**Требования к современному уроку.**

**М.М. Поташник.**

**Устаревший поурочный подход к оценке (само оценке) качества работы учителя по числу успевающих на «4» и «5».**

Этот подход - беда и учителей, и, в конечном счете, значительной части детей. И ссылка на то, что «нас так оценивают начальники», абсолютно несостоятельна и говор неграмотности и тех, кто оценивает, и тех, чью работу оценивают. Объясним нашу позицию.

Общеизвестно, что дети неодинаковы и отличаются друг от друга своими учебными возможностями, способностями, имеющими прежде всего ***генетическую природу, что не зависит ни от усилий ребенка, ни усилий учителя.*** Есть дети, способные к математическим наукам, и есть те, кто имеет очень ограниченные способности к ним. Так же и к гуманитарным, так же к иностранным языкам и т.д. Есть дети, которые могут по всем предметам успевать на «5», есть те, кто - на «4» и «5» те, кто только по отдельным предметам, а ***есть те, кто при каком старании не могут успевать выше «3».*** Это надо понять и признать.

Негативный эффект анализируемого недостатка в том,что он порождает процентоманию, которая не только искажает оценку работы учителя, но и уродует и учителей, и детей: первые считают, что они хорошо работали, вторые - что их хорошо научили, хотя и то, и другое - фикция, с обман, за которые неизбежно придется расплачиваться

**Оценка (самооценка) работы учителя по совпадению (или несовпадению) реальной успеваемости с ее про­гнозом, сделанным в зоне ближайшего развития ребен­ка, то есть с уровнем максимально возможных для кон­кретного ребенка результатов.** Прежде всего необходимо разобраться в проблеме и понять, что стараниями учителя и ребенка, никакими изощрёнными приемами и технологиями невозможно всех подтянуть до «4» и «5». Учитель может подтянуть ребенка только до максимально возможного для него уровня, соответствующего зоне его ближайшего развития. Развить в peбёнке можно только то, что в нем заложено природой (то есть в его генах).

Далее необходимо спрогнозировать максимально возможную успеваемость каждого ученика по конкретному предмету на конец четверти, полугодия, триместра. В этом учителю поможет школьный психолог, объяснив, как определяются максимальные возможности ребенка в зоне его ближайшего развития (описано Л.С. Выготским).Если учитель и ученик в совместной работе достигли прогноза, то это предполагает только положительную оценку работы учителя, даже если ребенок имеет отметку «3», поскольку это максимально возможный для ребенка результат за конкретный период времени.

Даже если значительная часть класса аттестована на отметку «3», то это (без специального анализа) еще не означает, что учитель плохо работал, и есть все основания считать это успехом учителя, если им будет доказано, что дети учились на максимуме своих небольших возможностей.

Отсюда следует, что нельзя мучить детей, заставляя их бездумно заучивать, запоминать способы решения тех или иных задач, любой учебный материал, только чтобы по­высить показатель успеваемости. Каждый ребенок должен учиться на максимуме *своих возможностей,* особенно если они невелики.

И не нужно честному учителю чувствовать себя неловко. Стыдно должно быть тем, кто в погоне за высоким про­центом успевающих на «4» и «5» всеми правдами и неправдами постоянно «натягивали» четверки и пятерки, которые не подтверждались при первой же проверке руко­водителей школы и органов образования. Стыдно должно быть и тем, кто ставил отличные отметки выпускникам, если мы вспомним, что по официальным данным феде­рального министерства образования более 60% золотых медалистов не подтверждают свои медали при поступле­нии в вуз, а если и поступают, то не по медальной льготе, а на общих основаниях или в коммерческие вузы.

***Комментарий.*** *Итак, в подавляющем большинстве ны­нешних школ России под качеством знаний принято пони­мать процент учащихся, успевающих на «4» и «5». Из этого неграмотного толкования следуют неверные следствия и, что самое главное, порочная практика оценки работы ученика, учителя, школы по вышеназванному проценту, а значит, и неверная оценка уроков конкретных учителей. Ошибочно, по неграмотности прогрессивными признаются только те ме­тоды, методики, технологии, новшества в современном уро­ке, опыт учителя в целом, которые якобы обеспечивают вы­сокий процент четверочников и пятерочников, хотя от изобретательности учителя тут далеко не все зависит.*

*Объясним нашу позицию. Когда человек работает учите­лем, то он видит и понимает, что дети отличаются другот друга по разным характеристикам, но прежде всего по своим природным учебным возможностям, по, как говорят психологи, обучаемости.*

