнього завдання й раніше вивченого матеріалу — як підґрунтя теоретичне, потрібне для засвоєння нового. Вивчення нової теми базується на багатьох вивчених темах «*Не* з різними частинами мови» — звідси значна кількість часу на уроці відведена повторенню цих правил.

Засвоєння нового матеріалу може йти самостійно, шляхом створення проблемної ситуації на уроці і її розв'язання, а для цього є всі передумови:

1) інтелектуальне ускладнення (на дошці 3 стовпчики прислівників: в одних випадках *не* — разом, в інших — з тими ж прислівниками роздільно. Чому?);

2) в учнів є запас знань, щоб розв'язати цю проблему (повторили «*Не* з різними частинами мови»);

3) можливість самостійного розв'язання цієї проблеми.

Клас сильний, багато учнів здатні логічно мислити, аналізувати. У складанні алгоритму може бути надана допомога вчителем.

Міркування за алгоритмом — це головне, чого має навчитися кожен. Закріплення сплановане шляхом фронтальної ФОПД, щоб спрацювала слухова пам'ять, і школярі вчилися висловлюватися на граматичну тему, а потім

індивідуальна самостійна робота для активізації діяльності кожного й більш глибокого засвоєння нового.

Виховний і розвивальний аспекти уроку планується розкрити і завдяки рівню розкриття навчального матеріалу, і завдяки використанню частково-пошукового методу, і завдяки індивідуальним і груповим способам організації пізнавальної діяльності, завдяки всій атмосфері уроку.

Усі ці заплановані завдання були реалізовані на уроці.

Так, організаційний момент, що має за мету виховання культури навчальної праці, пройшов швидко, тому що клас традиційно готується до уроку, дисциплінований, швидко налаштовується на урок.

НВЗ другого моменту уроку: перевірити засвоєння вивченого; усунення прогалин реалізоване завдяки різним методам навчання: репродуктивний метод допоміг перевірити сформульованість уміння зв'язно відповідати на граматичну тему за планом; частково-пошуковий дозволив перевірити усвідомленість засвоєння морфологічного розбору прислівника. Виходячи з мети й змісту НВМ, найбільш доречною ФОПД є індивідуальна, тому що мета — перевірити й поглибити знання кожного.

Цей НВМ працював на КРУ: перевірена домашня робота в усіх учнів, оцінена; самоперевірка за ключем сприяла розвитку орфографічної пильності, уваги, а зв'язна відповідь про прислівник і його рецензія — умінню висловлюватися на граматичну тему, вихованню поваги до думки інших, умінню слухати й критично оцінювати відповіді товаришів, почуття колективізму.

Великі НВЗ були поставлені й реалізовані на третьому НВМ: підготувати до засвоєння нової теми, повторити написання *не* з різними частинами мови.

Частково-пошуковий метод дозволив повторити великий за обсягом вивчений матеріал, перевірити вміння застосувати отримані знання на практиці.

Частково-пошуковий метод сприяв розвитку вміння зіставляти, аналізувати, узагальнювати; розвив орфографічну пильність.

Повторення змісту цього матеріалу частково-пошуковим методом здійснювалося шляхом групової ФОПД, що теж виправдано, тому що:

- 1) дозволило диференціювати завдання за складністю;
- 2) включити в роботу активну пізнавальну діяльність кожного;
- 3) виховувати доброзичливість, повагу одне до одного через атмосферу в мікрогрупах.

Для того щоб кожен мав глибоку практичну основу для засвоєння нового й перевіряв свої можливості, проводимо ще невеличку самостійну роботу. (Вона також готує до виконання домашнього завдання.) Взаємоперевірка сприяла виявленню прогалин у знаннях, вихованню вимогливості й поваги до товариша. Робота кожного оцінена, НВЗ досягнуті, отже, НВМ позитивно вплинув на КРУ.

Четвертий НВМ — пояснення нового відбувалося шляхом створення проблемної ситуації. Використання цього методу виправдало себе, тому що ЗНМ багато в чому був аналогічний тому, що вже вивчене й повторене учнями, більшість учнів класу здатні до аналізу й узагальнення.

ЗНМ і МН передбачала індивідуальну ФОПД, тому що глибина засвоєння матеріалу, самостійний пошук розв'язання залежать від того, як буде брати участь у роботі кожен, і навпаки: від внеску кожного у розв'язання проблеми залежить глибина й усвідомленість засвоєння ЗНМ.

Реалізація цього НВМ показала, що він прямо впливав на КРУ: усі працювали над створенням алгоритму: опитані 7 учнів запропонували цікаві й правильні алгоритми, інші порівнювали й внесли корективи.

На п'ятому НВМ велось відпрацьовування вміння правильного написання *не* із прислівниками. Головне завдання цього моменту — вміння міркувати за алгоритмом, тому фронтальна ФОПД дозволяє перевірити це вміння диференційовано: у «сильного» учня (звучить зразок), у «середнього» і «слабкого» формує вміння висловлюватися на граматичну тему, іншим слухати «алгоритм у роботі». Отже, і цей момент сприяв КРУ.

Шостий НВМ мав ДЗ — закріплення вміння правопису *не* із прислівниками.

Головне, щоб це вміння відпрацьовував у себе кожен, тому й обрана індивідуальна ФОПД.

Частково-пошуковий метод дозволяє розвивати орфографічну пильність, більш глибоко й усвідомлено засвоювати ЗНМ.

Взаємоперевірка цієї роботи допомогла аналізу й ліквідації помилок, сприяла вихованню поваги одне до одного.

Учні з роботою впоралися.

Сьомий НВМ, що має НВЗ націлити на усвідомлене виконання домашнього завдання; розвивати логічне мислення, готувався всім ходом уроку, домашнє завдання диференційоване: усім — вправа із закріплення навички правопису *не* з різними частинами мови; бажаним — скласти зведений алгоритм на цю тему.

Підведення підсумку уроку (8 НВМ) — традиційний момент: учні непогано вправляються з узагальненням, але воно необхідне, тому що дисциплінує, допомагає повторити, закріпити на рівні узагальнення.

Структура уроку була підпорядкована ТМУ й сприяла досягненню КРУ: кожен з НВМ працював на КРУ, найбільш удалими вважаю НВМ 3, 4 і 5, тому що в них особливо яскравою була взаємозумовленість змістовного, методичного й організаційного боків, що вплинуло й на РР. Так, на 3 НВМ 3 п'ять учнів одержали оцінку «відмінно», 4 — «добре»; а диктант із взаємоперевіркою показав, що всі учні з роботою впоралися.

На НВМ4 кожен учень був включений у пошуки розв'язання проблеми, а отже, в активну пізнавальну діяльність.

Кожний попередній момент уроку тісно пов'язаний з наступним, є його базою й сам, продовжує попередній. Здійснювався на уроці й більш складний

зв'язок НВМ: так НВМ 3,5 пов'язані з 7, тому що безпосередньо готують учнів до виконання домашнього завдання. 2 НВМ пов'язаний з 3 та 4, тому що є основою для підготовки до засвоєння нового.

Здійсненню розвивального аспекту триєдиної мети уроку також сприяли всі вісім НВМ: розвитку орфографічної пильності сприяли самоперевірки за ключем, взаємоперевірки, роботи, здійснювані 4-П методом; уміння зіставляти, аналізувати, логічно мислити розвивалося при розв'язанні проблемної ситуації, складанні алгоритму, підведенні підсумків уроку.

Завдання виховання колективу даного класу здійснювалися шляхом створення дружньої творчої атмосфери уроку, доброзичливих стосунків учителя й учнів; шляхом організації групових форм роботи й створення в цих мікроколективах робочої дружньої обстановки; організація взаємоперевірок і рецензування також сприяли досягненню виховних завдань.

Таким чином, вважаю, що урок являє собою цілісну систему. Цілі, поставлені на уроці, досягнуті; РР — кожен учень класу одержав за урок позитивну оцінку.

Для вчителя, що працює в системі розвивального навчання, самоаналіз уроку, рефлексивна діяльність у цілому набувають особливо важливого значення. По-перше, тому що далеко не кожен керівник школи сьогодні настільки глибоко знається на теорії й методиці розвивального навчання, щоб досить глибоко, на науковому підґрунті, проаналізувати урок, побудований за цією технологією. А, по-друге, учитель, що не навчився осмислювати власні дії, що не вміє озирнутися назад і відновити хід уроку, навряд чи колись посправжньому глибоко засвоїть методику розвивального навчання. Ось чому вчителю, що працює в системі розвивального навчання, надзвичайно важливо засвоїти методику системного підходу до самоаналізу уроку.

Один з варіантів методики системного підходу до самоаналізу вчителем уроку розвивального навчання, при розробці якої автор використав матеріали лекції Е. А. Александрової, надруковані в журналі «Фенікс» 1995, № 3, може являти собою таке¹.

I. Стисла загальна характеристика класу

1. Загальна підготовленість класу до колективно-розподіленої діяльності:

- уміння дітей працювати в парах;
- уміння дітей працювати в малих групах;
- уміння слухати одне одного й фронтально взаємодіяти;
- уміння самооцінювати себе й взаємооцінювати одне одного.

2. Загальна характеристика спілкування. Що переважає: суперництво чи співпраця? Проблема лідерів і аутсайдерів.

¹ Автор тут орієнтується ніби на урок повного методичного циклу, на якому представлені всі етапи розв'язання навчального завдання. Якщо буде потреба, цей матеріал, на нашу думку, може стати свого роду підґрунтям для розробки методик системного самоаналізу уроку вчителем розвивального навчання різних типів, пропонованих Е. А. Александровою.

3. Задіяність дітей у навчальній діяльності і загальний рівень її сформованості в класі.

4. Загальна характеристика засвоєння програми до цього часу.

II. Аналіз ефективності проекту уроку

1. Реальність мети уроку.

2. Яким чином організувати на уроці колективно-розподілену діяльність?

3. Що проектувалося вивчити? Навіщо? Роль цього матеріалу в предметі. Чи досить глибоко вчитель сам знає цей матеріал?

4. Які(е) поняття були визначені для засвоєння учнями? На які інші поняття вони (воно) спираються? Для яких є базою?

5. Що знають учні про досліджуване поняття?

6. Сутнісні характеристики досліджуваного поняття, що мають бути в центрі уваги учнів.

7. Які навчальні дії повинні здійснити учні, щоб освоїти дане поняття та загальний спосіб дії?

8. Яким чином проектувалося введення учнів у навчальне завдання?

9. Як проектувалося здійснення інших етапів розв'язання навчального завдання?

10. Чи передбачалися в проекті уроку реальні труднощі, з якими могли зустрітися діти в ході розв'язання навчального завдання? Чи прогнозувалися можливі помилки учнів?

11. Які критерії засвоєння даного матеріалу визначались у проекті уроку?

12. Загальний висновок про реальність і ефективність проекту уроку.

III. Як був здійснений урок, виходячи з його задуму?

1. Чи збігається мета уроку з його кінцевим результатом? У чому виражався розрив? Чи вдалося здійснити визначену програму?

Якщо так, то чому? Якщо ні, то чому?

2. Відповідність форми організації колективно-розподіленої діяльності визначеній меті уроку? Чи вдалося вчителю зайняти роль рівноправного члена дискусії?

3. Яким чином на початку уроку вчитель створив ситуацію успіху?

4. За допомогою яких способів була створена ситуація прийняття учнями навчального завдання? Як вона вплинула на подальший хід його вирішення?

5. Чи було прийняте навчальне завдання учнями?

6. Наскільки ефективно здійснювався етап перетворення умов завдання?

7. Яким чином учитель створив ситуацію, за якої діти прийняли такі навчальні дії, як моделювання й перетворення моделі?

8. Які форми використав учитель для організації розв'язання окремих завдань? Рівень завдань, їх «цікавість» з погляду лінгвістичного або математичного матеріалу?

9. Як був організований контроль? Контроль відбувався як самостійна дія або був включений до складу інших дій? Що учень контролював: процес виконання дії або лише результат? Коли контроль здійснювався: на початку дії, у процесі дії або після її закінчення?

Який арсенал засобів і форм використав учитель для засвоєння дії контролю дітьми?

10. Чи спиралися діти при роботі на власну оцінку або зверталися до оцінювання вчителя?

IV. Оцінка цілісності уроку

1. Наскільки зміст колективно-розподіленої діяльності відповідав вимогам розвивального навчання? На якому рівні було організовано на уроці взаємодію учень–учень, учень–вчитель, учень–група? Чи не підмінялася колективно-розподілена діяльність автономно-індивідуальною?

2. Яким чином характер колективно-розподіленої діяльності (досконалість або недосконалість) вплинув на якість здійснення навчальної діяльності?

3. Як характер здійснення колективно-розподіленої діяльності, а також навчальної діяльності учнів вплинув на засвоєння понять, на якість формування теоретичного мислення учнів?

4. Охарактеризувати взаємодію етапів навчального завдання в ході самовирішення. Виділити найбільш «сильні» й «слабкі» етапи (з погляду якості їх здійснення) і їх вплив на кінцевий результат уроку.

5. Чи можна сказати, що внаслідок розв'язання навчального завдання учні відчували інструментальний характер досліджуваного поняття, відчували й використали загальний спосіб дії.

V. Аналіз самооцінювання виховного боку уроку

1. Поведінка вчителя на уроці. Чи сприяла вона досягненню мети уроку?

2. Чи зумів учитель у процесі організації навчальної діяльності приділити увагу формуванню ціннісної орієнтації учнів, їх ставленню до п'яти моральних аспектів, які завжди присутні на уроці: люди, він сам, колектив, праця, Батьківщина?

3. Як поводитися учні? Негативні й позитивні сторони поведінки класу й окремих учнів. Причини. Чи сформовані стримуючі засади в зовнішній поведінці дітей?

4. Що дав урок для подальшого позитивного розвитку взаємин між учителем і класом, між учителем і окремими учнями?

VI. Аспект оцінювання кінцевого результату уроку

1. Яким є внесок уроку в подальший розвиток особистості учнів.

2. Оцінити засвоєння поняття й загального способу дії учнями в ході здійснення ними навчальної діяльності.

3. Аналіз конкретних проявів уроку: вади, «проколи», удачі. Таким є один з можливих варіантів методики самоаналізу вчителем уроку розвивального навчання.

Вдумливий читач може поставити запитання: «А чим саме самоаналіз уроку вчителем відрізняється від його аналізу керівником, експертом, методистом?»

Насамперед тим, що самоаналіз являє собою своєрідну рефлексивну діяльність учителя, його міркування про свій професіоналізм. Це ніби звіт перед самим собою.

Далі. Особливість самоаналізу уроку полягає в тому, що він має проводитися через ракурс класу й конкретних учнів.

Справжній самоаналіз — це роздум про те, що необхідно зробити в плані свого професійного вдосконалення. Ніхто не може переконати вчителя, що йому потрібно робити в цьому напрямку більше, ніж він сам себе.

В. А. Сухомлинський писав: «Якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтерес до теоретичного осмислення досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою».

§ 5. Методика аналізу уроку від триєдиної мети уроку, від кінцевого результату, методом «риб'яча кістка»

Триєдина мета уроку, як і будь-яка мета взагалі, є зв'язком сьогодення з майбутнім. Цілеспрямованість діяльності вчителя на уроці не суперечить творчості вчителя ані в традиційній, ані в розвивальній системах навчання. Навпаки, саме в ній ця творчість виявляється.

Триєдина мета уроку визначає характер взаємодії вчителя й учнів на уроці, зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності. Вона зумовлює весь хід, характер і тип уроку. Він реалізується не лише в діях учителя, але й у відповідних ним діях учнів.

Одним з варіантів алгоритмів системного аналізу уроку може бути аналіз від триєдиної мети.

1. Проаналізувати саму триєдину мету уроку: стислість і простоту формулювання; її зв'язок із загальною метою теми; повноту й комплексність мети; реальність досягнення мети на даному уроці; співвідношення й взаємодію трьох її аспектів: пізнавального, виховного й розвивального.

2. Установити якість і результативність зв'язку триєдиної мети уроку з навчально-виховними завданнями навчально-виховних моментів уроку. Проаналізувати моменти неузгодженості (якщо такі є) між триєдиною метою уроку й деякими навчально-виховними завданнями моментів уроку та показати вчителю, як вона вплинула на формування кінцевого результату уроку.

3. Розкрити випадки невідповідності змісту навчального матеріалу й навчально-виховних завдань окремих моментів (якщо такі є), а через це, звичайно, і невідповідність змісту матеріалу триєдиній меті уроку, визначивши, як це вплинуло на кінцевий результат уроку.

4. Розглянути рівень відповідності методів навчання триєдиній меті уроку, показавши наслідки невідповідності, якщо така спостерігалася, на кінцевий результат уроку. Особливу увагу необхідно звернути на відповідність методів навчання виховному й розвивальному аспектам мети уроку.

5. Визначити, наскільки форми організації пізнавальної діяльності відповідали всім трьом аспектам мети уроку.

6. З'ясувати, яким чином здійснювався процес досягнення пізнавального аспекту мети уроку й до якого результату він привів, пам'ятаючи про те, що важливий не лише кінцевий результат, але й шляхи досягнення цього результату. З'ясувати, у чому причина розриву між цим аспектом мети й кінцевим результатом.

7. Установити шляхи й результати здійснення виховного аспекту, триєдиної мети уроку.

8. Проаналізувати результативність досягнення розвивального аспекту мети.

9. Визначити, яким чином процеси досягнення розвивального та виховного аспектів мети уроку сприяли реалізації її пізнавального аспекту й навпаки.

10. З'ясувати й проаналізувати основні позитивні й негативні фактори, що вплинули на досягнення триєдиної мети уроку.

11. Проаналізувати, наскільки методично правильно здійснено учителем переведення триєдиної мети уроку в цільову настанову для учнів, і як це вплинуло на формування кінцевого результату уроку.

12. Визначити рівень невідповідності триєдиної мети кінцевому результату уроку, зробити висновок про причини невідповідності. Визначити заходи для запобігання цим причинам у майбутньому.

13. Визначити, яким чином досконалість або, навпаки, недосконалість цілевизначення відбилася на процесі цілездійснення й кінцевому наслідку уроку.

14. Зробити висновок про доцільність діяльності вчителя на уроці й про його вплив на кінцевий результат.

Методика аналізу уроку від його кінцевого результату

Кінцевий результат уроку є зв'язком сьогодення з минулим. Але перш, ніж вести мову про алгоритм аналізу крізь його результат, подивимось, яким чином можна зібрати інформацію для цього аналізу.

Практика внутрішньошкільного управління нагромадила чимало прийомів такого збирання.

1. Проведення наприкінці уроку, за домовленістю з учителем, короткочасних контрольних робіт, у тому числі й програмованих.

2. Здійснення короткого опитування низки учнів наприкінці уроку для того, щоб при мінімальній кількості опитаних одержати досить конкретну оцінку їх знань, отриманих на уроці.

3. Спеціальне контрольне відвідування наступного уроку. Організація на ньому швидкого опитування учнів для того, щоб перевірити загальний результат роботи не лише на уроці, але й з виконання домашнього завдання. Адже кінцевий результат уроку найбільш яскраво виражається як виконання домашнього завдання.

4. Проведення контрольних лабораторних робіт, на яких перевіряються вміння школярів користуватися основними вміннями, навичками, приладами тощо.

5. Цінну інформацію про результативність уроку може дати ознайомлення з учнівськими зошитами, у яких оформляються домашні завдання й класні вправи.

6. У деяких випадках можливі індивідуальні співбесіди з учнями після уроку для того, щоб глибше зрозуміти рівень їх знань, умінь і навичок, отриманих ними на уроці.

7. При оцінюванні розвивального впливу уроку вирішальне значення належить спостереженню за тим, як реагують учні на створення вчителем ситуації емоційних переживань, за рівнем уваги, за рівнем самостійності їх розумової діяльності, за самостійним підходом до здобування знань, за рівнем їх задіяності в навчальну діяльність тощо.

8. Проведення спеціальних контрольних усних і письмових робіт, індивідуальних співбесід з учнями, спрямованих на перевірку рівня сформованості їх загальнонавчальних навичок і вмінь.

9. Спостереження за характером навчальної діяльності учнів на уроці (товариська взаємодопомога, вміння працювати в індивідуальному режимі, колективізм, реакція на зауваження й заохочення вчителя, вміння працювати в діалозі, відстоювати свою точку зору).

10. Постановка в ході уроку спеціальних ситуацій, у яких учням необхідно виявити рівень свого розвитку, самостійності, вихованості тощо.

11. Бесіда з іншими вчителями, вихователями груп продовженого дня, активом учнів, з батьками про вихованість учнів. Такі бесіди допомагають виявити причини недоліків у поведінці окремих учнів, класу в цілому.

А зараз давайте спробуємо розглянути алгоритм аналізу уроку крізь його кінцевий результат. Орієнтація в педагогічному аналізі уроку на його кінцевий результат дає нам можливість побачити, що звичне зовсім не завжди означає розумне, учить нас отримувати уроки з уроків, бачити успіхи й невдачі.

1. Аналіз результатів.

1.1. Міцність, глибина, усвідомленість знань учнів, отриманих на уроці, якість умінь і навичок. Уміння застосовувати знання на практиці.

1.2. Характер навчальної діяльності школярів на уроці, чи формувала остання мотивацію до свідомого навчання.

Рівень навчальної дисциплінованості.

Відношення учнів до виховних впливів педагога, характер виконання вимог учителя.

Характер ставлення до товаришів, навчальної праці, до вчителя.

Стан робочих зошитів, підручників тощо.

Засвоєння учнями на уроці вимог загальнолюдської моралі, цінностей, норм поведінки, розуміння основних моральних понять.

Характер висловлювань учнів з обговорюваних на уроці питань.

1.3. Уміння учнів аналізувати, узагальнювати, порівнювати, виділяти головне, здійснювати перенесення знань, користуватися ними в нестандартній ситуації.

Розвиток фантазії й уяви.

Розвиток мови: збагачення словникового запасу, розвиток комунікативності й експресивності мови.

2. У ході аналізу кінцевого результату уроку встановлюється, чи досягнута поставлена вчителем триєдина мета уроку, визначається розрив між нею й кінцевим результатом.

3. Потім здійснюється молярний (загальний) аналіз структури уроку, у ході якого з'ясовується вплив кожного навчально-виховного моменту на формування кінцевого результату уроку.

4. Якщо такий виявляється, то його піддають найбільш глибокому (молекулярному) аналізу. З'ясовується рівень відповідності в цьому навчально-виховному моменті змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності навчально-виховному завданню моменту, а також відповідності їх одне одному. Це дає можливість розкрити причини низької якості кінцевого результату даного навчально-виховного моменту й побачити, яким чином він негативно вплинув на кінцевий результат уроку.

5. Молярний і молекулярний аналіз дає можливість з'ясувати причини розриву між триєдиною метою уроку і його кінцевим результатом. Заходи з ліквідації цих причин закладаються в пропозиції, що надаються керівником учителеві.

Аналіз уроку методом «Риб'яча кістка»

Метод «Риб'яча кістка» широко використовується в західному менеджменті, будучи одним з найпоширеніших і найбільш популярних методів аналізу. Вважається, що його основу можна використовувати при проведенні експрес-аналізу уроку.

Суть його зводиться до такого.

1. Проводиться аналіз процесу уроку з орієнтацією на його кінцевий результат, у ході якого виявляються фактори, що позитивно й негативно вплинули на хід і розвиток уроку, на його кінцевий результат.

2. Потім виявлені фактори класифікуються на сформовані раніше, але такі, що вплинули саме на цей урок, і на фактори, що з'явилися в ході здійснення уроку.

3. Визначаються причини появи факторів шляхом молекулярного аналізу навчально-виховних моментів, усередині яких виникли фактори другої групи. Аналіз здійснення цих навчально-виховних моментів (аналіз взаємодії їх складових) дає можливість суб'єкта аналізу вийти на причину появи факторів.

4. Визначається сила їх впливу на формування кінцевого результату й на появу розриву між ним і метою уроку.

§ 6. Аналіз найважливіших «вузлів» уроку

6.1. Аналіз триєдиної мети уроку

Мети — мотиви, що визначають активність учителя.

Вони — його уявлення про результат уроку.

Усвідомлення вчителем мети уроку концентрує його неусвідомлені сили.

Мета уроку — це виклик учителю й спонукання його до дії.

При формулюванні мети уроку вчитель повинен усвідомити не лише те, чого він прагне досягти, але й яким чином він це може зробити. Тому він добирає певні засоби для досягнення мети. У зв'язку «мета діяльності — засіб діяльності» в умовах уроку функції засобів виконують: зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів.

Роль мети визначає й важливість її аналізу, один з варіантів, алгоритм якого може являти собою таке:

- ✓ визначити стислість, чіткість і простоту формулювання триєдиної мети уроку. Подивитися, чи закладений у ній кінцевий його результат (чого досягти?);

- ✓ установити, чим викликана постановка даної мети: програмою, бажанням учителя, інтересами учнів, випадковим збігом обставин;

- ✓ з'ясувати, у якому зв'язку мета даного уроку перебуває із загальною метою теми;

- ✓ визначити ступінь усвідомленості триєдиної мети уроку самим учителем;

- ✓ з'ясувати повноту й комплексність мети;

- ✓ усвідомити реальність досягнення триєдиної мети на даному уроці;

- ✓ визначити, чи відповідають виховні й розвивальні аспекти мети виховним і розвивальним можливостям пізнавального аспекту (який рівень їх відповідності?);

- ✓ розглянути, чи відповідали триєдиній меті уроку навчально-виховні завдання його навчально-виховних моментів, чи були вони рубежами досягнення мети уроку;

- ✓ визначити, яким чином вплинув на досягнення триєдиної мети уроку рівень відповідності змісту навчального матеріалу, методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності учнів;
- ✓ визначити розрив між триєдиною метою уроку і його кінцевим результатом;
- ✓ з'ясувати, наскільки зрозуміло й дохідливо сформульована мета уроку для учнів, чи була вона зрозуміла й усвідомлена ними;
- ✓ установити, яким чином усвідомленість і прийняття мети уроку учнями вплинули на її досягнення й кінцевий результат уроку.

