

тиков, так и среди теоретиков, – зачатую понятия, относящиеся к образовательному процессу, педагогической науке, к возрастным особенностям ребенка, наполняются абсолютно разным содержанием. Неизбежно возникают трудности в понимании. В частности, на мой взгляд, в педагогическом сообществе существует путаница между процессами развития и образования, порой проникающая и в психологическую среду. Поэтому одной из

задач для нас было такое содержательное наполнение этих понятий, которое, во-первых, устранило бы эти недоразумения, а во-вторых, стало бы основанием для реального проектирования образовательного процесса.

Елена Георгиевна Юдина – канд. психол. наук, Психологический институт РАО, Московский городской психолого-педагогический институт, г. Москва.

Образовательный процесс в начальной школе.

Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы (Проект)

Настоящие материалы предназначены для руководителей образовательных учреждений, учителей, вступающих в **эксперимент по модернизации образовательного процесса в начальной школе**. Эксперимент носит **поисковый характер**, поэтому невозможно заранее детально предсказать все возможные повороты и направления движения. Поэтому в предлагаемых материалах внимание сосредоточено на анализе существующих проблем организации образовательного процесса в начальной школе и возможных вариантах их решения. Важно не только определить, что именно и каким образом будет меняться в начальной школе, но и собрать достоверные данные о ходе эксперимента. Полученные результаты позволят не только обогатить массовую практику, но и станут материалом для дальнейших научных исследований, необходимых для коррекции процесса модернизации российского образования.

Эти материалы можно использовать для проведения творческих семинаров учителей по проблемам модернизации образовательного процесса, определения конкретных задач экспериментальной работы в условиях школы, анализа накопленного опыта.

Предлагаемые материалы являются конкретизацией основных положений, изложенных в «Стратегии модернизации содержания общего образования». Работа выполнена в рамках программы Министерства образования России и Национального Фонда подготовки кадров «Совершенствование и развитие системы государственных образовательных стандартов и тестирования». При этом в материалах затрагиваются лишь организационно-педагогические аспекты обновления начальной школы.

В разработке документов принимали участие: Р.Н. Бунеев, А.Л. Венгер, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Михайлова, М.И. Степанова, И.А. Улановская, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова, Е.Г. Юдина (координатор группы).

Авторский коллектив выражает благодарность за участие в обсуждении документа и предоставленные материалы Е.И. Булин-Соколовой, Е. А. Волошиной, А.Б. Воронцову, М.П. Гурьяновой, Л.М. Долговой, А.А. Леонтьеву, Е.Л. Рачевскому, В.В. Рубцову, О.И. Свиридовой, В.И. Слободчикову, Е.И. Ушаковой, Б.Д. Эльконину.

Координатор проекта А.Г. Каспржак.

1. КРАТКАЯ АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

1.1. Анализ современных тенденций в начальном образовании.

В современном школьном образовании наметилось немало *положительных тенденций*:

- складывается вариативность педагогических подходов к начальному образованию;
- у педагогов появилась свобода для творческого поиска, поддерживаемая государственной политикой; создаются авторские школы, используется зарубежный опыт;
- родителям предоставлена возможность выбирать педагогическую систему, растет родительское самосознание;
- все более осознается необходимость в педагогической поддержке индивидуальности ребенка, построении его собственной траектории в образовании.

Однако в масштабах страны этими преобразованиями затронуто относительно небольшое число школ; экспериментирование не всегда оказывается оправданным и продуманным. Преобладающим по-прежнему остается формализованный подход к ученику, от которого требуется, чтобы он был удобен для школы, а не школа для него.

Основные негативные тенденции в начальной школе состоят в том, что:

- показатели здоровья и эмоционального благополучия детей неудовлетворительны (широко распространена школьная дезадаптация);
- присущее дошкольникам доверчивое отношение к людям, открытость окружающему миру, положительное самоощущение не развивается, а разрушается;
- средствами начального образования гасится здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников, исчезает детская инициативность;
- нивелируется индивидуальность детей;
- сохраняется чисто формальная, «ЗУНовская» ориентация, отсутствует направленность на развитие ребенка;
- падает уровень обучения (в частности, в результате низкой престижности и низкой оплаты учительского труда).

В значительной мере Россия сейчас проходит тот путь, который европейская и американская школы

проходили в 60–70-е годы. Это демократизация образования, расширение прав ребенка и родителей, появление уважения к личности ученика, направленности на формирование самостоятельной и ответственной личности, на учет образовательных интересов каждого ученика.

Западная школа сумела далеко продвинуться в достижении этих целей, однако столкнулась на этом пути с серьезнейшей проблемой. Гуманистические ценности подменили традиционную школьную ценность просвещения, образованности. В итоге наблюдается падение уровня и качества образования. В частности, многие выпускники европейских и американских школ оказываются функционально неграмотными. Перед российским образованием, таким образом, стоит задача *принять гуманистические ценности, сохранив при этом лучшие отечественные традиции серьезного, полноценного образования*.

1.2. Цели и задачи образования в начальной школе.

Ключом к успешному развитию современного стремительно изменяющегося общества становится формирование самостоятельного, ответственного, думающего человека. Образование способно решить эту задачу, если оно опирается на следующие *принципы*:

- Принцип человечности (гуманизма) – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над его личностью.
- Принцип самоценности каждого возраста, предполагающий:
 - полноту реализации возможностей проживаемого ребенком возраста;
 - нацеленность на развитие у ребенка в первую очередь фундаментальных способностей;
 - опору на достижения предыдущего этапа развития, создающие предпосылки для успешного перехода ребенка на следующую ступень образования.
- Принцип индивидуализации образования, обеспечивающий максимальное проявление самобытности и творческих возможностей каждого ребенка.
- Принцип социокультурной открытости образования:

уважение к нормам и традициям разных культур, открытость изменяющемуся миру;

поддержка образовательных инициатив всех субъектов образовательного пространства (родителей, учащихся, учителей и др.);

расширение образовательных задач школы (вплоть до обретения школой статуса местного культурного центра).

Из этих принципов вытекают **цели образования в начальной школе**:

- Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия.

- Развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром и с собой, предполагающее:

- побуждение и поддержку детских инициатив во всех видах деятельности;

- обучение навыкам общения и сотрудничества;

- поддержание оптимистичной самооценки и уверенности в себе;

- расширение опыта самостоятельных выборов;

- формирование учебной самостоятельности (желания и умения учиться, т.е. постоянно расширять границы своих возможностей; см. Приложение 1).

- Сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка.

Основным направлением сегодняшних реформ является изменение уклада начальной ступени образования. Усвоение предметного материала обучения из цели становится средством такого эмоционального, социального и интеллектуального развития ребенка, которое обеспечивает переход от обучения к самообразованию. **Начальная школа должна стать не «школой навыка», а первым опытом ребенка в образовании – местом пробы своих сил, пространством раскрытия личностного потенциала и школой взросления.**

В рамках общих целей начального школьного образования могут быть выделены следующие более частные **задачи**:

- Использовать только те образовательные технологии, которые способствуют физическому и психическому развитию и поддержанию здоровья

детей.

- Создавать учебную общность учащихся и учителя, организуя совместный поиск новых способов действия, сотрудничества и понимания; обеспечить сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

- Обеспечить полноценное взаимодействие игровой и учебно-познавательной деятельности в учебном процессе, включать учебно-познавательную деятельность в ансамбль внеучебных видов деятельности (художественной, трудовой, спортивной, игровой), строя их с опорой на достижения и опыт детей в различных дошкольных видах деятельности.

- Сохранить у детей желание учиться дальше и сформировать у них основы умения учиться (самостоятельно определять свои достижения и ограничения, расширять границы своих возможностей с помощью других людей – взрослых и сверстников).

- Оказывать педагогическую поддержку развитию индивидуальности ребенка.

- Создавать предпосылки для творчества ребенка во всех видах деятельности.

Для отслеживания хода эксперимента и оценки его результатов в помощь школе, вступившей в эксперимент, предлагается развернутая диагностическая карта (Приложение 2).

