[ДЛЯ ЧЕГО АНАЛИЗИРУЕТСЯ УРОК?](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
Ответить на этот вопрос не так-то просто, хотя бы потому, что существует множество видов анализа и у каждого - своя цель. В науке различают событийный, содержательный, понятийный и феноменологический, элементарный, причинный, логический, структурно-функциональный и т.д. виды анализа. Вполне естественно, что учителя интересует совершенно конкретный анализ, который поставлял бы основания для внесения каких-либо улучшений в проведение урока. Так или иначе, любой анализ привносит научную составляющую в деятельность учителя, поскольку является основным методом познания чего-либо.   
Анализ - логический прием познания, представляющий собою мысленное разложение предмета (явления, процесса) на части, элементы или признаки, их сопоставление и последовательное изучение с целью выявления существенных, т.е. необходимых и определенных качеств и свойств.  
Психолого-педагогической теорией разработаны многочисленные схемы анализа урока, построенные на разных основаниях. Современный урок - это далеко не однообразная и единая структурно-содержательная схема. Поэтому каждый конкретный учитель, руководитель определяет для себя те формы, которые для него наиболее приемлемы, соответствуют той парадигме, в которой он осуществляет свою деятельность.   
Но именно в связи с этим наступает период сомнений и смятений: главная гуманистическая ценность - возможность выбирать - оборачивается необходимостью размышлять, к чему наши учителя не предрасположены. У них нет времени и нет желания выбирать, поскольку основания для выбора - это уже методология, которая в педагогической подготовке учителя занимает крайне незначительное место. Тем не менее, у методологически грамотного учителя такая возможность присутствует в виде преддеятельности педагогического сознания, которая "настраивает" мышление и "подсказывает" экономный, быстрый и точный выбор.   
Для такого выбора схемы анализа урока достаточно знать современные критерии качества образованности учащихся, владеть умениями смыслопоисковой деятельности по определению и преодолению кризисных узлов в обучении и воспитании, перестройки имеющихся знаний, конструирования культурных и гуманных смыслов педагогической деятельности, владеть умениями отбора и перестройки содержания изучаемых знаний, моделирования и конструирования условий и средств, поддерживающих и развивающих личностные структуры сознания учащихся, как основу их личностной самоорганизации. Но это - особая тема, речь о которой может вестись с учителями, самостоятельно выбравшими личностно ориентированную парадигму образования. Этому посвящен и особый раздел нашего пособия.  
Для тех, кто только начинает задумываться над несоответствием качества своей работы новым тербованиям образования, мы предлагаем всё многообразие известных и не очень известных схем анализа урока. Рассматривая их через призму новых целей, принципов, средств образования, учителя рано или поздно прийдут к необходимости использовать их несколько иначе, в контексте происходящих перемен. Многие педагоги делают это и без научных подсказок, теряя свое бесценное время и силы, проходя мучительным путем проб и ошибок. Но - не будем торопиться. Для начала продолжим отвечать на вопрос, вынесенный в заголовок.  
Большинство учителей сходится на том, что анализ урока необходим для повышения качества обучения. Однако, под основными механизмами, помогающими достичь все более высокие результаты в учебе, понимаются контроль и руководство процессом запоминания знаний. И это - совершенно верно. Если иметь в виду, что со времен Я.А. Коменского в педагогике никаких изменений не произошло.   
Но за четыре столетия многие педагогические ценности переменились. Появились не только новые цели, но и новые средства образования. Самое главное - урок рассматривается сегодня не только как деятельность учителя, т.е. как форма обучения, но и как деятельность ученика, т.е. как форма учения. Как в связи с такой вынужденной добавкой должен пониматься урок? Если только как форма, в которой реализуются средства научения, то классические схемы планирования и анализа должны сохраниться в неприкосновенности. Если же в состав урока вводятся такие компоненты, как совместное проектирование, взаимодействие, диалог, партнерство и т.д. то здесь есть над чем задуматься.  
Так что же дает анализ урока для учителя, остающегося пока что на традиционных педагогических позициях? Анализ любого урока представляет собой комплексный подход, в котором психологический, педагогический, содержательный, методический и предметный аспекты тесно взаимосвязаны. Способствуя улучшению процесса преподавания в целом, анализ имеет первостепенное значение прежде всего для самого учителя, дающего урок.   
В ходе анализа учитель получает возможность взглянуть на свой урок как бы со стороны, осознать его как явление в целом, целенаправленно осмыслить совокупность собственных теоретических знаний, способов, приемов работы в их практическом преломлении во взаимодействии с классом и конкретными учениками. Это - рефлексия, позволяющая оценить свои сильные и слабые стороны, определить нереализуемые резервы, уточнить отдельные моменты индивидуального стиля деятельности.  
Процесс анализа урока многогранен: это психологические особенности личности учителя, его деятельность на конкретном уроке, организаторские, коммуникативные, познавательные способности, действия по усвоению обучаемыми преподаваемого материала, выработке необходимых умений и навыков, учет этнографических, образовательных особенностей учеников, социальных норм и ценностей класса, преобладающей атмосферы общения, статуса отдельных учеников, опора на закономерности общения в системах "учитель-ученик", "ученик-ученик", "учитель-ученики", обусловленные спецификой учебного предмета.  
Сам по себе анализ урока как процесс осознания и самопознания формирует у учителя аналитические способности, развивает интерес и определяет необходимость изучения проблем обучения и воспитания.   
Умение проводить наблюдения за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, обобщать и делать научно обоснованные выводы служит действенным средством совершенствования профессионально-педагогическо-го мастерства.  
С.Л. Рубинштейн под анализом понимал "мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленяем явления из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии".   
Оценка профессионального мастерства учителя - один из самых актуальных аспектов в работе администрации. Это позволяет постоянно выявлять профессиональные затруднения, своевременно оказывать учителю помощь, видеть его рост, способствовать успешной аттестации. А поскольку основной показатель педагогического профессионализма - урок, то каждому руководителю необходимо владеть мастерством его анализа. Об этом немало написано, но тема эта - из разряда "вечных": время, жизнь, сами руководители вносят в нее постоянные коррективы.  
При анализе урока, как правило, оцениваются методы, способы активизации школьников, эффективность освоения материала. Крайне редко урок анализируется с физиолого-гигиенических позиций, с точки зрения педагогики здоровья. А делать это надо постоянно, помня, что сегодня из школы выходят лишь 11 % здоровых детей.   
Наряду с анализом урока администрацией школы крайне важно услышать самоанализ учителя, его оценку собственной педагогической деятельности. Во многих школах это не практикуется, а напрасно: самоанализ - показатель профессионализма учителя, степени его осмысления задач образования, а не только целей и задач одного урока.  
В связи с этим, цель данного пособия состоит в практическом решении нерешенной до сих пор задачи: описать имеющиеся на сегодняшний день виды анализа, включая анализ уроков по отдельным предметам и возрастным группам, продемонстрировать возможности их использования в различных образовательных парадигмах. Впервые обобщается имеющийся материал по данной теме, разработанный в исследованиях отечественных педагогов и психологов.  
В настоящее время многие ученые и практики сходятся на том, что педагоги должны владеть различными схемами урока и анализировать урок применительно к различным целям. Урок анализируется с позиций деятельности учителя и учеников, отдельных дифференцированных групп учеников (учащиеся с различной степенью подготовленности, развитости способностей, социальной адаптации), с педагогических, психологических, методических, физиолого-гигиенических, культурологических и др. позиций. Учитель и руководящий работник, посещающий урок, должны быть заранее ознакомлены с целями и схемами предполагаемого анализа. Поэтому в педагогической копилке каждой школы должен быть набор различных схем анализа урока, в том числе и авторских методик обучения.   
Авторы благодарят педагогические коллективы и директоров средних школ № 67 и № 83, Донской реальной гимназии г. Ростова-на-Дону, лично - Г.Н. Гупову , зам. директора сш №8 г. Каменска-Шахтинского Ростовской области за помощь в подготовке данной книги и предоставленные материалы.   
  
  
[РАЗДЕЛ I. ТРАДИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ УРОКА.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
Прежде всего, следует иметь в виду, что понятие "традиционный анализ" применяется нами по отношению не только к "классическим", но и ко многим "новейшим" видам анализа урока. Древний афоризм - все познается в сравнении - помогает обнаружить традиционный смысл и в новых понятиях. Речь идет о широко используемых терминах "демократичность", "технология", "личность", "развитие", "личностные качества", "личностный опыт", "субъектность", "мотивирование", "самоорганизация", "самостоятельность", "сознание", "познавательный интерес","познавательная активность", "творчество"и т.д.   
Обнаружив их в этом и следующем за ним разделах, не стоит обольщаться по поводу того, что они представляют реально гуманистическое содержание, соответствующее новым требованиям к образованию. Сопоставляя их с гуманистическими ценностями обучения и учения, не сложно выявить традиционную ориентацию на моноактивность учителя, на тщательно скрываемую любовь к заданному смыслу, на приоритет воздействия над взаимодействием на уроке и т.д.   
Содержание этих понятий и, следовательно, средства их применения - традиционны, они принципиально отличаются от того смысла и средств его реализации, которые заданы законодательно и представлены в гуманистической парадигме личностностно ориентированного образования культурологического типа. Этот феномен мы рассматривали и ранее , но он присутствует и в схемах анализа.   
Тем не менее, мы уделяем традиционной классификации анализа урока значительное место. Во-первых, потому, что каждый учитель должен знать эти классические схемы: в них есть над чем поразмышлять; во-вторых, потому, что современный учитель должен уметь применять накопленный опыт; в-третьих, учитель должен научиться использовать все положительное, что содержится в этих схемах. И последнее: любая схема, при всех ее недостатках, дисциплинирует хотя бы тем, что заставляет систематизировать свою деятельность, обратиться за помощью к опыту и науке.  
Процедура классификации предполагает определение общего основания и выделение соответствующих ему групп. Классификации вносят определенную ясность в познание исследуемых явлений и процессов, в том числе педагогических.  
Классификации анализа урока призваны вооружить учителя пониманием сущности и назначения используемых форм, методов и приемов обучения, протекания различных педагогических процессов. Они помогают учителю обеспечить преемственность в работе, наметить линию развития реализуемой им педагогической системы. Особенно актуальна эта проблема в наши дни, когда школы внедряют разноообразные и часто разнородные проекты, не всегда обеспечивающие планируемые результаты..  
В данной книге предлагается рассмотрение современных уроков с позиций образовательных парадигм: традиционной(формирующей), традиционно-развивающей, личностно ориентированной (гуманистической).   
Педагогическая парадигма - устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач. Представляет собою модель, используемую для решения не только исследовательских, но и практических задач. Необходимость в новой образовательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности. Образовательная парадигма базируется на каких-либо ценностях, определяющих направление педагогического процесса: на интересы общества, государства или на личность (индивидуально-личностное развитие), взаимоотношения его субъектов могут быть авторитарными или гуманистическими, содержание - знаниевым или развивающим, технологии рассчитаны на передачу культурно-исторического опыта или на развитие его личностного (культурно-генетического) творческого потенциала, школа может быть ориентирована на тоталитарное государство или на демократическое общество.  
Смысл парадигмального подхода состоит в умении ученых и учителей понимать и точно интерпретировать "задаваемые той или иной парадигмой образцы решения образовательных и исследовательских задач" (Е.В. Бондаревская). Эти умения обеспечивают эффективность практической деятельности в рамках конкретной парадигмы. Выход за ее пределы приводит к деформации смысла и лишает результаты эффективности.   
Исходя из этого определяется и построение данного пособия, посвященного анализу современного урока в рамках парадигмального подхода.  
  
