

розділ 4 АНАЛІЗ ПРОВЕДЕНОГО УРОКУ

Для чого потрібно аналізувати урок? Відповісти на це запитання не просто, хоча б тому, що існує безліч видів аналізу і в кожного — своя мета. Спробуймо дати відповідь на поставлене запитання. Більшість учителів сходиться на тому, що аналіз уроку необхідний для підвищення якості навчання. Хоча основними механізмами, що допомагають досягти високих результатів у навчанні, вважають контроль і керівництво процесом запам'ятовування знань. І це — цілком правильно. Якщо вважати, що з часів Я. А. Коменського в педагогіці жодних змін не сталося, то за чотири століття багато педагогічних цінностей змінилися. З'явилися не лише нові цілі, а й нові засоби навчання. А найголовніше, що урок розглядається сьогодні не лише як діяльність вчителя, тобто як форма навчання, а й як діяльність учня, тобто як форма учіння. Тоді виникає запитання: як при такому підході розуміти урок? Якщо лише як форму, за якої реалізуються засоби навчання, то класичні схеми планування й аналізу повинні зберегтися в недоторканості. Якщо ж до складу уроку вводяться такі компоненти, як спільне проектування, взаємодія, діалог, партнерство тощо, тоді необхідно замислитися. То що ж дає аналіз уроку для вчителя

Аналізом будь-якого уроку є комплексний підхід, в якому психологічний, педагогічний, змістовний, методичний і наочний (предметний) аспекти тісно взаємопов'язані. Сприяючи покращенню процесу викладання в цілому, аналіз має первинне значення передусім для самого вчителя, який проводить урок. Під час аналізу вчитель має можливість поглянути на свій урок зі сторони, усвідомити його як явище в цілому,

цілеспрямовано осмислити сукупність власних теоретичних знань, способів, прийомів роботи в їх практичному аспекті, у взаємодії з класом і конкретними учнями. Це — рефлексія, що дає змогу оцінити свої сильні і слабкі сторони, визначити резерви, що не реалізуються, уточнити окремі моменти індивідуального стилю діяльності. Процес аналізу уроку багатогранний: це психологічні особливості особистості вчителя, його діяльність на конкретному уроці, організаторські, комунікативні, пізнавальні здібності, дії із засвоєння учнями матеріалу, вироблення необхідних умінь і навичок, урахування індивідуальних освітніх особливостей учнів, соціальних норм і цінностей класу, атмосфери спілкування, статусу окремих учнів, роблячи акцент на закономірності спілкування в системах «учитель — учень», «учень — учень», «учитель — учні», що обумовлені специфікою навчального предмета. Сам по собі аналіз уроку як процес усвідомлення і самопізнання формує у вчителя аналітичні здібності, розвиває інтерес і визначає необхідність вивчення проблем навчання і виховання.

Психолого-педагогічною теорією розроблені чисельні схеми аналізу уроку. Сучасний урок — це далеко не одноманітна й єдина структурно-змістовна схема. Тому кожен конкретний учитель, керівник визначає для себе ті форми, які для нього найбільш прийнятні, відповідають тій парадигмі, в якій він здійснює свою діяльність.

Для вибору схеми аналізу уроку достатньо знати сучасні критерії якості освіти учнів, а також володіти уміннями:

- смислопошукової діяльності;
- визначати і вирішувати проблемні ситуації в навчанні і вихованні учнів;
- перебудови наявних знань;
- конструювання культурного і гуманного змісту педагогічної діяльності;
- вибору змісту знань учнів;
- моделювання і конструювання умов і засобів, що підтримують і розвивають особові структури свідомості учнів як основу їх особової самоорганізації.

У цьому розділі ми пропонуємо Вам деякі відомі і не дуже відомі схеми аналізу уроку. Розглядаючи їх через призму нових цілей, принципів, засобів навчання, учителі рано чи пізно приходять до усвідомлення необхідності їх використовувати, інколи навіть змінюючи їх відповідно до контексту. Багато педагогів роблять це і без наукових підказок, втрачаючи свій цінний час і сили, проходячи болісним шляхом проб і помилок.

Уміння проводити спостереження за складними педагогічними явищами, аналізувати їх, узагальнювати і робити науково обгрунтовані висновки є дієвим засобом удосконалення педагогічної майстерності, а оскільки основний показник педагогічного професіоналізму — урок, то кожному керівникові необхідно володіти майстерністю його аналізу.

Сьогодні багато науковців і практиків переконані, що педагоги повинні володіти різними схемами уроку й уміти аналізувати урок щодо різних цілей. Так урок аналізується з позицій діяльності вчителя й учнів, окремих диференційованих груп учнів (з різним рівнем підготовки, розвитку здібностей, соціальної адаптації), з педагогічних, психологічних, методичних, фізіолого-гігієнічних, культурологічних та інших позицій. Учитель і керівник, які відвідують урок, мають бути задалегідь ознайомлені з цілями і схемами передбачуваного аналізу. Тому в педагогічній скарбниці кожної школи має бути набір різних схем аналізу уроку, у тому числі й авторських методик навчання. У цьому розділі ми надамо опис видам аналізу, які сьогодні практикуються в освіті.

4.1. ТРАДИЦІЙНИЙ АНАЛІЗ УРОКУ

Класифікація аналізу уроку за загальними ознаками

Як правило, традиційна класифікація пропонує звертати увагу на такі аспекти уроку: педагогічний, психологічний, методичний, порівняльний, цільовий, з погляду педагогічного спілкування, фізіолого-гігієнічний. Відповідно до цієї логіки вибудовується класифікація традиційного аналізу уроку.

Педагогічний аспект аналізу уроку

Педагогічний аспект є головним у традиційних класифікаціях і має дуже розмитий характер, оскільки орієнтує і вчителя, і того, хто оцінює його діяльність, на загальні позиції. Розмитість обумовлена тим,

що будь-яке ключове слово (управління, розвиток, єдність індивідуального і групового підходів, комунікативні, експресивні дії вчителя) може розумітися як завгодно, оскільки критерії якості управління, розвитку — визначені нечітко.

Наприклад, критерії оцінки ефективності уроку в традиційних класифікаціях визначають за показниками ефективності, що вже суперечить логіці. **Критерій — це мірило оцінки, він визначає якість показників.** Тут же виходить навпаки — критерій визначає показник, тобто позбавляє його власне змісту, який і повинен задаватися критерієм. Звернімо увагу, які критерії пропонуються: чіткість, послідовність, доцільність. Це необхідно для визначення міри досягнення мети. Як правило, мета уроку визначена планом. Головним мірилом уроку має виступати процес, а не зміст цього процесу, чіткість, послідовність тощо. Інший критерій — щільність уроку — проявляється через показник інформаційно-змістовної насиченості. Яка одиниця цієї насиченості, в яких пропорціях повинні даватися знання — не встановлюється. Апофеоз критерійної безпорадності досягається при зверненні до такого критерію, як інтерес, активність, емоційність на уроці. Мало того, що це — один критерій, він повинен ще і виявлятися через «рівні інтересу, емоційного настрою і творчої активності учнів».

Проте позитивним у подібних переконаннях є спільний орієнтир, до якого вчитель і перевіряючий приходять відповідно до рівнів їхньої педагогічної і методологічної культури. Таким чином, педагогічний аспект уроку традиційно розглядається з таких позицій:

- управління процесом навчання, цілі, засоби, методи, зміст навчання;
- розвиток особистості в процесі навчання;
- єдність індивідуального і групового підходу до навчання;
- організаційні, комунікативні, експресивні практичні дії вчителя;
- методичні уміння вчителя, види зворотного зв'язку;
- дотримання основних дидактичних принципів;
- виховні, розвивальні, навчальні цілі і дії вчителя;
- доцільність вибору певної форми уроку, його етапів, продуктивність навчальних дій;
- уміння вчителя ставити виявлені факти в причинно-наслідкові відносини;
- що було досягнуте за урок, відповідність первинному задуму;
- основні елементи структури діяльності вчителя й учнів, прийоми активізації психічних процесів учнів (пізнавальних, емоційних, вольових).