6.2. Аналіз змісту навчального матеріалу

Навчальний матеріал для вчителя — це будівельний матеріал, з якого створюються різного роду конструкції, що зумовлюють способи навчального пізнання.

Сприйняття навчального матеріалу, його осмислення й запам'ятовування залежать в першу чергу від змісту цього матеріалу і його організації вчителем.

Один з підходів до аналізу змісту навчального матеріалу може виглядати в такий спосіб:

- визначити відповідність навчального матеріалу вимогам навчальних програм;
- установити рівень методологічної обґрунтованості змісту навчального матеріалу;
- визначити раціональність послідовності його розгляду, розташування, його пов'язаності, опору кожного такого поняття на попереднє;
- розглянути, чи дає можливість організація навчального матеріалу виділити його провідну ідею;
- визначити рівень доступності змісту навчального матеріалу: простоту, зрозумілість, відсутність спрощеності, доступний рівень складності;
- установити виховні можливості даного навчального матеріалу;
- розглянути можливості змісту навчального матеріалу для розвитку учнів, визначивши, яким чином на основі даного навчального матеріалу може бути досягнутий розвивальний аспект триєдиної мети уроку;
- установити можливості навчального матеріалу у формуванні матеріалістичного світогляду учнів;
- визначити рівень науковості змісту навчального матеріалу: наукову вірогідність, наукову глибину, елементи історизму в розкритті змісту;
- розглянути краєзнавчий зміст навчального матеріалу;
- установити його політехнічний зміст;
- визначити зв'язок теоретичної частини навчального матеріалу із практикою й навпаки;
- розглянути логічність побудови навчального матеріалу: відповідність загального й частини, однозначність термінології, відсутність алогізмів тощо;
- дати оцінку цілісності, пов'язаності змісту навчального матеріалу.

Трохи інший погляд на навчальний матеріал обґрунтовується в розвивальному навчанні. Тут як предмет засвоєння виділяється система наукових понять, що постає перед учнями як цілісна система в її істотних властивостях і відносинах. Поняття в розвивальному навчанні виступають не як форма опису об'єкта, а як підстава його практичного обґрунтування. Поняття й предметно-перетворювальні дії, що спираються на них, виступають як дві нерозривно пов'язані між собою сторони предмета засвоєння. Словесне визначення поняття є не вихідним моментом його засвоєння, як у традиційній системі навчання, а логічним завершенням цього процесу.

6.3. Методи навчання

Щоб удосконалювати процес навчання, необхідно порозумітися в тому, що являють собою методи навчання, які використовує вчитель у ході уроку. Якою є сутність цих методів? Адже система методів, яку використовує вчитель, являє собою основну характеристику уроку. Тільки глибоко зрозумівши природу методів навчання, можна проаналізувати, змоделювати урок перед учителем. При цьому в ході аналізу в жодному разі не можна забувати про те, що методи навчання являють собою сполучення методів викладання (діяльність учителя) і методів навчання (діяльність учнів) і що вони співвідносять-ся між собою як глибоко супідрядні ланки одного реального процесу навчання.

Можливий варіант алгоритму аналізу методів навчання може бути представлений у такий спосіб:

- визначити, чи відповідають методи навчання триєдиній меті уроку. Якщо не відповідають, то встановити, яким чином ця невідповідність відбилася на кінцевому наслідку уроку;
- з'ясувати, яким чином учитель, вибираючи метод навчання, проектував у ньому не лише свою діяльність, але й навчальну діяльність учнів (відповідність методу викладання й методу навчання);
- визначити, наскільки дієвим був «опредмечений» завдяки навчальному матеріалу зв'язок діяльності вчителя (методи викладання) з діяльністю учнів (методи навчання);
- усвідомити, чи відповідали методи навчання змісту навчального матеріалу, чи забезпечували вони належну систему його засвоєння;
- оцінити відповідність форм організації пізнавальної діяльності учнів методам навчання;
- визначити, наскільки методи навчання відповідали реальним можливостям учнів даного класу;
- проаналізувати виховний вплив методів навчання;
- проаналізувати розвивальний вплив методів навчання;
- усвідомити, на якій основі взаємин (авторитарній або співпраці) здійснювався метод;

— оцінити не якийсь окремий метод навчання, а всю систему методів, використаних учителем на уроці, у їх взаємозв'язку й взаємодії. Вітати різноманітність методів, але дидактично виправдану. Розмаїтість не заради різноманітності, а заради організації більш ефективної навчальної діяльності учнів, більш глибокого засвоєння ними навчального матеріалу;

— звернути особливу увагу на те, яким є внесок кожного методу у формування понять, у процес усвідомлення учнями закономірних зв'язків між явищами, у процес формування на цій основі діалектичного світогляду, у процес засвоєння учнями життєво корисних умінь і навичок;

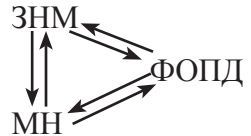
— установити результативність методів шляхом аналізу знань учнів, отриманих у ході застосування вчителем цієї системи методів.

Таким є алгоритм аналізу методів навчання. Звичайно, аналізувати зміст навчального матеріалу, методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів можна тільки в контексті їх зв'язку й взаємодії, у межах трикутника.

Необхідно зазначити, що даний алгоритм аналізу методів навряд чи буде придатний у повному обсязі керівнику для робочого аналізу уроку, тому що його здійснення вимагає певного часу й підготовки. Однак окремі його позиції цілком можливо використовувати в ході аналізу навчально-виховних моментів уроку. Цей самий алгоритм є основою для тематичного аналізу уроків, коли керівник школи або завідувач предметної кафедри ставить перед собою завдання: розібратися в арсеналі методів учителя, у його мистецтві володіння методами навчання. Такий аналіз надзвичайно важливий для будь-якої школи, тому що, лише зрозумівши сутність методу навчання, можна посправжньому грамотно і професійно керувати навчальною діяльністю дітей, правильно конструювати педагогічну взаємодію з ними й з достатнім ступенем надійності проектувати й одержувати результати, вибудовуючи педагогічний процес із високим рівнем ефективності.

Необхідно зазначити, що запропонований алгоритм аналізу можна застосовувати до широко розповсюдженої традиційної системи навчання.

У розвивальній системі навчання картина буде трохи іншою. Справа в тому, що там методів навчання в загальноприйнятому розумінні як таких, як нам здається, немає. Там є методи організації навчальної діяльності учнів, що полягають в організації вчителем аналітичної діяльності учнів, діяльності із змістовного узагальнення, моделювання, оперування поняттями або їх сутнісними характеристиками, діяльності зі здійснення рефлексивного контролю, спираючись на результати якого учні можуть критично осмислити свою готовність розв'язувати нові завдання даного класу. Відтворення основних моментів теоретичного дослідження в ході розвивального навчання визначає своєрідність його методів.



6.4. Алгоритм аналізу форм організації пізнавальної діяльності учнів

Г. Д. Кирилова у своїй книзі «Теорія й практика уроку в умовах розвивального навчання» пише: «Від організації роботи на уроці залежить взаємозв'язок між діяльністю вчителя, учня, класного колективу.

Складність організації при побудові уроку пояснюється тим, що вчитель, працюючи із цілим класом, управляє процесом навчання кожного окремого учня. При цьому, хоча в класі перебувають учні приблизно того самого віку, що навчаються за єдиними програмами, вони відрізняються за рівнем сформованості знань, умінь і навичок, за розвитком операційної структури розумової діяльності, стосовно навчальних занять, їхнього змісту» [72]. У цих умовах комунікаційна структура уроку формується за рахунок і за допомогою використання вчителем різного сполучення організації пізнавальної діяльності учнів. Це сполучення становить систему організації діяльності учнів на уроці. Від його характеру, від відповідності цих форм змісту навчального матеріалу, методам навчання багато в чому залежить доля уроку, його результативність.

При традиційній побудові уроку Г. Д. Кирилова визначає таку послідовність діяльності вчителя:

- ✓ учитель — клас,
- ✓ учитель — окремий учень — клас,
- ✓ самостійна аналогічна робота всіх на етапі закріплення досліджуваних знань.

З переходом до розв'язання нового пізнавального завдання робота, як правило, ведеться в тій самій послідовності.

Тут форма організації пізнавальної діяльності відображає взаємозв'язок викладання й навчання (методи навчання), за якого учень є пасивним об'єктом навчання, а основним джерелом знань є слово або показ учителя при виконавській діяльності учнів і дуже слабкій їх пізнавальній самостійності.

Унаслідок цього процесу «не відбувається зміни у співвідношенні викладання й навчання, розвиток системи дидактичних засобів обмежений, побудові уроку властива сталість, що й зумовлює його шаблон» [72].

Коли ми намагаємося ввести традиційну систему навчання в режим розвитку, ми змушені постійно змінювати взаємини між учителем і учнем, учителем і класами, між самими учнями. Це пояснюється тим, що в цьому випадку навчання сприяє розвитку пізнавальних можливостей учнів, а система дидактичних засобів увесь час перебудовується, висуваючи все нові й нові вимоги до рівня самостійної роботи учнів, надаючи їй пошукового характеру.

Джерелом знань тут є не лише слово вчителя, але й різні посібники, самостійні спостереження учнів, їх практична робота.

Поряд зі старими формами організації пізнавальної діяльності (учитель — клас, учитель — окремий учень — клас, самостійна аналогічна робота) вини-

кає така, за якої учні працюють самостійно вже на етапі вивчення нового матеріалу. Уроки стають гнучкими, рухливими.

У таких умовах, при визначенні форми організації пізнавальної діяльності учнів необхідно «ураховувати не лише зовнішній організаційний бік, але й сутність виконуваної учнями роботи, її особливість».

Трохи інше співвідношення методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності складається в системі розвивального навчання Д. Б. Ельконіна й В. В. Давидова.

У системі цього навчання вихідним моментом формування навчальної діяльності учнів є виділення навчального завдання, усередині якого виділяють навчально-продуктивні дії. В основі реалізації навчально-продуктивних дій лежить колективно-розподілена діяльність учителя й учнів, колективний навчальний діалог. Організувати, направити цей діалог — одне з найважливіших завдань учителя.

Опора навчально-продуктивної дії на колективно-розподілену діяльність не виключає, на нашу думку, можливості й необхідності використання й інших форм пізнавальної діяльності, без яких тут обійтися неможливо.

Колективно-розподілена діяльність спрямована на критичне співставлення учнями методів і отриманих результатів одних членів діалогу з методами й отриманими результатами інших його учасників, у процесі якого й відбувається обмін діяльністю між ними. Механізм будь-якого дослідження — завжди діалог. Якщо він відбувся в класі, значить відбулося розвивальне навчання.

Один з можливих алгоритмів аналізу форм пізнавальної діяльності і учнів у традиційному навчанні може зводитися до такого:

- ✓ встановити, яким чином форма навчання організації пізнавальної діяльності співвідноситься із триединою метою уроку, змістом навчального матеріалу й методами навчання, і як рівень цієї відповідності вплинув на якість кінцевого результату уроку;

- ✓ визначити правильність сполучення вчителем різних форм організації пізнавальної діяльності (індивідуальних, фронтальних, групових, колективних) і вплив цього сполучення на виховання учнів, на розв'язання виховного аспекту триединої мети уроку;

- ✓ визначити розвивальне значення системи форм організації пізнавальної діяльності, використаної на даному уроці;

- ✓ усвідомити сутність кожної форми організації пізнавальної діяльності: що є основним джерелом знань при використанні даної форми, як вона впливала на взаємодію викладання й навчання, як вона сприяла розвитку системи дидактичних засобів, яким чином вона вплинула на включення всіх учнів класу в навчальну діяльність;

- ✓ розкрити механізм взаємодії даної форми організації пізнавальної діяльності з іншими: успіх колективної форми роботи багато в чому, наприклад, залежить від того, якою мірою при виконанні індивідуальних робіт учень зміг виявити себе; проведення фронтальної роботи також залежить від

того, якою мірою на попередніх етапах учням удалося виявити свої індивідуальні можливості, систематизувати й узагальнити досягнення внаслідок колективного обговорення;

✓ нарешті, успішність індивідуальної роботи багато в чому залежить від того, якою мірою вдалося колективне обговорення проблеми тощо;

✓ визначення впливу даного сполучення форм організації пізнавальної діяльності на хід і розвиток уроку й на його кінцевий результат.

6.5. Аналіз роботи вчителя над формуванням понять

У другій частині книги ми вже писали про те, що поняття — це основна форма логічного мислення, у якій відображається сутність предмета або явища у вигляді сукупності їх загальних визначних, найбільш істотних ознак.

Поняття — основний засіб формування наукових і практичних знань.

При аналізі роботи вчителя з формування понять суб'єкта аналізу необхідно знати про поняття хоча б таке.

1. Поняття має двояку логічну характеристику: зміст — сукупність закріплених у понятті істотних ознак предмета й обсяг — безліч мислимих у понятті предметів, що мають зазначені ознаки.

2. Що значить визначити поняття?

Це значить — розкрити його зміст, указавши основні істотні ознаки.

3. Що значить розділити поняття?

Це значить — розкрити його обсяг шляхом вказівки на види, що входять у дане поняття. Наприклад, обсяг поняття «держава» розкривається шляхом перерахування його різновидів: рабовласницька, феодальна, капіталістична тощо. Розподіл поняття має проводитися за однією ознакою (підставою), члени розподілу повинні виключати одне одного й у сумі становити обсяг вихідного поняття.

Для того, хто не знає структури досліджуваного поняття й, звичайно, процесу його формування, методика — не наука, а збірка рецептів, механізм складання яких є незрозумілим.

При спостереженні за уроком і його аналізом керівник школи, завідувач предметної кафедри повинні відповісти собі й учителю на такі запитання:

✓ як учитель організує діяльність учнів з відбору істотних ознак поняття;

✓ чи достатньо фактів підібрано педагогом для розгляду цих істотних ознак учнями;

✓ чи опирався вчитель при розгляді сутності даного поняття на раніше сформовані поняття, уявлення й досвід учнів;

✓ за якою ознакою (підставою) і яким чином здійснював педагог розподіл поняття;

✓ чи виключали одне одного члени розподілу поняття й чи становили в сукупності його обсяг;

- ✓ як учитель шляхом формування конкретних уявлень навчав школярів правильного узагальнення;
- ✓ визначити рівень варіювання прикладами при сходженні до поняття й у процесі застосування поняття на практиці;
- ✓ визначити, наскільки чітко й змістовно було сформоване поняття вчителем;
- ✓ яким чином учитель викликав в учнів потребу в засвоєнні поняття (показав, що воно необхідне для орієнтування в нових знаннях, при зустрічі з новими об'єктами і явищами, у практичній і навчальній діяльності тощо);
- ✓ наскільки поняття засвоєне учнями: чи змогли вони відтворити всі його істотні ознаки й правило розпізнавання, чи зуміли застосувати при розв'язанні тих чи інших практичних завдань.

6.6. Аналіз роботи вчителя з формування в учнів уміння виділяти головне

У курсі «Загальної психології» за редакцією академіка О. В. Петровського підкреслюється, що найважливішою якістю або ознакою всякого мислення незалежно від його окремих індивідуальних особливостей є вміння виділяти істотне, самостійно приходити до нових узагальнень.

Уміння учнів виділяти головне, істотне серед певної суми фактів, положень, ознак деякою мірою характеризує рівень їх інтелектуального розвитку.

Для того щоб оцінити вміння учнів виділяти головне, необхідно, на думку Ю. К. Бабанського, спиратися на такі ознаки, наявність яких говорить про сформованість в учнів цього вміння.

1. Прагнення учня в ході навчальної діяльності зосереджувати увагу на головних елементах теми, на її сутності.
2. Уміння зосередити увагу на виявленні причин досліджуваного явища.
3. Уміння виявляти основні характеристики понять.
4. Уміння спиратися на більш загальні теорії й закони при поясненні менш загальних елементів знань.
5. Уміння зробити стисле резюме прочитаного, скласти план вивченого, добрати з тексту відповіді на підсумкові контрольні запитання параграфа.
6. Уміння зробити висновки, узагальнити факти.
7. Уміння при порівнянні предметів і явищ обирати істотні ознаки.
8. Уміння в ході навчального спостереження звертати увагу на головне, найбільш важливе, а не на другорядне.

Спираючись далі на роботу Ю. К. Бабанського «Оптимізація процесу навчання (аспект попередження неуспішності школярів)», визначимо алгоритм роботи вчителя з формування в учнів уміння виділяти головне:

— зафіксувати, чи ставить учитель перед учнями мету майбутнього вивчення теми. Слідування меті — це слідування головному;

— з'ясувати, чи приділяє вчитель у ході уроку особливу увагу виділенню головної ідеї, головної думки, провідної теорії. Затримка учнів тільки на рівні фактів, прикладів, багаторазових механічних вправ не веде до позитивних зрушень у навчанні;

— чи застосовує вчитель такі види самостійних робіт: складання плану відповіді; дати назви абзацам або частинам параграфа; складання тез прочитаного; стислий виклад сутності тексту двома-трьома реченнями; складання алгоритмів; схем аналізу; навчання учнів використовувати вирази: «таким чином», «отже», «у такий спосіб», «узагальнено сказане»;

— визначити, чи працює вчитель над постійним удосконалюванням і розвитком таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, без засвоєння яких виділення головного неможливе;

— з'ясувати, як учитель розвиває самостійність мислення в учнів: чи створює ситуацію суперечок у процесі оволодіння знаннями; стимулює вільний виклад «своїми словами» теми при опитуванні; чи визнає варіантність формулювань або вимагає дослівного викладання; чи створює ситуації, у яких учні можуть виявити самостійність; чи використовує вчитель прийоми розвитку самостійності, як вправи типу: «Доведіть правильність розв'язання», «прокоментуйте хід розв'язання», «доберіть синоніми» тощо; чи розробляє методику своїх завдань, своїх прикладів застосування досліджуваних явищ.

«Уміння виділяти істотне, — писав Ю. К. Бабанський, — яляється винятково важливим в умовах великого обсягу інформування, що має засвоїти учень у школі й після її закінчення, тобто в умовах відомого «інформаційного вибуху», характерного для розвитку сучасного суспільства» [14].

6.7. Аналіз техніки читання

Багато методистів цілком справедливо вважають, що читання — головне знаряддя школи, яким вона повинна впливати як на розумовий, так і на моральний розвиток своїх вихованців. Особливо це стосується початкової школи.

В. А. Сухомлинський виділяв п'ять «різців» інструмента, за допомогою якого людина може добувати знання: уміння спостерігати явища навколишнього світу; уміння думати; уміння передавати думку про те, що бачиш, робиш, спостерігаєш; уміння читати; уміння писати.

Головну причину слабких знань учнів він цілком справедливо вбачав у невмінні користуватися цими «різцями» і насамперед у невмінні активно спостерігати й читати.

«Найбільше лихо полягає в тому, — писав В. А. Сухомлинський, — що читання не стало для багатьох учнів напівавтоматичним процесом. Ми побачили, що під час читання того чи іншого тексту всі розумові сили багатьох дітей ідуть на самий процес читання — дитина вся напружується, вона спіт-

ніла, вона боїться, що слово буде прочитане неправильно, вона спотикається на багатоскладових словах, вона не вміє сприймати їх і групи слів як єдине ціле. У неї не залишається сил на те, щоб зрозуміти зміст прочитаного. І якщо розглядати процес читання, техніку читання, то з першого погляду вони здаються задовільними» [195].

Ось це уявне зовнішнє благополуччя й уводить багатьох учителів і керівників шкіл в оману. Багато хто вважає, що якщо учень уклався в норму, то в нього з технікою читання все гаразд.

Швидкість читання — це, звичайно, показник техніки читання, але далеко не єдиний, і за ним не можна судити, як це нерідко ми робимо в школі, про техніку, а тим більше про культуру читання. Необхідно довести техніку читання до того, щоб учень думав про зміст того, що він читає. Отоді інструмент, про який писав В. А. Сухомлинський, заграє у нього в руках. Багаторічні спостереження цього чудового педагога привели його до висновку про те: «Щоб навчитися виразно, швидко, свідомо читати, щоб учень думав про зміст того, що він читає, а не про те, як правильно прочитати, йому треба в початкових класах читати вголос не менш за двісті годин у класі й удома і читати тихо, про себе не менш за дві тисячі годин. Учителю розподіляє цю роботу за часом, а директору й завучу треба перевіряти, як учитель вивчає індивідуальне читання кожного учня» [195, 17].

Коротше кажучи, учень, що не опанував техніки читання, ніколи не буде встигати по інших предметах.

Однак, перш ніж говорити про аналіз техніки читання, необхідно звернути увагу читача на проблему культури читання, тому що без знання суті цієї проблеми неможливо аналізувати його техніку.

Що таке культура читання?

По-перше, це вміння порівняно швидко розібратися в значеннєвій структурі тексту, виділяти основні значеннєві позиції змісту прочитаного матеріалу.

По-друге, уміння вести запис прочитаного з наступним його використанням.

По-третє, це знання прийомів запам'ятовування тексту.

По-четверте, культура читання передбачає вміння активізувати власну думку, фіксувати власні думки й ідеї, що з'явилися в ході читання.

По-п'яте, культура читання — це розуміння тексту.

По-шосте, швидкість читання.

Яким чином можна провести аналіз розуміння учнями прочитаного тексту?

1. Визначити, чи може учень розділити текст на значеннєві частини.

2. Усвідомити, чи здатен учень виділити в тексті «значеннєві опорні пункти», що виражаються у вигляді тез, у яких полягають основні думки кожного розділу, або у вигляді заголовків значеннєвих частин тексту.

3. Визначити, чи здатен учень співвіднести зміст тексту з наявними в нього знаннями.

4. З'ясувати, чи може учень співвіднести між собою різні частини тексту.

5. Визначити, чи може учень переказати текст своїми словами.

А тепер перейдемо до питання про те, як аналізувати техніку читання. Справа ця далеко не легка, і тому її необхідно декомпонувати на п'ять більш простих підсистем — етапів.

Перший етап: анкетування учнів, техніка читання яких буде аналізуватися.

Текст анкети

1. Які книги ти прочитав за чверть?

2. Які книги ти прочитав разом із татом і матусею?

3. Скільки книг подарували тобі за... класи?

4. Твій улюблений письменник?

5. Читаєш

щодня

через день

1—2 години

менш ніж 30 хвилин на день

30 хвилин на день

(Потрібне підкреслити)

6. Чи є вдома бібліотека?

Обробка даних анкети відразу ж Вам покаже:

— рівень пропаганди книги;

— начитаність родини, ставлення до книги;

— начитаність учнів;

— роботу батьків з дитиною з відпрацювання техніки читання.

Другий етап: ознайомлення із читацькими формулярами учнів у шкільній бібліотеці:

— що читають;

— кількість прочитаних книг за певний проміжок часу;

— за назвою книжок визначити, чи дає бібліотекар кваліфіковані поради учням щодо вибору книжок для читання, чи керує читанням.

Третій етап: відвідування кількох уроків читання в початкових класах, а в середніх класах уроків, пов'язаних із читанням тексту. Визначити в ході цього відвідування:

— чи багато на уроках читання читають або більш розмов про читання;

— чи не підмінюється читання виховними бесідами;

— чи навчають на уроках виразного читання;

— чи борються зі значеннєвими й іншими помилками під час читання;

— чи виправляють у ході читання неправильні наголоси.

Четвертий етап. Тільки після того, як буде проаналізована вся зібрана інформація внаслідок здійснення трьох етапів, рекомендується приступати безпосередньо до перевірки техніки читання.

Вона складається з таких алгоритмічних приписів:

1. Перевірити темп (швидкість читання).
2. З'ясувати спосіб читання: як читають, по складах або повним словом.
3. Визначити рівень помилковості при читанні:
 - перекручування слів,
 - неправильні наголоси,
 - проковтування закінчень прочитаних слів,
 - значеннєві помилки.

УВАГА! Ця частина перевірки техніки читання особливо важлива, тому що помилки при читанні обов'язково перетворюються на помилки при письмі.

4. Визначити виразність читання. Читати виразно — значить осмислено виражати відношення до того, що читається.

УВАГА! Ця частина перевірки особливо важлива, тому що вона пов'язана з перевіркою усвідомленості читання, з перевіркою того, як слово входить у свідомість дитини, із з'ясуванням, куди йдуть розумові сили учня: на сам процес читання, і в нього не залишається їх для того, щоб зрозуміти зміст прочитаного або, навпаки, читаючи напівавтоматично, він одразу ж підхоплює зміст тексту.

Як правило, у школах в основному перевіряється лише темп читання. Це неправильний підхід. Він призводить до того, що ми вважаємо проблему техніки читання вирішеною в початковій школі, а потім у середній ланці дивуємося, чому наші учні цією технікою не володіють у такій мірі, щоб засвоювати матеріал, вирішувати завдання тощо. Корінь зла в тому, що вони не вмють швидко й усвідомлено читати.

