

**Рассада Светлана Анатольевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск  
[rassada55@gmail.com](mailto:rassada55@gmail.com)

## К вопросу о принципах анализа урока руководителем педагогической практики в школе

**Аннотация.** Разработка и утверждение стандартов высшего педагогического образования, нарастание инновационных процессов в образовании, потребность образовательных учреждений в педагогах с хорошей практической подготовкой требуют совершенствования системы педагогической практики в вузах. В данной статье рассматриваются основные принципы наблюдения за деятельностью учителя-практиканта и учащихся в ходе урока, которых должен придерживаться руководитель педпрактики.

**Ключевые слова:** анализ урока, педагогическая практика, принцип единства и взаимообусловленности требований, принцип невмешательства, принцип объективности и доброжелательности.

Анализ урока, как важнейший метод осуществления научного контроля за эффективностью деятельности учителя-практиканта и учащихся, является основным способом получения руководителем информации о достижении практикантом определенных целей обучения, а также о путях и способах решения задач воспитания и развития, об эффективности использования им методов обучения и воспитания на уроке.

Накопленный опыт в сфере руководства практикой, изучение литературы по данному вопросу, наблюдения за работой других руководителей педагогической практики в школе явились основанием для разработки нами основных принципов анализа урока руководителем практики.

Первый принцип анализа – принцип научности – опора на научно обоснованные психолого-педагогические требования к анализу урока. Он исключает такие высказывания по анализируемому уроку, когда проверяющий отмечает: «Это на уроке мне понравилось... (и перечисляет, что именно), а это не понравилось». Такой подход ничем не оправдан, он отражает только субъективное мнение. Другому проверяющему может «понравиться» или «не понравиться» совсем не то, что первому. Принцип научности требует, чтобы при анализе урока руководитель исходил из того, какие научно обоснованные требования к уроку выполняются и как: полностью, частично, не выполняются совсем, а самое главное в этом деле – анализ причин слабого, недостаточного выполнения требований.

Следующий принцип – принцип известности учителю-практиканту требований к учебно-воспитательной деятельности учителя задолго до момента планирования и проведения им урока. Это положение особенно важное. Наше исследование показало, что многие руководители педпрактики при анализе урока берут за основу разные рекомендации, и учитель часто узнает о тех или иных требованиях к его деятельности только в момент проведения анализа уже данного им урока. Формально проверяющий вроде бы прав: он, прочитав научные рекомендации какого-либо ученого по требованиям к уроку и его анализу, «берет их на вооружение», а практикант данной работы этого ученого не читал и впервые слышит, что в его учебно-воспитательной деятельности на уроке должны присутствовать такие-то элементы. Таким образом, фактически руководитель практики нарушает положение о том, что нельзя требовать

с практиканта выполнения того, о чем ему не было известно заранее, задолго до того, как он спланировал и организовал ту деятельность, которую сейчас анализируют и оценивают. Учитель имеет право знать, какие требования предъявят к его деятельности очередные проверяющие. Никаких неожиданных и «ловящих» вопросов получать он не должен.

Следующим важным положением является принцип единства требований всех присутствующих. Он является следствием и логическим продолжением двух предыдущих. Существующее в практике положение – сколько присутствующих, столько требований и мнений – является результатом формального подхода к аналитической деятельности со стороны руководителей. Не вникнув глубоко в суть, в содержание тех или иных рекомендаций сами, не ознакомив предварительно с ними будущего учителя, они спешат проявить «научный подход» к анализу его учебно-воспитательной деятельности. В этом отношении надо отметить, что некоторые предлагаемые «схемы» анализа урока лишь формально вооружают руководителей практики научными рекомендациями, так как проанализировать урок и оценить его эффективность более чем по ста параметрам практически нереально.

