

СОДЕРЖАНИЕ

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

VIII Всероссийская конференция
по вопросам развития
Образовательной системы «Школа 2100»
«Оценка достижений – ключевое звено
в становлении функционально грамотной
личности» 3

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

Т.В. Некрасова
Учет достижений учащихся в ходе
педагогического управления процессом
их личностного развития 8

Н.П. Мурзина,
Е.С. Плахотник
Система оценивания качества
образования младших школьников,
обучающихся по УМК
«Школа 2000...»–«Школа 2100» 11

Е.В. Ишмаметьева
Развитие самооценки в младшем
школьном возрасте 17

Т.А. Куликова
Как мы оцениваем
учебные достижения школьников 23

А.И. Лячек
Осваиваем безотметочное обучение ... 25

Л.А. Фролова,
И.Е. Минеева
К вопросу о реализации
10-балльной системы оценки
знаний по русскому языку
в начальных классах 30

ИДЕТ ЭКСПЕРИМЕНТ

Н.М. Кушнир
Пути реализации безотметочного
обучения в ходе эксперимента
по совершенствованию структуры
и содержания образования 32

И.В. Мишина
Безотметочное обучение
в начальной школе
(По материалам федерального эксперимента) 38

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Л.Д. Мали
Урок – лингвистическое исследование
в начальных классах 40

С.М. Гапеевкова
Коммуникативная направленность учителя,
реализующего педагогические принципы
Образовательной системы
«Школа 2100» 45

Е.Н. Маштакова
Педагогическая мастерская
«Школа 2100» как инновационная
форма подготовки будущего учителя ... 51

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

И.А. Шипулина
Открытое письмо об открытом уроке ... 57

Е.И. Вишнякова,
Е.Л. Бородин
Использование
знаково-символической системы
для эффективности обучения 59

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

С.А. Козлова
«Летние тетради» 62

И.А. Генералова
Большие перемены, или О педагогах,
которые играют в игры 66

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

И.В. Носова
Особенности работы в малых группах . . 69

А.А. Николаева
Особенности использования
проблемно-диалогической технологии
на уроках истории 72

В ОКЕАНЕ СВЕТА

Л.С. Новикова
А не почитать ли нам?.. 80

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник

П.А. Северцов

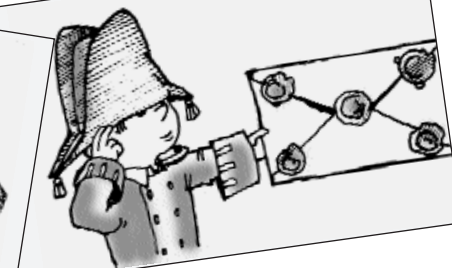
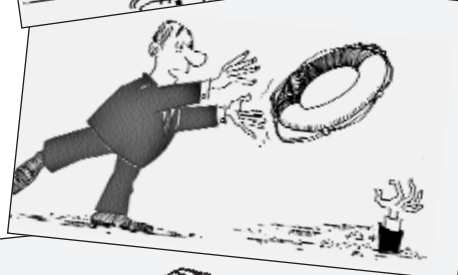
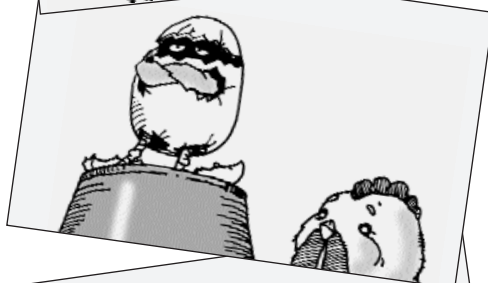
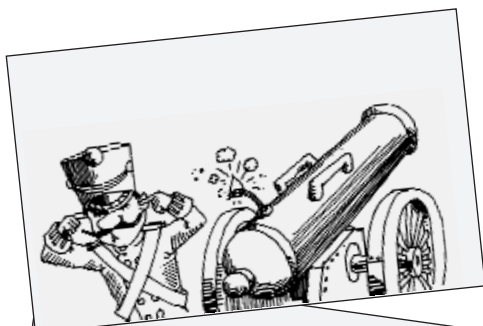
Верстка

Н.Н. Бурова

Корректор

Ж.Ш. Арутюнова

*Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, которые разделяют
идеи вариативного
развивающего образования.*



Дорогие коллеги!

Традиционно первый летний номер журнала знакомит вас с содержанием и итогами ежегодной конференции по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100». В этом году она была посвящена оцениванию учебных достижений школьников. Материалы участников конференции продолжают тему, начатую публикациями в № 4 нашего журнала за этот год и подтверждают актуальность проблемы развития умений самоконтроля и самооценки у младших школьников, а также изменения подходов к организации контроля и оценивания учебной деятельности детей.

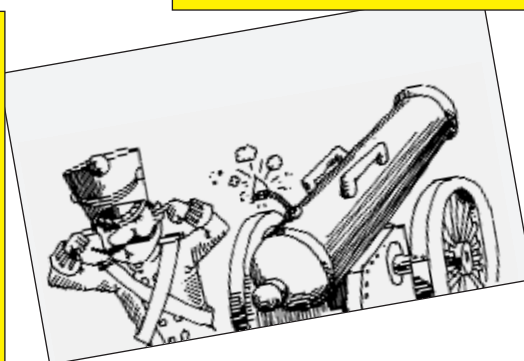
Различные аспекты этой проблемы рассматриваются и в ряде статей, поступивших в редакцию журнала в разное время. Мы сочли возможным опубликовать эти статьи в данном номере как тематически близкие.

Приглашаю вас к чтению и обсуждению. Давайте думать и искать вместе.

*Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев*

**ПЛЮС
ДО
ПОСЛЕ**

**VIII Всероссийская конференция
по вопросам развития
образовательной системы
«Школа 2100»
«Оценка достижений –
ключевое звено в становлении
функционально грамотной личности»**



22–23 марта 2004 года в г. Москве состоялась традиционная, уже восьмая, Всероссийская конференция педагогической общественности по проблемам развития образовательной системы «Школа 2100».

На конференцию были приглашены учителя, директора и заместители директоров школ России, работающие в русле развивающегося вариативного образования по учебникам «Школы 2100» (таких школ в РФ уже более 5 тысяч); руководители и сотрудники региональных и федеральных органов образования; руководители и преподаватели университетов и педагогических вузов, ИПК; ученые-педагоги и психологи из Москвы и Московской области, Петербурга, Республики Беларусь, из Таджикистана, Армении, Киргизии, Республики Татарстан, Удмуртской Республики, Республики Марий Эл, Чувашской Республики, Республики Башкортостан, Республики Саха (Якутия), Алтайского края, из городов Апатиты, Архангельск, Бийск, Барнаул, Боровск, Брянск, Великий Новгород, Волгоград, Вологда, Владикавказ, Вышний Волочек, Воронеж, Губкинский, Екатеринбург, Ессентуки, Железнодорожный, Константиновск, Ковров, Калининград, Коряжма, Калуга, Кировск, Киров, Котлас, Краснодар, Красноярск, Красный Кут, Курск, Лабитанги, Ленинск-Кузнецкий, Липецк, Магнитогорск, Муром, Мурманск, Мага-

дан, Набережные Челны, Новокузнецк, Новоуральск, Норильск, Новый Уренгой, Омск, Пенза, Пермь, Петрозаводск, Самара, Сатка, Смоленск, Североморск, Сочи, Стрежевой, Салехард, Северск, Старый Оскол, Таганрог, Тверь, Тихорецк, Тюмень, Тольятти, Тамбов, Томск, Туапсе, Тула, Челябинск, Энгельс, Ярославль, Якутск и из других регионов. Всего в работе конференции участвовали 285 человек.

На планерном заседании рассматривались следующие вопросы:

1. Представление нового издания «Образовательная система "Школа 2100". Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная и старшая школа» (2004 г.).
2. Об экспериментальной модели контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100».
3. «Дневник школьника – 2100» как средство организации деятельности, контроля и самоконтроля, оценки и самооценки достижений школьника.
4. Новые подходы к обучению иностранному языку в Образовательной системе «Школа 2100».

Содержание нового **сборника программ** от имени авторского коллектива представили член-корр. АПСН А.А. Вахрушев, доцент Е.В. Бунеева, доцент Е.Л. Мельникова, доцент З.И. Курцева, а также профессор, зав. кафедрой дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета М.В. Корепанова.

В новом сборнике:

1) представлена комплексная **«Программа развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100"» («Детский сад – 2100»)**, которая охватывает все стороны деятельности ДООУ и решает проблему преемственности и непрерывности образования. В программе внутри каждого возрастного периода (младший, средний и старший дошкольный возраст) рассматриваются следующие вопросы:

1. Возрастные особенности детей.
2. Организация жизни и воспитание детей дошкольного возраста.
3. Охрана и укрепление здоровья дошкольников.
4. Игровая деятельность.
5. Учебно-познавательная деятельность:
 - Ознакомление с окружающим миром.
 - Развитие речи и подготовка к обучению грамоте.
 - Риторика общения.
 - Введение в художественную литературу.
 - Математическое развитие.
 - Информатика.
 - Конструирование.
 - Синтез искусств.
 - «Познаю себя».
 - Физическая культура.

Каждый из разделов программы сохраняет общую тенденцию преемственности в обучении и воспитании детей, непрерывности образования, обеспечивающих ребенку успешное продвижение вперед на каждом из последовательных возрастных этапов его развития.

В рамках Программы разработаны и представлены **новые курсы**: социально-личностное развитие дошкольника «Познаю себя» (авторы *М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова*) и ознакомление с художественной литературой (авторы *О.В. Чиндилова, А.В. Баденова*);

2) опубликован **комплект предметных программ для начальной школы**. Особенностью данной

публикации является то, что в приложении к программам по русскому языку, чтению и окружающему миру опубликованы **«Таблицы требований к умениям учащихся»** по данным курсам, позволяющие реализовать экспериментальную модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100»;

3) опубликована **программа «Театр» для 2–4-х классов** (автор *И.А. Генералова*) – первая в серии программ для **дополнительного образования** в системе «Школа 2100»;

4) опубликованы **программы для основной школы** – продолжение непрерывных курсов по русскому языку, литературе, истории, географии, биологии, риторике – доработанные, приведенные в соответствие с новыми образовательными стандартами и имеющие гриф Министерства образования РФ.

Экспериментальная модель контроля и оценивания, разработанная коллективом авторов Образовательной системы «Школа 2100», была представлена в сообщениях кандидата исторических наук *Д.Д. Данилова* и руководителя направления «Информатика» *А.В. Горячева*. Подробно суть этой модели изложена в статье *Д.Д. Данилова и Ж.И. Серовой*, опубликованной в № 4 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2004 год.

Результатом работы авторского коллектива в 2003/2004 учебном году стал **«Дневник школьника – 2100»** для учеников 3-х и 4-х классов. Сохраняя необходимые атрибуты традиционного школьного дневника, новый дневник позволяет развивать у учеников начальных классов умения самооценки и самоконтроля, организационные умения; он является связующим звеном в треугольнике ребенок – родители – школа, поскольку содержит перечень предметных и общеучебных умений, которыми должен овладеть ученик в течение года, позволяет наглядно представить процесс развития ребенка и ему самому, и родителям.

Новые подходы к обучению иностранному языку в Образовательной системе «Школа 2100» подробно представлены в статьях авторов учебника английского языка *В.П. Белогрудовой, М.А. Мосиной и Е.Н. Нельзиной*, которые опубликованы в № 5 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2004 год.

Все выступления членов авторского коллектива комментировал научный руководитель Образовательной системы «Школа 2100» академик РАО *А.А. Леонтьев*.

По окончании планерного заседания работа конференции продолжилась в секциях.

В секции 1 «Подходы к оцениванию учебных достижений школьников» выступили *Е.С. Плахотник*, зам. директора по опытно-экспериментальной работе МОУ № 54, г. Омск («Система оценивания качества образования младших школьников, обучающихся по УМК «Школа 2100»»); *Т.А. Куликова*, зам. директора по УВР школы № 4, г. Ликино-Дулево («Система оценивания учебных достижений школьника. Из опыта работы Ликино-Дулевской школы № 4»); *И.В. Мишина*, зам. директора Спас-Заулковской СОШ Клинского района Московской области («Безотметочное обучение в начальной школе. Из опыта работы сельской школы (по материалам федерального эксперимента)»); *Л.А. Фролова*, профессор Магнитогорского государственного университета («Тесты по русскому языку как средство формирования самооценки младшего школьника»); *А.М. Салова*, учитель школы «Знайка» г. Москвы («Подходы к системе оценивания. Из опыта работы учителей НОУ «Знайка»»).

В секции 2 «О ходе совместного эксперимента АПК и ПРО и Образовательной системы "Школа 2100" по теме "Непрерывность и преемственность в реализации учебно-методического комплекса "Школа 2100" на различных ступенях обучения"» выступили *И.Н. Рыбак*, методист

Управления образования Клинского района Московской области («Особенности и результаты работы районного комплекса в эксперименте по непрерывности и преемственности внедрения Образовательной системы "Школа 2100"»); *Е.Д. Сокольская*, директор д/с «Жемчужинка», г. Клин («Специфика и особенности реализации УМК "Школа 2100" на базе начальной школы – детского сада "Жемчужинка" г. Клина»); *О.Н. Москаленко*, зам. директора МОУ СОШ № 1, г. Клин («Использование здоровьесберегающих технологий при внедрении УМК "Школа 2100"». Из опыта работы МОУ СОШ № 1 г. Клина»); *Н.О. Морозова*, учитель-экспериментатор НОУ «Радуга», г. Калуга («Непрерывность и преемственность в условиях НОУ, работающих в режиме школы полного дня»); *Т.П. Носоурова*, директор д/с – начальной школы «Радость», г. Серпухов («Непрерывность и преемственность в реализации УМК «Школа 2100» в условиях детского сада – начальной школы «Радость» г. Серпухова при сохранении здоровья детей»).

В секции 3 «Направления работы школ – методических центров по Образовательной системе "Школа 2100"» выступили *И.Н. Чижова*, *Л.Д. Вантеева*, методисты кафедры начального обучения областного ИРО, г. Ярославль («Роль областного Института развития образования в организации внедрения Образовательной системы "Школа 2100"»); *Н.П. Мурзина*, методист ИПК, г. Омск («Опытно-экспериментальная площадка по освоению Образовательной системы "Школа 2100" в режиме "школа – методический центр"»); *С.Д. Ермакова*, завуч школы «Радуга», аспирантка АПК и ПРО, г. Калуга («Системно-комплексный подход в организации методики работы в городе (на примере работы школы – методического центра)»); *А.И. Лячек*, зам. директора школы № 7, г. Магнитогорск («Опыт внедрения и подготовки к работе в режиме методического центра по Образовательной системе

"Школа 2100"); *Е.Е. Нечаева*, завуч школы № 2, г. Лобня Московской области («Организация консультативной помощи на базе школы – методического центра»).

В секции 4 «Развитие и воспитание дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100"» выступили *Л.А. Евсеева*, зам. директора по УВР начальной школы – д/с «Жемчужинка», г. Клин («Внедрение и реализация УМК "Школа 2100" в воспитательно-образовательной работе с детьми дошкольного возраста»); *Е.А. Головина*, зам. директора по УВР прогимназии «Радость», г. Серпухов («Особенности воспитания дошкольников в разновозрастных группах при реализации УМК "Школа 2100"»); *Н.Н. Киселева*, методист д/с № 62 «Аленький цветочек», г. Котлас («Реализация УМК "Школа 2100" на основе здоровьесберегающих технологий с учетом регионального компонента»); *Н.В. Курова*, педагог ДОУ № 2412, г. Москва («Преимущества подготовки детей по комплекту "Школа 2100" для ДОУ»); *Л.А. Прохорова*, воспитатель ДОУ № 1838, г. Москва («Возможности пропедевтического курса риторики в развитии и воспитании ребенка»); *Л.И. Черепанова*, воспитатель ДОУ № 1838, г. Москва («Значение курса "Синтез искусств в развитии дошкольника"»); *З.А. Кудинова*, учитель трудового обучения, г. Великий Новгород («Непрерывность и преемственность трудового обучения дошкольников и младших школьников в специальном коррекционном образовательном учреждении 6-го вида»).

В секции 5 «Различные аспекты технологии работы в малых группах на уроках в начальной и основной школе» выступили *О.В. Яблочкина*, *О.Н. Спиридонова*, учителя СОШ № 1, г. Клин («Из опыта работы в малых группах в начальной школе»); *О.Б. Зелехина*, учитель НОУ «Знайка», г. Москва («Групповые формы работы в учебном процессе и в тематических исследованиях»); *В.В. Тузо-*

ва, учитель начальных классов школы № 1245, г. Москва («Групповая форма обучения на уроках окружающего мира»); *И.В. Носова*, учитель русского языка и литературы школы № 4, г. Ликино-Дулево («Из опыта работы в малых группах в основной школе»); *О.А. Родыгина*, учитель-методист школы № 2, г. Лобня («Организация групповой деятельности учащихся на уроках биологии»).

Материалы некоторых выступлений в развернутом виде опубликованы ниже.

Участники конференции констатировали, что **Образовательная система «Школа 2100» активно развивается по следующим направлениям:**

1. Теоретические и методические исследования, развивающие и углубляющие основные положения Образовательной системы «Школа 2100». Результаты этих исследований опубликованы в новом сборнике «Образовательная система "Школа 2100". Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная и старшая школа», который был представлен участникам конференции.

2. Авторский коллектив разрабатывает идею **интеграции обучения**, которая ранее была реализована в курсе окружающего мира. На конференции авторы представили третье пособие из новой серии «Летние тетради» – «Летняя тетрадь будущего четвероклассника», где с помощью увлекательной системы интегрированных заданий ребенок может летом повторять основные знания и развивать умения по всем предметам курса 3-го класса и успешно начать обучение в 4-м классе.

3. Авторский коллектив активно разрабатывает **новые подходы к оценке учебных достижений учащихся**. Материалы по этим проблемам опубликованы в сборнике программ «Школа 2100» и на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После». Результатом работы авторского коллектива яви-

лось создание принципиально нового «Дневника школьника» 3-го и 4-го классов.

4. В 25 регионах Российской Федерации созданы представительства МОО «Школа 2100» – **региональные отделения**. Продолжается работа по созданию новых региональных отделений.

5. Школы, прошедшие сертификацию, получили документ о присвоении им статуса «Школа – методический центр» по Образовательной системе «Школа 2100».

6. В рамках Образовательной системы «Школа 2100» **начата разработка**

программ и пособий для дополнительного образования (курс «Театр», автор *И.А. Генералова*).

Все вышеперечисленные направления признаны приоритетными в работе МОО и УМЦ «Школа 2100» в следующем учебном году.

Предлагаем вниманию читателей журнала материалы, подготовленные участниками конференции, а также статьи, поступившие в журнал, которые близки по проблематике материалам участников конференции.

Авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100»

подготовлена комплексная

**«Программа развития и воспитания дошкольников
в Образовательной системе "Школа 2100"» («Детский сад–2100»),**

которая охватывает все стороны деятельности ДОУ
и решает проблему преемственности с начальной школой.

Программа опубликована в книге

**«Образовательная система "Школа 2100".
Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа,
основная и старшая школа».** – М.: Баласс, 2004.

В рамках Программы
в издательстве «Баласс» **готовятся в выходе следующие пособия:**

1. *М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова.* «Это я». Пособие для старших дошкольников к курсу «Познаю себя» (тетрадь) и методические рекомендации для педагогов.
2. *Наглядные пособия (карточки)* к занятиям по окружающему миру и развитию речи в ДОУ (составители: *Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова*).

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

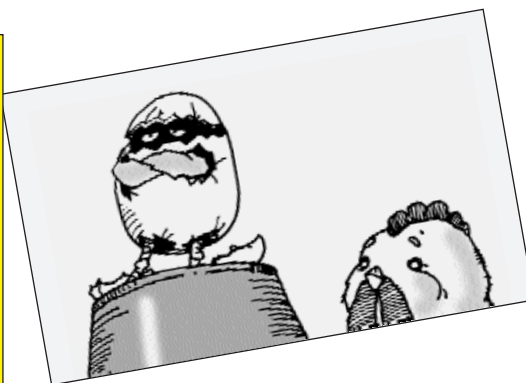
Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

**Учет достижений учащихся
в ходе педагогического управления
процессом
их личностного развития**

Т.В. Некрасова



Педагогическое управление процессом личностного развития включает в себя деятельность, направленную на создание организационно-педагогических условий, способствующих формированию у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы, а также формирование человека активного и самостоятельно-го, интегрированного в современное ему общество, направлено на полную реализацию индивидуальных особенностей, мотивов, интересов, социальных установок, ту или иную направленность личности.

Учет личностных достижений учащихся, осуществляемый в ходе деятельности педагога, обусловлен **сменой приоритетов в образовании**, когда на первый план выдвигается развивающая функция обучения, обеспечивающая **становление и личностное развитие учащихся**, раскрытие их индивидуальных способностей, возможность построения индивидуальной траектории развития личности.

Индивидуальная траектория развития личности конкретизирует развитие ребенка с учетом его способностей, склонностей, обеспечивает максимально возможную в школе самореализацию личности, позволяющую ей развиваться на уровне творчества при условии организации системы педагогического управления этим процессом, когда относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

Конструирование и осуществление педагогического процесса ориентировано на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности его деятельности. Педагог осознает уникальность личности учащегося, ее интеллектуальную и нравственную свободу, опирается в своей работе на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, стремится создавать для этого соответствующие условия.

Целенаправленная деятельность по построению индивидуальной траектории развития школьников осуществлялась по выделенным **критериям и показателям следующих сфер личности**.

Познавательная сфера представлена:

- показателями уровней развития важнейших когнитивных функций (развитие тонкой моторики, мышления, самостоятельности учащихся);
- показателями уровней учебных возможностей (работоспособность, обучаемость), сформированности общеучебных умений и навыков, учета личностных достижений в учебной деятельности вообще (уровень обученности) и по отдельным предметам в частности;
- показателями уровней познавательной активности учащихся, производительности психических процессов, умственной работоспособности.

Мотивационная сфера тесно связана с познавательной и включает в себя уровень сформированности важнейших мотивов учебной деятельности, социальных мотивов обучения и особенность личностных свойств.

Сфера поведения и общения включает в себя следующие системы отношений: отношение человека к обществу и коллективу, к умственному и физическому труду, отношение к прекрасному и природе, отношение к самому себе.

Сфера «Я-концепция» касается отношения школьника к себе с точки зрения ее позитивности и содержания, изучения самооценки с точки зрения ее адекватности, выявляет уровень самопринятия, уровень притязаний. В данной сфере прослеживается развитие самосознания себя школьником с позиции самопознания, самоактуализации, саморегуляции и саморазвития.



Все перечисленные сферы деятельности личности отражают разные стороны единого процесса жизнедеятельности личности и являются взаимодополняющими, так как не могут существовать изолированно друг от друга. При этом прослеживается непрерывность и системность развивающего обучения (см. схему на с. 10).

На основе обобщения результатов, полученных при проведении комплексной диагностики, формируется **мониторинг личностных достижений учащихся**, определяется ин-

дивидуальная траектория его развития, проводится необходимая коррекционная работа. Данная деятельность позволяет сопровождать ученика в зоне его ближайшего развития, создает основу для его самостоятельности в индивидуальном развитии и выстраивается следующим образом:

1. Создание банка внутренней информации, позволяющей сравнивать результаты, видеть общую динамику развития образовательного процесса; первичная обработка полученной информации.

2. Анализ результатов мониторинга (выявление причинно-следственных связей, динамики педагогических процессов) и систематизация полученных данных (по классу в целом и каждому учащемуся в отдельности).

3. Создание психолого-педагогических условий, способствующих положительной мотивации учащихся к учебной деятельности, организация взаимодействия учащихся и учителя, обеспечение положительной обратной связи.

4. Выявление совместно с учеником причин полученных результатов, планирование профессионального роста педагога.

5. Определение зоны ближайшего развития для каждого ученика, педагогической помощи конкретным детям.

6. Формирование банка разноуровневых заданий по стержневым темам программы.

7. Разработка вариантов дифференцированного и индивидуализированного контроля.

8. Организация психолого-педагогической коррекции.

Учет личностных достижений учащихся позволяет учителю увидеть особенности их развития и тенденции, характерные для класса в целом.

Татьяна Владимировна Некрасова – канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и педагогического управления Омского государственного педагогического университета.

Учитель-предметник	+	+	+	Сформированность ОУУН	Познавательная сфера
Психолог			+	Произвольность психических процессов	
Психолог	+	+	+	Развитие мышления	
Психолог			+	Развитие тонкой моторики	
Психолог	+	+	+	Умственная работоспособность, темп учебной деятельности	
Психолог	+	+	+	Наличие и характер учебной мотивации	Мотивационная сфера
Учитель-предметник	+			Стремление к самообразованию	
Учитель-предметник	+			Способность целеполагания	
Учитель-предметник	+	+		Мотивы сотрудничества в учебной деятельности	
Психолог		+	+	Устойчивость эмоционального состояния, тревожность	
Классный рук. и зам. по ВР	+	+	+	Общественно-социальная активность	Сфера поведения и общения
Классный рук. и зам. по ВР	+	+	+	Коллективизм	
Классный рук. и зам. по ВР	+	+	+	Дисциплинированность	
Классный рук. и зам. по ВР	+	+	+	Доброта и отзывчивость	
Классный рук. и зам. по ВР	+	+	+	Честность и правдивость	
Классный рук. и зам. по ВР	+	+	+	Трудолюбие и бережливость	
Классный рук. и зам. по ВР	+	+		Целеустремленность	
Психолог	+	+		Коммуникативность	
Психолог		+		Конфликтность	
Психолог	+	+		Самосознание	Сфера «Я-концепция»
Психолог	+	+	+	Самооценка	
Психолог	+			Самосовершенствование	
Психолог	+			Самоорганизация	
Классный рук. и зам. по ВР	+			Самовыражение	

**Система оценивания качества
образования младших школьников,
обучающихся по УМК
«Школа 2000...» – «Школа 2100»**

*Н.П. Мурзина,
Е.С. Плахотник*

Система оценивания качества образования учащихся младших классов в нашей школе разработана на основе изучения потребностей социума микрорайона школы, а также исходя из характеристик прогнозируемого образа выпускника начальной школы, обучающегося по УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100». Проанализировав указанные данные, мы смогли **спрогнозировать желаемый результат образовательного процесса** в рамках данной дидактической системы.

Главная цель образования на современном этапе – это ученик, способный к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию.

Средством реализации целей образования является его содержание. Основными его компонентами определены знания и умения, способы деятельности, опыт самостоятельной творческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения. Выделенные компоненты позволили нам определить сферы деятельности ученика:

- 1) предметную;
- 2) учебную творческую;
- 3) эмоционально-волевою.