Більш детально педагогічний аспект уроку можна розглядати через наступні компоненти:

1. Місце уроку в системі уроків з теми або підтеми, правильність постановки мети.
2. Організація уроку:
 - а) тип уроку;
 - б) структура, окремі елементи, їх послідовність і дозування за часом; відповідність побудови уроку його змісту і меті;
 - в) підготовленість класу до уроку;
 - г) організація учнів для активної роботи на уроці; поєднання фронтальної, групової, колективної роботи;
 - г) щільність уроку; раціональне використання часу.
3. Зміст уроку:
 - а) науковість матеріалу;
 - б) правильність підбору матеріалу для різних етапів уроку і видів діяльності учнів;
 - в) відповідність змісту уроку вимогам програми, за якою працює вчитель;
 - г) виховна спрямованість уроку;
 - г) зв'язок теорії із практикою; розкриття практичної значущості знань;
 - д) зв'язок матеріалу, що вивчається, із раніше вивченим; прийоми повторення;
 - е) міжпредметні зв'язки;
 - е) вміння показати учням, як використати отримані знання на практиці;
 - ж) мова вчителя: відповідність літературним нормам, емоційність, лексичне багатство;
 - з) якість знань учнів, їх умінь і навичок;
 - і) мова учнів.
4. Методика проведення уроку:
 - а) обладнання, використання посібників, дидактичного матеріалу на всіх етапах уроку;
 - б) методи і прийоми, використані вчителем на кожному етапі уроку;
 - в) відповідність методів змісту і цілям уроку, зростання рівня підготовки учнів, ефективність використаних методів;
 - г) постановка перед учнями мети уроку і підбиття підсумків;
 - г) робота з відстаючими і невстигаючими учнями;
 - д) володіння методами активного навчання; доцільність їх використання на даному уроці;
 - е) система оцінки знань, її педагогічна цінність.

5. Спілкування на уроці: тон, стиль стосунків, манера спілкування з класом і окремими учнями.
6. Робота і поведінка учнів на уроці:
 - а) активність класу й окремих учнів;
 - б) зацікавленість учнів матеріалом уроку; ставлення до уроку;
 - в) ставлення до вчителя;
 - г) дисциплінованість і організованість;
 - г) мова учнів.
7. Загальні висновки по уроку.
8. Як досвід уроку буде використаний у подальшій роботі вчителя.

Психологічний аспект аналізу уроку

Оцінюванню підлягають наступні психологічні компоненти освітньої діяльності:

- мотивація учнів і вчителя;
- рівень загальної активності учнів;
- психодинамічні характеристики навчальної ситуації з точки зору інтенсивності дій, темпу і ритму, одноманітності або різноманітності цих дій;
- емоційний фон і емоційне забарвлення окремих частин уроку;
- обґрунтованість чергування напруженості — розслаблення;
- навмисна і ненавмисна активізація тих або інших психічних функцій;
- диференційоване навантаження на учнів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного з них;
- наявність психологічної гармонії або дисгармонії (контрастів) у взаємодії учасників навчального процесу;
- характеристика класу як малої соціальної групи, переважаюча атмосфера взаємин, оцінок і норм у класі, наявність позитивних і негативних угруповань по відношенню до вчителя й учнів;
- зміст пізнавальної діяльності, послідовність і несуперечність навчального матеріалу, система логічних дій і психологічних механізмів пізнання — аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, індуктивний і дедуктивний способи і т. д.

Аналізуючи *управління увагою учнів на уроці*, потрібно відповісти на наступні запитання:

1. Як стимулюється інтерес до змісту уроку?
2. Як додається установка бути уважним?
3. Як розкрита практична значущість матеріалу, що вивчається на уроці?
4. Як використовуються зовнішні особливості наочного матеріалу для привертання уваги (яскравість, новизна, структуризація тощо)?
5. Як організований виклад матеріалу (яскравість, образність, емоційність мови, зміна інтонацій, новизна мовних форм)?
6. Як організована зміна видів діяльності на уроці?
7. Як враховуються вікові особливості уваги школярів?
8. Як формується мета діяльності на уроці?
9. Який темп ведення уроку?
10. Як організовується активність учнів на уроці?
11. Як враховуються індивідуальні особливості в рівні розвитку уваги учнів?
12. Як організована діяльність дітей, у яких спостерігаються виражені недоліки уваги: концентрації, стійкості, переходу?
13. Як використовуються вчителем індивідуальні особливості в організації уваги учнів?

При аналізі уроку з *погляду забезпечення якісного сприйняття матеріалу* необхідно дати відповіді на наступні запитання:

1. Як створюється установка на сприйняття матеріалу, що викладається?
2. Як контролюється і враховується точність і повнота образів, які формуються в свідомості?
3. Як враховується фон сприйняття при викладі матеріалу?
4. Як використовується минулий досвід учнів при організації сприйняття нового матеріалу?
5. Як організовується спільна діяльність школярів при вирішенні перцептивних завдань?
6. Як організовано навчання перцептивним діям?
7. Як враховуються індивідуальні відмінності в складі і рівні сформованості перцептивних дій?
8. Як враховуються вікові особливості сприйняття?
9. Як враховуються закономірності розвитку сприйняття?
10. Як враховуються різні види сприйняття?
11. Як враховуються процесуальні характеристики сприйняття?

При аналізі уроку *стосовно розвитку мнемічних особливостей учнів* необхідно дати відповіді на наступні запитання:

1. Чи давалася на цьому уроці установка на запам'ятовування?
2. Якими прийомами акцентувалася увага учнів на предметі запам'ятовування?
3. Чи враховуються індивідуальні відмінності розвитку мнемічних здібностей конкретних учнів?
4. Як враховуються середні показники запам'ятовування з організації навчальної діяльності (об'єм короткочасної пам'яті 7 ± 2)?
5. Як враховується співвідношення видів пам'яті за характером психічної активності (емоційна, рухова, наочно-образна, словесно-логічна)?
6. Як організовується матеріал для заучування; дозування за об'ємом, розподіл за часом, структуризація, мовне оформлення?
7. Як враховуються ефекти проактивного і ретроактивного гальмування, ремінісценція?
8. Як організовується повторення?

Аналізуючи урок *щодо врахування закономірностей функціонування і розвитку мислення*, потрібно з'ясувати:

1. Рівень підготовленості уроку з погляду появи в учнів цілей розумової діяльності.
2. Чи відповідають дії вчителя з управління середовищем на уроці закономірностям розумової діяльності учнів?
3. Які засоби використовуються при формуванні інтересу до матеріалу, що вивчається, в плані його опосередкованого й узагальненого пізнання?
4. Якою мірою формуються в учнів на уроці загальні прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, абстракція, порівняння, узагальнення)?
5. Чи навчаються учні під час уроку прийомам логічної смислової обробки матеріалу?
6. Чи відбувається в процесі пояснення (і відповідей учнів) виділення головного у змісті матеріалу, що вивчається?
7. Чи пов'язується на уроці матеріал, що вивчається, з особистим досвідом учнів?
8. Чи викликає матеріал, що вивчається, емоційне ставлення учнів, чи пов'язується зміст уроку з мотивацією навчальної діяльності школярів?
9. Чи використовується на уроці колективна розумова діяльність учнів (мозковий штурм, розбір проблемної ситуації тощо)?
10. Чи враховується вчителем темп, гнучкість, самостійність мислення?

11. Якою мірою на уроці формуються елементи творчого мислення?
12. Чи використовуються індивідуалізовані форми завдань?
13. Яка загальна оцінка міри активності мислення класу в цілому і конкретних учнів?

Для аналізу рівня включеності в навчальну діяльність уяви учнів потрібно дати відповіді на наступні запитання:

1. Чи була створена на уроці творча атмосфера, що дозволяє в міркуваннях виходити за межі постульованої данності?
2. Чи робилися спроби осмислення матеріалу з опорою на представлення образів матеріального світу?
3. Як враховувалися особливості просторових уявлень при читанні креслень, схем, карт тощо?
4. Чи присутні у викладі матеріалу звернення до процесів аглютинації, схематизації, гіперболізування, підкреслення, типізації, спроби розглянути предмети і явища в нових поєднаннях і зв'язках?
5. Чи будують учасники навчального процесу аналогії, які прийоми при цьому використовуються?
6. Чи присутня активізація фантазії школярів, спонукання побачити незвичайне в звичайному?

Методичний аспект аналізу уроку

Загальними вимогами до уроку є:

- визначеність, зрозумілість, чіткість і реальність основної дидактичної мети уроку;
- вивчення змісту навчального матеріалу повинно відбуватися на правильній дидактичній основі;
- вибір форм і методів для заняття педагогічно виправданий у цілому і для кожного структурного елементу уроку зокрема;
- доцільне поєднання групової й індивідуальної роботи учнів залежно від загальної дидактичної й особистих цілей уроку.

Методичний аналіз уроку (когнітивної спрямованості)

1. Основна навчальна мета уроку (мета, сформульована в методичних рекомендаціях або визначена вчителем самостійно):

- а) правомірність постановки даної мети в циклі або блоці уроків (якщо вона ставиться самостійно);

б) досягнення мети на уроці (на різних рівнях, наприклад: на рівні ознайомлення й осмислення, на рівні репродукції і використання, на рівні комбінування і використання, на продуктивному рівні).