Еще одним важным положением, определяющим объективный подход к анализу учебно-воспитательной деятельности учителя-практиканта на уроке, является соблюдение принципа целесообразности требований, предъявляемых к каждому конкретному уроку. Исследование показало, что нецелесообразно предъявлять ко всем урокам требования, отражающие частные моменты отдельных уроков, а тем более требования, которые обусловлены сиюминутным, «модным» течением, например в области методов обучения. Предъявляя требования к уроку, нельзя формулировать цель посещения таким образом, чтобы она навязывала учителю определенную систему его деятельности на уроке и даже, как это, к сожалению, встречается на практике, заставляла его на ходу «подстраиваться» под руководителя. Когда он, например, говорит, что пойдет смотреть, как используются технические средства обучения на уроке, такая постановка вопроса уже формальна, так как она уже сама по себе является фактором навязывания учителю определенной системы его деятельности на этом уроке. Часто руководитель практики желает видеть не то, что будет на уроке, а то, что ему хочется, что обусловлено заранее запланированными целями посещения, выбор и определение которых часто проводится субъективно и формально, без учета реальных обстоятельств, определяющих реальный учебно-воспитательный процесс на современном уроке. Об использовании ТСО, элементов программированного обучения и тому подобного можно судить только по итогам, как минимум, учебной четверти, полугодия, а лучше всего – целого учебного года.

Цели посещения урока, как показало проведенное исследование, должны ориентировать проверяющего на проверку и анализ основных, генеральных направлений учебно-воспитательной деятельности преподавателя на нем.

Таким образом, в общем виде, научно обоснованные, реальные, а не формальные цели посещения урока могут быть сформулированы, например, в следующем виде:

- насколько организация урока отвечает современным научным требованиям;
- как личностные качества учителя способствуют реализации основных целей и задач обучения в деле воспитания на уроке;
- насколько эффективна дидактическая деятельность учителя на уроке;
- насколько эффективна его воспитательная деятельность в ходе урока;
- насколько активны учащиеся на уроке, насколько эффективна деятельность учащихся на уроке и т. п.

В целом, в качестве цели посещения урока, должны выбираться такие положения, которые обязательны для деятельности любого учителя на любом уроке, а то, что присутствует не на каждом уроке – не может являться целью посещения урока.

Важным условием объективности при анализе урока является четкое соблюдение принципа оптимальности количества требований, предъявляемых к деятельности преподавателя и учащихся на уроке. Оптимальность мы здесь понимаем как условие необходимости и достаточности. Этот принцип находится в самой тесной связи с вышеизложенными принципами научности и целесообразности требований, предъявляемых к учебно-воспитательной деятельности учителя на уроке отдельными проверяющими. Формализм с их стороны заключается прежде всего в том, что, не вычленив главное в учебно-воспитательной деятельности, они наряду с важными, существенными вопросами объединяют в систему требований второстепенные, сопутствующие. Иногда одни и те же требования бессистемно включаются в разные разделы анализа урока, и доводят, таким образом, их количество до десятков.

Будущий учитель, ознакомившись с таким объемом требований, чувствует себя в очень затруднительном положении, у него возникает справедливый вопрос: какие же направления в его учебно-воспитательной деятельности главные, генеральные, на что ему обращать внимание в первую очередь?

Следующим важнейшим принципом анализа является принцип единства и взаимообусловленности требований к учебно-воспитательной деятельности учителя на уроке и ее анализу. Суть его в том, что требования к уроку (требования к деятельности учителя и учащихся на нем) – это и есть в то же время суть и основа содержания его анализа (анализа деятельности учителя и учащихся на уроке). Игнорирование этого принципиального положения является одной из причин существования формализма в аналитической деятельности руководителей педагогической практики. Доведя до учителя так называемые «требования к уроку» чаще всего в виде общих формулировок, характеризующих общие цели и задачи учебно-воспитательного процесса, они идут анализировать урок с другими, более конкретными требованиями к организации учебно-воспитательной деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке. А ведь учитель должен выполнять на уроке, а руководитель практики анализировать одно и то же. Не может же от учителя требоваться одно, а проверяться и оцениваться нечто другое, но именно это иногда и наблюдается на практике.