В каждой сфере нами выявлены ведущие виды деятельности ученика: предметная сфера – это репродуктивная деятельность; учебная сфера – продуктивная (творческая) деятельность; эмоционально-волевая – мотивация к учению, эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, самому себе и умение осуществлять коммуникации в

системе «ученик – учитель» и «ученик – ученик».

Показателем сформированности репродуктивной деятельности является уровень обученности по основным предметам. Измерителями служат тетради самостоятельных и контрольных работ по русскому языку и математике, разработанные авторами УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100», а также методические рекомендации по изучению качества чтения и понимания прочитанного ООИПКРО. На основе анализа результатов выполнения учащимися данных работ нами были выделены следующие **уровни усвоения** знаний и умений (В.П. Беспалько):

- 1) узнавание (ученический);
- 2) понимание (применение при выполнении стандартных заданий);
- 3) эвристический (применение в нестандартной ситуации);
- 4) творческий (собственно исследовательская деятельность).

Эти уровни были распределены по видам деятельности с учетом возрастных особенностей детей. В результате репродуктивная деятельность младших школьников представлена первым и вторым уровнем усвоения, продуктивная – третьим. Четвертый уровень для данного возраста не характерен.

На данном этапе идет работа по распределению заданий по уровням: учителя анализируют содержание заданий, определяют, какому уровню усвоения они соответствуют. Такой анализ заставляет педагогов пересмотреть содержание самостоятельных работ по математике с учетом того, что ребенок в начальной школе в процессе изучения темы проходит все уровни усвоения, а задания самостоятельных работ ориентированы на уровень продуктивной деятельности. Это создает затруднения в объективной оценке учителем качества обучения, а у ребенка формирует негативное отношение к этому процессу.

Показателями продуктивной деятельности как учебной (творческой

деятельности) являются уровень сформированности познавательного интереса учащихся (по содержанию и по процессу) и уровень сформированности компонентов учебной деятельности (целеполагание, учебные действия, самоконтроль и самооценка).

С целью изучения учебно-познавательного интереса учащихся используем методику М.В. Матюхиной «Выбор любимых занятий на уроке». Данная методика позволяет определить направление развития учебно-познавательного интереса детей по обоим параметрам – по содержанию или по процессу. Кроме того, можно выявить, какая деятельность привлекает ребенка на уроке: репродуктивная, поисковая или творческая.

Для обработки результатов диагностики нами была разработана таблица, в которой отмечается знаком «+» наличие той или иной характеристики учебно-познавательного процесса:

Таблица 1

Характеристики сформированности учебно-познавательного интереса учащихся начальной школы

Ф.И. ученика	Содержание			Процесс		
	занимательность	суть	факты	репродуктивность	поиск	творчество

Анализ результатов сформированности учебно-познавательного интереса у учащихся нашей школы показывает преобладание интереса по содержанию учебного материала. Данные этой диагностики были сопоставлены с уровнем освоения учителем технологии деятельностного метода. Сопоставительный анализ подтвердил наше предположение о том, что если учитель владеет данной

технологией на репродуктивном уровне, то интерес учащихся ориентирован преимущественно на содержание обучения. Если же учитель владеет технологией на продуктивном уровне, интерес учащихся ориентирован на процесс обучения.

С целью изучения сформированности компонентов учебной деятельности проводим стартовую диагностику в конце 1-го класса, итоговую – в конце 4-го, а также в 5-м классе, тогда же отслеживаем преемственность в работе учителя по формированию данных умений. Промежуточная диагностика осуществляется учителями в ходе наблюдения за деятельностью учащихся на уроке.

В 1-м классе в качестве измерителя используем методику Г.В. Репкиной и Е.В. Заики. В процессе наблюдения за деятельностью учащихся на уроке учитель фиксирует по 6-балльной системе уровни сформированности компонентов учебной деятельности. Данные заносятся в таблицу:

Таблица 2

Уровни сформированности компонентов учебной деятельности

Ф.И. ученика	Учебно-познавательный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки

Кроме наблюдений используем экспериментальные задания, разработанные на основе методики, предложенной Богоявленским и Муравьевой. Учителя разрабатывают данные задания на основе содержания учебных предметов. Приведем несколько примеров.

1. Умение принимать учебную задачу.

а) Математика, 3-й класс.

Подчеркни в задаче то, что известно, одной чертой, неизвестное – двумя чертами.

Ленивец сползал по стволу дерева со скоростью 2 м/мин. Какое расстояние он проползет за 4 минуты?

б) Русский язык, 3-й класс.

Запиши предложение под диктовку и выдели все известные орфограммы.

Уж пополз к выходу и скрылся в зелёной траве.

в) Математика, 3-й класс.

Реши задачу.

Мальчик пробежал 20 м. Сколько времени он затратил на этот путь?

(Учащийся объясняет, что задачу невозможно решить из-за недостатка данных.)

г) Математика, 3-й класс.

Реши задачу.

Слон пробежал 90 км со скоростью 45 км/ч. Жираф потратил на этот путь на 4 ч больше.

(Учащийся объясняет, что задачу невозможно решить из-за отсутствия вопроса.)

д) Русский язык, 3-й класс.

Разбери слово *избушка*.

(Учащиеся не должны выполнять это задание, так как не указан вид разбора.)

2. Умение планировать деятельность.

а) Математика, 3-й класс.

Составь план решения уравнения:

$$(x + 3) \cdot 5 = 60.$$

б) Русский язык, 3-й класс.

Составь план действий для написания слова *разговор*.

в) Русский язык, 3-й класс.

Составь план разбора слова по составу.

г) Окружающий мир, 4-й класс.

Составь план рассказа о полезном ископаемом.

3. Действия контроля.

а) Русский язык, 3-й класс.

Определи род имен существительных (в словах допущены ошибки).

Вот уж вечер. Раса

Блестит накрапиви.

Я стаю у дароги,

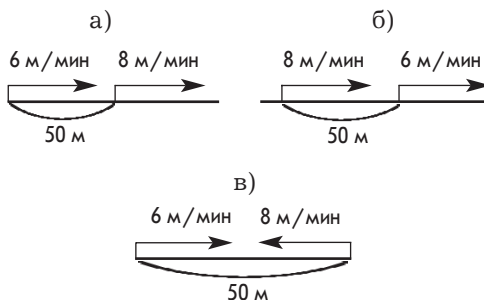
Прислонившись к иве.

(Ученик, владеющий навыками самоконтроля, должен не только выполнить задание, но и исправить ошибки.)

б) Математика, 3-й класс.

Проверь правильность построения схемы к задаче.

Сороконожка поползла за муравьём, когда расстояние между ними было 50 м. Скорость муравья 6 м/мин, а сороконожки – 8 м/мин. Через сколько времени сороконожка догонит муравья?



4. Действия оценки (самооценка).

Учащимся предлагается выполнить по выбору одно задание из трех: легкое, средней трудности, повышенной трудности. Задания оцениваются в 3, 4, 5 баллов соответственно. Адекватность самооценки определяется сопоставлением выбора школьника, его реальными возможностями и результатом выполнения задания.

Кроме того, в блоке «Творческая деятельность» изучаем сформированность умений учащихся осуществлять перенос знаний. С этой целью используем диагностические материалы образовательного проекта «Начальная школа XXI века» под редакцией Л.Е. Журовой. Учащимся предлагается выполнить две контрольные работы (по русскому язы-

ку и математике). В результате подсчета баллов определяем уровень умений творческой деятельности.

Психологом школы Н.М. Лобовой в данном блоке исследуется сформированность мыслительных процессов (классификации, обобщения, аналогии), внутренний план действий и креативность.

В качестве измерителей отобраны методики: тест Амтхауэра, методика А. Зака (диагностика мыслительных процессов), методика О.М. Дьяченко, тест П. Торренса (диагностика креативности).

Такой комплексный подход к изучению сформированности учебной деятельности и мыслительных процессов у младших школьников позволяет объективно оценить результаты этой сферы образования, которые одновременно являются показателем профессиональной компетентности учителя.

В изучении **эмоционально-волевой сферы** учащихся акцент делается на мотивацию к учению, эмоционально-целостное отношение к себе и окружающему миру и умения коммуникации на уровнях: неадекватном, адекватном, частично-продуктивном, продуктивном.

В качестве измерителя **мотивации к учению** используем методику Н.Г. Лускановой «Школьная мотивация». Она позволяет нам определить, внутренняя или внешняя мотивация к учению преобладает у младших школьников. Кроме того, эта анкета позволяет проанализировать взаимоотношения ребенка с учителем, родителями и одноклассниками.

Не менее важным в данной сфере является выявление сформированности **эмоционально-ценностных отношений** у учащихся. В качестве показателей мы определили отношение к себе, к труду, к учебе, к природе. При изучении оцениваем частоту и осознанность проявления эмоционально-ценностных отношений и в качестве измерителя используем методику Н.П. Капустина «Уровень воспитанности».

Коммуникативные умения мы рассматриваем как умения устанавливать отношения с учителем и со своими сверстниками в ходе учебного процесса, т.е. как организованную коммуникацию. В качестве показателей определена способность адекватно вступать в организованную коммуникацию: выступать в роли автора высказывания, понимающего, критика и организатора. Измерителями являются наблюдения педагогов. В настоящее время творческая группа экспериментальной площадки ведет исследования в этом направлении: выделяются уровни сформированности коммуникативных умений и содержание деятельности учащихся на каждом из них.

Наша школа третий год работает в режиме эксперимента. За этот период педагогами школы под руководством старшего преподавателя кафедры профессиональной педагогики и психологии ОмГПУ Н.П. Мурзиной была создана система оценивания качества образования младших школьников (см. табл. 3 на с. 15–16).

В дальнейшем предполагается такая же целенаправленная работа администрации, педагогов, психолога школы по разработке системы оценки качества образования учащихся основной школы.

В настоящее время авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100» предложена экспериментальная модель оценивания учебных достижений школьников. Мы надеемся, что сотрудничество с авторами в данном направлении поможет снять те противоречия и проблемы в оценке качества образования, которые были указаны нами выше.

Наталья Павловна Мурзина – ст. преподаватель кафедры профессиональной педагогики и психологии Омского государственного педагогического университета;

Елена Сергеевна Плахотник – зам. директора по опытно-экспериментальной работе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 54» г. Омска.

Таблица 3

Система оценки качества образования младших школьников

Сфера	Ведущий вид деятельности	Уровни сформированности	Показатели	Измерители
Предметная	Репродуктивная	1. Узнавание	Знания и умения по основным разделам программы (математика, русский язык, чтение)	Сборники самостоятельных и контрольных работ по русскому языку и математике, методические рекомендации по чтению ООИПКО
		2. Понимание	Применение знаний и умений в стандартных заданиях	
Учебная деятельность	Познавательный интерес	1. Интерес к содержанию	В обучении привлекает занимательность, факты и суть содержания	Матюхина М.В. «Выбор любимых занятий на уроке»
		2. Интерес к процессу	Привлекает возможность осуществлять деятельность	
		3. Сбалансированный интерес	Привлекает и содержательная, и процессуальная стороны обучения	
	Компоненты учебной деятельности	Первый	Отсутствие интереса, цели, учебных действий, контроля и оценки	1. Репкина Г.В., Заика Е.В. «Оценка сформированности компонентов учебной деятельности». 2. Методические рекомендации к разработке экспериментальных заданий под ред. Богоявленского
		Второй	Реакция на новизну, принятие практической задачи, выполнение учебных действий совместно с учителем, контроль на уровне непроизвольного внимания, неадекватная ретроспективная оценка	
		Третий	Любопытство, переопределение учебной задачи в практическую, неадекватный перенос учебных действий, контроль на уровне произвольного внимания, адекватная ретроспективная оценка	
		Четвертый	Ситуативный интерес, принятие познавательной задачи, адекватный перенос учебных действий, актуальный контроль, неадекватная прогностическая оценка	
		Пятый	Устойчивый интерес, переопределение практической задачи в цель, самостоятельное построение учебных действий, потенциальный рефлексивный контроль, потенциально адекватная прогностическая оценка	
		Шестой	Обобщенный интерес, самостоятельная постановка целей, обобщение учебных действий, актуальный рефлексивный контроль, адекватная прогностическая оценка	

личность, индивидуальность, развитие

Сфера	Ведущий вид деятельности	Уровни сформированности	Показатели	Измерители
Эмоционально-волевая	Умения творческой деятельности (применение знаний и умений в нестандартной ситуации)	Высокий	Учащиеся осознанно используют знания в нестандартной ситуации	Диагностические материалы образовательного проекта «Школа XXI века» под ред. Л.Е. Журовой
		Выше среднего	Есть попытки использовать знания в нестандартных ситуациях	
		Средний	Задание понято верно, но при выполнении допущено несколько ошибок	
	Мотивация	Высокий	Проявляется учебная активность	Лусканова Н.Г. «Школьная мотивация»
		Выше среднего	Положительное отношение к учебе	
		Средний	Проявляет интерес к внешней стороне обучения, общению	
		Низкий	Негативное отношение к школе	
		Негативный	Ненависть к школе	
	Эмоционально-ценностное отношение (уровень воспитанности)	Высокий (оптимальный)	Отношения проявляются всегда	Капустин Н.П. «Изучение уровня воспитанности»
		Средний (допустимый)	Проявляются часто	
		Низкий (критический)	Проявляются редко	
		Отрицательный	Не проявляются	
Коммуникативные умения		Неадекватный	Ученик выступает только в роли понимающего, воспроизводя высказывание автора дословно	Наблюдения педагога за деятельностью учащихся на уроке
		Адекватный	Ученик способен выступать в роли понимающего, перестраивая мысль автора согласно своему пониманию	
		Частично продуктивный	Ученик способен выступать в роли автора высказывания, являясь понимающим; может не только перестроить мысль автора, но и продолжить ее	
		Продуктивный	Ученик способен не только выступать в роли автора, понимающего и критика, но и быть организатором коммуникации в группе	

Развитие самооценки в младшем школьном возрасте

Е.В. Ишмаметьева

В настоящее время перед школой стоит задача формирования самостоятельного, инициативного человека с активной личностной позицией. Это, в свою очередь, предполагает становление ученика в роли субъекта учебной деятельности, что невозможно без развития у него объективной и содержательной самооценки, которая является частью фундамента для дальнейшего самопознания и самообразования. Современная школа призвана разрешить противоречие между социальной и личностной значимостью формирования самооценки и низким уровнем ее сформированности в младшем школьном возрасте.

Рассмотрим понятие «самооценка» с учетом факторов, влияющих на ее формирование, и определим психолого-педагогические условия построения образовательного процесса, способствующие становлению объективной и содержательной самооценки.

Самооценка является важнейшим показателем развития личности. Она позволяет человеку делать активный выбор в самых разнообразных жизненных ситуациях, определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими. Начав формироваться еще в раннем детстве, когда ребенок начинает отделять себя от окружающих людей, она продолжает видоизменяться на протяжении всей жизни, становясь все более критичной и содержательной. Сензитивным периодом для становления самооценки как особого компонента самосознания является младший школьный возраст, поэтому представляется необходимым начинать формирование объективной самооценки именно в этом возрасте.

Рассмотрим основные факторы, непосредственно влияющие на формирование самооценки младшего школьника.

1. Мнение родителей, стиль домашнего воспитания.

На становление самооценки младшего школьника огромное влияние оказывает стиль воспитания в семье, принятые в ней ценности.

Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке нескритичности, всеобщего поклонения.

Дети с заниженной самооценкой не имеют с родителями доверительных отношений, не чувствуют их эмоционального участия. Они либо пользуются большой свободой, которая, по сути, является результатом бесконтрольности, следствием равнодушия родителей к детям, либо испытывают чрезмерное ущемление собственной свободы со стороны родителей, подвергаясь их жесткому ежедневному контролю, негативной критике.

В семьях, где дети имеют адекватную высокую или адекватную устойчивую самооценку, внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью, родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает [1].

Родители задают исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности. Уровень притязаний ребенка в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка культивируются те качества, которые больше всего заботят родителей: поддержание престижа, послушание, высокая успеваемость. Уровень притязаний ребенка, родителей по отношению к ребенку и его потенциальные возможности зачастую не совпадают, порождая переживания, снижение уровня мотивации, что может нанести ущерб личности школьника.

Таким образом, для формирования объективной и содержательной самооценки младшего школьника учителю

необходимо осуществлять целенаправленную работу с родителями.

Коллектив учителей МОУ СОШ № 59 г. Магнитогорска работает по программе профессора кафедры педагогики начального образования МаГУ Т.Г. Кружилиной «Содружество» [2]. Данная программа позволяет систематически проводить лекционные и практические занятия с родителями, на которых обсуждаются насущные проблемы, педагоги и родители учатся совместно выстраивать общение с детьми, позволяющее формировать у учащихся самостоятельность, инициативность, способствующее становлению объективной самооценки младших школьников.

2. Наличие (отсутствие) навыков учебной деятельности, оценка учителя.

Формирование учебной самостоятельности младшего школьника невозможно без сформированности у него навыков учебной деятельности, важным и непременным условием которой являются контроль и оценка.

Человек оценивает свои особенности (качества личности, способности, возможности) по отношению к определенному предмету деятельности. Оценка себя как субъекта деятельности есть по существу определение человеком своих возможностей реально (или планируемого) включения в тот или иной вид деятельности – общение, игру, учение, труд. Согласно разработанной в советской психологии теории деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), развитие психики в онтогенезе связано с организацией определенных форм предметной деятельности. «При изучении самооценки необходимо выделять особенности предметной деятельности ребенка как на "первичном", так и на "вторичном" уровне, т.е. на уровне оперирования с "образом" предмета» [3, с. 93].

Структура деятельности включает ряд компонентов: мотивы, цели, условия, действия, операции. Опора при самооценке на каждый из

этих компонентов способствует ее объективности.

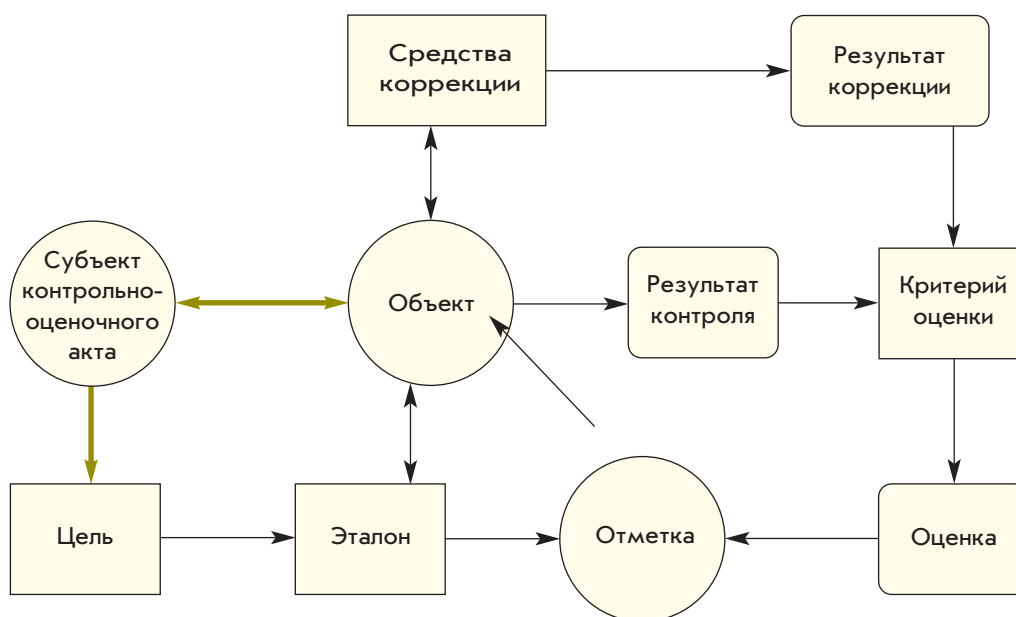
Становление содержательной и объективной самооценки должно быть связано с обращением к анализу существенных свойств предмета и способов его преобразования, т.е. выделению четких критериев для оценивания. Поскольку в младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, необходимо, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, формировать самооценку ребенка, используя возможности этой деятельности. Самооценка представляет собой движение к выполнению учебной задачи в целом: «да, это я умею и могу двигаться дальше» или «этот способ действия мною еще не освоен, и необходимо еще поработать над некоторыми операциями».

Мы считаем, что необходимо научить младшего школьника четко формулировать цели, планировать свою деятельность по их осуществлению, сравнивать результаты деятельности, саму деятельность с эталоном (оценивать себя), разрабатывать совместно с учителем пути корректировки деятельности, что предусматривает необходимость овладения младшим школьником структурой контрольно-оценочного акта.

Л.М. Фридман в книге «Педагогический опыт глазами психолога» представляет структуру контрольно-оценочного акта в процессе учебной деятельности в виде отдельных актов контроля и оценки [4, с. 194] (см. схему 1 на с. 19).

Согласно Л.М. Фридману, оценочный компонент занимает ведущее место в учебно-познавательной деятельности школьника. Подчеркивая ведущую роль оценки, Фридман говорит о двух видах контрольно-оценочной деятельности: внешней и внутренней. Внешняя деятельность осуществляется учителем, внутренняя – учащимися. Эти два вида деятельности непосредственно взаимосвязаны. Учитель должен учитывать результаты контрольно-оценочной деятельности

Схема 1



учащихся при осуществлении своей аналогичной деятельности. «Учащиеся же осуществляют внутреннюю контрольно-оценочную деятельность, подражая и ориентируясь на соответствующую деятельность учителя, корректируют свою деятельность в зависимости от результатов контрольно-оценочной деятельности учителя» [4, с. 189].

Л.М. Фридман, говоря о необходимости самооценки учащихся, не придает ей первостепенного значения в процессе контрольно-оценочной деятельности. Мы же, вслед за Г.А. Цукерман, склонны считать, что самооценка должна предшествовать учительской оценке, поскольку является непременным условием формирования учебной самостоятельности школьника, развития его личности. Оценка учителя прежде всего должна способствовать становлению объективной самооценки ребенка, поэтому важно научить младших школьников с помощью учителя вырабатывать однозначные, предельно четкие критерии оценки, разрабатывать оценочную шкалу.

Таким образом, самооценка сопровождает весь ход учебно-познавательной деятельности, то опере-

жая выполнение действий и операций, определяя качество, то перепроверя уже выполненные действия и операции с целью установления их правильности. «Чем сильнее оценочный компонент в учебно-познавательной деятельности ребенка, чем этот компонент с обостренными свойствами сомнения и контроля является динамичнее во всем процессе решения задачи и сопровождает этот процесс, тем успешнее будет учиться ребенок и приобретать способность к действительной самостоятельности в учении» [5, с. 365]. Оценочный компонент становится внутренним стимулом в учебно-познавательной деятельности школьника, вселяет в него уверенность, оптимизм в преодолении трудностей, придает сложным учебным задачам притягательную силу познания. Ученик начинает поощрять сам себя, так как внутри своей учебной деятельности он находит источники своего стимулирования.

3. Оценка товарищей.

Научить ребят объективно оценивать свои знания невозможно, не научив их объективно оценивать знания своих одноклассников. Необходимо ставить ученика в позицию учителя, предъявлять ему четкие критерии

для оценки учебной работы товарища и учить оценивать и анализировать деятельность одноклассников с точки зрения заданных критериев. «Следует постоянно фиксировать внимание детей на разных сторонах поведения каждого ребенка в различных видах деятельности, привлекать всех к активному наблюдению за этим поведением, формировать в детском самосознании объективные критерии оценки, привлекать детей к совместной оценке, в своей же оценке подчеркивать продвижение каждого ребенка вперед, его моральный рост» [1, с. 102].

Учителю важно помнить, что оценочная позиция младшего школьника меняется на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Первоклассник накапливает пассивный опыт оценивания под влиянием оценок учителя и родителей. Во 2-м классе ученик может анализировать результаты своей учебной деятельности и результаты деятельности своих товарищей под руководством учителя. В 3-м и 4-м классах учащиеся должны уметь анализировать и обобщать результаты своей учебной деятельности с большей самостоятельностью, по сравнению с второклассниками, разрабатывать пути корректировки результатов дея-

тельности под руководством учителя. Владение навыками самооценивания и взаимооценивания будет способствовать более быстрой адаптации ребенка в среднем звене школы.

4. Собственный жизненный опыт.

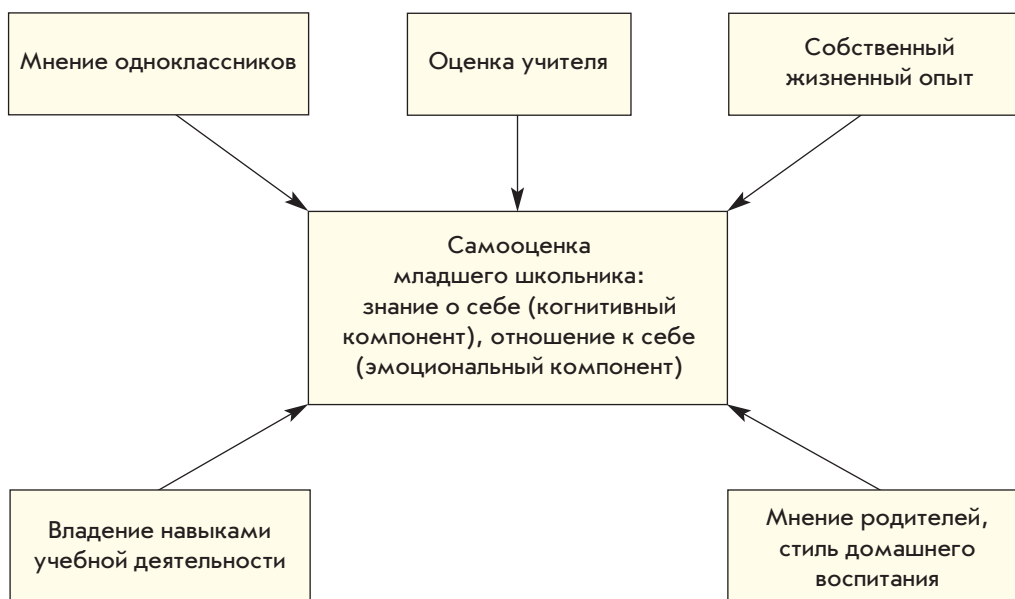
Самооценка складывается под воздействием определенного жизненного опыта, является результатом переживания человеком своих успехов или неудач. Поэтому важно научить школьников анализировать причины, которые способствовали их успеху или неудаче в конкретной ситуации, делать выводы и строить свою дальнейшую деятельность с учетом полученных выводов.

Описанные выше факторы наглядно представлены в схеме 2.

Анализ данных факторов позволил определить **комплекс основных психолого-педагогических условий, способствующих формированию самооценки:**

- культура общения педагога и учащегося, учеников друг с другом, родителей с ребенком;
- формирование учебной самостоятельности младшего школьника;
- создание ситуации успеха в процессе организации учебной деятельности;

Схема 2



- использование разнообразных форм и методов обучения при организации учебной деятельности;
- обучение младших школьников приемам самоконтроля;
- обучение младших школьников приемам самооценивания и взаимооценивания, способам корректировки полученного результата;
- осуществление целенаправленной работы с родителями.