2. Допоміжні навчальні цілі:

- а) правомірність їх постановки;
- б) співвідношення з основною метою;
- в) досягнення допоміжних цілей.

3. Допоміжні виховні і розвивальні цілі:

- а) правомірність їх постановки;
- б) співвідношення їх з основною метою;
- в) рівень досягнень.

4. Методична логіка уроку:

- а) структура уроку (назвати структурні ланки);
- б) обґрунтованість структури уроку;
- в) хронометрування уроку (його структурні компоненти) і доцільність розподілу часу;
- г) доцільність і характер перевірки домашнього завдання;
- г) характер постановки мети для учнів і мотивації учнів (приховані, відкриті; даються вчителем або висловлюються учнями; записуються на дошці або в зошиті для учнів; чи здійснюється в ході уроку співвідношення проміжних результатів з метою);
- д) характер представлення нового матеріалу вчителем і характер його сприйняття й осмислення учнями (чи виходить ініціатива від учителя або учнів, або є змінною, рівень самостійності учнів);
- е) розвиток навичок і умінь (запам'ятовування і використання матеріалу);
- е) результативність уроку, оцінка діяльності учителя і самооцінка учнями, організація домашніх завдань.

5. Використання різних засобів навчання: завдань різного характеру, зразків, інструкцій, алгоритмів, допоміжних матеріалів (схем, моделей, смислових змістовних вербальних орієнтирів, текстів, планів, ілюстративної й іншої наочності тощо), ключів для самоконтролю, тимчасових обмежувачів, інформаційних джерел (зокрема використання технічних засобів навчання, дошки, карток, плакатів, опорних конспектів):

- а) адекватність використаних засобів основній меті уроку;
- б) правомірність використання засобів на даному етапі уроку — на етапі пояснення нового матеріалу, етапі засвоєння, контролю (переходу до вищого рівня оволодіння і використання матеріалу, на етапі самооцінки);
- в) ефективність використання засобів у даному класі;
- г) грамотне використання і поєднання різних засобів навчання.

6. Використання різних методичних прийомів:
 - а) адекватність даного прийому меті або допоміжним завданням;
 - б) обґрунтованість використання даного прийому на певному етапі уроку;
 - в) ефективність використання прийому.
7. Використання різних організаційних форм під час навчання (індивідуальна, диференційована, групова, парна, фронтальна форми організації роботи).
8. Змістовна логіка уроку, його інформаційна цінність.

Порівняльний аналіз уроку

1. Коротка загальна характеристика уроку: цілі, завдання, етапи уроку, засоби, методичні прийоми і форми навчання на уроці.
2. Доцільність співставлення даного уроку з іншими уроками циклу, блоку, низки уроків або всього комплексу уроків у навчальному році.
3. Зв'язок даного уроку з уроками інших предметів.
4. Зв'язок даного уроку з позаурочною, виховною і розвивальною діяльністю школи; з життям міста, регіону, країни, світу; з життям сімей і найближчого оточення школярів.
5. Взаємозв'язок цілей даного уроку з цілями інших уроків. Цільова прогресія.
6. Прогресія у характері і способі подачі матеріалу.
7. Прогресія у використанні різних засобів і методичних прийомів у навчанні на даному уроці й на інших уроках. Використання підручника і додаткових матеріалів з різних джерел.
8. Розподіл уваги вчителя на різних учнів у циклі уроків. Динаміка контролю.

Цільовий аналіз уроку

Цільовий аналіз уроку спрямований на виявлення майстерності вчителя у використанні окремих форм, засобів і методів навчання або на використання авторських методик і технологій навчання, зокрема і розроблених самим учителем.

Цільовий аналіз форм, засобів або методів навчання

1. Коротка загальна характеристика уроку: цілі, завдання, етапи уроку.

2. Загальна характеристика аналізованої форми (засоби або методи навчання); використання для всіх учнів або для певного контингенту.
3. Адекватність даного методу (форми, засоби) навчання основним і допоміжним цілям уроку.
4. Адекватність даного методу (форми, засоби) навчання етапу уроку.
5. Урахування вчителем індивідуальних і вікових особливостей учнів і відповідна адаптація цього методу (форми, засоби) навчання.
6. Урахування змістовних особливостей матеріалу і відповідна адаптація цього методу (форми, засоби) навчання.
7. Можливість поєднання даного методу, форм і засобів навчання з іншими формами і засобами (методом) навчання.
8. Рівень прояву індивідуального стилю вчителем при використанні даного методу (форм і засобів) навчання.

Цільовий аналіз методики викладання

1. Коротка характеристика авторської методики, її цілі, принципи, система їх реалізації і сфера використання даної методики.
2. Коротка загальна характеристика уроку, на якому показана дана методика або її елемент.
3. Особливості реалізації принципів даної методики. Співвідношення цілей і засобів досягнення.
4. Ступінь адаптованості даної методики до особливостей класного колективу.
5. Результативність даної методики з урахуванням критеріїв результативності (можна обговорити порівняльну результативність).
6. Рекомендації щодо подальшого використання або розповсюдження даної методики.

Цільовий аналіз уроку як системи (з позицій діяльнісного підходу)

Ключовим моментом у даному аналізі є характер пізнавальної діяльності учнів. При цьому визначаються наступні основні характеристики уроку: мета діяльності, суб'єкт, зміст і способи діяльності.

Перший компонент уроку як системи — його головна дидактична мета, яка аналізується й оцінюється приблизно з наступних позицій: відповідність головної дидактичної мети уроку вимогам програми; оптимальне поєднання освітнього, виховного і розвивального завдань уроку, обґрунтованість і спрямованість на високий кінцевий результат; доведення мети уроку до свідомості і сприйняття учнями; ступінь досягнення заданої головної дидактичної мети уроку до кінця уроку.

Другий компонент уроку як системи — вчитель (суб'єкт діяльності). Особа педагога на уроці аналізується й оцінюється приблизно в

наступних її проявах: загальна ерудиція і професійна компетентність; рівень педагогічної техніки; демократичність у спілкуванні з учнями під час уроку (створення на уроці психологічного комфорту і гуманне ставлення до учня).

Третій компонент уроку як системи — учні, які є суб'єктом і об'єктом діяльності. Їхні дії аналізуються приблизно за наступними показниками: рівень загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок (як розвинені і як удосконалюються на уроці); готовність учнів до постановки і сприйняття навчального завдання; рівень пізнавальної активності учнів протягом усього уроку, що в цілому і дає змогу говорити про них як про активних суб'єктів діяльності; наявність і навички колективної роботи (парної, групової).

Четвертий компонент уроку як системи — зміст діяльності вчителя й учнів. У загальному вигляді — це циркулююча між ними інформація. Основою для аналізу й оцінки є приблизно наступне: зміст діяльності вчителя й учнів, ступінь новизни навчальної інформації, що розглядається на уроці; актуалізація набутих знань учнів, постановка навчальної проблеми; гуманізація знань (історичний екскурс, орієнтація на використання знань у житті, встановлення міжпредметних зв'язків).

П'ятий компонент уроку (системоутворюючий) — способи діяльності, які включають: організацію самостійної роботи учнів (об'єм, характер, види, послідовність роботи); наявність оптимального співвідношення між самостійною роботою учнів і колективною; створення ситуацій успіху і надання максимальної допомоги у виконанні індивідуальних завдань; реалізацію на уроці індивідуального і диференційованого підходу; прийоми розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів.

Вибірковий аналіз діяльності окремих учнів або груп учнів на уроці

1. Характеристика учня, групи (схильності, здібності, рівень розвитку пізнавальних процесів, рівень підготовки з даного предмета порівняно з іншими предметами гуманітарного, природничо-математичного циклів, фізичної культури і трудового навчання, індивідуалізовані цілі й особливості навчання. Використання психодіагностичної карти даного учня.

2. Коротка загальна характеристика і її спрямованість стосовно даного учня, групи.

3. Особливості діяльності вчителя по відношенню до учня (групи учнів) (свідомість, самосвідомість, активність, особливості уваги, пам'яті тощо, рівень організованості діяльності, хронометраж).

4. Оцінка результативності діяльності учня (групи учнів) і можливі доповнення до психодіагностичної карти. Розкриття динаміки розвитку даного учня або групи учнів.

Аналіз уроку з погляду педагогічного спілкування

1. Коротка загальна характеристика уроку: цілі, завдання, етапи уроку, засоби, методи і методичні прийоми, форми навчання на уроці.

2. Стиль педагогічного спілкування: у центрі — педагог або ж учні як індивідуальності; відкритість або прихованість управлінської роботи вчителя.