2. ПЕРЕХОД ОТ ДОШКОЛЬНОГО К НАЧАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

2.1. Достижения дошкольного возраста.

Седьмой год жизни относится к переходным («кризисным») возрастным периодам. Такие периоды характеризуются особенно быстрыми изменениями как в физическом, так и в психическом развитии детей.

Скорость изменений в переходные периоды развития столь велика, что буквально каждый месяц жизни приносит что-то новое. Так, типичный ребенок шести с половиной лет существенно отличается по уровню психолого-физиологической зрелости как от ребенка шести лет ровно, так и от семилетнего. За редкими исключениями у ребенка, не достигшего 6,5 лет, процесс прохождения кризиса не только не закончился, но ча-

сто даже не начался. У шестилетнего ребенка, по сравнению с семилетним, недостаточно сформированы центральные тормозные процессы, значительно более низка произвольность поведения, высока утомляемость, менее сформирована способность к концентрации и к переключению внимания, преобладает игровая мотивация.

В школе образование строится в логике учебных предметов, не характерной для дошкольного образования. Поэтому преемственность невозможно осуществлять на основе предметных умений и знаний детей. Она определяется теми достижениями дошкольного развития, которые школа должна учитывать, поддерживать и развивать, не прерывая и не подавляя ни одну из дошкольных линий развития. **Потенциальные возрастные возможности ребенка на пороге школы – это:**

- Положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру; ребенок доброжелателен, отзывчив к переживаниям другого человека, обладает чувством собственного достоинства, уважает достоинство других.

- Инициативность и самостоятельность в игре, общении, конструировании, рисовании, лепке, в решении элементарных социальных и бытовых задач; ребенок легко выбирает себе род занятий и партнеров, способен порождать и воплощать разнообразные, сменяющие друг друга замыслы.

- Активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; ребенок способен договариваться, учитывать интересы других, сдерживать свои эмоции; в ходе совместной деятельности он обсуждает возникающие проблемы, правила, может поддержать разговор на интересную для него тему.

- Творческие способности, фантазия, воображение, проявляющиеся в игре (оригинальность замысла, гибкость развертывания сюжета), в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении.

- Освоение собственного тела и телесных движений; ребенок с удовольствием бегают, прыгает, лазает, видоизменяет ранее усвоенные движения применительно к новым условиям; движения приобретают

произвольный характер.

- Волевое начало, проявляющееся в продуктивной деятельности ребенка: он стремится к достижению цели, старается сделать продукт качественно, переделывает, если не получилось; произвольность проявляется и в социальном поведении: ребенок может выполнять инструкцию педагога, следовать установленным правилам.

- Познавательные способности, проявляющиеся в широкой любознательности; ребенок задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов и явлений, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, любит наблюдать, экспериментировать; проявляет интерес к познавательной литературе, графическим схемам, пытается самостоятельно пользоваться ими.

- Одновременно с развитием этих качеств повышается компетентность ребенка в разных видах деятельности и в сфере отношений. Она проявляется не только в том, что ребенок обладает знаниями, умениями, навыками, но и в том, что он способен принимать на ее основе собственные решения*.

Этот «возрастной портрет» отражает принципиально возможные достижения детей к моменту поступления их в школу, однако **ни один ребенок не обладает всем комплексом этих характеристик одновременно**. Поэтому этот портрет не может служить критерием определения уровня развития конкретного ребенка, но задает общий ориентир для педагогов дошкольных учреждений и начальной школы, а также для родителей детей, поступающих в школу.

2.2. Зачисление в школу.

Школы по-разному строят процесс обучения, ориентируясь на разные возможные направления развития младших школьников. Образовательная программа школы может оказаться благоприятной для развития одного ребенка в большей степени, чем для другого. Чтобы родители могли своевременно принять решение, отдавать ли своего ребенка в данную школу, она должна заранее предоставлять им объ-

* Подробнее о возрастном портрете дошкольника см. Приложение 3.

активную информацию о результатах развития, на которые она нацелена.

Готовность ребенка к одному варианту обучения не означает готовности к другому, однако есть некоторые **общие критерии дошкольного развития**, по которым можно оценить готовность ребенка к школе. К ним относятся:

- Развитие произвольности: умения подчинять свое поведение новым нормам и правилам, ориентироваться на указания учителя, обращенные к классу в целом, способность и желание внимательно слушать и точно выполнять эти указания.

- Умственное развитие, включающее:

- развитие наглядно-образного мышления – основы для последующего полноценного развития логического мышления;

- способность понять и запомнить всю совокупность условий поставленной задачи.

Проверка уровня знаний и навыков не помогает определить готовность детей к школе (хотя иногда она полезна учителю для правильного построения начального этапа обучения).

Для определения степени готовности к школе рекомендуется **групповое** обследование **детей**, поступающих в первый класс. Его проводит психолог с использованием набора специальных диагностических методик (см. Приложение 4). Низкие результаты не являются основанием для отказа в приеме, а лишь указывают на желательность дополнительной подготовки ребенка к школе (с согласия родителей). Давая подобную рекомендацию, школа обязана предоставить условия и специалистов для такой подготовки. В случае, если выявленные проблемы носят медицинский характер, психолог дает родителям рекомендации по проведению более специализированной (дефектологической, неврологической, психиатрической и т.п.) диагностики развития ребенка.

Результаты диагностики не должны использоваться для отбора детей на специальную «продвинутую» программу или для формирования классов по «уровню развития». Недопустимо проводить диагностику готовности ребенка к школе без получения согласия родителей или лиц, их заменяющих. При этом их необходимо информировать о возможных по-

следствиях тестирования как социальных, так и медицинских.

Психологическая диагностика исключительно важна для ориентировки педагога и родителей в возможностях и нуждах ребенка. Поэтому она должна быть выполнена на высоком профессиональном уровне. Проводить ее может только психолог с полным (как минимум пятилетним) образованием по специальности. При отсутствии в школе такого специалиста рекомендуется ограничиться неформальными способами знакомства с детьми (наблюдение за их деятельностью, беседа и т.п.).

Родителям следует рекомендовать отложить на год поступление ребенка в школу, если он страдает тяжелым хроническим заболеванием или на протяжении последнего года перенес особо тяжелое острое заболевание. Такую рекомендацию дает врач. При выраженных нарушениях здоровья нужно особенно осторожно относиться к зачислению ребенка в школу с повышенными образовательными нагрузками. Однако наличие медицинских противопоказаний не может быть причиной отказа в зачислении. Окончательное решение принимают родители. Если, несмотря на полученные рекомендации, они настаивают на приеме ребенка в школу, то они дают соответствующую расписку, принимая на себя ответственность за возможные последствия.

Возможность индивидуализации обучения во многом зависит от наполняемости классов. В начальных классах количество детей не должно превышать 25 человек (оптимально не более 20 чел.), в классах компенсирующего обучения – не более 20 человек.

3. ДИНАМИКА ФОРМ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Основные этапы начального образования – это:

- этап адаптации к школе;

- этап освоения содержания и форм обучения в начальной школе;

- этап перехода из начальной школы в основную.

3.1. Этап адаптации к школе.

Этот этап занимает первые 2–6 месяцев обучения и характеризуется тем, что:

- он является переходным, а следова-

тельно, психологическая и физиологическая чувствительность ребенка ко всему, что с ним происходит, чрезвычайно обострена;

в это время у детей наиболее интенсивно происходит осмысление своего нового социального положения и закладываются переживания, на многие годы определяющие их отношение к учебной работе, общению с учителями и одноклассниками, к самому пребыванию в школе.

Основные проблемы, с которыми обычно сталкивается ребенок при поступлении в школу, заключаются в следующем:

- Характер взаимодействия учителя с детьми, как правило, сильно отличается от того, к которому ребенок привык в детском саду: число запретов и предписаний резко увеличивается, отношение взрослых к нарушению правил поведения становится существенно более серьезным.

- Появляется учебное содержание, от усвоения которого зависят самооценка и социальный статус ребенка, что предполагает гораздо большую ответственность ребенка перед лицом учителя и родителей.