*Как только учителя переходят на должности завучей, ди­ректоров, работников и руководителей органов образования, то забывают о вышесказанном и начинают давить на учите­лей, чтобы как можно больше детей имели только хорошие и отличные отметки, хваля на всех публичных мероприятиях (педсоветах, августовских конференциях, оглашении справок по итогам аттестации и пр., и пр.) именно и только тех, у кого выше так называемый процент качества знаний.*

*Все это не только неграмотно по сути, но и несправедли­во, ибо при таком подходе гимназии и лицеи всегда будут в лучшем положении, поскольку имеют право отбирать наиболее способных и мотивированных детей. Обычные школы, а особенно те, что для соответствующих детей специально открыли классы коррекционно-развивающего обучения, все­гда оцениваются не только без восторга, но и с упреками. Упреки могут быть как прямыми (учителя, де, плохо рабо­тают), так и косвенными: например, по результатам пре­словутого ЕГЭ школы ранжируют, выстраивают рейтинго­вые шкалы. Директора потом делают то же самое с учителями в своих образовательных учреждениях, чем уни­жают многих добросовестно и грамотно работающих педа­гогов. Все это приводит к процентомании, к которой в Рос­сии так привыкли, что ее уже просто не замечают. Ярчайшим доказательством этого порока является катастрофиче­ский, ничем разумно-положительным необъяснимый факт ежегодного роста числа медалистов, и это при том, что, как мы уже писали, до 60% выпускников не подтверждают своих медалей при поступлении в вузы (а если и поступают, то не по медальной льготе, а на общих основаниях).*

*Представление, что хорошая успеваемость зависит толь­ко от профессионального мастерства учителей сильно пре­увеличено, гипертрофировано, что и приводит к ошибкам.*

*По мнению ученых* — *специалистов по молекулярной био­логии, расшифровавших геном человека (то есть совокуп­ность генов, содержащихся в одинарном наборе хромосом одной клетки), не только интеллект, творческие способ­ности, состояние здоровья, обменные процессы, но даже характер человека на 80% зависит от его генетического кода и только на 20% от образования и воспитания в шко­ле, семье и пр. Таким образом возможности школы не бес­предельны и ограничены.*

*Из сказанного не следует, что если от учителей зависит всего пятая часть образовательных успехов, то и стре­миться к лучшему бессмысленно. Тут правомерно такое срав­нение: КПД паровоза всего 3—4 процента, но он может та­щить за собой состав с более чем сто грузовых вагонов.*

*Наконец, всем необходимо понять, что не умозрительно, а в результате многолетних измеряемых исследований вы­явлено, сколько детей и какого уровня интеллекта, учебных возможностей рождается на Земле. Впервые в 1937г. (за тем усовершенствовав в 1949 г.) видный американский пси­холог Д. Векслер разработал тесты для определения уровня развитости интеллекта детей от 5 до 15 лет (позднее и**взрослых от 16 до 75 лет).*

*Ребенку того или иного возраста предлагается соответствующий этому возрасту набор из 150 вопросов, заданий, лабиринтов и т.п. Далее в зависимости от числа правиль­ных ответов, решений, Д.Векслер обозначил условные гра­ницы уровней развитости интеллекта и присвоил каждому уровню определенное название. Результаты тестирования представлены в приводимой таблице.*

***Распределение детей по интеллектуальным уровням на основании тестов Векслера (показатели IQ)***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Граница* | *%* | *Классификация интеллектуальных уровней* |
| *130 и выше* | *2,2* | *Сверхпревосходный* |
| *120 -129* | *6,7* | *Превосходный* |
| *ПО -119* | *16,1* | *Вышесредний* |
| *90-109* | *50,0* | *Средний* |
| *80-89* | *16,1* | *Нижесредний* |
| *70-79* | *6,7* | *Пограничный* |
| *69 и низке* | *2,2* | *Дефективный* |

*Автор стремился к тому, чтобы термины, знание о ко­торых можно получить в общеобразовательной школе, не играли в его тестах доминирующей роли. Поэтому им привлекался иной (по сравнению со шкалой Бине-Стенфорд) вербальный материал. Наряду с тестами вербальными в шкале представлены тесты «действия», невербальные. Тем не менее корреляции между вербальной и невербальной сери­ями высоки, равно как высоки корреляции обеих серий со шкалой Бине-Стенфорд.*

*АЙ-КЬЮ (англ. IQ — сокр. от intelligence quotient — ко­эффициент интеллекта) — коэффициент развития, исчис­ляемый как отношение так называемого «умственного воз­раста» к истинному хронологическому возрасту лица и определяющийся в результате тестирования (логические и арифметические задачи, ориентировка в практических си­туациях, проверка оперативной памяти и пр.).*