3. Відповідність педагогічного спілкування цілям, етапам, формам і засобам, методам навчання: монологічне, діалогічне або групове спілкування; спілкування як інформування, пояснення, оцінка або виявлення і доказ чогось; співвідношення проблемної інформації та інформативних даних; чіткість, конкретність, цілеспрямованість спілкування; вербальне і невербальне спілкування; різні види мовної діяльності (лист, читання, аудіювання, розмова).

4. Пряма й опосередкована виховна дія через спілкування.

5. Культура мовлення вчителя. Вчитель як доброзичливий мовний партнер. Співвідношення прагматичності, логічності й емоційності в мовній і в немовній поведінці вчителя.

7. Порівняльний хронометраж мови учнів і вчителя та її обґрунтування.

8. Зовнішня комфортність спілкування вчителя й учнів на уроці (як учні сидять, наскільки вільно вони себе почувають, наскільки доцільні їх мовні і немовні дії).

Аналіз уроку з фізіологогігієнічних позицій

1. Коротка загальна характеристика уроку.

2. Вимоги, що висуваються до даного уроку, до діяльності учнів, та їх обґрунтованість з погляду вимог психо- і фізіогігієни. Можливос-

ті мобілізації учнів даного віку на сприйняття мотиваційно-ціл ової спрямованості уроку та їх перехід у стан установки. Особливості концентрації, розподілу уваги і чергування різних видів діяльності.

3. Характеристика класу. Порушення здоров'я, фізичні і психічні відхилення, наявність рекомендацій для окремих дітей і груп дітей з порушеннями здоров'я, урахування цих рекомендацій.

4. Урахування вікових особливостей учнів і профілактика дезадаптації учнів на уроці.

5. Розвиненість самоконтролю учнів за своїм станом і умінням здійснювати елементарну корекцію.

6. Дотримання гігієнічних вимог до наповнення класного приміщення.

7. Дотримання психо-гігієнічних вимог при визначенні місця уроку в розкладі.

8. Наявність або запобігання перевантаженню школярів.

Урахування вікових особливостей учнів

1. Відповідність мети уроку складності вирішуваних завдань та вікових можливостей учнів.

2. Відповідність рівня абстрактності і технологічної складності матеріалу рівню фізичного дозрівання і психічного розвитку учнів.

3. Диференційований підхід до учнів з урахуванням особливостей їх соматичного і психологічного розвитку.

4. 2. АНАЛІЗ РОЗВИВАЛЬНИХ УРОКІВ

*Поганий учитель підносить істину учням,
хороший вчить її знаходити.*

А. Дістерверт

Розвиток — це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Розвиваються не уміння і навички, а внутрішній світ людини, представлений свідомістю, яка і визначає якість мислення, знань, поведінки, діяльності. У цьому випадку можна говорити про розвиток особистості, яка відрізняється від розвитку механізованого індивіда, озброєного знаннями, уміннями і навичками, тим, що розглядає їх через призму свого особистого, людського, ціннісного усвідомлення. Якщо суспільство складається з особистостей, то воно розвивається, тобто живе, набуваючи

все нових рівнів якостей; якщо ж воно складається з індивідів — воно функціонує, тобто існує на рівні пристосувань до того, що задається.

Відповідно, під розвиненістю ми розуміємо не кількість і якість тих або інших умінь з пристосування, а кількість і якість внутрішніх, особистісних новоутворень. Проте належне стає необхідним лише тоді, коли набуває статусу усвідомленої потреби. Сьогодні така потреба усвідомлена і на державному рівні, що знайшло своє відображення у новій меті освіти, орієнтованій на виключно внутрішній механізм розвитку людини, — її суб'єктність.

Ми пропонуємо Вам схеми аналізу, які допоможуть виявити розвивальні компоненти уроку в їх традиційному розумінні. Від гуманістичного розуміння розвитку в процесі навчання їх відрізняє орієнтація на повну зовнішню заданість, на пріоритет активності, творчості, досвіду вчителя, на однозначність, закритість і абсолютність усе більш інтенсивно і захоплено трансльованих знань. Водночас, на перехідному етапі від традиційного розвитку до особистісно орієнтованого ми вважаємо за необхідне знання вчителем цієї методики. Оволодіння ними — крок уперед, у напрямку до особистості учня.

Цілі відвідування уроків

Мета: проаналізувати ефективність методичних прийомів учителя, що формують високий рівень навчальних досягнень учнів.

Реалізація мети:

1. З'ясувати, чи навчає вчитель відбирати з масиву навчальної інформації головне.

2. Проаналізувати, чи прищеплює вчитель учням навички запам'ятовування основних положень курсу, необхідних для подальшого просування вперед.

3. Перевірити, чи навчає вчитель логічним навичкам (аналізу, синтезу, порівняння, систематизації тощо) засвоєння навчального матеріалу.

4. Подивитися, чи навчає вчитель конкретному й абстрактному мисленню й узагальненню одиничних предметів та явищ у межах шкільної програми.

Мета: визначити результативність організації методів і прийомів оцінювання навчальних досягнень учнів.

Реалізація мети:

1. З'ясувати, чи визначає вчитель мету контролю й оцінювання, тобто конкретні результати навчання, яких планувалося досягти при вивченні теми, курсу, розділу.

2. Довідатися, чи визначає навчальну діяльність учитель (запитання, завдання, відповіді, що відбуваються засвоєння окремих понять із даної теми).

3. Проаналізувати, чи складає вчитель завдання на перевірку цієї діяльності.

Мета: проаналізувати ефективність використання внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків для досягнення глибини засвоєння навчальної інформації та способів навчальної діяльності.

Реалізація мети:

1. Перевірити, чи забезпечує вчитель міжпредметні зв'язки, чи узгоджено виділяє внутрішньопредметні та міжпредметні проблеми, завдання.

2. Виявити, чи систематично використовує вчитель опору на такі зв'язки.

3. Перевірити, чи знає вчитель суміжні предмети, чи узгоджено виділяє міжпредметні проблеми, завдання.

4. Відстежити, чи ставить вчитель перед учнями конкретні пізнавальні цілі та завдання міжпредметного уроку, що забезпечує активізацію мисленнєвої діяльності й активне використання навчальної інформації.

Мета: визначити, які прийоми використовує вчитель для підтримки активної уваги учнів протягом усього уроку.

Реалізація мети:

1. З'ясувати, чи чітко вчитель формулює цілі й завдання майбутніх занять, домагаючись їхнього розуміння кожним учнем.

2. Подивитися, чи використовує вчитель об'єкти з метою зосередження уваги учнів, усуваючи по можливості всі сторонні подразники.

3. Визначити, чи використовує вчитель розмаїтість методів навчання та видів навчальної діяльності.

4. З'ясувати, чи використовує вчитель різноманітні способи підвищення інтересу учнів до досліджуваної проблеми (ефект новизни, актуальність змісту, ефект знань).

5. Подивитися, чи застосовуються вчителем різноманітні прийоми, що забезпечують стійкість і продуктивність уваги (емоції, розрядка, виразність мови).

Мета: перевірити, наскільки доцільно використовується дидактичний і роздатковий матеріал.

Реалізація мети:

1. З'ясувати, на яких етапах уроку вчитель використовує дидактичний і роздатковий матеріал, з якою метою.

2. Визначити, чи сприяв дидактичний матеріал поглибленню знань, їх міцному закріпленню, а також підвищенню творчої активності учнів.

Мета: проаналізувати ефективність використання на уроці форм і методів навчання.

Реалізація мети:

1. Подивитися, чи правильно визначає вчитель місце уроку в системі інших уроків із теми.

2. Проаналізувати, чи обґрунтовані, доцільні ті прийоми, які вчитель використовує на уроці.

3. Подивитися, чи має матеріал науковий характер.

4. З'ясувати, чи поєднується індивідуальна та фронтальна робота з груповою формою роботи.

Мета: виявити й оцінити ефективність педагогічного пошуку вчителя щодо удосконалення уроку.

Реалізація мети:

1. Визначити наявність елементів нового в педагогічній діяльності вчителя, що сприяють успішному рішенню задач реформування школи.

2. З'ясувати, як вчитель навчає учнів відбирати із суми фактів головне і як це впливає на міцність засвоєння ними знань.

3. Перевірити, чи сприяє вчитель виробленню в учнів загальнонавчальних і загальнотрудових умінь і навичок.

4. Подивитися, чи враховує вчитель індивідуальні особливості учнів, а також підготовки та розвитку у процесі формування в них ЗУН.

Мета: перевірити ефективність використання на уроці ТСО.

Реалізація мети:

1. Виявити, чи сприяє ТСО підвищенню інтересу учнів до досліджуваної мети.