[1. Классификация анализа по общим основаниям.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
Как правило, традиционная классификация предлагает обращаться к таким основаниям для анализа, которые представляют некий отдельный участок (аспект) урока: психолого-педагогический, методический, сопоставительный, целевой, с точки зрения педагогического общения, физиолого-гигиенический. Следуя этой логике, выстраивается и классификация традиционного анализа урока.  
  
[ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА УРОКА.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
Этот главный аспект в традиционных классификациях носит весьма размытый характер, поскольку ориентирует и учителя, и оценивающего его деятельность проверяющего на общие позиции. Размытость обусловлена тем, что любое ключевое слово (управление, развитие, единство индивидлуального и группового подходов, коммуникативные, экспрессивные и т.д. действия учителя) может пониматься как угодно, поскольку критерии качества управления, развития и т.д. определены достаточно вольно.  
Например, критерии оценки эффективности урока в традиционных классификациях следуют за показателями эффективности, что уже противоречит логике. Критерий - это мерило оценки, он определяет качество показателей. Здесь же получается наоборот - критерий проявляет показатель, т.е. лишает его собственно основания, содержания, которое и должно задаваться критерием. Вместе с тем, обратим внимание, какие же критерии предлагаются: четкость, последовательность, целесообразность. Это необходимо для определения степени достижения цели. Какой цели, что выступает мерилом качества этой цели, на что она ориентирует - скорее всего, она определена планом, но это значения не имеет. Главным мерилом здесь выступает процесс, а не содержание - его, процесса, четкость, последовательность и т.д. Другой критерий - плотность урока - проявляется через показатель информационно-содержательной насыщенности. Какова единица этой насыщенности, в каких пропорциях должны даваться знания - не устанавливается. Апофеоз критериальной беспомощности достигается при обращении к такому критерию, как интерес, активность, эмоциональность на уроке. Мало того, что это - один критерий, он должен еще и проявляться через "уровни интереса, эмоционального настроя и творческой активности учащихся".  
Тем не менее, положительным в подобных основаниях является общая ориентировка, к которой учитель и проверяющий прибегают в соотвествии с имеющимися у них уровнями педагогической и методологической культуры. Таким образом, педагогический аспект урока традиционно рассматривается через следующие позиции:  
Управление процессом учения, цели, средства, методы, содержание обучения. Развитие личности в ходе решения учебных задач. Единство индивидуального и группового подхода к обучению. Организационные, коммуникативные, экспрессивные практические действия учителя. Методические умения учителя, виды обратной связи. Соблюдение основных дидактических принципов. Воспитательные, развивающие, обучающие цели и действия учителя. Целесообразность выбора определенной формы урока, его этапов, продиктованность обучающих действий. Умения учителя ставить обнаруженные факты в причинно-следственные отношения. Что было достигнуто за урок, соответствие первоначальному замыслу. Основные элементы структуры деятельности учителя и учеников, приемы активизации психических процессов учащихся (познавательных, эмоциональных, волевых).  
Более подробно педагогический аспект урока может быть рассмотрен через следующие компоненты:   
1. Место урока в системе уроков по теме или подтеме, правильность постановки цели.  
2. Организация урока:  
а) тип урока; б) структура, отдельные элементы, их последовательность и дозировка по времени; соответствие построения урока его содержанию и цели; в) подготовленность класса к уроку; г) организация учащихся для активной работы на уроке; сочетание фронтальной, групповой, коллективной работы; д) плотность урока; рациональное использование времени.  
3. Содержание урока:  
а) научность материала; б) правильность подбора материала для различных этапов урока и видов деятельности учащихся; в) соответствие содержания урока требованиям программы, по которой работает учитель; г) воспитательная направленность урока; д) связь теории с практикой; раскрытие практической значимости знаний; обучение учащихся применению своих знаний на практике; е) связь изучаемого материала с ранее пройденным; приемы повторения; ж) межпредметные связи; з) речь учителя: грамотность, эмоциональность, лексическое богатство; и) качество знаний учащихся, их умений и навыков; к) речь учащихся.  
4. Методика проведения урока:  
а) оборудование, использование пособий, дидактического материала на всех этапах урока; б) методы и приемы, применяемые учителем на каждом этапе урока; в) соответствие методов содержанию и целям урока, возрасту и уровню подготовки учащихся, эффективность применяемых методов; г) постановка перед учащимися цели урока и подведение итогов; д) работа с отстающими и слабоуспевающими; е) владение методами активного обучения; целесообразность их применения на данном уроке; ж) система оценки знаний, ее педагогическая ценность.  
5. Общение на уроке: тон, стиль отношений, манера общения с классом и отдельными детьми.  
6. Работа и поведение учащихся на уроке:  
а) активность класса и отдельных учащихся; б) заинтересованность учащихся материалом урока; отношение к уроку; в) отношение к учителю; г) дисциплинированность и организованность; д) речь учащихся, их вопросы.  
7. Общие выводы по уроку.  
8. Как будет учтен опыт урока в вашей дальнейшей работе?  
  
[ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА УРОКА.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
Оцениванию подлежат следующие психологические компоненты образовательной деятельности:  
Мотивация учеников и учителя. Степень общей активности учеников. Психодинамические характеристики учебной ситуации с точки зрения интенсивности воздействий, темпа и ритма, однообразия или разноообразия этих воздействий. Эмоциональный фон и эмоциональная окраска отдельных временных отрезков урока. Обоснованность чередования напряженности - расслабленности. Преднамеренная и непреднамеренная активизация тех или иных психических функций. Дифференцированность нагрузки на учащихся с учетом индивидуально-психологических особенностей каждого из них. Наличие психологической гармонии или дисгармонии (контрастов) во взаимодействии участников учебного процесса.   
Характеристика класса как малой социальной группы, преобладающая атмосфера взаимоотношений, оценок и норм в классе, наличие позитивных и негативных группировок по отношению к учителю и ученикам.   
Содержание познавательной деятельности, последовательность и непротиворечивость учебного материала, система логических действий и психологических механизмов познания - анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, индуктивный и дедуктивный способы и т. д.  
При анализе управления вниманием учащихся на уроке необходимо ответить на следующие вопросы:  
1. Как стимулируется интерес к содержанию урока? 2. Как создается установка быть внимательным? 3. Как раскрыта практическая значимость изучаемого на уроке материала? 4. Как используются внешние особенности наглядного материала для привлечения внимания ( яркость, новизна, структурирование и пр.)? 5. Как организовано изложение материала (яркость, образность, эмоциональность речи, смена интонаций, новизна речевых форм)? 6. Как организована смена видов деятельности на уроке? 7. Как учитываются возрастные особенности внимания школьников? 8. Как формируется цель деятельности на уроке? 9. Как выбирается темп ведения урока? 10. Как организуется активность учащихся на уроке? 11. Как учитываются индивидуальные особенности в уровне развития внимания учащихся? 12. Как организована деятельность детей, у которых наблюдаются выраженные недостатки внимания: концентрации, устойчивости, переключения? 13. Как используются учителем сосбственные индивидуальные особенности в организации внимания учеников?  
При анализе урока с точки зрения обеспечения качественного восприятия материала необходимо ответить на следующие вопросы:  
1. Как создается установка на восприятие преподаваемого материала? 2. Как контролируется и учитывается точность и полнота формирующихся в сознании учащихся образов? 3. Как учитывается фон восприятия при изложении материала? 4. Как используется прошлый опыт учеников при организации восприятия нового материала? 5. Как организуется совместная деятельность школьников при решении перцептивных задач? 6. Как организовано обучение перцевтивным действиям? 7. Как учитываются индивидуальные различия в составе и степени сформированности перцевтивных действий? 8. Как учитываются возрастные особенности восприятия? 9. Как учитываются закономерности развития восприятия? 10. Как учитываются различные виды восприятия? 11. Как учитываются процессуальные характеристики восприятия?  
При анализе урока применительно к развитию мнемических особенностей учащихся необходимо ответить на следующие вопросы:  
1. Формировалась ли на этом уроке установка на запоминание? 2. Какими приемами акцентировалось внимание учеников на подлежащем запоминанию? 3. Учитываются ли индивидуальные различия развития мнемических способностей конкретных учеников? 4. Как учитываются средние показатели запоминания с организации учебной деятельности (объем кратковременной памяти 7 +-2)? 5. Как учитывается соотношение видов памяти по характеру психической активности (эмоциональная, двигательная, наглядно-образная, словесно-логическая)? 6. Как организуется материал для заучивания; дозировка по объему, распределение по времени, структурирование, языковое оформление? 7. Как учитываются эффекты проактивного и ретроактивного торможения, реминисценция? 8. Как организуется повторение?  
При анализе урока с точки зрения учета закономерностей функционирования и развития мышления необходимо ответить на следующие вопросы:  
1. Степень подготовленности урока с точки зрения создания у учащихся целей умственной деятельности. 2. Соответствуют ли управляющие действия учителя на уроке закономерностям мыслительной деятельности учеников? 3. Какие средства используются при формировании интереса к изучаемому материалу в плане его опосредованного и обобщенного познания? 4. В какой мере формируются у учащихся на уроке общие приемы мыслительной деятельности (анализ, синтез, абстракция, сравнение, обощение)? 5. Обучаются ли школьники в ходе урока приемам логической смысловой обработки материала? 6. Происходит ли в процессе объяснения ( и ответа учащихся) выделение главного в содержании изучаемого материала? 7.Используется ли на уроке установление связей между изучаемым материалом и личным опыом учащихся? 8. Вызывает ли изучаемый материал эмоциональное отношение учащихся, связывается ли содержание урока с мотивацией учебной деятельности школьников? 9. Используется ли на уроке коллективная мыслительная деятельность учащихся ( мозговой штурм, разбор проблемной ситуации и т. п.)? 10. Учитывается ли учителем темп, гибкость, самостоятельность мышления? 11. В какой мере на уроке формируются элементы творческого мышления? 12. Используются ли индивидуализированные формы заданий? 13. Какова общая оценка степени активности мышления классса в целом и конкретных учащихся в отдельности?  
При анализе степени включенности в учебную деятельность воображения учащихся необходимо ответить на следующие вопросы:  
1. Была ли создана на уроке творческая атмосфера, позволяющая в рассуждениях выходить за пределы постулированной данности? 2. Предпринимались ли попытки осмысления материала с опорой на представления образов материального мира? 3. Как учитывались особенности пространственных представлений при чтении чертежей, схем, карт и т. п.? 4. Присутствуют ли в изложении материала обращения к процессам агглютинации, схематизации, гиперболизации, подчеркивания, типизации, попытки рассмотреть предметы и явления в новых сочетаниях и связях? 5. Прибегают ли участники учебного процесса к построению аналогий, какие приемы при этом используются? 6. Присутствует ли активизация фантазии школьников, побуждение увидеть необычное в привычном?  
  
[МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА УРОКА.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
Общими требованиями к уроку являются следующие:  
1. Определенность, ясность, четкость и реальность основной дидактической цели урока.  
2. Изучение содержания учебного материала на правильной психолого-дидактической основе.  
3. Педагогически оправданный подбор форм и методов для занятия в целом и каждого его структурного элемента.  
4. Целесообразное сочетание групповой и индивидуальной работы учащихся в зависимости от общей дидактической и частных целей урока.  
  
[МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА (КОГНИТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ).](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "z5)  
1. Основная учебная цель урока (цель сформулирована в методических рекомендациях или намечена учителем самостоятельно);  
а) правомерность постановки данной цели в цикле или блоке уроков (если она ставится самостоятельно); б) достижение цели на уроке ( на различных уровнях, например: на уровне ознакомления и осмысления, на уровне репродукции и использования, на уровне комбинирования и использования, и на продуктивном уровне).  
2. Сопутствующие учебные цели:  
а) правомерность их постановки; б) соотнесение с основной целью; в) достижение сопутствующих целей.  
3. Сопутствующие воспитательные и развивающие цели:  
а) правомерность их постановки; б) соотнесение с их основной целью; в) степень и уровень достижений.  
4. Методическая логика урока:  
а) структура урока (назвать структурные звенья); б) обоснованность структуры урока; в) хронометрирование урока ( его структурные компоненты) и целесообразность распределения времени; г) целесообразность и характер проверки домашнего задания; д) характер постановки цели для учащихся и мотивирование учащихся ( скрытые, открытые, даются учителем или выводятся учащимися, записываются на доске или в тетради для учащихся, осуществляется ли в ходе урока соотнесение промежуточных результатов с целью); е) характер представления нового материала со стороны учителя и характер его восприятия и осмысления учащимися ( исходит ли инициатива от учителя или учеников, или является переменной, степень самостоятельности учащихся); ж) развитие навыков и умений ( запоминание и использование материала); з) результативность урока, оценочная деятельность учителя и самооценка учащихся, организация домашней работы.  
5. Использование различных средств обучения: заданий различного характера, образцов, инструкций, алгоритмов, опор ( схем, моделей, смысловых содержательных вербальных ориентиров, текстов как опор, планов, иллюстративная и прочая наглядность и т. п.), ключей для самоконтроля, временных ограничителей, информационных источников ( в том числе использование технических средств обучения, доски, карточек, плакатов, опорных сигналов):  
а) адекватность использованных средств основной цели урока; в) правомерность использования средств на данном этапе урока- на этапе подачи нового материала, на этапе усвоения, контроля ( перехода к более высокому уровню овладения и использования материала, на этапе самооценки; г) эффективность использования средств в данном классе; д) грамотное использование и сочетание различных средств.   
6. Использование различных методических приемов:  
а) адекватность данного приема цели или сопутствующим задачам; б) обоснованность места использования данного приема; в) эффективность использования приема.  
7. Использование различных организационных форм при обучении (индивидуальная, дифференцированная, групповая, парная, фронтальная формы организации работы).  
8. Содержательная логика урока, его информационная ценность.  
  
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОКА.  
1. Краткая общая характеристика урока: цели, задачи, этапы урока, средства, методические приемы и формы обучения на уроке.  
2. Целесообразность сопоставления данного урока с другими уроками цикла, блока, цепочки уроков или всего комплекса уроков в учебном году.  
3. Связь данного урока с уроками других предметов.  
4. Связь данного урока с внеурочной, воспитательной и развивающей деятельностью школы. Связь данного урока с жизнью города, региона, страны, мира, с жизнью семей и ближайшего окружения школьников.  
5. Взаимосвязь целей данного урока и целей других уроков. Целевая прогрессия.  
6. Прогрессия в характере и способе подачи материала.  
7. Прогрессия в использовании различных средств и методических приемов в обучении на данном уроке и на других уроках. Сочетание учебника и дополнительных материалов из различных источников.  
8. Распределение внимания учителя на различных учеников в цикле уроков. Динамика контроля.  
  
ЦЕЛЕВОЙ АНАЛИЗ УРОКА.  
Целевой анализ урока направлен на выявление мастерства учителя в использовании отдельных форм, средств и методов обучения или на использование авторских методик и технологий обучения, в том числе и разработанных самим учителем.  
  
ЦЕЛЕВОЙ АНАЛИЗ УРОКА: ФОРМ, СРЕДСТВ ИЛИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.  
1. Краткая общая характеристика урока: цели, задачи, этапы урока.  
2. Общая характеристика анализируемой формы ( средства или методы обучения). Использование для всех учащихся или для определенного контингента.  
3. Адекватность данного метода (формы, средства) обучения основным и сопутствующим целям урока.  
4. Адекватность данного метода ( формы, средства) обучения этапу урока.  
5. Учет учителем индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и соответствующая адаптация этого метода (формы, средства) обучения.  
6. Учет содержательных особенностей материала и соответствующая адаптация этого метода (формы, средства) обучения.  
7. Возможность сочетания данного метода, форм и средств обучения с другими формами и средствами ( методом) обучения.  
8. Степень проявления индивидуального стиля учителем при использовании данного метода (форм и средств) обучения.  
  
ЦЕЛЕВОЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ УРОКА: АВТОРСКИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ.  
1. Краткая характеристика авторской методики, ее цели, принципы, система их реализации и сфера использования данной методики.  
2. Краткая общая характеристика урока, на котором показана данная методика или ее элемент.  
3. Особенности реализации принципов данной методики. Соотношение целей и средств достижений.  
4. Степень адаптированности данной методики к особенностям классного коллектива.  
5. Результативность данной методики с указанием критериев результативности (можно обсудить сравнительную результативность).   
6. Рекомендации для дальнейшего использования или распостранения данной методики.  
  
ЦЕЛЕВОЙ АНАЛИЗ УРОКА КАК СИСТЕМЫ С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.  
Ключевым моментом является характер познавательной деятельности учащихся. При этом определяются следующие основные характеристики урока: цель деятельности, субъект, содержание и способы деятельности.  
Первый компонент урока как системы - его главная дидактическая цель (ГДЦ), которая анализируется и оценивается примерно со следующих позиций: степень соответствия ГДЦ урока требованиям программы; оптимальное сочетание образовательной, воспитательной и развивающей задач урока, обоснованность и направленность на высокий конечный результат; доведение цели урока до сознания и принятия учениками; степень достижения заданной ГДЦ к концу урока.  
Второй компонент урока как системы - учитель (субъект деятельности). Личность педагога на уроке анализируется и оценивается примерно по следующим ее проявлениям: общая эрудиция и профессиональная компетентность; уровень педагогической техники; степень демократичности в общении с учащимися в ходе урока (создание на уроке психологического комфорта и гуманное отношение к ученику).  
Третий компонент урока как системы - учащиеся, которые являются субъектом и объектом деятельности. Их действия анализируются примерно по следующим показателям: уровень общеучебных и специальных умений и навыков ( как развиты и как совершенствуются на уроке); готовность учащихся к постановке и принятию учебной задачи; уровень познавательной активности учащихся в ходе всего урока, что в целом и позволяет говорить о них как об активных субъектах деятельности; наличие и навык коллективной работы (парной, групповой).  
Четвертый компонент урока как системы - содержание деятельности учителя и учащихся. В общем виде - это информация, циркулирующая между ними. Основой для анализа и оценки является примерно следующее: содержание деятельности учителя и учащихся, степень новизны учебной информации, рассматриваемой на уроке; актуализация у учащихся прежних знаний, постановка учебной проблемы; гуманизация знаний (исторический экскурс, ориентация на использование знаний в жизни, установление межпредметных связей).  
Пятый компонент урока (системообразующий) - способы деятельности, которые включают: организацию самостоятельной работы учащихся (объем, характер, виды, последовательность работы); наличие оптимального соотношения между самостоятельной работой учащихся и коллективной; создание ситуаций успеха и оказание максимальной помощи в выполнении индивидуальных заданий; реализацию на уроке индивидуального и дифференцированного подхода; приемы развития познавательной активности и самостоятельности учащихся.  
  
ВЫБОРОЧНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТДЕЛЬНЫХ УЧАЩИХСЯ ИЛИ ГРУПП УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ.  
1. Характеристика данного ученика, группы (склонности, способности, уровень развитости познавательных процессов, уровень подготовки по данному предмету в сравнении с другими предметами гуманитарного, естественно-математического циклов, физической культуры и трудового обучения, индивидуализированные цели и особенности обучения. Использование психодиагностической карты данного ученика.  
2. Краткая общая характеристика и ее преломление по отношению к данному ученику, группе.  
3. Особенности деятельности учителя по отношению к данном ученику (группе учеников) (сознательность, самосознательность, активность, особенности внимания, памяти и т. д, уровень организованности деятельности, хронометраж).  
4. Оценка результативности деятельности ученика (группы учеников) и возможные дополнения к психодиагностической карте. Раскрытие динамики развития данного ученика или группы учеников.  
  
АНАЛИЗ УРОКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.  
1. Краткая общая характеристика урока: цели, задачи, этапы урока, средства, методы и методические приемы, формы обучения на уроке.  
2. Стиль педагогического общения: в центре - педагог, в центре - ученики как индивидуальности, открытость или скрытность управленческой работы учителя.  
3. Соответствие педагогического общения целям, этапам, формам и средствам, способам обучения: монологическое, диалогическое или групповое общение; общение как информирование, объяснение, оценка или выявление и доказательство чего-то; соотношение проблемности и информативности; четкость, конкретность, целенаправленность общения; вербальное и невербальное общение; различные виды речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование, говорение).  
4. Прямое и опосредованное воспитательное воздействие через общение.  
5. Культура речи учителя. Учитель как доброжелательный речевой партнер. Соотношение прагматичности, логичности и эмоциональности в речевом и в неречевом поведении учителя.  
7. Сравнительный хронометраж речи учащихся и учителя и ее обоснование.  
8. Внешняя комфортность общения учителя и учащихся на уроке (как учащиеся сидят, насколько свободно они себя чувствуют, насколько целесообразны их речевые и неречевые действия).  
  
АНАЛИЗ УРОКА С ФИЗИОЛОГО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ.  
1. Краткая общая характеристика урока.  
2. Требования, предъявляемые при данном плане урока к деятельности учащихся, и их обоснованность с точки зрения требований психо- и физиогигиены. Возможности мобилизации учащихся данного возраста на восприятие мотивационно-целевой направленности урока и их переход в состояние установки. Особенности концентрации, распределения внимания и чередования различных видов деятельности.  
3. Характеристика класса. Нарушение здоровья, физические и психические отклонения, наличие рекомендаций по отношению к отдельным детям и группам детей с нарушениями здоровья, учет этих рекомендаций.  
4. Учет возрастных особенностей учащихся и профилактика дезадаптации учащихся на уроке.  
5. Развитость самоконтроля учащихся за своим состоянием и умением осуществлять элементарную коррекцию.  
6. Соблюдение гигиенических требований к содержанию классного помещения.  
7. Соблюдение психо-гигиенических требований при определении места урока в расписании.  
8. Наличие или предупреждение перегрузки школьников.  
УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ.  
1. Соответствие цели урока и сложности решаемых задач возрастным возможностям учащихся.  
2. Соответствие степени абстрактности и технологической сложности материала уровню физического созревания и психического развития учащихся.  
3. Дифференцированность подхода к учащимся с учетом особенностей их соматического и психологического развития.  
  
[РАЗДЕЛ II.   
АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИХ УРОКОВ.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
"Плохой учитель преподносит истину,  
хороший учит ее находить".  
А. Дистервег.  
Идея привнесения в образование развивающего личность ученика начала существует столько же, сколько и само образование. Однако, каждая педагогическая эпоха понимала и реализовывала эту идею в зависимости от так называемых "государственных заказов". Традиционно заказ образованию определялся исходя из политических, экономических, военных и т.д. выгод. В связи с этим развитие понималось как достижение личностью "необходимого уровня" сформированности интеллектуальных умений, культуры поведения, научных знаний.   
До недавнего времени этот уровень задавался государством, в том числе и нашим. До недавнего времени такого уровня развития вполне хватало для решения любых задач. И совсем недавно вдруг выяснилось, что если государство будет продолжать определять этот самый уровень, оно обречено на стагнацию, т.е. на медленное загнивание.  
Дело в том, что развитие - это процесс внутренний, личный, частный. Развиваются не умения и навыки, а внутренний мир человека, представленный сознанием, которое и определяет качество мышления, знаний, поведения, деятельности. В этом случае можно говорить о развитии личности, которая отличается от развития механизированного индивида, вооруженного знаниями, умениями и навыками тем, что относится к ним через призму своего личностного, человеческого, ценностного осознания. Если общество состоит из личностей, то оно развивается, т.е. живет, приобретая все новые уровни качеств; если же оно состоит из индивидов - то оно функционирует, т.е. существует на уровне приспособлений к тому, что задается.  
Следовательно, под развитостью должно понимать не количество и качество тех или иных умений по приспособлению, а количество и качество внутренних, личностных новообразований. Но должное становится необходимым только тогда, когда приобретает статус осознанной потребности. Сейчас такая потребность осознана и на государственном уровне. Она представлена в новой цели образования, ориентирующей на исключительно внутренний механизм развития человека - его субъектность.  
В отечественной педагогике идея развивающего обучения прошла весьма извилистым путем от теоретической разработки до практического воплощения. На этом пути было множество великолепных, гениальных открытий и трагических перекраиваний этих же открытий в угоду идеологическому заказу. Еще в начале 30-х годов выдающийся отечественный психолог-гуманист Л. С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка. По его убеждению, "педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития".  
Нельзя обойти вниманием и такой факт, что в отечественной теории развивающего обучения были разработаны предпосылки концепции личностно ориентированного образования: опора на самостоятельность учащихся в процессе достижения целей обучения, стимулирование поиска новых знаний, способов их усвоения, ориентация на "зону ближайшего развития" и индивидуальные особенности детей, механизмы обеспечения успеха и положительных эмоций детей в процессе обучения и т. д.  
Рассматривая психологические условия начального образования, Д.Б. Эльконин отмечал, что большинство детей, приходя в школу, находятся на уровне наглядного мышления. Казалось бы, это утверждение должно повлечь ориентацию учителя на действия по прямой передаче учащимся знаний и опыта поведения. Однако ученый приходит к выводу, что простое указание на то или иное свойство явления, простое сообщение готового знания не приводит к развитию мышления ребенка (и уж конечно не приводит к развитию сознания). Передаточный способ, репродуктивное обучение, которые как бы логически и закономерно вытекают из особенностей младшего школьного возраста, не могут рассматриваться как нормальное средство образования, развивающего личность.  
Очевидно, что развивающие подходы В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, З.И. Калмыковой, И. С. Лернера, Д.Б.Эльконина и др. противопоставлены монотонной системе заучивания. Однако, очевидно и то, что функционируют они в традиционной парадигме формируемого, а не самоорганизуемого знания. Они гуманизированы предоставлением свободы учащемуся в самостоятельном составлении ориентировочной основы действия, но инициатива допустима в жестких рамках копирования, "точного воспроизведения существенных для действия свойств и отношений вещей и допущения внешнего действия с ними" (П.Я.Гальперин). Сегодня, при отсутствии идеологического прессинга, преобразование основ данных подходов в гуманистические системы выглядит весьма двусмысленно. В частности, такое развитие приводит к возникновению парадоксальных установок по поводу того, что "мысли человека не заключены в структуре его мозга, они формируются как отражение созданной человечеством культуры" (П.П.Фролов).  
Возникшее стихийно в 60-е годы движение учителей-новаторов внесло оживление в единообразную систему образования. Но и эти талантливые и преданные своему делу учителя создавали авторские проекты исходя из единственно возможной установки: дать как можно большее количество знаний за как можно меньшее количество времени. Глагол "давать" обрекал и новаторскую деятельность на ограничение позиции ученика другим глаголом - "брать". "Дающая" педагогика неизбежно формирует потребительскую позицию, даже будучи "гуманистически" оформленной в разработках новаторов. Вместе с тем, и такая педагогика всегда знала, сколько и каких знаний необходимо дать ребенку, каким должен быть опыт его поведения, за счет каких мероприятий можно сформировать ту или иную позицию.  
Сам школьник, с его интересами, возможностями, потребностями, опытом сознания и мировоззрения, даже в педагогике сотрудничества выступал как предмет замаскированной, но постоянной опёки. Прямо - как у В.Ф. Шаталова (поэтапное управление познавательной деятельностью с ориентацией на ассоциативную теорию памяти), косвенно - как у С.Н. Лысенковой, требования выполнять указания, режим, этапы, алгоритмы, задавались учителем и только учителем.   
У детей формировалась не просто готовность, а заинтересованная потребность подчиняться воле, авторитету, опыту и знаниям учителя. При всех гуманистических декларациях педагогика сотрудничества "очеловечивает" достаточно традиционные ценности формирующей педагогики, модифицируя не содержание, а способы и формы образования.  
Предлагаемые в этом разделе схемы анализа помогают выявить развивающие компоненты урока в их традиционном понимании. От гуманистического понимания развития в процессе обучения их отличает ориентация на полную внешнюю заданность, на приоритет активности, творчества, опыта учителя, на однозначность, закрытость и абсолютность все более интенсивно и увлекательно транслируемых знаний. Отсюда и название раздела. Вместе с тем, на переходном этапе от традиционного развития к личностно ориентированному, мы считаем необходимым знание этих методик современным учителем. Овладение ими - это уже шаг вперед, по направлению к личности ученика.  
  
1. Общие требования к анализу урока в традиционно-развивающей парадигме.  
  
Традиционные теории развивающего обучения выстраиваются на основе задаваемой учителем проблемности, диалогичности, присутствующих в учебных задачах и ситуациях. С этой целью используются технологии поэтапных воспроизведений готовых образцов мыслительной деятельности, формирования представлений или образов усваиваемого действия, вопроизведения образцов и т.д.   
Несмотря на то, что основу анализа таких уроков составляет обращение к оценке степени усвоения заданных образцов действий, такая педагогическая деятельность научения и тренинга продолжает оставаться инновационной, поскольку большинство российских учителей работают в традиционно-формирующей парадигме образования. Соответственно этому выстраивается анализ инновационных уроков: проблемно-развивающих, интегрированных, комплексно-развивающих и т.д. Требования, предъявляемые к такому анализу, имеют собственную специфику.  
Общие требования к анализу урока.   
Научный подход к анализу урока, опора на психолого-педагогическую науку и передовой педагогический опыт. Глубина и всесторонность анализа; оценка урока с учетом взаимосвязи всех его компонентов, их дидактической обусловленности и логической взаимосвязи. Рассмотрение урока во взаимосвязи с предыдущими уроками изучаемой темы. Акцент при анализе на наиболее существенных сторонах урока, в решающей мере определяющих степень усвоения учебного материала, качество знаний, развитие интеллекта учащихся. Объективность оценок. Научная обоснованность оценок, характеристик и выводов; их конкретность, доказательность и убедительность. Учет специфики данного предмета. Предложения.  
  