*Из данных тестирования следует, что природа рождает только 2,2% детей, могущих учиться на одни пятерки, еще 6,7% — могущих учиться на пятерки и четверки, примерно 16,1% — четверочников и т.д.*

*Данные, полученные на основе тестов Д. Векслера, не ме­няются уже несколько десятков лет, подтверждаются дан­ными тестирования других авторов по другим шкалам. Разу­меется, эти данные — не приговор ребенку на всю жизнь, по мере развития и изменения условий он может переместить­ся из одной подгруппы в другую, но это не меняет сути выво­да: ни у каких учителей даже при самом высоком уровне пе­дагогического мастерства* ***все дети никогда не смогут успевать на «4» и «5»*** *по объективным причинам, и вины учителя в этом нет. Вот почему требование к уроку, изло­женное на стр. 159, носит и новаторский, и принципиальный характер.* ***(Думаю, всем нам было бы полезно, хоть раз в жизни определить свой IQ по тестам Векслера. Уверен, многие бы тогда стали критичнее относиться к себе и тер­пимее к детям, особенно тем, кому трудно дается учеба.)***

*Рассмотрим пример. Известно, что у значительной час­ти людей (в том числе и у педагогов) нет музыкального слуха (генетический фактор), и все это понимают и прини­мают как некую данность (природа так «распорядилась»). Но ведь по этой же причине у кого-то из детей нет спо­собностей к математике, иностранному языку или иному*

*предмету школьной программы, а это почему-то многие педагоги и люди, стоящие над ними, не хотят принимать во внимание и создают конфликты с детьми, из-за чего мно­гие из них отторгаются от школы, утрачивают статус ученика..., ломаются их судьбы.*

*Не могу не сказать в связи с комментируемым требова­нием о неприятных, но, увы, фактах. Когда мы на лекциях и в личных беседах объясняли учителям и их руководителям суть требования, никто не только не возражал, а все со­гласно кивали головами, многие благодарили за понимание их проблем, за поддержку и т.п. Но... в конце разговора до­бавляли: «Вы правы, но все равно мы будем использовать показатель качества обученности как процент успевающих на «4» и «5», поскольку школы к этому привыкли, он удобен, да и учителей нужно... (далее по лицу можно было про­честь: «подстегивать и держать в узде»).*

*И это не все. Несмотря на понимание комментируемого требования к уроку, я никогда не слышал, чтобы кто-то из учителей (а уж тем более из руководителей) возражал про­тив оценки своей работы по числу детей, успевающих на «4» и «5». Я никогда не слышал, чтобы какой-то начальник в сфере образования публично сказал доброе слово об учителе, кото­рый, превозмогая огромные трудности, используя современней­шие сложнейшие технологии коррекционной педагогики, до­тянул до удовлетворительной оценки детей с ограниченными природными возможностями, то есть учил их на максимуме возможного для них. Я не смог найти в России учителя, ко­торый бы сначала прогнозировал максимальные на данное время возможности учеников в зоне их ближайшего развития, а потом, достигнув этого уровня, публично заявил бы: «Боль­шая часть моих учеников имеет оценку «3», но это свиде­тельство не плохих результатов обучения, а наоборот — очень хороших для этих детей, поскольку...». Без комментариев.*

*В заключение заметим, что описанные парадокс, неле­пость, абсурд, нонсенс, унижающие учителя, не новы, о них еще полтораста лет назад писал В.Г. Белинский: «Воспита­тель есть садовник... Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить, вместо кислых и маленьких яблок* *давать яблоки садовые, вкусные, большие; но тщетны были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню — желуди. А в этом-то именно и заключаются, по большей части, ошибки воспитания: забывают о природе, да­ющей... наклонности, способности и определяющей его зна­чение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов». (Избранные педагогические сочинения. — М., 1948. - С. 20.)*

*Понятно, что воспитание В.Г. Белинский трактует в широком смысле (педагогика - это наука о воспитании де­тей, где воспитание включает в себя обучение, воспитатель тут — педагог, учитель).*

*В этой мудрой, безупречно научно грамотной цитате со­держится и ответ тем, кто считает, будто существуют универсально эффективные технологии, которые в любых ус­ловиях, с любыми детьми дают постоянно воспроизводимый и только положительный результат в исполнении любого учителя и по отношению к любому ребенку.*

*Мы не против новых эффективных технологий, не против требования к учителям — постоянно повышать свое профес­сиональное мастерство. Но нужно понимать, что они не могут изменить генетику ребенка, не могут добавить его клеткам недостающего. И не будем забывать: учитель мо­жет и должен создавать условия, при которых ребенок смо­жет реализовать все лучшее, что заложено в нем природой.*