- Фронтальные формы организации учебного процесса требуют от детей серьезного напряжения и концентрации. У ребенка часто отсутствует интерес к такого рода занятиям, вся его деятельность протекает под влиянием внешнего давления учителя. Это приводит к повышенной утомляемости и эмоциональному дискомфорту детей.

Непривычный для детей распорядок дня и изменившиеся отношения со сверстниками и старшими детьми усугубляют эту ситуацию.

У большинства первоклассников процесс адаптации к школе завершается только в начале второго полугодия. В период адаптации у детей замедляется рост, у многих из них падает масса тела, появляются жалобы невротического характера. Острая заболеваемость первоклассников в этот период в два раза превышает величину этого показателя у более старших школьников. У некоторых детей удовлетворительная адаптация к школе вообще не наступает. Это состояние характеризуется как школьная дезадаптация и служит источником различ-

ных заболеваний.

3.2. Формы организации адаптации детей к школе.

Первый класс в детском саду.

В условиях учебно-воспитательных комплексов (УВК) или при организации первого класса на базе дошкольного учреждения процесс обучения детей сочетается с преимуществами дошкольного образовательного учреждения. Поэтому для сохранения физического и психического здоровья шестилетних детей, обеспечения их эмоционального благополучия такая организация их обучения наиболее приемлема.

В рамках проведения эксперимента по облегчению перехода детей из начальной в основную школу могут быть предложены следующие возможности:

«Дошкольный» вариант: первый класс организуется внутри дошкольного учреждения, причем полностью сохраняется режим детского сада. Занятия проводятся в привычных для детей формах воспитания данного дошкольного учреждения, меняется лишь содержание этих занятий. Эта форма организации первого класса, при ее надлежащем воплощении, позволяет реализовать все педагогические задачи переходного периода.

Смешанный вариант: первый класс организуется на базе дошкольного учреждения, используя первую половину дня. При проведении занятий могут применяться как классно-урочная форма, так и формы, более приближенные к дошкольным занятиям. Проводить их могут как воспитатели дошкольного учреждения, так и учителя, приходящие из школы. Режим второй половины дня полностью соответствует режиму детского сада. Результаты, достигаемые при смешанной форме организации первого класса, полностью зависят от стиля общения и педагогических технологий, используемых учителями и/или воспитателями, проводящими занятия.

«Школьный» вариант: детский сад используется школой лишь как помещение для размещения первого класса. Педагоги, формы организации и содержание учебного процесса полностью совпадают с теми, которые приняты в той школе, с которой у данного дошкольного учреждения имеется

соответствующий договор. Дети во второй половине дня уходят домой или остаются в группе продленного дня. Эффективность обучения и его соответствие возрасту при этом полностью зависят от того, какие нормы, установки и педагогические технологии реализует школа. Тем не менее и эта форма может рассматриваться как приоритетная по отношению к обучению детей в школьном здании, поскольку сама организация помещений и развивающей среды в дошкольном учреждении значительно больше обеспечивают комфорт и защищенность ребенка.

Особенности экспериментирования и риски.

- Необходимо продумать формы дальнейшего вхождения детей в контекст школы. Если ребенок после комфортных условий детского сада попадет в школу со всем набором традиционных проблем, то следствием этого также будет стресс, хотя и слегка смягченный предварительной подготовкой.

- При «дошкольной» или смешанной организации образования первоклассников реальный переход от дошкольного к школьному образованию произойдет во втором классе. Поэтому необходимо продумывать уклад школьной жизни второго класса, который должен обеспечить успешную адаптацию ребенка к школьной жизни.

Обязательными условиями экспериментирования в этой области являются следующие:

- Дошкольное учреждение может либо заключить договор со школой, либо образовать общую организационную структуру. В обоих случаях важно, чтобы было обеспечено единство образовательных задач дошкольного и начального звеньев этого комплекса, а также единство педагогических технологий в первом и последующих классах начальной школы. Стиль педагогического общения определяется настоящими рекомендациями.

- В договоре должен быть соблюден принцип равенства сторон. Особенно важно, чтобы школа не стремилась без изменений использовать привычные формы и содержание образования в первом классе, а детский сад учитывал изменивши-

еся по сравнению с дошкольными задачи образования на этом этапе.

- Воспитатели дошкольного учреждения, преподающие в первом классе, должны владеть содержанием образования во всей начальной школе. Школьные учителя, обучающие первоклассников в детском саду, должны принимать уклад жизни дошкольного учреждения, использовать в учебном процессе развивающие, охранительные и поддерживающие возможности образовательной среды детского сада.

Для фиксации результатов эксперимента и самостоятельного анализа успешности экспериментирования удобна диагностическая карта (см. Приложение 2).

Первый класс в школе.

Как организовать этап адаптации, чтобы не причинить вреда телесному и душевному здоровью ребенка, укрепить в нем веру в свои силы, симпатию к людям, окружающим его в школе, и интерес к содержанию школьной жизни?

- В школе должны неукоснительно соблюдаться требования врачей и физиологов, относящиеся к возрастным нормам нагрузки.

- Полезны вводные курсы, обеспечивающие знакомство ребенка с одноклассниками и педагогами, со школьным пространством и организацией времени, с системой школьного оценивания, с нормами сотрудничества на уроке и правилами поведения вне урока. Желательно, чтобы нормы совместных действий и общения, на которых будет строиться учебное сообщество класса, стали результатом договора учителя с детьми. Не рекомендуется совмещать введение в школьную жизнь с введением в учебный предмет. Знакомство ребенка с новым школьным миром лучше организовать на дошкольном материале: игры, рисования, конструирования, элементарного экспериментирования.

- Должна быть организована работа с родителями первоклассников по разъяснению им необходимых домашних условий, обеспечивающих нормальное вхождение ребенка в школьную жизнь (в чем они должны помогать, чему научить, во что не вмешиваться).

- Необходимы щадящие условия вхождения в школьную жизнь для детей с выраженными трудностями адаптации (на-

пример, в первые дни школьной жизни можно разрешить присутствие родителей на уроках).

- Важно изучить (с помощью школьного врача, психолога, логопеда) и создать условия, необходимые при обучении детей с нарушениями физического и психического развития.

Учение должно быть с самого начала представлено детям как социально значимая, особо уважаемая взрослыми деятельность. Главная педагогическая задача на начальном этапе обучения – обеспечить условия, при которых приход в школу будет ощущаться ребенком как переход на новую ступень взросления. А это значит, что ему не только должны быть предъявлены педагогические требования, но и предоставлена возможность обсуждения ситуаций, когда он по каким-то причинам не хочет или не может выполнять эти требования. Педагогическая поддержка предотвращает превращение педагогического требования в педагогический произвол. Постепенность введения требований и их соотносимость с индивидуальным опытом ребенка – неперемное условие, позволяющее ему осознать, что существующие нормы обусловлены не просто желаниями отдельных взрослых, а нужны ему самому.

3.3. Этап освоения содержания и форм обучения в начальной школе.

Этот этап (начало 1-го года обучения – середина 3-го года обучения) характеризуется тем, что:

- оформляется мотивация учения, зарождаются познавательные интересы, выходящие за рамки учебных предметов;

- дети охотно осваивают привычное содержание обучения; они обретают первые технические возможности пополнять свое образование без непосредственного руководства учителя;

- самостоятельность ребенка достигает того уровня, когда часть учебной работы он может и стремится выполнить сам, без посторонней помощи; складывается класс как учебное сообщество, способное втягивать в решение познавательных задач даже наименее мотивированных школьников.

На этом этапе становятся возможными полноценная организация учебной

работы, включение разнообразных форм дополнительного образования по выбору ребенка и его родителей. Должно быть предусмотрено разнообразие форм занятий (например, урочные формы и формы занятий, не определенные строгими временными рамками), разнообразие типов учебных и внеучебных пространств (классный кабинет, комната отдыха, библиотека, мастерская и пр.). Важно уделять внимание различным формам совместной учебной и внеучебной работы, направленным на складывание учебной общности детей данного класса.