Не менее важным является также и принцип объективности и доброжелательности при осуществлении анализа и оценки эффективности урока. Этот принцип выражает сущность гуманизма и человечности в деятельности субъекта управления. Неумение или нежелание реализовать этот принцип на практике не позволяет говорить об ее эффективности вообще.

Современная школа, инновационные процессы, характерные для нее, модернизация общего и высшего образования и др. актуализируют проблему подготовки профессионалов, владеющих современными педагогическими технологиями, способных к творчеству, имеющих индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Однако, как показывает опыт работы со студентами по время педагогической практики, большая доля будущих педагогов проявляет консерватизм в профессиональной деятельности, не готова к самостоятельному выбору средств организации учебно-воспитательного процесса, будущие учителя владеют довольно низким уровнем сформированности практических навыков профессиональной деятельности.

В основе этих проблем лежат недостатки профессионально-педагогической подготовки, когда приоритетной является теоретическая составляющая подготовки. Как следствие студенты разделяют теоретическую подготовку и педагогическую практику; студенты младших курсов не воспринимают образовательные цели педагогической практики; старшекурсники неэффективно используют время педагогической практики для собственного профессионального саморазвития; будущие учителя обладают высоким уровнем теоретической подготовки, но к практической профессиональной деятельности в реальных условиях образовательного учреждения они недостаточно подготовлены.

С другой стороны, разработка и утверждение стандартов высшего педагогического образования, нарастание инновационных процессов в образовании, потребность образовательных учреждений в педагогах с хорошей практической подготовкой требуют совершенствования системы педагогической практики в вузах.

Накопленный опыт руководства практикой в школе студентов факультета иностранных языков позволил прийти к собственному толкованию понятия педагогической практики. Под педагогической практикой мы понимаем часть учебно-воспитательного процесса, обеспечивающую соединение теоретической подготовки будущих учителей с их практической деятельностью, основными функциями которой являются: адаптационная (способствует адаптации студента к предстоящей педагогической деятельности); целевая (задает вектор развития профессиональных способностей будущего учителя), обучающая (дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов), воспитывающая (оказывает наиболее сильное влияние на процесс формирования личности учителя), развивающая (состоит в формировании и развитии профессиональных качеств будущего учителя), рефлексивная (предполагает анализ собственной теоретической подготовки, возможность проверки и корректировки в реальных, не искусственно созданных условиях) и диагностическая (позволяет определить недостатки теоретической подготовки).

Данное понимание явилось основой разработки принципов анализа урока руководителем практики в школе. Так, наблюдая урок, руководитель педпрактики должен придерживаться основных правил этой деятельности, т. е. соблюдать основные принципы наблюдения за деятельностью учителя-практиканта и учащихся в ходе урока.

**1. Принцип невмешательства (нейтралитета) проверяющего на уроке.** Урок – это творчество учителя на основе знания им научных, психолого-педагогических закономерностей учебно-воспитательного процесса. Всякий присутствующий со стороны является инородным телом в таком органическом, комплексном явлении, каким является урок. Никакой присутствующий не имеет права вмешиваться в ход и течение урока, даже если он видит грубые ошибки со стороны учителя-практиканта. Об этих ошибках можно поговорить и после урока, а исправить их должен сам учитель на последующих уроках, что в случае необходимости также можно проконтролировать.

**2. Принцип корректности обращения присутствующего как к учителю, так и к учащимся.** Общеизвестно, что цель всякого контроля не ловить, не изобличать работника, допускающего отдельные промахи, а, что более важно, умелое исправление обнаруженных недостатков, направленных на совершенствование мастерства исполнителя. Руководитель практики должен (просто обязан) проявлять максимум доброжелательности и тактичности по отношению к учителю-практиканту, урок которого он наблюдает. Это же касается и его отношения к учащимся.