Для реализации этих условий мы используем следующие **формы работы**:

- работа в парах;
- работа в творческих группах;
- индивидуальная работа учителя с учеником;
- индивидуальная работа родителя с учеником;
- самостоятельная работа учащегося.

Для обучения младших школьников приемам самооценивания и взаимооценивания целесообразно использовать разнообразные **формы оценивания**:

1. Папки индивидуальных достижений. На каждого ученика были заведены папки индивидуальных достижений, в которых накапливались контрольные, творческие работы учащихся, тематические оценочные листы по основным предметам (русский язык, математика, чтение).

2. Тематические оценочные листы. В оценочных листах фиксируется уровень обученности каждого ученика в виде определенных символов (1-й класс), например: «круг» – тема усвоена полностью, знания осознанные, прочные; «квадрат» – тема в целом усвоена; «треугольник» – тема усвоена не до конца; «отрезок» – тема не усвоена. При оценке по 5-балльной шкале (2-й класс) учителем даются письменные рекомендации ученику и родителям по ликвидации пробелов в знаниях и подбирается материал для индивидуальной работы. Уровень обученности в оценочных листах фиксируется как учителем, так и самими учащимися, что позволяет отслеживать уровень объективности самооценки, планировать дальней-

шую работу с каждым учеником. Для того чтобы ученик мог объективно оценить свои знания, учитель предлагает в начале изучения каждой темы критерии, по которым умения и навыки учеников будут оцениваться в рамках данной темы.

3. Дневники достижений. В данном дневнике ребята самостоятельно оценивают свои знания по 5-балльной системе по заранее предложенным критериям, выработанным учителем совместно с учащимися, оценки выставляются по основным темам. Учитель систематически проверяет эти дневники, выставляет рядом с оценкой учащегося свою отметку, дает рекомендации родителям. Родители регулярно проверяют дневники для самооценок, следят за выполнением рекомендаций учителя, задают вопросы учителю на страницах дневника.

В 2002 и 2003 гг. нами была проведена диагностика сформированности самооценки младшего школьника с целью выявления уровня ее развития, анализа и последующей коррекции. За основу была взята методика А.И. Липкиной «Три оценки». Приведем описание этой методики.

Ученикам предлагается выполнить любое учебное задание в письменной форме. Психолог вместе с учителем оценивают работу учеников тремя отметками: адекватной, завышенной и заниженной. Перед раздачей тетрадей ученикам говорят: «Три учительницы из разных школ проверяли ваши работы. У каждой сложилось свое мнение о выполненном задании, и поэтому они поставили разные отметки. Обведи кружком ту, с которой ты согласен». Затем в индивидуальной беседе с учениками выясняются ответы на следующие вопросы:

1. Каким учеником ты себя считаешь?
2. Какие оценки тебя радуют, какие огорчают?
3. Твоя работа заслуживает отметки «3», а учительница поставила тебе «5». Обрадуешься ты этому или огорчишься?

Уровень самооценки школьников определяется на основе полученных данных по следующим показателям:

- совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя;

- характер аргументации самооценки: а) аргументация, направленная на качество выполненной работы; б) любая другая аргументация; в) устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения характера выставленной учеником самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

Для выяснения уровня притязаний (прогностической самооценки) используется следующая методика.

Разным по успеваемости ученикам дается поочередно три задания: одно – по русскому языку, одно – по математике (оба на основании изученного материала), третье – неучебное. Ученику предлагается ознакомиться с заданием и ответить на вопрос, сможет ли он выполнить задание, на какую оценку и почему. Анализ позволяет выявить складывающуюся у каждого ученика оценочную позицию [6, с. 139–140].

С помощью методики А.И. Липкиной были обследованы учащиеся одного класса (18 человек) на момент окончания первого года и начала второго года обучения и получены следующие результаты:

Виды самооценки	1-й класс	2-й класс
1. Завышенная неадекватная	55% (10 чел.)	44,4% (8 чел.)
2. Высокая адекватная	5,5 % (1 чел.)	5,5% (1 чел.)
3. Заниженная неадекватная	22,2% (4 чел.)	16,6% (3 чел.)
4. Адекватная устойчивая	16,3% (3 чел.)	33,3% (6 чел.)

Из полученных данных виден рост устойчивых адекватных самооценок, следовательно, мы можем сделать вывод о том, что данная система работы эффективна.

Литература

1. *Фомина Л.Ю.* Что влияет на формирование самооценки младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 10. С. 99–102.

2. Программа педагогизации сознания родителей «Содружество» / Автор-сост. Т.В. Кружилина. – Магнитогорск: МаГУ, 2003.

3. *Андрущенко Т.Ю., Захарова А.В.* Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 91–99.

4. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

5. *Амонашвили Ш.А.* Размышления

об оценочной основе педагогического процесса // Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001.

6. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Уч. пос.: В 2-х кн. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – М., 2002.

(Продолжение следует)

Елена Владимировна Ишмаметьева – учитель начальных классов средней школы № 59 им. И.Х. Ромазана, г. Магнитогорск Челябинской обл.

Как мы оцениваем учебные достижения школьников*

Т.А. Куликова

Школьная отметка была и остается главным критерием работы ученика. В то же время мы осознаем несовершенство существующей системы оценивания и ее негативное влияние на ребенка, которое выражается, например, в следующем.

1. В результате давления с двух сторон (школа и семья) дети буквально с первого класса живут под страхом двойки. Дети впечатлительные, с неустойчивой нервной системой от единственной полученной двойки могут почувствовать себя настолько униженными, что у них формируется ярко выраженная отрицательно окрашенная эмоциональная реакция на учебный предмет и даже на школу и учебу вообще.

2. Школьная отметка часто выполняет функцию наказания.

3. Школьная отметка является малоинформативной. Ввиду грубости используемой шкалы отметка не позволяет фиксировать отдельные небольшие продвижения, оставляя ребенка в рамках того же показателя («Хоть уже лучше, но все равно еще тройка»).

4. Расплывчатость и, зачастую, произвольность норм и критериев выставления отметки, непонятный ученику язык, на котором они формулируются, делают систему оценивания закрытой для учащихся, что мало способствует становлению и развитию самооценки, ставит их в зависимость от внешней оценки, от реакции на нее окружающих.

Поэтому главная проблема сегодня – найти технологически приемлемую замену показателям текущих и итоговых достижений учащихся.

Все эти факты привели наш коллек-

тив к поискам и, как следствие, к изменению системы оценивания учебных достижений школьников. Мы пришли к выводу, что система оценивания на определенном этапе (пока ребенок не осознает, как и за что ему ставят именно эту отметку) должна быть безотметочной для ребенка, но учитель при этом должен постоянно отслеживать и контролировать учебные достижения ученика.

Мы считаем, что **безотметочное обучение**

- не имеет травмирующего характера, сохраняет интерес к обучению, снижает психологический дискомфорт, тревожность;

- создает возможность для формирования у учащегося оценочной самостоятельности;

- способствует индивидуализации обучения (учитель имеет возможность зафиксировать и положительно оценить реальные достижения каждого ребенка в сравнении с предыдущими результатами его обучения, т.е. обучать ребенка в зоне его ближайшего развития);

- является информативным (позволяет судить о действительном уровне знаний и определять вектор дальнейших усилий).

Нашим коллективом были выработаны следующие **этапы единой оценочной политики**.

На первом этапе школьные методические объединения:

- проанализировали содержание государственных программ и стандартов и определили знания и умения, которые должны быть сформированы на конец изучения курса;

- осуществили планирование с предполагаемыми итоговыми результатами по завершении каждого учебного цикла, темы, раздела;

- на основании проделанной работы составили диагностические карты и тематические приложения по каждому предмету.

* Из опыта работы МОУ «Ликино-Дулевская основная общеобразовательная школа № 4».

На втором этапе:

- обговариваются условия, когда оценочная политика школы согласуется и координируется на всех этапах обучения, а затем доводится до сведения родителей; вырабатываются правила о приемлемых формах внутришкольного контроля; выстраивается специальный переход для перевода результатов безотметочного обучения в традиционное;

- определяются средства для оценки качества усвоения обучающимися содержания конкретной учебной дисциплины, предмета (итоговая аттестация, промежуточная, тематическая, текущая и др.);

- обсуждаются методы, включающие в себя все виды проверок (письменные, устные, комбинированные и др.);

- принимаются формы ведения школьной документации;

- уточняются организация и порядок проведения аттестации, правила выставления отметок при аттестации.

На третьем этапе организуется работа учителей в режиме безотметочного обучения:

1. Работа на уроках. В начале изучения каждой темы (раздела, курса) учитель проводит стартовую диагностическую работу, цель которой – оценка начального уровня подготовки учащегося. Результат заносится в тематическое приложение к диагностической карте и фиксируется в процентах. В дальнейшем по результатам диагностики происходит работа в зависимости от целей и задач, поставленных перед каждым учащимся (группой учащихся): усвоение нового, закрепление ранее изученного и т.д. В ходе урока учитель отслеживает письменную и устную работу группы или конкретного ученика. По результатам работы готовятся и контрольные срезы. Сравнение результата стартовой работы с результатом в конце изучения темы (раздела, курса) позволяет учителю зафиксировать личную динамику («прирост» в умениях) каждого ученика. При этом, оценивая работы, учитель отмечает положительные сдвиги в работе каждого

учащегося по сравнению с его предыдущими работами, не допуская никакого сравнения успешности работ разных учеников между собой. Каждый ребенок видит свое движение в изучении материала, происходит «накопление» содержания отметки. При этом для нас важна глубина знаний, вот почему мы фиксируем результат в диагностических картах через два месяца после первой проверки усвоения.

2. Работа с диагностической картой.

Диагностическая карта выступает в качестве обобщения учебных достижений, в ней отражаются уровни овладения ключевыми умениями по изучаемому курсу. Результат фиксируется в процентах (отношение правильно выполненного объема работы к общему объему заданий). При этом за 100%-ный объем знаний принимается материал государственных образовательных стандартов.

Такую систему оценивания учебных достижений наш коллектив использует седьмой год. Мы считаем, что применяемая нами система способствует эффективному обучению, является здоровьесберегающей, поскольку мы наблюдаем следующие **положительные изменения**:

- повысилась комфортность обучения;

- дети быстрее и легче адаптируются к жизненным условиям;

- растет работоспособность, самостоятельность и ответственность школьников;

- сохраняется мотивация к обучению и познанию;

- ребенок осознанно воспринимает отметку (как определенную сумму знаний на данный период).

Необходимо также отметить, что изменение системы оценивания с неизбежностью влечет за собой и изменение традиционных форм обучения.

Татьяна Анатольевна Куликова – зам. директора по учебно-воспитательной работе школы № 4, г. Ликино-Дулево Московской обл.

Осваиваем безотметочное обучение

А.И. Лячек

Третий год наша начальная школа осваивает безотметочное обучение (цель эксперимента: переход от безотметочного обучения к оценочному).

Еще не до конца раскрыты и освоены такие важные для понимания сущности оценивания ученика понятия, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка. Порой они отождествляются друг с другом, поверхностно трактуются. Особенно это касается понятий оценки и отметки, которые в сложившейся системе обучения понимаются, как правило, в качестве идентичных терминов, с некоторой, правда, оговоркой, что оценка выступает в форме отметок (баллов).

Оценка – это суждение о качестве объекта или процесса, выносимое на основе соотнесения выявленных свойств этого объекта или процесса с некоторым заданным критерием. Отметка является результатом этого процесса.

Современная школьная система оценивания страдает целым рядом существенных недостатков, которые не позволяют в полной мере использовать ее как качественный источник информации об уровне подготовки учащихся. Школьная отметка, как правило, субъективна, относительна и недостоверна. Основные пороки данной системы заключаются в том, что, с одной стороны, существующие критерии оценивания слабо формализованы, и это позволяет неоднозначно их толковать, с другой стороны – отсутствуют четкие алгоритмы проведения измерений, на основе которых и должна строиться система оценивания. Отметка превращается в средство общественного давления на учащихся.

Контроль знаний учащихся – одна из важнейших составляющих образовательного процесса. Контроль знаний можно рассматривать как элемент системы управления, реализующий обратную связь в соответствующих контурах управления. От того, как будет организована эта обратная связь, насколько получаемая в ходе этой связи информация достоверна, развернута и надежна, зависит и эффективность принимаемых решений.

В связи с этим наша школа стала применять в своей практике электронные приложения к учебникам по программам «Школа 2000...», «Школа 2100».

Электронное приложение, в отличие от других измерительных средств, позволяет осуществлять мониторинг в реальном времени, когда еще возможно скорректировать достигаемые учащимися результаты.

На основе этих результатов можно, вместо привычных отметок за четверть и год, дать полную характеристику знаний ученика по каждому предмету с соответствующими рекомендациями. Эта характеристика создана на основе анализа результатов итогового тестирования.

Очень важна, на наш взгляд, и другая сторона безотметочного обучения.

Оценка (любая – хотя бы улыбка учителя или словесное одобрение) – это совершенно необходимая «обратная связь» в учебном процессе. А главное – как еще до Великой Отечественной войны показал выдающийся отечественный психолог Б.Г. Ананьев, оценка нужна для того, чтобы у ученика сложились умения самооценки.

Отметка – это формализованная система оценок. Действительно: как может оценка преобразоваться в самооценку, если ученик не понимает, за что ему поставлена двойка? Ведь он может получить ее за что угодно: за то, что решил задачу не тем способом;

за то, что хотя и решал задачу, но не сумел решить; за то, что вообще ее не решал; за то, что сделал опisku; за то, что у него плохой почерк; или даже вообще за то, что он раздражает учителя.

В нашей работе мы придерживаемся одного из принципов программы «Школа 2100», который формулируется кратко: максимум оценок – минимум отметок.

Приемы формирования самооценки таковы:

- В первом классе были введены квадраты трех цветов: зеленый – «могу сделать сам», желтый – «затрудняюсь», красный – «не могу». Они отражали обратную связь, тем самым формируя самооценку ученика.

- В тетрадях учитель оценивал работу детей по 10-балльной системе. Вначале на урок подбирались десять заданий. Каждое задание оценивалось исходя из критериев, которые учитель выводил вместе с детьми. Для этого мы использовали прогностическую оценку и ретроспективную. Учитель писал на полях тетрадей, по каким критериям он оценивает тот или иной этап работы. Там же, на полях, появлялись плюсы, если задание выполнено верно. За урок ученик мог набрать определенное количество баллов в зависимости от выполненных заданий.

- Ребенок сам учится оценивать результаты своей деятельности. Этому способствует система вопросов:

- Внимательно ли ты слушал товарища?

- Смог ли доказать правильность своего выбора? Если нет, то почему?

- Что получилось, что было трудно? Почему?

- Что нужно сделать, чтобы работа была успешной? и т. д.

Таким образом, ребенок учится оценивать свои действия, планировать их, осознавать свое понимание или непонимание, свое продвижение вперед.

- При работе в группе каждый ученик должен объяснить, какой вариант ответа он выбрал и почему. Групповая работа требует от каждого ребенка активной речевой деятельности, развивает умения слушать и слышать. Важным моментом этой работы является принятие группового решения. Сам процесс принятия такого решения способствует корректровке личностных качеств, создает условия для развития личности и группы.

- При выполнении проверочной или самостоятельной работы учитель обсуждает с детьми критерии успешности ее выполнения. Указывается «стоимость» каждого умения, необходимого для решения данной задачи, и его принадлежность к определенному кругу умений. Выполнив работу, дети сами ставят себе баллы в соответствии с принятыми сообща «расценками» для каждого задания. После этого тетради сдаются на проверку учителю, который рядом с детскими баллами выставляет свои.



Безотметочная система способствует раскрепощению ученика, делает его самооценку более устойчивой. Ребенок становится спокойнее, он не боится высказывать свое мнение («Двойку я за это все равно не получу, ругать меня за ответ не будут. Я сам оценю себя и свою работу на уроке»). Пропадает страх перед учителем. Ребенок безбоязненно мечтает, фантазирует, творит. В результате формируется личность свободная, с активной жизненной позицией. Ребенок не боится совершить ошибку, не боится неправильных ответов, он уверен в себе. Желание действовать в любой ситуации и позитивное подкрепление этого действия учителем и родителями развивает у ребенка инициативу. Он учится не только принимать ответственность за свои ошибки и неудачи, но и учится анализировать их вместе с учителем на уроках. Ему не страшны трудности жизни. Он знает: как в любой задаче на уроке, из жизненных трудностей можно найти выход, их не нужно бояться – их нужно преодолевать. Феномен «выученной беспомощности», так распространенный среди старшеклассников, этим детям не грозит.

Оценивание является естественной составляющей человеческих отношений и деятельности, поэтому в начале учебного года, отказавшись от отметок, мы разработали другие способы оценки достижений учащихся, ввели правила «оценочной безопасности».

Сравним показатели самооценки в нашем исследовании.

Для всех опрошенных детей характерно неадекватное завышение само-

оценки по всем параметрам. Рассмотрим эти параметры детально.

Детям был задан вопрос: «Как ты оцениваешь, насколько ты способный ученик?». Ответы представлены в таблице, помещенной в низу страницы.

Учащиеся 2 «Г» класса, где учатся младшие по возрасту, выше всех оценивают свои способности. Их кредо – «Я – способный ученик!». Более старшие учащиеся 2 «А» класса, занимающиеся по безотметочной системе, более критично относятся к своим способностям, 50% из них оценивают свои способности адекватно. В контрольной группе их сверстников мы получили неадекватное возрасту завышение своих возможностей и способностей.

В дальнейшем, к среднему и старшему звену, ученики часто бывают не согласны с оценкой преподавателя, считают ее неадекватно заниженной, ориентируются при оценке своих способностей на личность преподавателя и его оценивание собственной деятельности. Такие старшеклассники не могут реально оценить свои способности, и, как следствие, у них возникают сложности в профессиональном и личностном самоопределении.

Для подтверждения результата учащимся и учителю было дано похожее на предыдущее одинаковое задание: ученику предлагалось оценить свои способности по 10-балльной шкале, учитель же, не видя самооценки ученика, должен был оценить его способности по этой же шкале.

Мы вычислили, насколько не совпадает оценка учителя и самооценка ученика. Для этого мы нашли модуль

Класс Оценка	Мои способности низкие	Мои способности средние	Мои способности высокие
2 «А»	1 чел. (5%)	10 чел. (50%)	9 чел. (45%)
2 «Б»	1 чел. (5%)	5 чел. (27%)	13 чел. (68%)
2 «Г»	–	2 чел. (12%)	14 чел. (88%)

разницы этих оценок. В экспериментальных классах оценки учителя и учащихся максимально приближены друг к другу (выборка по группе): 2 «А» (эксперимент) – модуль разницы оценок учитель – ученик равен + 7 (средняя оценка детей в группе на 7 баллов выше оценки преподавателя); 2 «Г» «класс (эксперимент) – модуль разницы оценок равен 0. Ребенок и учитель имеют одинаковое мнение о способностях конкретного ученика.

В контрольной группе результаты сильно различаются. 2 «Б» класс (контрольный) – модуль разницы оценок равен + 51 баллам, т.е. сформировалась тенденция, о которой говорилось выше: выявлена большая разница в самомнении и мнении учителя о ребенке, ведущая к проблемам в профессиональном и личностном самоопределении.

При этом в экспериментальных классах оценка и самооценка имеют разницу в + 1 (2) балла, а в контрольном классе – от + 3 до + 5 баллов.

Имеют мнение о себе выше, чем их оценивает учитель:

- 2 «А» класс – 8 чел. (20%),
- 2 «Б» класс – 16 чел. (84%),
- 2 «Г» класс – 4 чел. (25%).

Педагогу надо помнить, что, попадая в школу, ребенок в первую очередь нуждается в том, чтобы получить подтверждение своей значимости от учителя, ибо именно от учителя первоклассник наиболее зависим. Не получив знаков безусловного принятия, чувствуя себя отверженным, ученик обречен на душевное неблагополучие. Нельзя показывать ребенку его несовершенство: неаккуратность или непонимание материала до тех пор, пока с ним не установлены надежные, доверительные отношения. Нельзя ждать от ребенка ни малейшего усилия стать лучше до тех пор, пока ребенок не будет убежден, что он хоро-

ший. Поэтому **система оценивания должна позволять каждому ученику фиксировать любое свое продвижение.**

Какой же должна быть оценка результатов деятельности ученика, чтобы она не воспринималась им болезненно в случае неудачи и не влияла на психофизиологическое состояние? Здесь может сыграть свою роль положительная обратная связь. Такая оценка:

- не сравнивает детей друг с другом;
- формирует у школьника ясное понимание смысла его пребывания в школе;
- дает ребенку ясное представление о том, насколько изменились его знания, умения и навыки;
- избавлена от влияния личного отношения учителя к ученику;
- вплетена в контекст деятельности учителя и ученика так, что в равной степени оценивает и развитие ученика, и успешность деятельности учителя;
- отличается тем, что в процессе оценивания доминирует не контрольная, а развивающая функция;
- приводит к тому, что ведущим фактором успешности в образовательном процессе становится работоспособность;
- формирует мощную мотивацию саморазвития, самосовершенствования, мотивацию достижения.

Как еще можно реализовать это на практике?

1. Организовать диалогическое взаимодействие учителя и ученика.

2. Предоставить учащимся право выбора учебных курсов, уровня трудности изучаемого материала, способа оценивания знания и др. Ситуация выбора стимулирует внутреннюю мотивацию учащихся, причастность и ответственность ученика за свои успехи в учебной работе.

3. Предоставить всем учащимся право на творческое применение знаний.



4. Создать мотивационную аранжировку данного занятия, которая состоит в том, что учитель специально продумывает систему методов, форм, средств обучения с целью устойчивой мотивации в ходе урока.

5. Стимулировать самопознание школьников и подвести их к построению индивидуальных программ саморазвития. Этот механизм предполагает расширение в школе блока предметов, связанных с человекознанием; помощь ученикам в осознании того, на каком этапе развития в данный момент они находятся; обучение школьников умениям самоанализа; создание условий для развития рефлексивных способностей учащихся.

6. Создать эмоциональный комфорт при предъявлении ученику нового для него знания или вида работы при возникновении сомнений, трудностей и пр.

7. Сделать все для того, чтобы ученики не страдали «ошибкобоязнью» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения.

Все это можно реализовать при условии, что необходимость указанных мер осознается каждым членом педагогического коллектива.

Проблемы, которые возникают при введении безотметочного обучения:

- «стыковка» на уровне общих подходов к оцениванию между начальной и основной школой;
- «стыковка» оценочной политики школы и семьи;
- особые формы ведения школьной документации (классных журналов, дневников);
- каждая школа не может разработать свое «Положение о безотметочном обучении» (тогда не будет «стыковки» между школами).

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. – М: Знание, 1980.
2. Логинова О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников // Рекомендации Министерства образования РФ для участников эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. – 2001.
3. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – Москва; Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.
4. «Школа 2000...». Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы / Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Вып. 3. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2000.
5. «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 4. – М.: Баласс, 2000.
6. Костылев Ф.В. Учить по-новому: нужны ли оценки-баллы. – М.: Владос, 2000.
7. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

*Анна Ивановна Лячек – зам. директора
МОУ СОШ № 7, г. Магнитогорск Челябинской обл.*

К вопросу о реализации 10-балльной системы оценки знаний по русскому языку в начальных классах

Л.А. Фролова,
И.Е. Минеева

Учебная деятельность, кроме ориентировочной и операционной, имеет очень важную сторону – контрольно-оценочную. Без нее невозможно полноценное усвоение знаний. Особое значение проблема оценочной деятельности приобрела в последние годы в ходе модернизации содержания российского образования.

Задача учителя – научить ребенка оценивать свои действия, результаты, свое продвижение вперед, а для этого необходимо сделать оценку более содержательной, объективной и дифференцированной.

В настоящее время в школьной практике, кроме традиционной 5-балльной системы, используется безотметочное обучение. В печати не утихают споры о введении 10-балльной шкалы, достоверной, надежной, доказательной, которая позволит педагогу и ученику более точно оценивать результаты школьных достижений.

Наиболее высокий вклад в изучение 10-балльной системы оценки знаний в современное образование внесли В.П. Симонов и Е.Г. Черненко [1]. Однако проблема реализации новой шкалы оценивания остается актуальной в силу того, что недостаточно исследованы процессы воздействия оценки успеваемости на развитие личности ребенка, не выявлены пути формирования оценочных суждений у младших школьников, не составлены конкретные рекомендации для оценивания выполненных упражнений в режиме 10-балльной шкалы.

Кроме того, любая система оценки знаний, включая 10-балльную, предполагает формирование самооценки у школьников, что является важным условием воспитания в них самостоятельности, критичности, целеустремленности.

Проведенное в 11 школах г. Магнитогорска тестирование показало, что большинство учителей начальных классов (70%) являются сторонниками 10-балльной системы оценки знаний, однако их смущает отсутствие критериев для оценивания по новой шкале.

Цель настоящей статьи – предложить **систему орфографических упражнений**, ориентированную на 10-балльную шкалу оценивания, которая позволит успешно развивать самооценку второклассников.

Первую группу составляют задания, в которых за каждое правильно записанное слово или вставленную букву ученик получает определенное количество баллов (1, 2 или 3 балла). Например:

1. Подчеркни все безударные гласные, написание которых ты можешь проверить.

Вершина горы была еще далеко. Быстро стемнело, и вот уже появилась первая звезда. Мы весело шагаем по лесной тропинке.

Оцени свою работу. За каждую правильно подчеркнутую орфограмму ты получаешь по 1 баллу.

2. Подбери однокоренное слово с ударным гласным в корне.

Мо́ре – моря́к, ... – б...льшо́й, ... – к...рми́ть, ... – р...чно́й, ... – кр...сне́ть, ... – пл...сал.

За каждую правильно вставленную букву ставь себе по 2 балла. Сколько баллов ты набрал(а)?

3. Прочитай. О каком времени года говорится в загадке? Подчеркни проверяемые безударные гласные.

Солнце печет. Липа цветет. Розь поспекает. Когда это бывает?

За каждую правильно выделенную орфограмму ставь себе 3 балла. Сколько баллов ты набрал(а)?

Во второй группе заданий указывается количество подчеркнутых слов или букв и система подсчета баллов.

1. Выпиши слова с орфограммой на месте пропусков.

Д...ван, сад...лись, тел...грамма, авт...бус, гр...ппа, м...лыш, г...зета, дир...ктор, н...ски, огур...ц.

Сколько слов ты выписал(а)? Почему выписанных слов должно быть не больше пяти? Каждое правильно выписанное слово оценивается 2 баллами.

Третья группа включает задания, в которых содержится правильный ответ, оцениваемый высшим баллом.

1. Спиши, вставляя пропущенные буквы.

П...сьмо, п...столет, пом...дор, от-прав...ла, люд... .

Какие буквы ты вставил(а) в слова? Те, у кого во всех словах стоит буква и, могут поставить себе 10 баллов.

Четвертая группа заданий предусматривает уменьшение баллов за неверный ответ.