На здоровье и эмоциональном благополучии детей благотворно сказываются занятия искусством и художественным творчеством. Они снимают перегрузки, оказывают терапевтическое воздействие. Творческий потенциал ребенка может получить развитие в разных образовательных областях, но наиболее естественно, сообразно самой природе деятельности, – в области художественного развития. В еще большей степени это относится к проявлению и становлению индивидуальности ребенка. При существующей образовательной практике индивидуальность ребенка выступает, главным образом, как помеха. В искусстве (при адекватном преподавании) она превращается в ценность и реализуется как в способах работы, так и в ее продуктах. В связи с этим предметы эстетического цикла должны занять в обучении младших школьников одно из ведущих мест. К сожалению, в современной школьной практике они нередко рассматриваются и педагогами, и детьми, и родителями как второстепенные.

Именно в этот период развивается особая сфера отношения детей к себе – отношение к собственному телу, к его возможностям, строению, к тем ощущениям, которые связаны с работой тела. Важно обеспечивать условия для полноценного и всестороннего физического развития – как общего (ловкость, сила, быстрота, точность, координация движений, укрепление и развитие опорно-двигательного аппарата и т.п.), так и для развития отдельных групп мышц. Определяя тип упражнений и нагрузку, очень важно учитывать как возрастные, так и индивидуальные особен-

ности детей – их склонности, пристрастия, настроение и пожелания. Даже непростая физическая нагрузка должна доставлять ребенку радость от преодоления и достижения, от ощущения своих возможностей. Полезно ориентироваться не только на разный уровень физического развития детей, их разные возможности, но и на разные стили выполнения упражнений, подчеркивая в глазах детей ценность такого разнообразия.

Во второй половине обучения в начальной школе важно помочь детям представить свои знания и умения целостно и оценить свои новые возможности. В частности, это относится к возможностям самостоятельно пополнять знания и умения. Очень большое значение имеет осознанное отношение к одноклассникам и учителю как к партнерам. Такое партнерство может выстраиваться, например, в форме первых тематических проектов, реализуемых совместно группами детей. Другая возможность такого рода – разновозрастные уроки, проводимые четвероклассниками и пятиклассниками с учениками младших классов (см. Приложение 5).

Можно назвать следующие критерии успешного завершения стабильного этапа начального образования:

одноклассники уже умеют сообща выполнять учебную работу, помогать в учении друг другу;

дети с удовольствием проводят вместе внеучебное время;

каждый ребенок освоил значительное учебное содержание и способы совместной учебной деятельности, ценит себя за свои учебные достижения, может самостоятельно ставить цели ближайшего шага своего совершенствования в учебных умениях;

дети самостоятельно и систематически выполняют домашние задания, обращаясь за помощью к родителям лишь в исключительных случаях.

3.4. Этап перехода из начальной школы в основную.

Этот этап (конец 3-го года обучения – 5-й год обучения), как и первый, имеет переходный характер.

Переход от младшей ступени образования к основной в современном

ш к о л ь н о м укладе сопровождается достаточно резкими переменами в жизни школьников (повышение требований к самостоятельности и ответственности учащихся, возрастающая сложность предметного содержания обучения, новые отношения с учителями-предметниками). Очевидно, что этот переход не должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни. Многих широко распространенных кризисных явлений (спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях) можно избежать, если сам этот переход строится как мягкий, постепенный и длительный.

Задача эксперимента состоит в том, чтобы построить отсутствующий в современной педагогической практике плавный, постепенный, некризисный переход школьников с начальной на основную ступень образования.

Предлагается **три направления экспериментирования:**

- Поиск новых, переходных форм и содержания учебного процесса.

- Поиск новых организационных форм взаимодействия педагогов начальной и основной школы.

- Поиск новых педагогических позиций, из которых взрослый может конкретизировать общие задачи переходного периода образования применительно к отдельным классам и ученикам и искать средства их решения.

1. Направления поиска новых, переходных форм и содержания учебного процесса.

Эти направления заданы с двух сторон: из прошлого и из будущего. Из прошлого они заданы теми задачами развития, которые решаются средствами обучения до окончания начальной ступени обучения. На третьем-четвертом году обучения школьники продолжают осваивать учебный материал теми же средствами и способами, что и в первые два года школьной жизни. В результате, несмотря на существенное приращение объема знаний, умений и навыков, отсутствуют выраженные сдвиги в развитии детей.

Из будущего особенности переходного, еще не спроектированного периода образования заданы следующими задачами образования, которые ставит перед подростками основная школа и к которым они оказываются в большинстве своем не готовыми.

- Содержание учебных курсов основной школы выстраивается системно. Это предполагает системную организацию мышления подростков, которая не подготовлена начальным обучением. Однако механическое «опускание» в начальную школу системных содержаний основной школы привело бы, с одной стороны, к его неувоенности, а с другой стороны, к несформированности навыков чтения, письма и счета.

- Основная школа предъявляет высокие требования к самостоятельности, ответственности и инициативности школьников, особенно в ситуациях свободного выбора индивидуальных учебных траекторий. Неготовность к ним угрожает эмоциональному благополучию большинства школьников. Однако если основная школа, идя на поводу у детской неготовности, снизит уровень этих требований, она потеряет развивающий характер.

- Сообщество взрослых ожидает от подростков способности понимать других людей и сосуществовать с ними на принципах равноправия и терпимости. В частности, подросткам необходимо понимать авторов разных учебников и хрестоматий, выражающих определенный подход к обсуждаемой проблеме, сосуществующий с другими подходами и теориями.

Каждая из названных задач основной школы предполагает предварительную подготовку детей к их решению, причем на переходе от начальной к основной ступени необходимо построить новые, промежуточные образовательные формы. Эти формы органически сочетают черты начального и основного образования, но качественно отличны и от тех, и от других. В Приложениях 6, 7, 8 представлены некоторые разработки для построения такого переходного периода образования.

2. Поиск новых организационных форм взаимодействия педагогов на

начальной и основной школы.

Могут быть предложены две задачи для экспериментирования:

- Свести к минимуму негативные последствия перехода к кабинетной системе, общению с учителями-предметниками и другими внешними социальными приметами основной школы*.

- Создать школьную традицию, обозначающую переход учеников из детства в отрочество. Ритуализированность такого перехода важна для возникновения нового отношения взрослеющего человека к себе и оформляет новые ожидания общества к той возрастной ступени, на которую вступают школьники*.

3. Поиск новых педагогических позиций.

Чтобы массовое обучение в этот переходный период имело шанс дорасти до индивидуализированного образования, чтобы волна неучебных отношений, которые бурно завязываются в этот период жизни школьников, не захлестнула учение, чтобы обязательная, нормальная регламентированность значительной части школьной жизни не была отвергнута детьми с независимым характером и не подточила ростки инициативности у детей, склонных к подчинению и опеке, необходима новая позиция взрослого, который помогает каждому ребенку самоопределяться в пространстве новых возможностей задолго до того, как способность и склонность к самоопределению станут основой подростковой жизни.

Риски и ограничения эксперимента.

На переходе из начальной в среднюю школу недопустимо:

- оставлять детей на второй год или отсеивать из школы «неудобных» учеников;

- перекомплектовывать классы по уровню успеваемости;

- организовывать конкурсный прием в основную школу для учеников, которые учились в этой школе в младших классах.

Главное условие успешности проектирования переходного периода – организация сообщества учителей начальной и средней школы, совместно строящих про-

* Образец работы школы в этом направлении с любезного разрешения авторов помещен в Приложении 9.

межуточные формы и содержание учебной работы и решающих проблемы перевода в основную школу каждого конкретного класса и отдельных учеников.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

Как вы определяете, что в классе уже сложилось и успешно функционирует учебное сообщество, т.е. задача первого этапа начальной школы решена, пора вводить новые формы организации обучения?

По каким показателям вы судите о том, что класс готов к решению задач основной школы, что переходный период в целом закончен?

По каким показателям вы судите о том, что класс, перешедший в основную школу, испытывает или не испытывает трудностей адаптации? Как это проявляется в поведении учеников на уроке, вне уроков, в общении с учителями и друг с другом?

Какие трудности переходного периода вы наблюдали у отдельных учеников вашего класса? Как вам удалось справиться с этими трудностями? Какие проблемы индивидуализации обучения в переходный период еще ждут своего решения?