Таким чином, при перевірці техніки читання необхідно обов'язково виходити на зв'язки двох процесів: формування навичок читання й засвоєння змісту текстів, що читаються.

Така перевірка може здійснюватися різними методами. Ось один з них:

- уважно на швидкість читається текст, визначається темп читання;
- потім учням пропонується по пам'яті записати перші два-три речення, підкреслити в них дві-три орфограми;
- пропонується на швидкість прочитати уривок, потім переказати прочитане;
- пропонується на швидкість прочитати уривок, а потім виділити головну думку в змісті цього уривка тощо.

Учень повинен читати швидко, виразно й свідомо!

5. З'ясувати рівень сприйняття учнями слів (зоровий, подумки). Визначити, чи сприймають вони логічно речення, невміння читати обов'язково накладе відбиток на їхнє мислення. Невміння читати — це не наслідок порушення розумового розвитку дитини, а причина затримки цього розвитку.

Лише здійснення всіх перелічених вище операцій може дати керівництву школи уявлення про техніку читання учнів, тільки в такому випадку поняття «техніка читання» не буде підмінюватися поняттям «темп читання».

П'ятий етап. Однак на цьому завершити аналіз не можна. Далі необхідно виявити, яким чином рівень техніки читання впливає на грамотність учнів.

Для цього в ході аналізу потрібно вийти на такі зв'язки:

техніка читання → формування навичок правопису,

техніка читання → засвоєння правил правопису,

техніка читання → формування орфографічних навичок (спотворюючи слово при читанні, учень, як правило, спотворює його й при письмі),

техніка читання → активний і пасивний запас слів.

Із результатами аналізу техніки читання обов'язково мають бути ознайомлені батьки учнів, тому що працювати над удосконалюванням техніки читання школі необхідно разом з ними.

Методика контролю за темпом читання й письма описана в багатьох методичних посібниках, у тому числі, наприклад, у книзі «Керівництво сільською восьмирічною школою» (М., Освіта, 1978), а також у методичних рекомендаціях «Шляхи вдосконалювання техніки читання» (Харків, 1978).

Чому ми приділили стільки уваги проблемі техніки читання? Тому що, не вирішивши її, неможливо вирішити наступну надзвичайно важливу для будь-якої школи проблему: формування й розвиток в учнів пізнавального інтересу.

6.8. Аналіз стану розвитку пізнавального інтересу в учнів

Спираючись в основному на роботи Щукіної Г. І. «Формування пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання» (М., Учпедгиз, 1962), «Активізація пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі» (М., Освіта, 1979), «Роль діяльності в навчальному процесі» (М., Освіта, 1980), спробуємо визначити алгоритм аналізу цього найважливішого «вузла» педагогічного процесу.

Г. І. Щукіна виділяє чотири головні умови, дотримання яких учителем сприяє керуванню й розвитку пізнавального інтересу.

Умова перша: максимальна опора на активну розумову діяльність учнів, що формується вчителем за рахунок створення п'яти основних ситуацій:

- ситуації розв'язання пізнавальних завдань;
- ситуації активного пошуку;
- ситуації міркування й здогадів;
- ситуації розумової напруженості;
- ситуації суперечливості суджень.

Умова друга: здійснення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку учнів. У реальному процесі вчителю доводиться постійно формувати в учнів безліч умінь і навичок зі свого предмета. Однак при всій різноманітності й спеціалізації предметних умінь виділяються вміння загальні, котрим учень може керуватися поза залежністю від змісту навчання. До них належать:

— загальні навчальні вміння й навички, пов'язані із процесом читання, переказу, обробки й систематизації навчального матеріалу;

- інтелектуальні вміння, зорієнтовані на формування таких прийомів розумової діяльності, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, доказ тощо;
- бібліотечно-бібліографічні навички, зв'язок навичок із самостійним спілкуванням учня із книгою, періодичною пресою;
- організаційно-пізнавальні навички, що забезпечують мінімум знань про наукові основи організації своєї навчально-пізнавальної діяльності й умінь розпоряджатися ними.

Ось ці загальнонавчальні вміння й становлять ті здібності пізнавальної діяльності, які дозволяють легко, мобільно, у різних умовах користуватися знаннями, здобуваючи за рахунок існуючих нові.

Ці вміння складає операційний бік навчання.

УВАГА! Пізнавальний інтерес учня не може розвиватися й зміцнюватися, якщо операційний бік навчання залишається незмінним, постійним.

В операційному аспекті навчання обов'язково має бути поступальний рух.

Суть розвивального навчання полягає в постійному ускладненні навчальної праці, в оволодінні учнями усе більш досконалішими вміннями, у розв'язанні усе більш складних завдань пізнання.

Умова третя: створення емоційної атмосфери навчання, позитивного емоційного тону навчального процесу. Це виражається, наприклад, у розумному сприянні вчителя тому, щоб при труднощах учень звертався до товариша; у прагненні вчителя показати позитивні зрушення у знаннях при їх оцінюванні; у формуванні ситуації успіху; в умінні сформулювати пізнавальне завдання таким чином, що кожен учень може сприйняти його як особистісне, зайнятися «гімнастикою думки», пошуком доказів, підійти до низки інших, більш складних завдань тощо.

Крім того, на формування позитивного емоційного тону процесу впливають 10 ефектів, що розвивають інтерес: ефект новизни; ефект різноманітності; ефект цікавості, ефект захопливості форм і методів викладання; ефект використання яскравих художніх засобів; ефект образності; ефект гри; ефект подиву школяра; ефект пошуку, постановки перед учнями пізнавального завдання; ефект парадоксальності, виявлення протиріч між новими й колишніми уявленнями про явища.

Умова четверта: сприятливе спілкування в навчальному процесі, засноване на педагогіці співпраці.

Якщо ми визнаємо, що пізнавальний інтерес є значним чинником навчання, що визначає мотив навчальної діяльності школяра, то для керівника, який аналізує урок, дуже важливо мати хоча б загальне уявлення про алгоритм аналізу цієї складної проблеми.

Один з варіантів такого алгоритму може виглядати таким чином.

1. Перевірте рівень сформованості в учнів загальнонавчальних навичок та вмінь, усвідомте характер роботи вчителя (вчителів) з формування (у початкових класах) і розвитку (у середніх і старших класах) цих навичок;

2. Визначте інтелектуальну активність учнів як прояв інтересу до навчального процесу:

— наявність двобічної активності, коли учень сам прагне відповісти на поставлене учителем запитання;

— наявність однібічної активності, коли учень сам не виявляє активності, не піднімає руки. Його викликають;

— відключення від процесу навчання.

Певною мірою показниками такої активності учнів є:

✓ запитання учнів, звернені до вчителя, вони найбільше знаменують наявність пізнавального інтересу;

✓ прагнення учнів за власним спонуканням брати участь у діяльності, в обговоренні піднятих на уроці запитань, у доповненні відповідей товаришів, у бажанні висловити свою точку зору;

✓ активне оперування знаннями й уміннями в ході здійснення навчальної діяльності;

✓ прагнення поділитися з товаришами новою інформацією.

3. Визначте тло пізнавальної діяльності, характер спілкування.

4. Зверніть увагу на вольові процеси:

— зосередженість уваги й слабка відволікаємість. У цьому сенсі за кількістю відволікань на уроці можна судити про відсутність або присутність пізнавального інтересу;

— прагнення учнів перебороти труднощі;

— прагнення до завершеності навчальних дій, інтерес завжди пов'язаний з поглинальністю діяльності, незважаючи навіть на сторонні подразники.

Такими є алгоритми аналізів деяких найбільш важливих «вузлів» уроку й педагогічного процесу.

Працюючи над цією главою, автор увесь час думав над відповіддю на запитання: «Що повинні являти собою критерії якості аналізу уроку?», і зрештою він дійшов такого висновку.

По-перше, для керівника школи кожен візит на урок має бути своєрідним іспитом на об'єктивність, добропорядність, людяність, аналітичну й професійну майстерність, що він здає перед учителем.

По-друге, такий іспит вимагає, щоб аналіз уроку являв собою деякою мірою реконструкцію подій уроку, уявне відтворення перед учителем ходу та розвитку його процесу, розкриття шляхів формування його кінцевих результатів і факторів, що вплинули на їхню якість. Тут не повинні мати місце прибілизні судження, некомпетентні, бездоказові висновки, упереджені думки.

Що ж стосується критеріїв якості аналізу уроку, то їх ряд, як нам здається, можна вибудувати в такому порядку.

1. Чітка, глибоко осмислена мета відвідування й аналізу уроку.

2. Декомпозиція цієї мети шляхом конструювання програми спостереження.

3. Доцільна діяльність керівника в ході аналізу, тобто діяльність, здійснювана згідно з поставленою метою відвідування й аналізу уроку.

4. Уміння в ході спостереження й аналізу декомпонувати процес уроку на його складові частини-етапи або навчально-виховні моменти.

5. Уміння в ході аналізу етапованого уроку визначити, який з етапів, залежно від триєдиної мети уроку є типотворюючим, центральним, а які етапи будуть відігравати роль умов, необхідних для ефективного здійснення основного етапу уроку, який можна назвати системоутворюючим кістком даного уроку.

6. Уміння охарактеризувати мікро- і макроструктуру уроку, розкрити взаємодію його внутрішніх складових і показати, яким чином унаслідок цієї взаємодії формувався кінцевий результат уроку.

7. Уміння в ході такого аналізу бачити не лише пізнавальний аспект триєдиної мети уроку, але й, мабуть, найголовніше, показати вчителю, яким чином він через формування знань впливав на розвиток особистості й рівень її вихованості.

8. Визначити, якою мірою характер взаємин між учителем і учнями вплинув на розвиток особистості, рівень вихованості й глибину засвоєння знань.

9. З'ясувати, якою мірою учні включені в ході уроку в навчальну діяльність.

10. Уміння закінчити аналіз: зробити висновки, пов'язані із сутністю змодельованого перед учителем процесу його уроку, оцінити урок і дати конкретні пропозиції педагогові.

У ході аналізу уроку аналітик повинен довести вчителю закономірність появи саме такого, а не іншого кінцевого результату. Але довести — значить показати, як процес уроку через самого себе й із самого себе видав саме такий кінцевий результат.

Підбиваючи підсумок всього написаного в цій главі, спробуємо сконцентрувати свою увагу на питанні: у чому полягає різниця між традиційним, позаелементним аналізом уроку й системним підходом до нього?

Системний аналіз	Поелементний аналіз
1. Характеризується обов'язковою наявністю мети аналізу і її декомпозиції в програмі спостережень.	1. Характеризується частою відсутністю мети аналізу й нерідкою розбіжністю змісту програми спостереження з метою.
2. Характеризується членуванням уроку на етапи або основні структуруючі одиниці, «клітини» уроку — навчально-виховні моменти.	2. Характеризується членуванням уроку на елементи, сторони, ознаки на основі різних, найчастіше не пов'язаних між собою підстав. Найчастіше членування взагалі відсутнє, а увага суб'єкта аналізу сконцентрована на другорядних, часто випадкових ознаках і рисах уроку.

3. Виділені етапи або навчально-виховні моменти оцінюються з точки зору реалізації навчально-виховних завдань із орієнтацією на внесок кожного з них у кінцевий результат.

4. Розгорнутий аналіз починається з оцінювання результату кожного етапу або навчально-виховного моменту й закінчується з'ясуванням факторів, що вплинули на їхню появу саме в такій кількості.

5. Суб'єкт аналізу прагне визначити вплив реального результату етапу або навчально-виховного моменту на здійснення всіх наступних, на формування кінцевого результату уроку, уявляючи собі урок як єдиний цілісний процес.

6. Аналітик, аналізуючи урок, увесь час звіряє стан справ із трьома аспектами триєдиної мети уроку.

7. Виявивши вади, керівник шукає їх причини, щоб попередити у майбутньому появу цих недоліків.

8. Увесь аналіз уроку здійснюється аналітиком з орієнтацією на кінцевий результат як основний критерій діяльності вчителя й учнів.

9. Етапи й навчально-виховні моменти розглядаються у зв'язку з розвитком процесуальної системи «уроку» у цілому. Водночас робляться висновки про якість уроку на основі оцінювання особливостей окремих етапів і навчально-виховних моментів.

10. Висновки з аналізу уроку пов'язуються з аналізом і впливають із нього, перебуваючи також в істотному й необхідному зв'язку з метою відвідування й програмою спостереження.

3. Виділені риси, ознаки й характеристики або констатуються, або розглядаються й оцінюються з точки зору їх відповідності вимогам традиційних методик.

4. «Аналіз», по суті, закінчується оцінкою кожної частини уроку, кожної характеристики його з точки зору їх відповідності вимогам традиційних методик і програм.

5. Керівник сприймає урок як сумовану систему, не бачачи зв'язку між її складовими, ознаками, явищами.

6. Триєдина мета уроку не є орієнтиром, за яким аналітик звіряє формування кінцевого результату уроку. Вона за межами аналізу.

7. Керівник, виявивши прогалини й вади в роботі вчителя і якості знань учнів, бачить своє завдання не в пошуку причин виявлених недоліків, а в їх негайному усуненні.

8. Реальний кінцевий результат найчастіше майже не береться до уваги в ході «аналізу» уроку.

9. Етапи й навчально-виховні моменти взагалі не виділяються й не розглядаються, а окремі елементи й сторони уроку, виділені випадково, а не за логікою його розвитку, не дають уявлення про урок як цілісну систему. Проте, урок оцінюється на основі цих часткових характеристик, що не дає можливості встановити об'єктивну картину його ходу й розкрити причини отримання саме такого, а не іншого кінцевого результату.

10. Висновки як такі відсутні або являють собою твердження, що не знаходять підтвердження в контексті «аналізу», а відповідно, нічим не обґрунтовані.

ГЛАВА 7. Управління уроком

Директор школи повинен керувати уроком протягом усього навчального року — з першого до останнього дня занять. Керівництво уроком у процесі повсякденної роботи має здійснюватися насамперед у формі спостереження й аналізу уроків, відвіданих директором школи.

В. А. Сухомлинський

Я — прихильник управління якістю, заснованого на вірі в людей і їх гарні якості... Якщо керівник не довіряє своїм підлеглим і здійснює суворий контроль і постійні перевірки, він не може бути гарним керівником. Його управління засноване на переконанні, що люди порочні за своєю природою, така система просто не здатна функціонувати.

Ісікава Каору

§ 1. Управління уроком — найважливіший фактор удосконалення функціонування школи

«Багаторічні спостереження за роботою керівників шкіл переконують у тому, що поверховість, примітивізм керівництва — це насамперед результат того, що директор не знає, що робиться на уроках, у якому напрямку розвивається творча майстерність вчителів, та і чи є вона взагалі в школі, ця майстерність. На превеликий жаль, є директори, які при 15—20 класах-комплектах відвідують за рік 70—80, а то й менше уроків. Такого керівника можна порівняти з людиною, що приходить на роботу із зав'язаними очима й блукає, як у п'ятні: щось чує, але нічого не бачить, не знає, не розуміє» [195]. Ці рядки були написані В. А. Сухомлинським понад 25 років тому. Але незважаючи на те, що багато чого змінилося за цей час у нашій системі народної освіти, вони залишаються справедливими й актуальними. Директори шкіл, їх заступники з навчально-виховної роботи, завідувачі відділеннями й предметними кафедрами мають знати про те, як проходять уроки в їх навчальних закладах, повинні управляти уроком.

Найбільший недолік існуючого нині процесу внутрішньошкільного управління полягає в його неконкретності. Ми управляємо школою взагалі. Ще Гегель стверджував, що не можна діяти «взагалі», що розв'язання практичних завдань обов'язково пов'язане з розглядом тих чи інших частковостей. У школі відбувається величезна кількість складних за своєю структурою процесів, є чимало ділянок, що вимагають конкретного, систематичного, науково обґрунтованого управлінського впливу. Тому управляти школою взагалі — виходить, фактично не управляти нею зовсім. Управління складними соціально-педагогічними системами вимагає конкретного осмислення управлінської діяльності на кожному життєво важливому для неї вузлі, на

кожній її підсистемі. Ось чому одним з найважливіших напрямків реконструкції внутрішньошкільного управління має стати розробка цільових програм управління конкретними ділянками педагогічного процесу.

Розв'язання переважної більшості завдань реконструкції школи так чи інакше залежить від якості, ефективності, інноваційної спрямованості уроків.

Отже, сьогодні на перший план виступає завдання розробки конкретної системи управління уроком у кожній школі. Управління уроком — це не лише педагогічна, управлінська, але й дуже складна і гостра соціальна проблема, тому що від її розв'язання залежить якість навчально-виховного процесу, ефективність функціонування школи, стан системи народної освіти в цілому.

А тим часом у нас існує «психологічна інерція» у розв'язанні цієї проблеми, яку можна охарактеризувати висловом «іти второваним шляхом». Це наслідок стихійно накопиченого керівниками шкіл досвіду, що перетворився на функціональну стійкість. «Вектор інерції» складається під впливом звичних уявлень, трафаретів і зразків управління уроком, пов'язаних з уявленням про те, що управлінський вплив на урок керівник школи здійснює лише через його аналіз. Він марний і в кінцевому підсумку веде до тупикових ситуацій. Якщо врахувати, що рівень аналізу уроків у цілому по системі народної освіти залишається надзвичайно низьким, то можна зробити висновок про надзвичайно слабкий управлінський вплив на урок у нашій школі.

У розв'язанні цієї проблеми явно необхідний «метод інверсії», що вимагає свідомого подолання психологічної інерції, відмови від колишніх поглядів на завдання для того, щоб подивитися на нього з деяких нових або змінених позицій. Але як говорять, нічого не виникає з нічого. «Ніщо не зникає зі старого — усе розвивається, і життя напливає на старі уламки», — писав Гете.

Не нова й ідея конкретної системи управління уроком. Її тридцять років тому висунув і спробував обґрунтувати В. А. Сухомлинський. Здається, що сьогодні настав час утілити цю ідею в життя, перевести її на конкретний технологічний рівень, використовуючи програмно-цільовий метод управління. Чому саме цей метод?

Програмно-цільовий метод управління є специфічною формою здійснення системного підходу, це дуже дієвий засіб управління складними цілеспрямованими організаційними системами. Не випадково останні 30 років виявилися часом тріумфальної ходи цього методу планетою. За цей період працям, пов'язаним з тими чи іншими питаннями програмно-цільового управління, було присуджено три Нобелівські премії. Програмно-цільовий метод управління правомірно розглядати як загальнонауковий, що має високий ступінь спільності й реалізується у всіляких галузях практичної діяльності людини, пов'язаних зі складними системами.

У своєму спрощеному варіанті, який, на наш погляд, давно вже необхідно використовувати в школі, програмно-цільовий метод управління містить у собі таке.

1. Виділення об'єкта управління. Створення цілком певного й чіткого його змістовного контуру. Перш, ніж приступити до управління, керівникові необхідно усвідомити, на що мають бути спрямовані його управлінські впливи. У цьому зв'язку доречно відразу ж дати робоче визначення самому поняттю «управління уроком».

УПРАВЛІННЯ УРОКОМ Є ПРОЦЕС УПРАВЛІНСЬКОГО ВПЛИВУ НА ЙОГО ЗМІСТ, ФОРМУ Й ТЕХНОЛОГІЮ ЗДІЙСНЕННЯ, НА ФОРМУВАННЯ УМОВ УДОСКОНАЛЕННЯ ЙОГО ЯКОСТІ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЙОГО КІНЦЕВОГО РЕЗУЛЬТАТУ

Уже із цього визначення видно, що управління уроком — це багатограний і складний процес, здійснити який ефективно можна, тільки спираючись на системний підхід, тому що останній є спрощенням складного, що передбачає обов'язковий поділ складної освіти на складові компоненти з урахуванням їх органічного зв'язку й взаємодії. А це саме те, що нам потрібно, тому що для того, щоб конкретизувати процес управління уроком, керівникові школи необхідно розуміти, що є складовими цього управління.

Після того, як визначений об'єкт управління, необхідно дуже скрупульозно визначити й сформулювати мети управління. Власне кажучи, управління будь-яким процесом починається з вибору мети. Природно, що й управління уроком також є процесом цілеорієнтованим.

Мета спричиняє організацію! Організація відтворює систему! Таким є принципове положення системного підходу. Через це при конструюванні системи управління уроком необхідно не мети й завдання пристосовувати до існуючого дидактичного й методичного рівня уроку, а навпаки, здійснювати управління ними таким чином, щоб довести урок до даного наукового рівня поставлених цілей, завдань і методів їх реалізації. Оскільки управління уроком — явище надзвичайно складне, що містить різноманітні управлінські процеси, остільки й мета його буде теж досить складною. Вона буде розпадатися на цілу низку окремих цілей. Отже, напевно, необхідно говорити не просто про мету управління уроком, а про взаємодіючу сукупність цілої низки цілей або, якщо використовувати термінологію системного підходу, про «дерево цілей».

Отже, другим етапом програмно-цільового підходу в його переломленні до управління уроком буде побудова «дерева цілей». Мети мають бути сформульовані для системи в цілому, для всіх її підсистем, вони мають бути доведені як безпосередні організаційні завдання до конкретних виконавців. Постає запитання: «Яким чином це можна зробити?»

І тут набирає сили третій етап програмно-цільового управління: розробка програм під кожну кінцеву мету. Термін «програма» у дослівному перекладі з грецької мови означає «оголошення», «розпорядження». Однак останнім часом він набуває усе більш складного і багатого змісту. У даному конкретному випадку під програмою можна розуміти сукупність заходів, конкретизованих за термінами, виконавцями, методами здійснення і спрямованих на досягнення певних цілей. Коротше кажучи, програма — це інструмент управління інтеграцією, об'єднання різних видів діяльності, це комплекс робіт з розв'язання окремої або цілої низки проблем.

Далі, оскільки ми говоримо про програму як сукупність заходів, необхідного дати визначення поняттю «захід».

У програмі управління цей термін розповсюджений досить широко. І хоча він і не посідає в теорії управління особливого місця, але має право на існування як синонім цілеспрямованих дій.

Заходом називається дія або система дій, за допомогою яких реалізуються певні цілі. Це — засіб досягнення мети.

На етапі складання програм підсистема задавання цілей («дерево цілей») замикається безпосередньо із підсистемою реалізації цілей, тобто взаємозалежною сукупністю заходів, що забезпечують виконання тих чи інших робіт для досягнення цілей. «Стикування» складне не лише в космосі, воно завжди й скрізь має певні труднощі. Справа в тому, що підсистема заходів на відміну від підсистеми цілей завжди будується значною мірою за виробничо-технологічним принципом. Тому окремі заходи виявляються спрямованими на досягнення кількох цілей, причому в ряді випадків таких, що виходять за межі програм. При цьому в програму можуть включатися й заходи, які не спрямовані безпосередньо на досягнення цілей програми, а виконують допоміжні функції забезпечення. Багато фахівців програмно-цільового управління вважають, що процес становлення, складання й реалізації програми повинен спиратися на форму документа, що вимагає відповіді за змістом на шість запитань. Ці запитання групуються в три категорійні пари.

Перша пара: об'єкт — суб'єкт (що, хто?). У цих рубриках програми дається найменування заходу (що являє собою дана операція або дія), а в другій рубриці стверджується вказівка на те, хто відповідає за його здійснення.

Друга пара: час — простір (коли? де?). Коли проводиться захід, і де він здійснюється.

Третя пара: кількість — якість. Скільки ресурсів (у цьому випадку мова йде про терміни, час, необхідний для виконання заходу) потрібно для виконання і як саме це буде здійснено.

Таким чином, складається програма, яку у даному конкретному випадку можна назвати технологічною картою управління, процесом досягнення конкретної мети. Отже, суть програмно-цільового підходу до управління уроком полягає в тому, що:

✓ **по-перше**, процес управління ним, унаслідок його складності поділяється на цілу низку об'єктивних існуючих підпроцесів, пов'язаних один з одним і взаємодіючих між собою;

✓ **по-друге**, визначається мета здійснення кожного з них і будується на цій основі «дерево цілей», процес управління уроком у цілому;

✓ **по-третє**, конструюється під кожну мету програма її досягнення;

✓ **по-четверте**, для здійснення кожної конкретної ділянки управління закріплюється персонально відповідальна особа;

✓ **по-п'яте**, чітко й однозначно визначається його управлінська роль і ступінь її засвоєння доводиться до сучасного рівня.

Тепер, коли ми дуже загально ознайомилися із сутністю програмно-цільового управління, спробуємо більш докладно вже в переломленні нашої теми розглянути зміст кожного етапу.

Проінвентаризуємо, насамперед, склад і короткий зміст об'єкта управління, тому що це конче потрібно знати для того, щоб усвідомлено на нього впливати. Необхідно зазначити, що наш об'єкт управління досить складний. Він включає не лише урок сам по собі, але й умови, наявність яких його породжує й робить ефективним. Об'єкт управління складається з таких взаємозалежних і взаємодіючих об'єктів.