1. Спиши, вставляя пропущенные буквы.

С...бачья к...нура, волчьи сл...ды, козье м...локо, ...вечья шерсть.

Проверь по словарю. Если твое написание сошлось с написанием в словаре во всех случаях, можешь поставить себе 10 баллов. За каждое неправильно написанное слово ты теряешь 2 балла.

Пятую группу составляют задания на исправление ошибок, в них указывается количество баллов за каждую исправленную ошибку или называется количество ошибок.

1. Спиши текст, исправив 3 допущенные в нем ошибки. Если ты все сделал(а) верно, оцени свою работу в 9 баллов.

Чудная картина, как ты мне
родна;
Белая равнина, полная луна...
Свет небес высоких и блестящий
снег,
И соней далеких одинокий бег.

В шестой группе содержатся задания на получение дополнительных баллов.

1. Спиши, вставляя пропущенные буквы.

Зв...риные следы, п...тнистый жираф, г...ристый берег, п...левой цв...ток.

За каждую правильно вписанную орфограмму поставь себе 2 балла. Дополнительные баллы ты сможешь получить, если правильно разделишь все слова для переноса.

Реализация 10-балльной шкалы требует внесения изменений в проведение и в процедуру оценивания контрольных работ.

Каждая контрольная работа должна включать 10 заданий, а каждое задание оценивается одним баллом. Если ученик выполняет задание неполно, он получает не один балл, а меньше.

Общий балл за выполнение контрольной работы складывается путем суммирования баллов, полученных за каждое задание.

Таким образом, предложенная система упражнений повышает качество обучения и развивает у второклассников умение оценивать свою работу, воспитывает дисциплинированность и ответственность.

Литература

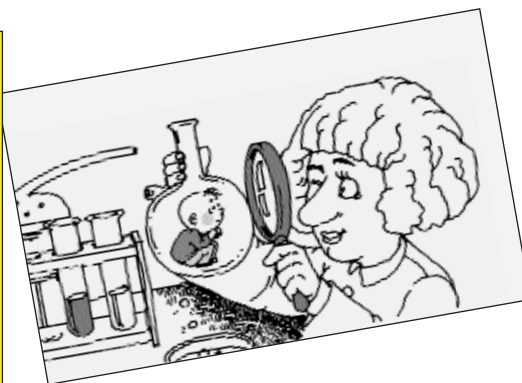
1. Симонов В.П., Черненко Е.Г. Десяти-балльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учебно-справ. пос. – М.: Граф-Пресс, 2002.

Любовь Андреевна Фролова – профессор кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета;

Ирина Егоровна Минеева – студентка факультета педагогики и методики начального образования Магнитогорского государственного университета.

**Пути реализации безотметочного
обучения в ходе эксперимента
по совершенствованию структуры
и содержания образования**

Н.М. Кушнир



В 2001 учебном году наша школа-лицей № 17 г. Костромы вступила в эксперимент по совершенствованию структуры и содержания образования.

С любым экспериментом связано множество ожиданий. Поэтому меня прежде всего беспокоил вопрос о том, как сделать так, чтобы эти ожидания не постигло разочарование и нам не пришлось отказаться от тех новшеств, которые мы решили ввести в практику. Одним из них стало для нас безотметочное обучение в начальной школе.

Я, как и большинство учителей, понимаю, что пятибалльная система малоэффективна, поэтому еще с 1997 года занимаюсь тем, что с первого же класса формирую у детей **самооценку**. Опыт моей работы дал положительные результаты:

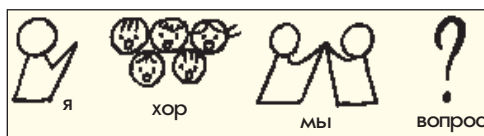
1) дети научились объективно оценивать свою работу, определять область знания и незнания;

2) прекратились драки при выяснении спорных вопросов. Работая в группах, дети учились правилам дружелюбного спора. В этом нам помогали инсценировки спора с участием кукол. Дети сами делали выводы, как надо грамотно спорить, как, не обижая другого, доказать ему, что он не прав;

3) уже в первую неделю занятий самые робкие и тревожные дети преодолели психологический барьер (боязнь ответа), но не индивидуально, а в составе группы. Так, к доске дети выходили отвечать по двое, держась за руки, или всей группой, совещались и только после этого отвечали. А потом класс и учитель рассказыва-

ли группе отвечавших, что особенно удалось в их ответе, оценивали их умение помогать друг другу. Так, одна ученица в течение всего первого класса выходила к доске, держа за руку свою подругу, а к концу учебного года смогла отвечать самостоятельно;

4) дети быстро научились жить по правилам школьного сообщества. Эти правила, как правила дорожного движения, были обозначены специальными знаками, «работавшими» все время обучения детей в начальной школе.



А начиналось все так: в 1997 году, взяв первый класс, я решила изменить форму проведения адаптационного периода. С помощью кафедры психологии Костромского государственного педагогического института я решила провести с детьми курс «Введение в школьную жизнь» (автор Г.А. Цукерман). Этот курс рассчитан на десять дней. Уже после первых трех дней стало ясно, что мы это затеяли не зря. Во время работы по этому курсу разрешились многие проблемы, связанные с социально-психологической адаптацией детей, – такие, например, как адаптация к новым людям, взрослым и сверстникам, к новым социальным условиям, к новому укладу жизни. В течение десяти дней дети учились быть школьниками, анализировали свои поступки и поступки одноклассников с позиции «школьник – дошкольник», учились принимать

чужое мнение, даже если оно не совпадает с собственным, и, конечно, учились оценивать свою работу.

Я сомневалась, доступна ли форма самооценки для ребенка 6–7 лет. Оказалось, доступна. Дети этого возраста уже начинают различать «Я реальное» и «Я идеальное», хотя в их самооценке еще смешиваются оцениваемые качества. Например: «Я плохо читаю – значит, я плохой». Кроме того, спонтанная самооценка ребенка 6–7 лет еще очень плохо градуирована; она тяготеет к черно-белой полярности. Но детскую самооценку можно существенно развить, если дать ребенку четкие средства дифференцирования и градуирования любого оцениваемого качества.

Мы учили детей оценивать их работы с помощью «волшебных линейчек», которые измеряют все, что пожелаешь, например аккуратность и правильность работы, старательность и заинтересованность того, кто ее выполнял, и многое другое. Выполнив определенное задание (начертить графический узор), ученик рисует рядом 3–4 вертикальные линейчки, вместе с классом выбирает, за что будет оцениваться его работа, и отдельными буквами озаглавливает линейчки: К – «красиво», П – «правильно», Т – «трудно», И – «интересно», С – «я старался», Х – «хочу научиться этому», Д – «мы работали дружно» и т.п. Озаглавив линейчку, ребенок ставит на ней крестик, оценивая свою работу. Крестик ставится на самом верху, если ребенок считает, что сделал работу «абсолютно правильно» или что работа «самая интересная». Крестик ставится внизу, если ребенок считает, что работа «очень некрасивая» или «самая скучная». Собрав тетради, я ставлю свои плюсики на линейчках. Совпадение детской и учительской оценок означает: «Молодец! Ты умеешь себя оценивать!» В случае завышенной или заниженной самооценки я еще раз с ребенком раскрываю критерии оценивания и прошу в следующий раз быть к себе добрее или строже.

Кроме работы с индивидуальными самооценками, я провожу с детьми работу по объективизации их переживаний на уроке. Я рисую большую общеклассную линейку, на которую выношу суждения детей о том, понравилась ли им работа, было ли трудно, хотелось бы еще поработать. На следующий день такой «градусник» эмоционального состояния класса обсуждается с детьми. Я отмечаю разницу мнений как знак доверия, искренности, показываю, как детские оценки урока помогают мне планировать следующее занятие.

Выяснив, почему графический узор все должны нарисовать одинаково, а трудность и увлекательность этой работы все оценивают по-разному, я помогаю детям различать ситуации объективного и субъективного оценивания.

Кратко сформулирую **принципы**, которыми я руководствовалась при **обучении детей оцениванию**.

1. Самооценка ребенка должна быть первичной по отношению к учительской.

2. Необходимо сразу оговаривать с детьми, что мы будем оценивать.

3. Взрослый оценивает лишь то, что может быть им оценено, – например, правильность работы, аккуратность ее выполнения.

4. Там, где оцениваются качества, не имеющие однозначных образцов – эталонов, каждый человек имеет право на собственное мнение, и дело взрослого – знакомить детей с мнениями друг друга, уважая каждое, ничье не оспаривая и не навязывая ни своего мнения, ни мнения большинства. Таким образом можно оценить, например, трудность выполняемого задания.

Так на протяжении всего обучения **в первом классе** ребенок учится оценивать свою работу, работу соседа по парте или работу того одноклассника, с которым ему хочется сотрудничать. К концу первого класса каждый ребенок отчетливо различает области знания, полужнания и незнания и точно измеряет степень своей умелости, недоученности и неумения. Оценивая свои достижения, мои ученики видят в

незнании перспективу своего дальнейшего совершенствования.

Для ребенка важно знать, на какой ступени познания он находится, как он движется по «лестнице знаний», поэтому для каждого ребенка по каждому предмету вычерчивается такая же «волшебная линейка», на которой ребенок и учитель помечают продвижение в области познания. Так, например, по математике «волшебные линейки» бывают такими: сложение в пределах 20, вычитание в пределах 20, решение простых задач на увеличение числа на несколько единиц и т.д. Наглядно и ребенок, и родители видят продвижение только этого ребенка, не имея возможности сравнивать его с другими. При переходе на более высокую ступень ребенок может почувствовать себя успешным, осознав уровень своего продвижения даже на самых ранних этапах обучения.

Во втором классе при оценивании работ мы с детьми стали использовать другую символику:

☺ – «я понял материал урока и справился со всеми заданиями»;

☹ – «мне не все понятно, в моей работе есть ошибки, мне нужна помощь»;

⊖ – «я не понял материал, не смог выполнить задания, мне срочно требуется помощь».

Для того чтобы ребенок видел свой рост, а родители ощутили продвижение в обучении и развитии ребенка, я веду «листы индивидуальных достижений» (приложение 1), куда заносу данные по каждому учебному предмету в соответствии с требованиями программы.

Для отслеживания обученности использую электронные приложения к учебникам математики (автор Л.Г. Петерсон) и русского языка (авторы Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев, О.В. Проница). Эти электронные приложения дают исчерпывающую информацию об уровне подготовки как класса в целом, так и каждого отдельно взятого ученика на протяжении всего учебного года. На основе этой информации учитель может своевременно корректировать процесс обучения, обеспечивая при

этом индивидуальный подход к каждому ученику в классе (приложения 2, 3).

Родители получают исчерпывающую информацию об уровне подготовки своего ребенка в течение всего учебного года (приложение 4).

В третьем классе целесообразно производить градацию трудности учебного материала. Вместе с учениками договариваемся о степени трудности заданий, планируемых для выполнения на уроке (приложение 5). Количество таких уровней зависит от специфики материала и от логики его усвоения. Каждый ученик может выбирать задания по своему усмотрению. При этом одни учащиеся могут добиться значимых учебных достижений, выполняя большое количество простых заданий (проявляя трудолюбие), другие – выполняя небольшое количество сложных заданий (проявляя сообразительность и творческие способности).

В течение урока ученик набирает определенное количество баллов за правильно выполненные задания. Заранее договариваемся с детьми, какое количество баллов соответствует высокому, какое – среднему, а какое – низкому уровню работы на уроке. В результате каждый оценивает свою работу одной из букв: В – высокий, С – средний, Н – низкий уровень работы. При этом темп накопления достижений у каждого ученика индивидуальный.

Я считаю, что такой подход способствует развитию и уточнению самооценки, причем позволяет менее успешным детям «сохранить лицо». Имеется и дополнительный педагогический эффект, связанный с формированием у ребенка умения делать ответственный выбор, причем не в ходе какой-либо специально организованной деятельности, а наиболее естественным образом: жизненно необходимое умение формируется в процессе основной для ребенка деятельности – учебной.

Тщательное планирование учителем целей достижения и способов их проверки способствует повышению объективности оценки, ее сопоставимости.

Лист индивидуальных достижений

Учени _____ 2 класса «Д» лицея № 17 г. Костромы. Учитель: Кушнир Н.М.

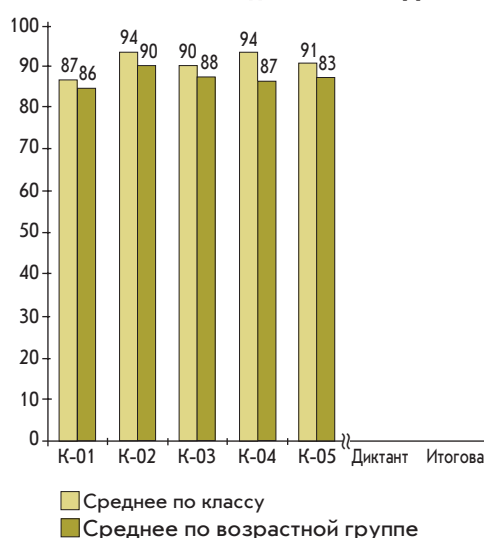
Формируемые навыки и умения	Даты						
	Старт	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Итог
1. Навыки чтения							
1.1. Темп чтения							
1.2. Способ чтения вслух							
1.3. Правильность чтения вслух							
1.4. Осмысление текста при чтении							
1.5. Выразительность чтения							
1.6. Минимальное владение теорией литературы и анализом текста:							
– тема							
– жанр							
– герои							
– язык							
2. Навыки письма							
2.1. Оформление предложений при письме							
2.2. Написание букв И, А, У после шипящих							
2.3. Написание без пропусков, искажений							
2.4. Написание Ь в словах							
2.5. Написание безударных гласных в корне							
2.6. Написание словарных слов							
2.7. Написание звонких и глухих согласных на конце слова							
2.8. Написание:							
– предлогов							
– приставок							
3. Вычислительные навыки							
3.1. Сложение:							
– без перехода через разряд							
– с переходом через разряд							
3.2. Вычитание:							
– без перехода через разряд							
– с переходом через разряд							
3.3. Табличные случаи умножения							
3.4. Табличные случаи деления							
3.5. Величины:							
– перевод							
– сравнение							
– сложение							
– вычитание							
3.6. Деление уравнений							
3.7. Порядок действий							
3.8. Решение арифметических задач							
3.9. Решение геометрических задач:							
– построение							
– нахождение периметра							
– нахождение площади							
3.10. Нестандартные задания							

Контрольная работа К-05, 3 класс «Д»

№	Фамилия, имя ученика	Результаты тестирования																	Коеф. успеха	Общая оценка
		Полный тест	Субтесты																	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
1	Кабалин Евгений	96	100	100	100	100	100	100	83									1.09	5	
2	Орлов Анатолий	96	100	100	100	100	100	100	83									1.09	5	
3	Сидоров Максим	100	100	100	100	100	100	100	100									1.14	5	
4	Охлопкова Надежда	84	83	50	66	100	100	100	83									0.95	4	
5*	Демьянов Виталий	92	100	100	100	100	100	80	83									1.05	5	

Итоговый отчет для 3 класса «Д»

Среднее по	классу	возраст- ной группе
Весь тест (контрольная в целом)	91	88
Субтесты		
1. Теория (сложные слова)	91	91
2. Умение находить сложные слова	85	84
3. Умение подбирать слова с заданным корнем	90	86
4. Умение выделять корень	100	93
5. Умение выделять соединительные гласные	100	96
6. Умение писать сложные слова	93	88
7. Умение видеть изученные орфограммы	87	78



Сводная таблица успеваемости класса

Контрольная работа: итоговая
Учебный год: 2002/2003. Класс: 2 «Д»
Учитель: Кушнир Н.М.
Школа: лицей № 11, г. Кострома

Количество учеников в классе: 24
Количество писавших контрольную работу: 24
Коэффициент успеха класса: 1,09
Средняя успеваемость по классу: 89

Субтесты

СТ-1: Вычислительные навыки СТ-3: Уравнения СТ-5: Именованные числа
СТ-2: Текстовые задачи СТ-4: Геометрические представления СТ-6: Логические навыки

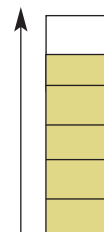
№	Фамилия, имя ученика	Полный тест	СТ-1	СТ-2	СТ-3	СТ-4	СТ-5	СТ-6	Коеф. успеха	Оценка
1	Козлов Илья	100	94	100	100	100	100	100	1,22	5
2	Груздева Анна	98	94	100	100	80	100	100	1,2	5
3	Лебедева Елизавета	98	88	100	100	100	100	100	1,2	5
4	Пантелеев Владислав	98	94	100	100	60	100	100	1,2	5
5	Сидоров Максим	98	88	100	100	100	100	100	1,2	5

* Здесь и далее приводим список класса не полностью. – Примеч. ред.

Краткий отчет класса по итоговой контрольной работе

Школа: лицей № 17. Класс: 2 «Д». Учитель: Кушнир Н.М.

	Класс	Возрастная группа
Итоговая к/р	89	2
Субтесты		
Вычислительные навыки	84	77
Текстовые задачи	82	74
Уравнения	91	90
Геометрические представления	88	78
Именованные числа	97	86
Логические навыки	90	73
Оценки:		
отлично	62%	33%
хорошо	38%	42%
удовлетворительно	0%	20%
плохо	0%	5%



Рейтинг класса – 5

Приложение 4

Краткий отчет по ученику, контрольная работа К-6

Школа: лицей № 17. Класс: 2 «Д». Учитель: Кушнир Н.М.

Имя, фамилия: Сидорова Елизавета

№ варианта: 2

Коэффициент успеха относительно возрастной группы: 1,01

Коэффициент успеха относительно класса: 0,89

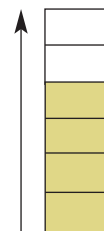
Средняя успеваемость по классу: 93

Общий балл: 83

Оценка: 4

Позиция в классе: 21

	Ученик	Класс	Возрастная группа
к/р К-6	83	89	2
Субтесты			
Таблица умножения	100	99	89
Текстовые задачи	100	97	78
Уравнения	100	96	97
Порядок действий	33	83	94
Вычислительные навыки	100	95	79
Геометрические представления	89	93	83
Логические навыки	45	85	69



Рейтинг ученика – 4

Нина Михайловна Кушнир – учитель начальных классов муниципального общеобразовательного лицея № 17 г. Костромы.

**Безотметочное обучение
в начальной школе**
(По материалам федерального эксперимента)

И.В. Мишина

Спас-Заулковская средняя общеобразовательная школа – типичная сельская школа, расположенная в Клинском районе Московской области и обучающая детей из 11 населенных пунктов, расположенных в радиусе 3 км. На сегодняшний день в школе насчитывается 200 учащихся, из них 44 человека I ступени обучения.

Уже несколько лет педагогический коллектив занимается экспериментальной деятельностью. За это время школа приобрела определенный опыт работы по проблеме мониторинга успешного обучения. В течение 5 лет педагогический коллектив сотрудничал с Российской академией повышения квалификации педагогических кадров. Школа являлась экспериментальной площадкой кафедры управления качеством образования под руководством Н.Н. Решетникова. Разработана система проведения мониторингов уровня обученности по предметам, качества знаний, уровня воспитанности. Создан банк методических материалов по выработке циклограмм, срезов, диагностических работ (входных, промежуточных, итоговых), которые составлены по уровням сложности и оцениваются по балльной системе.

За годы работы в школе каждый из нас, педагогов, не раз менял свое отношение к ученической отметке, которая в руках учителя нередко оказывается орудием манипуляции и психологического давления, направленного не только на ребенка, но и на его родителей. Это, в основном, приводит к снижению интереса к учению, росту психологического дискомфорта школьника, его тревожности, что в конечном итоге

отрицательно сказывается на здоровье ребенка.

Поэтому, начав в 2001 году работу в рамках широкомасштабного эксперимента, мы апробируем не только экспериментальный базисный план (вариант 2), предпрофильное и профильное обучение старшеклассников, но и безотметочное обучение в начальной школе.

Педагогический коллектив школы считает, что в рамках совершенствования структуры и содержания общего образования необходим поиск новых подходов к оцениванию знаний учащихся, который позволит устранить негативные моменты в обучении и будет способствовать индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и самостоятельности в обучении.

На первом этапе эксперимента учитель в устной форме анализировал ответы и работы детей, а затем давал письменные рекомендации.

В дальнейшем учитель постепенно учил детей анализировать и оценивать не только свои ответы, но и ответы других. Контроль за качеством письменных работ осуществлялся в виде выставления каждому ученику знаков «+» или «-» (справился, не справился), что, признаться, не отвечало целям эксперимента. При безотметочном обучении должны использоваться такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют учителю фиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка, а с другой – не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, на ранжирование учеников по их успеваемости.

Оцениванию на уроках ни в коей мере не должны подлежать личные качества ребенка: оценивается только выполненная работа, а не ее исполнитель.

В результате поиска мы остановились на использовании **оценочного листа**, в котором отмечаются и оцениваются уровни овладения учащимися ключевыми умениями по темам пред-



мета (минимальный, базовый, максимальный уровни). Данный вид контроля позволяет увидеть не только конкретные знания учащихся, но и их продвижение вперед, дает каждому ребенку возможность улучшить свои знания по той или иной теме предмета.

Несмотря на определенные положительные результаты данного эксперимента, имеется и ряд **проблем**:

1) отсутствие конкретного научного руководства экспериментом с выходом на школу, в связи с чем возникают трудности в организации деятельности учителя экспериментального класса;

2) в условиях сельской школы при малой наполняемости классов трудно выделить экспериментальную и контрольную группу учащихся;

3) недостаток информации о результатах перехода на безотметочное обучение является тревожным фактором для родителей, волнующихся за реакцию детей при переходе на отметочное обучение на II ступени.

Над этими проблемами и множеством других нам еще предстоит подумать. Руководителями школы разработана программа модели «Школа успешного обучения», которая в этом году получила поддержку в рамках областной целевой программы.

Для реализации намеченной программы планируется получение следующих результатов: овладение педагогическими работниками технологиями успешного обучения; разработка, апробирование и реализация программ, отбор методик, направленных на успешность обучения; разработка и внедрение программы «Ступени здоровья», построение социализационной модели ученика; переход на безотметочное обучение в начальной школе.

Хотя работа по переходу на безотметочное обучение осуществлена только на первом этапе, следует отметить **положительные результаты**, которые мы получили, апробируя данный метод.

Во-первых, создается благоприятная психологическая атмосфера урока, всего учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, по результатам мониторинга состояния здоровья наметилась положительная динамика здоровьесбережения учащихся.

И третий, немаловажный фактор: интеллектуальное развитие детей третьего экспериментального класса, по данным исследования, на порядок выше развития детей обычного класса того же возраста.

Коллектив школы, имея определенный опыт экспериментальной работы, считает главным принципом эксперимента «не навреди». Поэтому, прежде чем вводить фундаментальные изменения в учебный процесс, мы должны тщательно и осторожно отработать данную проблему, чтобы избежать негативных последствий. Не имея возможности проводить контрольные замеры в параллельных классах, мы определили дальнейшее проведение эксперимента по безотметочному обучению со 2-го по 4-й классы.

Ирина Владимировна Мишина – зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ Спас-Заулковской средней общеобразовательной школы Московской обл.

Урок — лингвистическое исследование в начальных классах

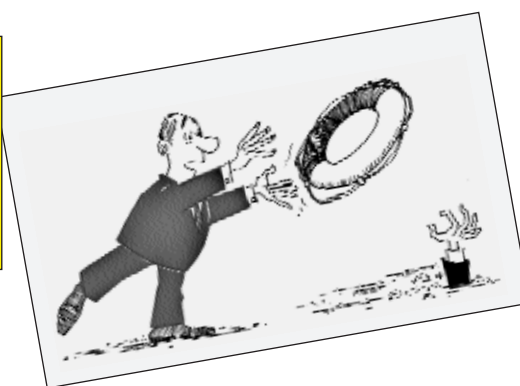
Л.Д. Мали

В условиях развивающего обучения, когда школа призвана решать задачи формирования самостоятельной, творчески активной личности каждого ученика, развития его познавательных умений и навыков, воспитания у него основ учебной деятельности, в условиях внедрения в учебный процесс новых альтернативных систем и методик обучения происходит обогащение, углубление содержания обучения, которое, в свою очередь, влечет за собой изменение, усовершенствование старых и поиск новых форм организации учебного процесса.

Поиск новых форм обучения, как показывает практика, идет в направлении **усиления проблемного, поискового характера урока**. Одним из таких уроков является урок — лингвистическое исследование.

Опыт проведения таких уроков накоплен учителями начальных классов лингвистической гимназии № 6 г. Пензы.

Сущность урока подобного типа можно раскрыть, опираясь на теорию проблемного обучения. М.И. Махмутов определяет специфику такого урока следующим образом: «Проблемным следует считать урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке проблем и их решению или сам ставит проблемы и решает их, показывая учащимся логику движения мысли в поисковой ситуации» [2, с. 176]. Автор выделяет две разновидности проблемного урока: урок проблемного изложения материала, на котором учитель в ходе лекции, объяснения или рассказа ставит перед учащимися какие-либо проблемы и сам показывает способы их решения, и урок проблемного обуче-



ния, на котором учащиеся сами участвуют в создании проблемной ситуации и в поиске путей ее решения. Степень «проблемности» на уроках второго типа может быть различной. Учитель может ставить перед детьми проблемы и направлять поиск путей их решения. Такие уроки относят к урокам частично-поискового типа. На уроках третьего типа учитель так компоует предметный материал и так организует деятельность учащихся, что они сами обнаруживают проблемы и решают их самостоятельно при умелом минимальном руководстве. Подобный урок и будет уроком-исследованием.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что **урок — лингвистическое исследование** — это особая **разновидность проблемного урока**, на котором дети учатся сами отыскивать проблемы в отобранном и особым образом скомпонованном материале и решать их. На таком уроке решается не одна, а целая цепочка проблем, когда учащиеся, справившись с одной, наталкиваются на другую и т.д.

По содержанию изучаемого материала для такого урока характерно рассмотрение теоретических основ языковых явлений и фактов (в доступном для учащихся виде), уяснение связей с похожими или противопоставленными явлениями, выявление на только существующих, но и несуществующих признаков грамматических понятий, исследование способов рассуждения при объяснении и доказательства каких-либо языковых фактов и т.д. Содержание такого урока оформляется там и тогда, где и когда учитель, гото-

вась к уроку, кроме вопросов «Что изучать?» и «Что это явление (закон) из себя представляет?», «Каковы его существенные признаки?», начинает задумываться над вопросами «Почему это именно так в языке?», «Как доказать детям, что это именно так?», «А нет ли еще признаков (дополнительных), более четко отграничивающих это явление от других языковых явлений?», «Каковы исключения из этого правила и с чем они связаны?» и др.