*Всем известен не просто талант, а гений великого А. С. Пуш­кина. Зададимся вопросом: «А что мы слышали о талантах родителей Александра Сергеевича, о талантах его четырех де­тей?», хотя биографии и предков, и потомков гениального по­та и мудреца известны и подробно описаны.*

*Так почему, понимая генетическую предрасположенность (наличие или отсутствие природных задатков) к учебе, к тем или иным наукам, искусству, видам деятельности из­вестных людей, мы, педагоги,* — *образованные люди — не хотим понимать это по отношению к детям, с которыми работаем, и требуем от них учебы на «4» и «5», несмотря ни на что и вопреки всему?*

*Смею надеяться, что прочитавший этот текст учитель, завуч, директор школы, специалист Управления образования, член аттестационной комиссии и др., уже не будет так категорично убежден в пресловутом утверждении «Не бывает плохих (имеется в виду неспособных) учеников* — *бывают плохие учителя».*

Многие из учителей и заместителей директоров школ, которым мы давали читать рукопись для рецензирования, рекомендовали нам где-нибудь привести только одни тре­бования в виде перечня без источников (недостатков, противоречий) и пояснений. В таком — компактном — виде материал по их мнению будет также удобен для разнооб­разного использования:

* для получения целостного представления о требова ниях к уроку в начале XXI века;
* для размножения текста требований и помещения и *\* в тетради поурочных планов каждого учителя школы в ка­честве памятки, для самостоятельного анализа собственных уроков, для работы методобъединений и кафедр;
* для изготовления на ксероксе или графическим спо­собом увеличенной до размеров плаката копии перечня требований к современному уроку и вывешивания его и методическом уголке (кабинете) школы, в учительской, кабинете завучей, в помещении, где будет проводиться педсовет «Об организации методической работы в связи *й* новыми требованиями к уроку»;
* для осуществления тематического, текущего, итого­вого, классно-обобщающего и всех других видов контроля,
* для разработки альтернативных схем общедидакти­ческого анализа урока;
* для разработки альтернативных анкет с целью диаг­ностики затруднений учителей в овладении новыми тре­бованиями к уроку;
* для адаптации альтернативных (так называемых «ав­торских») программ и методических пособий;
* для разработки новых требований к уроку, коррекции нынешних, как только в этом появится необходимость, и др.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ**

***(без источников, пояснений и комментариев)***

1. Стремление учителя самостоятельно разрабатывать поурочные планы (проекты) своих уроков.

1. Знание системы принципов дидактики, их иерархии, вза­имосвязей и отношений, обязательная опора на них при проектировании, организации и осуществлении образователь­ной деятельности на уроке: при определении целей, выборе содержания, методов, форм, средств обучения, учете возмож­ностей, особенностей детей и др.
2. Точное (в закономерностях, принципах) и одновремен­но творческое (то есть прежде всего — личностное) выполне­ние программно-методических требований к уроку.
3. Знание каждым учителем типологии уроков и только обоснованный выбор типа урока, наилучшим образом соот­ветствующий особенностям того или иного класса, темы, раздела.
4. Использование игровой формы только в том случае, когда это служит лучшему выполнению образовательных це­лей урока, не превалирует над сущностью учебного материа­ла, не уводит в сторону от главных целей, не становится самоцелью, не умаляет значения сути того, что должны изу­чить дети.
5. Безусловный учет обученности, обучаемости, учебных и воспитательных возможностей учащихся разных возрас­тов, классов, групп; учет особенностей, интересов, склонно­стей, запросов учащихся.
6. Стремление к поиску и по возможности формулиро­вание кроме темы еще и так называемого «имени» урока в виде яркого афоризма, крылатой фразы, поговорки и т.п., эмоционально выражающих в сжатом виде суть главной идеи урока.
7. Специально спланированная (то есть продуманная) деятельность учителя по обеспечению не только учебной, но и воспитательной функции урока, то есть воспитания и в про­цессе обучения.
8. Комплексное планирование задач по трем группам:

I. Педагогические цели: обучения, обязательно воспи­тания, развития и социализации личности, так называемые  
креативные, оздоровительные и др. — это цели развития ре­бенка (главные цели);

II. Цели развития образовательного процесса (для по­вышения качества этого процесса): диагностические, позна­вательные, исследовательские;

III. Цели саморазвития учителя:

а) профессионального;

б) личностного.

