

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

УДК 37.02, 159.953.5

doi: 10.11621/vsp.2017.03.100

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

А. Н. Сиднева

В статье на основе критического рассмотрения существующих концепций психологического анализа урока выдвигается модель анализа урока, разработанная с позиций деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Как показывает критический обзор, основные существующие в традиционной дидактике модели психологического анализа урока связаны с оценкой степени реализации на уроке условий для эффективного функционирования психических процессов учащихся и самого процесса учения. В основе этой модели лежит идея, что качественный урок должен максимально задействовать различные виды психических процессов (процессы мышления, памяти, внимания, воображения и т.д.). С точки же зрения деятельностного подхода психологический анализ предполагает оценку того, насколько виды активности, реализуемые детьми на уроке, адекватны поставленным учителем целям урока. Таким образом, в основе деятельностной модели анализа урока должна лежать идея о том, что качественный урок — это урок, в котором учащиеся осуществляют деятельность, психологически адекватную заданным целям. В статье предлагается пять основных критериев психологического анализа урока, которые, по мнению автора, соответствуют принципам деятельностного подхода: 1) особенности постановки целей урока, 2) степень адекватности выполняемых учащимися действий заявленным целям урока, 3) особенности предлагаемых учителем средств выполнения действий, 4) особенности контроля и обратной связи и 5) особенности оценивания действий учащихся. На основе этой модели

Сиднева Анастасия Николаевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* asidneva@yandex.ru

разработана и представлена в статье авторская схема психологического анализа урока, которая может лечь в основу оценки уроков вне зависимости от системы обучения.

Ключевые слова: урок, психологический анализ урока, деятельностный подход.

Среди существующих форм организации обучения в средней школе урок занимает центральное место. Анализ урока — важное средство рефлексии педагогом качества его построения и планирования дальнейших форм организации обучения. В педагогической и психолого-педагогической литературе этой проблематике посвящено немало работ (Т.Ю. Андрущенко, Н.Ф. Добрынин, С.В. Иванов, Е.С. Ильинская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов и др.). Существует большое количество типов анализа урока, выделяемых по разным критериям. Так, в зависимости от точки зрения на урок выделяют дидактический, методический и психологический анализ (Гаврилова, 2000). По степени реализации уроком тех или иных задач говорят о кратком оценочном, системном, полном, структурном, дидактическом, психологическом и других типах анализа¹ (Илюхина, 2007). Таким образом, анализировать и оценивать можно разные аспекты построения урока, многие из которых связаны между собой. Учитывая это, мы остановимся только на *психологическом анализе урока* (ПАУ), под которым, как правило, понимается оценивание качества выполнения **психологических требований** к уроку.

Что именно понимается под психологическими требованиями, и как конкретно они реализуются в схемах анализа урока? Можно ли рассматривать соблюдение этих требований отдельно от требований методических, дидактических? С учетом введения новых образовательных стандартов, основанных на системно-деятельностном подходе (Федеральный..., 2009), становится актуальным вопрос: в какой мере существующие методы ПАУ выделяют специфику именно деятельностного анализа?

Сразу следует заметить, что под ПАУ может пониматься как анализ предварительного замысла или плана урока, так и анализ урока непосредственно при наблюдении (самонаблюдении) за его проведением или после (с точки зрения соответствия реализации

¹ Например, краткий оценочный анализ выявляет степень решения учителем образовательной, воспитательной и развивающей задач; структурный анализ — это выявление и оценка доминирующих структур (элементов) урока, их целесообразности (Илюхина, 2007).

плану). Соответственно выделяют три уровня ПАУ: предваряющий, текущий и ретроспективный (Якубовская, 2006). Однако, с нашей точки зрения, сужение психологического анализа только до предваряющего или до анализа плана урока будет неправильным; сопоставление того, что хотели сделать, с тем, что получилось, также может дать много важной информации.

Еще следует соотнести психологический анализ конкретного урока и психологический анализ педагогического процесса в целом. Говоря о психологическом анализе педагогического процесса в целом, мы можем рассматривать общие подходы к такому анализу, выделять то, что в принципе можно анализировать с психологической точки зрения. Говоря же о ПАУ, мы уточняем требования к психологическому анализу педагогического процесса, рассматриваем их проекцию на единицу такого процесса — конкретный урок. Так какие именно психологические требования к уроку важно соблюдать? В психолого-педагогической литературе можно найти несколько вариантов ответов на этот вопрос.

