

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ УРОКУ**Ю.В. Васьков, доцент ХОНМІБО, канд. пед. наук**

Нині можна виділити декілька протилежних підходів до аналізу уроку. Перший з них називається поелементним аналізом уроку.

Торкаючись його Є.М. Поляков (1974, с. 38) пише, що в педагогічній літературі рекомендується тематичний або, точніше кажучи, поелементний аналіз уроку, при якому кожен елемент уроку (зміст, методи, поведінка учнів, мова вчителя тощо) розглядається автономно, незалежно від інших елементів і загальних дидактичних завдань. І з цих, часто випадкових характеристик, як підкреслює Ю.А. Конаржевський (1986, с. 100), робиться загальний висновок про урок. У періодичній пресі аналіз уроку іноді називається розбором уроку, і в ході такого «розбору» від уроку відриваються головні характеристики. Часто увага звертається на другорядні, іноді випадкові елементи, пов'язані між собою лише порядком слідування один за одним протягом уроку, а не суттєвим зв'язком. При такому «розборі» урок руйнується як система так само, як уявлення вчителя про урок як про складну цілісно-динамічну систему. Такий підхід дуже часто зводиться до простої фіксації позитивного і негативного, що спостерігалось на уроці. Такому підходу відповідає і так звана лінійна техніка запису спостережень, яку використовує більшість керівників шкіл (зошит поділяється на дві частини: на одній фіксуються позитивні сторони, на другій — негативні). Оцінюється урок в залежності від кількості записів на кожній стороні. При такому підході аналіз носить констатаційний, малоефективний характер.

Другим підходом фахівці вважають аналіз уроку за певною схемою. Більшість керівників шкіл і вчителів висловлюють побажання щодо створення деякої універсальної схеми аналізу, яку можна було б застосувати на різних уроках. Але такої схеми не було, немає, і бути не може, — стверджує Ю.А. Конаржевський (1986, с. 100). Бажання отримати таку схему свідчить про нерозуміння сутності аналізу уроку, звичку працювати за готовим рецептом.

Як третій, науковці називають системний підхід, який полягає в аналізі не тільки основних складових навчального процесу, суб'єктивних і об'єктивних факторів, що впливають на його якість, а причинно-наслідкових зв'язків позитивного чи негативного проведення навчального заняття.

У різноманітних довідках, статтях газет і журналів відмічається недостатній рівень здійснення аналізу навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах.

До основних недоліків автори цих матеріалів відносять:

1. Здійснюється фіксація другорядних, розрізаних, іноді малозначущих рис і характеристик уроку.

2. Аналізується зв'язок між триединою метою уроку і його типом, між метою і змістом навчального матеріалу.

3. Не визначається рівень відповідності змісту навчального матеріалу, методів навчання, форм організації пізнавальної діяльності учнів і вплив цього рівня на кінцевий результат уроку.

4. Аналізу підлягає, в основному, діяльність учителя, а не його сумісна діяльність з учнями.

5. Результати уроку визначаються поверхово, не висвітлюються причини недоліків.

6. Аналіз здійснюється у хронологічній послідовності ходу уроку, фіксуються тільки зовнішні фактори.

7. Аналіз зводиться іноді до упередженого, тенденційного переліку лише недоліків.

8. Відсутність обґрунтованої мети відвідування уроку та його аналізу.

9. Відсутність програми спостереження за ходом уроку.

10. Прояв суб'єктивного ставлення до використовуваних учителем методів, форм і засобів навчання.

11. Досягнення і недоліки уроку визначаються не за їх впливом на хід і результати уроку, а за ступенем їх співпадання з існуючими методичними рекомендаціями, псевдоінноваційними підходами тощо.

Наявність таких недоліків викликає у вчителів негативне ставлення до відвідування керівниками шкіл їх уроків і наступному аналізу. Наведемо декілька прикладів. Так, ще у 1969 році в журналі «Народное образование» (№ 6) відзначалось, що 65 % опитаних учителів шкіл Естонії відмічали в ході анкетування, що «відсутність перевірки зі сторони керівників шкіл не принесла б суттєвих змін в їх роботу». 75 % опитаних вчителів таджикських шкіл відповіли, що користі відвідування не приносять, оскільки керівники шкіл обмежуються під час аналізу загальними вказівками і несуттєвими зауваженнями, які свідчать про відсутність знань предмета і некомпетентність у методиці його викладання (Аскарів Ю.С., 1970).