К сожалению, в традиционных учебниках по русскому языку для начальной школы весь материал по теории языка излагается в форме упрощенных дифиниций, а в практические упражнения включаются только те языковые факты, которые не противоречат данным определениям и правилам. Между тем в языке больше исключений, чем правил. Учащиеся же начальных классов, оперируя с подобным непротиворечивым материалом, не находя ответов на свои бесконечные «Почему?», часто теряют интерес к языку вообще. И, как показывают наблюдения, теряют его навсегда.

Поэтому нам представляется совершенно оправданным внесение коррективов в содержание учебного материала по русскому языку, которое мы наблюдаем во многих современных учебно-методических комплектах.

Приведем некоторые примеры.

Очень трудной и для учителей, и для учащихся является тема о способах обозначения мягкости согласных звуков на письме. В учебниках по русскому языку содержится самое общее правило: «Мягкость согласного звука на письме можно обозначить мягким знаком». Возникает множество вопросов: что значит «можно»? Если можно обозначить, то можно и не обозначать? В каких случаях можно обозначить, а в каких нельзя? и т.д. Готовясь к уроку по этой теме, учительница В.Н. Емелина дополнила и несколько изменила его содержание. Во-первых, она решила начать урок с повторения всех известных детям способов обозначения мягкости (тем более, что они их

хорошо помнят с периода обучения грамоте), а затем показала и объяснила случаи, когда мягкость согласного в слове не обозначается (если это непарный по твердости-мягкости согласный [ч], [щ] или это слово с позиционной, «временной» мягкостью согласного, когда после изменения слова или подбора соответствующего «родственного» согласный становится твердым: *кустик* – *куст*, *кончик* – *конца* и т.д. [1, с. 75]). Она разработала урок – лингвистическое исследование в форме игры «Путешествие в город мягких согласных», в ходе которой учащиеся систематизировали и объяснили все случаи обозначения и необозначения мягкости согласных звуков.

В учебнике по русскому языку для 4-го класса последовательно рассматриваются два способа определения спряжения глаголов: по личному окончанию глагола 3 л., мн.ч. – для глаголов с ударным личным окончанием (*спешат* – II спр., *несут* – I спр.) и по тому, на что оканчивается глагол в неопределенной форме, – для глаголов с безударным личным окончанием (если на *-ить* – II спр., остальные глаголы, кроме 11 исключений, относятся к I спр.). К сожалению, часто учебник не предполагает установления связей (отношений) между способами определения спряжения, выявления того, когда какой способ наиболее целесообразен и как вообще необходимо действовать при определении спряжения глагола. Учитель О.Ф. Казакова разработала урок – лингвистическое исследование «Способы определения спряжения глагола», на котором учащиеся рассмотрели и установили последовательность действий при определении спряжения глагола, а также выявили исключения из общего правила, обозначили их место в системе.

Структура урока типа «лингвистическое исследование» характеризуется целым рядом особенностей. Она близка к описанной в литературе структуре проблемного урока [2, с. 180], но отличается от нее более тонкой многоступенчатой организа-

цией. В ней как бы отражается модель процесса реального научного исследования со всей присущей ему динамикой и противоречивостью. Практика показывает, что урок – лингвистическое исследование включает в себя следующие ступени работы: актуализация прежних знаний → возникновение интеллектуального затруднения → осознание проблемы учащимися, ее словесное оформление → свободная дискуссия (высказываются любые, даже самые абсурдные предположения по поводу вариантов решения проблемы) → проверка высказанных гипотез, выделение и обоснование той из них, которая является истинной в данной учебной ситуации → словесное оформление вывода и фиксация его (в устной или письменной форме) → применение полученных знаний на практике → введение нового языкового материала, в котором содержатся факты, не соответствующие первоначальному выводу → цепочка микроисследований, связанных с решением частных исследовательских задач → выводы, обобщение наблюдений.

Подготовка таких уроков ориентирует учителя на отбор специальных методов и приемов обучения, обладающих наибольшим развивающим потенциалом. Это так называемые эвристические методы и приемы.

Принято выделять общедидактические и частнометодические эвристические методы и приемы.

К **общедидактическим** относятся: метод эвристической беседы, приемы сравнения, обобщения, прогнозирования результата, составления алгоритмического предписания, группировки и классификации фактов, установления аналогий, анализа и синтеза и т.д. Эти методы и приемы используются в рамках любой исследовательской деятельности.

К **частнометодическим** мы относим те приемы, которые характерны в данном случае для уроков русского языка, в них отражается специфика данного предмета. Это грамматиче-

ское конструирование, решение грамматических и орфографических задач, лексический разбор, редактирование, различные виды творческих речевых упражнений и т.д.

Все виды упражнений на уроке исследовательского типа оформляются как поисковые познавательные задачи, т.е. такие предметные (в данном случае лингвистические) задачи, решение которых приводит учащихся к новым для них знаниям и способам действия. При этом «поисковость» задач может быть обусловлена разными факторами. Во-первых, специально подобранным «конфликтным» языковым материалом, т.е. таким, в котором содержатся явления и факты, не соответствующие первоначальному уровню знаний и умений учащихся. Например, в начале урока на тему «Алгоритм определения спряжения глаголов» учитель О.Ф. Казакова предложила детям определить спряжение глаголов известными им способами. При этом список глаголов составила таким образом, что в нем попеременно встречаются глаголы с ударными и с безударными личными окончаниями. Определяя спряжения всех глаголов по инфинитиву, учащиеся неизбежно допускают ошибки. В ходе проверки возникает интеллектуальное затруднение: глагол *молчать* – I спряжения, а в 3 л., мн. ч. имеет форму *молчат* (II спряжение); глагол *шить* – II спряжения, но в 3 л., мн. ч. имеет окончание *-ут*, что указывает на I спряжение. Значит, получается, что инфинитив соответствует одному спряжению, а набор личных окончаний – другому. Далее в ходе урока учащиеся приходят к разрешению этой проблемы, выстраивая алгоритм определения спряжения глаголов.

Во-вторых, можно придать поисковый характер задаче, особым образом сформулировав задание: «Докажите, что глаголы *стеречь* и *снести* неопределенной формы. Чем они похожи и чем отличаются от уже известных нам глаголов?», «Исследуйте группу "родственников" слова *друг*. Что особенного в корне родственных слов вы заметили?

В каких еще словах мы встречаемся с чередованием согласных г/ж?» и т.д.

В качестве примера **рассмотрим урок типа «лингвистическое исследование»**, проведенный учителем лингвистической гимназии № 6 г. Пензы О.Ф. Казаковой в 3-м классе. **Тема урока** «Неопределенная форма глагола – инфинитив».

Тема урока в целом традиционна для программы начальной школы. Объем и содержание этой темы ограничиваются знакомством с основными формальными признаками инфинитива: а) особая форма глагола; б) не обладает категориями времени, лица, числа; в) отвечает на вопросы *что делать?*, *что сделать?*; г) имеет суффикс *-ть*. Тема изучается в 3 (4)-м классе сразу после повторения сведений о глаголе, полученных в предшествующий период обучения. О.Ф. Казакова меняет место изучения этой темы, в частности предлагает рассмотреть ее после знакомства с формоизменением глагола (по временам, лицам и числам) с тем, чтобы учащиеся полнее, глубже осознали противопоставленность инфинитива остальным глагольным формам, его особое место в ряду глагольных форм. Такой порядок прохождения материала позволяет учащимся вывести все существенные признаки неопределенной формы глагола самостоятельно на основе сравнения с уже известными им формами глагола, т.е. позволяет придать процессу изучения темы поисковый, исследовательский характер. С этой же целью учитель несколько углубляет и расширяет объем изучаемого материала: кроме названных уже признаков инфинитива предлагает на этом уроке познакомить детей с менее частотными суффиксами инфинитива (*-чь* и *-ти*), а также, что нам представляется особенно важным, с синтаксической функцией инфинитива в предложении.

Урок рассчитан на 2 часа. Остановимся подробнее на характеристике его содержания и структуры.

В самом начале урока, в его **вводной части**, учитель уточняет общую задачу урока («Продолжаем работать над темой "Глагол"»), а также прово-

дит работу над содержанием и лексикой текстового материала, отобранного к уроку. Все тексты для урока – это фрагменты из сказок А.С. Пушкина. Учащиеся вспоминают автора и названия сказок, уточняют смысловое значение непонятных слов.

На этапе актуализации прежних знаний учитель предлагает детям выписать из текста все глаголы, определить их время и число. Для этой, на первый взгляд, простой и понятной детям задачи учитель подбирает текст, в котором наряду с изменяемыми формами глаголов содержатся глаголы в неопределенной форме. Пытаясь их разобрать с помощью известных способов, учащиеся сталкиваются с проблемой, которая становится центральной для урока: среди глаголов есть такие, которые безотносительны к категории времени, лица и числа. **Проблема** возникает в процессе коллективного обсуждения (дискуссии). При этом выслушиваются все возможные предложения (например, определить время и число глаголов неопределенной формы, опираясь на контекст), обсуждаются, а затем опровергаются или принимаются.

Затем в беседе учащиеся анализируют и выделяют существенные признаки глаголов неопределенной формы (вопросы, суффикс *-ть*), объясняют, почему эту форму глагола называли неопределенной, записывают выводы в справочную тетрадь.

Учитель **уточняет исследовательскую задачу урока** (научиться распознавать неопределенную форму глагола и выявить особенности ее употребления в речи). Традиционно далее должны были бы следовать тренировочные упражнения на закрепление полученных сведений. Однако на уроке исследовательского типа после того, как дети сделали первоначальный вывод, организуется **цепочка микроисследований**, направленных на его дополнение, уточнение и конкретизацию.

Первое микроисследование имеет своей целью познакомить с суффиксами *-ти* и *-чь* как показателями неопределенной формы глагола. Учащи-

еся получают задание выписать из предложенных текстов все глаголы в два столбика: 1 – в изменяемой форме, 2 – в неопределенной форме. Тексты подобраны так, что в них наряду с уже известными детям глаголами в неопределенной форме встречаются глаголы *стеречь* и *снести*, имеющие в своем составе новые суффиксы. Учащиеся выполняют работу по группам, при этом им разрешается обсуждать возникающие вопросы, спорить. После выполнения работы каждая группа предлагает свою версию распределения глаголов в два столбика, и в ходе обсуждения учитель помогает детям доказать, что названные глаголы стоят тоже в неопределенной форме, однако они имеют пока не известные нам суффиксы. В итоге делается дополнительная запись в справочную тетрадь.

Второе микроисследование связано с решением проблемы о синтаксической функции инфинитива. До этого урока учащиеся в основном сталкивались с простым глагольным сказуемым, выраженным глаголом в изменяемой форме. Учитель предлагает разобрать по членам предложение *Петушок с высокой спицы стал стеречь его границы*. Также в группах ученики обсуждают вопрос о том, каким будет сказуемое в этом предложении. Высказываются три предположения: *стал*, *стеречь*, *стал стеречь*. Какое из них является истинным? В ходе дискуссии выясняется, что один глагол *стал* не может быть сказуемым, так как он не называет действия, которое совершает Петушок. Глагол *стеречь* хотя и называет действие, однако не содержит в себе указаний на время, род и число, и только сочетание глаголов *стал стеречь* содержит в себе достаточные сведения о подлежащем. Далее перед учащимися возникает вопрос: а может ли глагол в неопределенной форме самостоятельно выступить в роли сказуемого? Дети приходят к выводу о том, что инфинитив нуждается во вспомогательном глаголе, так как сам не выражает времени, числа и лица. В итоге вывод дополняется: неопределен-

ная форма глагола входит в состав сказуемого, она называет действие, а вспомогательный глагол указывает на лицо, которое его совершает, на число действующих лиц, на время действия.

Подводя **итог урока**, учащиеся обобщают все, что они узнали об инфинитиве в отличие от изменяемых глагольных форм.

Как видно, проведение подобных уроков требует от учителя широкой лингвистической эрудиции, способности творчески, нестандартно мыслить, импровизировать. Учитель должен быть спокойным и терпеливым, он должен умело вести и направлять исследование, оставаясь при этом как бы в тени, не стараясь навязать свою точку зрения, сомневаясь вместе с детьми и радуясь «неожиданному» открытию.

В заключение отметим, что, как показывает практика, урок-исследование должен соседствовать в учебном процессе с обычными уроками объяснительно-иллюстративного типа, с тренировочными уроками, на которых отрабатывается, уточняется, конкретизируется, доводится до уровня навыка изученный материал. Урок-исследование – это эмоциональный и интеллектуальный взрыв, праздник ума, он должен возникать в учебном процессе естественно, тогда, когда позволяет изучаемый материал, когда ощущается готовность детей, их желание и способности к открытию нового.

Литература

1. Граник Г.Г. и др. Секреты орфографии: Кн. для учащихся 5–7 классов. – М.: Просвещение, 1991.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.

Любовь Дмитриевна Мали – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, декан факультета начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета.

**Коммуникативная направленность
учителя, реализующего
педагогические принципы
Образовательной системы
«Школа 2100»**

С.М. Гапеевкова

Коммуникативную направленность учителя мы рассматриваем как индивидуальную «коммуникативную парадигму», включающую представление о смысле общения, его средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении.

Характер коммуникативной направленности учителя в известной мере определяет его профессиональную состоятельность и компетентность, общий стиль и уровень, на котором осуществляется педагогическое общение, результаты общения, понимаемые как степень достижения поставленных целей.

Многочисленные исследователи проблем профессионального педагогического труда отдают **приоритет** его **коммуникативному компоненту**, а эффективность педагогического общения в воспитательном отношении связывают с определенными свойствами, мотивами, позициями, направленностью личности учителя.

В учебно-воспитательном процессе учитель передает детям имеющиеся у него знания, организует деятельность учащихся. Эта формализованная, унифицированная часть профессионального труда осуществляется на фоне и в пространстве эмоционально-ценностных переживаний и отношений учителя. Именно они продуцируют у школьников соответствующее отношение к фактам действительности, отношение к миру, к другим людям, к себе, формируют системы ценностей и личностные смыслы учащихся, дела-

ют (или не делают) процесс познания личностно значимым.

Центральным звеном в процессе **формирования личности является формирование реальных отношений личности к действительности**. Объективный характер отношений, которые складываются между ребенком и действительностью, место, которое ребенок занимает в системе доступных ему общественных отношений, деятельность, которую он выполняет, – все это определяет его психику, формирует его личность. Это формирование происходит на основе собственной активной деятельности и собственного активного отношения ребенка к действительности.

Совокупность реальных отношений инициирует формирование **мотивационной сферы** школьника: его потребностей, желаний, стремлений и намерений. В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется и развитие познавательных способностей детей, их навыков, умений, привычек, характера.

Развитие мотивационной сферы требует ориентировки школьников в окружающей действительности и своих отношениях с нею. Средством такой ориентировки служат переживания ребенка. Постепенно эти переживания приобретают самостоятельное значение и выступают в качестве психологической реальности, в которой школьник начинает испытывать потребность. Возникают как бы ненасыщаемые потребности, создающие неограниченные возможности для психического развития ребенка, для формирования его ценностного сознания, воспитания в широком смысле.

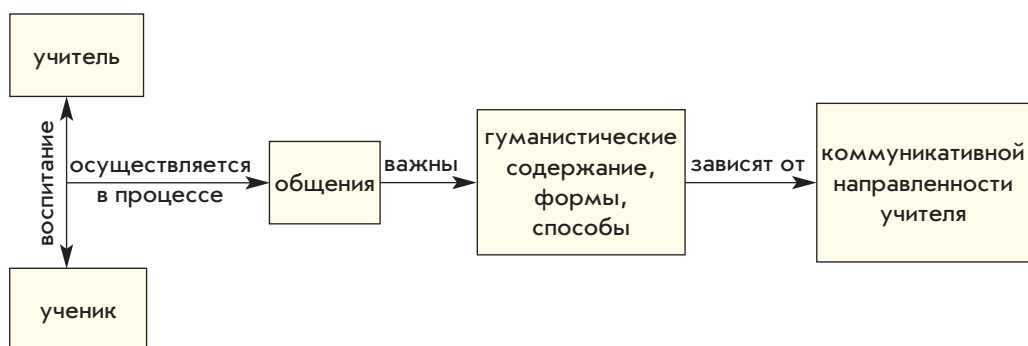
Положительные переживания обеспечивают возникновение положительных стремлений и, как итог, усвоение определенных моральных ценностей, которые в условиях правильного воспитания сами приобретают силу непосредственных побуждений, подчиняющих все другие потребности и стремления школьника.

Подлинное же воспитание может осуществляться только в процессе **духовного общения**. Постепенно расширяющееся общение становится незаменимым способом постоянного расширения кругозора ценностного сознания каждого школьника, вбирающего в себя ценности, накопленные другими людьми.

Но далеко не всякая форма и способ межличностного общения могут выступать средствами воспитания активной, ориентированной на социально значимые ценности личности. **Только основанные на гуманизме формы**

и способы общения, обращенные к воспитаннику как к личности, как к уникальному и полноправному партнеру в общении, могут стать средством формирования у школьников таких качеств. В свою очередь гуманистические формы и способы общения учителя с воспитанниками могут быть реализованы лишь при наличии у учителя соответствующих потребностей, мотивов, установок коммуникативной деятельности, т.е. коммуникативной направленности.

Схематично эти зависимости можно представить следующим образом:



Проблема коммуникативной направленности учителя особенно важна в начальной школе. Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте стремление к адаптации преобладает над потребностью в индивидуализации. Учитель становится значимым лицом для учащихся начальной школы, а его мнение – наиболее существенным и авторитетным. Поэтому характер отношений с учителем определяет эмоциональное самочувствие учащихся, влияет на весь процесс формирования их личности.

Гуманистические формы и способы общения учителя со школьниками наиболее полно реализуются при диалогической коммуникативной направленности учителя.

Диалогические отношения начинаются с того, что учитель и ученик «находят» друг друга, выделяя один другого из множества лиц. Этому мистическому акту узнавания предшествует взаимная ломка стереотипа образа другого, неожиданный

шаг, реплика. Заинтересованность и создает предпочтение, благодаря которому возникает невидимая общность взаимоприятия и понимания, где разрешено нарушать стереотипы и где происходит взаимное обучение тому, чего пока еще нет.

Это не обучение алгоритмам творчества, а создание их. Возможно это лишь одним способом: путем освобождения себя самого от того, что сковывает. Обучение освобождению, приобретение новой степени свободы называется самосовершенствованием, поиском своего пути.

Диалог – это работа с неизвестным, негарантированным результатом. Сам поиск нередко является предметом диалога. Диалог – это взаимопонимание, взаимопроникновение, основанное на интуиции, импровизации. Диалог – это способ помочь другому понять себя, людей, мир. Для того чтобы это стало возможным, учителю необходимо терпение, даже более – терпимость как личностное свойство, при-

знание, что ошибки и промахи – естественный и необходимый этап как в собственном развитии, так и в развитии ученика.

Для проявления диалогических отношений необходимо стремление к решению новых задач, интересных не только для ученика, но и для учителя; не только для учителя, но и для учеников.

Диалогическая форма общения, когда она интенсивно используется, побуждает школьников активно соучаствовать в рождении новых мыслей. Мобилизуя имеющиеся у них знания, она учит не только рассуждать, но и находить свои доводы, противопоставлять их аргументам педагога. Диалогическая форма общения намного сильнее монологической задевает эмоциональную сферу, производя в чувствах динамические изменения. Эта форма общения с неизбежностью влияет и на волю ребенка, развивая в нем настойчивость в отстаивании своего мнения или побуждая к отказу от имевшейся точки зрения, в неверности которой убедила его дискуссия с педагогом.

Подчеркнем, что общение учителя и ученика – основа педагогического процесса, главное средство, с помощью которого учитель осуществляет передачу норм, ценностей, образцов культуры, непосредственным носителем которых он является. Общение – это также своеобразное пространство, в котором учитель и ученик проявляют свою индивидуальность, в котором реализуются процессы самоосуществления.

«Диалогичность» учителя в общении является тем активным образцом реальных отношений, который может вызывать и закреплять у ребенка положительные установки, ориентиры в отношениях к окружающим, к миру, к себе, на основе которых у младших школьников будут формироваться и определенные привычки, навыки социально одобряемого поведения.

Диалогическая коммуникативная направленность учителя оказы-

вается наиболее востребованной в условиях модернизации образовательного процесса в начальной школе в рамках Образовательной системы «Школа 2100». В концептуальных документах данной программы обозначены **педагогические принципы**, в соответствии с которыми реализуется ее содержание. Выделим те из них, которые напрямую связаны с проблемой диалогического общения учителя со школьниками и вообще могут воплощаться только при диалогической коммуникативной направленности учителя:

- 1) принцип развития;
- 2) принцип адаптивности;
- 3) принцип психологической комфортности;
- 4) принцип смыслового отношения к миру;
- 5) принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип;
- 6) принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика;
- 7) креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества.

Некоторые концептуальные положения вариативной Образовательной системы «Школа 2100» непосредственно совпадают со смыслом и профессионально-педагогической значимостью наличия у учителя диалогической коммуникативной направленности. Так, работа учителя по учебно-методическому комплекту «Школа 2100» предполагает его (учителя) перевод из режима авторитарности в режим «педагогики сотрудничества» и личностного общения; позволяет учителю определять для каждого ученика «собственную траекторию образования»; предоставляет учителю возможность **средствами предметов выращивать личность в «культуре достоинства»** – самостоятельную, способную на принятие решений и отвечающую за них, личность, привыкшую к творческому

подходу к жизни, существованию в условиях выбора, толерантную миру.

В контексте рассматриваемой проблемы безусловно привлекательным является толкование феномена учителя как особой социокультурной позиции взрослого, который **учит самому учению**, т.е. делает школьника субъектом самообучения, инициатором постановки и решения новых задач, инициатором учебного взаимодействия со взрослым при встрече с противоречиями. Практическое воплощение учителем названной позиции обеспечивает формирование у школьников необходимых личностных качеств:

- 1) **компетентности** как умения использовать информацию для принятия собственных решений;
- 2) **креативности** как общего отношения к окружающему миру – объекту преобразования и открытия;
- 3) **любопытности** как общей познавательной активности;
- 4) **инициативности** как проявления самостоятельности и независимости;
- 5) **ответственности** как оборотной стороны инициативности и независимости;
- 6) **коммуникативности** как готовности общаться с окружающими людьми на личном уровне;
- 7) **положительного самовосприятия** как основы дальнейшего неискраженного развития.

Последнее закономерно зависит от позиции учителя и формируется только при безусловном принятии с его стороны личности ребенка. Особую актуальность это положение приобретает в нынешней социально-психологической реальности, когда многие дети лишены надежных семейных тылов и поддержки.

Широкое внедрение и укоренение в массовой практике Образовательной системы «Школа 2100» во многом будет обеспечиваться молодыми кадрами учительского сообщества. В этой связи безынтересным для нас было **изучение особенностей коммуникативной направленности у сту-**

дентов факультета начального и специального образования ПГПУ им. В.Г. Белинского.

В экспериментальной работе принимали участие 108 студентов факультета с первого по пятый курс. Для изучения коммуникативной направленности личности студентов мы использовали методику «Направленность личности в общении» (С.П. Братченко, Санкт-Петербург). «НЛО» относится к аддитивным проективным методикам: в ее основе лежит метод неоконченных предложений.

С помощью методики «НЛО» могут изучаться индивидуальные особенности коммуникативной компетентности, этического сознания, важные аспекты профессионального сознания представителей коммуникативно насыщенных профессий, в частности – педагогов.

Теоретической основой «НЛО» является концепция диалога (М.М. Бахтин, М. Бубер, А.У. Хараш и др.).

Автором методики выделено шесть основных видов НЛО:

1) Д-НЛО (диалогическая) – ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению и развитию;

2) Ав-НЛО (авторитарная) – ориентация на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе; «коммуникативная агрессия», когнитивный эгоцентризм, «требование» быть понятым (а точнее – требование согласия с собственной позицией) и нежелание понимать собеседника, неуважение к чужой точке зрения, коммуникативная ригидность;

3) М-НЛО (манипулятивная) – ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях для получения разного рода выгоды, отношение к собеседнику как к средству, объекту своих манипуляций, стремление понять («вычислить») собеседни-

ка, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью; неискренность, ориентация на развитие и даже «творчество» (хитрость) в общении, но односторонняя – только для себя за счет другого;

4) Ал-НЛО (альтерцентристская) – добровольная «центрация» на собеседнике, ориентация на его цели, потребности и т.д. и бескорыстное жертвование своими интересами, целями; стремление понять запросы другого с целью их наиболее полного удовлетворения, но безразличие к пониманию себя с его стороны, стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию;

5) К-НЛО (конформная) – отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя; ориентация на некритическое «согласие» (уход от противо-

действия), отсутствие стремления к действительному пониманию и желания быть понятым, направленность на подражание, реактивное общение, готовность «подстроиться» под собеседника;

6) И-НЛО (индифферентная) – такое отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирование ориентации на «сугубо деловые» вопросы, «уход» от общения как такового.

Известный интерес для нас представляла возможность проследить изменение характеристик коммуникативной сферы личности студентов на протяжении пяти лет их обучения на факультете.

Мы предполагали, что у студентов факультета в структуре коммуникативной направленности будет преобладать направленность на диалог.

В ходе изучения мы получили следующие результаты:

Показатели коммуникативной направленности у студентов ФН и СО

Виды коммуникативной направленности, %	Д-НЛО	Ав-НЛО	М-НЛО	Ал-НЛО	К-НЛО	И-НЛО
Курс						
1	59	4	8,4	19,7	6	3,3
2	53,6	6,3	10	17	9	4
3	52	5,6	7	25,6	6	2,8
4	48	8	9,4	23,5	6	4,8
5	47	12	10	22	7	4

Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов ФН и СО преобладает диалогическая коммуникативная направленность. Остальные виды также представлены в общей структуре коммуникативной направленности, но показатели их выраженности в несколько раз меньше. Это соотношение наблюдается у студентов всех курсов, что позволяет говорить об устойчивой тенденции формирования у них направленности на диалог, равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, направленности на

взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество.

Вторым по выраженности видом коммуникативной направленности у студентов ФН и СО является альтерцентристская направленность. Это свидетельствует о наличии у студентов таких качеств, как добровольная «центрация» на собеседнике, ориентация на его цели, потребности, бескорыстное жертвование своими интересами, стремление способствовать развитию ребенка в ущерб собственному развитию и благополучию.

Кроме того, нами обнаружено, что показатели коммуникативной направленности у студентов имеют динамику развития. У студентов первого курса показатель Д-НЛО равен 59 %, а у студентов пятого курса – 47 %, причем этот показатель последовательно снижается от первого к пятому курсу, а конечная разница статистически значима. С нашей точки зрения, это связано с тем, что по мере накопления практического опыта в ходе учебных практик в школе, а также в результате профессионального роста в процессе обучения на факультете происходит уточнение коммуникативных позиций, и они приближаются к адекватным школьной практике. Действительно, младшие школьники во многом еще нуждаются в руководстве со стороны учителя своим поведением, учебной деятельностью, другими школьными делами, в которых они участвуют. Поэтому учитель часто объективно должен направлять деятельность ребенка и управлять ею, выдвигать четкие требования. Именно

этот фактор, видимо, и влияет на изменение показателей Д-НЛО в сторону их уменьшения.