Какие трудности вы обнаружили при организации учительского сообщества, работающего над проблемой перехода? С помощью каких организационных форм вам удалось справиться с этими трудностями? Какие проблемы построения педагогического сообщества еще ждут своего решения?

Эти вопросы являются опорными при описании хода эксперимента в школе.

3.5. Школьное расписание и режим дня.

Ритм и формы занятий.

Среди психолого-педагогических мер, направленных на облегчение адаптации детей к школе, важное место принадлежит уменьшению учебной нагрузки на первом этапе обучения. Исследования гигиенистов показали преимущество «ступенчатого режима», когда в сентябре-октябре проводится ежедневно только по три урока по 35 минут каждый, а со второй четверти – 4 урока по 35 минут. Другой возможный вариант – это разделение 45-минутного урока на две части по 20 минут с пятиминутным организованным перерывом между ними (который проводится в классе под руководством

учителя). Перерыв обязательно заполняется физической разминкой. Кроме того, полезно устраивать дополнительные разминки по 1–2 минуты, содержание которых может быть связано с основной темой занятия (например, при изучении числа – задание: «присесть 2+3 раза»). Учитывая, что для детей наиболее утомительно статическое напряжение (сидение за партой), не следует требовать от них соблюдения в течение всего урока неподвижной позы.

Наиболее удобной формой организации обучения учеников первого-второго классов можно считать следующий вариант. Единицей учебного времени становится не урок, а **занятие**. В отличие от урока занятие не имеет четкой организационной структуры – его границы и внутренняя динамика определяются по ходу работы. Такая организация учебного времени предполагает наличие особого места (например, комнаты отдыха), куда могут переходить дети, закончившие занятие. В этой комнате должны находиться разнообразные материалы для игр, конструирования, рисования, книги и др., а также – взрослый, организующий детей.

Занятия по форме участия детей и учителя могут быть **фронтальными, групповыми и индивидуальными**. Фронтальная форма проведения урока, которая сейчас является доминирующей, а зачастую и единственной, – не самая возрастосообразная форма организации учебного труда младших школьников: она наиболее пассивна и предъявляет самые высокие требования к сознательному контролю за своим поведением и вниманием. В первом классе эта форма обучения должна занимать не более четверти учебного времени. Гораздо более свободная совместная работа детей в малых группах должна занимать в начале обучения половину времени урока. Время индивидуальной работы растет постепенно, режим индивидуальной работы не может быть насильственным: на протяжении всего начального обучения дети должны иметь возможность выбирать между индивидуальной и совместной работой на всех уроках, кроме «контрольных».

По типу работ занятия делятся на **тренировочные, контрольные, проектные, информационные, проблемные,**

творческие и пр.

Индивидуальные учебные занятия предполагают, что ученик совместно с учителем определяет учебный материал, с которым он будет работать, но в ходе выполнения работает самостоятельно. Закончив выполнение задания, ученик уходит в комнату отдыха.

Ритм урока, включающего в себя несколько учебных занятий, должен предполагать смену разных типов учебной работы и соответствующих им действий с учебным материалом. Общая продолжительность письма на уроке для детей 6-летнего возраста не должна превышать 8 минут, в возрасте 7–8 лет – 10 минут. Продолжительность непрерывного письма для 7-летних школьников – не более двух с половиной минут.

После третьего урока должна проводиться динамическая пауза не менее 40 минут. Время, свободное от классных занятий, заполняется целевыми прогулками, экскурсиями, физкультурными занятиями, развивающими играми.

Большое значение для правильной организации школьной жизни имеет **неформальное общение детей с учителем**: обсуждение детских вопросов и проблем; беседы о прошедшем дне; совместное планирование расписания занятий и режимов работы (индивидуального, фронтального, группового, проектного); показ детьми друг другу и учителю результатов своей внешкольной работы; анализ учителем достижений каждого из первоклассников (недопустимы конкурентные сравнения между детьми – результаты должны оцениваться только в сравнении с прежними успехами этого же ученика); совместная подготовка материалов для занятий.

В начальной школе удобно пользоваться **вариативным расписанием**, допускающим перестановку в порядке занятий, составление предметных блоков исходя из меняющейся ситуации учения. **Гигиенические требования** к составлению расписания уроков в начальной школе таковы:

дневной объем учебной нагрузки в каждой возрастной группе учащихся начальной школы должен соответствовать требованиям санитарных правил;

следует чередовать предметы, предполагающие высокую интеллекту-

альную нагрузку (математика, русский язык, родной язык, иностранный язык), с уроками изобразительного искусства, труда, физкультуры, ритмики и т.п.;

недопустимо проведение нулевых и сдвоенных уроков.

Для детей 7–10 лет необходимая продолжительность двигательного компонента составляет 4–5 часов в день, причем два из них должны реализовываться в период школьных занятий за счет рациональной организации перемен, динамической паузы, уроков физкультуры, физкультминуток на уроках. Для сохранения здоровья детей максимально возможное число уроков следует проводить на пришкольном участке.

Весьма существенное значение имеет соблюдение гигиенических требований к **организации второй половины дня** (продленный день). Особенно строго следует соблюдать рекомендации по организации продленного дня для детей 6-летнего возраста (дневной сон, прогулка, питание).

Начиная со второй четверти, объем недельной учебной нагрузки первоклассников может достигать 20 часов. Обучение первоклассников организуется только в первую смену.

В середине третьей, самой длинной учебной четверти проводятся **дополнительные недельные каникулы**. Оптимальным для сохранения работоспособности детей является более равномерное чередование учебного и каникулярного времени, когда 5–6 недель учебы сменяются недельными каникулами.

Домашние задания можно задавать учащимся 1-х классов, только начиная со второго полугодия. Эти задания не должны быть обязательными и сначала по времени выполнения не должны превышать 15 минут. Нельзя ругать детей, не выполнивших или плохо выполнивших задание, достаточным стимулом будет похвала тех, кто его выполнил.

Выполнение домашних заданий учащимися 2-х классов должно занимать не более 1 часа; для учащихся 3-х классов – не более 1,5 часа; для учащихся 4–5-х классов – не более 2 часов. На выходные дни и каникулы домашних заданий младшим школьникам задавать нельзя. Исключение могут составлять лишь задания по выбору

и желанию ребенка.

При экспериментировании в области организации режима, предполагающего отказ от преимущественно фронтальных форм работы и опору на большую самостоятельность детей, **возможны следующие риски:**

- Может происходить вырождение самостоятельной продуктивной работы детей в «пустое» времяпрепровождение. Чтобы этого не произошло, самостоятельная деятельность детей должна быть обеспечена разнообразным материалом, соответствующим ее задачам; степень помощи учителя должна соответствовать трудности решаемых задач и возможностям детей.

- Противоположный риск состоит в подмене самостоятельной работы детей бездумным выполнением указаний учителя в случае, если он авторитарно формулирует цели такой работы.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

Как влияет принятый режим на утомляемость и здоровье детей; какие показатели при этом учитываются?

Растет ли на протяжении обучения инициатива детей в самостоятельных формах работы; по каким проявлениям об этом можно судить?

Насколько удобен принятый режим для учителей?

Как школа выясняет и учитывает мнение родителей о физическом и эмоциональном благополучии их детей в школе?

3.6. Внеучебные формы организации жизни в начальной школе.

Кроме учебных занятий, для нормального развития ребенка необходимо существование обширной **внеучебной сферы жизни.**

В течение всего первого и второго года обучения в школе наряду с учебной должна сохраняться **игровая форма жизни детей.** Речь идет не о введении элементов игры в учебу и не о введении обучающих элементов в игру, а о создании двух совершенно разных по смыслу, параллельно существующих пространств.

Постепенно (не ранее, чем к концу второго года обучения) учебная форма становится основной, но не единствен-

ной. Не надо торопиться расстаться с игрой, поскольку ее общеразвивающее значение в этом возрасте очень велико. Если взрослые стараются устранить игру из школьной жизни детей, то возникает «псевдоучебность»: дети внешне ведут себя как положено ученикам, но само соблюдение школьных правил превращается для них в игру и так и не переходит в сознательное учение. Игра имеет особенно большое значение для эстетического развития детей этого возраста. В течение первого-второго года обучения происходит ее преобразование в первичные формы художественного творчества.