М. Портнов (1974, № 5) пише, що на питання вчителя: «Що вам дає відвідування уроків адміністрацією?», 65 % опитаних відповіли: «Нічого». Розбори уроків страждають поверховою оцінкою, простим переказом ходу уроку, не аналізується

в сутності ні зміст уроку, ні методика роботи, не вивчаються знання учнів, система роботи учителя, його наукова і методична підготовка.

Продовжує цю думку Є.С. Березняк (1973): «... У нас ще рідкі випадки, коли вчитель чекає директора на урок, знаючи, що отримає від нього кваліфіковану допомогу, мудру пораду».

Аналізуючи таке ставлення вчителів до відвідування їх уроків адміністрацією шкіл, Ю.А. Конаржевський при ФППК Челябінського педагогічного інституту у 1989 році провів дослідження компетентності 76 керівників Челябінської і Курганської областей (1999, с. 165). У результаті дослідження відзначено, що більш-менш повне визначення поняття «урок» змогли зробити тільки 6 %, 67 % не змогли цього зробити взагалі. Не змогли розкрити зміст триєдиної мети уроку 73 %, не мають уявлення про структуру уроку 60 %, не змогли перелічити методи навчання, які їм відомі, 42 % і 0,8 % змогли перелічити форми організації пізнавальної діяльності учнів.

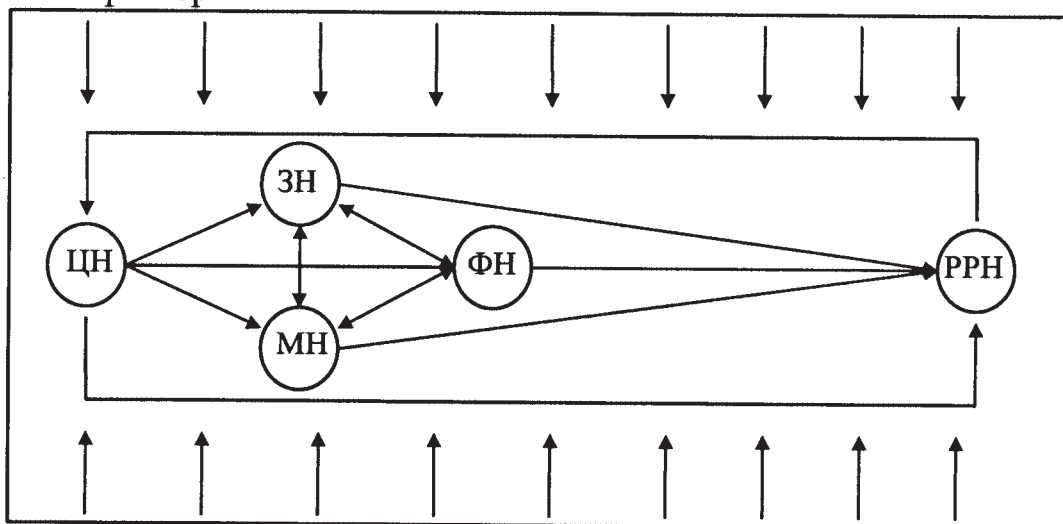
дидактичну модель навчального процесу і два блоки факторів (об'єктивні і суб'єктивні), що впливають на якість здійснення навчання (див. мал. 1).

До основних компонентів загальнодидактичної моделі відносяться: ЦН — цілі навчання; ЗН — зміст навчання; МН — методи навчання; ФН — форми навчання; РРН — реальний результат навчання.

Стрілками вказується взаємозв'язок компонентів, їх детермінованість і взаємозалежність. Стрілка від ЦН до РРН показує, що цілі навчання обумовлюють передбачений реальний результат навчання, а стрілка від РРН до ЦН доводить необхідність співвіднести отриманий реальний результат з цілями.

До об'єктивних факторів, які впливають на якість навчально-виховного процесу, ми відносимо закономірності навчання і дидактичні принципи. Згідно з теорією І.Я. Лернера [1980], до основних закономірностей навчання відносяться:

Суб'єктивні фактори



Об'єктивні фактори

Мал. 1. Загальнодидактична модель навчального процесу

У зв'язку з таким станом справ Ю.А. Конаржевський запитує: «Про яку якість аналізу можна говорити при такій «хиткій» дидактичній підготовці керівників?»