В русле исследуемой проблемы важно отметить, что в целом к концу профессионального обучения у всех студентов безоговорочно преобладает диалогическая коммуникативная направленность. Именно эта коммуникативная установка определяет «знак» личностного потенциала молодого специалиста и позволяет прогнозировать его профессиональную состоятельность, успешность педагогической деятельности, в том числе и в условиях вариативной развивающей Образовательной системы «Школа 2100».

С.М. Гапеенкова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета.



Внимание! Новинка издательства «Баласс»!

Образовательная система «Школа 2100»

Дневник школьника. 3 и 4 классы

Это традиционный школьный дневник, который одновременно решает и ряд нетрадиционных проблем.

С его помощью **ученики 3-х и 4-х классов**

учатся:

- лучше понимать самих себя;
- самостоятельно оценивать свои достижения;
- высказывать свои впечатления об уроке, школьном дне, учебной неделе;
- планировать свои дела на неделю, месяц, учебный год;

узнают,

какими общеучебными и предметными умениями они овладеют в этом учебном году.

Родители учеников

получают важную информацию о развитии своего ребенка и возможность активно и грамотно участвовать в этом развитии.

Этим дневником могут пользоваться и ученики, обучающиеся по другим образовательным системам.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

плюс
ДО
ПОСЛЕ

Педагогическая мастерская «Школа 2100» как инновационная форма подготовки будущего учителя

Е.Н. Маштакова

Педагогическая мастерская «Школа 2100» как инновационная форма организации педагогической практики будущего учителя в Константиновском педагогическом комплексе «школа – колледж – вуз» стала настоящей школой профессионального становления. Этот инновационный образовательный проект способствует реализации современных подходов к содержанию общего, базового среднего образования, преодолению эффекта «двойного отставания» профессиональной школы. Главная идея мастерской – идея встречи Ученика и Учителя, становление педагогического мастерства через взаимообогащение, взаимообмен мыслями, опытом, идеями при сохранении индивидуальности. Традиционный информационный подход к процессу подготовки будущего учителя в ходе педагогической практики преобразовался в инновационном пространстве мастерской в деятельностно-личностный, в основу которого положены следующие максимы:

- деятельность;
- закономерности развития личности;
- личностно ориентированный подход;
- активные методы обучения;
- современные педагогические технологии;
- творческая деятельность преподавателей;
- «Я-концепция» студента – будущего специалиста.

Основную идею, привлекающую педагогов к деятельности в педагогической мастерской, сформулируем вслед за Б.С. Гершунским, назвав мастерскую зоной «впередсмотря-

щих социума» в триаде «школа – педагогический колледж – социум». «Впередсмотрящие» здесь – педагоги нового типа, приверженцы творческой педагогики, способные формировать у детей положительную учебную мотивацию и учить их ориентации в нестандартных учебных ситуациях. Подчеркивая важность отношений «учитель – ученик», «учитель – студент», «руководитель педагогической мастерской – учитель» в образовательном пространстве педагогической мастерской, уровень которых задается категориями «преподаватель как учитель жизни» (Л.В. Рябова), «наставник» (Б.Д. Эльконин, В.А. Слободчиков) и т.д., необходимо подчеркнуть, что нарождающаяся традиция уровневого педагогического образования предполагает несколько иную профессиональную позицию руководителя педагогической мастерской – **методист-консультант**. Такое преобразование статуса руководителя обусловлено изменением требований к его профессиональной компетенции, общей и профессиональной культуре, личностным качествам, функциональным обязанностям.

В русском языке слово «методист» означает «специалист по методике». В практике системы непрерывного профессионального педагогического образования это специалист, безукоризненно владеющий программным материалом, знанием современных гуманистических концепций образования, умеющий реализовать проблемную стратегию в обучении, в чью компетенцию входит разработка, апробация и предложение авторской методической системы обучения. «Консультант» (от лат. consultants – советующий) – специалист в какой-либо области, дающий советы, указания, заключения по вопросам своей специальности. Таким образом, методист-консультант – это человек, самоутраченный в своем педагогическом поиске, стремящийся трансформировать свой опыт и его результаты, преодолевший в себе фундаментальные

максимы традиционной педагогики: монологичность, при которой личность является всего лишь носителем определенной социальной функции; интеллектуалистичность, в которой преобладает приоритетность формально-логических структур в мышлении, не подвергаемых сомнению. Его собственная система отличается определенной незавершенностью, так сказать «недостроенностью». Это учитель, не просто провозглашающий педагогику сотрудничества своим педагогическим кредо, а отчетливо сознающий, что существует масса вопросов, ответы на которые ему неизвестны, и готовый принять

любую помощь от учеников, студентов, коллег в поисках ответа. Именно эти условия необходимы для осуществления творческого сотрудничества учителя, учеников и студентов.

Реализация миссии педагогической мастерской в системе профессиональной подготовки специалистов и в процессе непосредственной деятельности учителей-практиков определяет функциональные обязанности руководителя мастерской. Выведем **компетенции руководителя педагогической мастерской** из профессиональной творчески развивающегося учителя (В.А. Сластенин):

	Характеристики профессионализма в профессиональной творчески развивающегося учителя (по В.А. Сластенину)	Компетенции руководителя педагогической мастерской «Школа 2100»
Общественная направленность	Научно-гуманистическое мировоззрение, социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, сознание общественного долга и гражданской ответственности, социальная активность	Социальная сензитивность, ориентированность на будущее прошлого и настоящего; подлинное единство непосредственных и опосредованных культурой форм общения, непримиримость к антиобщественным поступкам и явлениям, неприемлемым общественной моралью, соблюдение выработанных общественной моралью норм и требований в поведении и поступках
Профессионально-педагогическая направленность	Интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой; психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность; педагогический такт, педагогическое воображение; организаторские способности; справедливость; общительность; требовательность, настойчивость, целеустремленность; уравновешенность, выдержка, самооценка; профессиональная работоспособность	Довольно полное совпадение жизни и профессиональной деятельности, ориентированность на потребности учащихся и студентов, владение профессиональным мастерством, его совершенствование, педагогическая эмпатийность, коммуникативная компетентность
Познавательная направленность	Научная эрудиция; духовные, прежде всего познавательные, потребности и интересы; интеллектуальная активность; чувство нового; готовность к педагогическому самообразованию	Определенная «незавершенность» собственного развития, творческая поисковая направленность профессиональной деятельности

Научно-теоретическая подготовленность	Знание методологических основ и категорий педагогики, знание закономерностей развития и социального формирования личности; понимание сущности, целей, задач, форм и методов воспитания, индивидуально-психологических особенностей личности на различных возрастных этапах	Знание фундаментальных наук, его мобильность и управляемость, гибкое приспособление к школьным условиям, владение комплексом содержательных и методических особенностей работы по системе «Школа 2100», владение теорией и практикой проблемно-диалогического обучения, владение основами научно-исследовательской деятельности
Практическая подготовленность	Анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий; умение проектировать развитие личности и коллектива; умение прогнозировать результаты обучения и воспитания, возможные трудности и ошибки учащихся; умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических воздействий; сформированность рефлексивных умений – исследование своего «Я», самооценка действий, моделирование и прогнозирование своего дальнейшего профессионального развития	Умение анализировать педагогическую ситуацию с точки зрения фундаментальных наук; умение активно использовать полученные знания в практической профессиональной деятельности; способность делать выводы на основе рефлексии; высокий уровень саморегуляции, консультативные умения, умение анализировать и обобщать типичные затруднения учащихся, студентов, учителей, умение оценивать эффективность своей деятельности, умения практического психолога, способность к импровизации

Содержание деятельности методиста-консультанта в педагогической мастерской предполагает:

1) активное участие во внедрении программ и учебников Образовательной системы «Школа 2100», в их совершенствовании и доработке;

2) знакомство студентов педколледжа и учителей города с идеями и основными положениями инновационной системы «Школа 2100»;

3) участие в дальнейшей научно-исследовательской и научно-методической разработке идей системы и внедрение результатов этой разработки в практику базовой школы, в деятельность ПЦК педколледжа, в деятельность кафедр психологии и педагогики;

4) руководство научно-методической работой учителей школ, студентов педколледжа, осваивающих и реализующих систему «Школа 2100»;

5) участие в разработке непрерывного педагогического образования, включаемого в проект «Школа 2100»;

6) организация и проведение системы открытых занятий, методических семинаров для учителей базовой школы, педколледжа, города, района по проблемам реализации основных направлений Образовательной системы «Школа 2100»;

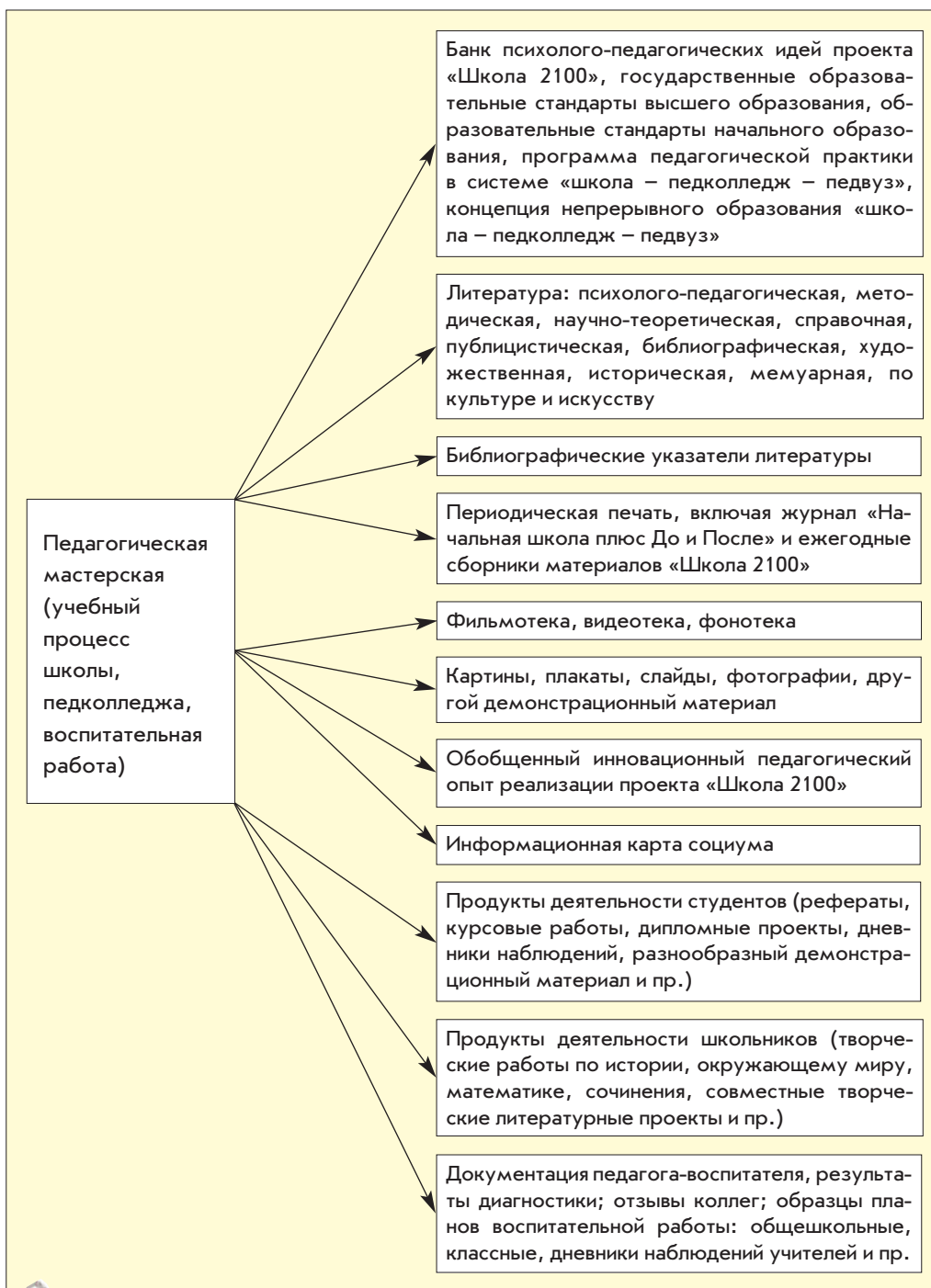
7) участие в моделировании содержания экспериментальной непрерывной педагогической подготовки в региональной системе «педколледж – вуз» с учетом инновационных подходов системы «Школа 2100».

Образовательное пространство мастерской моделируется в определенных предметно-деятельностных рамках под конкретную проблему с учетом всех позиций, проявленных к моменту запуска модели, по отношению к содержанию. В процессе ее реализа-

ции проявляются механизмы разрешения проблемы, меняются позиции, возникают новые. Механизмы, модель и проблема представляют собой единое целое и являются ноу-хау руководителя мастерской. Сами по себе меха-

низмы могут быть использованы как метод, но в отрыве от проблемы и модели, их породившей, представляют собой продукт вторичный и претендовать на создание новообразования не могут [3].

Основные компоненты содержания творческой деятельности учителя в педагогической мастерской «Школа 2100»



Многолетний опыт использования инновационных приемов, концепций, идей показал, что педагогу недостаточно просто познакомиться с новым опытом и перенять его – ему необходимы условия для развития его «самости», ему необходимо знать, что все, что он делает, востребовано в социуме, в профессионально-педагогическом сообществе и поддерживается ими. Инновационная деятельность в пространстве педагогической мастерской – это целенаправленные усилия, творчество и форма жизни, осуществляемые, и это принципиально, коллективом единомышленников. Это инициативы педагогов (новые идеи, проекты, планы, конкретные действия и т.д.), адресованные самим инициаторам и всем тем, кто желает участвовать в этих инициативах. Это форма творчества и жизни педагогов, студентов и школьников, живо реагирующая на текущие ситуации, предполагающая изменение сознания и понимания всех его участников и прежде всего самих инициаторов.

Само инновационное действие понимается участниками мастерской не как внешняя организация и преобразование, а как совместное движение к некоторой цели, как жизнь в этом движении, как коллективное творчество. Конечно, это движение нужно организовывать, планировать, проектировать, отслеживать, осмысливать, но движущим его мотором является коллектив единомышленников, энергию ему дают инициаторы, взаимодействие всех участников обеспечивается не столько знаниями и проектами, сколько теми живыми идеями, которые захватывают и воодушевляют всех участников движения. Таким образом, деятельность мастерской изначально направлена на то, чтобы каждый ее участник отработывал свои организационные умения, умел собрать вокруг себя единомышленников, и тогда они, поддерживая и анализируя деятельность друг друга, будут расширять круг людей, желающих участвовать в этих новациях.

Следовательно, миссия мастерской заключается не только в том, чтобы быть «зоной передсмотрящих», но еще и в том, чтобы в профессиональной подготовке будущих специалистов делать акцент на развитии особого рода организационных способностей – собирать и организовывать вокруг себя единомышленников – всех заинтересованных людей (педагогов, родителей, учащихся, студентов, сторонних субъектов), заражать их своим энтузиазмом, создавать в их опыте лучшие образцы педагогического мастерства, поддерживать своей энергией инновационное движение, периодически осмысливать его, при необходимости менять цели и направление движения.

Говоря о **педагогической инноватике** в современном образовании, необходимо отметить, что она может быть рассмотрена **в контексте неклассической образовательной парадигмы**, сущностные черты которой достаточно ярко проявляются в позициях, заявленных в качестве приоритетов:

1. Школьные курсы перестают быть «основами наук», более того – они перестают быть даже «учебными предметами». Содержательной сердцевиной образования становится социальная, социокультурная и образовательная герменевтика. Образование более не представляется энциклопедическим и завершенным. Возникает возможность не просто помыслить о воплощении, но и реально воплотить «множественность образований».

2. Образование личности более не отождествляется с ее «просвещением»; собственно «обучение» занимает подобающее ему место тренинга, упражнения; происходит бурный рост «ценностного» аспекта образования.

3. Общество отказывается от идеи формирования человека «с заданными свойствами»; происходит перенос центра тяжести на развитие человека рефлектирующего, человека с «открытой траекторией».

4. Сообщество являет высокую степень толерантности педагогических

принципов, вплоть до совмещения противоположностей [5].

Таким образом, возникая на базе одной из форм образовательного пространства школы, педагогическая мастерская на самом деле является механизмом разрушения ее устоявшейся системы. Учебное пространство, попадающее в поле образовательной проблемы руководителя мастерской, подчиняется образовательным целям, а сама мастерская становится своеобразным знаниевым универсумом, который формируется на основании целесообразности и потребности в знаниях отдельных ее участников.

Литература

1. Белова Н.И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.

2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия,

термины, актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999.

3. Педагогические мастерские. <http://www.eureka-rostov.ru/workshops.html/>

4. Богуславский М.Б., Левит М.В. Центры повышения квалификации в сети федеральных экспериментальных площадок: парадигма, тенденции, эффективная модель и новые направления переподготовки: Аналитический доклад//Федеральная программа развития образования. Направление «Авторские экспериментальные школы». – М., 2001.

Елена Николаевна Маштакова – методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100», учитель основной базовой школы Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

Уважаемые читатели!

Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

3. К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи. Без указанного заявления статьи **не рассматриваются**.

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные, место работы и должность.

5. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

6. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

Ваши статьи просим отправлять по адресу:

111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Открытое письмо об открытом уроке

И.А. Шипулина



Открытый урок... Сколько вопросов возникает по поводу этого словосочетания. Одни нелепые, типа: «А остальные уроки – "закрытые", недоступные?» Другие посерьезнее, например: «Каким он должен быть?» Но перед многими учителями возникает и такой вопрос: «А нужен ли он вообще? Ведь с ним связано столько переживаний, одна подготовка чего стоит...»

Для меня ответ на последний вопрос однозначен: «Не просто нужен – он необходим!»

Убеждена, что открытые уроки стимулируют профессиональный рост учителя, заставляют в очередной раз пересмотреть не только методические журналы, конспекты, пособия, но и поискать новые приемы, методы работы, обратить пристальное внимание на новейшие технологии, появившиеся в образовании.

Так случилось, что, многие годы проработав по развивающим программам Л.В. Занкова и «Школа 2100», я вынуждена была вместе с местом работы сменить и программу обучения. С глубоким разочарованием я восприняла тот факт, что работать придется по «традиционке». Ни в коей мере не хочу обидеть многоуважаемых авторов традиционных учебников, тем более что более 20 лет назад я начинала учить детей по их книжкам, а многие учителя и сейчас работают по ним и не мыслят себя вне традиционной программы, да и множественные качественные изменения в содержании учебников значительно улучшили их, вплотную приблизили к развивающему обучению, но я все же давняя поклонница вариативного развивающего образования в целом и системы «Школа 2100» в частности.

Поразмыслив над создавшейся ситуацией, я решила: «Не отступлю от своих убеждений. Ведь даже работая по традиционным учебникам, можно внедрять новейшие методики и приемы, существующие в любимой мною "Школе 2100"! А открытый урок – шанс доказать это».

Подготовку к открытому уроку я начала задолго до его проведения, потому что моей целью был не сам урок, а возможность поработать в новых для меня условиях эксперимента по внедрению развивающих технологий в традиционную систему обучения.

Начала я с малого. Во-первых, решила не отказываться от идеи авторов «Моей любимой Азбуки» и «Капелек солнца» Е.В. Бунеевой и Р.Н. Бунеева – пусть литературный герой заяц Пус ведет уроки. Не всегда, но часто.

Во-вторых, если работать над текстом – только «по-бунеевски»! И фонетический анализ слов тоже надо брать из учебников «Школы 2100»! И, конечно же, схемы-«человечки» и звукобуквенный анализ. Еще – почаще использовать интереснейшие приемы работы со столбиками слогов и слов в Азбуке. Это, например, такие задания («Русская Азбука», с. 89):

– Прочитайте первый столбик слогов, постепенно понижая голос до шепота.

– Прочитайте только те слоги, которые произносятся мягко, ласково.

– Найдите слог, который одновременно является словом (*мы*).

– Прочтите слово, которое является именем собственным (*Москва*).

Тут еще подспорье подоспело –

«Поурочные разработки по обучению грамоте, 1 класс», авторы О.Е. Жиренко, Л.А. Обухова (издательство «Вакко», Москва, 2003 г.), предназначенные для учителей, работающих по базовому учебнику В.Г. Горецкого, но предусматривающие направление работы, выбранное приверженцами программы Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной. Как приятно найти единомышленников и хотя бы заочно познакомиться с ними!

Вот с математикой ничего не получилось. Слишком точна эта наука и уникальна методика Л.Г. Петерсон. С методикой М.И. Моро несовместима. Хотя и здесь кое-что использую.

Но возвратимся к открытому уроку. Как построить его так, чтобы первоклашки не обращали внимания на гостей, были увлечены работой, да еще и знания свои показали? Тогда я решила – пусть на уроке будет побольше импровизации, тогда и заинтересованности, увлеченности будет больше. Должны импровизировать все: и учитель, и дети.

Но это – риск! А вдруг что-то не пойдет? Вдруг будет сбой? Сумею ли сориентироваться? На память пришли строки: «Тягчайший грех – в свои не верить силы!» От себя добавила: «И в своих детей!». Попробую!

Чтобы предусмотреть возможные «сбои», принялась готовиться более тщательно, чем к обычному открытому уроку. «Как же так? – спросите вы. – Ведь импровизация – это создание нового во время исполнения. Да и разве мы не импровизируем на каждом уроке, когда дети дают не те ответы, которые мы ждем, задают другое направление работы, зачастую напрочь меняя наши планы?! Но мы этого ожидаем, зачем же задолго и тщательно готовиться к уроку-импровизации?»

Затем, чтобы риск неудачи свести до минимума. Поэтому, проанализировав способности детей, как интеллектуальные, так и творческие, их запас ЗУНов, решила создать для себя несколько вариантов проведения главных этапов урока. И какая же импро-

визация без театрализации! Дети, например, на уроке чтения, должны обязательно показать свои артистические способности. Если это урок математики или письма – пусть фантазируют, мыслят творчески. На открытом уроке, по моему мнению, учитель должен показать не только то, чему он научил детей, но и то, чему **хочет научить**. Должна быть **видна перспектива работы с классом**. И не только учебная, но и воспитательная. Очень часто в последнее время воспитательная цель отодвигается на задний план, а то и вообще отсутствует на уроке. Мое убеждение – научить можно только через воспитание! С первого сентября мы беремся за воспитание первоклассников – делаем из них школьников, учеников, приучаем к самообслуживанию, дисциплине, ответственности, не забывая при этом учитывать индивидуальность каждого маленького гражданина.

И вот эта-то индивидуальность должна раскрыться за 40 минут, за тот отрезок времени, который именуется уроком. Пусть каждый ребенок покажет, каков он есть!

Осталось только вместиť выполнение всех задач и целей в рамки одного урока. Это, пожалуй, самое трудное. Вот тут-то на помощь и придет госпожа Импровизация. Есть подбор заданий, «скелет» урока, на который их можно «нанизать», а все остальное – дело рук мастера.

Чувствуй класс, смотри детям в глаза, угадывай их желания и настроения, как бы идя у них на поводу, а на самом деле направляя в нужное русло и добиваясь своей цели! Вот краткое напутствие учителям, желающим провести открытый урок неординарно, с «огоньком».

Ирина Александровна Шипулина – учитель начальных классов МОУ СОШ № 6 г. Ессентуки, почетный работник общего образования РФ, методист-консультант по учебникам Образовательной системы «Школа 2100».

Использование знаково-символической системы для эффективности обучения

Е.И. Вишнякова,
Е.Л. Бородкин

Вся наша культура связана с языком, с принятыми способами чтения и письма. В начальной школе закладываются основы познавательных способностей человека, осваиваются основные процессы передачи и усвоения информации: чтение, письмо, речь, память, мышление. Но именно эти процессы ограничивают скорость и объем передаваемого материала. При любых методиках обучения современный человек не может говорить быстрее, чем 100–160 слов в минуту, читать больше 150–200 слов, писать более 15–20 слов, а запоминать – от 6 до 15 единиц информации. Этот предел определяется свойствами естественного разговорного языка и традиционных, исторически сложившихся процессов. Учащиеся средней школы в 8–9-х классах ощущают этот предел, когда сталкиваются с несоответствием между объемом информации и возможностью его усвоить.

В последнее время ощущение предела усвоения и переработки информации стало возникать у детей начальных классов как результат их слабого физического здоровья.

Каковы же пути решения этой проблемы?

Трудности в обучении детей встречаются в нашей работе все чаще. Необходимо искать какие-то новые эффективные способы передачи, переработки и усвоения информации. Как сделать так, чтобы любой ребенок умел использовать активные формы запоминания?

Обучая детей чтению и письму, развивая у них понятийное словесно-логическое мышление и память,

мы, учителя, в то же время не только не развиваем, но даже способствуем подавлению некоторых природных познавательных способностей, основанных на образном мышлении и образной памяти. «Приходится констатировать, что способности не только связаны с социальной жизнью, но и подавлены, деформированы и подмяты ею» (В.Д. Шадриков).

Технология быстрого чтения позволяет учащимся старших классов увеличить скорость понимания читаемого текста до 300–500 слов в минуту, а технология знаковой системы – запоминать 50 и более единиц информации, конспектировать рассказ учителя знаками без дополнительного времени.

Но техника быстрого чтения требует не развития навыка, а использования принципиально нового процесса переработки печатного текста. Этому рекомендуется обучать не раньше чем ребенок достигнет 12–13 лет и только тех, у кого полностью развит навык традиционного чтения, когда сформировано вдумчивое чтение, умение вести диалог с автором. Быстрое чтение – это один из элементов развития познавательных способностей, приемлемых для старшеклассников и взрослых.

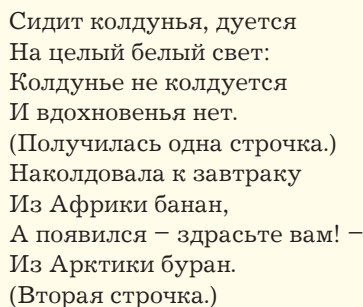
Развивающую роль играет **обучение рациональному конспектированию** при помощи зрительных образов, или «знаковая система». Язык зрительных образов использовался с древних времен: люди сначала хотели запечатлеть свои ощущения в рисунках или знаках, а чтение (раскодирование) было вторичным. Но мы это часто забываем и настойчиво учим ребенка читать и писать одновременно. Если же ребенок в образовании будет повторять путь человечества, качество его чтения разительно изменится: оно станет более глубоким, творческим, а объем усваиваемой информации качественно улучшится.

«Важнейшей составляющей уяснения современных научных знаний выступает овладение способами использования знаково-символических средств» (С.В. Маланов).