Подходы к психологическому анализу урока в отечественной педагогике и психологии

Среди работ, посвященных сущности психологического анализа педагогического процесса, основополагающей является книга Л.С. Выготского (1991). С точки зрения автора, главная задача именно психологического анализа урока (в отличие от педагогического) — проследить «возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением» (Там же, с. 389). Это означает, что необходимо анализировать роль и значение каждого отдельного учебного предмета с точки зрения его воздействия на умственное развитие ребенка. Например, Л.С. Выготский детально анализирует влияние обучения письменной речи на формирование речи как высшей психической функции и приходит к выводу, что оно перестраивает речь ребенка, делая ее осознанной и произвольной. Аналогичным образом обучение чтению и научным понятиям вызывает к жизни процессы развития соответствующих высших психических функций, общими чертами которых являются осознание и овладение этими процессами (Там же, с. 389—400). Похожим образом на суть психологического анализа педагогического процесса указывали С.Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев (подробнее об этом см.: Степанова, 2005). В целом психологи, чьи работы посвящены ПАУ, чаще оценивают эффекты не конкретных уроков, а предмета в целом (его содержания, методов и форм обучения). Например, в

упомянутой выше работе М.А. Степановой детально анализируется влияние преподавания нового для современной школы предмета — лингвистики — на умственное развитие учащихся.

Какие же психологические требования к уроку и какие критерии ПАУ выдвигаются в современной отечественной психолого-педагогической литературе и применяются на практике? Связаны ли предлагаемые критерии с выявлением воздействия тех или иных особенностей построения урока на умственное (шире — психическое) развитие школьников?

И.А. Зимняя (2000, с. 291) выделяет три плана ПАУ, которые можно условно обозначить как: 1) «воспитательный» — анализ особенностей воспитания, развития личности, формирования мировоззрения и нравственности учащихся в процессе обучения; 2) «методический» — обоснование целей, содержания, организации урока с точки зрения его соответствия уровню подготовленности учеников и их интеллектуальному развитию, а также с точки зрения опоры на психологические закономерности усвоения и развития; 3) «субъектный» — анализ ученика как субъекта учебной деятельности (различных сфер его психики) и анализ учителя как субъекта педагогической деятельности («педагогическая рефлексия»). Таким образом, автор предлагает анализировать соответствие особенностей урока психологическим характеристикам учения/усвоения и его роль в воспитании и развитии учеников и учителя.

В работе В. Илюхиной (2007) под психологическими требованиями к уроку понимается обеспечение условий для познавательной деятельности развивающего характера. Автор считает, что урок необходимо анализировать в следующих четырех аспектах:

1. *Организация познавательной деятельности учащихся* — анализ условий для продуктивной работы внимания, мышления, воображения, запоминания и воспроизведения.

2. *Организация деятельности мышления и воображения учащихся на уроке в процессе формирования знаний и умений* — использование воображения при изложении нового материала, уровень формирования знаний (представления, понятия, обобщающие образы и пр.), приемы активизации самостоятельного мышления, уровни понимания материала, типы используемых творческих работ и способы формирования интереса к теме.

3. *Личностный подход к деятельности учащихся на уроке* — типы вызываемых уроком чувств, особенности управления общением, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

4. *Мастерство учителя: пути организации воздействия и механизм воздействия* — использование подражания, эмпатии,

рефлексии, готовность учителя к уроку и его самочувствие, психологический климат в классе.

Похожие критерии ПАУ выделяются в работе Т.А. Гавриловой (2000). С точки зрения автора, специфика ПАУ состоит в оценке (1) мобилизационного, (2) познавательного и (3) коммуникативного аспектов урока. В первом случае производится оценка активности учащихся по параметрам таких психических процессов, как внимание, интерес и воля, а также условий для наиболее продуктивного использования данных психических процессов. Анализ познавательного аспекта урока состоит в оценке (а) организации познавательных процессов, (б) управления усвоением представлений, понятий, (в) формирования умственных действий и (г) решения мыслительных задач. Предметом данного анализа являются условия для эффективного функционирования восприятия, мышления, памяти и качества формирования понятий, умений и навыков. Коммуникативный аспект включает культуру речи учителя, его педагогический такт и преобладающий стиль общения (авторитарный, демократический или либеральный). По мнению автора, отбор учебного материала для урока, последовательность его изложения, правильность структурирования и т.п. не входят в сферу ПАУ, а находятся в компетенции дидактики и методики.

Похожим образом рассматривает ПАУ Л.П. Якубовская (2006). Помимо психологических особенностей учеников и преподавателя автор предлагает анализировать способ построения урока (с точки зрения эффективного функционирования всех психических процессов) и цели урока (с точки зрения того, насколько они способствуют развитию личности учащегося, формированию его мировоззрения и нравственности).

Несколько шире ПАУ описывается в работе Л.Т. Охитиной (1977, с. 84—87). Автор выделяет два наиболее важных аспекта ПАУ:

1. Психолого-педагогическую цель урока (соотношение цели урока и общего учебного плана предмета, соотношение выбранных методических средств с целью урока);

2. Психологические характеристики урока:

- а) стиль урока — соответствие содержания и структуры урока принципам развивающего обучения (соотношение нагрузки на память/мышление, соотношение воспроизводящей и творческой деятельности учащихся, соотношение усвоения знаний в готовом виде и в процессе самостоятельного поиска, особенности организуемого учителем процесса оценивания);

- б) особенности самоорганизации учителя (рабочее самочувствие и психологический контакт с классом);

в) особенности организации познавательной деятельности учащихся (их восприятие, внимание, память, формирование понятий, развитие мышления, воображения, формирование умений и навыков);

г) качество организованности самих учащихся (уровень их умственного развития, их отношение к учению, их самоорганизация и обучаемость), качество учета возрастных и индивидуально-типологических особенностей учеников).