2. Визначити, чи привчає ТСО учнів до раціональності та самостійності отримання знань.

3. З'ясувати, чи сприяє ТСО прищеплюванню навичок самоконтролю.

4. Перевірити, чи дозволяють ТСО істотно активізувати самостійну діяльність учнів.

Мета: проаналізувати діяльність учителя із прищеплювання навичок культури розумової праці.

Реалізація мети:

1. Подивитися, чи привчає вчитель учнів планувати вид роботи, ставити цілі, вибирати для їх досягнення найбільш раціональні шляхи та засоби.

2. Перевірити, чи вміють учні розподіляти роботу за часом.

3. З'ясувати, чи навчає вчитель учня організації свого робочого місця.

4. Довідатися, чи навчає вчитель учнів навичок контролю та самоконтролю.

Мета: визначити результативність роботи вчителя з розвитку усного мовлення учнів.

Реалізація мети:

1. Познайомитися з роботою вчителя з ускладнення значенневої функціональної мови.

2. Познайомитися з роботою вчителя з навчання засвоєнню словникового складу мови.

3. Познайомитися з роботою вчителя з посилення комунікативних засобів мови.

4. Познайомитися з роботою вчителя щодо оволодіння учнями художніми образами, виразними засобами мови.

Мета: визначити ефективність методичного прийому розумової діяльності учнів, використання під час опитування й обліку знань.

Реалізація мети:

1. Виявити, чи вимагає вчитель від учнів усвідомленості, послідовності викладу матеріалу.

2. Подивитися, як учитель реагує на ускладнення при відповіді.

3. З'ясувати, чи втягуються всі учні в рецензування відповіді.

4. Перевірити, чи коментує вчитель відповіді учнів.

Мета: проаналізувати роботу з попередження неуспішності.

Реалізація мети:

1. Подивитись, чи розділяє вчитель складні задачі для слабовстигаючих на окремі дози, підзадачі, етапи тощо.

2. З'ясувати, чи спостерігає вчитель за діяльністю школярів, чи відзначає позитивні моменти в їхній роботі.

3. Довідатися, чи виявляє вчитель типові ускладнення та помилки в роботі зі слабовстигаючими і чи акцентує на них увагу цих учнів, щоби попередити їхнє повторення іншими учнями.

Мета: виявити оптимальні сполучення фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчальної діяльності учнів.

Реалізація мети:

1. Визначити відповідність використання індивідуальної форми роботи характеру досліджуваного матеріалу.

2. Визначити ефективність допомоги вчителя під час індивідуальної роботи учнів.

3. Визначити раціональність використання групових форм навчальної роботи: зробити висновок про використання групових форм

при диференціації навчального матеріалу за складністю й характером, зробити висновок про застосування групових форм за час виконання важких завдань, зробити висновок про використання фронтальних форм при вивченні теоретичного матеріалу.

Загальні вимоги до аналізу уроку в традиційно-розвивальній парадигмі

Традиційні теорії розвивального навчання вибудовуються на основі заданої вчителем проблемності, діалогічності, які закладені в навчальних завданнях і ситуаціях. Для цього використовуються технології поетапного відтворення готових взірців розумової діяльності, формування уявлень або образів засвоюваної дії, відтворення взірців тощо.

Хоча основу аналізу таких уроків складає оцінка рівня засвоєння заданих взірців дій, така педагогічна діяльність навчання і тренінгу продовжує залишатися інноваційною, оскільки більшість учителів працюють у традиційно-формулюючій парадигмі освіти. Відповідно до цього вибудовується аналіз інноваційних уроків: проблемно-розвивальних, інтегрованих, комплексно-розвивальних тощо. Вимоги, що висуваються до такого аналізу, мають свою специфіку.

Загальні вимоги до аналізу уроку

- Науковий підхід до аналізу уроку, базування на педагогічну науку і передовий педагогічний досвід.
- Глибина і всебічність аналізу; оцінка уроку з урахуванням взаємозв'язку всіх його компонентів, їх дидактичної обумовленості і логічного взаємозв'язку.
- Розгляд уроку у взаємозв'язку з попередніми уроками теми, що вивчається.
- Акцент при аналізі на найбільш істотних сторонах уроку, переважно тих, що визначають ступінь засвоєння навчального матеріалу, якість знань, розвиток інтелекту учнів.
- Об'єктивність оцінок.
- Наукова обґрунтованість оцінок, характеристик і висновків; їх конкретність, доведеність і переконливість.
- Урахування специфіки даного предмета.

Пропозиції щодо оптимізації аналізу уроку

- Підготовка перевіряючого до аналізу відвіданого уроку.
- Перегляд записів відвіданих уроків у даного вчителя, зауважень і пропозицій.
- Формулювання запитань учителю, пов'язаних із планом, завданнями уроку і їх реалізацією.
- Визначення форми аналізу уроку і місця підбиття підсумків (бесіда, обговорення на засіданні атестаційної комісії, на педагогічній раді). Поетапна оцінка ходу уроку і діяльності вчителя та учнів.
- Висновок за підсумками перевірки якості знань, умінь і навичок учнів.
- Виокремлення переваг уроку, творчих знахідок учителя, які заслуговують на вивчення і впровадження в практику роботи вчителів школи. Недоліки уроку і необхідна допомога вчителю.
- Формулювання загальної оцінки, висновків і пропозицій учителеві.

Аналіз уроку вчителем

Основні вимоги до самоаналізу: місце уроку в системі уроків з теми, що вивчається, обґрунтування навчальної і виховної цілей уроку і виконання наміченого плану уроку, характеристика класу і мотивування вибору навчального матеріалу для даного уроку, психологічна і педагогічна оцінка системи навчальних завдань і вправ, які виконують учні на уроці, оцінка розвитку самостійного мислення учнів на уроці.

Мотивування вибору методів уроку, оцінка відповідності даних методів цілям і змісту уроку, виконання поставлених завдань, задоволеність або незадоволення вчителем уроком (його окремими частинами); заходи, намічені вчителем з усунення виявлених недоліків, оцінка і обґрунтування досягнутих на уроці результатів.

Самооцінка як одна з умов творчої праці вчителя.

Аналіз уроку перевіряючим

- Аналіз цілей уроку.
- Оцінка правильності й обґрунтованості постановки навчальних і виховної цілей уроку з урахуванням особливостей навчального матеріалу, місця даного уроку в системі уроків з теми, рівня підготовленості класу.
- Постановка і доведення цілей уроку до учнів.
- Ступінь досягнення цілей уроку.
- Аналіз структури й організації уроку.

- Відповідність структури уроку його цілям.
- Продуманість вибору типу уроку, його структури, логічна послідовність і взаємозв'язок етапів уроку.
- Доцільність розподілу часу уроку між ними.
- Раціональність вибору форм навчання.
- Наявність плану уроку й організація його виконання вчителем.
- Обладнання уроку.
- Раціональна організація праці вчителя і учнів.
- Аналіз змісту уроку. Відповідність змісту уроку вимогам державних програм.
- Повнота, достовірність, доступність викладу матеріалу.
- Науковий рівень матеріалу, що викладається.
- Рівень етичного впливу, виховна спрямованість уроку.
- Генералізація основних ідей уроку (теми, курсу).
- Політехнічна спрямованість уроку, його зв'язок із життям, трудовим вихованням і профорієнтацією.
- Реалізація розвивальних можливостей уроку в плані формування активної навчальної діяльності, самостійного мислення, пізнавальних інтересів.
- Підведення учнів до сприйняття, виділення головної ідеї нового матеріалу.
- Формування нових понять.
- Актуалізація опорних знань.
- Організація самостійної роботи учнів.
- Характер тренувальних вправ, види самостійних робіт, рівень складності, варіативна складова, урахування рівня підготовленості учнів класу.
- Інструктаж і допомога вчителя.
- Рівень засвоєння нового матеріалу (ефективність).
- Зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим.
- Повторення (організація, форми, прийоми, обсяг).

Аналіз методики проведення уроку

Визначення обґрунтованості і правильності відбору методів, прийомів, засобів навчання, їх відповідності змісту навчального матеріалу, поставленим цілям уроку, навчальним можливостям даного класу,

відповідність методичного апарату уроку кожному з його етапів і завданням активізації діяльності учнів.

Різноманітність методів і прийомів, використаних учителем.

Емоційність подачі матеріалу.

Ефективність використання наочних засобів, дидактичного роздаткового матеріалу і технічних засобів навчання.

Оцінка методичного рівня і педагогічної техніки вчителя.

Аналіз роботи і поведінка учнів на уроці.

Загальна оцінка роботи класу.

Увага і старанність.

Інтерес до предмета.

Активність класу, працездатність учнів на різних етапах уроку.