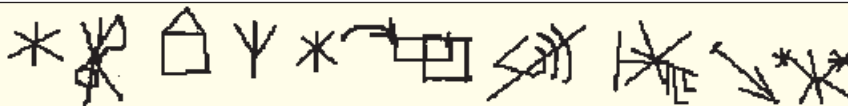
Заинтересовавшись этим вопросом, нужно на практике проверить действенность системы. Необходимо сначала выработать правила работы с использованием знаков:

- Овладение умениями использовать в учебной деятельности знаково-символической системы «обеспечивает

Начало «знаковой деятельности» было связано у нас с чтением и анализом стихотворения М. Бородинской «Колдунья не колдуется» во 2-м классе*. Сначала детям была предложена работа по конспектированию текста. Результатом творчества явилось множество немыслимых рисунков и списанных предложений. Тем самым была доказана неэффективность этих способов. Решение задачи шло по пути поиска нужных знаков, которые помогли бы в считанные минуты законспектировать и выучить наизусть целое стихотворение, проверенное впоследствии (через неделю) на усвоение.



Особенно сложно запоминается проза. Проверка системы знаков



Задавшись целью овладеть способом использования знаково-символической системы для усвоения информации, мы получили неожиданные результаты. Работа по развитию речи заметно оживилась. Пересказывать текст по составленному графическому плану для детей, имеющих проблемы с памятью, стало намного проще. В то же время эта деятельность способствует развитию образного мышления.

«В психологии доказана эффективность обучения, основу которого составляет произвольное и контролируемое использование знаково-символических средств, позволяющих разумно и целенаправленно формировать и развивать у ребенка умения выполнять действия во внутреннем умственном плане (овладевать знаниями)» (С.В. Маланов).

Разговор об использовании знаково-символической системы в обучении хотелось бы продолжить, обобщив накопленный материал и убедившись в серьезных, значительных переменах в способе и скорости усвоения информации у учащихся, накопив опыт по составлению внутреннего плана действий. А пока приглашаем читателей к размышлению и сотрудничеству.

Елена Ивановна Вишнякова – учитель начальных классов, методист по Образовательной системе «Школа 2100»;

Евгений Леонидович Бородкин – канд. техн. наук, доцент, методист гимназии № 11, г. Волгоград.



Издательство «Баласс»

выпускает новую серию

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

Первым в этой серии книг вышло пособие для учителей начальных классов и студентов педагогических учебных заведений:

Л.С. Сильченкова

«Технология обучения русской грамоте»

- ◆ Сравнительно-исторический обзор методов обучения русской грамоте.
- ◆ Ориентиры чтения в русской письменности.
- ◆ Современные подходы к обучению грамоте.

Пособие, в частности, раскрывает особенности работы по учебнику «Моя любимая Азбука» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной. Оно предназначается для учителей, работающих по Образовательной системе «Школа 2100» и по другим системам.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

«Летние тетради»

С.А. Козлова

Недавно учебный комплект Образовательной системы «Школа 2100» пополнился новым учебным пособием – «Летними тетрадями»*.

Почему были сделаны эти тетради?

Как известно, одной из серьезных проблем является потеря учениками за время летних каникул до 80% полученных в учебном году знаний. Для повторения изученного в начале года учебным планом отводится не более двух недель. Практика же показывает, что этого времени часто оказывается недостаточно для актуализации знаний.

Для продуктивной работы в течение учебного года необходимо восстановить в памяти детей основные понятия каждого предмета, алгоритмы решения учебных задач, структурные связи внутри каждого изучаемого предмета и между разными предметами. Для этого буквально с первого сентября нужно обеспечить высокую интенсивность процесса обучения. Дети же в начале учебного года оказываются чаще всего психологически не готовыми к такой напряженной работе. Повторение затягивается, интенсивность восприятия нового материала снижается, представление же о структурных связях внутри каждого изучаемого предмета и между разными предметами у некоторых детей так и не возникает. Обучение сводится к решению ряда отдельно взятых, не связанных между собой типовых задач.

Как решить эту проблему? Решение, по всей видимости, заключается в том, чтобы дать ребенку на время летних каникул такое учебное пособие, которое позволило бы поддержать и углубить имеющиеся у него знания,

создавало бы представление о целостной картине мира.

Какая же форма подачи учебного материала должна быть использована, чтобы летом, когда есть так много интересных занятий, дети захотели работать по этому пособию?

Общеизвестно, что в возрасте 7–10 лет детям свойственна высокая познавательная активность, но востребованными оказываются только те знания, которые позволяют разрешать личные практические проблемы или проблемы отвлеченного характера, но содержащие элементы таинственности и загадочности.

Еще в XIX веке французским писателем Ж. Верном был создан жанр «необыкновенного путешествия». Именно в этом жанре впервые были написаны приключенческие романы, прочитав которые можно было в доступной форме познакомиться с новейшими достижениями науки и техники. По существу, это были увлекательные задачки с набором реальных проблем, которые разрешали герои Ж. Верна.

Кто из нас не зачитывался в детстве книжкой Яна Ларри «Необыкновенные приключения Карика и Вали» и другими книгами, написанными в этом жанре. Для многих детей, родившихся в 60-х годах прошлого века, эти книги стали первым источником научных и научно-фантастических сведений, пробудили интерес к чтению научной литературы.



* В 2004 г. вышла «Летняя тетрадь будущего четвероклассника» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, И.В. Кузнецова).

«Летние тетради» – это попытка создать для наших детей такие же интересные книжки, какие были в детстве у нас с вами, и в то же время это – **новый жанр учебной литературы**.

Что это означает?

Во-первых, эти пособия **интерактивны**. Написанные в форме сказочных повестей, они обращаются непосредственно к ребенку, который будет их читать. Мы предлагаем ему отправиться в путешествие, полное приключений, в которых он сможет принять самое деятельное участие. Закончится это путешествие благополучно только в том случае, если наш читатель вместе с героями повести преодолеет все препятствия, встающие на его пути.

Герои этих сказочных повестей – персонажи, с которыми дети уже хорошо знакомы, если они учились по учебникам системы «Школа 2100». Это Катя Персикова, Вова Колесников, Петя Зайцев, Миша и Лена. В течение года дети общались с ними, помогали, учились им сопереживать. Это уже не просто персонажи повести, это – наши давние знакомые, друзья.

Во-вторых, «Летние тетради» – это **интегрированное учебное пособие**, объединяющее в себе сведения из разных учебных предметов и создающее целостную картину мира.

В основе сказочных повестей 1-й и 2-й тетрадей* лежат общие знания о мире, приобретенные на уроках курса «Окружающий мир», а исторический материал, лежащий в основе сказочной повести 3-й тетради, базируется на знаниях по истории России, полученных детьми на уроках в 3-м классе. Тексты этих повестей написаны с использованием словарных слов, включенных в курс русского языка в прошедшем учебном году, и слов с изученными орфограммами.

Одним из важнейших достоинств «Летних тетрадей», выгодно отличающим их от существующих пособий,

предназначенных для самостоятельной работы детей во внеучебное время, является то, что задания не разбиты по отдельным учебным предметам, а представляют собой **практические интегрированные проблемы**, не решив которые нельзя успешно двигаться дальше, от приключения к приключению. Решая эти проблемы, дети вспоминают и применяют знания из курсов русского языка, чтения, математики, окружающего мира и информатики, полученные ими в течение года, используют известные им алгоритмы решения учебных задач.

В-третьих, в «Летних тетрадях» реализован общий для всех учебных пособий системы «Школа 2100» педагогический **принцип минимакса**: большинство решаемых проблем сформулированы на разных уровнях сложности, и в процессе решения ребенок выбирает тот уровень, с которым он может справиться самостоятельно.

Итак, «Летние тетради» – это **лично ориентированное учебное пособие**. Дети получают право выбора заданий из наиболее интересующих их областей знаний. Поскольку задания интегрированы, то при их выполнении попутно активизируются знания из других областей, развиваются общеучебные умения.

Хочется подчеркнуть, что задания направлены в основном на активную интеллектуальную деятельность, и это дает нам возможность сделать запоминание наиболее эффективным.

В «Летних тетрадях» мы продолжаем учить детей **самостоятельно и грамотно** работать с информацией, используя **приемы алгоритмизации процесса решения задачи**. Чтобы разрешить поставленные проблемы, детям надо уметь:

- 1) выделять главные мысли в тексте;
- 2) составлять план решения проблемной задачи;
- 3) использовать текст для справок;

* См.: «Летняя тетрадь будущего второклассника», «Летняя тетрадь будущего третьеклассника» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, С.А. Козлова). – М.: Баласс, 2002–2003.

4) использовать текст для ответов на вопросы;

5) читать и записывать информацию, представленную в виде таких информационных моделей, как схематические рисунки, блок-схемы, алгоритмы, таблицы, линейные, столбчатые и круговые диаграммы, графы.

Многие из вас уже знакомы с тетрадями будущего второклассника и третьеклассника. Давайте несколько подробнее познакомимся с «Летней тетрадью» будущего ученика 4-го класса.

Детей ждет знакомство со сказочной повестью, в которой Миша и Лена отправляются на машине времени на поиски своих предков.

Наверное, одной из главных особенностей этой тетради является возможность погружения в историческую атмосферу разных эпох, возможность личностного переживания детьми реальных исторических событий, ощущения включенности истории своей семьи, своего рода в единый исторический процесс.

Путешествуя вместе с героями по реке времени, дети узнают о том, как их прадеды строили наше государство, как осваивали его пространства, встречаются с уже известными им и еще неизвестными ключевыми фигурами русской истории. И одновременно это путешествие по тем природным системам, которые осваивались, обустроивались нашими предками.

Текст повести разбит на главы-путешествия.

Первое путешествие мы совершаем из современной России в 1920 год, к берегам Черного моря. Здесь, после решительных побед Красной армии, 27 марта 1920 года из Новороссийска в Крым эвакуируются остатки Добровольческой армии. Это – конец Росийской империи и начало Советского государства.

Отсюда машина времени переносит нас в Причерноморские степи и на Кинбурнскую косу полуострова Крым – туда, где в 1787 году российский корпус под командованием генерал-майора Александра Ва-

сильевича Суворова разгромил турецкий десант и положил начало победам русских войск во второй русско-турецкой войне. Мы вновь вспоминаем о том, как во времена правления Екатерины II были завоеваны выходы к Черному морю, росла мощь Российской империи, вставшей в один ряд с ведущими европейскими государствами.

Далее наш путь лежит в 1705 год, к заболоченному устью реки Невы, где только что построена Петропавловская крепость – начало Петербурга. Мы попадаем в эпоху великих свершений Петра I, эпоху рождения Российской империи.

Отсюда машина времени переносит нас в Московское государство, на луга, окружавшие Москву в XV веке, а затем в Кремль, в палаты Великого князя московского, как раз в тот момент, когда Иван III берет ханскую грамоту и отказывается платить Орде позорную дань.

Далее мы отправляемся в 1325 год, в дубовые палаты Ивана Калиты и в непроходимые леса, окружавшие Боровицкий холм в XIV веке. Наши герои узнают, как были заложены основы Московского государства, как готовилось освобождение Руси от татаро-монгольского ига.

И, наконец, последнее путешествие – в Древнюю Русь, на берега Ильмень-озера. Наши герои попадают туда как раз в тот момент, когда к Новгороду подходят ладьи Рюрика.

История России показана здесь через историю одного рода, историю семьи. Нам хотелось рассказать детям о том, что история родной страны и ее будущее зависят от усилий живущих в ней людей, а не только от решений признанных политических лидеров.

Переходными мостиками от главы к главе служат те самые практические интегрированные проблемы, решая которые дети совершают свое личное путешествие во времени и пространстве.

Учителей-практиков должен, вероятно, интересовать вопрос о том, какие конкретные учебные задачи решаются в этом пособии.

Текст этой сказочной повести написан, как и в предыдущих тетрадах, с использованием большого количества словарных слов 3-го класса и слов с изученными орфограммами. С этими словами дети работают после прочтения каждой главы.

Задания составлены таким образом, что, выполняя их, дети активно работают с текстом повести: озаглавливают текст и его части, составляют план, восстанавливают последовательность событий в тексте, извлекают из него информацию, необходимую для решения задач.

Часть заданий, направленная на повторение изученного в курсе русского языка, дает возможность продолжить работу над орфографическими умениями. Слова рассматриваются с точки зрения звукового и морфемного состава, грамматического и лексического значения; повторяются изученные в 3-м классе синтаксические конструкции.

Задания по математике составлены таким образом, чтобы дети смогли повторить все алгоритмы действий над числами. Другие задания обеспечивают высокий уровень тренинга в решении текстовых задач и уравнений, предлагают для решения нестандартные и занимательные задачи, требующие творческого подхода к решению.

Кроме того, «Летние тетради» дают возможность поддержать и углубить имеющиеся у детей знания, помогают создать у них представление о целостной картине мира, позволяют детям двигаться по личной траектории развития.

Первые «Летние тетради» появились три года назад. За это время уже накоплен позитивный опыт работы с ними, но, к сожалению, не обошлось и без печальных исключений. Иногда учителя жестко требуют обязательного выполнения всех заданий, которые предлагает наше пособие. Напоминаем вам, что такой авторитарный метод работы вообще неприемлем: интерес к познанию нового не может быть вызван принудительно. Скорее всего, учитель должен выступить в роли доброго советчика для тех детей и их родителей, которые еще не знакомы с нашим пособием. Пусть работа с «Летними тетрадами» будет радостной и самостоятельной, чтобы каждый ребенок мог сказать: «Ура! У меня есть новая увлекательная книжка! Я хочу ее скорее прочитать, там столько интересного!»

*Светлана Александровна Козлова –
методист Образовательной системы
«Школа 2100», г. Москва.*



Внимание! Новинка!

**В издательстве «Баласс» вышло
третье интегрированное пособие из серии «Летние тетради» —**

«Летняя тетрадь будущего четвероклассника»

(авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов,
С.А. Козлова, И.В. Кузнецова).

Пособие поможет будущим четвероклассникам в занимательной форме повторять знания и развивать умения по русскому языку, чтению, математике, информатике, окружающему миру и успешно начать обучение в 4-м классе.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Большие перемены, или О педагогах, которые играют в игры*

И.А. Генералова

Каждый школьник (и отличник, и троечник) в течение всего учебного дня с нетерпением ждет звонка с урока и не догадывается, что точно с таким же чувством педагог выслушивает чей-то ответ у доски, поглядывая украдкой на часы. Все ждут большую перемену. Ее наступление означает скорое окончание рабочего дня.

Однако бывает, что дети не хотят уходить из школы домой. Печально, если занятые собой родители не очень-то ждут своих чад, и прекрасно, если в школе есть педагоги, которые не бросают детей, проводят с ними дополнительные занятия, что-то репетируют или просматривают видеоспектакли.

В современных социально-экономических условиях, когда бесплатных образовательных услуг катастрофически не хватает, многие дети и домой не торопятся, и в школе занятий по интересам не находят.

На всех этапах развития общеобразовательной школы психологи, преподаватели, социальные педагоги искали пути, формы и методы эффективного использования средств театрального искусства в целях общего художественного развития, проявления творческого потенциала и самовыражения личности школьника.

Особое место, которое отводится театральному искусству в учебно-воспитательном процессе школы, объясняется синтетической природой этого вида искусства, объединяющего творчество драматурга, музыканта, режиссера, актера, художника. Занятия театральным искусством развивают и тренируют тело, чувства, ум и душу человека в органическом единстве. Ис-

тория театра отображает эволюцию человеческого общества, его гражданскую историю и историю его художественной культуры, смену эстетических идеалов, стилей, школ и традиций. Кроме того, театр вбирает в себя национальное многообразие культур мира и одновременно обладает универсальным художественным языком, обеспечивающим трансляцию не только идей, но и чувств от народа к народу.

Все это в комплексе определило **необходимость использования средств театрального искусства в общеобразовательной школе.**

Вне всяких сомнений, педагоги, кроме традиционных педагогических методов, могут использовать богатый арсенал имеющихся в театральной педагогике форм, средств и приемов: театральные упражнения, творческие задания и игры, этюды, драматизации, инсценировки, сочинительство, кукольный театр – перчаточный, пальчиковый и марионеточный, а также импровизации и театральные игры.

Исключительное влияние на общую атмосферу в школе может оказать педагог, его собственные интересы, которыми он может поделиться со своими учениками, и организованные им театральные кружки и студии, факультативы «Театр», «Истории про театр», «Основы актерского мастерства» и т.д. Личность учителя оказывает едва ли не самое большое влияние на формирование интереса к любой деятельности: проводимые им беседы, встречи с артистами театров, совместные посещения спектаклей, а затем их обсуждение – все это и многое другое позволит привлечь школьников к совместной творческой деятельности.

Игровая позиция педагога будет способствовать созданию особой, творческой атмосферы в школе, обеспечивает гибкость педагогического руководства и проявляется в способности быстро переходить из реального плана в игровой. Составные этой позиции – актерские

* Первую публикацию о дополнительном курсе «Театр» в начальной школе см. в № 1 нашего журнала за 2004 г.

перевоплощения педагога, его участие в играх не только в качестве ведущего, но и рядового игрока, показы кукольных спектаклей, где все роли исполняет сам педагог. Это вызывает неизменный интерес школьников к творчеству и желание самим в него включиться. Во внеклассных мероприятиях педагогу следует стремиться, поддерживая игровые отношения, чаще использовать смену ролей и становиться на позицию ребенка. Это может благотворно повлиять на общий климат в коллективе, а иногда и скорректировать межличностные взаимоотношения между одноклассниками.

Выделим ряд **задач**, которые педагогу предстоит решить в целях развития у детей интереса к театру и расширения общего кругозора:

- формирование общих представлений о театре как о виде искусства;
- понимание специфики актерского искусства как искусства перевоплощения;
- знакомство с различными видами театрального искусства: кукольным, музыкальным, драматическим и т.д.;
- овладение правилами поведения в театре;
- приобретение элементарных знаний о современной театральной жизни;
- формирование общих представлений о театральных профессиях и включение школьников в работу различных цехов при подготовке спектакля.

На занятиях педагогом могут быть использованы следующие **театральные упражнения**:

- изготовление описываемого предмета из природного материала, пластика, бумаги, разнообразного подручного материала (ниток, пуговиц, кусков ткани и т.д.) и обыгрывание его;
- рисование описываемого предмета, события, места действия, явления, эскиза декорации, костюма и т.д.;
- игры-драматизации с исполнением заданного учителем сюжета;
- импровизации – сначала на заданную тему, затем – на придуманную самим учеником;
- этюды на заданный сюжет, на соединение нескольких слов,

например: «ваза, роза, огорчение»; «письмо, удивление» и т.д.;

– этюды на темы: «Ссора», «Опять двойка», «Перемена» и т.д.;

– задания типа: «Придумай», «Дополни», «Дорисуй», «Дофантазируй», «Переделай»;

– игровые упражнения с воображаемыми предметами, игры с использованием неигровых предметов;

– импровизации на использование предмета не по назначению, опираясь на принципы: «всё может быть всем», «всё играет с человеком, умеющим играть»;

– превращение различных предметов в театральных кукол и разыгрывание с ними этюдов.

Известные в театральной педагогике **творческие задания на замещение** – умение встать на позицию другого – развивают не только способность создавать новые образы, но и, что не менее важно, – способность понимать и чувствовать другого человека, его боль и радость. Этапы работы в творческих заданиях на замещение следующие: вначале рассказать историю от имени разных героев, а затем разыграть ее, действуя в определенном образе, что одновременно оказывает влияние на овладение действием в условиях вымысла.

Творческие задания направлены на развитие эмпатии, способности понять другое существо – человека или животное – и встать на его место. Например, каждый пытается описать одно и то же событие, но с позиции разных людей, обладающих противоположными характерами: Храброго и Трусливого, Молчуна и Болтуна и т.д.

Этюды на одушевление начинаются с обсуждения внешних признаков выбранного предмета. Пытаясь через внешние признаки угадать возможный характер, настроение, школьники пытаются в словесной форме описать предмет, выразить его переживания (если бы он мог переживать), испытываемые им чувства, т.е. одушевляют, оживляют предмет. А затем в импровизации пробуют воплотить образ этого предмета через действия, причем ос-

новное внимание уделяется умению через действие выражать собственные чувства, настроение, отношение к тем или иным жизненным явлениям. Сценические этюды на тему «Одушевление неодушевленных предметов» и творческие задания на замещение являются интересным и увлекательным как для педагога, так и школьников способом развития творческого воображения.

В театральной педагогике в целях развития способности к образному перевоплощению применяются творческие задания, направленные на:

- выражение природных явлений через ритмическое движение (падает снег; идет дождь, град; дует легкий ветер, ураган, буря, шторм и т.д.);
- необходимость показать процесс в его развитии (растет дерево, семечко под землей; круговорот воды в природе и т.д.);
- создание образов посредством использования жеста, позы, походки, характерных ритмических движений;
- формирование умений передавать через разнообразные движения характер, настроение и т.д.;

– выражение через интонацию таких эмоций, как радость, гнев, огорчение и т.д.

Следует заметить, что описанные творческие задания и театральные упражнения также могут быть направлены на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, на коррекцию межличностных взаимоотношений, профилактику асоциального поведения и социально-педагогическую реабилитацию неуспешных школьников.

Очень хотелось бы, чтобы на занятиях играли не только педагоги дополнительного образования по курсу «Театр», но и все школьные учителя, хотя бы иногда. Может быть, тогда нам уроки не будут казаться долгими, а перемены (даже большие) – такими короткими.

Ирина Альбертовна Генералова – канд. пед. наук, доцент кафедры «Социальная педагогика и психология» МГСУ, г. Москва.



Издательство «Баласс»

выпускает

новую серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

- ♦ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ♦ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ♦ воспитать театрального зрителя.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

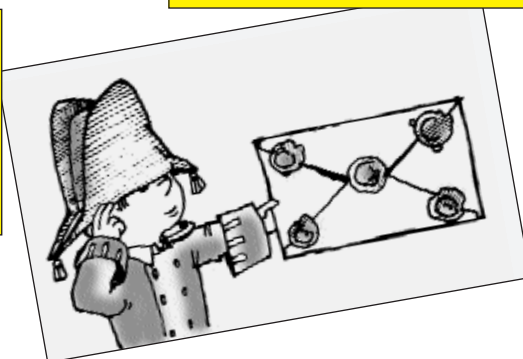
<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

ПЛЮС ДО
ПОСЛЕ

Особенности работы в малых группах

И.В. Носова



Я учитель-словесник. Работаю в основной общеобразовательной школе. Наш коллектив во главе с директором школы долго исследовал существующие методы и формы работы, анализировал предшествующий опыт. На наш взгляд, индивидуальное дифференцированное обучение на данный момент является оптимальным решением проблемы повышения качества образования современных школьников.

Индивидуальный дифференцированный подход – это цель нашей педагогической деятельности. Подчеркну, что данный путь не предполагает конкретной дополнительной работы учителя с одним учеником или подготовки дидактического материала для каждого учащегося класса.

Индивидуальное дифференцированное обучение основывается на выявлении отработанных и качественно закрепленных тем, а также не усвоенного школьником материала.

Работать индивидуально с каждым школьником – значит уметь дифференцировать детей по степени подготовки к каждой конкретной теме, по уровню их возможностей, а также это умение в определенное время проверить прочность и глубину знаний школьников и в нужный момент вернуться с ними к уже изученным темам.

Опорой в работе учителя являются разработанные коллективом нашей школы и апробированные **попредметные диагностические карты**. Мы составляли их, ориентируясь на государственный стандарт.

Данные карты рассматриваются нами не как обязательный набор тем, которые школьник должен усвоить за время обучения, а скорее как

поурочный путеводитель для каждого учителя.

Педагогика – своего рода искусство. Искусство учителя реализуется не столько в проведении конкретного урока, в умении быть «транслятором» новых знаний или в выборе и подготовке учебного материала, сколько, на мой взгляд, в формировании четкой структуры занятий, организации учебного процесса и создании той атмосферы, в которой современный школьник готов постигать новое и сознательно развиваться. Не «плыть по течению» и довольствоваться материалом, который предлагается всем учащимся в определенном программой объеме, а развивать свою учебную деятельность в соответствии с уровнем подготовки и знаний, интеллектуальных и психологических особенностей.

Работа в малых группах в связи с вышесказанным вызывает множество вопросов. В чем заключается предварительная подготовка учителя к подобной работе? Как формируются группы и отслеживаются результаты их работы? Как развивается деятельность ребенка при подобном подходе?

Работа в малых группах – это всего лишь форма, использование которой требуется для осуществления и реализации индивидуального дифференцированного подхода.

Как подготовиться к данной форме работы?

В первую очередь необходимо учитывать факторы, свойственные каждому конкретному ребенку:

– ознакомление учителя-предметника с психологическими характеристиками ученика через заключение педагога-психолога;

– определение уровня знаний и возможностей школьника в процессе познавательной деятельности (через предварительное тестирование).

Это делается для того, чтобы обеспечить учащимся максимально комфортные условия, необходимые для положительной работы.

Во-вторых, действия учителя при формировании структуры урока, подборе материала, организации занятия должны быть направлены на развитие и поддержание мотивации, т.е. стать побудительной причиной для стремления ребенка к познанию.

Как формируются группы?

Группы формируются учителем по результатам контроля и анализа работ школьников на предыдущем уроке. Опора – тематическая диагно-

стика, где отмечаются усвоенные и неусвоенные темы. Чтобы выявить уровень подготовки к последующей теме, учащимся предлагается предварительное тестирование. Школьники, готовые к усвоению нового знания, объединяются в одну группу и направляют свою деятельность на исследование по заранее подготовленному учителем материалу, т.е. создается проблемная ситуация, требующая самостоятельного разрешения со стороны школьника.

Выводы сравниваются с образцом. Таковым может быть теоретический материал учебника, справочника, словарная статья или же слово учителя. Также школьники, благополучно справившиеся с заданием, могут выполнять роль консультантов для тех, кто не усвоил тему или не показал способности применять данный теоретический материал на практике. Это второй вариант формирования группы.

Ребята, допускающие ошибки в предварительном тестировании (например, в тестировании на безударные личные окончания глагола перед изучением темы «Правописание суффиксов действительного причастия настоящего времени»), не переходят к изучению нового, а возвращаются к неусвоенной теме. Зачем сдерживать одних, а других сознательно подталкивать к новым ошибкам?

Не всегда ученик, показавший положительный результат в освоении определенной темы, может быть консультантом для другого при работе над следующей темой. Случается, что дети меняются ролями консультанта и обучаемого. Проводится работа по «обмену опытом», когда члены группы «перекрестно» объясняют друг другу недоработанные темы.

Например, во время работы над темой «Причастие» можно выделить группу учеников, хорошо усвоивших правописание гласных перед суффиксами причастий прошедшего времени, но не умеющих применять теорию о правописании безударных личных



окончаний глагола на практике в теме «Правописание суффиксов причастий настоящего времени».