В настоящее время в большинстве школ не уделяется достаточного внимания **физическому развитию** младших школьников. Между тем оно теснейшим образом связано с состоянием их здоровья, работоспособностью и в конечном итоге с успешностью обучения. Способы решения этой проблемы хорошо известны: расширение сети школьных спортивных секций для детей этого возраста и повышение разнообразия предлагаемых видов физических занятий; организация походов, соревнований, детских спортивных олимпиад. Походы, командные виды спорта не только способствуют физическому развитию и сохранению здоровья детей, но и обеспечивают развитие общения, сотрудничества и взаимодействия между детьми.

Внеучебные объединения младших школьников должны строиться вокруг дошкольных видов деятельности: игры, рисования, конструирования, лепки, простейшего экспериментирования, сочинительства и прочих занятий, развивающих в первую очередь воображение, бескорыстное любопытство, интуитивные средства познания и другие человеческие способности, развитие которых уже началось, но, разумеется, не закончилось в дошкольном детстве и которые не подхватываются новой для детей учебной деятельностью.

Оптимальной формой для организации внеучебных объединений младших школьников являются **мастерские**, которые проводятся регулярно, одновременно для всей начальной школы. Разновозрастный состав «подмастерьев» – существенный образовательный ресурс начальной шко-

лы. На роль мастеров возможно и желательно привлекать родителей и старшеклассников. Работа в мастерских является для младших школьников обязательной, а выбор мастерской – личное дело каждого ученика.

Одной из плодотворных форм внеучебной деятельности младших школьников является участие в подготовке, оформлении и проведении школьных выставок, литературно-музыкальных вечеров, концертов и других художественных праздников. Важно и создание общеклассного клубного пространства (совместные чаепития, прогулки, праздники).

Исключительное значение для детей, для всей атмосферы школы имеет участие младших школьников в работе школьного театра, наряду со старшеклассниками, учителями, родителями, выпускниками прежних лет. Театральная самодеятельность помогает замкнутым, необщительным детям научиться общаться со сверстниками. Детям с особо высокой потребностью во внимании к себе она предоставляет возможность удовлетворить эту потребность (если же стремление привлекать к себе внимание не находит такого выхода, то оно часто приводит к нежелательным выходкам, нарушениям дисциплины и т.п.). В младшем школьном возрасте театральная самодеятельность очень полезна также для формирования сознательного контроля за своим поведением.

3.7. Предметно-пространственная среда.

В начальной школе следует предусмотреть пространства, постоянно доступные детям и различающиеся по своей функции и атмосфере, по-разному окрашенные эмоционально:

предназначенные для общения и для единения;

предназначенные для подвижных занятий и для спокойной работы и общения;

предназначенные для пробы своих возможностей и для демонстрации своих достижений.

Крайне желательно, чтобы дети с самого начала своей школьной жизни участвовали в оформлении помещений, создании и преобразовании предметно-пространственной среды. Это дает ребенку ценный опыт творческого преобразования

действительности. Разумеется, взрослый присутствует, участвует и незаметно направляет эти преобразования.

Помещение класса полезно поделить на два контрастно оформленных пространства – **игровое и учебное**. Одно из них служит для сюжетных и подвижных игр в перерывах между занятиями, отражает внешкольную жизнь детей и их увлечения (рисунки, выставки поделок и пр.), может быть использовано для клубной работы с детьми, проведения кружков и т.п. Другое устроено более привычным для традиционной школы образом и является основным местом разворачивания учебного процесса (см. Приложение 10).

Детям разрешается во время урока переходить в игровое пространство, закончив работу.

4. ОБЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Одной из основных форм решения задач начальной ступени обучения является создание **учебного сообщества** – группы детей и взрослых, объединяющихся для совместного выполнения учебного задания. Деловое взаимодействие, согласование действий и мнений всех участников совместной работы гораздо эффективнее, чем сумма индивидуальных достижений.

Какие **педагогические задачи** призвано решать учебное сообщество? **Во-первых**, обеспечить ребенку эмоциональную поддержку, которая необходима, чтобы взяться за рискованное дело: попробовать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном. **Во-вторых**, сотрудничество со сверстниками является дополнительным источником мотивации для того, чтобы включиться в учебный процесс и не выпасть из него. **В-третьих**, учебное сообщество является мощным ресурсом обучения: доказано, что именно общение и сотрудничество со сверстниками (а не действия под руководством взрослого) – это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются полужнакомые действия. **В-четвертых**, сами навыки общения и сотрудничества становятся таким же важным содержанием обучения, как умения и навыки чтения, письма и счета. **В-пятых**, сотрудничество в группе рав-

ных помогает каждому ребенку посмотреть на себя «со стороны», соотнести свое мнение и свои действия с действиями других и с общим результатом.

Педагог, строящий в классе учебное сообщество, в принципе не может занимать позицию учителя, ведущего фронтальное занятие: он не дает в готовом виде ни правил работы, ни образца результата, но помогает детям выдвигать предположения, слышать мнения друг друга и учитывать разные точки зрения при построении собственного действия. Организовав групповое взаимодействие, учитель включается в работу группы лишь в случае, если дети сами вовлекают его.

Функции учителя, организующего учебное сотрудничество детей:

демонстрировать культурные образцы взаимодействия, предоставляя детям варианты, равновозможные для выполнения конкретного задания;

инициировать пробные действия детей с учебными заданиями и корректировать дальнейшую работу класса с опорой на возникающие по ее ходу индивидуальные варианты решений;

искать способы включения каждого ученика в работу малых групп и в общеклассную дискуссию.

Учебное сообщество необходимо строить с первого дня школьного обучения (технология его построения описана в Приложении 11). Для того чтобы учебное сообщество благополучно функционировало в начальной школе, а в основной школе развилось в индивидуальное умение учеников учиться, должны соблюдаться сопутствующие условия в виде:

внеучебных объединений младших школьников;

учебно-общественных организаций в основной и старшей школе;

учебно-профессионального сообщества учителей.

Учебно-общественные организации основной и старшей школы являются для младших школьников образцом ближайшего шага взросления. Минимальный набор желательных «пространств» встречи и совместного действия учеников начальной и основной школы:

учебное пространство, напри-

мер разновозрастные уроки, когда старшие ученики выступают в позиции учителей младших школьников;

творческое пространство, например школьный театр или оформление школьных коридоров, где ученики разных классов могут работать на равных;

социальное пространство, например деловая игра, которую старшие ученики проектируют вместе с учителями так, чтобы включить в нее младших как равноправных партнеров.

Для реализации задачи создания учебного сообщества необходимо организовать постоянно действующий **семинар учителей**, на котором происходит следующее:

- Обсуждение вопросов, неизбежно встающих перед каждым педагогом, строящим учебное сообщество, и не имеющих однозначного решения.

- Самообразование в форме изучения и обсуждений психолого-педагогической литературы по проблемам учебного сотрудничества и учебного общения; лекций; тренингов; совместного анализа и проектирования уроков, направленных на построение детского учебного сообщества.

- Приобретение личного опыта совместного решения задач, уточнение собственных возможностей и ограничений в умении строить содержательное и бесконфликтное сотрудничество; поиск личных ресурсов и их опробование; тренинг всех социальных навыков, и в первую очередь – умения слушать и понимать собеседника.

- Самоопределение педагога, который, знакомясь с существующими точками зрения, полемизируя с коллегами, находит тот способ решения профессиональной задачи построения детско-взрослого учебного сообщества, который в наибольшей степени соответствует его индивидуальному стилю и личностным ценностям.

- Образование учебно-профессионального сообщества учителей, призванного координировать усилия всех педагогов, решать вопросы согласованности, непротиворечивости целей, способов их достижения, критериев и методов оценки и самооценки педагогов, работающих с одними и теми же детьми. Речь идет, в частности, о стыковке требований начальной и средней школы, о создании «пространств» встречи и совместных дейст-

вий учеников начальной и основной школы. Так как учебное сообщество детей не замыкается рамками класса или одновозрастной группы, то и сообщество учителей не может сводиться к согласованию действий педагогов, работающих в одной параллели.