Резюмируя, можно сказать, что в приведенных работах под ПАУ подразумевается прежде всего выяснение того, в какой степени созданы условия для эффективной работы базовых для учения познавательных психических процессов — внимания, мышления, воображения и др. Помимо этого рассматривается качество собственно учения. Исходя из общепринятого разделения учения на собственно процесс и результат (см., напр.: Ильясков, 1986), можно говорить о том, на каком уровне формируются знания как результат учения и какие психологические ресурсы учащихся используются в самом процессе учения — при изложении нового материала и при его отработке (уровни понимания, приемы активного мышления). И наконец, внимание уделяется личностной составляющей урока, т.е. выяснению того, насколько психологически комфортно чувствуют себя на уроке и ученики, и учитель (учет индивидуальных особенностей, чувств). Так или иначе, во всех трех аспектах речь идет об *условиях эффективного функционирования психических процессов учащихся и эффективного учения.*

Фактически в основе рассмотренных выше концепций ПАУ лежит представление об эффективном обучении как о процессе, в котором *должны быть максимально задействованы все психические процессы* учащегося. Например, для оценки урока предлагаются вопросы: «Как учитывается соотношение видов памяти по характеру психической активности (эмоциональная, двигательная, наглядно-образная, словесно-логическая)?», «В какой мере формируются у учащихся на уроке общие приемы мыслительной деятельности (анализ, синтез, абстракция, обобщение)?» и т.д. (Кульневич, Лакоценина, 2002). Очевидно, что сформулированные так критерии базируются на идее, что чем чаще/активнее функционируют основные психические процессы на уроке, тем более психологически качественным может быть признан сам урок.

Мы полагаем, что эта позиция противоречит принципиальным положениям психологического деятельностного подхода в отношении учения и обучения. Во-первых, с точки зрения деятельностного

подхода важно вести ПАУ не в терминах психических функций и процессов, а в терминах деятельности и действий, т.е. того, что связывает эти процессы в единую систему (Талызина, 2001). Во-вторых, основным условием результативности учения является организация учебной деятельности и учебных действий. Характер активности учащихся на уроке, как писал А.Н. Леонтьев еще в 1947 г. в статье «Психологические вопросы сознательности учения» (см.: Леонтьев, 1983, с. 348—380), не может носить произвольный характер. Он напрямую определяется целью урока. Из этого следует, что ПАУ должен выявлять то, в какой степени организуемые учителем действия учеников соответствуют поставленной цели усвоения. Согласно А.Н. Леонтьеву, привлечь внимание учеников к тем или иным объектам возможно только в том случае, если организовать их деятельность так, чтобы цель усвоения стала предметом их действий. Так, в известном примере автора классификация кличек на клички коров и собак — это не то задание, которое позволит детям разобраться и усвоить, что клички животных пишутся с большой буквы, поскольку написание их с большой буквы не является предметом действий учеников (Там же, с. 351).

Если же говорить о деятельностно-ориентированных концепциях ПАУ, то в них чаще всего содержатся либо слишком общие критерии, либо, напротив, слишком частные, связанные со спецификой той или иной системы обучения. Например, Н.П. Анисимова (2013, с. 231—232) выделяет две группы целей ПАУ: 1) выявление метапредметных и личностных результатов образовательной деятельности, степени их выраженности и специфики проявления; 2) выявление способов формирования таких результатов, их эффективности для достижения таких результатов, соответствие результатов поставленным целям. При этом предметом психологического анализа может быть содержание учебного материала, характер деятельности педагога (педагогической деятельности) и учеников (учебной деятельности), характер поведения педагога и учеников. Конкретные критерии ПАУ зависят, по мнению автора, от цели такого анализа: если речь идет о мониторинге образовательных результатов обучающихся, анализируются особенности сформированности учебной деятельности (насколько выражены эти результаты у детей, какова их динамика и как они проявляются в учении и вне его). Если же речь идет об анализе самого процесса формирования нужных образовательных результатов, то предметом анализа психолога станет педагогическая деятельность, организация учебной деятельности и та реальная деятельность, которую выполняют ученики на уроке (каковы способы формиро-

вания тех или иных результатов, какие ошибки в их формировании допускаются, какие способы являются наиболее эффективными) (Там же). Нельзя не признать эти критерии очень общими и не раскрывающими центрального пункта ПАУ — анализа организуемой учителем деятельности учеников.