Подготовка проверяющего к анализу посещенного урока.   
Просмотр записей посещенных уроков у данного учителя, замечаний и предложений. Формулировка вопросов, адресуемых учителю, связанных с планом урока и его реализацией. Определение формы анализа урока и места подведения итогов (беседа, обсуждение на заседании предметной комиссии, на педагогическом совете). Поэтапная оценка хода урока и деятельности учителя и учащихся. Заключение по итогам проверки качества знаний, умений и навыков учащихся. Вычленение достоинств урока, творческих находок учителя, заслуживающих изучения и внедрения в практику работы учителей школы. Недостатки урока и необходимая помощь учителю. Формулировка общей оценки, выводов и предложений в адрес учителя.  
  
Анализ урока учителем.   
Основные требования к самоанализу: место разбираемого урока в системе уроков по изучаемой теме, обоснование образовательной и воспитательной целей урока и выполнение намеченного плана урока, характеристика класса и мотивировка отбора учебного материала для данного урока, психологическая и педагогическая оценка системы учебных заданий и упражнений, выполненных учащимися на уроке, оценка развития самостоятельного мышления учащихся на уроке. Мотивировка выбора методов урока, оценка соответствия данных методов целям и содержанию урока, выполнению поставленных задач, удовлетворенность или неудовлетворенность учителем уроком (его отдельными частями); меры, намеченные учителем по устранению отмеченных недостатков, оценка и обоснование достигнутых на уроке результатов. Самооценка как одно из условий творческого труда учителя.  
  
Анализ урока проверяющим.  
Анализ целей урока. Оценка правильности и обоснованности постановки учебной и воспитательной целей урока с учетом особенностей учебного материала, места данного урока в системе уроков по теме, уровня подготовленности класса. Постановка и доведение целей урока до учащихся. Степень достижения целей урока.  
Анализ структуры и организации урока. Соответствие структуры урока его целям. Продуманность выбора типа урока, его структуры, логическая последовательность и взаимосвязь этапов урока. Целесообразность распределения времени урока между ними. Рациональность выбора форм обучения. Наличие плана урока и организация его выполнения учителем. Оборудование урока. Рациональная организация труда учителя и учащихся.  
Анализ содержания урока. Соответствие содержания урока требованиям государственных программ. Полнота, достоверность, доступность изложения. Научный уровень излагаемого материала. Степень нравственного влияния, воспитательная направленность урока. Генерализация основных идей урока (темы, курса). Политехническая направленность урока, его связь с жизнью, трудовым воспитанием и профориентацией. Реализация развивающих возможностей урока в плане формирования активной учебной деятельности, самостоятельного мышления, познавательных интересов. Подведение учащихся к восприятию новых знаний, выделение главной идеи нового материала. Формирование новых понятий. Актуализация опорных знаний.  
Организация самостоятельной работы учащихся. Характер тренировочных упражнений, виды самостоятельных работ, степень сложности, вариативность, учет уровня подготовленности учащихся класса. Инструктаж и помощь учителя. Степень усвоения нового материала (эффективность). Связь нового с ранее изученным. Повторение (организация, формы, приемы, объем).  
Анализ методики проведения урока. Определение обоснованности и правильности отбора методов, приемов, средств обучения, их соответствия содержанию учебного материала, поставленным целям урока, учебным возможностям данного класса, соответствие методического аппарата урока каждому его этапу и задачам активизации учащихся. Разнообразие методов и приемов, применяемых учителем. Эмоциональность подачи материала. Эффективность использования наглядных средств, дидактического раздаточного материала и технических средств обучения. Оценка методической вооруженности и педагогической техники учителя.  
Анализ работы и поведения учащихся на уроке. Общая оценка работы класса. Внимание и прилежание. Интерес к предмету. Активность класса, работоспособность учащихся на разных этапах урока. Организация самостоятельной учебной работы учащихся, выработка рациональных приемов учебного труда учащихся. Оценка целесообразности и эффективности примененных форм учебной работы. Формирование общеучебных и специальных умений и навыков. Выполнение единых требований. Индивидуальная работа с сильными и слабыми учениками.Сочетание коллективной и индивидуальной работы. Дисциплинированность класса и приемы поддержания дисциплины.  
Культура общения учителя с учащимися, соблюдение учителем норм педагогической этики и такта, оценка созданного учителем морально-психологического климата в данном детском коллективе.   
Качество знаний, умений и навыков. Глубина, осознанность и прочность знаний. Умение вычленять ведущие идеи в материале урока, применять знания в различных ситуациях, приобретать с помощью имеющихся новые знания. Степень овладения практическими навыками. Характер проверки знаний учащихся учителем. Виды проверки. Накопляемость, объективность выставленных оценок, их мотивировка, воспитывающий и стимулирующий характер.  
Анализ домашнего задания, полученного учащимися. Цель, объем. Соотношение между объемом работы, выполненной на уроке, и объемом работы, заданной на дом, характер домашнего задания (творческий, тренировочный, закрепляющий, развивающий) и его посильность. Комментарий и инструктаж учителя по домашнему заданию.  
Оценка санитарно-гигиенических условий урока.  
Оценка самоанализа, сделанного учителем в ходе ответов на вопросы, поставленные проверяющим; заключение по самоанализу.  
Общая оценка степени достижения учебной и воспитательной целей урока.Общая мотивированная оценка результатов урока: оптимальность обучающих действий учителя; качество знаний, умений и навыков учащихся; тенденция сдвигов в их развитии и воспитанности. Аргументированная характеристика достоинств урока.  
Элементы творчества, заслуживающие изучения и внедрения в практику работы учителей школы.  
Недостатки урока.Диагностика причин и тенденций в их развитии. Предложения по их устранению.  
Научная обоснованность выводов и оценок, опора на достижения психолого-педагогической науки и передовой педагогический опыт. Конкретность выводов и предложений, их доказательность и убедительность.  
Общие выводы и предложения.  
Рекомендации учителю по самообразованию на основании выводов и предложений.  
Заключительное слово учителя.  
Стиль беседы с учителем. Доброжелательность, уважительность и тактичность рзговора с учителем, опора на положительное. Учет индивидуальных особенностей учителя: характера, типа нервной системы, стажа и степени педагогического мастерства, общего кругозора и педагогической эрудиции.  
  
Критерии анализа инновационного урока.  
В условиях инновационного урока учитель, кроме того, что он делает на традиционном уроке, дополнительно осуществляет какое-либо нововведение: вводит новое содержание, новую методику обучения или воспитания, ведет экспериментально-исследовательскую работу на основе предварительно разработанной концепции и т.д.Поэтому при проведении инновационного урока, кроме тех восьми показателей, которые применяются к оценке эффективности традиционного урока, дополнительно используются показатели и критерии инновационного урока.  
При оценке эффективности урока могут быть использованы как 5-, так и 10- балльные шкалы. Это зависит от того, какой шкале вы отдаете предпочтение.  
  
[Показатели и критерии оценки эффективности инновационного урока.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Показатели эффективности | Критерии  оценки | Оценка |
| 1. | Степень оригинальности и новизны методики (технологии) урока | Оригинальность,  новизна |  |
| 2. | Гибкость сочетания традиционных и инновационных форм, методов обучения, содержания урока. | гибкость,  системность |  |
| 3. | Степень использования средств педагогической диагностики, позволяющих выявить эффективность педагогической инновации | диагностичность |  |
| 4. | Технологичность, возможности для воспроизведения педагогической инновации другими учителями | воспроизводимость |  |
|  | ИТОГОВАЯ ОЦЕНКА |  |  |

2. Анализ интегрированных уроков.  
  