В рамках проведения эксперимента по организации образовательного процесса школа может решить следующие вопросы:

- Какие учебные задания целесообразно выполнять в групповой, фронтальной и индивидуальной форме; чем отличается учебное задание, предполагающее индивидуальное или совместное решение?

- Как удобнее организовать пространство класса для разных видов совместной работы детей? Сколько времени отводить на групповые работы?

- Какие типы детских групп (однородные или разнородные) предпочтительны на разных этапах учебной работы? Как лучше объединять детей в группы?

- Какова структура уроков, опирающихся на совместную работу детей, относительно автономную от взрослого?

- Какие навыки сотрудничества должны осваиваться в первую очередь? Какие приемы введения каждого навыка сотрудничества входят в профессиональный репертуар учителя?

Особенности экспериментирования.

Чтобы включиться в эксперимент по организации образовательного процесса в форме учебных сообществ, учителя начальной школы должны пройти специальную подготовку, которая поможет педагогу определить наиболее комфортный для него стиль общения и расширить свой репертуар общения, приобрести личный опыт совместного решения задач. Такой опыт способствует осознанию своих трудностей и ресурсов в совместной работе на разных ролях (эмоциональный лидер, генератор идей, координатор, информатор, критик и т.д.) и в разных позициях (прежде всего речь идет о позициях «равенства», «управления», «подчинения»).

Риски экспериментирования.

- Существует опасность превращения равноправного сотрудничества в соревнование, которое не способствует достижению желаемых педагогических це-

лей.

- При организации учебного сообщества нежелательно использовать постоянно одну и ту же модель организации сотрудничества учеников (например, только группы, уравненные по успеваемости или только соревновательные отношения).

- Нельзя сводить общеклассную дискуссию к работе в малых группах. Малые группы являются лишь «инкубатором» подлинного учебного сообщества.

- Нельзя сводить работу в группе к разговорам. Основой групповой работы является практическая координация действий, а не их обсуждение.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- В чем разница позиции учителя, организуящую каждую форму учебной работы?

- Выдержана ли при планировании совместных форм работы учащихся желательная для данной системы обучения пропорция поисковых и исполнительских видов работы, задач, имеющих одно и несколько правильных решений?

- Каковы индивидуальные проявления детей, вызывающие беспокойство и затруднения при организации совместной работы класса?

- Какие новые принципы, способы и приемы организации детского сообщества найдены в ходе эксперимента?

5. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ТЕКУЩЕЙ И ИТОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Общепринятая пятибалльная отметка является травмирующим элементом начального обучения. **Основные эффекты отметки:**

- искажение отношений ученика с учителем и родителями, а главное, с самим собой;

- повышение тревожности и невротизация детей;

- искажение учебной мотивации;

- невозможность отслеживать динамику школьной успешности ученика, особенно если он «круглый отличник» или «неуспевающий».

Для маленьких школьников пятерка не означает «Я хорошо пишу», а значит «Я хороший. Меня любят». Двойка означает

«Меня не любят, я плохой». Тем самым с помощью отметки закладывается ложная основа детской самооценки. Ребенок перестает думать о содержании обучения, а начинает в первую очередь «зарабатывать» хорошие отметки. Для «слабых» учеников отметка травматична потому, что фиксирует их неуспешность в классе и создает дополнительные эмоциональные напряжения в отношениях с родителями. Для «сильных» учеников забота о том, чтобы поддержать свой статус отличника, становится главной задачей учебы.

Оценивание является естественной составляющей человеческих отношений и деятельности. Чем младше школьник, тем более он нуждается в оценке каждого своего учебного усилия. Поэтому недостаточно просто отменить отметку; важно заменить ее более инструментальным и содержательным способом оценки достижений каждого ученика.

Цель реформы в системе школьного оценивания: сделать оценку более содержательной, объективной и дифференцированной. Такое направление реформы позволит учителю, во-первых, не причинять вреда эмоциональному здоровью ребенка и, во-вторых, более эффективно формировать знания и навыки.

Если педагог хочет при этом решить еще одну, важнейшую задачу развития младших школьников: научить их учиться самостоятельно, то ученики должны участвовать в процессе **создания** критериев и средств оценки, т.е. проявлять оценочную самостоятельность.

Основой учебной самостоятельности является здоровая самооценка: уверенность в себе и самокритичность. Когда человек говорит: «Я это могу», он говорит сразу о двух вещах. Во-первых, он сообщает о вере в собственные возможности, о том, что не считает себя ни инвалидом, ни закоренелым неудачником. Во-вторых, он сообщает о том, что считает себя компетентным взяться именно за это дело. В первом случае речь идет об общей самооценке, точнее, о самопринятии, самоуважении, во втором – о конкретной самооценке, адекватность которой целиком и полностью зависит от полноты самопринятия. Только человек со здоровой общей самооценкой мо-

жет конструктивно относиться к собственным ошибкам и неудачам, переводя их в задачи учения, а не в обиды на критикующего или в поводы к унынию и отказу от каких бы то ни было усилий (о том, как увидеть и поддержать детей с нарушенной общей самооценкой см. Приложение 12)

Если мы хотим, чтобы в школе ученик научился оценивать себя адекватно, то мы обязаны заботиться об обеих сторонах самооценки, всячески поддерживая положительную общую самооценку и развивая способность ребенка к конкретным оценкам своего учения.

Оценочная самостоятельность, которую можно и должно воспитать в начальной школе, включает две составляющих: собственные, ясно осознаваемые критерии качества своей учебной работы и владение способом оценивания, принятым в данном обществе.

5.1. Правила оценочной безопасности.

Правила оценочной безопасности обязательны во всех человеческих отношениях и для людей всех возрастов. Взрослые обязаны их соблюдать, учителя учат их соблюдению детей. **Поиск достойных (безопасных) форм такого обучения – одно из основных направлений эксперимента.** Нарушение правил оценочной безопасности обусловлено прежде всего эмоциональными проблемами ребенка или взрослого. Поэтому знание этих правил – это далеко не достаточное условие их соблюдения.

Список правил оценочной безопасности является принципиально открытым. Критерием здоровых, безопасных оценочных взаимоотношений в любом обществе, в частности в классе, является постоянное дополнение и уточнение этого списка. Вот его начало:

1 Не скупиться на похвалу (не обязательно словесную; часто достаточно улыбки, одобрительного кивка головой и т.п.).

2 Хвалить исполнителя, критиковать только исполнение. Вместо «Ты сделал три ошибки в этом примере» лучше сказать: «Давай с тобой найдем в этом примере три ошибки».

3 «На ложку дегтя – бочка меда». Даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем.

4 Ставить перед ребенком только конкретные цели. Вместо заклинания «Постарайся быть внимательным и не пропускать букв» эффективней установка «В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня – не больше пяти».

5 «За двумя зайцами...». Не надо ставить перед первоклассником несколько задач одновременно. Если Вы сегодня ставите задачу не забыть точки в конце предложения, простите ему, что он забыл, как пишется заглавная буква Д.

6 Формула «опять ты НЕ...» – верный способ выращивания НЕУдачника.

7 Учитель, начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки.

5.2. Средства и критерии содержательной оценки.

Оценка творчества и инициативы во всех сферах школьной жизни должна быть оформлена столь же весомо, как и оценка навыковой стороны обучения. Если 90% 40оценочных суждений и действий учителя посвящено ЗУНам и лишь 10% – творческим проявлениям ребенка (как это часто бывает), то первоклассники получают ясное сообщение: «Я вас ценю в основном как исполнителей, точно следующих моим образцам и инструкциям, как людей, успешно действующих по правилам и алгоритмам». Необходимо, чтобы оценка творческих проявлений ребенка была социально оформлена, представлена и всем учителям, и школьникам разных классов, и родителям.

Количественная оценка в баллах применительно к творческим работам детей неадекватна и вредна. Творческая работа всегда уникальна и в принципе не поддается количественной мерке, какой бы то ни было стандартизации.