Гораздо более содержательный ПАУ представлен в работе А.Л. Венгера и Г.А. Цукерман (2010, с. 28). Разработанный авторами метод микроанализа урока позволяет обнаруживать проявления детской инициативы и вычленять действия учителя, порождающие или подавляющие эту инициативу. В качестве основной единицы курса авторы выделяют «триаду учебного диалога», которая в классической форме состоит из трех тактов: (1) инициация — обычно в форме вопроса или задания учителя, (2) иницированное действие — обычно это ответ учеников на вопрос или серию вопросов учителя, (3) заключение — обычно в форме учительской оценки и (или) дополнительной, уточняющей информации о том, как надо было бы правильно ответить на исходный вопрос (Там же, с. 29). В зависимости от организации обучения эта триада может носить и неклассический характер: вопрос может быть иницирован кем-то из учеников, ответ на него даст другой ученик, а учительская оценка может вообще не последовать или это может быть самооценка учеником своего результата. Именно содержательные различия в триадах и послужили предметом проведенного авторами микроанализа уроков в двух системах обучения — традиционной и системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (Там же, с. 30—65). Подчеркнем, что данный микроанализ нацелен не на оценку урока в целом, а только на выяснение того, в какой мере учитель поддерживает проявления детской инициативы и как именно он оценивает результат.

Деятельностная модель психологического анализа урока: основания и критерии

С нашей точки зрения, ни в одной из рассмотренных концепций не выделяется основной момент в анализе любого урока — *соответствие деятельности учащихся поставленным педагогом целям усвоения*. Опираясь на данное положение деятельностного подхода, мы разработали собственную модель ПАУ, на основе которой можно выделять более конкретные критерии анализа и конструировать схемы анализа различных уроков. Отметим только, что имеет смысл анализировать не единичный урок, а некоторый цикл уроков, связанных общей целью, поскольку далеко не всегда в

рамках одного урока удается достигнуть планируемого результата освоения темы.

Но прежде чем перейти к описанию выбранных нами критериев, сделаем важное замечание. Внутри деятельностного подхода можно найти два варианта ответа на вопрос о том, может ли данный подход быть использован для анализа существующей образовательной практики. Первый ответ состоит в том, что деятельностный подход может быть адекватно реализован только на определенном содержании обучения — теоретических способах действия и понятиях (Давыдов, 1996; Дусаевичкий и др., 2008). К анализу методик с другим содержанием он неприложим. Эта позиция долгое время была ведущей среди авторов-разработчиков и сторонников идей развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Второй ответ, прозвучавший не так давно, заключается в том, что деятельностный подход как раз позволяет понять и объяснить, что именно делается в любой программе и на любом содержании и отчасти перестроить это традиционное содержание на деятельностной основе. В частности, такой подход, называемый «задачным», реализуется коллективом авторов под руководством В.А. Львовского (Львовский и др., 2015). По мнению авторов, учитель должен (не дожидаясь новых учебников, методик и т.д.) менять традиционное содержание, переводить его из «знаниевого» в «задачное» и соответственно строить уроки.

Наличие указанных точек зрения тесно перекликается с тем или иным теоретическим пониманием роли формирующего эксперимента как главного метода психологического исследования в рамках деятельностного подхода (см., напр.: Лидерс, Фролов, 1996). Основное разногласие касается объяснительных возможностей тех закономерностей, которые были установлены в исследованиях формирующего типа. Речь, например, идет о том, можно ли (и как именно) обнаружить на любом уроке второй или третий тип ориентировочной основы действия (ООД) (Гальперин, 1985), или эти типы ООД — не реальность, а конструируемые, нормативные условия формирования новых действий и понятий. Тот же вопрос можно отнести и к деятельностным принципам ПАОУ. Можно ли в уроке, который исходно строился с других позиций, обнаружить опору на те или иные специфически деятельностные характеристики? С нашей точки зрения, это более широкая проблема статуса педагогической психологии как естественной или нормативной науки (подробнее об этом см.: Сиднева, 2016). Наша позиция состоит в том, что необходимо развивать объяснительные возмож-

ности нормативных по своему характеру подходов, однако при этом следует не терять специфику этих подходов и понимать, где именно проходят границы их объяснительных возможностей. Так, урок, в котором в качестве целей задается усвоение эмпирических понятий, можно анализировать лишь с точки зрения организации учителем действий учащихся, специфических для усвоения именно эмпирического содержания (например, действий подведения под понятие). При этом важно понимать, чего именно лишается урок, построенный на материале такого содержания. Обозначив эту позицию, перейдем к описанию нашей модели ПАУ.

Мы выделили пять основных критериев, на основании которых можно оценивать урок:

1. Особенности постановки целей урока.
2. Степень адекватности выполняемых учащимися действий заявленным целям урока.
3. Особенности предлагаемых учителем средств выполнения действий.
4. Особенности контроля и обратной связи.
5. Особенности оценивания выполнения действий.

Рассмотрим каждый из предлагаемых критериев более подробно.

