

Бакирова Альбина Юнировна, к.п.н., учитель математики
МАОУ Школа № 97 им.Г.А.Ахмерова

Козин Константин Дмитриевич, учитель физики
МАОУ Школа № 97 им.Г.А.Ахмерова

КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО УРОКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ДОСТИЖЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. В статье исследуется проблема качества урока в контексте реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и обновлённых профессиональных стандартов педагога. Доказывается актуальность перехода от традиционных подходов к оценке урока к многоуровневой модели, ориентированной на метапредметные и личностные результаты, субъектность ученика и развитие его функциональной грамотности. Представлена авторская многофакторная модель управления качеством урока, включающая диагностический, проектировочный, технологический и рефлексивно-аналитический блоки. Модель интегрирует цели, содержание, методы, формы организации и результаты учебной деятельности в единую систему критериев и индикаторов. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в предоставлении руководителям образовательных организаций и педагогам структурированного инструментария для проектирования, проведения и анализа эффективности урока.

Ключевые слова: Качество урока, образовательные результаты, ФГОС, критерии качества, модель управления качеством, рефлексия, субъектность, функциональная грамотность.

Урок как основная форма организации учебного процесса на протяжении веков остаётся центральным элементом школьной системы. Однако его сущностные характеристики, цели, содержание и методы оценивания претерпевают радикальные изменения в ответ на вызовы времени. В условиях перехода от «знаниевой» парадигмы к системно-деятельностной и компетентностной, проблема качества урока приобретает новое звучание и особую актуальность, которая обусловлена следующими факторами:

1. Социально-педагогическим запросом: Общество нуждается не в пассивном «ретрансляторе» информации, а в выпускнике, способном к критическому мышлению, креативности, сотрудничеству, самообучению и решению сложных жизненных задач. Именно урок становится той лабораторией, где формируются эти качества.

2. Требованиями нормативных документов: ФГОС всех уровней общего образования устанавливают приоритет метапредметных и личностных результатов над предметными, что требует кардинального пересмотра подходов к целеполаганию, отбору содержания и оцениванию на уроке.

3. Необходимостью персонализации образования: Современный урок должен обеспечивать возможность выбора траектории обучения, учёт индивидуальных темпов и способов усвоения материала для каждого ученика, что является вызовом для традиционной фронтальной методики.

4. Цифровой трансформацией: Интеграция цифровых инструментов и образовательных технологий меняет среду урока, делая её гибридной, интерактивной и требующей от учителя новых компетенций в области управления цифровым контентом и данными.

5. Проблемой эффективности управления: Для администрации школы объективная и многоаспектная оценка качества урока является основой для принятия управленческих решений, адресной методической поддержки педагогов и построения системы внутреннего мониторинга качества образования.



Таким образом, под качеством современного урока мы понимаем интегральную характеристику, отражающую степень соответствия его процесса и результатов актуальным целям образования, заключающуюся в создании условий для достижения каждым обучающимся планируемых образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) через субъектно-деятельностное взаимодействие в специально организованной образовательной среде.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка комплексной модели управления качеством урока, позволяющей перевести его проектирование, реализацию и анализ на системный, диагностичный и результативно-ориентированный уровень.

1. Эволюция подходов к оценке качества урока: от «посещения с проверкой» к анализу образовательных результатов. Исторически оценка урока в отечественной дидактике прошла несколько этапов. В середине XX века доминировал нормативно-инспекционный подход, фокусирующийся на соответствии урока жёстким методическим предписаниям: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, его закрепление, задание на дом. Критерии были формальны, а наблюдение носило часто субъективный и контролирующий характер.

С конца XX века набирает силу личностно-ориентированный и развивающий подход (в трудах Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской), смещающий акцент на учёт индивидуальных особенностей учеников, создание ситуации успеха и развитие познавательных интересов. Однако инструментарий оценки оставался размытым.