Організація самостійної навчальної діяльності учнів, вироблення раціональних прийомів навчальної праці учнів.

Оцінка доцільності та ефективності застосованих форм навчальної роботи.

Формування загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок.

Виконання єдиних вимог.

Індивідуальна робота зі встигаючими і невстигаючими учнями.

Поєднання колективної й індивідуальної роботи.

Дисциплінованість класу і прийоми підтримки дисципліни.

Культура спілкування вчителя з учнями, дотримання вчителем норм педагогічної етики і такту, оцінка створеного вчителем морально-психологічного клімату в даному дитячому колективі.

Якість отриманих учнями знань, умінь і навичок.

Глибина, усвідомленість і міцність знань.

Уміння виокремлювати головні ідеї в матеріалі уроку, застосовувати знання в різних ситуаціях, використовувати наявні знання для набуття нових.

Рівень опанування практичними навичками.

Характер перевірки знань учнів учителем.

Види перевірки.

Об'єктивність виставлених оцінок, їх мотивування, виховний і стимулюючий характер.

Аналіз домашнього завдання, отриманого учнями

Мета, об'єм. Співвідношення між об'ємом роботи, виконаної на уроці, і об'ємом роботи, заданої додому, характер домашнього завдання (творчий, тренувальний, закріплювальний, розвивальний) і його посильність.

Коментар і інструктаж учителя щодо домашнього завдання.

Оцінка санітарно-гігієнічних умов уроку.

Оцінка самоаналізу, зробленого вчителем під час відповіді на запитання, поставлені перевіряючим; висновок по самоаналізу.

Загальна оцінка рівня досягнення навчальної і виховної цілей уроку.

Загальна вмотивована оцінка результатів уроку: оптимальність навчальних дій учителя, якість знань, умінь і навичок учнів; тенденція в їх розвитку і вихованості.

Аргументована характеристика переваг уроку.

Елементи творчості, які заслуговують на вивчення і впровадження в практику роботи вчителів школи.

Недоліки уроку.

Діагностика причин і тенденцій в їх розвитку.

Пропозиції щодо їх усунення.

Наукова обґрунтованість висновків і оцінок, опора на досягнення педагогічної та психологічної науки і передовий педагогічний досвід.

Конкретність висновків і пропозицій, обґрунтованість і переконливість загальних висновків і пропозицій.

Рекомендації вчителю щодо самоосвіти на підставі висновків і пропозицій.

Заключне слово вчителя.

Стиль бесіди з учителем.

Добррозичливість, шанобливість і тактовність розмови з учителем, наголос на позитивному.

Урахування індивідуальних особливостей учителя: характеру, типу нервової системи, стажу і досвіду роботи, загального кругозору і педагогічної ерудиції.

Критерії аналізу інноваційного уроку

В умовах інноваційного уроку вчитель, крім функцій, які він виконує на традиційному уроці, додатково здійснює будь-яке нововведення: вводить новий зміст, нову методику навчання або виховання, веде експериментально-дослідну роботу на основі попередньо розробленої концепції і т.д. Тому при проведенні інноваційного уроку, окрім тих восьми показників, які застосовуються для оцінки ефективності тра-

диційного уроку, додатково використовуються показники і критерії інноваційного уроку (див. табл. 4.1).

При оцінці ефективності уроку можуть бути використані як 5-бальна, так і 10-бальна шкала.

Таблиця 4.1

Показники і критерії оцінки ефективності інноваційного уроку

№ з/п	Показники ефективності	Критерії оцінки	Оцінка
1	Оригінальність і новизна методики (технології) уроку	Оригінальність; новизна	
2	Гнучкість поєднання традиційних і інноваційних форм, методів навчання, змісту уроку	Гнучкість; системність	
3	Використання засобів педагогічної діагностики, що дозволяють виявити ефективність педагогічної інновації	Діагностичність	
4	Технологічність, можливості для відтворення педагогічної інновації іншими вчителями	Відтворюваність	
5	Оригінальність і новизна методики (технології) уроку	Оригінальність, новизна	
Загальна оцінка			

4.3. АНАЛІЗ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ

Інтеграція — це глибоке взаємопроникнення, злиття, наскільки це можливо, в одному навчальному матеріалі узагальнених знань з тієї чи іншої галузі знань.

Інтегровані уроки надають учневі досить широке й яскраве уявлення про світ, в якому він живе, про взаємозв'язок явищ і предметів, про взаємодопомогу, про існування багатообразного світу матеріальної і художньої культури. Основний акцент ставиться не стільки на засвоєння певних знань, скільки на розвиток образного мислення. Інтегровані уроки також передбачають обов'язковий розвиток творчої активності учнів. Це дозволяє використовувати зміст усіх навчальних

предметів, залучати зведення з різних областей науки, культури, мистецтва, звертаючись до явищ і подій навколишнього життя. Потреба у виникненні інтегрованих уроків пояснюється цілою низкою причин. По-перше, оточуючий світ дітьми пізнається в своєму різноманітті й єдності, а предмети шкільного циклу часто, направлені на вивчення окремих явищ цієї єдності, не дають уявлення про ціле явище, роздроблюючи його на розрізнені фрагменти.

По-друге, інтегровані уроки розвивають потенціал самих учнів, спонукають до активного пізнання навколишньої дійсності, до осмислення і знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей.

По-третє, форма проведення інтегрованих уроків нестандартна, цікава. Використання різних видів роботи протягом уроку підтримує увагу учнів на високому рівні, що дозволяє говорити про достатню ефективність уроків. Інтегровані уроки розкривають значні педагогічні можливості, знижують стомлюваність, перенапруження учнів за рахунок переключення на всілякі види діяльності, різко підвищують пізнавальний інтерес, сприяють розвитку у школярів уваги, мислення, мови і пам'яті.

По-четверте, інтеграція в сучасному суспільстві зумовлює необхідність інтеграції в освіті, підготовці висококласних фахівців. Щоб задовольнити цю потребу, вбачаємо за необхідне готувати фахівців, починаючи з молодших класів, чому і сприяє інтеграція в початковій школі.

По-п'яте, за рахунок посилення міжпредметних зв'язків вивільняється навчальний час для учнів, який можна використовувати для вивчення іноземної мови, поглибленого вивчення образотворчого мистецтва, музики, для розвивальної діяльності на уроці, його практичної спрямованості.

По-шосте, інтеграція дає можливість для самореалізації, самовираження, творчості вчителя, сприяє розкриттю його здібностей.

Переваги інтегрованих уроків полягають у тому, що вони: сприяють підвищенню мотивації навчання, формуванню пізнавального інтересу учнів, цілісної наукової картини світу і розгляду явища з декількох сторін; більшою мірою, ніж звичайні уроки, сприяють розвитку мови, формуванню умінь учнів порівнювати, узагальнювати, робити висновки, інтенсифікації навчально-виховного процесу, знімають перенапруження, перевантаження; не лише поглиблюють уявлення про предмет, розширюють кругозір, а й сприяють формуванню різносторонньо, гармонійно й інтелектуально розвиненої особистості.

Інтеграція є джерелом знаходження нових зв'язків між фактами, які підтверджуються або поглиблюють певні висновки, спостереження учнів з різних предметів.

Структура інтегрованих уроків відрізняється чіткістю, компактністю, стислістю, логічною взаємообумовленістю навчального матеріалу на кожному етапі уроку, великою інформативною ємкістю матеріалу.

У формі інтегрованих уроків доцільно проводити узагальнювальні уроки, на яких будуть розкриті проблеми, найбільш важливі для двох або декількох предметів. У старших класах інтегровані уроки є найважливішою частиною системи міжпредметних зв'язків. Кожен з цих уроків проводять два і більше вчителі-предметники. Матеріал таких уроків демонструє єдність процесів, що відбуваються в навколишньому світі, дозволяє таким учням бачити взаємозалежність різних наук.

У школі доцільно проводити роботу над створенням системи інтегрованих наук. Першим етапом даної роботи є узгодження навчальних програм з предметів, обговорення і формулювання загальних понять, узгодження часу їх вивчення, взаємні консультації вчителів. Потім необхідно розглянути, наскільки підходить вивчення одних і тих самих процесів, явищ, законів, теорій у різних курсах навчальних дисциплін. І, нарешті, планування тематики і розробка конспектів інтегрованих уроків. Інтегрований урок вирішує сукупність завдань. Форми уроку можуть бути різні, але в кожній має бути достатньо матеріалу для практичних вправ, розвитку природних здібностей дитини. Інтегрований урок вимагає від учителя ретельної підготовки, професійної майстерності і натхненності особистісного спілкування, коли діти позитивно сприймають учителя (поважають, люблять, довіряють), а вчитель відкритий для дітей (ввічливий, ласкавий, уважний). Педагог дасть дітям значно більше, якщо відкриється їм як особистість багатогранна і захоплена. Педагогічна і методична технологія інтегрованих уроків може бути різною, проте у будь-якому випадку необхідне їх моделювання. Самостійний пошук нових оптимальних (за Бабанським) схем-моделей — прояв творчої активності вчителя.