1. Особенности постановки целей урока

В данном пункте ПАУ важны два ключевых момента — формулирование целей урока именно как *задач* и формулирование их как задач именно *учащихся*. Соответственно к наиболее типичным ошибкам при постановке целей урока относятся две: 1) абстрактность формулирования целей, отсутствие четких «задачных» формулировок («приобрести гражданское самосознание», «научиться работать с числами») и 2) формулирование целей как задач учителя («рассказать о Второй мировой войне», «объяснить, как происходит реакция натрия с водой» и пр.).

Традиционно в качестве целей урока выступают «знания», «умения», «навыки». В отношении овладения умениями и навыками достаточно понятно, какие задачи имеются в виду, но не очень ясно, какие задачи можно ставить, когда мы говорим об усвоении знаний. Однако в деятельностной традиции на этот вопрос есть свои версии ответов. В случае усвоения понятий речь может идти о действии распознавания или подведения под понятие; это действие вполне подходит для эмпирических понятий, четко определенных по признакам (Гальперин, Талызина, 1957). Так, ставя целью усвое-

ние понятия «биссектриса угла», мы выдвигаем в качестве задачи урока обучение действию распознавания биссектрис среди других отрезков. В случае теоретических понятий, содержание которых, как правило, задается через отношение и не может быть четко определено по признакам, адекватным будет специальное «модельное» действие по соотносению двух различных параметров в реальной преобразовательной практике: например, соотношение объема и массы при усвоении закона Архимеда через последовательный подбор параметров и проверку «плавучести» объектов (Высоцкая, Янишевская, 2012).

В общем случае цель урока/цикла уроков должна быть сформулирована как набор задач, решению которых учитель планирует научить учащихся. Под задачами мы подразумеваем не только задачи как таковые, но и, например, вопросы, на которые нужно будет научиться отвечать. Фактически мы задаем действия учащихся. Очевидно, важно задать не только само действие, но и определенные его качества, называемые П.Я. Гальпериным (1985) вторичными свойствами действия (разумность, обобщенность, сознательность, критичность, освоенность). Таким образом, общую цель урока по формированию конкретного действия можно разбить на подцели: а) построение нового действия и б) достижение действием требуемых свойств или качеств. Это деление дает возможность понимать, чем, с точки зрения деятельности анализа, различаются уроки уяснения новых знаний (они направлены на построение действий) и уроки отработки (они направлены на приобретение действиями нужных качеств). Если же мы анализируем качество постановки целей уроков контроля/оценки усвоения, то такие цели должны быть сформулированы через соотношение полученного в итоге действия/его качеств с тем, что было запланировано.

2. Степень адекватности выполняемых учащимися действий заявленным целям урока

Важно спланировать такие действия учеников, которые работали бы на достижение именно поставленной цели, а не какой-то другой. Именно на это указывал А.Н. Леонтьев, приводя в пример упражнение из одного из учебников русского языка (Леонтьев, 1983, с. 350—351). Ребенку предлагается прочитать загадку, отгадать ее, а затем нарисовать отгадку и написать под рисунком текст загадки. Как отмечает А.Н. Леонтьев, это упражнение «действительно не может быть выполнено механически, без сознавания предлагаемого в нем материала» (Там же, с. 351). И продолжает: «Спросим себя, в

чем состоит задача данного упражнения, для чего оно дается. Конечно, его прямая задача заключается вовсе не в том, чтобы научить ребенка отгадывать загадки, как и не в том, чтобы научить его рисовать, оно дается для того, чтобы научить ребенка орфографии. Но сознание именно орфографической стороны текста в данном упражнении как раз решительно ничем не обеспечивается. Ведь единственное слово, по отношению к которому в сознании ребенка мог бы возникнуть вопрос об его орфографии, — это слово-отгадка, но его-то ребенок должен не написать, а изобразить с помощью рисунка» (Там же).

Таким образом, в описанном А.Н. Леонтьевым случае организованное учителем действия учащихся прямо расходились с теми, которые были заявлены как цель обучения. Организация выполнения учащимися действий, не связанных с теми действиями, которые необходимо освоить для достижения целей урока — наиболее частая ошибка планирования и реализации урока. Поэтому предлагаемый нами второй критерий ПАО касается соответствия реально выполняемых и заданных в качестве цели усвоения действий учащихся.

3. Особенности предлагаемых учителем средств выполнения действий

Данный критерий используется главным образом для анализа урока, нацеленного на уяснение нового материала. Однако и при анализе уроков, ориентированных на отработку (достижение действием заданных свойств), большое значение имеет качество тех средств, к которым обращаются учащиеся при разного типа затруднениях в выполнении действий.

Средства выполнения действия могут быть представлены в виде *образца* («смотри и повторяй за мной»), *способа* — общего или частного («сначала сделай это, потом то и т.д.»), *оснований способа* («почему нужно делать так, а не иначе»). По сути эти варианты средств выполнения действий соотносятся с тремя видами ориентировки, по П.Я. Гальперину (1985).