Ряд керівників шкіл з метою уніфікації процесу спостереження і аналізу уроку розробляють план-схеми, програми, протоколи тощо.

Наведені вище різноманітні підходи до аналізу уроку свідчать про наявність у кожного автора власних підстав у визначенні основних позицій спостереження в ході уроку та їх наступного аналізу. Основою структурно-функціонального підходу до аналізу уроку ми обрали загально-

взаємозалежність процесів освіти, виховання та розвитку учнів; відповідність цілей викладання і учіння; взаємозалежність основних компонентів навчального процесу; взаємодія вчителя, учнів і змісту освіти; єдність активної діяльності учнів і педагогічного керівництва вчителя; включення учня в навчальну діяльність; взаємозв'язок і взаємозалежність навчальних і реальних пізнавальних і психофізичних можливостей учнів.

До провідних дидактичних принципів більшість учених відносить такі: науковості; свідомості і творчої активності учнів у навчанні; наочності навчання і розвитку теоретичного

мислення; систематичності; системності; доступності і посиленої складності; індивідуалізації та диференціації навчання; зв'язку з життям та інше.

Серед основних суб'єктивних факторів слід виділити: діяльність учителя, умови здійснення навчально-виховного процесу і діяльність учнів.

Наш підхід до урахування об'єктивних і суб'єктивних факторів під час аналізу уроку підтверджується словами Ю.А. Конаржевського (1986, с. 67): «... педагогічний процес виступає як єдність об'єктивного і суб'єктивного, аналіз його також націлюється на дві взаємодіючі, взаємообумовлені сфери: об'єктивну і суб'єктивну».

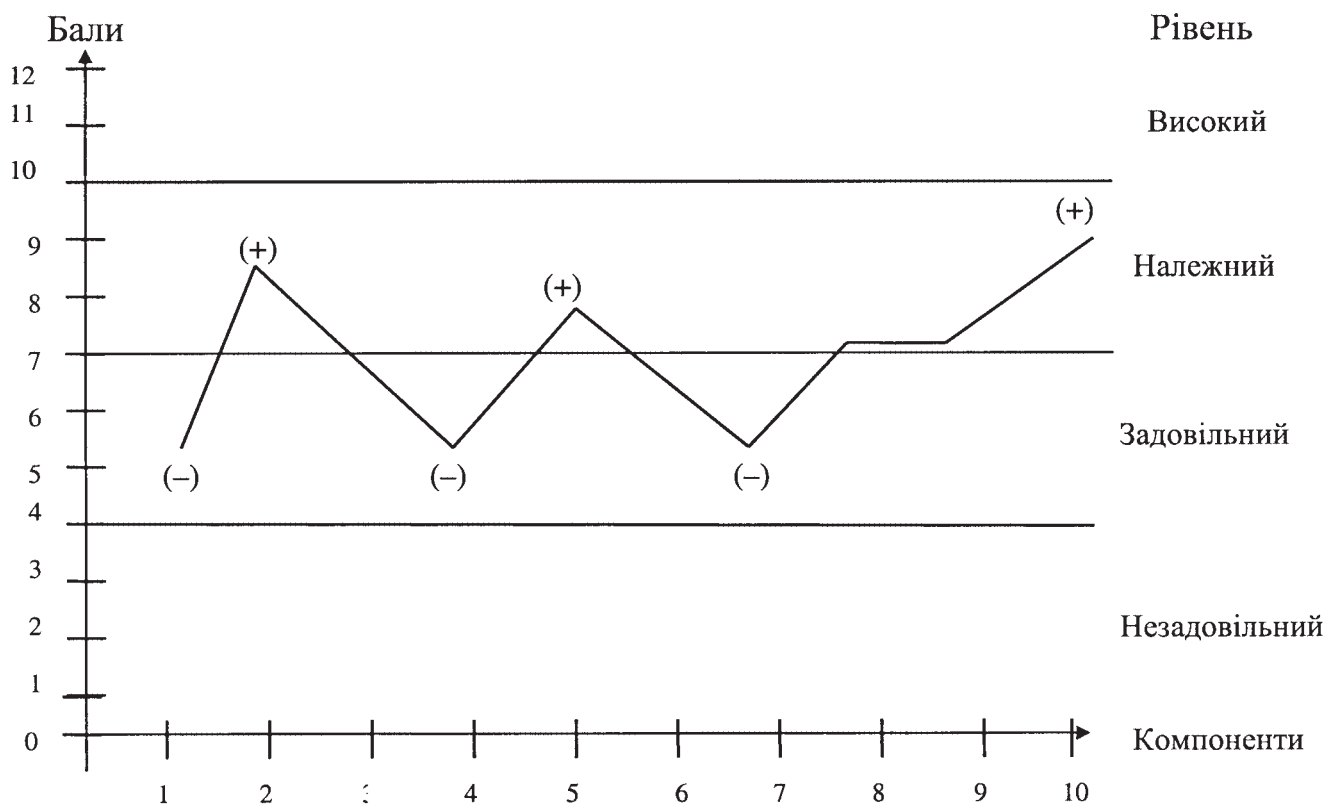
Орієнтуючись на основні складові загально-дидактичної моделі навчання і суб'єктивні фактори, до основних компонентів спостереження і наступного аналізу в ході уроку ми відносимо:

- 1) цілепокладання (процес добору і формулювання цілей і відповідних їм завдань);
- 2) умови проведення (матеріально-дидактичні і санітарно-гігієнічні тощо);
- 3) зміст навчального матеріалу;
- 4) структуру уроку;
- 5) методи навчання;
- 6) форми організації навчальної діяльності;
- 7) рішення дидактичних завдань;
- 8) рішення виховних завдань;
- 9) рішення завдань розвитку;
- 10) оцінку діяльності вчителя.

На відміну від інших авторів, які включили від 30 до 111 позицій, ми, орієнтуючись на «достатній мінімум», пропонуємо використовувати 10 провідних позицій, а в критеріях їх оцінювання розкриємо другорядні, які є похідними від провідних. Для наочності здійснюваного аналізу пропонуємо використовувати графічний варіант, де по горизонталі розташовані зазначені вище компоненти навчального процесу, а по вертикалі — 12-бальна шкала оцінювання. Спостерігаючи хід навчального процесу, присутній на уроці оцінює кожен з компонентів і на графіку виставляє конкретний бал. Оцінивши всі десять компонентів, необхідно поєднати всі точки (графи) в єдиний графік (варіант вказано на мал. 2).

На графіку виділені рівні реалізації того чи іншого компонента: високий (10—12 б.); належний (7—10 б.); задовільний (4—7 б.); незадовільний (0—4 б.). На основі аналізу (визначення рівня реалізації кожного компонента) здійснюється синтетична функція, за допомогою якої ми можемо вийти на загальну оцінку уроку. З наведеного графіка видно, що урок проведено на задовільному рівні, близькому до належного. Графік з позначкою «+» свідчать про те, що ці компоненти реалізовані краще від інших, а ті, де є позначка «-», реалізовані на задовільному рівні, близькому до незадовільного рівня.

В десять визначених компонентів не включені об'єктивні фактори (закономірності і ди-



Мал. 2. Графік аналізу уроку

дактичні фактори), а також діяльність учнів як суб'єктивний фактор. Ми вважаємо, що їх вплив слід розглядати під час оцінювання усіх десяти компонентів як окремо, так і на навчальний процес в цілому.

Орієнтуючись на те, що аналіз навчального процесу необхідно здійснювати на основі системного підходу до вивчення явищ, ми керуємось положеннями, розробленими Івановою О.М. (1987, с. 39—40), які передбачають вивчення об'єкта системного дослідження на трьох рівнях аналізу: параметричному, морфологічному, функціональному.

Параметричний рівень — це вихідна форма наукового опису досліджуваного об'єкта, яка ґрунтується на емпіричному пізнанні його властивостей, ознак і відношень суб'єкта.

Морфологічний рівень дозволяє виявити поелементну будову досліджуваного об'єкта і визначити взаємозв'язки властивостей, ознак і відношень, встановлених при параметричному описі об'єкта.

Функціональний опис може виходити з функціональних залежностей між параметрами, між частинами як елементами об'єкта.