1. Теоретико-методична підготовленість учителя протягом уроку. Без теорії сучасного уроку, передової методики його здійснення реконструкція уроку неможлива. Новаторство може виникати тільки на гарній теоретико-методичній основі. Без цього не можна підвищити теоретичну, дидактичну й психологічну структуру уроку. Не випадково відомий радянський педагог С. Т. Шацький писав про те, що «проблема уроку виростає в дуже серйозну проблему теоретичного й практичного характеру. Чим більше ми будемо розумітися на цих питаннях, тим скоріше ми створимо ту майстерність, якої без теоретичної виучки ніяк не опанувати» [230, 128]. Таким чином, процес управління уроком — процес навчальний. У цьому його специфіка й особливість.

2. Психологічна основа уроку, що полягає в наявності розвинених взаємин співпраці між учителем і учнем, засвоєння навчання без примусу всіма вчителями. Неможливо не погодитися з академіком Ш. А. Амонашвілі, який вважає, що реформа — це насамперед реконструкція всіх взаємин, у які включена школа, і насамперед взаємин вчитель—учень. Як показує ціла низка досліджень, учні вважають проблему стосунків учителів і учнів найбільш актуальною в сучасній школі. Звичайно, що конструювання психологічної основи уроку шляхом формування стосунків співпраці — процес надзвичайно складний. Він не розвивається сам по собі, а здійснюється шляхом філігранного управління ним.

3. Попередня підготовка вчителя до уроків на весь період навчального року або, як її назвав у своїй книзі «Шкільний рік» М. Г. Захаров, «педагогічне екіпірування вчителя». Сюди входить: вивчення програм, підручника,

методичної літератури; виділення вузлових питань за курсом, які учні повинні запам'ятати; визначення системи провідних понять, котру має засвоїти учень протягом року; визначення типів уроків і послідовного їх проведення, вицлюєння й осмислення головної ідеї предмета й багато чого іншого. Все це організується керівником школи до початку навчального року й підлягає управлінню з його боку.

4. Підготовка вчителя до кожного уроку. Успіхи й поразки вчителя на уроці закладаються здебільшого задовго до того, як прозвенів дзвоник, у ході підготовки педагога до уроку. Така підготовка також є процесом, що має піддаватися постійному систематичному управлінському впливу з боку адміністрації школи.

Як відомо, у підготовку вчителя до уроку входить: уважне засвоєння розділу програми з даного уроку; вивчення матеріалу підручника з цього розділу; формулювання задуму уроку з виходом відповіді на запитання: «Що б ти хотів досягти внаслідок його?»; прив'язка уроку до даного конкретного плану й визначення шляху конкретних учнів до поставленої на уроці мети; вибір із усього арсеналу методів, найбільш результативних для даного матеріалу й для даних учнів; моделювання своїх дій на даному уроці; здійснення структури уроку й фіксація всього знайденого в плані-конспекті; підготовка наочних і навчальних посібників, а також ТЗН [110]. Як бачимо, процес підготовки вчителя до кожного уроку не такий вже простий, далеко не кожен педагог з такою старанністю готується до уроку. Ця найважливіша ділянка безумовно має потребу в постійному управлінському впливі адміністрації школи.

5. Має сенс у першому періоді формування системи управління уроком виділити в об'єкті управління в самостійний блок такий процес, як цілевизначення. Чому? За логікою речей процес цілевизначення, або процес формулювання триєдиної мети уроку, входить у блок підготовки вчителя до кожного уроку, з огляду на те, що цілевизначення, доцільність дій учителя на уроці, його цілеспрямованість у ході його здійснення є сьогодні надзвичайно «слабким» моментом. А тим часом, уміння осмислити всі три аспекти триєдиної мети уроку, розчленувати її на завдання етапів, а останні — на завдання навчально-виховних моментів — запорука успіху вчителя в його підготовці до уроку. Процеси цілевизначення й цілездійснення досить складні. Для їх якісного здійснення вчителем потрібні певні теоретичні знання, деякий тренінг їх застосування на практиці, а це вимагає певного управлінського впливу керівника.

6. Однакові вимоги до уроку й режиму його здійснення. Основні вимоги до побудови й проведення уроку об'єктивно впливають із принципів навчання. Не знаючи принципів і вимог до уроку, неможливо правильно його сконструювати й здійснити. Цей теоретичний матеріал має бути засвоєний учителем і вміло застосований на практиці.

Крім того, до уроку висуваються єдині організаційні вимоги, виконання яких обов'язково підконтрольне адміністрації.

7. Взаємозв'язок і відповідність один одному основних компонентів уроку. Це надзвичайно важливий блок об'єкта управління — він являє дидактичну серцевину уроку: як відомо, кінцевий результат уроку багато в чому залежить від того, наскільки методи навчання, обрані вчителем, відповідають ним же добраному змісту навчального матеріалу й наскільки форми організації пізнавальної діяльності учнів, використані вчителем у ході уроку, відповідають змісту навчального матеріалу й методам навчання. Чим вища ця відповідність, тим ефективніший кінцевий результат уроку. На жаль, практика проведення уроків багата на порушення цієї відповідності. Вона так просто вчителю не дається, потрібна систематична робота із засвоєння цієї складної ділянки педагогічного процесу й, звичайно, тут без управління не обійтися.

8. Домашнє завдання й перевірка його виконання. Одна із складних досі далеко не досконалих ділянок уроку. «Головне, чого варто домагатися директору школи, — писав В. А. Сухомлинський у своїй книзі «Розмова з молодим директором школи», — щоб домашня робота не мислилася як кількісний придаток до класної. Домашня робота — це розвиток, поглиблення знань, удосконалення вмінь навчатися» [195, 178].

Цей блок складається з: визначення обсягу домашнього завдання; методики його задавання учням (що вивчати, що за чим вивчати, коли вивчати і як вивчати); систематичної перевірки його виконання у всього класу.

Цей блок має потребу в особливому постійному управлінському впливі адміністрації, тому що тут увесь час порушуються організаційні вимоги, дидактичні вимоги, тому що саме тут у першу чергу нерідко виявляється предметний егоїзм деяких вчителів. І водночас від нього багато в чому залежить якість навчально-виховного процесу в цілому.

9. Повторення й систематизація знань учнів. В. А. Сухомлинський уважав, що керівники школи, керівники методичних об'єднань повинні постійно працювати з учителем у такому напрямку, щоб повторення обов'язково сприяло «...приведенню знань у систему, щоб сполучною ланкою у цій системі була основна ідея теоретичного матеріалу, щоб повторення не перетворювалося на просте відтворення фактів» [197, 288]. Без повторення немає навчання, тому що немає твердого запам'ятовування. Склад цього блоку можна представити в такий спосіб: що повторюється, що в повторюваному матеріалі є головним, що є головним для повторення, від запам'ятовування й розуміння яких головних питань буде залежати запам'ятовування всього іншого матеріалу, як спланувати такі уроки повторення.

В основі цього блоку, таким чином, має бути розуміння того, що систематичне повторення того, що ще не забуто, повторення найбільш складного для запам'ятовування, повторення головних, центральних питань програми, від запам'ятовування яких залежить запам'ятовування й розуміння іншого матеріалу [197].

10. Виконання програм. Це входить до завдання кожного уроку. Процес виконання теоретичної й практичної програми вимагає постійного планування, жорсткого контролю й систематичного регулювання. Оскільки мається

на увазі не лише кількісний, часовий, але і якісний бік виконання програм, то цей блок може входити певною частиною в блок перевірки якості знань, без нього не обійтися в ході управління процесом повторення й систематизації знань, але водночас він відіграє дуже важливу самостійну роль у процесі управління уроком.

11. Міцність, глибина, усвідомленість знань, умінь і навичок учнів. Це один з найбільш складних блоків. Справа в тому, що управління формуванням якості знань неминуче пов'язане з управлінням якістю викладання, певною мірою пов'язане з наданням управлінського впливу на всю сукупність факторів, що впливають на навчально-виховний процес. Для того щоб управляти цим блоком, необхідно знати: фактичний стан знань, умінь і навичок з навчальних дисциплін і їх відповідність вимогам державних програм; джерела причин слабких знань усього класу або окремих учнів; у чому конкретно потрібно допомогти вчителю; об'єктивність оцінювання знань учнів і її відповідність існуючим нормам і багато чого іншого.

Таким у першому наближенні є об'єкт управління. Перші три блоки в ньому становлять умови якісного здійснення уроку, інші належать безпосередньо до самого уроку. При цьому слід зазначити, що склад об'єкта управління залишається відкритим, тобто він поки не обмежується жорстко лише цими блоками, тому що вони, напевно, відображають його зміст не повністю, і в міру подальшого дослідження проблеми кількість блоків може бути збільшена. Крім того, необхідно зазначити, що це один з можливих складів об'єкта управління, тому що наявність шкіл з різними місіями, з різноманітними системами навчання вимагає й різних за змістом й складом об'єктів управління.

Проте, уже такий контур змісту об'єкта управління дає нам можливість приступитися до такого етапу створення системи управління уроком — проектування «дерева цілей».

Оскільки наш об'єкт досить складний, то й процеси управління ним будуть являти собою складну процесуальну систему. Отже, і мета, яку він переслідує, теж буде не простою, що розкладається на цілу низку більш ніж окремих конкретних цілей. Таким чином, напевно, необхідно вести мову не просто про мету управління уроком, а про взаємодіючу сукупність цілої низки цілей або, якщо використовувати термінологію системного підходу, про «дерево цілей». Що ж воно собою являє? Головну мету управління уроком можна сформулювати в такий спосіб: забезпечити ефективне функціонування уроку для цілісного формування особистості на основі навчання, що розвиває.

Сама ця мета досить абстрактна, що взагалі є однією з характеристик головної мети взагалі. Тому вона не може бути досягнута сама по собі. Мета досягається шляхом реалізації цілої низки наведених нижче цілей, на які вона розкладається і які її конкретизують.

Отже, для того щоб забезпечити ефективне функціонування уроку в школі, необхідно таке.

✓ Сформувати у кожного члена педагогічного колективу теоретико-методичні основи для розуміння сутності уроку як складної, цілісної процесуальної системи. Якщо говорити про рангову характеристику цієї мети, то вона посідає провідне місце, її досягнення відіграє роль системоутворюючого фактора, що лежить в основі якісного досягнення всіх інших цілей управління уроком.

✓ Друга пріоритетна мета може бути сформульована в такий спосіб: створити й розвивати систему стосунків співпраці між учителем і учнем, учительським і учнівським колективами, між адміністрацією школи й учителями.

✓ Домогтися засвоєння кожним учителем на практиці основних положень педагогіки співпраці як основи для виконання вимоги «навчати всіх, навчати кожного, навчати якісно».

✓ Забезпечити систематичне педагогічне екіпірування вчителів перед початком кожного навчального року.

✓ Сформувати чітко контрольовану систему підготовки вчителів до кожного уроку.

✓ Забезпечити оволодіння вчителем технологією цілевизначення і цілевдійшення в ході підготовки й проведення уроків. Осмислена цільова орієнтація педагога в ході здійснення уроку впливає на формування якості його кінцевого результату.

✓ Домогтися глибокого розуміння кожним учителем ролі й значення впливу, взаємодії й відповідності один одному кожного компонента уроку як основи для розуміння його сутності.

✓ Організувати в колективі систематичне виконання всіма вчителями вимог (дидактичних вимог) до побудови й проведення уроку, а також до режиму його здійснення. Підвищити дидактичну культуру уроку.

✓ Створити в школі систему управління навчальною домашньою роботою учнів, домогтися систематичного її виконання всіма учнями.

✓ Забезпечити міцні усвідомлені знання за рахунок створення в школі дієвої системи їх повторення й систематизації.

✓ Домогтися повного виконання теоретичної й практичної частини програми.

✓ Систематично перевіряти міцність, глибину й усвідомленість знань, умінь і навичок учнів.

Таким є перший рівень декомпозиції генеральної мети управління уроком.

Потім кожна з 12 цілей цього рівня декомпозується ще на більш конкретні, кожна з яких є рубежем досягнення більш високої. Кожна із цілей замикається із програмою реалізації мети їх досягнення, де визначаються конкретні шляхи й засоби досягнення кожної мети.

Звичайно, що все «дерево цілей» і всі технологічні карти управління уроком розглянути в даній книзі неможливо, та й навряд чи це потрібно робити. Однак, для ясності візьмемо одну мету з першого рівня «дерева», простежимо її декомпозицію й розглянемо технологію її досягнення.

Мета 6 — *«Забезпечити оволодіння вчителем технологією цілевизначення й цілездійснення в ході підготовки й проведення уроків»*. Вона декомпонується на такі цілі.

6.1. Вивчити з членами педагогічного колективу теоретичні основи цілевизначення.

6.2. Сформувати й поглибити у кожного педагога практичні навички цілевизначення й цілездійснення.

6.3. Організувати систематичний контроль за роботою вчителя з цілевизначення й цілездійснення.

Тепер можна під кожную мету визначити засоби її досягнення й ресурси, що необхідні для цього. Для стислості визначимо тільки засоби й не будемо розглядати всю технологічну карту в цілому.

Підціль 6.1 «Вивчити з членами педагогічного колективу теоретичні основи цілевизначення» підводиться така база заходів.

6.1.1. Проаналізувати на основі вивчення поурочних планів, відвідування уроків, бесід з учителями вплив якості цілевизначення на стан якості викладання і якості знань, умінь і навичок учнів.

Цей захід необхідний для того, щоб сформувати на основі висновків аналізу правильну педагогічну суспільну думку в колективі про роль і значення ТМУ уроку й про необхідність подальшої роботи з цілевизначенням.

Коли буде з'ясований рівень цілевизначення в кожного вчителя, визначені найбільш «слабкі» ділянки цього процесу, можна перейти до другого заходу щодо досягнення мети 6.1.

6.1.2. Спланувати роботу з удосконалення технології цілевизначення й цілездійснення в педагогічному колективі.

6.1.3. Організувати проведення із учителями теоретичних семінарів для вивчення місця, ролі ТМУ в системі уроку, її складу, умінь вчителя діяти в ході уроку згідно з поставленою метою (цілездійснення).

6.1.4. Навчити педагогів самоаналізу залежності реального результату від рівня цілевизначення й цілездійснення.

Підціль 6.2, що, як ми вже вище казали, звучить так: «сформувати й поглибити в кожного педагога практичні навички цілевизначення й цілездійснення», можна визначити такі заходи.

6.2.1. Провести семінар-практикум з побудови ТМУ і її розчленовування на мети етапів і дидактичних моментів.

6.2.2. Організувати відвідування відкритих уроків, на яких усі учителі могли б побачити оптимальний варіант цілевизначення й цілездійснення.

6.2.3. Організувати взаємовідвідування уроків учителями для організації товариської допомоги у розв'язанні проблеми.

6.2.4. Організувати прослуховування й обговорення кращих самоаналізів з цілевизначення й цілездійснення.

Підціль 6.3: «Організувати систематичний контроль за роботою вчителів з цілевизначення й цілездійснення. Ця мета може бути досягнута з допомогою таких засобів.

6.3.1. Поряд з різними цілями відвідування й аналізу уроків спланувати відвідування й аналіз із метою: проаналізувати роботу вчителя з цілевизначення й цілездійснення.

6.3.2. Систематично (не менш ніж 2 рази на рік) проводити для всього педагогічного колективу узагальнений аналіз стану цілевизначення й цілездійснення.

6.3.3. Узагальнити досвід роботи кращих вчителів із цілевизначення й цілездійснення.

Такою є технологічна карта з досягнення даної мети. Треба зазначити, що програма управління уроком спочатку буде громіздкою, тому що велику роль у ній буде відігравати частина теоретичної й практичної підготовки, але поступово, коли остання буде здійснена і програма управління уроком буде зведена до мінімуму цілей і засобів з їх досягнення, її обсяг значно зменшиться.

Таким є приклад побудови програми під одну мету. Аналогічно конструюються технологічні карти й під всі інші мети «дерева», саме вони і створюють єдину партитуру управління уроком; і вона стає гранично конкретною, послідовною і цілеспрямованою.

Кілька слів про інструменти управління уроком. Думаю, що до таких можна віднести: бесіду з учителем, засідання методичного об'єднання, заведення педагогічної ради, засідання предметної кафедри, оперативну нараду при директорі або його заступникові з навчально-виховної роботи, гласність висновків, наявність постійної інформації у вчительській під рубрикою «Вісті з уроків» тощо.

Однак найголовнішим, провідним, основним інструментом управління уроку є його відвідування керівником і наступний аналіз. Правда, необхідно зазначити, що таким він стає в тому випадку, якщо здійснюється на серйозній науковій основі — системному підході.

§ 2. Система управління якістю знань у школі

Звичайно, що управління уроком — це лише один із блоків більш ємної й складної системи — управління якістю.

Питання якості викладання, якості знань, рівня розвитку й вихованості учнів — питання особливі й, на жаль, по-справжньому ними в більшості наших шкіл апарат управління не займається. Основним інструментом впливу на якість є відвідування й аналіз уроків учителів керівником школи. Але при невмінні більшості керівників аналізувати урок системним методом, при невмінні змодельовати урок як систему перед учителем, з виявленням причин, що вплинули на його кінцевий результат, — усе це мало що дає для підвищення якості. На методичних комісіях і педрадах можна почути багато розмов про «якість», але далі справа не йде. Створюється враження, що все наше функціональне, адміністративно-бюрократичне внутрішнє шкільне управління спрямоване в нікуди. Його необхідно розвертати й фіксувати на якість,

внести докорінний перелом у мислення всіх працівників школи. Він не відбудеться раптом, такий перелом повинен стати складовою частиною всього, що роблять керівник і вчитель, їх способом мислення й, що ще важливіше, їх образом поведінки.

Як цього можна домогтися?

Насамперед необхідно, як кажуть американці, використовувати «ефект водоспаду». Нове відношення до якості має починатися зверху, іти від керівників школи й, подібно водоспаду, поширюватися в усі пори педагогічного колективу, «вимиваючи» з нього старі, шкідливі навички й звички, а головне, індиферентне ставлення вчителів до якості. Переважну частину часу весь апарат управління має приділяти проблемі якості. Якщо в нього бракує часу на управління якістю і якщо він не розцінює це завдання як одне з головних і основних і серйозно ним не цікавиться, чи можна очікувати іншого ставлення до цієї проблеми від вчителів.

Далі. Необхідно усвідомити, що входить у поняття «якість» у школі. ***Чому протягом тривалого часу ми орієнтуємося лише на «якість знань учнів»?*** Вважаємо, що така орієнтація вже давно себе пережила, вона сьогодні просто шкідлива, тому що звужує наше уявлення про особистість. У школі розвитку показник якості має складатися з трьох аспектів: рівня вихованості особистості, рівня розвитку й рівня її знань.

Ми не ставимо своїм завданням докладно розглядати у цій книзі структуру названих аспектів, обмежимося лише деякими зауваженнями й відішлемо читача до відповідної літератури.

Складність визначення якості вихованості учнів полягає в нестабільності цього результату, тому що особистість школяра, яка ще формується, — явище динамічне. «Тому виховний результат визначається за тенденціями формування й розвитку особистості: у якому напрямку йде розвиток стрижневих взаємин особистості. Міра вираженої тенденції розвитку може дати уявлення про якість виховного процесу» [236].

Займаючись проблемою якості розвитку особистості, необхідно приділяти увагу не лише розвитку відношення учня до тих чи інших аспектів дійсності, розвитку його мислення, але й розвитку мови.

Стосовно якості знань учнів необхідно орієнтуватися насамперед на всі роботи І. Я. Лернера, присвячені цій проблемі, зокрема на таку його книгу, як «Якість знань учнів. Якими вони мають бути».

Починати розглядати проблеми якості необхідно з осмислення фактичних її показань у школі, з визначення методів вимірювання фактичних показників якості, з виявлення її допоміжних показників.

Дуже важливо не ставити перед педагогічним колективом обмежених цілей щодо якості, необхідно вийти за межу несуттєвих вимог і потреб, не зупинятися на досягнутому, пам'ятаючи, що шлях до вдосконалення не має кінця. Необхідно у кожній школі переглянути стандарти нашої управлінської діяль-

ності відносно якості. Нам не можна більш погоджуватись з тим рівнем якості функціонування школи, що і раніше вважався неприйнятним, і вважати посередню роботу багатьох педагогічних колективів нормальною. Т. Дж. Вотсон-старший, перший президент компанії ІВМ, говорив із приводу націленості на якість: «Краще цілити в досконалість і не влучити, ніж цілити в недосконалість і влучити». Лише так можна ліквідувати ракову пухлину байдужості вчителів до своєї роботи, що розповзлася багатьма школами.

Необхідно зорієнтувати весь процес внутрішньошкільного управління на розв'язання завдання якості й зрозуміти, що лише внутрішньошкільним контролем тут нічого зробити не можна, контроль — це тільки один із засобів досягнень якості, причому далеко не найефективніший. Важливо зрозуміти, що в основі управління якістю лежить не внутрішньошкільний контроль, а забезпечення якості на кожній окремій сходинці навчально-виховного процесу кожним окремим учителем. По суті немає такого явища, як проблема якості викладання, якості знань, якості розвитку особистості, а є проблеми кваліфікації вчителів, якості методичної роботи в школі, проблема системи підвищення кваліфікації вчителів усередині школи, проблема якості уроку, якості процесу виховання, проблема індиферентного ставлення вчителів до цих питань, проблема управління, засновано не на виявленні, а на попередженні.

Коли хочете, є проблема якості всього педагогічного процесу (адже якість розвитку особистості, її знання народжуються в його надрах) і управління ним.

І ще необхідно прийняти, як нам здається, за основу одне положення: якість не лише усередині педагогічного процесу, у кожній його клітині, якість усередині вчителя, якість — це категорія моральна, і внутрішньошкільний контроль, що давить, є тут неспроможним. Потрібна індивідуальна мотиваційна робота з учителем щодо орієнтації на якість його праці, по підвищенню його професійної кваліфікації. Управління якістю в школі починається з учительських кадрів і закінчується ними.

У школі також має бути культ якості, своєрідна «філософія якості», підключеність абсолютно всіх членів педагогічного колективу (кожного на своїй ділянці) до вирішення завдань якості.

Управління, що не дає високої якості, — не управління. Управління якістю в школі починається із роботи з людиною, й насамперед з учителем, і закінчується роботою з кадрами, підвищенням їх професійного рівня. Іншого шляху немає. Коли наш журналіст у бесіді із власником однієї з японських фірм сказав, що такий шлях до 100 % якості є дуже дорогим, то у відповідь почув: «Якщо ви вважаєте, що освіта занадто дорога, — спробуйте, скільки коштує неучтво». Джонгі Ногоуті, що очолює Всеяпонський центр якості, а там є й такий, якось висловив і таку думку: «Тотальний контроль за якістю ґрунтується на тому, що 100 людей роблять один крок, а не на тому, що одна людина робить 100 кроків». Ця думка — про необхідність передачі відповідальності

за якість самому виконавцеві, відповідно підготувавши його при цьому, про переведення його на самоконтроль на основі принципу егалітарності.

Що значить управляти якістю?

Професор Ісікава Каору — президент технологічного інституту Мусасі в Токіо, провідний в Японії фахівець із управління якістю, на це питання відповідає так: «Займатися управлінням якістю — значить розробляти, проектувати, випускати й обслуговувати якісну продукцію, що є найбільш економічною, найбільш корисною для споживача й завжди задовольняє його потребам» [68]. Зауважте, шановний читачу, не контролювати, створюючи відділи технічного контролю й держприймання, а «розробляти, проектувати, випускати й обслуговувати». Головне — бездефектна робота на всіх ділянках виробництва. Усі зусилля спрямовуються на ліквідацію самої можливості появи браку.

Управління якістю в школі вимагає корінної змістовної перебудови функції внутрішньошкільного контролю. Дотепер ми вважали, що внутрішньошкільний контроль має бути жорстким, всеохоплюючим, таким, що проникає в усі пори педагогічного процесу. Керівники шкіл так і намагалися його здійснювати.

Використання людиноцентричного напрямку у внутрішньошкільному менеджменті, перебудова останнього на основі розвитку творчих сил людини, довіри до неї вимагають зміни погляду на контроль як на функцію, що сковує творчі засади в людині, пов'яже її ініціативу. Д. Риггс у своїй книзі «Виробничі системи: планування, аналіз, контроль» писав: «Зі словом “контроль” можна асоціювати почуття невизначеності й занепокоєння. Пояснення, що наводяться в словниках: контролювати, тримати в межах, проявляти владу, породжує у нас дещо специфічні емоції. Цей термін подібний до хамелеона, що змінює свій колір залежно від навколишніх умов».

А німецькі письменники Вернер Зігерт і Лючія Ланг у своїй книзі «Керувати без конфліктів» прямо заявляють, що контроль не користується любов'ю, і це поєднує і контролюючих, і контрольованих. «Тільки-но в електричці з'являється контролер, — пишуть вони, — тиск піднімається навіть у тих, хто має квитки. Жорсткий, нещадний контроль нічого, крім страху, у співробітників не викликає. Керівник-авторитар, придушуючи своїх підлеглих, прагне вичавити з них результати й тільки. Сама форма такого контролю сприяє тому, що люди постійно почувають себе під підозрою. Це принижує чесних людей, тому що з ними поводяться як з ошуканцями й ледарями».

Сьогодні демократизація внутрішньошкільного менеджменту, формування в школі системи управління якістю мають змінити погляд на внутрішньошкільний контроль. У чому це виражається? Він не основа, а лише один з інструментів управління якістю.

Принципи поваги й довіри до людини несумісні із суцільним, жорстким, ієрархічним контролем. І це добре розуміють сьогоденні теоретики менеджменту.