В некоторых вариантах построения обучения (например, в проблемном или исследовательском подходах) средства действия могут вообще не предлагаться и учащийся должен искать их самостоятельно.

Что касается уроков отработки материала, то их можно анализировать по этому критерию лишь с точки зрения того, что предлагается учащемуся сделать, если он не может решить поставленную

перед ним задачу: «вспомнить», посмотреть на образец/алгоритм, воспользоваться моделью для выведения из нее способа нужного действия.

4. Особенности контроля и обратной связи

Одна из основных функций контроля в учебном процессе — предоставление учащимся обратной связи о том, насколько правильно ими выполнено то или иное задание или дан ответ на вопрос. Как замечает Н.Ф. Талызина, обратная связь «составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения» (Талызина, 2001, с. 116). В отношении контроля можно говорить о трех разных критериях, каждый из которых по-своему характеризует обратную связь.

Первый критерий касается того, в отношении *чего* дается обратная связь: 1) в отношении только результата действия (верно или неверно выполнено задание, дан ответ на вопрос); 2) в отношении способа действия (так ли ученик делал, рассуждал, какие именно ошибки совершил); 3) в отношении оснований способа действия («почему ты сделал именно так?», «докажи, что твоя версия решения лучше подходит к условиям задачи»). Именно о контроле оснований способа действия пишет В.В. Давыдов, характеризуя учебное действие контроля: «Контроль заключается в определении соответствия ... учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и получаемого результата» (Давыдов, 1996, с. 163).

Перечисленные варианты типов контроля связаны с различием П.Я. Гальпериным (1985) трех типов учения, каждый из которых предполагает свое представление о том, как можно и нужно осуществлять обратную связь.

Второй критерий касается того, *как* организовано получение обратной связи. Она может быть целиком дана учителем или же в ней в большей или меньшей степени задействованы и сами учащиеся. Так делается, например, на уроках в русле развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (Венгер, Цукерман, 2010).

Третий критерий касается того, *где* или *у кого* в принципе находятся критерии правильности выполнения действий: либо их можно почерпнуть только у учителя и/или в учебниках, либо ученики могут их самостоятельно обнаружить в результатах собственного опробования тех или иных способов выполнения действий.

5. Особенности оценивания выполнения действий

В отличие от контроля оценка касается качества выполнения задания в целом, это мера усвоения самого действия. Согласно В.В. Давыдову, «действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели» (Давыдов, 1996, с. 163). При анализе урока по этому параметру важны два момента: 1) выделяются ли критерии оценки непосредственно перед оцениванием (что именно оценивается — правильность, скорость, аккуратность, изобретательность и пр.); 2) кто и в какой последовательности осуществляет эту оценку (учитель, сам отвечающий ученик, другие учащиеся). Об особенностях оценки и оценивания подробно сказано авторами-разработчиками концепции Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (см., напр.: Венгер, Цукерман, 2010; Цукерман, 1999). Мы не будем детально останавливаться на этой теме, отметим лишь, что то или иное решение вопроса оценивания, так же как и контроля и обратной связи, тесно связано с особенностями предметного содержания, заданного учащимся для усвоения (эмпирические или теоретические понятия). Критерии правильности найденного учащимися способа действия/ответа на вопрос при эмпирическом содержании так или иначе будут находиться у учителя и/или в учебных материалах, и только теоретическое содержание позволяет учащимся самостоятельно оценить, в какой степени им удалось решить ту задачу, которая перед ними стояла.

Подводя итоги, отметим, что представленные выше пять параметров ПАУ, на наш взгляд, не являются исчерпывающими. Однако они задают ту общую модель, которая может лечь в основу разработки более подробной схемы, учитывающей не только структурно-содержательный, но и другие аспекты ПАУ. Ниже представлен возможный вариант такой конкретной схемы. По каждому из критериев А—Е начисляется балл в зависимости от того, какой подпункт был выбран в каждом пункте (1, 2, 3 или 4), баллы суммируются. Чем выше общий балл, тем выше качество урока. Не претендуя на полный охват всех возможных критериев деятельностного анализа урока, мы тем не менее считаем, что предложенная схема может служить опорой для дальнейших теоретических разработок в этой области. Она также может помочь учителям в планировании и проведении уроков с максимальной эффективностью.