Здійснюючи аналітико-синтетичну діяльність, експерт повинен, — за словами Е.Г. Юдіна (1978, с. 102—103), — звернути увагу на ряд моментів:

- 1) елементи системи описуються з урахуванням «місця» в цілому;
- 2) будова системи ієрархічна;
- 3) дослідження системи обумовлено дослідженням умов її існування;
- 4) для системного підходу специфічним є те, що властивості цілого породжуються властивостями елементів і навпаки, властивості елементів породжуються з характеристик цілого.

Описані моменти потребують пояснення і певної конкретизації стосовно нашого підходу до аналізу навчального процесу.

Щодо першого моменту, слід відзначити, що цілі, зміст, методи, форми і реальний результат є елементами системи навчання, і кожен з них має власні функції і місце в цій системі. Відсутність будь-якого з них свідчить про відсутність самої системи. Всі ці елементи перебувають у певному взаємозв'язку один з одним, і під час аналізу необхідно з'ясувати взаємовплив одних елементів на інші і їх взаємозалежність.

Щодо другого моменту необхідно указати на ієрархічність складових навчання, а саме на те, що спочатку аналізуються цілі, потім зміст, методи, форми і реальний результат.

Торкаючись третього моменту, а саме умов існування системи, необхідно пояснити, що для цього аналізуються як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори здійснення навчального процесу та їх вплив на якість навчального процесу.

Четвертий момент ґрунтується на методологічному положенні про систему в якій кожен елемент має власні властивості, але властивості системи не є сумою властивостей усіх елементів. Властивості цілого (тобто системи) породжуються властивостями елементів, але не їх сумою, і мають специфічний характер.

Враховуючи те, що пропонується аналізувати основні структурні компоненти навчального процесу відповідно до їх функцій, ми назвали свій варіант аналізу уроку структурно-функціональним. До позитивних сторін цього варіанта ми відносимо:

- 1) визначення достатнього мінімуму аналізованих компонентів на основі загальнодидактичної моделі навчального процесу;
- 2) застосування певної шкали оцінювання та рівнів реалізації як окремих компонентів, так і навчально-виховного процесу в цілому;
- 3) наочність реалізації окремих компонентів і навчального процесу в цілому;
- 4) наявність можливості визначення взаємодії, взаємовпливу і взаємозалежності між окремими компонентами аналізу тощо.

Наведений склад компонентів, якість реалізації яких ми пропонуємо визначити під час аналізу уроку, носить характер мінімальної достатності і відбиває власні погляди автора. Пропонуючи саме такий варіант складу компонентів, автор вважає, що він далеко не оптимальний. Це один з варіантів, який можна і потрібно переробляти й удосконалювати, бо навчально-виховний процес настільки багатогранний, що утворити якусь ідеальну схему аналізу і вказати оптимальні компоненти його дуже важко, а може, і неможливо.

Нижче ми наведемо орієнтовні критерії оцінювання 10 основних компонентів навчального процесу.

I. Цілі і завдання уроку

1. Доступність та аргументованість визначення та формулювання основних цілей уроку.
2. Якість формулювання дидактичних, виховних цілей і цілей розвитку визначення головних та другорядних цілей і завдань.
3. Відповідність дидактичних цілей програмному матеріалу, обґрунтованість їх добору з урахуванням типу уроку, місця даного уроку в системі уроків розділу програми, окремої теми.
4. Добір оптимальної кількості завдань з урахуванням типу уроку, віку (молодші, середні, старші), навчальної підготовленості учнів, їх інтелектуальних, психічних, фізичних і функціональних можливостей.

II. Умови проведення уроку

1. Матеріально-технічні умови:
 - наявність матеріально-технічних умов відповідно до визначених дидактичних завдань і місця проведення (клас, майстерня, спортзал);

— наявність необхідної кількості обладнання, роздаткового дидактичного матеріалу, інвентарю, ТЗН у відповідності до поставлених завдань;
— ефективність використання матеріально-технічної бази, обладнання, дидактичного роздаткового матеріалу тощо.

— розташування зон занять, обладнання, якщо клас працює по групах.

2. Санітарно-гігієнічні умови:

— відповідність шкільних меблів, обладнання віку учнів, їх фізичній, технічній (на уроках фізкультури і трудового навчання) та функціональній готовності;

— підготовка місця проведення уроку у відповідності до санітарно-гігієнічних вимог (чистота, освітленість, температура);

— відповідність обладнання вимогам правил з техніки безпеки.

3. Оптимальний психологічний мікроклімат уроку.