Интеграция - это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области.  
Интегрированные уроки дают ученику достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живет, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о существовании многообразного мира материальной и художественной культуры.  
Основной акцент приходится не столько на усвоение определенных знаний, сколько на развитие образного мышления. Интегрированные уроки также предполагают обязательное развитие творческой активности учащихся. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни.  
В 70-е годы встал вопрос об активизации познавательной деятельности учащихся, о преодолении противоречия искусственного расчленения по предметному признаку. Ученик не воспринимал целостно ни учебный материал, ни картину окружающего мира. Это привело к активному поиску межпредметных связей, к использованию их в дифференцированном обучении.  
Потребность в возникновении интегрированных уроков объясняется целым рядом причин.   
Во-первых, мир, окружающий детей, познается ими в своем многообразии и единстве, а зачастую предметы школьного цикла, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.  
Во-вторых, интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей.  
В-третьих, форма проведения интегрированных уроков нестандартна, интересна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности уроков. Интегрированные уроки раскрывают значительные педагогические возможности. Такие уроки снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности, резко повышают познавательный интерес, служат развитию у школьников воображения, внимания, мышления, речи и памяти.  
В-четвертых, интеграция в современном обществе объясняет необходимость интеграции в образовании. Современному обществу необходимы высококлассные, хорошо подготовленные специалисты. Для удовлетворения этой потребности: подготовку образованных, хорошо подготовленных специалистов, необходимо начинать с младших классов, чему и способствует интеграция в начальной школе.  
В-пятых, за счет усиления межпредметных связей высвобождаются учебные часы, которые можно использовать для изучения иностранного языка, для углубленного изучения изобразительного искусства, музыки, для развивающей деятельности учащихся, а также дополнительных уроков практической направленности.  
В- шестых, интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя, способствует раскрытию способностей.  
Преимущества интегрированных уроков заключаются в том, что они:  
- способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса учащихся, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;  
- в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку;  
- не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию разносторонне развитой, гармонически и интеллектуально развитой личности.  
- интеграция является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах.  
Структура интегрированных уроков отличается: четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.  
В форме интегрированных уроков целесообразно проводить обобщающие уроки, на которых будут раскрыты проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов.  
В старших классах интегрированные уроки являются важнейшей частью системы межпредметных связей. Каждый из этих уроков ведут два и более учителей-предметников. Материал таких уроков показывает единство процессов, происходящих в окружающем нас мире, позволяет учащимся видеть взаимозависимость различных наук.   
В школе целесообразно проводить работу над созданием системы интегрированных наук. Первым этапом данной работы является согласование учебных программ по предметам, обсуждение и формулирование общих понятий, согласование времени их изучения, взаимные консультации учителей.   
Затем необходимо рассмотреть, как подходят к изучению одних и тех же процессов, явлений, законов, теорий в различных курсах учебных дисциплин. И, наконец, планирование тематики и конспектов интегрированных уроков.   
Интегрированный урок решает не множество отдельных задач, а их совокупность. Формы урока могут быть различны, но в каждом должно быть достаточно материала для упражнения "деятельных сил" (И.Г. Песталоцци) ребенка, данных ему от природы. Интегрированный урок требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства и одухотворенности личностного общения, когда дети положительно воспринимают учителя (уважают, любят, доверяют), а учитель расположен к детям (вежлив, ласков, внимателен). Педагог больше даст детям, если откроется им как личность многогранная и увлеченная.  
Педагогическая и методическая технология интегрированных уроков может быть различной, однако в любом случае необходимо их моделирование. Самостоятельный поиск новых оптимальных (по Бабанскому) схем-моделей -проявление творческой активности учителя.   
Закономерности интегрированного урока: весь урок подчинен авторскому замыслу; урок объединяется основной мыслью (стержень урока); урок составляет единое целое, этапы урока - это фрагменты целого; этапы и компоненты урока находятся в логико-структурной зависимости; отобранный для урока дидактический материал соответствует замыслу; цепочка сведений организована как "данное" и "новое" и отражает не только структурную, но и смысловую связанность; связанность структуры достигается последовательно, но не исключает параллельную связь (в первом случае соблюдается очередность действий, во втором - выполняются сопутствующие задания, отвечающие другой логически выстраиваемой мысли).  
Соблюдение указанных закономерностей позволяет рассматривать урок как научно-деловое построение, в котором, с точки зрения содержания важны: комплекс знаний и умений и свободное оперирование ими; соотношение изученного и изучаемого; соединение отдельных зачетов в одно общее; предупреждение недочетов.  
  
[АНАЛИЗ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
( Из опыта работы Г.Н. Гуповой, зам. директора по УВР сш №8 г. Каменска-Шахтинского Ростовской области).  
1. Объект интеграции (культура, наука, краеведение, человек, технология и др.).  
2. Содержание и компоненты интеграции. Какие учебные дисциплины в нее входят? Каково сочетание старых, классических, и новых, основных и дополнительных, дисциплин в процессе интеграции?  
3.Направление и объем интегрируемых предметов, в чем он выражается: в создании нового учебного предмета; в создании цикла ( блока) периодически повторяемых уроков; создании единичных интегративных уроков?  
4.Уровень (стадия) интеграции содержания в курсе или уроке: органически единая, целостная новая структура; параллельное существование в одном уроке или программе различных пластов материала; стадия перехода от параллельного соединения материала к целостной новой структуре?  
5.Тема интегративного урока, проблема, цель. Уровень новизны. Достигнута ли систематизация знаний учащихся, формирование целостного взгяда на предмет?  
6.Деятельность учителя и учеников по подготовке к интегративному уроку. Спонтанно ли осуществляется это урок или является результатом тщательной подготовки ученика и учителя? Какую самостоятельную работу ученики должны были выполнить до урока; ее цель, объем, характер? Облегчают ли эти уроки условия обучения учащихся или они затрудняют их жизнь?  
7.Формы проведения интегративного урока, виды деятельности учителей и учеников. Разумно ли они сочетаются, ведут ли к поставленной цели?  
8. Сотрудничество учителей на интегративном уровне. Насколько оно органично? Не тянет ли кто-то "одеяло" на себя? Действительно ли едины проблемы и содержание проведенных ими уроков? Нет ли противоречий в используемых ими материалах?  
9. Результаты деятельности учащихся на интегрированном уроке. Создалось ли у них единое ( интегрированное) представление о проблеме; широта их кругозора; культура суждений, их аргументация; степень убежденности в итогах обсуждения проблемы; культура речи; эмоциональная вовлеченность в проблему.  
  
[РАЗДЕЛ III.   
АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА .](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
1. Культурные ценности анализа личностно ориентированного урока.  
  
.*.. Человеку трудно с достаточной быстротой   
ответить "да" или "нет". А почему? Потому  
что самое трудное для человека - это сделать выбор.   
Даже самый маленький выбор   
для него - микротрагедия. А почему?*...  
                                                                  **М. Анчаров.**  
Однозначно ответить на поставленные писателем М. Анчаровым вопросы, означало бы решить проблему поиска общего для всех смысла жизни. Как показывает опыт мировой философии, окончательно решить ее нельзя, но отказаться от этого поиска - невозможно. Обучение этому поиску составляет одну из основных задач личностно ориентированного урока, решение которой облегчает бесконечный путь познания. Проходя его, индивид становится личностью. Личность ищет смысл своей жизни, познавая различные смыслы бытия, обогащается, наполняясь культурой, т.е. всем тем, что было создано специально для развития человека.   
Культура - (от латинс. - возделывание, воспитание, образование) - совокупность общечеловеческих, национальных и личностных ценностей и программ поведения, деятельности, общения, в которых запечатлены нормы и образцы достойной человеческой жизни, способы ее преобразования людьми и результаты коллективного и индивидуального творчества, выраженные в произведениях, текстах, предметах материальной и духовной культуры, этнических обычаях, различных языках и символических системах, содержащих социально значимую информацию, регулирующую деятельность, поведение, общение людей. Содержание культуры (ценности, социальные программы, способы деятельности и общения, символический язык и др.) развивалось исторически по мере того, как возникали новые потребности и формы бытия людей, их отношений друг к другу, обществу, природе, новые способы преобразовательной деятельности, социального опыта. Культура - антропологический феномен, она может сохраняться, передаваться и развиваться только усилиями самого человека. Поэтому культура предполагает культ человека, в образе которого интегрируются все ее достижения на определенном историческом этапе. Человек культуры как субъект, способный усваивать, критически оценивать и преобразовывать социокультурый опыт, извлекать из ценностей культуры личностные смыслы, проектировать новые образцы культурной жизни, является общей целью личностно ориентированного воспитания (Е.В. Бондаревская).  
Но чтобы стать человеком культуры, т.е. выбрать смысл, наиболее соответствующий культурному предназначению личности в жизни, необходимы критерии выбора.  
Современному учителю приходится идти этим путем, обращаясь к самым сокровенным глубинам ученического сознания. Делать это в одиночку - значит навязывать чье-то или даже свое собственное мнение, точку зрения, убеждение - формировать сознание. Прибегать к такому испытанному методу в современной школе - бесполезно: сегодняшние школьники не верят навязанным образцам. Другое дело - проходить путь познания вместе с ними. Чтобы не делать этого вместо них и за них, учителю необходимо обратиться к особому виду анализа, который есть только в личностно ориентированной дидактике. Это анализ, определяющий качество влияний учителя и учебного материала на развитие сознания за счет "включения" его личностных структур: критичности, мотивирования, рефлексии, автономности и т.д. - самоорганизуемого смыслотворчества в целом.   
Личность отличается от индивидуальности способностью порождать в своем сознании собственное понимание факта, наличием собственного смысла изучаемого явления, его значения для себя лично. Для индивида, при всей его неповторимости, все это лишнее, достаточно общепринятых и транслируемых учителем пониманий, смыслов, значений, которые должны приниматься минуя сознание.  
В связи с этим, анализ урока, ориентированного на становление и развитие культурных смыслов знаний выявляет, что же именно и каким образом используется для установления эффективной взаимосвязи обучения и учения. С сожалением отметим, что преимущественно понимаются и оснащаются эти процессы также, как было рекомендовано великим Я.А. Коменским четыре сотни лет назад. Традиционные средства, предлагаемые для анализа урока, устанавливают, насколько хорошо знания даются учителем в форме, удобной для запоминания учениками. Эта форма - урок, она наполняется содержанием деятельности учителя, которая и анализируется во всех ракурсах.  
В личностно ориентированном образовании уже укрепилось понимание того, что кроме формы, урок еще обладает и содержанием, которое и определяет форму: содержание есть что в как формы, а не наоборот. Собственно проблема повышения качества образованности учеников и состоит в том, как понимаются учителем и как оснащаются наукой форма и содержание, определяющие два взаимосвязанных, но весьма различных вида деятельности - обучение и учение.   
В традиционных схемах анализа внимания личности учителя уделяется настолько много, что для личности ученика места попросту не остается. Даже новейшие разработки анализа, претендующие на статус личностных, ориентированы не на личность ученика, а на личность учителя. Конечно, учитель продолжает оставаться главным действующим персонажем урока и его деятельность должна анализироваться. Вопрос в том, что наиболее ценно в деятельности учителя для развития личностных начал учеников? Последние научные данные свидетельствуют, что это - умения создавать условия, пробуждающие деятельность сознания учеников.Однако, если рассматривать проблему анализа урока с такой позиции, то несложно обнаружить недостаточное внимание педагогической науки к тому, как и за счет чего учитель создает эти условия.  
Следовательно, первая ценность для современного анализа урока состоит в том, насколько он позволяет выявить присутствие личностных, а не каких-либо других, характеристик деятельности учителя. Вторая ценность любой схемы анализа урока определяется тем, какие средства она предлагает для выявления умений работы учителя с содержанием учебного материала. Что подлежит оцениванию в процессе такого анализа? Это организация опыта переживаний детьми, эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта творческой деятельности в процессе обучения, гуманистический характер педагогического взаимодействия  
В связи с этим появляется необходимость разработки критериев отбора содержания учебного материала и вопросов, необходимых для анализа именно личностно ориентированного урока. Так или иначе, мы выходим на проблему управления качеством урока.  
  
2. Анализ как средство управления качеством урока.  
  