Але вони чудово усвідомлюють й інше — що зовсім відмовитися від цієї функції у внутрішньошкільному управлінні неможливо, що будь-яке послаблення контролю відразу може призвести якоюсь мірою до падіння якості викладання, негативно вплине на якість знань, умінь і навичок учнів. Послаблення контролю, а тим більш відмова від нього відразу ж створять умови для прояву таких негативних якостей особистості, як егоїзм, ледарство, невідомість тощо.

Де ж вихід?

Вихід полягає в тому, щоб при конструюванні системи управління якістю в школі в неї були закладені нові психологічні основи внутрішньошкільного контролю, який би замінив ієрархічний, низькоефективний і малопрофесійний існуючий контроль.

Насамперед необхідно формувати також цілі, які були б єдиними для всіх членів педагогічного колективу й сприймалися ними як власні. Якщо людина свідомо йде до мети, контроль за її діями може бути зведений до мінімуму. Але тут необхідна систематична робота керівника з педагогами щодо формування спільності особисто-професійних і загальношкільних цілей.

Великого значення набуває мотивування трудової діяльності. Наявність у вчителя усвідомленого мотиву високопродуктивної, якісної педагогічної праці у вчителя знімає необхідність контролю за його діяльністю.

Чималий вплив на сумлінну роботу має почуття спільності й колективної відповідальності членів педагогічного колективу за кінцевий результат роботи школи в цілому, яке її керівник повинен не лише формувати, але й постійно підтримувати в усіх вчителів.

Велику роль у підвищенні відповідальності вчителів відіграє широке використання управління за цілями, що набагато полегшується з виходом у світ стандартів освіти, застосування самоконтролю й спільного з керівником аналізу руху співробітника до особистої професійної мети.

Основу такого, навіть не контролю, а скоріше, самоконтролю у кожного педагога закладається «почуття успіху», яке керівник має створювати й постійно підтримувати. Це не просте завдання. Його розв'язання вимагає від менеджера бачити межу можливого у кожного вчителя й ніколи у своїх вимогах до нього не перевищувати цієї межі, не підготувавши педагога відповідним чином. Керівник повинен завжди пам'ятати: «Перемога — це життя й рух уперед!» З кожною перемогою людина ніби народжується наново. Кожна поразка — це маленька смерть!

Сприяє формуванню нового підходу до контролю розвиток у вчителя почуття самостійності й створення умов для широкого його застосування. Будь-яка самостійність дуже часто пов'язана із творчістю, а остання тим більш несумісна із прямим, казенним контролем.

Так докорінно змінюється ця управлінська функція в системі управління якістю. Її здійснення для керівника школи, предметної кафедри набагато

ускладнюється, проте вона буде позитивно впливати на настрій людей і давати більш ефективні результати.

Контроль — не мета, а лише один із засобів управління якістю. Якість треба не контролювати, а забезпечувати. Таке забезпечення полягає не лише у формуванні якості в ході самого навчально-виховного процесу, але в управлінні якістю ще до його початку або біля його джерел.

Що ж собою являють ці джерела якості?

Головне — це здоров'я дітей. Дуже важливо, як це робиться в нас у деяких містах, ще до початку занять у школі, шляхом організації спеціальних груп у дитячих садках позбавити чималу частину дітей вад слуху, мови, зору й створити в школі спеціальні класи для дітей, фізичні вади яких не вдалося ліквідувати на стадії дошкільної освіти.

Необхідно мати в самих школах кваліфіковані медичні служби, здатні не лише відслідковувати здоров'я дітей, але й вживати конкретних заходів для його поліпшення.

Друге джерело — продумані й дуже тісні зв'язки наступності між дитячим садком і школою. Не випадково сьогодні все частіше й частіше виявляється прагнення до об'єднання в комплекси дитячих садків і загальноосвітніх шкіл, що знімає багато проблем, у тому числі розв'язує чимало проблем якості знань.

Третє джерело — родина. «Сучасні батьки — частіше годувальники, а не вихователі, — писав Ю. Рюриков у статті «Педагогічна революція: головний щабель», — вони звужують батьківство до побутового обслуговування дітей. Але справжнє материнство й батьківство — це праця душі й лише потім праця рук» [164].

«Виховання дітей — рекордно складне заняття, найбільш заплутаний з усіх видів творчості. Це творення живих характерів, створення надзвичайно складних мікросвітів, а для такої творчості потрібна й глибока інтуїція, і глибокі знання.

Виняткова важливість дитячого виховання повинна б підкріплюватися таким саме винятковим рівнем батьківської готовності. До виховання дітей варто було б ставитися як до найважливішої з усіх земних професій, як до головної професії кожної людини» [164]. Звичайно, проблему створення «освіченої культури батьківства» як одного з головних кроків педагогічної революції сама лише школа не розв'яже, але й не враховувати її величезні можливості у цьому плані в жодному разі не можна. Уже сьогодні вона багато чого може зробити.

Наступним джерелом якості в школі є взаємини між учителями й учнями. Поворот школи лицем до дитини, повага її особистості, створення максимально сприятливих умов для розвитку її здібностей, постановка дитини в центр педагогічного процесу — це співпраця вчителя й дитини, перетворення її з того, кого вчать, на того, хто навчається. Гуманізація стосунків — джерело якості знань і розвитку дитини.

Є ще одне надзвичайно важливе джерело якості знань і розвитку школяра — наявність у школі системи формування й розвитку загальнонавчальних навичок і вмінь. Несформованість цих навичок або припинення їх подальшого розвитку в середній і старшій ланках є серйозною перешкодою для формування якісних знань і розвитку особистості. В. А. Сухомлинський писав з цього приводу таке: «...Головне завдання початкових класів — це навчити дитину навчатися. Навчити її користуватися тим інструментом, без якого їй з кожним роком буде все сутужніше опановувати знання, без якого вона робиться невстигаючою, нездібною. Отут і виникає розрив між початковими класами й подальшими щаблями навчання. У початкових класах ми дуже боязко, несміливо даємо в руки інструмент, без досконалого оволодіння яким неможливо уявити її інтелектуальне життя, її всебічний розвиток. А потім, у середніх класах, учителі вимагають, щоб цей інструмент у руках дитини діяв швидко й безвідмовно. Учитель навіть не цікавиться, у якому стані цей інструмент, забуває, що його постійно треба налагоджувати й вигострювати, не бачить, що найчастіше індивідуальний інструмент у руках дитини зламався, і тільки тому дитина не може далі навчатися. А вчитель тим часом все кладе на робочий верстат новий і новий матеріал: обробляй, не позіхай, квася» [195].

Без розв'язання проблеми формування й розвитку таких загальнонаукових навичок, як уміння працювати із книгою, організаційних, інтелектуальних, бібліографічних, казати про якість знань не доводиться.

Величезне значення для розв'язання проблеми якості в школі поряд з управлінням уроком має розв'язання таких проблем, як: кваліфікація вчителів, зв'язки наступності, ігрове навчання в початковій ланці, методична робота з учителями, побудована на діагностичній основі тощо. Отже, напевно, з повним правом можна сказати: «Якість знань, умінь і навичок, рівень вихованості й розвитку особистості — це не проблема. Це розв'язання всіх проблем шкільного життя!»

Звичайно, що для «руху педагогічного колективу до високої якості» у керівника школи має бути «карта», за якою він міг би прокладати шлях до високої якості й уникнути глухих кутів. Такою «картою», ключовим елементом процесу підвищення якості роботи і її результатів має стати ретельно продумана, творча комплексна програма управління якістю, за якою має стояти перспективна, але реалістична стратегія її реалізації. Така програма повинна розроблятися спеціально створеною творчою групою вчителів на чолі з керівником школи або завідувачами предметних кафедр (там, де вони є), разом з учителями, а потім обговорюватися в колективі дуже ретельно й всебічно і затверджуватися у підсумку такого обговорення на педагогічній раді школи.

Визначимо кілька положень, які можна при бажанні й згоді з ними використовувати при складанні програми в конкретній школі. Всю складну роботу необхідно розбити на кілька етапів.

Перший етап. Підготовка програми управління якістю.

1. Розпочати його треба зі створення аналітичної групи, до складу якої мають ввійти найдосвідченіші, неординарно мислячі, прихильні ідеям зміни стану справ у школі викладачі. На чолі групи — директор школи.

2. На початку група хоча б загалом визначає для себе фактичні показники якості знань, рівня вихованості, рівня розвитку, сформованості загальнонавчальних навичок і вмінь, зв'язків наступності. Спираючись на педагогічну літературу, класифікувати ці показники, критерії хоча б за ланками (початкова, середня, старша) і за предметами. Це велика трудомістка праця, до якої необхідно залучити, разом із членами аналітичної групи, всіх членів педагогічного колективу.

3. Далі група може розпочати складання плану аналізу стану справ у школі, дуже ретельного й широкого. Гадаємо, що квапитися не слід, і варто виділити стільки часу, скільки потрібно. У ході аналізу необхідно з'ясувати «слабкі» сторони в методиці кожного викладача й пов'язані з ними проблеми в знаннях учнів. Це надзвичайно важливо, тому що висновки з аналізу повинні потім лягти в основу програм роботи шкіл якості.

4. Після здійснення аналізу його дані узагальнюються в доповіді керівника школи, який теж має бути ретельно підготовлений (а можливо, має сенс зробити кілька доповідей членів аналітичної групи), доповнений відповідними ілюстраціями, магнітофонними записами тощо. Завданням такої доповіді є розкриття реального стану справ з якістю педагогічного процесу, показ комплексу причин, що лежать у його основі, виклик почуття незадоволення у вчителів, коли хочете, формування певної професійної тривожності. Робота такої педагогічної ради має закінчуватися ухваленням розв'язання про розробку програми «Якість», затвердженням її цілей і завдань. Оскільки робота зі складання такої програми та втілення її в життя — справа надзвичайно трудомістка, доцільно відразу вибрати «раду управління якістю», якій і доручити складання програми.

5. Одночасно з такою роботою апарату управління школою надзвичайно важливо формувати суспільно-педагогічну думку навколо проблеми якості, підготовляючи колектив до сприйняття того аналітичного матеріалу й висновків, які будуть зроблені на педагогічній раді. Завдання такої освітньо-агітаційної роботи — повернути вчителя обличчям до завдання якості! Далі ця робота має вестися постійно й набирати темп унаслідок реалізації процесу.

Джеймс Харрінгтон, відомий американський фахівець із питань управління якістю, так писав: «Керівники — це люди, які забезпечують виконання роботи за рахунок інших людей. Про їх успіхи судять не за тим, що вони роблять, а за тим, як вони **надихають** (виділено нами. — Ю. К.) на роботу інших.

Керівники, які враховують лише фактичні можливості своїх підлеглих, не одержують від них нічого більше, тоді як керівники, які враховують потенційні можливості своїх підлеглих, сприяють їх творчому зростанню й розкриттю їх потенціалу. Як керівники ми маємо переконати своїх підлеглих у тому, що вони можуть працювати краще. Ми повинні чекати від них кращих результатів і допомагати їм у розв'язанні завдань, що сприяють розширенню їх можливостей» [222]. Завдання зміни орієнтації педагогічного колективу в бік підвищення якості й результатів його праці — завдання, яке менеджер ані на хвилину не повинен випускати з поля зору своєї управлінської діяльності.

Другий етап. Конструювання програми «Якість».

У преамбулі до такої програми має бути стислий аналіз стану справ, зроблені відповідні висновки й цілком однозначно сформульовані її цілі.

Гадаємо, що *першим розділом програми має бути розділ роботи з кадрами*, до якого необхідно включити такі позиції.

✓ Вироблення в кожного вчителя правильного відношення до якості своєї роботи, постійна інформація колективу про те, як працює школа і яке її становище серед інших шкіл району. Інформування колективу про стан поліпшення викладання і якості знань. Проведення постійних, за ланками, загальношкільних конференцій з якості, кафедральних або секційних семінарів з якості, оглядів якості знань за предметами тощо. Завдання цієї позиції полягає в тому, щоб переорієнтувати вчителів, переконати їх у тому, що управління школи серйозно ставиться до поліпшення роботи, і наочно демонструвати колективу будь-які зміни до кращого в цьому напрямку.

✓ Друга позиція полягає у плануванні системи заходів з підвищення професійного рівня вчителів. Тут необхідно на дуже конкретній основі, спираючись на діагноз низької якості викладання тих чи інших розділів програми конкретним учителем, організувати за допомогою кафедр або методичних секцій його навчання, роботу з ліквідації цих «вузьких» місць у методиці його викладання, процес його самовдосконалення. Якоюсь мірою цей процес — ядро програми «Якість», тому що слід ще раз нагадати читачеві, що її долю вирішують учительські кадри.

Ця позиція передбачає складання планів самопідготовки вчителів з підвищення якості викладання.

Другий розділ програми — розділ організаційний:

✓ терміни перманентних аналізів якості знань учнів за ланками і класами, предметами і вчителями;

✓ терміни проведення аналітичних зрізів щодо виявлення характеру та рівня вихованості учнів;

✓ проведення спеціальних нарад з якості при директорі;

✓ терміни здачі планів роботи вчителя з підвищення якості знань із предмета в цілому й окремих учнях зокрема, у яких мають бути сформульовані

причини низької якості знань учнів за темами і розділами програми й визначені заходи для їх усунення. Тут мають бути визначені конкретні мети роботи вчителя з підвищення якості знань і обґрунтована етапність його роботи з їх досягнення. Дуже важливо, щоб у преамбулі до такого плану вчитель виділив найбільш складні для засвоєння теми свого предмета й спланував роботу з підвищення якості методики їх викладання;

- ✓ графік спільного аналізу цих планів керівником школи й учителями;
- ✓ графік самозвіту вчителів щодо якості викладання і якості знань учнів;

- ✓ з метою недопущення штучного завищення знань учнів учителями необхідно спланувати тестування учнів на вході (на початку навчального року) і на виході (наприкінці навчального року);

- ✓ організаційні заходи для учнів щодо роботи над якістю знань;
- ✓ організаційні заходи для батьків щодо роботи разом зі школою над проблемою якості знань своїх дітей;

- ✓ сюди ж має входити спеціальна організаційна програма з формування й розвитку загальнонавчальних навичок і вмінь на весь період навчання школяра;

- ✓ тут же визначаються заходи для морального й матеріального стимулювання виконання програми «Якість».

Третій розділ програми особливий: здійснення управлінських впливів.

Він не розрахований на звичні контрольні жорсткі заходи. Його завдання пов'язане із заходами щодо мотивування вчителів на високу якість викладання шляхом правильного використання таких факторів, як можливості очікування досягнень і винагород, визнання успіху, підвищення престижу в колективі, матеріальна винагорода тощо. Він має бути спрямований на індивідуальну роботу з кожним учителем за тими цілями, які він визначив у своєму індивідуальному плані якості. Завдання полягає в тому, щоб створити колективне управління якістю, за якого активна роль належала б самим учителям і учням. А для цього менеджери мають бути готові поділитися частиною своїх повноважень і обов'язків і довіряти вчителям. Першорядна увага має приділятися навчанню вчителів методів розв'язання проблеми якості й запобігання його спадів. Роботу з підвищення якості необхідно розглядати як спільну діяльність керівника, вчителів, батьків і учнів. Керівникові школи потрібно бути готовим до реалізації пропозицій вчителів відповідно їх практичній доцільності.

Гадаємо, що має сенс спиратися на періодичний аналіз якості знань учнів за темами, розділами програм і широко оприлюднювати результати цих аналізів. Адже вони прямо пов'язані з якістю викладання окремого вчителя, якого і критикувати за це іноді не варто. Все говорить саме за себе. До якості викладання через якість знань! Так більш переконливо й менш болісно для вчителя. Крім того, це створить підґрунтя для попередження конфліктів, тому що факти — річ уперта.

Вірогідно, має сенс організовувати вчительські гуртки вивчення знань учнів і через них якоюсь мірою управляти процесом підвищення якості.

Звичайно, що система заходів з управління уроком має стикуватися з «Програмою якості», становлячи її органічну частину.

Управління цим процесом і високе мистецтво внутрішньошкільного менеджменту полягає у створенні для вчителів таких умов, які змусили б їх працювати з повною віддачею. Змусили саме умови, а не директор. Учителі мають усвідомити, що вони самі мають бути тими змінами, які бажають бачити в школі.

Необхідно зазначити, що робота з удосконалення рівня розвитку особистості прямо пов'язана з оцінкою роботи вчителя, учня й педагогічного колективу. Автор уже розглядав це питання, визначаючи основні підходи до оцінки. Тут би нам хотілося, спираючись на роботу Н. Е. Щуркової і В. Н. Шнирьової, акцентувати увагу читача на оцінці виховного процесу.

1. Основним критерієм оцінювання виховного процесу слід вважати виховний результат — рівень вихованості учнів класу або школи.

Особистість школяра — явище динамічне, тому і виховний результат треба визначати за тенденціями формування й розвитку особистості: у якому напрямку йде розвиток стрижневих відношень особистості до людей (людини), суспільства (Батьківщини), праці (навчання), прекрасного (мистецтва), науки (знання) і до самої себе. Особливої уваги заслуговує розвиток світоглядного погляду школяра.

Паралельно можна розглядати й розвиток таких аспектів, як відношення до школи, спорту, протилежної статі, батьків, старших і молодших [236].

Надійшов час устати на нову платформу у відношенні до якості в школі. Учителі намагатимуться виправдати довіру керівників, якщо останні віднайдуть шляхи до них, будуть спілкуватися з ними й подавати приклад. Якщо менеджер буде байдужим до якості, згодним на роботу низької якості, то й отримає погану роботу. Наша школа далеко не повною мірою реалізує свій справжній потенціал, зупиняючись на «середньому рівні». Вона більш не повинна задовольнятися цим рівнем.

ДОДАТОК

ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

§ 1. Проектування системи роботи вчителя

Чим пояснити, що за тих самих програм, навчальних планів і підручників, за наявності вчителів, що мають відповідну педагогічну освіту й у переважній своїй більшості безумовно сумлінно ставляться до роботи, розташовані поруч школи працюють на різному рівні, досягають різних результатів?

Чим пояснити, що навіть в одній школі у викладачів тих самих предметів рівень і результативність їх роботи бувають дуже різними?

Причин тут безліч. І це дуже точно характеризує школу як імовірнісну дуже складну соціально-педагогічну систему. Однак серед цієї безлічі причин можна виділити один найважливіший, на наш погляд, системоутворюючий фактор, що має надзвичайно серйозний вплив на якість роботи вчителя й, звичайно, педагогічний процес у цілому — **систему роботи педагога**.

Чи тотожні поняття:

«система викладання» і «система роботи викладача?»

Ні. Знак рівності між цими двома поняттями поставити не можна. Чому?

Що слід розуміти під системою викладання? Чи закономірне таке поняття взагалі? Хіба не дають такої системи в готовому вигляді педагогіка, окремі методики кожного предмета, програми й підручники? Адже вони деякою мірою систематизують, детермінують роботу вчителя.

Систему викладання предмета не можна змішувати з методикою. Це різні речі. Система викладання предмета, звичайно, заснована на вимогах і законах педагогіки й окремих методик, зумовлена програмою й підручником. Однак вона все ж таки не вичерпується сукупністю всіх тих вимог, які знаходяться там учитель.

Педагогіка й окремі методики визначають собою лише загальний напрямок роботи вчителя. На їх основі й відповідно до них учитель створює конкретний план застосування основних принципів і методів, дидактики й окремих методик, але у кожного вчителя в процесі його педагогічної роботи складається своє практичне бачення й здійснення вимог дидактики й окремих методик.

КОНКРЕТНЕ ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ
Й ОКРЕМОЇ МЕТОДИКИ В ПРОЦЕСІ ЇЇ СТАНОВИТЬ СИСТЕМУ
ВИКЛАДАННЯ

Однак нерідко аналіз системи викладання не розкриває домінуючих причин недоліків у знаннях учнів і викладанні педагога, тому що система викладання — це ланцюг явищ, що лежать на поверхні процесу і які керівник школи може явно спостерігати. Але сутність цих явищ часто невидима й прихована від керівника.

У такому випадку виникає необхідність проаналізувати систему роботи педагога.

Система викладання — це ніби зовнішні прояви всієї системи роботи педагога, результат функціонування цієї системи. Система роботи вчителя — поняття більш широке й об'ємне. В. А. Сухомлинський уважав, що система роботи вчителя полягає в такому порядку його діяльності, за якого головні ланки, етапи його праці перебувають у правильній залежності й зумовленості. Він уважав, що певну систему в роботі вчителя виявити можна тоді, коли вчитель бачить, що він буде робити завтра, що він буде робити протягом усього навчального року й кількох навчальних років.

Гадаємо, що можна дати таке визначення системи роботи вчителя:

**СИСТЕМА РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ЯВЛЯЄ СОБОЮ ДОЦІЛЬНО
СПРОЕКТОВАНУ СУКУПНІСТЬ ВЗАЄМНОЗАЛЕЖНИХ І ВЗАЄМНО-
ОБУМОВЛЕНИХ ГОЛОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ**

Розкриємо це визначення.

З визначення випливає, що система складається з певної кількості ланок, компонентів праці вчителя.

Але це не проста, хаотична сукупність компонентів, а доцільна, тобто спроектована для досягнення певної мети.

Цілеспрямованість сукупності, її побудова згідно з поставленою метою з обов'язковою необхідністю зумовлює таку взаємодію, унаслідок якої в системі виникає кінцевий інтегрований результат, відсутній у кожного її компонента окремо.

**СИСТЕМА РОБОТИ, СИСТЕМАТИЧНА РОБОТА
Й ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ**

У повсякденному житті можна часто почути вислів: учитель систематично підвищує свій ідейний і методичний рівень, директор школи систематично відвідує уроки вчителів тощо. Однак **систематично не означає системно**. У подібних виразах під словом «систематично» слід розуміти, як писав В. А. Сухомлинський, **постійно, часто**.

Але система роботи визначається не лише тривалістю часу роботи, повсякденним виконанням тієї чи іншої роботи. Учитель може щодня, систематично готуватися до уроків, але готуватися без системи, директор може спостерігати й аналізувати безліч уроків, але в цьому спостереженні може бути відсутня система.

Після багатьох років педагогічної праці окремі вчителя не стають майстрами свого діла часто лише тому, що в їх роботі не було жодної системи, робота йшла від уроку до уроку, учитель не зазірав уперед і не озирався назад.

В. А. Сухомлинский уважав, що педагогічна майстерність — це не лише вдосконалення, завдяки повторенню тієї самої роботи, — це, насамперед, уміння працювати з перспективою, уміння передбачати.

Якщо розглядати педагогічну майстерність із позицій особистісно-дієвого підходу, то можна виходити з розуміння майстерності як:

**КОМПЛЕКСУ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ, ЩО
ЗАБЕЗПЕЧУЄ ВИСОКИЙ РІВЕНЬ, САМООРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ [136]**

До цих важливих властивостей автори відносять: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності й педагогічну техніку.

Директор школи, піклуючись про педагогічну майстерність свого колективу, повинен, таким чином, по-перше, знати систему роботи вчителя, що допомагається глибоких і усвідомлених знань учнів, і, по-друге, працювати над формуванням системи роботи у кожного члена педагогічного колективу.

Чому виникає необхідність вивчення системи роботи вчителя?

Вона виникає із самої сутності навчально-виховного процесу. Це надзвичайно складний процес. Як відомо, він містить у собі організацію вчителем процесу навчання, виховання й розвитку особистості, у ході якого відбувається здійснення усвідомлення й нагромадження учнями нових знань, формування вмінь застосовувати ці знання на практиці, формування навичок і вмінь самостійно їх добувати тощо.

Учитель повинен бачити дитину, забезпечувати її безперервне інтелектуальне зростання, яке відбувається щодня, бачити кожен новий крок у розвитку її особистості, знаходити методи впливу, різноманітні за своєю формою й характером, що відповідають цьому безперервному зростанню й новим завданням виховання й розвитку, що виникають.

Звичайно, що на одному уроці, який є не відособленим цілим, а лише однією з необхідних ланок єдиного педагогічного процесу, виконується лише якась порівняно невелика частина загальної величезної роботи з виховання

й розвитку особистості. Отже, тільки сукупність уроків дозволяє визначити освітню й виховну цінність усієї педагогічної праці вчителя, так само, як повну оцінку уроку можна дати тільки з погляду всієї системи навчання даного курсу. Урок може здатися гарним, якщо розглядати його ізольовано, тоді як насправді урок був поганим, якщо розглядати його в загальному ланцюзі уроків, аналізувати всю систему роботи вчителя.

Уроки не можуть бути однаковими за цілями, структурою й методикою їх проведення. Учитель, управляючись із уроками одного типу, не справляється з уроками іншого типу, і педагогічний процес у цілому виявляється порушеним.

Один або два відвідані уроки не дають можливості досить глибоко проникнути до існуючої в даному класі системи взаємин між учителем і учнями. Безсистемне відвідування не дозволяє глибоко вивчити зв'язки між авторитарним ставленням учителя до дітей, рівнем розвитку і якістю знань учнів, відношенням учнів до предмета, що веде даний учитель, до навчання взагалі, до школи.

Дуже часто вивчення лише системи викладання не дає керівникові школи можливості розкрити причини тих чи інших негативних явищ у роботі вчителя. Саме в такому випадку варто аналізувати систему роботи, тобто аналізувати фактори, що впливають на основні компоненти роботи педагога.