Ряд педагогів, наприклад, Ю.К. Бобанський, відносять психологічний мікроклімат до основних умов проведення уроку. В даній роботі ми тільки позначаємо, що рівень взаємовідносин учителя та учнів відіграє значну роль у підвищенні якості навчально-виховного процесу. Більше уваги питанням створення оптимального мікроклімату на уроці слід приділити в психологічному аспекті аналізу уроку.

III. Зміст навчального матеріалу уроку

1. Відповідність змісту навчального матеріалу програмі даного класу, дидактичним цілям уроку.

2. Відповідність змісту навчального матеріалу виду та типу уроку.

3. Наявність зв'язку змісту навчального матеріалу із змістом попередніх і наступних уроків.

4. Відповідність змісту інтелектуальним можливостям учнів, їх фізичній, технічній та функціональній підготовці (фізична культура, трудове навчання, ДПЮ тощо).

5. Оптимальність добору комплексу науково-предметних і допоміжних (нормативно-профілактичних, історико-наукових, контрольно-оцінювальних, міжнаукових та міжпредметних) знань, способів діяльності інтелектуального і практичного характеру.

6. Озброєння учнів досвідом творчого застосування знань, умінь та навичок в мінливих, нестандартних умовах, а також досвідом емоційно-ціннісного ставлення до виучуваного матеріалу.

7. Якість добору змісту з урахуванням його цілісності, наукової та практичної вагомості елементів, достатньої інформаційності, практичної значущості.

8. Додержання логічної послідовності презентації змісту навчального матеріалу на кожному етапі уроку і на занятті в цілому.

IV. Структура уроку

1. Макроструктура уроку:

— відповідність кількості етапів уроку його типу, оптимальна тривалість окремих етапів;
— логічна послідовність розташування основних етапів уроку.

2. Мікроструктура етапів уроку:

— наявність необхідних структурних елементів у кожному етапі;

— оптимальність розподілу часу на мікроструктурні елементи змісту навчального матеріалу в усіх етапах;

— логічна послідовність розташування мікроетапів у кожному етапі.

V. Методи навчання на уроці

1. Відповідність методів та прийомів навчання цілям і дидактичним завданням уроку, змісту навчального матеріалу, віковим і реальним навчальним можливостям учнів, а також умовам проведення уроку. Нижче наводимо орієнтовні вимоги до окремих методів навчання.

2. Інформаційно-рецептивний (пояснювально-ілюстративний):

— якість мови вчителя (знання термінології, відсутність дефектів, образність, аргументованість та доступність викладання та ін.);

— оптимальність використання різноманітних форм: розповіді, пояснення, опису, інструктажу, команди, наказу та ін.;

— своєчасність використання методу слова, лаконічність і спрямованість (звернення до всього класу, групи учнів, окремого учня);

— оптимальна тривалість часу, що використовується для розповіді, пояснення, опису, інструктажу та ін.

Наочні:

— наявність якісного використання засобів наочності;

— застосування ілюстративних матеріалів (схем, малюнків, фото-, кіно- матеріалів та ін.);

— використання зорових орієнтирів на уроках фізкультури (світові сигнали, інвентар різного кольору, розмітка залу і таке ін.);

— наявність застосування наочності з аргументованим поясненням.

3. Репродуктивний:

— наявність необхідної кількості повторів виконання завдань і вправ для забезпечення якості засвоєння навчального матеріалу і тренувального ефекту;

— оптимальність використання кількості завдань, темпу та ритму їх виконання учнями.

4. Проблемного викладу:

— доцільність використання проблемного викладу з урахуванням завдань уроку, навчального змісту і можливостей учнів;

— доступність презентації проблеми;

— різноманітність використання різних типів проблем;

— результативність використання проблемного методу.

5. Евристичний (частково-пошуковий) метод: — доцільність застосування з урахуванням завдань уроку, змісту навчального матеріалу, можливостей учителя і учнів;

— результативність використання.

6. Дослідницький метод (критерії такі ж, як і при евристичному методі).

VI. Форми організації навчання на уроці

1. Відповідність обраних форм організації діяльності учнів цілям і завданням, змісту та методам навчання.

2. Оптимальність добору і використання різноманітних форм організації діяльності учнів (загально класна або фронтальна, групова, парна, індивідуальна та їх різновиди, а також метод колового тренування на уроках фізкультури).