Качественное управление процессом образования является одной из важнейших функций личностно ориентированного учителя. Для ее оценивания применяются критерии, способствующие определению того, насколько управление соответствует предъявляемым требованиям. Мера соответствия задается нормативными документами, определяющими качество содержания и реализации управления. Оба качества проявляются через результаты деятельности субъектов управления: учащихся и учителей. В качестве основы соответствия выступает критерий, или мерило оценки.  
Содержание управления качеством составляют функции планирования, организации, коррекции, стимулирования, контроля, оценивания, мотивирования. Не претендуя на полный охват критериев оценки управления качеством процесса образования, остановимся на оценке обученности, как на его наиболее значимой характеристике.  
Основная проблема критериев оценки в образовании состоит в том, что качество - категория содержательная, внутренняя, смысловая, но существующие критерии ориентируют только на ее количественное, внешнее, процессуальное оценивание. Такой подход отражает традиционное представление о роли образования, как подготовке к жизни, в которой решения принимаются за выпускника, ведомого, руководимого и опекаемого государством. Подготовка к выполнению директивных указаний составляет и смысл образования и смысл управления его качеством.  
Изменившееся качество жизни требует от выпускника не столько умений выполнять указания, сколько решать проблемы жизни самостоятельно. Любое действие признается качественным только тогда, когда за ним стоит личностный смысл, внутренняя составляющая, что и обеспечивает внешнее, признаваемое другими качество этого действия. Изменилась и роль государства в образовании, однако его влияние на управление качеством образования стало далеко не однозначным.  
Сохранение традиционно-директивного стиля на уроке обусловлено множеством противоречивых стимулов, важнейшим из которых является постоянная демонстрация образцов псевдодемократических стилей, а по существу - хорошо и не очень замаскированного авторитаризма на самых высоких уровнях власти. Имея в виду, что значение образца для российского учителя исторически было всегда более ценно, чем буква любого закона, несложно установить дистанцию между всенародно озвучиваемыми декларациями и недеклариуемыми ожиданиями власти. Намеки понимаются правильно: ожидания оправдываются.  
При директивном стиле управления критериями качества остаются: для учеников - полнота, глубина, систематичность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность воспроизводимых знаний; для учителей - дидактические, академические, коммуникативные способности, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, самообразовательные умения. Появился и новый критерий - педагогическое творчество, судить о реализации которого предлагается по показателям оригинальности, эвристичности, фантазии, активности, концентрированности, четкости, чувствительности.   
Эти критерии устанавливают единственную меру соответствия - количеству проявляемых признаков. О качестве содержания деятельности приходится только догадываться: что является критерием дидактических или коммуникативных способностей, на основании чего можно судить о качестве оригинальности? Наиболее содержательный критерий - глубина знаний предлагается оценивать по "совокупности осознанных учащимися связей и отношений между знаниями" (И.Я. Лернер), т.е. по количественной характеристике. Каков критерий осознанности, что является мерилом его оценки - не установлено.  
Нормативные документы образования ориентируют на иное качество знаний и умений. Наиболее значимым для учителя определяется рефлексивный стиль управления, предполагающий введение таких ценностей, как соуправление процессом обучения, совместное целеполагание, проектирование, преобразование содержания знаний, стимулирование исследовательской деятельности учащихся и т.п.  
Проблема обостряется тем, что учащимся не доверяют ответственность за свое обучение. Преодолевать противоречия своего развития они смогут только тогда, когда будут полностью включены не только в деятельность запоминания, но и в деятельность производства смысла сообщаемых знаний.   
В отсутствие надежной государственной системы критериев, научная составляющая педагогических поисков зачастую определяется традиционными пониманиями смысла образования. В связи с этим, большая часть концепций гуманистического развития школы составляется так, что понятия "личность", "гуманистическое воспитание", "субъект образовательных процессов" и т.п. понимаются по привычной схеме: только последовательно и систематически воздействуя на ученика можно сформировать его как "гуманную" и "свободную", творческую личность. С другой стороны, наука все больше уступает педагогическому искусству, но достичь состояний профессиональной интуиции, озарения и наития удается только высокоодаренным учителям.  
Вместе с тем, очевидно и то, что вхождение России в цивилизованное мировое сообщество, как условие выживания нации, невозможно без предоставления ученику возможностей для культурной самоорганизации.   
Очевидно, что неизбежные рыночные отношения, как основа построения цивилизованного общества, устанавливаются в России отличительным как от Запада, так и от Востока способом. Сущность его еще не до конца осмыслена, но уже сейчас ясно, что метания власти по поводу выбора образцов для подражания все больше склоняются в пользу китайского варианта. Но Россия не сможет пойти по китайской модели развития, т.к. китайская культура ориентирована на традиционные конфуцианские ценности рациональности и целесообразности, а российской культурной традиции, ориентированной на дионисийскую православную духовность, эти ценности противопоказаны. Таким образом, первым критерием, определяющим введение "человеческого измерения" в деятельность учителя, становится сообразность национальной культурной традиции.   
Несмотря на непрекращающиеся попытки свести управление уроком то к западной, то к китайской моделям, национальные ценности все еще остаются нравственным приоритетом в самосознании российских педагогов. Это ценности культуры духовных поисков, а не привычной для Запада логической культуры исполнения стандартов. Это ценности участия в поиске собственных путей развития, творческого переосмысления опыта и науки, неоднозначных решений, необходимости личного понимания и переживания смысла своих педагогических действий и т.д. Опираясь на выводы российской аксиологии, сегодня можно утверждать, что эти ценности определяют особенность национальной ментальности российских педагогов. Но они требуют организованной поддержки руководства для перевода их на уровень основы для гуманной, культуро- и природосообразной, самоорганизуемой педагогической деятельности.   
Очевидна эффективность урока при развитых отношениях доверия, взаимоуважения, взаимопомощи, когда используются знания всех участников педагогического процесса, а не только учителя.Таким образом, вторым в организации нового типа управления качеством урока становится критерий ценностно-личностного подхода. Он требует умений обращаться к внутренним источникам и механизмам саморазвития ценностного (рефлексивного) слоя сознания, представленного деятельностью его личностных структур: мотивирования, рефлексии, критичности, автономности и др.  
В связи с этим, управление качеством процесса образования приобретает полную зависимость от личного понимания конкретным учителем сущности той педагогической позиции, которая им избирается. При такой расстановке акцентов невозможно обойтись без содержательных критериев качества.   
  
[3. Критериальный анализ и показатели эффективности становления самоорганизационных основ личности на уроке.](http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm" \l "1)  
  