В данном случае оба варианта формирования групп продуктивны. Или недочеты отрабатываются детьми отдельно в конкретной группе, или ребята объединяются и «обмениваются опытом», практически же отрабатывают нужный для каждого материал. Владение конкретным теоретическим материалом подразумевает и навык применения его на практике, и способность самому создавать языковой материал, т.е. интерпретировать тему на своих примерах. Следовательно, дети способны работать как с материалом, предложенным учителем, так и с собственными примерами (хорошо запомнившимися из предыдущего изучения или вновь созданными).

По результатам работы (они отслеживаются учителем в ходе урока) готовятся контрольные срезы.

Учитель контролирует как письменную, так и устную работу группы или конкретного ученика. Итоги урока подводятся в каждой группе отдельно, сообразно с целями и задачами, поставленными на данный урок. Состав группы в ходе занятия тоже может меняться.

В заключение перечислим положительные моменты данной формы работы.

1. Дети всегда готовы делиться тем, что они хорошо знают (своими выводами, находками). Подобная форма располагает к общению на заданную тему. Следовательно, идет активная работа по формированию речевых навыков, умения общаться с аудиторией. Развивается умение отстаивать свою точку зрения, использовать доказательства, делать выводы.

2. Ребята занимаются конкретным, интересующим их делом, а не повторной работой, результаты в которой уже достигнуты. Следовательно, сохраняется интерес к познанию. В связи с этим нужно помнить о зоне ближайшего развития, т.е. не предлагать детям работу для контроля

знаний, если тема еще не усвоена или качественно не отработана.

3. Развивается самостоятельность, повышается работоспособность, возрастает чувство ответственности за проделанную работу. В целом же – повышается творческий потенциал.

4. Знания усваиваются прочнее. В работе детей отмечается осознанное владение теоретическим материалом и умение им оперировать на практике. Дифференцируется не только работа в классе, но и домашняя. В качестве домашней работы целесообразно предлагать ребенку неусвоенный материал, ибо это будет заведомо несамостоятельно выполненная работа.

5. При подготовке к занятию учитывается уровень знаний и возможностей каждого школьника. Ребенку не дается не усвоенный им материал в качестве контроля знаний. Он предлагается для наблюдения и дальнейших выводов. Когда выводы сделаны и отработаны, можно их закреплять, а после закрепления – контролировать. Только в этом случае учитель может дать оценку работе.

В малых группах фронтальная работа в течение длительного отрезка урока невозможна. Мы используем ее минимально (или в качестве организационного момента, или не используем вовсе). Мотивация деятельности школьника может быть переориентирована необъективным оцениванием его работы. Особенно на этапе наблюдения и исследования, когда дети действуют самостоятельно и лишь потом сверяются с образцом и закрепляют полученные знания, отметка будет мешать стимулу деятельности и ее коррекции. Нам же важно сохранить стремление ребенка к познанию и развить его.

И.В. Носова – учитель русского языка и литературы школы № 4, г. Лукино-Дулево Московской обл.

Особенности использования проблемно-диалогической технологии на уроках истории

А.А. Николаева

Проблемное обучение наиболее полно обеспечивает весь цикл учебной творческой деятельности, эффективно развивает творческие умения учащихся, обеспечивает более качественное усвоение знаний, воспитывает инициативную личность, т.е. реализует социальный заказ – формирование творческой личности.

Однако история – наука, которую отличает огромный объем содержания, и потому постоянно существует опасность «ухода» от содержания школьного курса истории, а также встает вопрос выбора и правильной постановки проблемной задачи. В соответствии с целями исторического образования важное значение имеет образное, событийное восприятие истории (формирование картины мира в фактах и в понятиях, формирование исторического мышления, личностное, нравственное и гражданско-патриотическое самоопределение).

Проблемная задача – дидактическое средство, содержащее в себе реальное или учебное противоречие, которое вызывает затруднение при выработке решения. Побуждающий диалог невозможно точно запрограммировать ни по времени, ни по результатам. Подводящий диалог более прогнозируем, но не менее затратен по времени. Технология проблемного обучения требует значительного времени при усвоении нового материала. В технологии предусматривается реализация этапов одного урока на нескольких уроках, но подобные приемы затруднительно использовать применительно к истории, когда каждый урок соответствует новой теме.

Использование приема предварительного чтения способствует преодолению данного затруднения (ученик получает базу для решения проблемных ситуаций, имеет возможность вспомнить на основании вопросов в начале параграфа ранее изученный материал), но тогда теряется эффект новизны получаемого на уроке знания. Специфика предмета такова, что решение проблемных задач возможно лишь при условии, что ученик имеет необходимые фактологические и теоретические знания, опираясь на которые он может решить задачу. Использование проблемного метода также в значительной мере зависит от возможности создания проблемной ситуации, проблемных задач исходя из учебного материала.

Какие проблемы возникают в реализации проблемно-диалогической технологии на уроке истории? Недостаточное количество учебного времени при постоянно увеличивающемся объеме содержания предмета (знаниевый компонент) и большие временные затраты, требуемые для реализации данной технологии. Сложность формулирования проблемных задач, адекватных возможностям ученика, целям и содержанию урока. Соблюдение соотношения в рамках урока проблемного и деятельностного подходов с учетом специфики предмета. Отсутствие методического материала с вариантами проблемных задач к курсу истории (за исключением 5-го класса). Перечисленные проблемы, вероятно, заставят вас усомниться, а может ли технология проблемно-диалогического введения знаний использоваться на уроках истории. Не стоит сомневаться. Опыт работы показывает, что урок, построенный по данной технологии, результативен, нравится ученикам.

Тогда возникает следующий вопрос: **как эффективно использовать проблемно-диалогическую технологию на уроках открытия нового знания по истории?** Попытаюсь дать некоторые советы, опираясь на собственный опыт и знания, полученные на углубленных

курсах методистов-историков Образовательной системы «Школа 2100».

Основные цели использования проблемно-диалогической технологии на уроке освоения новых знаний – развитие творческих умений, создание ситуации личностного осознания проблемы (мотивация).

В формировании умений творческой деятельности мы основываемся на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В соответствии с этой теорией продолжительность и успешность каждого из этапов и процесса в целом зависят от многих факторов: от логической последовательности этапов, от творческих способностей ученика (в данном случае от его готовности осуществлять определенные мыслительные операции), от сформированности общеучебных умений и навыков, от успешности каждого предыдущего этапа. Это предполагает выстраивание логики решения проблемной задачи в зависимости от уровня умственного развития учащихся, соответствующее управление процессом решения проблемы, точный отбор материала, контроль продуктивного воспроизведения.

Организация учебной деятельности на проблемно-диалогическом уроке предполагает следующие шаги: постановка проблемы (мотивация); поиск решения (поиск научного знания и его понимание); выражение решения (сообщение, ответ, вопрос, доклад, реферат); реализация продукта (ответ, выступление). При этом: научное знание открывается субъективно; проблема

может существовать в разных формах (вопрос, формулировка темы); учебная творческая деятельность может точно повторить все этапы научного творчества или сокращать путь от постановки проблемы к решению в зависимости от организации работы учителем.

Один из способов преодоления указанных выше противоречий – это использование **системного подхода** как к тематическому, так и к поурочному планированию, который поможет найти резерв времени в рамках изучения темы, курса и урока, а также обеспечит реализацию линий развития личности, поможет эффективно организовать учебную деятельность, адекватно сформулировать проблемное задание.

Первым шагом должно быть тщательное изучение учебного материала. В методических рекомендациях к курсу «История Первообытного и Древнего мира» 5-й класс («Баласс», 2003 г.) подробно описаны дидактические принципы, концепция и цели историко-обществоведческих курсов Образовательной системы «Школа 2100», исчерпывающе изложены содержательно-методический и понятийный компоненты, а также дана классификация умений. Если при составлении тематического планирования произвести разбивку учебного материала сначала по темам (разделам) по следующим категориям, то это поможет распределить материал внутри темы по урокам, спланировать резервы времени на введение нового материала по технологии проблемно-диагностического урока, его закрепление.

Технологическая карта темы

Тема: ... Кол-во часов в теме: ... Объем учебн. материала в учебнике: ...	Цели исторического образования (линии развития личности в рамках темы)	Информационные единицы темы (всех содержательных компонентов)	Формирование общеучебных и предметных умений и навыков	Межпредметные и внутрипредметные связи
	Картина мира в фактах...	...		
	Картина мира в понятиях...	Понятия... Термины...		

	Историческое мышление...	События... Личности...		
	Нравственное самоопределение...	Памятники культуры...		
	Культурное, гражданское, патриотическое самоопределение...			
Урок 1				
Урок 2				

Такой подход позволит расставить акценты в решении задач по линиям развития личности ученика внутри темы в соответствии с материалом, планомерно формировать как учебные умения, так и понятийный аппарат, без которого невозможно решение проблемных задач в рамках истории. Для создания временного резерва можно объединять некоторые темы уроков в один блок и на первом уроке определить проблему, а на следующем уроке найти пути ее решения и представить результат в виде мини-сочинения или устного рассказа, сравнительной таблицы, алгоритма и т.д. Например, в 5-м классе можно объединить темы 5 и 6 в тему «От первобытности к цивилизации» и на первом уроке поставить проблемную задачу «Чем отличаются эти ступени развития человечества», а на втором – вместе с ребятами составить памятку «Признаки цивилизации», которая станет опорным алгоритмом для сравнительного анализа всех в дальнейшем изучаемых цивилизаций. Такое распределение этапов технологии позволит сохранить новизну темы перед первым уроком, использовать предварительное чтение перед вторым уроком и сохранить логику формирования и развития творческой деятельности.

Использование в тематическом планировании раздела «Внутрипредметные связи» помогает скоординировать формирование у учащихся понятийного аппарата. Так, понятие «государство» ознакомительно вводи-

лось в 3–4-м классах в курсе «Окружающий мир» (учебные книги «Мое Отечество», «Человек и человечество»), следовательно, в 5-м классе появляется возможность озаглавить тему 6 как «Первые города и государства» и в рамках одного урока через проблемную ситуацию сформулировать проблему урока: «Как определить наличие государства на территории страны». В процессе решения проблемы ученики составят памятку «Признаки государства».

Иногда можно «сэкономленный» урок посвятить решению проблемной ситуации, требующей больших временных затрат. Так, вместо одного урока по теме «Образование государства в Египте» я провожу два, сформулировав проблему на первом уроке следующим образом: «Почему Нил называли отцом Египта?». В процессе решения задачи учащимся предстоит определить важность влияния природно-климатических условий на развитие человеческого общества и выделить основные компоненты их описания, которые также станут памяткой (алгоритмом). Второй урок можно посвятить особенностям государственного устройства Египта, опираясь на ранее созданную учащимися памятку «Признаки государства» и схему в рабочей тетради.

Хочется также выразить личное мнение: не стоит все уроки открытия нового знания строить только по проблемно-диалогической технологии; она ключевая, но не единственная.

Если содержание и цели урока не позволяют сформулировать действительно важную проблемную задачу, решение которой будет способствовать получению значимого знания, используйте другие технологии, методы и приемы – их в арсенале учителя немало.

Второй шаг – поурочное планирование. Здесь целесообразно начать с

детализирования целей урока в соответствии с линиями развития личности на основании тематического планирования. При этом необходимо помнить, что цели должны быть диагностируемыми, т.е. предполагающими конечный результат урока. Затем отбираем средства для реализации основных этапов технологии.

Технологическая карта урока

Тема (тип урока): ...

Цели урока по линиям развития личности	Варианты формулирования целей
Картина мира в фактах	Учить использовать (такие-то факты и умения) в решении различных задач по объяснению картины мира
Картина мира в понятиях	Учить использовать (такие-то факты и умения) в решении различных задач по объяснению картины мира
Историческое мышление	Учить (на таком-то материале) решать задачи по выявлению причинно-следственных связей (каких) в развитии общества
Нравственное самоопределение	Создать ситуации, требующие выбора... Способствовать формированию...
Культурное, гражданское, патриотическое самоопределение	Создать ситуации, требующие выбора... Способствовать формированию...

План урока (примерная форма)*

Этапы урока (порядок этапов может определять учитель при проектировании)	Организация этапа (доска и оборудование)	Основное содержание этапа	
		Учитель	Ученик
Создание проблемной ситуации, проблема выдвижения версий	Побуждающий/подводящий диалог. Работа с текстом, иллюстрацией, письменным заданием, фрагментом фильма. Формы работы: в парах/ в группах/индивидуально	Первый факт Второй факт	Проблема
Актуализация знаний, планирование деятельности	...	Что знаем? Что нужно узнать?	(Варианты ответов)

* Вариант, разработанный в ходе практического семинара авторов и учителей-методистов Образовательной системы «Школа 2100»: Н.В. Басавиной, Л.Л. Губочкиной, С.М. Давыдовой, Д.Д. Даниловым и др.

Этапы урока (порядок этапов может определять учитель при проектировании)	Организация этапа (доска и оборудование)	Основное содержание этапа	
		Учитель	Ученик
Открытие нового знания (по пунктам содержания урока: 1. 2. и т.д.)	...	Управление ходом открытия нового знания. Логика урока	Содержательная часть обсуждения и решения задачи
Вывод по проблеме	Формы: презента- ции, открытия		Предполагаемый результат деятель- ности (варианты ответов)
Применение нового знания			
Оценка деятельнос- ти на уроке. Домашнее задание	Самоанализ, само- оценка, взаимное оценивание		

Этапы проблемно-диалогического урока подробно описаны Е.Л. Мельниковой*. Автор оставляет место творчеству учителя, допуская распределение этапов как на один, так и на несколько уроков. Более того, этап формулирования темы может быть запланирован как в начале, так и в середине урока. На усмотрение учителя предоставляется и место этапа актуализации знаний.

Для создания резерва времени Д.Д. Данилов предлагает использовать на уроках истории предварительное чтение, при этом учитель может корректировать этот процесс, задавая для опережающего чтения как отдельные части текста, так и весь параграф.

Основными инструментами технологии являются побуждающий диалог (эвристическое мышление) и подводящий диалог (логическое мышление). Побуждающий диалог требует определенного времени урока и большего мастерства учителя, так как ответы учащихся не всегда прогнозируемы, а кроме того, существует возможность ухода от темы. Поэтому при отсут-

ствии резерва времени учителю следует выбрать другой путь постановки проблемы – например, «яркое пятно». Для формирования исторического мышления использование подводящего диалога более эффективно, так как помогает определять причинно-следственные связи, логику событий.

Важным является также процесс определения **организационных форм каждого этапа**.

Это необходимо как для планирования временных затрат, так и для процесса постановки проблемных задач, адекватных целям урока. При отборе и постановке проблемной задачи я опираюсь на концепцию Б.Блума «Таксономия учебных задач», которая определяет учебные цели в соответствии с уровнем образовательных достижений учащихся, результата которого мы хотим достигнуть, и в соответствии с государственным стандартом, программой. При разработке учебных задач следует учитывать, что для их решения ученику необходима мотивация, а значит, задача должна быть яркой, образной либо лично ориенти-

* Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания вместе с детьми. – М., 2003.

рованной. Это очень важно для реализации нравственного и гражданского самоопределения, формирования исторического мышления. Например:

Учитель (У.): Ребята, кого в современном обществе называют рыцарем?

Дети (Д.): Честного, отважного, бесстрашного, галантного, воспитанного, вежливого и т.п. человека.

У.: Приведите пример рыцарского поступка.

Д.: Защитил слабого, уступил место в автобусе, подал руку женщине и т.д.

У.: А в средние века кого называли рыцарем?

Д.: Военного феодала на службе короля, получившего свой титул по наследству.

У.: Есть в этом определении характеристики, которые вы перечисляли, говоря о современном значении слова «рыцарь»?

Д.: Нет.

У.: А почему сейчас мы так понимаем это слово?

Д.: Наверное, средневековые рыцари тоже соответствовали этим качествам.

У.: Посмотрите отрывок фильма «История рыцаря». Поступок какого героя можно назвать рыцарским, а какого — нельзя? И почему?

Д.: Первый герой поступил по-рыцарски, защищая честь любимой женщины, а второй герой поступил подло, заменив наконечник копья.

У.: Итак, кто же из них был рыцарем по титулу? А мог ли первый герой стать рыцарем? Кто думает иначе?

Д.: Второй герой. Да, нет (разные версии ответов).

У.: Ребята, какое противоречие в фактах мы видим в этом отрывке? Так какой же возникает вопрос? Кто может сформулировать проблему?

Д.: Настоящий рыцарь ведет себя не по-рыцарски, и наоборот.

Вопрос: кто такие рыцари в средние века? Кто мог стать рыцарем?

Еще одной особенностью использования проблемно-диалогической технологии на уроках истории зачастую является необходимость **в рамках одного урока выдвигать несколько**

последовательных проблемных задач.

Делается это для того, чтобы освоить объем необходимых знаний. В таком случае процесс постановки проблемы имеет вид эвристической беседы, когда учитель либо частично, либо полностью самостоятельно формулирует цепь проблемных вопросов. Чтобы проблемная задача четко соответствовала поставленным целям урока, весь материал урока целесообразно разбить на пункты, связав которые можно сформулировать основной вывод урока.

Применение проблемных задач на уроках истории предполагает следующие операции по этапам формирования и развития творческих умений: формирование алгоритма решения задач; обеспечение перехода на творческий уровень; отработка и развитие умений творческой деятельности через решение проблемных задач; контроль.

На различных этапах урока эффективно использовать разнообразные формы работы: фронтально-индивидуальную, парную, групповую. Необходимо чередовать и виды деятельности.

Для создания проблемных ситуаций авторы учебников по истории России для 6–7-го классов (ОС «Школа 2100») разработали рисунки и схемы, анализируя, сравнивая которые можно создать ситуацию затруднения или привести противоречивые факты, оценки, точки зрения. Для обеспечения актуализации необходимых для решения проблемных задач фактов и понятий перед каждым параграфом сформулированы вопросы. В конце параграфа приведены отрывки из исторических документов, с помощью которых также можно создать проблемную ситуацию (противоречие двух фактов). Возможно использование приема столкновения обывательского представления с научной точкой зрения.

Прием «яркое пятно» на уроках истории целесообразно применять еще и потому, что он способствует эмоциональному восприятию исторических фактов, придает образность историческим событиям, позволяет создавать ситуативный интерес, который явля-

ется мотивирующим в 5–6-м классах. В качестве «яркого пятна» могут быть использованы иллюстрации, репродукции, интересные факты, стихотворения, загадки. Психологи утверждают, что по степени привлечения внимания ничто не может конкурировать с движущейся телевизионной картинкой. Поэтому рекомендуем использовать отрывки из мультфильмов и кинофильмов. Например:

Отрывок из мультфильма «Принц Египта». На фоне строящихся пирамид, храмов, работающих на полях рабов, надсмотрщиков звучат слова: «Вы рабы, вы наше имущество, вы укрепляете наше могущество».

Учитель (У.): Ребята, что вас удивило в этом фрагменте?

Дети (Д.): Почему людей называют имуществом?

У.: Посмотрите на рисунок. Здесь египетский мальчик нарисовал людей на «лестнице жизни». Кого вы здесь видите?



ПЛЮС ДО
«ПОСЛЕ»

Д.: Фараона, военачальников, жрецов, чиновников, крестьян, купцов.

У.: А почему на этой лестнице нет рабов?

Д.: Потому, что рабов не считали людьми.

У.: Скажите, а в первобытном обществе было рабство?

Д.: Нет.

У.: Так какой возникает вопрос?

Д.: Что изменилось в обществе? Почему возникло рабство? Что привело к его возникновению?

На этапе поиска решения проблемной задачи происходит совместное открытие знания. Это может осуществляться «классически» – путем выдвижения гипотезы. Гипотезу может предложить учитель, ученик, это может быть результат совместной деятельности (диалога). Эффективен метод «мозгового штурма», когда выдвигаемые гипотезы записываются на доске, а потом проверяются в группах, с представлением результата на больших листах, одновременно. Либо же ученики выдвигают гипотезы и сразу подвергают их проверке. Возможно и применение «сокращенного» метода – подводящего диалога. Учителю целесообразно иметь четкий план урока – при переходе от одного пункта плана к другому он сможет осуществлять сверку промежуточных выводов с гипотезой. Проверка гипотезы с использованием не только текстов, но и схем, таблиц, карт, иллюстраций позволяет развивать умение творчески использовать их в качестве аргументов, доказательств. На этапе поиска решения, зависимости от типа урока, происходит освоение нового материала. Отличие учебной деятельности от научной состоит в том, что могут быть выдвинуты и приняты несколько верных гипотез.

Интересен прием, когда полученное знание (определение, алгоритм, прогноз события) сравнивается с материалом учебника, словаря, справочника, источника и ученики проводят самооценку, определяя степень продуктивности своего труда. При проверке

гипотез учитель не должен давать оценку высказываниям учащихся – это должны сделать их одноклассники. Однако если они не выражают этого желания, учитель должен задать классу побуждающий вопрос: «Кто думает иначе?».

На этапах выражения и реализации решения происходит продуктивное воспроизведение знаний в форме устных или письменных заданий. Устные задания выполняются на уроке, письменные могут быть выполнены и в классе, и дома. Для заданий на продуктивное воспроизведение использую вопросы, требующие анализа, обобщения, оценки. К продуктивному воспроизведению относится составление вопросов, таблиц, схем, образных творческих заданий. При подготовке таких заданий необходимо постоянно сверяться с главным выводом урока с тем, чтобы задания точно соответствовали теме урока.

В ходе поиска решения, при переходе от пункта к пункту ученики соотносят свой вывод с гипотезой; в итоге работы они сравнивают полученный результат с гипотезой и делают вывод о правильности своего пути, т.е. на этапах поиска и выражения решения осуществляется самоконтроль, который формируется в процессе развития умения решать проблемные задачи. Это взаимосвязанные процессы, и формироваться они должны одновременно. Элементы самоконтроля можно применять на этапе контроля, когда ученики вместе с учителем определяют критерии оценки своей деятельности и результатов. Учитель может и самостоятельно осуществлять контроль по известным ученикам критериям.

Хочется предупредить коллег о возможных ошибках.

Нельзя, говоря о проблемно-диалогической технологии, обучать истории только при помощи вопросов. Отказываться от рассказа, объяснения учителя нельзя. Важно лишь помнить, что рассказ, объяснение, лекция тоже могут быть проблемными.

Следует избегать прямых оценок мнений учащихся как на этапе осознания проблемы, так и на этапе выдвижения и анализ гипотез.

Планируя проблемно-диалогический урок, учитель должен иметь в виду варианты выдвижения гипотез, рассчитанные на разные уровни готовности класса, на уровни учебных возможностей. Нельзя также исключать варианты, когда класс не сможет самостоятельно выйти на проблему или просто окажется не готов к уроку.

Подводящий диалог не должен провоцировать выдвижение ошибочной гипотезы.

Если при одновременном выдвижении гипотез было потрачено много времени, можно приступить к проверке правильной гипотезы раньше; если есть резерв времени, ее нужно проверять последней.

Проблема должна быть решаемая в рамках учебного материала.

Таким образом, говоря о **результативности данной технологии**, нужно учитывать, что процесс формирования, а тем более развития творческих умений – процесс длительный и индивидуальный. Нельзя ставить целью достижение всеми учениками максимально высоких результатов; в качестве удовлетворительного показателя можно рассматривать положительную динамику в творческой деятельности учащихся.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема внедрения в рамках образовательной системы новой модели контроля и оценивания, которая поможет объективно оценить результативность данной технологии и эффективность Образовательной системы «Школа 2100» в целом.

Анна Анатольевна Николаева – учитель истории школы № 54, методист Образовательной системы «Школа 2100», г. Омск.

А не почитать ли нам ?..

Л.С. Новикова

Тебе скучно? Выйди из дома, оглянись, прислушайся – кругом столько интересного! И уже на пороге тебя ожидают открытия.

Плывет, плывет кораблик

Как много лежало снега на дворе! Кажется, еще вчера была зима. А теперь повсюду текут ручьи. Они несут какие-то соломинки, пучки увядшей прошлогодней травы, бурые листья.

Воробей увидел на дне лужи что-то вкусное и хочет выудить лакомый кусочек. Оглянись, дурачок, к тебе крадется кошка. «Брысь, бесстыдница! Нельзя маленьких обижать!»

Мальчишки сделали из старых газет кораблики и пускают их по воде. Беда: бумага намокает – корабли идут ко дну. А ты сделай кораблик из пергаментной бумаги. Он не намокнет, поплывет к реке и, может быть, доплывет до самого океана.

А завтра река выйдет из берегов, луг превратится в настоящее море. Твой морской лайнер уверенно движется вперед, когда же тронется лед, он устроится между льдинами и сделает-ся настоящей дрейфующей станцией.

Жизнь артистов

На березу под моим окошком часто усаживается веселая ворона. Я выхожу на балкон и говорю: «Привет!» Она начинает выступать – открывает клюв, смеется и кувыркается. Рано утром, когда на улице еще пустынно, она приводит с собой своего подросткового ребенка, усаживает его на сучок и начинает кормить – улетит и через минуту приносит с помойки селедочную голову или хлебную корку. Поучает: «Придерживай лапой, а то голуби украдут добычу». Но ребенок предпочитает кусочки – пусть мама кормит его из клюва в клюв.

Когда во дворе у песочницы собираются дети, ворона устраивает им настоящее представление: важно

прохаживается по песку, зовет свое чадо и грозит ему лапой. Вороненок вступает в игру – начинает танцевать. Мама кружится над ним, потом пляшут вместе – с притопом и прихлопом.

Зимой они устраивают настоящее фигурное катание на льду. Закончив номер, замирают, чинно раскланиваются и произносят в унисон: «Привет!» Восторг и аплодисменты зрителей. Бездомные кошки тоже наблюдают из-под решеток подвала за диковинным зрелищем. Тут появляется уважаемый дворовый ветеран – крупная кошка. Она с достоинством подходит к артистам и подносит им подарок – большую дохлую крысу. Мать с сыном прижимают крылья к сердцу и церемонно кланяются: «Благодарим!» Всеобщему ликованию нет предела. Дети рукоплещут, вороны родственники хлопают крыльями, кошки вопят: «Мяу-вау! Мяу-вау!»

Деревья

Деревья живут своей ни на что не похожей внутренней жизнью. Еще лежат не совсем стаявшие островки снега, деревья черные, но... вид у них торжественный, в каждом – ожидание чуда, праздника. А через два дня эти же деревья, уже одетые нежной листвою, улыбаются – праздник наступил. Проходит неделя, и молодые листочки взрослеют и становятся крупными листьями. Это пора возмужания, серьезная пора. Деревья радуются молодой жизни, которая рождается под их сенью, – травинкам, цветочкам, грибам, муравьишкам. Когда же приходит осень, после первых заморозков в окошко глядят деревья, одетые в яркие маскарадные костюмы – желтые, бурые, пунцовые. А те, что так удивительно цвели весной, теперь украшены красными ягодами. Вскоре газон и асфальт покрываются осенней листвою. Идешь – и напоследок листья шуршат и шепчут: «Скоро зима!»

Людмила Сергеевна Новикова – преподаватель, переводчик, автор рассказов, эссе и сказок, г. Москва.