Схема психологического анализа урока

Предмет _____ ФИО учителя _____

А. Преобладающий тип действий детей на уроке: _____ баллов

- 1) Не связанные с уроком (разговоры, игры и пр.)
- 2) Пассивные (слушание, конспектирование, запоминание, воспроизведение)
- 3) Активные (ответы на вопросы, решение задач)

Б. Качество организованных учителем действий (предлагаемых для решения задач/вопросов): _____ баллов

- 1) задачи не соответствуют заданному для усвоения предметному содержанию
- 2) задачи позволяют использовать заданное предметное содержание, но оно не является необходимым для их решения
- 3) заданное для усвоения предметное содержание является необходимым средством решения задач, однако эта необходимость задается конкретными ситуационными факторами («так проще», «так быстрее» и пр.)
- 4) задачи подобраны так, что заданное предметное содержание выступает в роли культурно выработанного средства их решения (задачи, для решения которых исторически возникло искомое предметное содержание)

В. Предоставление средств выполнения действий: _____ баллов

- 1) Средства для выполнения действий не предоставляются (средства ищутся самими учащимися наугад или вспоминаются)
- 2) Предоставляется образец правильно выполненного действия («смотри и повторяй», «делай как я»)
- 3) Предоставляется способ (алгоритм) выполнения действий (последовательность операций)
- 4) Предоставляются основания способа выполнения действий (почему нужно делать именно так, а не иначе)

Г. Способ введения средств выполнения действий: _____ баллов

- 1) В готовом виде от учителя/из учебника
- 2) Через общеклассную дискуссию, частично в готовом виде
- 3) Через решение предметных задач

Д. Обратная связь и контроль действий: _____ баллов

1. В отношении чего дается обратная связь: _____ баллов
 - 1) Обратная связь дается только в отношении результата (как выполнено задание или дан ответ на вопрос)
 - 2) Обратная связь дается в отношении способа выполнения действия (как ученик делал/рассуждал)

3) Обратная связь дается в отношении оснований способа (почему нужно делать так, почему нельзя по-другому)

2. Как организовано получение обратной связи: _____ баллов

1) Обратная связь дается учителем

2) Обратная связь дается в основном учителем, но иногда привлекаются учащиеся

3) Обратная связь дается в основном учениками, но иногда в этом участвует учитель

3. Где находятся критерии правильности выполнения действий: _____ баллов

1) только у учителя и/или в учебниках

2) частично у учителя/в учебниках, частично в результатах опробования разных способов выполнения действий

3) в результатах опробования разных способов выполнения действий

Е. Оценка (кем, по каким критериям оценивается качество выполнения действий): _____ баллов

1. Кто осуществляет оценивание: _____ баллов

1) Оценка осуществляется только учителем

2) Оценка осуществляется в основном учителем, но привлекаются и учащиеся

3) Оценка ставится по итогам совместного обсуждения и учета мнений учащихся, самого отвечающего и учителя

2. Как осуществляется оценивание: _____ баллов

1) Четких критериев нет, оценка осуществляется исходя из представлений учителя о том, как следует выполнять действие

2) Есть готовые критерии оценки (в учебнике или у учителя), с которыми сопоставляется результат

3) Критерии оценки вырабатываются исходя из предметного анализа выполняемых действий самими учениками под общим руководством учителя

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анисимова Н.П. Психологический анализ урока в контексте образовательных стандартов нового поколения // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 3. С. 229—234.

Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.

Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. Особенности образования относительных понятий при различной поддержке собственных действий детей в образовательной среде школьного предмета // Век психологии. К 100-летию

Психологического института Российской академии образования / Под общ. ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 296—315.

Гаврилова Т.А. Психологический анализ урока: Методическое пособие. Уссурийск: УГПИ, 2000.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 28—44.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении. М.: Вита-пресс, 2008.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Илюхина В. Как провести анализ урока // Начальная школа. 2007. № 5. С. 52—54.

Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов-на Дону: Учитель, 2002.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 348—380.

Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. От Выготского к Гальперину // Теория и метод планомерного формирования в истории отечественной психологии. Специальное приложение к «журналу практического психолога». М.: Фолиум, 1996.

Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. Деятельностный подход к переподготовке учителей. М.: Авторский клуб, 2015.

Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М.: Просвещение, 1977.

Сиднева А.Н. Проблема учения в педагогической психологии: диалектика естественного и нормативного // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 79—85.

Степанова М.А. Психологический анализ педагогического процесса (на примере школьного курса лингвистики) // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 5—13.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 2001.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2009.

Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М.; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999.

Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: учебное пособие. М.: Просвещение, 2006.

Поступила в редакцию 15.09.17

Принята к публикации 26.09.17

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE LESSON FROM THE POINT OF VIEW OF THE ACTIVITY APPROACH

Anastasia N. Sidneva

*Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology,
Moscow, Russia*

Abstract: Based on the critical examination of existing models of the psychological analysis of the lesson (PAL), we suggest a model of PAL, developed from the positions of the activity approach (A.N. Leontiev, P.Ya. Galperin, N.F. Talysina, V.V. Davydov, D.B. Elkonin). As the critical review shows, the basic models of the PAL in traditional didactics are related to the evaluation of the degree of implementation in the lesson of conditions for the effective functioning of students' mental processes. This model is based on the idea of a quality lesson as a lesson that maximizes the use of various types of mental processes (processes of thinking, memory, attention, imagination, etc.). From the point of view of the activity approach, psychological analysis should presuppose an assessment of the extent to which the activities that children realize in the lesson are adequate to the goals of the lesson set by the teacher. So a quality lesson is a lesson in which students carry out activities psychologically adequate to the goals set. The article proposes five criteria for the PAL, which correspond to the principles of the activity approach: 1) the specifics of setting the objectives of the lesson, 2) the adequacy of the actions performed by the students, the stated goals; 3) the features of action means, 4) the features of control and feedback and 5) the features of assessing the performance of students' actions. An example of a lesson analysis scheme developed on the basis of the proposed model is given.