3. Наявність на уроці необхідних організаційних заходів: своєчасний та організований початок і закінчення уроку, своєчасний перехід від одного етапу до наступного тощо.

4. Обґрунтований розподіл учнів на групи, ланки, бригади на основі вимог диференційованого підходу з урахуванням статевих, інтелектуальних, фізичних, технічних та функціональних можливостей учнів.

5. Наявність індивідуального підходу до організації діяльності учнів, які потребують окремих місць роботи і завдань.

6. Раціональність організації особистої діяльності вчителя: вибір місця, організація самостійної діяльності найбільш підготовлених учнів і надання допомоги відстаючим.

VII. Вирішення дидактичних цілей і завдань

1. Озброєння теоретичними знаннями:

— рівень озброєння учнів предметно-науковими та допоміжними знаннями (нормативно-профілактичні, історико-наукові, контрольні-оцінювальні, міжнаукові, міжпредметні) з урахуванням мети уроку;

— відповідність якості теоретичних знань загальнодидактичним вимогам (12 критеріїв за І.Я. Лернером — міцність, системність, усвідомленість та ін.);

— якість перевірки рівня теоретичних знань учителем, яка форма використовується (усна, письмова, програмована система тощо).

2. Оволодіння способами діяльності інтелектуального і практичного характеру:

— рівень формування основних умінь та навичок з урахуванням поставлених на уроці цілей;

— якість перевірки рівня засвоєння умінь та навичок учителем, формування розумових і рухових здібностей.

3. Рівень використання учнями теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь та навичок у нестандартних умовах.

4. Озброєння учнів системою контролю та самоконтролю за рівнем засвоєння теоретичних

знань, вироблення практичних умінь та навичок, розвиток розумових і рухових здібностей.

VIII. Вирішення завдань виховання

1. Чи були поставлені виховні цілі перед учнями і в якій формі?

2. Який вплив (позитивний чи негативний) мав на учнів рівень реалізації основних структурних компонентів навчального процесу (поставлені цілі та завдання, організація умов, добір змісту та структури уроку, обрані методи та організаційні форми, рівень вирішення дидактичних цілей).

3. Наявність оптимального психологічного мікроклімату на уроці, позитивного емоційного фону взаємодії вчителя та учнів.

4. Оцінка уміння учнів поводитись на уроці відповідно до моральних норм.

IX. Вирішення завдань розвитку

1. Інтелектуальний розвиток (усвідомлене користування теоретичними знаннями, розумова будова моделі інтелектуальних і рухових дій, використання проблемних питань та вирішення проблемних ситуацій).

2. Фізичний розвиток на уроках фізкультури (дозування навантаження з урахуванням віку, статі учнів, їх функціональної підготовки, додержання оптимального темпу та ритму виконання вправ, чергування активної роботи з відпочинком; наявність коригуючих вправ, вправ для формування правильної постави, ліквідації недоліків у будові тіла, розвитку оптимального дихання).

3. Естетичний розвиток.

4. Етичний і морально-вольовий розвиток.

X. Особистість учителя

Згідно з теоретичними дослідженнями Н.В. Кузьміної (1967, 1972) визначено п'ять основних компонентів діяльності вчителя. Розкриємо конкретні вимоги до кожного компонента:

1. *Проектувальний компонент*: вчитель формулює цілі та завдання уроку з урахуванням типу уроку, місця даного уроку в системі уроків розділу, окремої теми; передбачає позитивний вплив обраного змісту на розвиток учнів, діяльність основних функціональних систем організму учнів; прогнозує можливий рівень теоретичної та практичної підготовки учнів; обґрунтовано проектує об'єм навантаження на учнів у ході уроку, планує темп і ритм роботи дітей, доводить до учнів індивідуальні проекти удосконалення їх особистої навчальної діяльності.

2. *Конструктивний компонент*: вчитель композиційно правильно визначає зміст навчального матеріалу з урахуванням цілей і завдань уроку, планує формування в учнів системи знань та практичних умінь; добирає необхідні засоби навчання на основі визначеного змісту; планує використання інтелектуального і фізичного навантаження, темп і ритм роботи учнів на осно-

ві застосування різноманітних засобів навчання; своєчасно перебудовує хід навчального процесу.