**3. Принцип учета всех факторов урока при его наблюдении.** На уроке нет, и не может быть второстепенных деталей. Время урока строго ограничено. Независимо

от цели посещения руководитель наблюдает и фиксирует весь ход урока, то есть – все виды деятельности учителя и учащихся с учетом затраченного на каждый вид деятельности времени урока. Как показывает практика, всякие попытки присутствующих заполнять во время урока определенные схемы его анализа или следить за его ходом с определенным планом, ожидая выполнения каких-то определенных действий со стороны учителя и учащихся, успеха не имеют. Ожидая, когда будут выполнены действия, «необходимые» для заполнения «его схемы», руководитель «не видит» или просто «не обращает внимание» на «несущественные», на его взгляд, детали. Такой подход ничем, конечно, не оправдан. Урок – органическое целое, и фиксировать необходимо весь его ход. Другой вопрос, что при анализе урока, в зависимости от цели этого анализа, можно рассмотреть какой-то один определенный вид деятельности учителя-практиканта на уроке или деятельность учащихся.

**4. Принцип учета специфических особенностей учебного предмета и индивидуальностей учителя** при наблюдении урока предъявляет к проверяющему очень важные требования: «не стричь всех под одну гребенку», а уметь подходить к наблюдению и анализу каждого урока дифференцированно, даже опираясь на одни и те же строго определенные, научно обоснованные требования и правила.

После посещения урока, проводя беседу с учителем-практикантом, важно дать вначале возможность ему самому охарактеризовать степень выполнения намеченного плана и достижения поставленных им целей и решение целого комплекса задач за данный урок. Беседа проводится с использованием записей, сделанных руководителем практики на уроке, по его краткой карте наблюдения урока (рис. 1).

<b>КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ УРОКА</b>		
Ф. И. О. _____		
Дата проведения урока _____		
Тема урока _____		
Главная дидактическая цель урока _____		
Цель посещения урока руководителем практики _____		
<i>Текущее время урока</i>	<i>Основные действия учителя и учащихся</i>	<i>Замечания и предложения присутствующего по ходу урока</i>

*Рис. 1. Карта наблюдения урока*

Время урока здесь записывается текущее, а не по количеству прошедших минут. Их вычисление во время урока отвлекает наблюдающего от хода самого учебно-воспитательного процесса на нем. Основные действия преподавателя и учащихся на уроке фиксируются кратко, так как не менее существенным здесь в этот момент могут оказаться оценочные суждения проверяющего: его предложения и замечания по организации этой деятельности.

Подобная запись наблюдаемого урока не формальна, а содержательна по своей сути. Формальный подход к анализу и оценке эффективности урока заключается в том, что проверяющие отдают предпочтение целому ряду внешних, формальных показателей, часто принимая внешнюю эффектность урока за его эффективность. Применяя предложенный нами подход, они анализируют содержание урока: какая избрана форма занятия (структура урока), ведь при любой структуре урок может быть как эффективным, так и совсем неэффективным; какие методы обучения

использованы преподавателем (разные методы в разных условиях могут быть и эффективными, и неэффективными); соответствовали ли методы содержанию учебного материала, поставленным целям урока, учебным возможностям данного класса; какие дидактические средства использовались на уроке; какие условия были созданы в целях повышения активности учащихся, их инициативы, самостоятельности; как учитель проверил усвоение учащимися нового материала; какие были организованы упражнения для закрепления воспринятого материала; способствовали ли они формированию умений по теме урока и т. п.

Учет и использование на практике приведенных принципов анализа и наблюдения за деятельностью учителя-практиканта и учащихся позволяет предупреждать формализм в оценке их деятельности в ходе урока.

**Rassada Svetlana,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of English language, Omsk State University, Omsk*

**On the principles of analysis of the lesson in school by the head of teaching practice**

**Abstract.** Development and adoption of standards of higher pedagogical education, the growth of innovative processes in education, the need for educators in educational institutions with a good practical training require to improve the system of pedagogical practice in schools. The article examines the basic principles of monitoring the activities of the teacher-trainees during the lesson the head of teaching practice must adhere to.

**Keywords:** analysis of the lesson, teaching practice, the principle of unity and interdependence of the requirements, the principle of nonintervention, the principle of fairness and goodwill.