Key words: lesson, psychological analysis of the lesson, activity approach.

References:

Anisimova, N.P. (2013). Psikhologicheskii analiz uroka v kontekste obrazovatel'nykh standartov novogo pokoleniya. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2, 3, 229—234.

Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR.

Dusavitskiy, A.K., Kondratyuk, E.M., Tolmacheva, I.N., Shilkunova Z.I. (2008). *Urok v razvivayushchem obuchenii* [Lesson in developing education]. Moscow: Vita-press.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of primary general education] (2009). Moscow: Prosveshchenie.

Gavrilova, T.A. (2000). *Psikhologicheskiy analiz uroka: Metodicheskoe posobie* [Psychological analysis of the lesson: A methodical guide]. Ussuriysk: UGPI.

Gal'perin, P.Ya. (1985). *Metody obucheniya i umstvennoe razvitiye* [Methods of teaching and mental development]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Gal'perin, P.Ya., Talyzina, N.F. (1957). Formirovanie nachal'nykh geometricheskikh ponyatiy na osnove organizovannogo deystviya uchashchikhsya. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1, 28—44.

Il'yasov, I.I. (1986) *Struktura protsessy ucheniya* [Structure of the learning process]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Ilyukhina, V. (2007). Kak provesti analiz uroka. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 5, 52—54.

Kul'nevich, S.V., Lakotsenina, T.P. (2002). *Analiz sovremennogo uroka: Prakticheskoe posobie dlya uchiteley i klassnykh rukovoditeley, studentov ped. ucheb. zavedeniy, slushateley IPK* [Analysis of the modern lesson: A practical guide for teachers and class teachers, et al.]. Rostov-na Donu: Uchitel'.

Leont'ev, A.N. (1983). Psikhologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya. In Leont'ev A.N. *Izbrannyye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t.* [Selected psychological works: In 2 v.] (V. 1, pp. 348—380). Moscow: Pedagogika.

Liders, A.G., Frolov, Yu.I. (1996). Ot Vygotskogo k Gal'perinu. In *Teoriya i metod planomernogo formirovaniya v istorii otechestvennoy psikhologii. Spetsial'noe prilozhenie k «Zhurnal prakticheskogo psikhologa»* [Theory and method of planned formation in the history of Russian psychology. A special supplement to the Journal of Practical Psychologist]. Moscow: Folium.

L'vovskiy, V.A., Morozova, A.V., Ulyashev, K.D. (2015). *Deyatel'nostnyy podkhod k perepodgotovke uchiteley* [The activity approach to the retraining of teachers]. Moscow: Avtorskiy klub.

Okhitina, L.T. (1977). *Psikhologicheskie osnovy uroka* [The psychological basis of the lesson]. Moscow: Prosveshchenie.

Sidneva, A.N. (2016). Problema ucheniya v pedagogicheskoy psikhologii: dialektika estestvennogo i normativnogo. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1, 79—85.

Stepanova, M.A. (2005). Psikhologicheskiy analiz pedagogicheskogo protsessy (na primere shkol'nogo kursa lingvistiki). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 4, 5—13.

Talyzina, N.F. (2001). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Akademiya.

Tsukerman, G.A. (1999). *Otsenka bez otmetki* [Score without a mark]. Moscow; Riga: Pedagogicheskiy tsentr «Eksperiment».

Venger, A.L., Tsukerman, G.A. (2010). *Razvitiye uchebnoy samostoyatel'nosti* [Development of educational autonomy]. Moscow: OIRO.

Vygotskiy, L.S. (1991). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika.

Vysotskaya, E.V., Yanishevskaya, M.A. (2012). Osobennosti obrazovaniya otnositel'nykh ponyatiy pri razlichnoy podderzhke sobstvennykh deystviy detey v obrazovatel'noy srede shkol'nogo predmeta. In V.V. Rubtsov (ed.) *Vek psikhologii. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [Age of psychology. To the 100th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education] (pp. 296—315). S.-Petersburg: Nestor-Istoriya.

Yakubovskaya, L.P. (2006). *Metodika prepodavaniya psikhologii: uchebnoe posobie* [Methods of teaching psychology: a tutorial]. Moscow: Prosveshchenie.

Zimnyaya, I.A. (2000). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos.

Original manuscript received September 15, 2017

Revised manuscript accepted September 26, 2017