С введением ФГОС утверждается результативно-деятельностный подход. Качество урока теперь оценивается не по тому, как учитель преподаёт, а по тому, какие действия совершают ученики и к каким результатам они приходят. Ключевыми становятся вопросы: Какова доля самостоятельной продуктивной деятельности учащихся? Какие универсальные учебные действия (УУД) формируются? Как организована рефлексия? Насколько содержание урока связано с жизнью и формирует функциональную грамотность?

Этот эволюционный сдвиг требует новой модели, которая бы операционализировала эти теоретические положения в практику ежедневной работы учителя и управленца.

2. Многофакторная модель управления качеством современного урока. Предлагаемая модель представляет собой циклическую систему из четырёх взаимосвязанных блоков, реализуемых на этапах проектирования, проведения и анализа урока. Её ядром является ориентация на планируемые образовательные результаты (ООР).

Блок 1. Диагностико-целевой (Этап подготовки). Это фундаментальный этап, определяющий успех всего урока. Его задача – чётко определить «точку А» (исходный уровень учащихся) и «точку Б» (желаемый результат).

Диагностика исходных условий: Анализ сформированности у учащихся необходимых предметных знаний и УУД для освоения новой темы. Методы: анализ предыдущих работ, короткие стартовые тесты, опросы, наблюдение.

Конкретизация целей: Формулировка целей урока в деятельностной форме, доступной и понятной для учащихся. Цели должны быть тредиными:

Предметные: Чему научусь? (Знать, уметь, применять).

Метапредметные: Какие общие умения буду развивать? (Регулятивные: целеполагание, планирование; Познавательные: анализ, сравнение, моделирование; Коммуникативные: работа в группе, аргументация).

Личностные: Как это изменит мой взгляд на мир, отношения с другими? (Формирование ценностных ориентиров, мотивации).

Критерии качества блока: Конкретность, измеримость, достижимость, актуальность и диагностируемость целей; их соотносённость с возрастными особенностями и программой.

Блок 2. Проектировочный (Этап планирования). На этом этапе учитель проектирует содержание, методы и средства, которые приведут к запланированным результатам.



Отбор и структурирование содержания: Соответствие содержания целям, научность, доступность, связь с жизнью, ценностный потенциал. Возможность дифференциации (базовый и повышенный уровень).

Выбор технологий и методов обучения: Приоритет методам, активизирующим познавательную и практическую деятельность учащихся: проблемное обучение, проектная и исследовательская деятельность, кейс-метод, интерактивные формы. Интеграция цифровых инструментов (LMS, интерактивные задания, симуляторы) как средства, а не цели.

Проектирование учебных ситуаций и заданий: Создание системы заданий разного типа (репродуктивные, продуктивные, творческие), направленных на формирование конкретных УУД. Акцент на задания, развивающие функциональную грамотность (PISA-подобные задачи).

Планирование образовательной среды: Организация пространства (групповые столы, зоны для презентаций), подготовка материалов (раздаточные, цифровые ресурсы), продумывание форм взаимодействия (индивидуальная, парная, групповая работа).

Критерии качества блока: Адекватность методов поставленным целям, вариативность и интерактивность форм работы, наличие чёткого сценария с временными рамками, обеспеченность ресурсами.

Блок 3. Технологический (Этап реализации). Это непосредственное воплощение проекта в жизнь. Оценка идёт по процессу деятельности и вовлечённости всех субъектов.

Мотивационно-целевой этап урока: Создание проблемной ситуации, ясное предъявление целей урока ученикам, актуализация личного смысла учения.

Организация деятельности: Чёткость инструкций, логичность переходов между этапами, эффективное управление временем. Баланс между руководящей ролью учителя и самостоятельностью учащихся.

Субъект-субъектное взаимодействие: Демократический стиль общения, культура диалога, поддержка инициативы учащихся, корректная обратная связь. Умение учителя «слышать» класс, гибко менять план в зависимости от ситуации.

Формирующее оценивание: Непрерывный мониторинг продвижения учащихся к цели в ходе урока (вопросы, мини-задания, наблюдение, самооценивание по чек-листам). Обратная связь, которая не констатирует ошибку, а показывает путь к её исправлению.