Анализ личностно ориентированного урока требует достаточно высокого уровня научной подготовки учителя. В первую очередь - знания и понимания источника порождения культурных смыслов в сознании учеников, средств их востребования. Таким источником и механизмом определяются процессы самоорганизации, которые в современной педагогике зачастую понимаются в соответствии со стереотипами традиционной логики. В основном она трактуется как условие саморазвития ученика, который не может самоорганизоваться, т.е. приступить к самостоятельным действиям в режиме творческого самоуправления без директивно организованного внешнего направления своей деятельности.  
Директивная позиция в управлении уроком продолжает оставаться ведущей, т.к. наиболее понятна для учителя как привычный эталон отношений с учениками. Она олицетворяет традиционный директивный стиль, при котором личностные особенности педагога для самоорганизации учащихся не имеют значения. Он может быть одновременно откровенным диктатором и понимающим собеседником, заботливым наставником и беспристрастным судьей - авторитаризм, выраженный в однонаправленном, безоговорочном и однозначно внешнем требовании, не изменяет своей основы.Авторитарная основа управления полностью блокирует возможность самоорганизации учеников.   
Самоорганизация, понимаемая с позиций синергетики, сегодня признана наиболее гуманным средством достижения новых целей образования на всех уровнях - от законодательного до научного и управленческого. Это означает, что при организации урока во внимание принимаются все компоненты человеческого "само": личностных смыслов, личной значимости творчества, открытости, интуиции, критичности, рефлексии, потребности в самоактуализации, инициативы, отклонений, случайностей, множественности вариантов нелинейного развития и т.д. (М.А. Петренко).   
Самоорганизация - свойство любой системы к саморазвитию посредством надстраивания, "выращивания" из себя новых, более жизнестойких структур. С точки зрения синергетики, механизм творческого управления уроком можно представить как механизм самодостраивания управляющей и управляемой структур, т.е. субъектов и объектов управления. Любая педагогическая система - личность отдельного ученика, группа учащихся, класс в целом - становится способной к самодостраиванию, самопреобразованию, самовыращиванию из себя новых качеств - к саморазвитию в целом, только в том случае, когда учитель опирается на критериальную схему самоорганизуемого управления.   
Самоорганизация - наиболее активное начало любого процесса. Важнейшим условием ее возникновения в действиях учеников является инициирование учителем их выхода на собственную тенденцию развития, благодаря чему начинается процесс самодостраивания. Самодостраивание понимается как рождение нового пути развития. Оно связано с нарушением привычной системы упорядоченности, с выходом за пределы исходной системы.   
Основной источник возникновения новых качеств заложен в самой системе, т.е. он - внутренний. Однако, для того чтобы "запустить" механизм самоорганизации, этот источник должен "подпитываться" извне. Эта "подпитка", как новая функция учителя, приобретает синергетический характер в том случае, когда используются гибкие и мягкие подходы: любая форма давления автоматически блокирует процессы самоорганизации. Управление приобретает вид регулирования, которое настроено на то, чтобы "запустить" механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида. Регулирование "деликатно": управляющие воздействия должны отвечать человечной, т.е. гуманной сущности человека, быть такими же открытыми, как и управляемая система, в противном случае они разрушат самоорганизацию.   
В связи с этим возникает необходимость рефлексивного стиля управления качеством процесса образования на уроке. Он предполагает овладение методами нелинейного управления сложной системой, требующими глубокого понимания синергетического смысла важнейшей ценности рефлексивного управления - педагогической поддержки и стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов.   
В рамках анализа урока ограничимся двумя позициями: критериями качества знаний учащихся и критериями качества деятельности учителей. В целом они проявляют качество управления на уровне класса и позволяют оценивать его по достаточно конкретным показателям.  
Выделим те признаки, которые должны быть "мерилом оценки" обозначенных позиций. Эти признаки известны по таким документам, как Доктрина национального образования, Концепция перехода на 12-летнее образование и т.п.: новая цель образования - подготовка ученика как субъекта учебной, социальной, профессиональной и личной жизнедеятельности; для ее достижения необходима ориентация на принципы: личностной ориентации, гуманизации, гуманитаризации, культуросообразности; содержание знаний должно соответствовать признакам фундаментальности и усиления методологической составляющей, обеспечивающих изучение его основополагающих проблем.  
Однако, проблема понимания содержания, т.е. смысла этих признаков, продолжает оставаться открытой. Любой из них может трактоваться и реализовываться так, как этого потребует руководство. Так, готовить учащихся к самореализации своей субъектности считается более предпочтительным по западным моделям, т.е по схеме активного исполнения заданного образца, но никак не по схеме порождения смыслов и ценностей учебной деятельности, которая наиболее соответствует российской ментальности.   
Возникает проблема соответствия, т.е. поиска смысла, который явно не обозначен, но присутствует в более глубоких источниках. В этом случае необходимо обратиться к пониманию субъектности с позиций гуманистической философии, что и подчеркивается во всех пояснительных записках к нормативным документам. В связи с этим, новая цель приобретает соответствие заложенному в нее смыслу: субъектность не может стать результатом традиционного обучения и воспитания, поскольку это - внутренняя, творческая характеристика личностной активности. Следовательно, для становления субъектности, как внутренней активности, необходимо овладеть новыми педагогическими умениями по созданию условий, способствующих самоорганизации личности ученика. А это - принципиально новая организация качества процесса образования, требующая соответственного качества оценивания.  
Особенностью критериев является то, что они должны быть лаконичны, понятны и содержательны. Их не может быть много. Учителю катастрофически не хватает времени, поэтому педагоги оправданно требуют от науки внятной и доступной системы "мерил оценки". Вместе с тем, на сложном этапе перехода нашего образования от формирующей к личностно развивающей парадигме требуется не одна, а несколько систем критериев и показателей. Болезненность перехода может быть снижена только при добровольной, лично осознанной потребности понять, что реально представляют собой новые требования к качеству образования.   
Задавшись целью продемонстрировать неиспользуемые резервы уже имеющегося, программного содержания образования, мы разработали одну из систем критериев и ориентиров. Она определяет пути и средства разработки учителем целостной технологии достижения нового качества образования. Более подробно она изложена в нашем пособии для учителей "Педагогика личности: от концепций до технологий".  
Как основные критерии оценки качества личностно ориентированного урока мы предлагаем использовать следующие: субъектность, дополнительность, открытость, диалогичность. Они раскрываются через показатели, проявляющиеся в совместной учебно-воспитательной деятельности учителя и учеников: концептуальность, проблемность, критичность; умения резонансно воздействовать на протекание учебного процесса, направлять его на возникающее целое, владение средствами максимального расширения творческого поиска, активного допущения нестандартных действий и идей, способами инициирования процессов самодостраивания субъектов управления, преобразования содержания знаний.  
Критерий субъектности, как выражение смыслотворческой активности, самоорганизуется по интегративному критерию порождения смыслов и ценностей своей деятельности. Субъектность, как обязательное условие развития, не может быть навязана извне. Однако она инициируется внешними воздействиями, которые, вместе с тем, не являются определяющими. Внешние воздействия - специально организованная деятельность учителя, "работающего" с учениками через преобразованое содержание учебного материала. Ученик становится субъектом образования, включаясь в совместную с учителем работу по преобразованию содержания изучаемого материала, присутствующего в фактах, предметах, явлениях, символах, моделях, научных коллизиях - во всем, что изучается не только для количественного накопления знаний, но и для придания им качественных, т.е. личностных смыслов.  
Критерий открытости ориентирует учителя на представление в учебном материале открытых для дополнения, неустоявшихся, неравновесных, парадоксальных (феноменальных) фактов, не имеющих однозначной трактовки. Способ их познания - критическая рефлексия - позволяющая производить обращение к смыслотворчеству субъектов обучения вместо механического заучивания.   
Следствием такого представления учебного материала становится введение требования - "методологического императива" - постоянного пояснения субъектом обучения и воспитания своих смысловых значений рассматриваемого явления.  
Имея в виду, что гуманистическое обучение - прежде всего - открытая система, становится очевидным, что наряду со свойствами свободного саморазвития, самоорганизации, жизнеспособности ей необходимы и свойства неравновесия, нестабильности, нелинейности, случайности и т.д. При отсутствии составляющей одной из частей, удерживающих баланс самоорганизации, воспроизведение изучаемого предмета в мышлении будет сведено к упрощенной, но нежизнеспособной схеме.  
Критерий дополнительности (включения "обыденных" пониманий, экспертных оснований, приписываемых значений). Ориентирует на реализацию одного из гуманистических требований, предъявляемых к человеку познающему, выбирающему. Оно состоит в необходимости постоянного пояснения им собственных значений феноменов учебного материала. Благодаря этому происходит включение вненаучных представлений в контекст науки, что обеспечивает появление личностного смысла. Он возникает при "встрече" обыденных пониманий и объективных (внешних, заданных) смыслов, которые неизвестны, но предугадываемы.  
Включение "обыденных", донаучных пониманий учащимися становится возможным при использовании их в качестве экспертов. Мнение эксперта содержит лишь момент субъектной истины. Оно не подлежит оценке на истину или ложь. Его задача - сопоставление различных ракурсов видения, рассуждения по аналогии и т.д. - экспертиза явления, условий его существования, развития, преобразования и т.д., где ориентация на истину становится "мягким", ценностным ориентиром, исключающим единственность и абсолютность истины. Конечным результатом экспертной деятельности, как в некотором роде универсального метода самопознания и самопреобразования являются: оценка как итог согласования личностно окрашенных мнений; возможность разноаспектной реализации истины в различных мнениях; реализация в экспертизе не только интеллекта, но и всего духовного и эмоционального, субъектного опыта учеников, как экспертов.  
Критерий диалогичности содержания образования - определяет необходимость преобразования учебного материала в основу для диалога. Диалогичность основана на множестве смыслов, высказываемых участниками учебного общения при условии субъект-субъектных отношений, основным предметом которых выступает совместное обсуждение чего-либо при совместной направленности на разрешение проблемы. Диалогическое общение гуманно, поскольку предполагает субъективную активность всех участников диалога. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников. Основные функции взаимодействия в общении - активизация саморазвития, самоактуализации, взаимного оценивания и самооценки. Они реализуются при творческом сотрудничестве говорящего и слушающего, которое стимулируется в диалогическом общении. В подлинном диалоге нет не только внешней принудительности, но и внутренней предопределенности. Образование понимается как самодостраивание личности в общении, подразумевающем духовно-семейную связь учителя и ученика. Именно в самодостраивании происходит необратимое событие "перемены ума", которое и является целью образования.   
  
ПОКАЗАТЕЛИ.  
Диалогичность: установка на партнерство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умение слушать и слышать партнера, готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера, способность к сочувствию и сопереживанию.  
Проблемность: наличие в учебном материале оснований для пробуждения проблемности проявляет осмысленное отношение к ценностям знаний. Изучение основополагающих проблем приобретает смысл тогда, когда проблемы не транслируются, а порождаются познающим сознанием (Е.В. Бондаревская). Содержательный акцент приходится на формирование проблемных представлений о знаниях и опыте поведения. В их основе - развитие умений критичного оценивания, рефлексии, самостоятельного мотивирования, поиска и обнаружения противоречий, дополнения собственными значениями различных смыслов знаний и т.д. Таким образом закладывается основа смыслотворчества, являющегося базой для становления культуры гуманистического познания.  
Концептуальность. Смысл образования, как деятельность по расширению памяти, дополняется деятельностью по расширению мотивационно-оценочной сферы сознания. Для этого необходимы умения концептуализации содержания знаний посредством придания объектам обучения характеристик открытости, неоднозначности, дополнительности, контекстности открытий, нелинейности, личностных смыслов и т.д.  
Резонансность. Умения производить слабые, резонансные, воздействия на учащихся. Внешние воздействия совпадают (резонируют) с внутренними механизмами самоорганизации. Зная механизмы самоорганизации, можно сознательно ввести в среду соответствующее воздействие - "уколоть" среду в нужных местах и тем самым направить её движение. Но направить не куда угодно, а в соответствии с потенциальными возможностями самой среды (С.П. Курдюмов).   
Направленность на возникающее целое. Это план, главная идея - та путеводная нить, которая помогает выстроить систему самоуправления. План играет роль стимула, одного из резонансных воздействий на сложную систему самоуправляемого развития. План инициирует работу всех учеников, способствует выведению потенциально зреющего наружу, его логическому оформлению.  
Приоритет развития целого. Во всей объединённой области устанавливается новый, более высокий темп развития. Целое развивается быстрее составляющих его частей. При этом существенную роль играет согласованность действий, кооперация усилий для объединения в единое целое, особенно когда речь идёт о такой сложной системе, как урок. Выгодно развиваться вместе, ибо это приводит к экономии материальных, духовных и других затрат (Е.Н.Князева). В связи с этим становится важным процесс вовлечения учащихся в процессы их собственного развития для создания нового целого.  
Смысл этих и других критериев и показателей становится доступен любому учителю при использовании нескольких смыслопоисковых операций. Качество выполнения этих операций учителем должно соответствовать требованиям критериев. Это соответствие проявляется в умениях совместно проектировать цель и содержание занятий, преобразовывать и представлять содержание изучаемых знаний как основу для дополнения их собственными смыслами учеников, создавать условия для проявления ценностно-эмоционального и ценностно-смыслового отношения учеников к знаниям, в умениях востребовать эти отношения в процессе занятий и т.д.   
Качество новых умений учителя и учащихся по творческому обучению и учению выступают результатом, который и имеет смысл оценивать по наборам разработанных и разрабатываемых критериев и показателей как новое качество управления процессом познания.  
  
\* \* \*  
Представлять некие однозначно устоявшиеся схемы анализа личностно ориентированного урока сегодня весьма затруднительно. Различные авторы по-разному понимают смысл самого феномена этого типа образования, что определяет и различия в подходах к анализу урока. Наиболее приближенная к современным требованиям схема анализа представлена в этом параграфе. Однако, она не исчерпывает все возможные варианты видения, понимания и оценивания усилий учителя по развитию личности своих учеников. Рекомендуемые в последующих параграфах схемы анализа расширяют представления о возможностях личностно ориентированного урока.