Закономірності інтегрованого уроку: весь урок підпорядкований авторському задуму; об'єднується основною думкою (стрижень уроку); складає єдине ціле, етапи уроку — це фрагменти цілого; етапи і компоненти уроку знаходяться в логіко-структурній залежності; відібраний для уроку дидактичний матеріал відповідає задуму; ланцюжок відомостей організований як «відоме» і «нове» і відображає не лише структурну, а й смислову зв'язаність; зв'язаність структури досягається послідовно, але не виключає паралельний зв'язок (у першому ви-

падку дотримується черговість дій, у другому — виконуються супутні завдання, що відповідають іншій логічно вибудованій думці).

Дотримання вказаних закономірностей дозволяє розглядати урок як науково-ділову побудову, в якій з погляду змісту важливі: комплекс знань і умінь і вільне оперування ними; співвідношення вивченого і того, що вивчається; об'єднання окремих замітків в один загальний; запобігання недоліків.

Приклад аналізу інтегрованого уроку

1. Об'єкт інтеграції.

2. Зміст і компоненти інтеграції. Які навчальні дисципліни в неї входять? Яке поєднання старих, класичних, і нових, основних і додаткових дисциплін у процесі інтеграції?

3. Спрямованість і об'єм інтегрованих предметів, у чому він виражається: у створенні нового навчального предмета; у створенні циклу (блоку) періодично повторюваних уроків; створенні одиничних інтеграційних уроків?

4. Рівень (стадія) інтеграції змісту в курсі або уроці: органічно єдина, цілісна нова структура; паралельне існування в одному уроці або програмі різних пластів матеріалу; стадія переходу від паралельного об'єднання матеріалу до нової цілісної структури?

5. Тема інтеграційного уроку, проблема, мета. Рівень новизни. Чи досягнута систематизація знань учнями, формування цілісного погляду на предмет?

6. Діяльність учителя й учнів з підготовки до інтеграційного уроку. Чи спонтанно здійснюється цей урок, чи він є результатом ретельної підготовки учня і вчителя? Яку самостійну роботу учні повинні були виконати до уроку; її мета, обсяг, характер? Чи полегшують ці уроки умови навчання учнів, чи вони ускладнюють їх?

7. Форми проведення інтеграційного уроку, види діяльності вчителів і учнів. Чи розумно вони поєднуються, чи ведуть до поставленої мети?

8. Співпраця вчителів на інтеграційному рівні. Наскільки вона органічна? Чи не тягне хтось «ковдру» на себе? Чи дійсно єдині проблеми і зміст проведених ними уроків? Чи немає протиріч у використаних ними матеріалах?

9. Результати діяльності учнів на інтегрованому уроці. Чи створилося у них цілісне (інтегроване) уявлення про проблему; широта їх кругозору; культура думок, їх аргументація; міра переконаності в підсумках обговорення проблеми; культура мови; емоційна залученість у проблему.

4.4. АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

У традиційних схемах аналізу уваги особистості вчителя приділяється настільки багато, що місця для учня просто не залишається. Навіть новітні розробки аналізу, що претендують на статус особистісно орієнтованих, орієнтовані не на учня, а на вчителя. Звичайно, вчитель продовжує залишатися головним персонажем уроку, що діє, і його діяльність повинна аналізуватися. Питання в тому, що найцінніше в діяльності вчителя для розвитку особистісного начала учнів? Останні наукові дані свідчать, що це — уміння створювати умови для активізації діяльності та свідомості учнів. Проте, якщо розглядати проблему аналізу уроку з такої позиції, то нескладно виявити недостатню увагу педагогічної науки до того, як і за рахунок чого вчитель створює ці умови. Відповідно, перша цінність сучасного аналізу уроку полягає в тому, наскільки він дозволяє виявити присутність особистісних, а не будь-яких інших, характеристик діяльності вчителя. Друга цінність будь-якої схеми аналізу уроку визначається тим, які засоби вона пропонує для виявлення умінь учителя подавати навчальний матеріал. Що підлягає оцінюванню у процесі такого аналізу? Це організація процесу переживань дітьми, емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності у процесі навчання, гуманістичний характер педагогічної взаємодії.

Сьогодні велика частина концепцій гуманістичного розвитку школи складається так, що поняття «особистість», «гуманістичне виховання», «суб'єкт освітніх процесів» і тому подібне розуміються за звичною схемою: лише послідовно і систематично впливаючи на учня, можна сформулювати його як «гуманну» і «вільну», творчу особистість. З іншого боку, наука все більше поступається педагогічному мистецтву, але досягти станів професійної інтуїції, осяяння і натхнення вдається лише високообдарованим учителям. Разом з тим, очевидним є і те, що входження України в цивілізовану світову спільноту, як умову виживання нації, неможливе без надання учневі можливостей для культурної самоорганізації. Це цінності культури духовних пошуків, а не звичної для Заходу логічної культури виконання стандартів. Це цінності участі в пошуку власного шляху розвитку, творчого переосмислення досвіду і науки, неоднозначних рішень, необхідності особистого розуміння і переживання сенсу своїх педагогічних дій і так далі.

Спираючись на висновки аксіології, сьогодні можна стверджувати, що ці цінності визначають особливість національної ментальності педа-

гогів. Але вони вимагають організованої підтримки керівництва. Очевидна ефективність уроку при розвинених стосунках довіри, взаємоповаги, взаємодопомоги, коли використовуються знання всіх учасників педагогічного процесу, а не лише вчителя. Таким чином, другим в організації нового типу управління якістю уроку стає критерій ціннісно-особового підходу. Він вимагає умінь звертатися до внутрішніх джерел і механізмів саморозвитку ціннісного (рефлексії) шару свідомості, представленої діяльністю його особистісних структур: мотивування, рефлексії, критичності, автономності тощо. У зв'язку з цим, управління якістю процесу освіти набуває повної залежності від особистого розуміння конкретним учителем суті тієї педагогічної позиції, яка ним обирається. За таких акцентів неможливо обійтися без змістовних критеріїв якості.

Основні критерії оцінки якості особистісно орієнтованого уроку можуть бути такі: суб'єктність, відвертість, діалогічність. Вони розкриваються через показники, що проявляються в спільній навчально-виховній діяльності вчителя й учнів: концептуальність, проблемність, критичність; уміння резонансно впливати на протікання навчального процесу, направляти його на формування цілісності; володіння засобами максимального розширення творчого пошуку, активного використання нестандартних дій і ідей, способами ініціації процесів самонадбудови суб'єктів управління, перетворення змісту знань. Критерій суб'єктності як прояв смислотворчої активності буде самоорганізовуватися за інтеграційним критерієм породження сенсів і цінностей своєї діяльності. Суб'єктність є обов'язковою умовою розвитку, і тому не може бути нав'язана ззовні. Проте вона ініціюється зовнішніми діями, які, водночас, не є визначальними. Зовнішні дії — спеціально організована діяльність учителя, що «працює» з учнями через перетворення змісту навчального матеріалу. Учень стає суб'єктом навчання, включаючись у спільну з учителем роботу з перетворення змісту матеріалу, що вивчається, присутнього у фактах, предметах, явищах, символах, моделях, наукових колізіях — у всьому, що вивчається не лише для кількісного накопичення знань, а і для надання йому якісних, тобто особистісних сенсів. Критерій відвертості орієнтує вчителя на відкриття та доповнення в навчальному матеріалі несталіх, нерівноважних, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного трактування. Спосіб їх пізнання — критична рефлексія, що спрямовує на смислотворчість суб'єктів навчання замість механічного заучування.

Наслідком такого представлення навчального матеріалу є вимоги «методологічного імперативу» — постійного пояснення суб'єктом навчання і виховання своїх смислових значень даного явища. Беручи до

уваги те, що гуманістичне навчання — відкрита система, стає очевидним, що поряд із властивостями вільного саморозвитку, самоорганізації, життєздатності їй необхідні і властивості нерівноваги, нестабільності, нелінійності, випадковості і так далі. За відсутності складової однієї з частин, що утримують баланс самоорганізації, відтворення предмета, що вивчається, в мисленні буде зведено до спрощеної, але нежиттєздатної схеми.