Критерии качества блока: Высокая познавательная активность и вовлечённость учащихся (не менее 70% времени урока), продуктивный характер деятельности, благоприятный психологический климат, эффективное использование времени.

Блок 4. Рефлексивно-аналитический (Этап анализа). Ключевой блок для обеспечения непрерывного роста качества. Его суть – сравнение планируемых и реальных результатов.

Рефлексия учащихся: Организованный анализ учениками собственных достижений и трудностей («Что узнал? Что научился делать? Какой этап был самым трудным?»). Методы: рефлексивные вопросы, лестница успеха, незаконченные предложения, digital-инструменты (онлайн-опросы, Mentimeter).

Итоговое оценивание: Соотнесение результатов выполнения ключевых заданий урока с поставленными целями. Форматы: мини-тест, презентация продукта, решение задачи.

Педагогическая рефлексия и анализ: Системный самоанализ учителя по вопросам:

Достигнуты ли цели? По каким объективным данным это видно?

Что способствовало успеху? Что помешало?

Насколько эффективны были выбранные методы и формы работы?

Какова была динамика активности и включённости конкретных учащихся?

Какие корректировки необходимы в следующий раз?

Использование данных для управления: Результаты анализа урока становятся основой для планирования следующего учебного занятия, индивидуализации работы с отстающими или одарёнными детьми, постановки целей собственного профессионального развития учителя (в рамках ИПР).



Критерии качества блока: Наличие и объективность данных о результатах, глубина и конкретность рефлексии всех участников, использование выводов анализа для совершенствования практики.

3. Инструментарий для оценки качества урока в рамках модели. Для реализации модели необходим переход от общей оценки к фиксации конкретных индикаторов. Рекомендуется использовать:

Карты экспертного наблюдения (для администрации, методистов), структурированные по блокам модели с балльной или описательной шкалой. Листы самоанализа урока для учителя, содержащие наводящие вопросы по каждому блоку.

Анкеты и инструменты для сбора обратной связи от учащихся (например, «Светофор», метод «Четыре угла», короткие Google-формы).

Анализ продуктов учебной деятельности учащихся (тетради, проекты, выполненные задания) как объективное свидетельство результативности.

Заключение

Предложенная многофакторная модель управления качеством урока представляет собой практико-ориентированный конструкт, позволяющий преодолеть разрыв между декларируемыми целями современного образования и повседневной практикой. Она переводит качество урока из области интуитивных представлений в плоскость управляемых параметров, диагностируемых индикаторов и осознанного проектирования.

Внедрение такой модели в школьную практику требует системной работы: разработки локальных нормативных актов, обучения педагогического коллектива (особенно навыкам целеполагания, формирующего оценивания и рефлексии), создания банка эталонных методических разработок и цифровых инструментов для анализа. Важно, чтобы оценка качества на основе данной модели носила не карательный, а развивающий, поддерживающий характер, была направлена на помощь учителю в его профессиональном росте.

Урок, спроектированный и реализованный в логике данной модели, перестаёт быть просто «часом в расписании». Он становится средовым событием, запускающим механизмы саморазвития, познавательной активности и личностного становления ученика, что и является конечной целью любой деятельности, претендующей на высокое качество в современной школе.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
2. Воровщиков, С.Г., Новожилова, М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект. – М.: 5 за знания, 2007. – 352 с.
3. Голуб, Г.Б., Перельгина, Е.А., Чуракова, О.В. Основы формирования универсальных учебных действий: методическое пособие. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2015. – 128 с.
4. Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Концепция общероссийской системы оценки качества образования (утверждена приказом Минобрнауки России от 05.12.2014 № 1541).
7. Поташник, М.М., Левит, М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
9. Хуторской, А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.



10. Чернобай, Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. – М.: Просвещение, 2017. – 109 с.
11. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
12. Guskey, T.R. Professional Development and Teacher Change // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2002. – Vol. 8, № 3. – P. 381-391.
13. Hattie, J. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. – Routledge, 2012. – 280 p.