Чи можна розділити вчителів на дві категорії:

тих, що мають систему роботи, і тих, що не мають такої системи?

Здається, що робити цього не треба. В основному, кожен педагог має систему роботи. Питання лише в тому, що це за система, і який рівень її цілісності. Така система може носити характер суми, де зв'язки, що поєднують компоненти праці вчителя, мають випадковий, поверхневий характер, та і якість самих компонентів надзвичайно низька, і набір їх неповний. Така система має дуже низький рівень цілісності, є малопродуктивною. У такого педагога система його професійної діяльності спрямована на розв'язання лише частини освітніх завдань, у її арсеналі є дуже незначна частина методів виховання. Надзвичайно низький рівень цілісності такої системи зумовлений недостатнім знанням учителем свого предмета, невмінням установити з учнями правильні взаємини, слабкою методичною підготовкою, низьким загальнокультурним рівнем тощо.

Але є системи роботи з дуже високим, можна сказати, гармонічним рівнем розвитку цілісності. Вони характеризуються повним набором високоякісних компонентів, міцно й доцільно пов'язаних між собою. Професійна діяльність такого вчителя цілком усвідомлено спрямована на розв'язання всього різноманіття виховних, розвивальних і освітніх завдань, що стоять перед школою. Він прагне використовувати всю палітру методів навчання й форм організації пізнавальної діяльності учнів. Такий педагог не є простим передавачем навчальної інформації. Він організатор процесу навчання, що йде разом з дітьми

до предмета, а не несе його дітям. Він уміє враховувати конкретну обстановку й умови педагогічного процесу в кожному окремому класі й бачить не просто учня, а особистість. Усе це й багато чого іншого характеризує творчу педагогічну працю.

Що необхідно зробити для того, щоб вивчити систему роботи вчителя?

Насамперед, необхідно прийняти роботу вчителя за складну, цілісну, імовірнісну систему.

Виділити із праці вчителя її головні складові частини. Стисло охарактеризувати їх. Звичайно, розподіл усієї педагогічної праці на складові страждає деякою умовністю, але все ж таки він необхідний, тому що зрозуміти ціле можна лише шляхом аналізу складових частин.

Визначити спосіб зв'язків цих складових частин, тобто структуру системи. Охарактеризувати її.

Виокремлювати в ній системоутворюючі зв'язки, тобто зв'язки, які поєднують ці компоненти в систему.

Через аналіз структури вийти на характеристику рівня цілісності системи.

Склад системи роботи вчителя

1. Постійне прагнення до співпраці з учнями. Гуманістична спрямованість діяльності вчителя на спілкування з учнями, діалог, повагу особистості. Відмова від логіки диктатури. Погляд на учня як на суб'єкт виховання, як на рівноправного учасника шкільного життя. Нерв шкільної стратегії — гуманізація взаємин, тому що це основа й суть та інтегративний метод виховання. «Змусити» і «виховати» — це два несумісних поняття. На наш погляд, цей компонент роботи вчителя є певною мірою системостворюючим у всій системі роботи вчителя. Оцінюючи останню, необхідно дивитися на **соціальний бік роботи педагога**.

Педагоги-новатори у звіті про III зустріч у Москві писали про те, що в трикутнику — метод, програма, взаємини — залежні змінні — метод і програма. Вони можуть варіюватися всілякими способами, але взаємини мають бути незмінними, вони завжди мають бути гуманістичними. Отут варіантів бути не може.

2. Удосконалення діалектичного погляду на процес навчання. Дуже правий був В. А. Сухомлинський, який уважав, що без глибокого знання теорії пізнання як процесу поглиблення від явища до сутності, не можлива продуктивна робота вчителя й насамперед управління мисленням учнів на уроці, їх розумовим розвитком. Учителю має добре уявляти урок як складний діалектичний процес, розуміти, що процес навчання є процес розв'язання протиріч, чітко уявляти шлях пізнання від конкретного до абстрактного й знову до конкретного, а потім до практики, як критерію істини тощо. Учителю повинен

знати, які саме риси діалектичного методу відбиті в змісті предмета, який він викладає, і бачити шляхи формування діалектичного мислення в учнів на основі матеріалу предмета.

Постійне поглиблення діалектичного мислення вчителя — один з основних компонентів системи його роботи.

Як вивчити діяльність учителя в цьому напрямку?

Тут керівникові школи не можна обмежуватися лише врахуванням того, що вивчає вчитель. Необхідно в ході бесіди з учителем з'ясувати, як він зрозумів прочитане, як він буде використовувати пізнане у своїй практичній роботі. І, отже, тут вирішального значення набувають: спостереження праці вчителя, аналіз його уроків.

3. Підвищення психолого-педагогічної й методичної кваліфікації вчителя.

Постійна систематична робота вчителя з удосконалювання професійних знань, зміст яких становить знання предмета, що викладається, його методики, педагогіки й психології.

Особливість професійного педагогічного знання полягає в його комплексності, що вимагає здатності вчителя синтезувати досліджувані науки. «Стрижень синтезу — розв'язання педагогічних ситуацій, які викликають необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору способів взаємодії на підставі пізнаних законів формування особистості. Розв'язання кожного педагогічного завдання актуалізує всю систему педагогічних знань учителя» [136].

4. Постійне вдосконалення педагогічних здібностей.

Спираючись на дослідження цілої низки авторів, (Гоноболіна Ф. Н., Кузьміної Н. В., Крутецького В. Н.), можна виділити шість провідних здібностей, над розвитком яких учитель має працювати весь час:

- комунікативність, що включає гарне ставлення до людей, доброзичливість, товариськість;
- перцептивність — професійна пильність, педагогічна інтуїція, проникнення в переживання іншої людини;
- динамізм — здатність до вольового впливу й логічного переконання;
- емоційна стійкість — здатність володіти собою;
- оптимістичне прогнозування;
- здатність до творчості.

5. Систематична діяльність учителя з опанування педагогічної техніки.

Педагогічна техніка включає дві групи вмінь — уміння управляти собою й уміння взаємодіяти в процесі розв'язання педагогічних завдань. Перша група вмінь — володіння власним тілом, емоційним станом, технікою мовлення.

Друга — дидактичні, організаторські вміння, володіння технікою контактної взаємодії...

6. Робота учителя з ознайомлення з досвідом педагогів-новаторів, творче використання у своїй педагогічній діяльності раціональних засад такого досвіду, творчий підхід до перебудови власної системи викладання.

Творче мислення педагога частково характеризується такими рисами, які він повинен у собі формувати й розвивати: уміння бачити далі безпосередньо даного; уміння передбачати кілька варіантів і вибирати оптимальний (варіативність мислення); уміння знаходити нові варіанти взаємин з учнями, коли цього вимагають обставини; уміння конструювати нестандартні дидактичні й методичні побудови для досягнення потрібного результату; уміння передбачати наслідки прийнятих педагогічних рішень тощо.

7. Робота вчителя з вивчення учнів: вивчення побутових умов і впливів; ознайомлення зі станом здоров'я; вивчення особливостей розумового розвитку; визначення рівня розвитку навичок і вмінь навчальної праці; фіксація відношення до навчання й рівня вихованості; ознайомлення з життєвими планами й вольовими якостями учня.

8. Вивчення державних програм і підручників.

В. А. Сухомлинський писав: «Тільки той учитель може стати справжнім майстром свого діла, який добре вивчить, що мають знати учні і яким шляхом домогтися цих знань» [197].

Що передбачає аналіз програм і пояснювальних листів до них? Виділення головних практичних навичок з предмета, які повинні опанувати учні.

Виділення тих знань, які учні повинні обов'язково запам'ятати, завчити. За весь період навчання в школі учень перечитує тисячі сторінок підручників, і запам'ятати все він не зможе. Але головні, вузлові питання необхідно знати. А вчитель має ці питання відібрати й увесь час тримати їх усвідомлене запам'ятовування учнями у полі свого зору.

Визначити системи понять, які учень повинен засвоїти до кінця навчального року, визначити шляхи та прийоми їх формування.

Сконструювати в ході роботи із програмами систему словникової роботи й роботи над помилками.

9. Складання календарного плану на рік.

Це не механічне перенесення в зошит державної програми, а творча праця, від якої значною мірою залежить успіх роботи вчителя.

Визначення послідовності й типів уроків у межах теми або розділу програми. Попередній пошук різноманітних методів, що відповідатимуть типам уроків.

Погодинна розбивка за темами, визначення за розділами типів уроків.

Орієнтовний добір змісту додаткового навчального матеріалу по темах.

Планування на чверть наочного приладдя, текстів диктантів, переказів, завдань.

10. Підготовка до кожного уроку.

«Чим тісніше пов'язаний даний урок, — писав В. А. Сухомлинський, — з іншими уроками даного розділу програми, тим більш закінченим, цільним буде урок сам по собі, тим глибшими будуть знання учнів» [197].

Продумування плану відразу кількох уроків. Формулювання триєдиної мети кожного уроку і його місця в системі уроків. Складання плану вивчення окремих тем (так роблять багато гарних вчителів) і розділів. Це дає можливість установити взаємозв'язки між уроками й домогтися раціональної витрати часу. На основі цього короткого плану складаються поурочні плани.

Аналіз поурочних планів минулих років, зіставлення їх з планами цього уроку. Це дає можливість удосконалювати етапи уроку.

Вибір і відпрацювання відповідності між триєдиною метою уроку, змістом навчального матеріалу, методами навчання й формами організації пізнавальної діяльності учнів. Чим вищою буде ця відповідність на кожному етапі, у кожному навчально-виховному моменті, тим ефективнішим буде кінцевий результат уроку.

«Підготовка до уроку, — писав В. А. Сухомлинський, — це підготовка до керівництва мисленням учнів, а мислення завжди починається із запитання» [197]. Тому для вчителя надзвичайно важливо заздалегідь сформулювати запитання таким чином, щоб вони будили думку учнів, і дуже важливо знайти в досліджуваному матеріалі запитання, які можуть виникнути в учнів, щоб полегшити їм процес засвоєння.

11. Проведення уроку. Урок — «це найбільш доступна для вивчення системи роботи педагога частина його праці. Але цю частину не можна назвати легкою для вивчення, тому що вона не може повністю показати всієї системи роботи педагога.

Урок — завершальний етап творчої праці вчителя, і дати її повний аналіз можна лише тоді, коли директор школи знає попередні етапи. Урок — вирішальний етап роботи вчителя, і дати її повний аналіз можна лише тоді, коли директор школи знає попередні етапи. Урок — вирішальний етап роботи вчителя, і в ньому, як у дзеркалі, відображається вся його система роботи, але вивчати всю цю систему лише на підставі аналізу уроку не можна» [197].

Щоб вивчити всю роботу вчителя, треба вивчити всі компоненти, що її складають, і систему викладання. Останнє ж можливо лише за умови відвідування, спостереження й аналізу цілої низки уроків, переважно в межах досліджуваної в класі теми. Треба проаналізувати різні типи уроків, тому що одні типи уроку вчитель може засвоїти добре, а інші ні. Треба дати оцінку якості проведення окремих етапів уроку, умінню вчителя знаходити відповідність основних компонентів навчально-виховного моменту тощо.

12. Самоаналіз уроку вчителем — критичний аналіз власного уроку.

Є вчителі, що добре працюють, але не вміють оцінити своїєї праці й недооцінюють її.

Є вчителі (і таких, на жаль, більшість), що переоцінюють свою роботу й не вміють помічати власних недоліків. Погано й те й інше.

Самокритичне ставлення до своєї роботи — це не лише вміння бачити вади й виправляти їх, але й уміння бачити позитивне й закріплювати його.

Самоаналіз, якщо вчитель опанує його системну методику, не можна порівнювати з аналізом, зробленим директором, завучем або інспектором. Не випадково В. А. Сухомлинський писав про те, що «...сильним, досвідченим стає педагог, що вміє аналізувати свою працю...» [195].

Якщо аналіз власної роботи перетвориться на органічну частину системи роботи вчителя, то кожен новий навчальний рік буде приносити йому нові успіхи.

13. Важливим моментом аналізу своєї власної роботи, що має пряме відношення до самоаналізу уроку, є аналіз учителем письмових робіт учнів. Водночас це складова всієї системи роботи педагога.

Для цього вчителю необхідно таке.

Вести систематичний облік помилок, допущених учнями в кожній письмовій роботі.

Складати характеристики засвоєння кожного основного розділу граматики на підставі аналізу диктантів, переказів, учнівських зошитів, розкриваючи при цьому причини помилок, а не просто класифікуючи їх.

Використовувати результати аналізу кожної письмової роботи в системі подальших письмових робіт.

Підводити підсумки після вивчення окремого правила або низки правил.

Спиратися на результати аналізу письмових робіт за рік при плануванні роботи на наступний навчальний рік.

«...У самій своїй основі педагогічна праця — справжня творча праця — стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає насамперед в аналізі фактів і необхідності передбачати. Учитель, що вміє проникати подумки в сутність фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, запобігає багатьом труднощам і невдачам» [195].

14. Позаурочна робота вчителя зі свого предмета. Це дуже суттєвий компонент роботи вчителя, від якості якого багато в чому залежить поглиблення в учнів любові до предмета, підвищення усвідомленості власних знань, розвиток їх кругозору тощо.

15. Робота вчителя як класного керівника. Дана ділянка роботи вчителя вимагає від нього насамперед гуманістичної спрямованості його виховної діяльності й любові до дітей. Палітра його професіограми широка й різноманітна: захопленість професією, висока вимогливість до себе й до дітей, комунікативність, педагогічний такт, психологічна сумісність з іншими чле-

нами педагогічного колективу, уміння переконати й залучити до себе, чуйність, спостережливість, знання основ теорії й методики виховання, уміння планувати виховну роботу, правильно оцінювати й урахувати її результати тощо.

16. Суспільна робота педагога. Суспільна робота вчителя — найважливіший фактор формування, розвитку, утвердження його життєвої й педагогічної позиції. Вона розширює його політичний кругозір, соціальний, а нерідко й педагогічний досвід, розвиває його ініціативу й самодіяльність, допомагає опанувати навички організації конкретних справ у колективі. Суспільна робота — це поєднання знань учителя, його переконань і практичної дії.

Таким є склад системи роботи вчителя. Система ця відкрита, тобто кількість її компонентів може змінюватися, доповнюватися. Ми декомпозиували її до рівня підсистем і, звичайно ж, для того, щоб більш докладно в ній розібратися, декомпозиція має бути продовжена, тому що кожен компонент-підсистема являє собою досить складну систему й підлягає подальшому розчленуванню, якщо ми прагнемо до кінця розібратися в роботі педагога.

Як видно, система роботи вчителя не вигадане, а реальне поняття. Тому закономірно, щоб поряд з вимогою глибоко й науково аналізувати уроки кожному директорові школи, його заступникові висувається ще й вимога правильно й уміло аналізувати всю систему роботи вчителя.

Схема для аналізу діяльності вчителя

1. Характер ставлення вчителя до учнів
2. Розуміння законів пізнання
3. Постійне підвищення психолого-педагогічної й методичної кваліфікації
4. Робота над розвитком і вдосконаленням своїх педагогічних здібностей
5. Систематична робота вчителя над удосконалюванням педагогічної техніки
6. Робота вчителя з ознайомлення із досвідом педагогів-новаторів, з новими педагогічними технологіями
7. Систематичне вивчення учнів
8. Вивчення державних програм і підручників
9. Складання календарного плану на рік
10. Підготовка вчителя до кожного уроку
11. Проведення уроку
12. Самоаналіз уроку. Рефлексія
13. Аналіз письмових робіт учнів
14. Позаурочна робота із предмета
15. Робота вчителя як класного керівника
16. Суспільна робота педагога

Ми вже писали про те, що наймогутнішим інструментом управлінського впливу на людей є культура. Якщо розглянути етимологію цього слова, то в перекладі з латини воно буде означати: оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування. У внутрішньошкільному управлінні внутрішньо-

шкільна культура — це ключове змінне, інтегруюче, об'єднуюче зусилля вчителів у досягненні загальношкільних цілей.

За уявною, на перший погляд, простою і помітною фразою «перебудова внутрішньошкільного управління» приховується розв'язання проблеми виняткової важливості й складності. По суті необхідність і можливість нового підходу до управління основною ланкою народної освіти — школою, сягає своїм корінням у діалектику протиріч відчуження суб'єкта управління від його об'єкта — педагогічного процесу.

Переведення розв'язання цієї проблеми в практичну площину формує не лише нову якість організаційних рішень, але насамперед нову якість взаємин між адміністрацією школи й учителями, зміну традиційного механізму управлінського впливу на вчителя, пошук якісно нових підходів. Одним з таких підходів і є формування внутрішньошкільної культури.

Ми ризикнули ввести у внутрішньошкільний управлінський обіг це поняття тому, що в багатьох школах робота з формування внутрішньошкільної культури ведеться, але робиться це часто не зовсім усвідомлено, на інтуїтивному рівні, і тому приносить мінімальну віддачу.

Уведення цього поняття в життя внутрішньошкільного управління й наповнення його відповідним змістом надасть можливість, по-перше, сформулювати ідеолого-педагогічне ядро, свою вихідну ідеологічну позицію й, по-друге, використовувати процес формування внутрішньошкільної культури як інструмент відновлення всіх сторін шкільного життя, як системоутворюючу засаду у формуванні педагогічного колективу однодумців.

Під внутрішньошкільною культурою у вузькому розумінні цього слова можна вважати певну «філософію школи», цінності, норми внутрішньошкільного життя.

У широкому розумінні це поняття відображає весь спектр поглядів, стосунків, що визначають специфіку поведінки педагогічного колективу й розвитку школи. Внутрішньошкільна культура — це «загальна індивідуальність школи». В. М. Бехтерев свого часу писав: «Усяке співтовариство має свою індивідуальність залежно від діючого рівня його співчленів, від їх професії, від їх службового становища, обов'язку, від того цементу, що пов'язує окремих членів в одне суспільство» [20].

Через формування внутрішньошкільної культури створюється «ІМІДЖ» школи як усередині, так і поза нею, відношення до того враження, що створюється нею за допомогою її керівників, педагогів, учнів, батьків і суспільної думки. «Імідж» школи підкріплюється або послабляється репутацією школи. Чи гарною є репутація школи у відношенні до своїх цілей? Чи є послідовним її педагогічний колектив у досягненні цих цілей? Якою є ця школа в порівнянні з іншими, що функціонують у цьому районі, місті? Чи приваблює вона талановитих дітей і їх батьків? Чи радісно живеться в ній дитині?

Відповіді на ці й багато інших запитань показують, наскільки вдалими є внутрішньошкільна культура й «імідж» школи.

Процес формування внутрішньошкільної культури поступово створює у педагогічному колективі ситуацію, за якої люди починають виявляти й демонструвати сукупну ідеологію. Це, звичайно, зовсім не означає, що вони мають однаково думати, але вони повинні думати про одне й те саме й навчитися домовлятися одне з одним. Можуть бути різні методи, різні програми та навчальні плани, власні погляди й власна філософія, але ідеологія освіти в школі має бути загальною.

Внутрішньошкільна культура веде до накопичення навичок професійної поведінки, а це дозволяє домогтися психологічного комфорту, процес формування підводить загальноетичний фундамент під діяльність педагогічного колективу, що базується на загальнолюдських цінностях.

Вона формує колективне почуття відповідальності за якість роботи, за кінцеві результати функціонування школи, за якість всього шкільного життя відповідно до філософії виховання, прийнятої в даному колективі. Внутрішньошкільна культура являє собою ніби духовний базис практичної діяльності вчителів, учнів і адміністрації.

Жодна школа не може створити такий повний набір норм і процедур, який би повністю визначав поведінку вчителя й учня. Як наслідок цього, школи задають якісь цінності лише частково, за рахунок взаємодії норм. Важливо об'єднати загальношкільні й індивідуальні цінності вчителів, учнів, адміністрації й позбутися конфлікту цінностей. Це теж є одним з найважливіших завдань, які має розв'язувати процес формування внутрішньошкільної культури.

В умовах зберігання в багатьох школах відчуження вчителів і дітей від школи, досить ще сильних у нашій системі освіти авторитарно-адміністративних позицій і технократичного мислення й водночас із зростанням ринкових відносин, що вимагають нового підходу до політики освіти, формування внутрішньошкільної культури стає одним з найважливіших інструментів реконструкції школи. Внутрішньошкільна культура деякою мірою є тією новою основою взаємодії й об'єднання членів педагогічного колективу й адміністрації, вчителів і дітей. Вона формує поведінку вчителів шляхом передачі почуття причетності до цілого, заохочує залученість людей до спільної діяльності, створює стабільність стосунків у колективі. Для того щоб засвоїти ідею її формування й взяти організацію цього процесу у власний арсенал управлінських засобів, керівникові школи необхідно уявляти поняття «внутрішньошкільна культура» як складну систему й здійснити її системний аналіз.

Отже, яким є її зміст? Якою є морфологія цієї складної системи? Спробуємо її декомпонувати на змістовні підсистеми.

1. Місія даної школи, тобто її призначення, причина її існування в суспільстві. Сьогодні, коли ми йдемо від однакової школи, й з'являється неабияка кількість різних типів і видів шкіл, усвідомлення колективами кожного з них — завдання надзвичайно важливе. У кожній школи своє призначення.

Так, наприклад, у країні проходить практичне відпрацювання модель середньої, дуже цікавої, на наш погляд, школи: «Екологія й діалектика».

Її місія полягає в подоланні ізолюваності школи від життєво важливих проблем суспільства. Поєднання всебічної базової підготовки із глибоким професійним і культурним розвитком особистості. Орієнтація навчання на діалектику реального життя, на проблеми, які доведеться розв'язувати людуству.

У науково-педагогічного об'єднання «Школа самовизначення», яким керує А. Тубельський, місія буде трохи іншою: розвиток самостійної вільної особистості, здатної самостійно обирати коло тієї діяльності, що їй цікава, орієнтування у світі і його проблемах, його природнонауковій картині й гуманітарній сутності.

Місія звичайної середньої школи розвитку може бути такою: активна участь у процесі формування інтелектуального потенціалу народу, його духовного відродження, перетворення школи на фактор розвитку суспільства, на сполучну ланку сьогодення з майбутнім.

Таким чином, **місія соціально-педагогічної системи** — причина її існування. Її значення неможливо перебільшити. Вироблені на її основі цілі слугують критеріями для всього наступного процесу прийняття рішень.

Місія деталізує статус школи й забезпечує напрямки і орієнтири для визначення стратегії на різних організаційних рівнях управління школою.

Без визначення місії керівники школи мають як основу для прийняття рішень лише свої індивідуальні цінності. Результатом є величезні зусилля, а не єдність мети, що має істотне значення для успіху школи.

Місія школи — це відбиття її можливості задовольняти освітню потребу населення в тому чи іншому вигляді. Зазвичай з тим, як школа формує свою місію, можна судити про те, наскільки ясною є її стратегія. Із часом місія може змінюватися, тому що вона застаріває у зв'язку зі зміною обстановки в суспільстві.

2. Мета. Із призначення даної школи випливають її мета й завдання, які, звичайно, у кожній школи будуть різними. Так, наприклад, НПО «Школа самовизначення» А. Тубельського ставить перед собою таку мету: «Мета школи — допомогти людині виховати в собі вільну особистість! [125]

А московська школа-гімназія 109 (директор Ямбург К. А.) як мету висуває «подолання негативного відношення учнів до цінностей освіти, панування його у свідомості підлітків протягом наступних 10—15 років».

Гуманітарно-екологічний ліцей Єкатеринбурґа, ставить перед собою наступний ланцюг: виховання етичної культури зростаючої людини шляхом розвитку екологічного мислення, усвідомлення себе як частини природи й природи як продовження самого себе. [44]

Мета загальноосвітньої школи розвитку буде трохи іншою: формування й розвиток вільної, освіченої, культурної, морально й фізично здорової особистості, готової до вільного самовизначення у відповідальному творчому

перетворенні навколишнього світу на основах співпраці з людьми, незалежно від їх національності, відношення до релігії й політики, готової до подальшого саморозвитку й самовдосконалення [217].

Дуже важливо, щоб кожен член педагогічного колективу зрозумів цю мету, усвідомив цілі, що впливають із неї («дерево цілей»), будував всю свою педагогічну роботу відповідно до цієї мети. Якщо цього не буде, то з'явиться глибоке протиріччя між метою школи, засобами й методами її досягнення, які використовує вчитель, і результатом, якого він домагається. «Усвідомити основну, головну мету своєї роботи, вибудувати правильну ієрархію всіх інших цілей, що розв'язуються у навчально-виховному процесі, вибрати адекватні засоби для здійснення цих цілей, побудувати свою роботу відповідно до основної мети, не забуваючи, звичайно, і про здійснення всіх інших цілей (тому що всі ці цілі взаємозалежні й здійснення часткових цілей є неодмінним засобом здійснення головної мети) — все це є цілком необхідною умовою правильної, науково обґрунтованої діяльності вчителя» [217].

3. Загальна педагогічна політика школи. Вона впливає з її місії й мети. Один з варіантів її змісту може виглядати так: прогресивність, активність, творчість, аналітичний науковий підхід до формування особистості технології навчання й виховання, що вдосконалюються.

4. Кодекс поведінки педагогів. Він включає систему принципів, якими кожен учитель школи повинен керуватися у своїй повсякденній педагогічній діяльності. До нього входять положення про відношення до школи, про ставлення до дитини, про відношення до роботи, про ставлення одне до одного, про ставлення кожного до себе.