3. *Організаторський компонент*: учитель обґрунтовано організує діяльність учнів на різних етапах уроку з урахуванням цілей і завдань, обраного змісту та методів навчання; ефективно використовує фронтальну, групову, індивідуальну форми організації діяльності учнів; раціонально керує окремими видами навчальної діяльності; одночасно спостерігає і керує діяльністю всього класу, окремих груп учнів; «володіє» класом, підтримує постійний інтерес та увагу учнів протягом усього уроку, сприяє самостійності дій учнів та ін.

4. *Комунікативний компонент*: вчитель буде взаємовідносини з учнями на основі морально-етичних вимог до діяльності педагога; доброзичливо ставиться до учнів, будучи в той же час вимогливим та об'єктивним; формує відповідальне ставлення учнів до навчальної роботи, своєчасно підтримує учнів, яким потрібна допомога; спирається на вимоги, що адекватні функціональним можливостям і здібностям учнів, їх нахилам і потребам; сприяє формуванню позитивної мотивації творчого відношення учнів до заняття, своєчасно оцінює діяльність учнів, використовуючи систему оперативного, поточного та підсумкового контролю.

5. *Гностичний компонент*: вчитель володіє необхідним рівнем психолого-педагогічних та науково-предметних знань; враховує під час уроку анатомо-фізіологічні, психологічні, вікові та статеві особливості учнів; застосовує міждисциплінарні та міжпредметні знання; організує власну діяльність на уроці на дослідницькому рівні — постійно враховує динаміку індивідуальних зрушень рівня підготовки учнів.

Діяльність учителя Н.В. Кузьміна (1980, с. 35—36) поділяє на п'ять рівнів (кожен наступний рівень включає в себе попередній):

— перший (I) — репродуктивний (мінімальний) — педагог уміє переказати учням те, що знає сам, показати те, що сам уміє;

— другий (II) — адаптивний (низький) — педагог вміє адаптувати своє повідомлення, презентовані рухові дії до вікових і індивідуальних особливостей учнів, з якими працює;

— третій (III) — локально-моделюючий (середній) — педагог уміє формувати в учнів міцні знання, уміння та навички з окремих розділів або тем;

— четвертий (IV) — системно-моделюючий (високий) — педагог уміє формувати в учнів міцні знання, уміння та навички з усіх основних розділів програми;

— п'ятий (V) — системно-моделюючий діяльність і поведінку учнів (вищий) — педагог уміє робити свій предмет засобом формування особистості учня, свідомо формувати творче мислення, уміння самостійно добувати нові знання, робити узагальнення та перенесення в нові умови діяльності.

Вивчаючи діяльність учителів різних предметів, Н.В. Кузьміна разом з іншими дослідниками (1980, с. 36—37) прийшла до важливих висновків, що:

1) є прямо пропорційна залежність рівня діяльності вчителя від ступеня сформованості у нього теоретичних знань;

2) система знань та умінь педагога обумовлює систему знань і умінь учнів;

3) недосконалі способи діяльності педагогів формують такі ж недосконалі способи пізнавальної та практичної діяльності учнів.

У даній роботі ми пропонуємо 10 компонентів, які слід розглядати та оцінювати під час здійснення педагогічного аналізу уроку.

Стисле розкриття критеріїв оцінювання одних компонентів аналізу уроку і більш широке інших, пов'язано з тим, що деякі з компонентів потребують більш детального пояснення.

Література

1. Березняк Е.С. Руководство современной школой. — К.: Рад. школа, 1973.
2. Васьков Ю.В. Научные основы анализа учебно-воспитательного процесса на уроках физической культуры. — Харьков: ОІУВ, 1998.
3. Васьков Ю.В. Научные основы современного анализа урока: Теория, технология, опыт. — Харьков: Веста. Вид-во «Ранок», 2002.
4. Иванова О.М. Основы психического изучения профессиональной деятельности. — М.: Изд-во МГУ, 1987.
5. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. — М.: Просвещение, 1986.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. — М.: Просвещение, 1967.
7. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного исследования. — М., 1980.
8. Лернер И.Я. Проблема принципов обучения // Сов. педагогика. — 1980. — № 12.
9. Поляков Е.М. О системе и анализе урока // Сов. педагогика. — 1974. — № 7.
10. Портнов М. Анализ урока // Народное образование. — 1974. — № 5.
11. Юдин Е.Г. Системный подход и принципы деятельности. — М.: Наука, 1978.