1. Обязательное выделение в содержании учебного ма­териала объекта прочного усвоения, то есть главного, суще­ственного, и отработка на уроке именно этого материала.
2. Продумывание и по возможности формулирование хотя бы для себя ценностных оснований выбора содержания и трактовки учебного материала на уроке.
3. Стремление учителя помочь детям раскрыть для себя личностный смысл любого изучаемого на уроке материала.
4. Опора на межпредметные связи с целью их использо­вания для формирования у учащихся целостного представ­ления о системе знаний, о мире и с целью развития эрудиции школьников, а при необходимости и специальное (продуман­ное и обоснованное) осуществление учителем межпредмет­ной координации учебного материала.
5. Безусловное обеспечение практической направленно­сти учебного процесса, создание реальных возможностей при­менения учащимися полученных знаний, умений и навыков,

не допуская формального усвоения теоретических сведений. Осуществление перехода от человека знающего — к человеку тающему, понимающему и деятельному.

1. Включение в содержание урока упражнений творче­ского характера по использованию полученных знаний в ана­логичной (подобной), сходной, частично новой (измененной) и в полностью незнакомой ситуации.
2. Только обоснованный выбор оптимального сочета­ния и соотношения методов обучения, исходя из знания сис­темной классификации методов обучения, сильных и слабых сторон каждого метода и учебных возможностей учащихся конкретного класса.
3. Знание разных технологий развивающего обучения (Занкова, Эльконина-Давыдова, Фаизова, Ильясова, Куш-нира, Эрдниева, Монтессори, Штайнера, Френе и др.) и их только дифференцированное применение к разным классам или группам учащихся.
4. Сочетание общеклассных форм работы с групповы­ми и индивидуальными, стремление к организации учебного груда как коллективной деятельности. Обоснованность выб­ранной формы обучения или сочетания форм.
5. Осуществление дифференцированного подхода к уча­щимся только на основе диагностики их реальных учебных возможностей с акцентом на применении мер дифференци­рованной помощи школьникам с разным уровнем подготовки по предмету и отношения к учению (без существенного сни­жения сложности учебного материала).
6. Специально спланированная работа учителя по форми­рованию надпредметных способов учебной деятельности.
7. Специально продуманная по отношению к некоторым учащимся работа учителя по мотивации их учебной деятель­ности с целью формирования у них и у всех учащихся устой­чивой мотивации познания как одной из важнейших целей (и результатов) школы XXI века.
8. Создание реальных условий для проявления каждым учеником самостоятельности (насколько это возможно и не­обходимо) на основе понимания ценности субъектной пози­ции ребенка в обучении.
9. Только обоснованное, целесообразное, рациональное и комплексное использование тех или иных средств обучения (учебников, наглядных пособий, технических средств и др.).
10. Органичное, корректное и только целесообразное включение компьютеров в педагогические технологии на уро­ках по всем предметам.
11. По возможности дифференциация домашних заданий (по характеру, содержанию, объему) для разных групп уча­щихся: с целью развития творчества одних, закрепления прой­денного материала другими, экономии времени третьими и т.д.
12. Знание учителем определений «психосберегающие, здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии». Организация образовательного процесса на уроке в соответ­ствии с этим знанием и пониманием того, какой ценой дос­тигаются положительные образовательные результаты.
13. Обеспечение только благоприятных для работы на уроке гигиенических условий.
14. Обеспечение максимально благоприятных для рабо­ты на уроке эстетических условий, переход от обеспечения эстетики не только формы, но и акцентирование внимания на эстетике идеи как в оформлении кабинета, так и в содер­жании отобранного учебного материала.
15. Общение с учащимися на уроке только на основе со­четания высокой требовательности с безусловным уважени­ем к личности школьника.
16. Стремление добиваться действенного воспитательно­го влияния личности самого учителя на учащихся.
17. Выбор учителем оптимального для конкретного уро­ка соотношения рационального (интеллектуального) и эмо­ционального в работе с детьми.
18. Развитие учителем в себе и использование в работе на уроке артистических умений, педагогической техники, ис­полнительского мастерства.
19. Четкое следование замыслу плана урока и одновре­менная готовность (и умение) гибко перестраивать его ход при изменении учебных ситуаций, умение переходить к реали-«ации запасных методических вариантов, предварительное продумывание которых должно превратиться в привычку.
20. Регулярный анализ полученных на уроке (или систе­ме уроков) результатов обучения, воспитания, развития школь­ников.

Оценка (самооценка) работы учителя по совпадению (или несовпадению) реальной успеваемости с ее прогнозом, сделанным в зоне ближайшего развития ребенка, то есть с уровнем максимально возможных для конкретного ребенка результатов