5. Кодекс внутрішньошкільного менеджменту — це положення, що закріплюють характер стосунків адміністрації з учителями. Ось як виглядав цей кодекс в одній зі шкіл.

Адміністрація буде що є сили прагнути такого.

1. Забезпечити створення в школі клімату взаємної довіри, поваги й підтримки.

2. Створювати умови кожному вчителю, що спонукатимуть його розвивати свої знання й уміння, професійно вдосконалюватися, розкрити свій педагогічний потенціал.

3. Установлювати чіткі цілі й завдання, а також посильне й справедливе навантаження.

4. Давати об'єктивну оцінку внеску кожного вчителя в результат діяльності школи на основі регулярного зворотного зв'язку.

5. Надавати всім учителям рівні можливості для одержання винагород, що зумовлюються тільки здібностями вчителів, результативністю їх роботи; накопиченим педагогічним досвідом.

6. Компенсувати витрати зусиль учителів на основі оцінювання їх внеску в результати, досягнуті педагогічним колективом школи в цілому, за допомогою клопотання про присвоєння звань, підвищення заробітної плати та премій за результатами роботи школи за чверть, півріччя, навчальний рік.

7. Давати вчителям такі приклади поведінки, які спонукали б їх до єднання, щирості й чесності.

8. Підтримувати й поважати достоїнство вчителів, одержуючи натомість підтримку й повагу, гідні керівника.

9. Визнавати необхідність збалансованого способу життя, що охоплює сфери ділових, особистих і групових інтересів.

10. Створювати умови для того, щоб учитель почував себе в школі комфортно й затишно.

6. Кодекс поведінки учнів. Це не «правила для учнів», де кожний рядок починається зі слів «повинен», «зобов'язаний», а саме «Кодекс», тобто відпрацьоване самими учнями зведення законів, що стосуються не лише їх поведінки, але й охоплюють усі сторони їх життєдіяльності в школі.

У «школі самовизначення» А. Тубельського, наприклад, немає спеціальних правил для учнів або кодексу поведінки. Там є складена, відпрацьована й прийнята всіма «Конституція науково-педагогічного об'єднання (НПО) «Школа самовизначення», у якій говориться, що «Громадянами об'єднання є учні, учителі, вихователі, студенти й інші співробітники НПО. В об'єднанні дозволене ВСЕ, що не загрожує життю й здоров'ю кожної людини, не зачіпає її прав, честі, гідності. Конституція встановлює основні права громадян НПО, умови їх забезпечення й структуру органів управління НПО» [125]. Далі цей дуже цікавий документ містить такі розділи: «Права всіх громадян», «Обов'язки всіх громадян», «Органи НПО «Школа самовизначення». Конституція підкріплюється кількома законами: «Закон про захист честі й гідності в НПО «Школа самовизначення», «Закон про права й обов'язки громадян школи 734 (вчителів, учнів і співробітників)», «Закон про боротьбу з вандалізмом (псуванням майна)», «Закон про прогули» тощо.

7. Система принципів управління школою, до якої насамперед входять керівні положення, що обґрунтовують взаємини адміністрації й вчителів і відображають психолого-педагогічний бік управління. Це принципи: поваги й довіри до людини, принцип цілісного погляду на людину, принцип співпраці, принцип соціальної справедливості, принцип індивідуального підходу у внутрішньошкільному управлінні, принцип особистого стимулювання, принцип участі вчителів у управлінні тощо.

8. Розуміння й трактування ролі вчителя й учня в навчальному процесі. Це надзвичайно важлива й принципова позиція, що визначає, по суті справи, спрямованість навчально-виховного процесу, його характер. Яким він є, інформаційним або розвивальним? Фіктивним або ефективним? «Гуманна пе-

дагогіка — педагогіка співпраці — педагогіка розвитку. Практично це три сторони того самого явища, ставлення, способу дії вчителя й вихователя. Кожна педагогічна дія, кожне рішення, кожен учинок мають бути перевірені на гуманність, співпраця й розвиток. У школі розвитку дитина входить на урок однією людиною, а виходить з уроку іншою, оновленою. Тут урок — акумулятор дитячого життя» [28].

9. Відношення педагогічного колективу до уроку. Систематичне пізнання й удосконалення уроку. Прагнення не лише довідатися, але й втілити в життя дидактичні вимоги до конструювання цієї складної процесуальної системи. Постійна рефлексія власної діяльності на уроці, постійний її самоаналіз. Розуміння того, що урок — це не просто 45 хвилин розмови, а найтонший і наймогутніший у вмілих руках учителя інструмент формування й розвитку особистості. «Розвивальний урок — це не урок готових істин, а урок пошуку істини. Його ознака — сумнів учня у своїх званнях і навіть у тому, що говорить учитель. Саме із сумніву починається пошук і творчість, саме сумнів викликає інтерес і показує зародження інтересу. Навіть монолог учителя, навіть лекція в школі розвитку — прихований діалог. Звичайна школа навчає відповідати. Школа розвитку навчає запитувати» [117].

10. Ідеологія виховання й роль вихователя в педагогічному процесі. Докорінна зміна напрямку виховання. Не від колективу на особистість, а від особистості на колектив. Колектив не має бути інструментом тиску на особистість. Не руйнування, а цілеспрямоване формування гідності особистості. Не приниження дитини, а кропітка робота над зростанням її самоповаги!

Відхід від заборонної педагогіки, від педагогіки загальної опіки! Позитивне відношення, позитивні твердження спрацювують набагато ефективніше, ніж заборонні.

Єству людини набагато ближчі позитивні формули «ви можете», ніж негативні типу «ви не будете робити чогось». Не зловживайте часткою *не*.

Перехід до виховання самонавіюванням!

Не «учень повинен...», і учень зобов'язаний», а «я можу...», «я буду вміти...», «я хочу...». При «ти повинен...» механізм саморегуляції залишається незадіяним. Нові ідеали виховання! Відхід від класовості у вихованні, від ідеалів, які об'єднали одних проти інших. Перехід до ідеалів, виражених у загальнолюдських цінностях, у вічних правилах, які поєднують людей. Жити з ними анітрохи не легше, ніж досягти загальної рівності, але вони більш гуманні, точніше відповідають людській сутності. Можна виділити безліч шарів загальнолюдського: рух за мир; за збереження життя на Землі; працьовитість, сумлінність у праці; культ предків, розвиток побожного ставлення до них; почуття обов'язку, гідність, доброта й безкорисливість, чесність тощо.

Виховання високої духовності, формування високих ступенів культури, перешкода агресивності, що поширюється у культурі й призводить до бездуховності й здичавіння.

А роль вихователя? Він не «над», не попереду, а разом з дітьми. Він композитор дитячої самодіяльності, але такий композитор, що сам нот не пише, а надихає своїх вихованців на створення музики. Він диригент дитячої самодіяльності, але ніхто не бачить змахів його палички.

11. Модель випускника школи. Вона завжди, а сьогодні особливо, була необхідна нашій школі. Така модель — це орієнтир, до якого має прагнути кожна школа, хоча в кожній з них, відповідно до місії й мети, з урахуванням специфіки завдань, модель буде своя. «Модель випускника школи» — це орієнтир у побудові навчально-виховного процесу, у роботі кожного вчителя, у побудові кожного уроку, у конструюванні управління педагогічним процесом. Сьогодні це добре розуміють в усіх цивілізованих країнах. Ось що являє собою модель випускника «ефективної американської школи». Вона у них називається: «Цінності знання, необхідні учням».

«Якісна освіта повинна дати всім учням таке:

- ✓ сильне почуття моральної й особистої відповідальності, включаючи: усвідомлення цінності й прихильність ідеям особистої гідності кожної людини, демократії й суспільної відповідальності, знання своєї культурної спадщини, вміння ставити собі особисті цілі й здатність досягати цих цілей, знання власних особистих можливостей і власних сильних сторін, зацікавленість і здатність до постійного росту й удосконалення (навчання протягом всього життя);

- ✓ високий рівень знань в основних науках, включаючи: здатність читати й розуміти друковані матеріали, здатність розуміти наукові концепції і їхнє відношення до роботи й життя в сучасному суспільстві, здатність підтримувати розмову з різними людьми й у різних ситуаціях, розуміння принципів роботи комп'ютерів і особисті навички в роботі з комп'ютерами;

- ✓ здатність постійно підвищувати свої знання, включаючи: розуміння внутрішнього взаємозв'язку між різними знаннями, здатність знаходити, узагальнювати й сприймати потрібну інформацію, здатність знаходити, досліджувати й використовувати різні дані (навчатися того, як потрібно навчатися), здатність розпізнавати складну ситуацію й використовувати отримані раніше знання й досвід, здатність складати плани, розпізнавати й розв'язувати проблеми;

- ✓ надбання почуття самовідповідальності й знання власних сильних сторін і здібностей, включаючи: знання самого себе й власної культури, цінностей і можливостей, здатність ставити собі цілі в плані особистого розвитку й прикладати всіх зусиль для їх досягнення, бажання й здатність продовжувати рости й розвиватися (навчатися все життя);

- ✓ розуміння інших національних культур, мов і внеску інших народів у наше суспільство й у всесвітню співдружність народів;

✓ здатність розуміти й цінувати інші культури, здатність жити й працювати із представниками інших рас, національностей і соціальних шарів, здатність спілкуватися із представниками інших культур» [75]

Автори книги «Менеджмент в управлінні школою» пропонує, наприклад, таку модель випускника школи.

1. Потреба й здатність до праці.

1.1. Професійна спрямованість.

1.2. Уміння радикально організувати свою діяльність, творчо вдосконалюватися.

2. Сформована культура спілкування в колективі на рівні ділових і особистісних стосунків.

2.1. Сформованість моральних норм поведінки.

2.2. Сформованість загальнолюдських ідеалів і норм поведінки.

3. Уміння орієнтуватися в таких формах теоретичної свідомості, як наукова, художня, моральна й правова, які становлять основу наукового світогляду.

4. Прагнення до постійної самоосвіти, що, у свою чергу, сприяє розвитку особистості, формуванню нових пізнавальних потреб та інтересів.

5. Наявність такої якості, як відповідальність (здатність і бажання передбачати наслідки власних дій і вчинків).

6. Співчуття й співпереживання іншим людям, увага до них.

7. Самостійність у застосуванні рішень і виборі цілей.

Словом, випускник школи має бути гармонічно розвиненою людиною в психічному, соціальному, фізичному, особистісному відношенні. (Див. Менеджмент в управлінні школою. — М., 1992).

Можна привести ще чимало прикладів розробки моделі випускника школи, тому що багато загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій цим посилено займаються.

Таким є зразковий абрис цього поняття. Внутрішньошкільна культура, таким чином, може розглядатися як вираження цінностей, що втілюються у відношенні до організаційної структури, у роботі з педагогічними кадрами і мають на них вплив.

Як відомо, цінності — це існуючі в суспільстві або окремому колективі основні норми, які є ніби обов'язковими для всіх членів колективу й керують їх поведінкою. Це важливі, відібрані стандарти життя колективу, поняття, які спрямовують поведінку людей. Це дуже важлива форма вияву стосунків людей.

Кожна школа, свідомо чи несвідомо, встановлює власну систему цінностей. Знаходячи плоть у діяльності, відносинах, ця система становить вигляд школи, її моральний почерк, її організаційну культуру. В остаточному підсумку, система цінностей впливає на учнів, на формуван-

ня особистостей, що відображають її повною мірою у своїй практичній діяльності.

Є ще один інструмент формування внутрішньошкільної культури. Це норма — існуюча в суспільстві, у колективі типова позиція, манера поведінки, або стандарт, яких дотримуються в групі й намагаються до них пристосуватися. Якщо вести мову, наприклад, про моральну норму, то нею можна вважати одну з найбільш простих форм моральної вимоги. По суті справи, норма поведінки — це ніби звичай, постійно відтворюваний в однотипних учинках членів колективу.

Позиція вказує на певні загальноприйняті моменти в почуттях, думках людини, на її готовність діяти. Це усвідомлений вибір, світоглядна орієнтація особистості, що підлягає оцінці (передова, прогресивна або консервативна).

Думка — переконання, оцінка або точка зору, які член колективу має про якийсь предмет або явище. Ось ті інструменти, за допомогою яких формується внутрішньошкільна культура.

Набір цінностей у школі, на наш погляд, не має бути дуже широким, тому що може привести до «культурної невизначеності», а остання руйнує гармонію й кооперацію. Перед керівником школи стоїть завдання — створити систему цінностей, які б поділяли всі педагоги, що працюють у даній школі. Саме всі, тому що конфліктуючі цінності в школі призводять до конфронтації вчителів одне з одним, педагогів з керівниками, керівників між собою й, в остаточному підсумку, не дають можливості кооперувати зусилля всіх. Прийняті всіма цінності — це нормативна, сполучна основа діяльності педагогічного колективу.

Внутрішньошкільна культура — наймогутніший інструмент підпорядкування мислення вчителів, їх діяльності цілям і завданням школи. Тільки на основі міцно сформованої внутрішньошкільної культури можна змінити в школі характер функції внутрішньошкільного контролю. В умовах позитивної, глибокої й міцної культури людина сама діє як треба, відповідно сприйнятим цілям, і над нею не треба нависати з контрольним «дамокловим мечем».

Таким є змістовний контур системи «внутрішньошкільна культура».

Тепер постає запитання: *що собою має являти механізм формування внутрішньошкільної культури?*

Справа це надзвичайно тонка й складна. Здається, що роботу треба починати з організації діяльності кожного вчителя даної школи щодо складання Я-концепції.

Що ми розуміємо під Я-концепцією вчителя? У цьому випадку під Я-концепцією розуміється уявлення кожного члена педагогічного колективу про себе самого як про людину й професіонала, визначення себе як професіонала.

Це усвідомлення вчителем своєї місії, своїх професійних цілей і якостей, на основі яких він буде свої взаємини з колективом, адміністрацією, коле-

гами й учнями. Це результат виділення людиною самої себе з навколишнього середовища, у цьому випадку, насамперед, як професіонала.

Я-концепція — цілісний, хоча й не позбавлений внутрішнього протиріччя, образ власного професійного «Я». Це сукупність уявлень учителя про себе, сполучена з їх оцінкою. Іноді Я-концепцію називають образом або картиною. Я-концепція визначає не лише те, що собою являє даний учитель як фахівець, але й те, що він про себе думає як про фахівця, як дивиться на власну професійну діяльність ніби з боку й на можливості її подальшого розвитку та вдосконалення.

У 1986 році у видавництві «Прогрес» у Москві була перекладена на російську мову й видана книга провідного англійського вченого в галузі психології й педагогіки Роберта Бернса, що називалася «Розвиток Я-концепції у вихованні», де він, зокрема, писав: «Я-концепція відіграє, по суті, трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань» [21]. І це дійсно так. Але крім цього, робота кожного вчителя школи над Я-концепцією дає найбагатший стартовий матеріал її керівникові для подальшої індивідуальної роботи з професійного вдосконалення педагогів, з формування єдиних цінностей, норм поведінки, ставлення до дітей, одне одного, колективу.

Одночасно із цим Я-концепції відразу дають уявлення про те, що собою являє кожен педагог як професіонал і об'єкт як людина, що він думає про себе, чого він прагне. Робота з учителями над Я-концепцією закладає основи, готує умови для формування більш демократичного внутрішньошкільного управління за цілями. У ході тривалої, кропіткої індивідуальної роботи вчителів і керівників над складанням Я-концепції й почне поступово формуватися міцна внутрішньошкільна культура.

Для того щоб читачеві була до кінця зрозуміла ідея Я-концепції, автор пропонує йому ніби «ідеальний змістовний образ» і просить урахувати при цьому, що на практиці в кожного педагога відношення до відповідей на запитання Я-концепції буде своє, і одна Я-концепція не буде схожа на іншу, і відповіді будуть такі ж різні, як і люди, що їх дають.

Я-концепція вчителя початкових класів.....школи №.....

1. Загальний погляд на людину.

Людина не засіб, а мета. Людина — міра всіх речей. Людину слід поважати, їй необхідно довіряти.

2. Погляд на дитину.

Дитина не лише учень, але насамперед особистість у всьому розмаїтті її якостей, рис і виявів. Не можна обмежувати взаємини з дитиною тільки сферою навчання, необхідно вникати в її духовний світ, у її життя, пам'ятаючи, що воно не обмежується тільки годинами, проведеними в школі, воно набагато ширше й багатше.

3. Місії (призначення) учителя початкових класів.

Розбудити, забезпечити спільне зростання всіх головних сил людини — фізичних, емоційних, моральних, розумових, естетичних. Сформувати всі ПІДВАЛИНИ людини.

4. Цілі діяльності.

4.1. Забезпечити фізичний розвиток дитини, постійно зміцнюючи його здоров'я.

4.2. Розвивати ємну пам'ять, підвищену кмітливість, велику здатність до зосередження, формувати уяву й фантазію, творчий розум, що відкидає шаблони й тяжіє до творчості.

4.3. Забезпечити моральний розвиток дитини: прагнення до милосердя, до самостійності, до турботи про ближніх, почуття радості від допомоги ближньому. Розвинути й, в основному, сформувати основи спілкування, співпереживання.

4.4. Підготувати дитину до систематичного вивчення основ наук, сформувати загальнонавчальні, гуманітарні, математичні, естетичні навички й уміння, розвинути загальні здібності, бажання й уміння навчатися. Закласти основи мотивів навчальної діяльності. Домогтися оволодіння дитиною способами діяльності, щоб їй можна було надати вибір навчальних предметів та інших способів самореалізації.

4.5. Дати елементарну початкову освіту.

4.6. Сформувати первинний контур загальнолюдських якостей громадянина: чесності, совісті, духовності, почуття власної гідності, волі, характеру, моральності тощо.

5. Принципи (основні керівні положення) роботи.

5.1. Співпраця з дітьми. Формула такої співпраці визначена Ш. А. Амонашвілі в такий спосіб: «...Зробити дитину добровільним і зацікавленим соратником і одноступцем вчителів, вихователів, батьків у власному вихованні, навчанні, рівноправним учасником педагогічного процесу... Дитина — помічник вихователя у власному ж вихованні».

Для цього необхідно: любити дитину, вірити в дитину, поважати дитину, довіряти дитині, чуйно ставитися до неї, бути їй другом, берегти й розвивати її почуття власної гідності.

5.2. Індивідуалізація навчання, урахування особистісної специфіки учня, його психофізіологічних особливостей, специфік соціального та культурного контексту життя дитини.

5.3. Диференційований підхід до навчання.

6. Роль учителя в процесі навчання.

Учитель не передавач знань, інформації, а організатор процесу навчання, що співпрацює з дитиною. Він іде до дітей не зі своїм предметом, він разом з дітьми йде до предмета. Учитель — це людина, що дає дитині способи розуміння цілісної картини світу.

7. Роль учня в процесі навчання.

Він не об'єкт, на який впливають, а активно діючий, діяльний учасник процесу навчання. Він діє не за примусом, а внаслідок умов, створюваних учителем, самостійно включається в процес пізнання.

8. Погляд на урок.

Урок — це не лише й не стільки засіб передачі знань, скільки засіб формування й розвитку особистості дитини. Урок не має бути тільки основною формою навчання, він має бути основною формою життя дітей у школі. А для цього треба, щоб вони — діти й урок — любили одне одного. Звідси, урок не має бути пов'язаний із примусом дитини, зі страхом, із превалюванням негативних переживань, з емоційними стресами. Урок має бути відданий насамперед не законам формальної дидактики, а ДІТЯМ. У центр його має бути поставлена маленька людина, тому що урок проводиться саме заради неї, існує для неї.

9. Методи навчання.

Оскільки школа сьогодні має бути такою, що розвиває й розвивається, оскільки й методи навчання мають бути спрямовані не лише на засвоєння знань, але й на розвиток особистості в цілому.

Поряд із традиційними методами вважаю за необхідне використання й таких нестандартних методів навчання, як:

- «метод складної мети», що забезпечує формування особистої відповідальності, віру в можливість подолання труднощів;
- «метод вибору», що створить умови для прийняття дітьми навчального завдання, захоплення пізнавальною діяльністю, створення такого виховного середовища, у якому школяр усвідомлює себе як особистість;
- «метод випередження», що особливо прискорює розвиток «сильних» учнів і дає можливість «слабким» засвоїти найбільш «складні» місця програми;
- «метод великих блоків», що допомагає засвоювати головні, сутнісні поняття, зв'язки, значно збільшити обсяг засвоюваного матеріалу при різкому зниженні навантаження на учня;
- метод самоаналізу й колективної творчості;
- метод індивідуалізованого застосування програми залежно від особливостей учня.

Розвивальне навчання вимагає збагачення навколишнього середовища найрізноманітнішими способами, стимулами, захоплення самостійності, оригінальності суджень. Дидактичним стрижнем уроку має бути діяльність учнів зі спостереження, порівняння, класифікації, виявлення закономірностей. Іншими словами, дії з навчальним матеріалом мають носити перетворюючий характер, що захоплює особистість. Хід пізнання найчастіше повинен організовуватися «не від учителя», а «від учнів».

10. Ідеологія виховання.

Процес виховання має будуватися на основі чотирьох підходів до його організації: ставленнєвого, діяльнісного, особистісного, комплексного.

10.1. Ставленнєвий підхід. Людина як особистість виражає себе шляхом вияву певного відношення до тих чи інших сторін громадського життя. Школяр стає особистістю внаслідок формування його соціального ставлення до людей, держави, батьківщини, праці, прекрасного, природи, науки тощо. Як особистості люди відрізняються одне від одного відношенням (одні, наприклад, на перше місце в житті ставлять гроші, а інші — любов). Виховання є процесом формування відношень, серед яких ставлення до людини (моральне) є стрижневим, тому що сама людина — найвища цінність.

10.2. Діяльнісний підхід. Відношення (моральні, трудові, естетичні, пізнавальні тощо) формуються в процесі діяльності. Уставши на позицію діяльнісного підходу, ми повинні зосередити свою увагу на організації життя дітей, коректуючи в них ставлення до світу. Змістом діяльності мають стати найрізноманітніші конкретні справи: трудові, суспільні, художньо-творчі, спортивні, пізнавальні, ціннісно-орієнтовні, просто вільне спілкування людини з людиною. Діяльність дітей розгортається в певному середовищі, яке вони самостійно створюють і поліпшують. Діяльність, таким чином, має розгортатися на основі самовибудовування.

10.3. Особистісний підхід. Суть: дитина в організації власної життєдіяльності має виступати як особа активна й ініціативна, і всі конкретні справи мають бути задумом дітей, їх волею; дивитися на школяра необхідно крізь призму його своєрідності, поважаючи його несхожість, а не прагнучи її ліквідувати; особистісний підхід не припускає усереднення, але припускає неоднаковість поглядів, суджень, учинків зовнішнього вигляду; постійне вивчення особистості тощо.

10.4. Комплексний підхід в організації виховання. Він означає таке: організовуючи виховні заходи, треба спрямовувати їх не на окрему якість особистості, а на всю систему особистісних відношень школяра.

Рік у рік удосконалюючи свою Я-концепцію, учитель буде розвивати свою професійну самосвідомість, тобто комплекс уявлень про себе самого як професіонала.

А. К. Маркова, на наш погляд, цілком справедливо вважає, що професійна самосвідомість означає: усвідомлення вчителем методологічних норм, правил: своєї професії (вимог до діяльності, до спілкування, до особистості, прийнятих у даній професії), які є еталонами для вчителя, з якими він порівнює себе; усвідомлення наявності цих якостей в інших людей; самооцінку окремих сторін себе, готовність діяти на її основі. «Важливо, — пише далі А. К. Маркова, — щоб у вчителя переважало позитивне ставлення до себе, тобто складалася б позитивна Я-концепція. Якщо вчитель почуває себе

спокійно й упевнено, то він доброзичливий і рівний з дітьми. І, навпаки, учитель із низькою професійною самооцінкою негативно сприймає навколишніх крізь призму своїх стресів і тривог, знижує й самооцінку учнів» [118].

У ході роботи керівник може поступово підводити педагогічний колектив до формування концепції школи, що не вигадується директором школи, а народжується в колективі на основі розвитку й удосконалення особистих концепцій педагогів.

Концепція школи може будуватися за одинадцятьма позиціями, що становлять зміст поняття «Внутрішньошкільна культура». Це документ, що визначає обличчя школи, її колективу, її учнів, над удосконаленням змісту якого у зв'язку з мінливою обстановкою, зростанням професіоналізму педагогічного колективу доводиться увесь час працювати.

Однак простого формування програмних умов явно недостатньо, потрібна практична інтеграція цінностей, необхідно, щоб існував певний механізм, який би приводив цю концепцію в дію, формував цінності у свідомості педагогів, змушував людей щорічно наслідувати їх, засвоювати їх.

Такий механізм складається із цілої низки заходів: поєднання роботи вчителя з його життєвими цінностями; формування спільної відповідальності педагогів і адміністрації за розвиток школи й кінцевого результату її функціонування; робота зі зближення особисто-професійних цілей учителя й загальношкільних цілей; участь педагогів у внутрішньошкільному управлінні, у колективній роботі з підготовки до прийняття стратегічних управлінських рішень, де особливо чітко виявляються позиції людей; поширення, обговорення життєво важливих цінностей педагогічного колективу завдяки учительській стінній газеті, шкільному радіо, плакатам, семінарам, колоквіумам; конференціям; посилення й розвиток горизонтальних зв'язків вчителів; оперативне виявлення змін у психологічному кліматі шляхом бесід, опитувань, анкетування педагогів і учнів тощо.