Критерії додатковості (включення «буденних» розумінь, експертних підстав, приписуваних значень) орієнтує на реалізацію однієї з гуманістичних вимог до людини, що пізнає, вибирає. Вона полягає в необхідності постійного пояснення нею власних значень феноменів навчального матеріалу. Завдяки цьому відбувається включення познаукових уявлень у контекст науки, що забезпечує появу особового сенсу. Він виникає на стику буденних розумінь і об'єктивних (зовнішніх, заданих) сенсів, які невідомі, але які можна передбачити. Включення «буденних», донаукових розумінь учнів стає можливим при залученні їх до роботи у якості експертів. Думка експерта містить лише момент суб'єктивної істини. Вона не підлягає оцінці на істину або брехню. Її завдання — зіставлення різних ракурсів бачення, міркування за аналогією тощо — експертиза явища, умов його існування, розвитку, перетворення і так далі, де орієнтація на істину стає «м'яким», ціннісним орієнтиром, що виключає єдиність і абсолютність істини. Кінцевим результатом експертної діяльності як у деякому роді універсального методу самопізнання і самоперетворення є: оцінка як підсумок узгодження особово забарвлених думок; можливість різноаспектної реалізації істини в різних думках; реалізація в експертизі не лише інтелекту, а й усього духовного й емоційного, суб'єктивного досвіду учнів як експертів.

Критерій діалогічності змісту освіти визначає необхідність перетворення навчального матеріалу в основу для діалогу. Діалогічність заснована на безлічі смислів, що висловлюються учасниками навчального спілкування за умови суб'єктивних для суб'єкта стосунків, основним предметом яких виступає спільне обговорення чого-небудь при спільній спрямованості на вирішення проблеми. Діалогічне спілкування гуманне, оскільки передбачає суб'єктивну активність всіх учасників діалогу. При цьому активність спрямована на предмет спілкування, а не на особистість одного з учасників. Основні функції взаємодії в спілкуванні — активізація саморозвитку, самоактуалізація, взаємне оцінювання і самооцінка. Вони реалізуються при творчій співпраці тих, хто говорить і хто слухає, яка стимулюється в діалогічному спілкуванні. У справжньому діалозі немає не лише зовнішньої

примусовості, а й внутрішньої зумовленості. Освіта розуміється як самонадбудова особи в спілкуванні, що передбачає духовно-родинний зв'язок учителя й учня. Саме у самонадбудові відбувається необоротна подія «зміни розуму», що і є метою освіти.

Показники

Діалогічність: установка на партнерство в спілкуванні, визнання прав партнера на власну точку зору і її захист, уміння слухати і чути партнера, готовність поглянути на предмет спілкування з позицій партнера, здібність до співчуття і співпереживання.

Проблемність: наявність у навчальному матеріалі підстав для створення проблемної ситуації, проявляє осмислене ставлення до цінностей знань. Вивчення основоположних проблем набуває сенсу тоді, коли проблеми не транслуються, а породжуються свідомістю, пізнанням (Є. В. Бондаревська). Змістовний акцент зводиться до формування проблемних уявлень про знання і досвід поведінки. У їх основі — розвиток умінь критичного оцінювання, рефлексії, самостійного мотивування, пошуку і виявлення протиріч, доповнення власними значеннями різних сенсів знань і так далі. Таким чином закладається основа смислотворчості, що є базою для становлення культури гуманістичного пізнання.

Концептуальність: сенс освіти як діяльності з розширення пам'яті доповнюється діяльністю з розширення мотиваційно-оцінної сфери свідомості. Для цього необхідні уміння концептуалізації змісту знань за допомогою надання об'єктам навчання характеристик відвертості, неоднозначності, додаткової контекстності відкриттів, нелінійності, особових сенсів тощо.

Резонансність: уміння виробляти слабкі, резонансні дії у співпраці з учнями. Зовнішні дії збігаються (резонують) із внутрішніми механізмами самоорганізації. Знаючи механізми самоорганізації, можна свідомо ввести в простір відповідну дію — «вколоти» (стимулювати) середовище в потрібних місцях і тим самим спрямувати його рух. Але спрямувати не куди завгодно, а відповідно до потенційних можливостей самого середовища (С. П. Курдюмов). **Спрямованість формує цілісність.** Це план, головна ідея, та дороговказна нитка, яка допомагає збудувати систему самокерованості. План відіграє роль стимулу-реакції, однієї з резонансних дій на складну систему самокерованого розвитку. План ініціює роботу всіх учнів, сприяє виведенню назовні потенційно зрілого його логічного оформлення. Надається пріоритет розвитку цілого. Ціле розвивається швидше за умови розвитку його частин. При цьому істотну роль відіграє узгодженість дій, кооперація зусиль для об'єднання в єдине ціле, особливо коли йдеть-

ся про таку складну систему, як урок. Вигідно розвиватися разом, бо це призводить до економії матеріальних, духовних та інших витрат (О. М. Князева). У зв'язку з цим стає важливим процес залучення учнів у процеси їхнього власного розвитку для створення нового цілого.

Смисл цих та інших критеріїв і показників стає доступний будь-якому вчителю при використанні декількох смислопошукових операцій. Якість виконання цих операцій учителем повинна відповідати вимогам критеріїв. Ця відповідність проявляється в уміннях спільно проектувати мету і зміст занять, перетворювати і представляти зміст знань, що вивчаються, як основу для доповнення їх власними смислами учнів створювати умови для прояву ціннісно-емоційного і ціннісно-смыслового ставлення учнів до знань, в уміннях побудувати ці стосунки в процесі занять.

Якість нових умінь учителя і учнів щодо творчого навчання й учіння виступають результатом, який і має сенс оцінювати за розробленими критеріями і показниками як нову якість управління процесом пізнання.

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Як Ви розумієте сутність поняття «мотивація діяльності»? На Ваш погляд, чи має вона істотне значення для успішної навчальної діяльності?
2. Які мотиви можуть рухати людиною?
3. Чи потрібна мотивація в навчальній діяльності?
4. Якими засобами може досягатися, на Ваш погляд, мотивація діяльності на уроці?
5. Пригадайте, будь ласка, випадок, коли на Вашому уроці мотивація була настільки явно виражена, що вплинула на весь хід уроку.
6. Спробуйте проаналізувати свій урок поетапно, лише з позиції мотивації діяльності учнів. Якщо можливо, то відзначте, де мотивація була спланована, а де «виникла» мимоволі.
7. За якими критеріями Ви могли б оцінити вплив мотивації діяльності на загальний хід уроку?
8. Які вимоги висувуються до сучасного уроку?
9. Який вплив на організацію уроку має особистісно орієнтований підхід до кожного учня?
10. Визначте свої основні проблеми у проведенні уроку. Які, на вашу думку, причини цих проблем?

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении физики. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1983. — 160 с.
2. Алферов Ю., Курдюмова И., Писарева Л. Как оценить урок? // Сельская школа. — 1999. — № 5. — С. 43—44.
3. Альбін К. В. та ін. Методика викладання фізики. — К.: Вища школа, 1970. — 300 с.
4. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий. 2000. — С. 575—576.
5. Анциферов Л. И. Пишиков И. М. Практикум по методике и технике школьного физического эксперимента. — М.: Просвещение, 1984. — 255 с.
6. Баранов П. А. Основные измерители уровня обществоведческой подготовки учащихся. Обществоведение в школе. Научно-методический журнал. — 1998. — № 2. — С. 22—26.
7. Барінова І. І. Современный урок географии // География в школе. — 2000. — № 6. — С. 41—44, 52.
8. Блох О. Я., Канін Е. С. та ін. Методика викладання математики в середній школі. — Х.: Основа, 1992.
9. Бондаревская Е. В. 100 понятий личностно-ориентированного воспитания. Глоссарий: Учебное пособие. — Ростов н/Д, 2000. — 43 с.
10. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. — С. 57—70.
11. Гадяцький М. В., Хлебнікова Т. М. Організація навчального процесу в сучасній школі. — Х.: Ранок: Веста, 2004. — 136 с.
12. Горелик И. Ф., Степанов Е. Н. Педагогический анализ личностно ориентированного урока // Завуч. — 2001. — № 3. — С. 115—117.
13. Горелик И. Ф., Степанов Е. Н. Характерные черты личностно ориентированного урока // Завуч. — 2000. — № 6. — С. 130—131.
14. Ерофеева Н. Ю. Анализ урока и профессиональной деятельности учителя // Завуч. — 2000. — № 1. — С. 96—100.
15. Канаржевский Ю. А. Анализ урока. — Х.: Ранок, 2008. — С. 336.
16. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 1999. — 216 с.
17. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. — М., 1980. — 198 с.
18. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу в ПТНЗ: спецкурс для підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти. — К.: Шкільний світ, 2009. — 136 с.