У чому новизна проблеми формування внутрішньошкільної культури? По-перше, у тому, що якщо в усі попередні періоди існування школи проблемі формування загальних цінностей, цілей, педагогічного кредо педколективів не приділялося належної уваги, орієнтири внутрішньошкільної культури використовувалися локально й розрізнено, якщо вона перебувала на далекій периферії управління, то сьогодні внутрішньошкільний менеджмент ставить розв'язання цієї проблеми в центр управління. Він використовує роботу над нею для підвищення інтеграції педагогічного колективу, його професійного рівня, педагогічної продуктивності праці вчителів. Внутрішньошкільний менеджмент ставить завдання використання ідеологічних засобів і методів впливу на вчителя, активного залучення в практику управління пропагандистських інструментів, взаємодії механізмів підтримки ідейних настанов, моральних цінностей, життєвих орієнтирів вчителів.

Отже, шановні читачі, ви перегорнули останню сторінку нашої книги, подолавши нелегкий шлях досить складними лабіринтами системного під-

ходу. Здавалася б, робота завершена. Але, як кажуть американці: «Нічого не скінчилося, поки не скінчилося! Будьте наготові!» І дійсно, на цьому зупинитися не можна. Необхідно, перегорнувши останню сторінку, подумки знову пробігтися сторінками книги від початку до кінця й відповісти самому собі на такі запитання.

1. Чому автор, що пише книгу про системний підхід до аналізу уроку, почав її з розгляду таких категорій, як «відношення», «зв'язок», «взаємодія»?

2. Що означає вираз: «Управляти — значить диригувати зв'язками»?

3. Що являє собою соціально-педагогічна система? За якими ознаками можна її охарактеризувати?

4. Яким є значення пізнання структури керованого об'єкта або процесу для керівників?

5. Яким чином аналіз структури процесу пов'язаний з аналізом його кінцевого результату?

6. Цілісність! Що це таке?

7. Спробуйте подумки виділити ядро системного підходу, його найважливіші грані.

8. Подумайте, у чому різниця між технологією системного аналізу й тим підходом до аналізу уроку, педагогічної діяльності, що дотепер використовували ви.

9. Що дасть керівникові системне бачення школи, системний погляд на школу?

10. У чому ви бачите переваги управління на основі проектування педагогічних систем?

Кажуть, діяти легко, важко опанувати теорію й діяти відповідно до неї. Дійсно, це так. Але якщо ви зумієте зрозуміти роль системи, системного підходу, системного аналізу в управлінні школою, роботи з учителями над удосконаленням і розвитком уроку, ви як керівник будете працювати набагато продуктивніше. Створити нову розвивальну школу можуть лише керівники, керівники мислячі, інакше підготовлені.

Щодня в школі ви зіштовхуєтеся з неординарними проблемами. Не намагайтеся вирішувати їх примітивними методами. Не вийде!

ШКОЛА — СКЛАДНА СИСТЕМА, І СПРОЩЕНО СУДИТИ ПРО
ЇЇ ПРОЦЕСИ, ЯКІ В НІЙ ВІДБУВАЮТЬСЯ, НЕПРИПУСТИМО!
СПРОЩЕННЯ НІКОЛИ НЕ БУЛО ІНСТРУМЕНТОМ УДОСКОНАЛЕННЯ.
НЕ ТРЕБА ШТУЧНО УСКЛАДНЮВАТИ ПРОЦЕСИ, ЩО ВІДБУВАЮТЬСЯ
У ШКОЛІ, АЛЕ І НЕ МОЖНА СКЛАДНЕ ВИДАВАТИ ЗА ПРОСТЕ.
ЦЕ НЕ ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ, А ШЛЯХ У ГЛУХИЙ КУТ!

Література

1. Аганбегян А. Г. Некоторые особенности применения математических моделей в социологических исследованиях/Моделирование социальных процессов. — М., 1970.
2. Азаров Ю. Не может быть альтернативы всестороннему развитию личности как цели воспитания//Вопросы воспитания. — 1989. — № 3.
3. Алексеев М. Н. Сущность процесса обучения//Советская педагогика. — 1965. — № 1.
4. Амонашвили Ш. А. Здравствуй, дети! — М., 1978.
5. Амосов Н. Раздумья о здоровье. — М., 1978
6. Анастасьева А. Дидактический катехизис. — Казань, 1902.
7. Аристотель. Риторика. — СПб., 1894.
8. Аскарлов Ю. С. Система повышения квалификации учителей Таджикистана. — Душанбе, 1970.
9. Афанасьев В. Г. Проблема целостности в философии и биологии. — М., 1977.
10. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. — М., 1977.
11. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом. — М., 1975.
12. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем//Системы исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. — М., 1982.
13. Афанасьев В. Г. Системность и общество. — М., 1980.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников). — Ростов-на-Дону, 1972.
15. Бабанский Ю. К. Анализ эффективности современного урока//Народное образование. — 1979. — № 9.
16. Бабанский Ю. К. Основные условия и критерии оптимального выбора методов обучения//Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1971.
17. Барро Ж. Л. Воспоминание для будущего. — М., 1974.
18. Безрукова В. С. В поисках перспективы//Советская педагогика. — 1986. — № 6.
19. Беспалько В. С. Основы теории педагогических систем. — Воронеж, 1977.
20. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. — Петроград, 1921.
21. Бернер Р. Я-концепция в воспитании. — М., 1986.
22. Березняк Е. С. Руководство современной школой. — Киев, 1973.
23. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. — Киев, 1987.
24. Бойцов М. Методы инспектирования//Народное просвещение. — 1927. — № 4.
25. Буюа Л. П. Человек: деятельность и обучение. — М., 1979.
26. Бунге М. Причинность. — М., 1962.
27. Волков Е. Завуч идет на урок//Учительская газета, 18 сентября 1982.
28. Войдем в новую школу: Отчет о IV встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых, публицистов//Учительская газета, 18 октября 1988.
29. Воспоминание о Марксе и Энгельсе. — М., 1956.
30. Гвишиани Д. М. Диалектика, системность, глобальное моделирование//Вопросы философии. — 1983. — № 5.
31. Гегель И. Работы разных лет в двух томах. — Т. I. — М., 1970.
32. Глушко В. Н., Добров Г. М., Терещенко В. И. Беседы об управлении. — М., 1976.
33. Глаголев П. Посещение и оценка урока директором//Средняя школа. — 1939. — № 1.
34. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. — Воронеж, 1981.
35. Горский Д. П. Вопросы абстракции и образования понятий. — М., 1969.
36. Горская Г. Л. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. — М., 1988.
37. Грачев М. В. Управление трудом. — М., 1990.
38. Гришин Э. А. Книга для учителя. — Владимир, 1976.

39. Границкая А. С. Научитесь думать и действовать. — М., 1991.
40. Грушин Б. Очерки логики исторического исследования. — М., 1961.
41. Давыдова Г. А. Эмпирическое и теоретическое как ступени человеческого отражения действительности// Ленинская теория отражения и современная наука. — София, 1973.
42. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. — Томск, 1992.
43. Дайри Н. Г. Проверка знаний и познавательная деятельность класса. — М., 1960.
44. Дежникова Н.С. Пути демократизации школы// Советская педагогика. — 1991. — №12
45. Дистервег А. Об учебнике// Избранные сочинения. — М., 1956.
46. Дидактика средней школы. — М., 1982.
47. Дидактика средней школы. — М., 1975.
48. Древелов Х., Хесс Д., Век Х. Домашние задания. — М., 1989.
49. Дьяченко В. К. Методические рекомендации по организации коллективных, групповых, индивидуальных учебных занятий в общеобразовательной школе. — Гомель, 1983.
50. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. — М., 1991.
51. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск, 1989.
52. Елканов С. Б. Ответственность как качество личности у подростка// К проблеме управления обучением и воспитанием. — М., 1970.
53. Есипов Б. П. Типовая схема анализа урока// Методические записки МГПИ им. А. С. Бубнова.
54. Жбанкова И. И. Философские принципы в научном познании. — Минск, 1974.
55. Жбанкова И. И. Проблема взаимодействия. — Минск, 1971.
56. Загвязинский В. И. К вопросу об элементарной единице («клеточке») учебного процесса// Движущие силы учебно-воспитательного процесса. — Тюмень, 1976.
57. Зайченко З. Как готовиться к уроку и как проводить его// За политехническую школу. — 1933. — № 1.
58. Зверев И. Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе// Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1980.
59. Зиновьев А. А. К определению понятия связи// Вопросы философии. — 1960. — № 8.
60. Иванов С. В. Типы и структура урока. — Воронеж, 1952.
61. Иванов С. В. Анализ урока// Советская педагогика. — 1949 — № 4.
62. Иванов С. В. Анализ урока. — Воронеж, 1948.
63. Известия, 1982, № 209.
64. Ильенко Э. В. Школа должна учить мыслить// Народное образование. — 1964. — № 1.
65. Ильин Е. Н. Обезличенное знание не может быть нравственным// Комсомольская правда, 17 декабря 1978.
66. Ильина Т. А. Педагогика. — М., 1984.
67. Иорданский Н. Н. Школоведение. — М., 1929.
68. Исиакава Каору. Японские методы управления качеством. — М., 1988.,
69. Казанцев И. Н. Урок в советской школе. — М., 1982.
70. Караковский В. А. Директор, учитель, ученик. — М., 1982.
71. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. — М., 1978
72. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающегося обучения. — М., 1980.
73. Кириллова Г. Д. Совершенствование урока как целостной системы. — М., 1983.
74. Кириллов В. И. Логика познания сущности. — М., 1980.

75. Клейнот В. А. Проблемы современной американской школы и пути их решения. — Спб., 1992.
76. Климланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление. — М., 1974.
77. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. — Челябинск, 1986.
78. Конаржевский Ю. А. Методические рекомендации по педагогическому анализу урока. — Челябинск, 1982.
79. Конаржевский Ю. А. Некоторые вопросы перестройки внутришкольного управления. — Курган, 1989.
80. Конаржевский Ю. А. Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя. — Челябинск, 1989.
81. Кондаков Н. И. Логический словарь. — М., 1971.
82. Котов В. В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. — 1977.
83. Каменский Я. А. Великая дидактика. — Гл. XVIII, п. 44.
84. Костяшкин Э. Г. Тенденция развития взаимосвязи школы и среды // Советская педагогика. — 1982. — № 3.
85. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. — М., 1979.
86. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания. — М., 1979.
87. Копнин П. В. Введение в марксистскую гносеологию. — Киев, 1966.
88. Коттон Э. Семья Кюри и радиоактивность. — М., 1964.
89. Королев Ф. Ф. Ленин и педагогика. — М., 1977.
90. Кравед А. С. Вероятность и системы. — Воронеж, 1970.
91. Кузьмин В. П. Гносеологические проблемы системного знания. — М., 1983.
92. Кузьмин В. П. Место системного подхода в современном научном познании и марксистской методологии // Вопросы философии. — 1980. — № 1.
93. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. — М., 1970.
94. Кучкина В. Н. Управленческий труд в школе. — Свердловск, 1976.
95. Левшин Л. Не «проходить», а «творить» // Учительская газета, 18 августа 1981.
96. Лернер И. Я. Соотношение общедидактических и частометодических методов обучения // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1980.
97. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. — М., 1976.
98. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся: какими они должны быть. — М., 1978.
99. Лемберг Р. Г. Методы обучения в школе. — Алма-Ата, 1958.
100. Лемберг Р. Г. Вопросы построения урока. — Алма-Ата, 1941.
101. Лемберг Р. Г. Дидактические очерки. — Алма-Ата, 1964.
102. Левина М. М. Процесс обучения на уроке. — М., 1976.
103. Левшин Л. А. Педагогика и современность. — М., 1964.
104. Левшин Л. А. Логика педагогического процесса. — М., 1980.
105. Ленин В. И. Философские тетради // Пол. Собр. Соч. — Т. 29.
106. Ленинская теория отражения и современная наука. — София, 1973.
107. Лейман И. И. Наука как социальный инструмент. — Л., 1971.
108. Леви В. Охота за мыслью (записки психиатра). — М., 1983.
109. Лекторский В. Л., Швырев В. С. Методологический анализ науки. — М., 1972.
110. Львов Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. — М., 1982.
111. Махмутов М. И. Современный урок. — М., 1981.
112. Макаренко А. С. Собрание сочинений. — Т. V. — М., 1957.
113. Макаевский А. Анализ урока // Народное образование. — 1969. — № 11.
114. Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 25.
115. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. — Т. 20.

116. Маркс К. Капитал//Макс К., Энгельс Ф. Соч.2-е изд.— Т. 25.— Ч. II.
117. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд.— Т. 27.
118. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.
119. Миклин А. М., Подольский В. А. Категория развития в марксистской диалектике. — М., 1980.
120. Микешина А. М. Структура научного метода//Диагностика — методология естественного и социологического исследования. Вып. II. — Л., 1976.
121. Морозов В. Д., Морозов В. В. Диалектика: система и развитие.— Минск, 1978.
122. Настойчиво осуществлять приказ 338//Народное образование.— 1947.— № 7.
123. Народное образование, 1969, № 6.
124. Научная организация управленческого труда.— М., 1968.
125. Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения». — М., 1993.
126. Наумов Л. Б. Нажмите кнопку, коллега.— Ташкент, 1972.
127. Некрасов Т. В. Развивающее обучение на уроках русского языка в начальной школе.— Томск, 1993.
128. Никитченко В. С. Соотношение категорий сущности и явления марксистско-ленинской философии. — Ташкент, 1966.
129. Новиков И. К. Директор школы и контроль за работой учителя//Народное образование.— 1946,— № 3—4.
130. Об анализе урока//Средняя школа.— 1936.— № 12.
131. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе — Киев, 1976.
132. Онищук В. А. Урок в современной школе.— М., 1981.
133. 133.0 начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г.// Народное образование в СССР: Сборник документов. 1917—1973.— М., 1974.
134. Орлов А., Радзиховский Л. Педагогика сотрудничества: истоки, принципы, перспективы//Учительская газета, 16 февраля 1988.
135. Основы марксистской философии.— М., 1964.
136. Основы педагогического мастерства.— М., 1989.
137. Паламарчук В. Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке.— Киев, 1982.
138. Панич М. Путь к себе//Звезда.— 1983.— № 7.
139. Панчешникова Л. М. О системном подходе в методических исследованиях//Советская педагогика.— 1973.— № 4.
140. Павлов И. П. Лекции по физиологии.— М., 1929.
141. Петрушенко Л. А. Принцип обратной связи.— М., 1967.
142. Педагогика школы.— М., 1978.
143. Педагогика.— М., 1988.
144. Педагогика.— М., 1983.
145. Педагогическая энциклопедия. Т. I.— М., 1964.
146. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении.— М., 1980.
147. Поляков Е.М. О системе и анализе урока//Советская педагогика.— 1974.— № 7.
148. Поляков Е. М., Бадаева В. И. Анализ урока.— Саратов, 1975.
149. Портнов М. Анализ урока//Народное образование.— 1974.— № 5.
150. Проблемы социалистической педагогики.— М., 1973.
151. Право руководить//Правда, 25 сентября 1979.
152. Практика познания.— М., 1973.
153. Программа развивающего обучения. Русский язык. Математика. 1—5 классы.— Томск, 1992.
154. Психология: Словарь. — М., 1990.

155. Распутин В. Вечный двигатель души человека//Учительская газета, 31 декабря 1981.
156. Растрегин Л. А. Кибернетика и познание. — Рига, 1978.
157. Раченко И. П. Диагностика развития педагогического творчества учителя. — Пятигорск, 1992.
158. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. — Рига, 1992.
159. Резник И. Иду на урок//Учительская газета, 12 сентябрь 1974.
160. Розанов В. В. Уединение. — М., 1990.
161. Роджерс Ф. IBM. Взгляд изнутри. Человек—фирма—маркетинг. — М., 1990.
162. Рубинштейн С. А. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
163. Руководить — это значит дело и за него отвечать/Народное образование. — 1968. — № 10.
164. Рюриков Ю. Педагогическая революция: главная ступень//Учительская газета. — 1991. — № 35.
165. Садовский В. Н. Основы всеобщей теории систем. — М., 1974.
166. Садовский В. Н. Парадоксы системного мышления//Системные исследования: Ежегодник. — М., 1972.
167. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. — Томск, 1973.
168. Сборник приказов и инструкций Минпроса РСФСР, 1961. № 41.
169. Сборник приказов и инструкций Минпроса РСФСР, 1972. № 17.
170. Сборник приказов и инструкций Минпроса РСФСР, 1981. № 15.
171. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. — М., 1974.
172. Симонов В. П. Анализ эффективности урока//Профессионально-техническое образование. — 1979. — № 12.
173. Симонов В. П. О требованиях к уроку и его анализу//Советская педагогика. — 1980. — № 1.
174. Симонов В. П. Урок и его анализ//Народное образование. — 1981. — № 7.
175. Симонов В. П. Оценка эффективности учебно-воспитательной деятельности учителя руководителем школы. — М., 1985.
176. Симонов В. П. Директор школы об управлении учебно-воспитательным процессом. — М., 1987.
177. Сичивица О. М. Мобильность науки, — Горький, 1975.
178. Скалькова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. — М., 1983.
179. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. — М., 1971.
180. Скаткин М. Н. Анализ урока как метод инструктирования//Начальная школа. — 1937. — № 3.
181. Скаткин М. Н. Как организовать урок//За политехническую школу. — 1934. — № 1.
182. Словарь терминов по информатике. — М., 1971.
183. Словарь иностранных слов. — М., 1954.
184. Смирнов С. Н. Взаимосвязь практики познания//Ленинская теория отражения и современная наука. — София, 1973. (Теория отражения и естествознание).
185. Советский энциклопедический справочник. — М., 1983.
186. Соловейчик С. Урок Кабалевского//Комсомольская правда, 15 ноября 1974.
187. Соловейчик С. Урок. Минута за минутой//Учительская газета, 21 ноября 1985.
188. Сорокин Н. А. Дидактика. — М., 1974.
189. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. — М., 1974.
190. Сойер У. Прелюдия к математике. — М., 1965.
191. Сочетать организационное руководство с педагогическим// Народное образование. — 1949. — № 8.

192. Справочник проектирования АСУП. — М., 1976.
193. Страхов И. В. Психологический анализ урока. — Саратов, 1968.
194. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. — М., 1973.
195. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. — Киев, 1975.
196. Сухомлинский В. А. Директор школы — руководитель учебно-воспитательной работой: Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук//Мемориальный музей. В. А. Сухомлинского — Фонд № 13. — Опись 27.
197. Сухомлинский В. А. Павлышка средняя школа. — М., 1969.
198. Сухомлинский В. А. О воспитании. — М., 1969.
199. Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы. — М., 1958.
200. Сухомлинский В. А. Неделя директора школы// Народное образование. — 1963. — № 5.
201. Тагор Р. Искры. — М., 1970.
202. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. — М., 1989.
203. Терский Н. Л. Педагогический анализ урока. — Красноярск, 1984.
204. Туманов Г. А. Организация управления в сфере охраны общественного порядка. — М., 1972.
205. Турбовской Я. Управление: от схемы к жизни//Народное образование. — 1991. — № 8.
206. Урок начинается с улыбки//Учительская газета, 12 сентября 1981.
207. Учительская газета, 1 июня 1993.
208. Учительская газета, 3 августа 1993.
209. Файоль А. Общее промышленное управление. — М., 1929.
210. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.
211. Философская энциклопедия. Т. 3. — М., 1981.
212. Фоменко В. Г. Исследование структуры урока. — Душанбе, 1969.
213. Фоменко В. Г. К вопросу об исследовании межмоментных отношений в уроке// В помощь учителю русского языка в Таджикской школе. — Душанбе. — 1963. — № 4.
214. Фоменко В. Г. Методика посещения и анализа урока. — Ростов-на-Дону, 1974.
215. Фоменко В. Г. Основы анализа урока. — Ростов-на-Дону, 1979.
216. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
217. Фрон Г. Рационально управлять. — М., 1972.
218. Харламов И. Ф. Воспитательные функции методов обучения// Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1980.
219. Харламов И. Ф. Педагогика. — М., 1990.
220. Ханюков А. Методика посещения и анализа урока// Народное образование. — 1971. — № 4.
221. Харрингтон Д. Управление качеством в американских корпорациях. — М., 1990.
222. Хлычин Л. Я. Педагогические статьи. — М., 1963.
223. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. — М., 1975.
224. Черняк Ю. И. Простота сложного. — М., 1985.
225. Черняк Ю. И. Закономерности целеобразования в экономических системах/Информация и модели структур. — М., 1973.
226. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. — М., 1976.
227. Шамова Т. И., Давиденко Т. Н. Управление процессом формирования системы качеств знаний. — М., 1990.
228. Шамова Т. И. Содержание и формы внутришкольного контроля// Советская педагогика. — 1973. — № 8.
229. Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы// Избр. пед. соч. Т. 2. — М., 1980.
230. Шехтер М. Цели посещения урока// Народное образование. — 1974. — № 1.
231. Шими́на А. М. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. — М., 1981.

232. Шлепин М. Как проводить групповые посещения учителей школьных уроков// Вестник просвещения. — 1928. — № 5—6.
233. Штофф В. А. Проблемы методологии научного познания. — М., 1973.
234. Щуркова Н. Е. Когда урок воспитывает. — М., 1981.
235. Щуркова Н. Е., Шнырева В. Н. Новое в воспитательной работе. — М., 1991.
236. Щукина Г. И. Методы обучения как компонент учебного процесса// Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1980.
237. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М., 1979.
238. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — М., 1967.
239. Энгельс Ф. Диалектика природы. — М., 1955.
240. Эшби У. Р. Общая теория системы. — М., 1966.
241. Якиманская И. С. Развивающее обучение. — М., 1979.
242. Яковлев Н. М. Методика и техника урока в школе. — М., 1959.

ЗМІСТ

ЧАСТИНА І. УРОК ЯК СИСТЕМА

ГЛАВА 1. МОРФОЛОГІЯ УРОКУ

§ 1. Деякі вихідні теоретичні позиції, що лежать в основі здійснення уроку.	3
§ 2. Триєдина мета уроку і його кінцевий результат	8
§ 3. Зміст навчального матеріалу	18
§ 4. Методи навчання	22
§ 5. Форми організації пізнавальної діяльності учнів	29
§ 6. Склад комбінованого уроку й зміст його етапів (дидактичний зріз).	35

ГЛАВА 2. СТРУКТУРА Й ТИПОЛОГІЯ УРОКУ

§ 1. Структура комбінованого уроку	55
§ 2. Генетична «клітина» уроку	59
§ 3. Структура навчально-виховного моменту (мікроструктура уроку)	64
§ 4. Макроструктура уроку	69
§ 5. Типологія уроку	78

ГЛАВА 3. УРОК У РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

§ 1. Урок функціональний і урок розвивальний.	88
§ 2. Система розвивального навчання	94

ЧАСТИНА ІІ. ТЕОРІЯ Й ТЕХНОЛОГІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ Й САМОАНАЛІЗУ УРОКУ

ГЛАВА 4. СТАН РОЗРОБЛЕНOSTІ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ АНАЛІЗУ УРОКУ ТА ПРАКТИКА ЙОГО ЗДІЙСНЕННЯ В ШКОЛІ

§ 1. Педагогічний аналіз — найважливіша самостійна функція внутрішньошкільного управління.	120
§ 2. Аналіз уроку — один з основних інструментів реалізації психолого-педагогічного аспекту внутрішньошкільного управління.	130
§ 3. Заелементний підхід до аналізу уроку	143
§ 4. Існуюча практика педагогічного аналізу уроку в російській школі.	163

ГЛАВА 5. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ УРОКУ

§ 1. Місце аналізу уроку в процесі пізнання	170
§ 2. Методологічні й технологічні принципи педагогічного аналізу уроку	174
§ 3. Метод педагогічного аналізу уроку	187

ГЛАВА 6. ТЕХНОЛОГІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ УРОКУ

§ 1. Технологія системного підходу до аналізу етапованого уроку	202
§ 2. Технологія системного підходу до аналізу уроку через навчально-виховний момент	231
§ 3. Системний підхід до аналізу уроку розвивального навчання	236
§ 4. Системний підхід до самоаналізу уроку вчителем. Спільна аналітична діяльність	249
§ 5. Методика аналізу уроку від триєдиної мети уроку, відкінцевого результату, методом «риб'яча кістка»	262
§ 6. Аналіз найважливіших «вузлів» уроку	266

ГЛАВА 7. УПРАВЛІННЯ УРОКОМ

§ 1. Управління уроком — найважливіший фактор удосконалення функціонування школи	283
§ 2. Система управління якістю знань у школі	293

ДОДАТОК

ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

§ 1. Проектування системи роботи вчителя	304
--	-----

Література	329
----------------------	-----



Книга призначена для директорів загальноосвітніх шкіл, їхніх заступників з навчально-виховної частини, завідувачів предметними кафедрами, методистів та інспекторів, а також учителів, які вирішили самостійно освоїти системний підхід до самоаналізу своїх уроків і сформувати в себе їх системне бачення.

Ця робота дасть змогу:

- самостійно освоїти системний підхід до самоаналізу своїх уроків;
- сформувати в себе їх системне бачення.

ВИДАВНИЦТВО
РАНОК