Адекватные формы оценивания в области художественного творчества:

содержательная оценка работ в процессе обсуждения;

участие в классных и школьных выставках, концертах, спектаклях, публикация сочинений в классном журнале и т.п.;

на границе начальной и основной школы – презентация проектов художественной направленности.

Учитель не должен нивелировать различия в творческих успехах детей, но должен поддержать каждого,

дать почувствовать «вкус» творческой удачи и признания. Например, в экспозицию включаются 2–3 работы сильного ученика и одна, лучшая – его менее успешного одноклассника.

По итогам четверти (полугодия, года) каждый ребенок должен получить положительную оценку и «награду» за свою наиболее удачную работу.

Чрезвычайно существенно, чтобы наряду с художественным творчеством находили социальное признание интеллектуальные творческие и инициативные проявления ребенка: умные вопросы, интересные догадки (не обязательно правильные), существенная дополнительная информация. Одним из возможных способов оформления оценки интеллектуального творчества детей могут быть «Тетради наших догадок, вопросов и открытий».

При оценке навыков достижений ученика учитель отказывается не только от пятибалльной отметки, но и от любых «заместителей» отметки: звездочек (красных и черных, больших и маленьких), зайчиков, рожид (улыбающихся, хмурых и огорченных). Даже шестилетний ребенок немедленно переводит такие значки на язык «двоек» и «пятерок».

Удобным (но не единственно возможным) инструментом оценивания может стать линейка, которая напоминает ребенку измерительный прибор. С помощью линейки можно измерить все что угодно. Например, в тетрадке ребенка крестик, поставленный учителем на самом вершине линейки, будет обозначать, что в диктанте не пропущено ни одной буквы, в середине – что пропущена половина букв, и в самом низу – если не написано ни одной буквы. При этом на другой линейке крестик вверху может означать, что все слова в диктанте написаны отдельно, в середине – что отдельно написана половина слов и т.д. Такая оценка:

позволяет любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно оценить как «успешного»);

удерживает учебную функцию отметки: крестик на линейке отражает реальное продвижение в изучаемом предметном содержании;

помогает избежать сравнения детей

между собой (поскольку у каждого из них оценочные линейки – только в собственной тетрадке).

Формой абсолютно позитивной **итоговой аттестации**, наиболее соответствующей особенностям младшего школьного возраста, является «портфель» – своеобразная выставка личных достижений ученика. Содержание и способы оформления портфеля могут быть самими разными – от полного собрания всех работ, выполненных ребенком за год, до альбома высших достижений. Полезно, если рядом с лучшей работой ученика (например, по каллиграфии) будет помещен листок из первой тетрадки, чтобы все видели, насколько лучше стал писать ребенок. При создании и оформлении «портфеля» важно, чтобы ребенку никто не диктовал, что в него следует поместить, однако редкий ребенок справится с отбором работ в «портфель» без осторожных советов учителя, одноклассников или более старших учеников. Помощь ребенку нужна и в подготовке презентации «портфеля» на заключительном детско-родительском собрании. Презентация также не должна иметь жесткой формы, она может быть не только устной (приветствуется музицирование или демонстрация спортивных достижений) и не только индивидуальной (друзья могут представлять успехи друг друга). Учитель может добавить в детский «портфель» свое письмо ученику и его родителям, где рассказывается только о положительных сторонах школьной жизни ребенка, а все проблемы и трудности выражаются в виде дружеских советов: «Летом поучись читать целыми словами и не ссориться с товарищами».

5.3. Развитие оценочной самостоятельности детей.

Учитель не употребляет ни пятибалльной системы оценивания, ни какой бы то ни было другой готовой шкалы. Смысл работы, направленной на развитие оценочной самостоятельности детей, состоит в том, чтобы к концу начальной школы построить эти шкалы вместе с учениками. Эта работа проводится в **четыре этапа**:

1 Самооценка ученика предшествует учительской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения, в котором начинается объ-

ективация критериев оценивания. Для (само)оценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий (например, количество звуков в слове), и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота написания буквы).

2 Самооценка ученика дифференцируется. Ребенок учится видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Никогда не оценивается «правильность выполнения задания», всегда выбираются несколько элементарных критериев: «я правильно написал(а) все/не все гласные буквы» или «я поставил(а) все/не все точки».

3 Предметом совместных усилий ребенка и взрослого становится способ производства формализованной оценки. Например, из пяти заданий самостоятельной работы сообща определяется самое легкое, и ему приписывается «цена» – 1 балл. Про «цену» остальных заданий и отдельных действий по их решению класс договаривается. Вычисляется максимальная возможная оценка всей работы, а каждый ученик самостоятельно оценивает свой результат. Итог фиксируется в виде дроби, так что за одну работу ребенок может получить, например, 17/21, а за другую 7/11.

4 Для приведения всех оценок к единому знаменателю (к единой шкале оценки) необходим способ перевода одной шкалы в другую.

Мы рекомендуем в 1-м и 2-м классах развернуть первый и второй этапы формирования оценочной самостоятельности, третьему этапу посвятить 3-й и 4-й классы, а последний этап организовать в основной школе.

Критерием того, что первые два этапа становления оценочной самостоятельности завершены, может служить умение ребенка после того, как работа выполнена и проверена учителем, самостоятельно назначить тот параметр оценки, по которому ему или его однокласснику можно поставить самую высокую оценку. Третий этап можно считать завершенным, когда ребенок может не только оценить в баллах результат своей работы, но и составить самостоятельную программу подготовки к аналогичной работе (определить объем и содержание требуемой допол-

нительной тренировки).

Развитие оценочной самостоятельности предполагает расширение детских инициатив и свободных выборов. Так, ребенок сам выбирает ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки. Сам назначает критерий оценивания. Это приучает школьников к ответственности оценочных действий. Учитель не имеет права высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки.

Дети имеют право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий.

Право ребенка на сомнение и незнание должно быть оформлено не только устно. Вводятся знаки сомнения, использование которых высоко оценивается учителем. Создается система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного.

Основные направления экспериментирования в области системы оценивания:

- Разработка средств и критериев содержательной оценки школьных достижений ребенка, позволяющая сравнивать его вчерашний и сегодняшний уровень.
- Определение педагогических условий для развития оценочной самостоятельности детей.

Риски и ограничения экспериментирования.

• Любое оценочное суждение и действие адресовано самой интимной, глубинной сфере детского «Я». Поэтому всякое оценочное действие рискованно. Приступить к решению задачи о развитии конкретной самооценки можно только в такой школе, где существуют отношения доверия и взаимоприятия.

• В одиночку за реформирование системы оценивания лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного обучения по силам только коллективу всей школы, объединяющемуся на несколько лет для того, чтобы из существующих «полуфабрикатов» (полурекомендаций) выбрать, примерить и подогнать к уникальной фигуре данной школы новую форму оценивания.

• Главное условие успешности эксперимента, нацеленного на то, чтобы построить всю педагогическую технологию и полное методическое оснащение новой си-

стемы оценки: начинать эксперимент можно только в тех школах, где уже начался поворот к безотметочному обучению, где учителя уже чувствуют внутреннюю потребность отказаться от отметок.

• Оценка высших достижений ребенка («самый быстрый», «самый аккуратный», «самый грамотный» и т.п.) является для многих детей мощным стимулом для учебных усилий. Однако введение систематических оценок высших достижений создает в классе атмосферу соревновательности, которая вредна для некоторых детей и не соответствует личностным установкам некоторых учителей. Поэтому вопрос о введении оценок высших достижений (медалей, грамот и пр.) должен решаться индивидуально.

• Иногда отметки заменяют показателями психологической диагностики. Диагностика, а главное использование ее результатов, зачастую происходит с грубейшими нарушениями этических правил психолого-педагогического тестирования. Это имеет чудовищные последствия для самооценки школьников. Знание и соблюдение норм тестирования и использования получаемой информации должно быть законодательно оформлено.

• Нередко педагоги ставят своей задачей вырастить адекватную самооценку детьми своих учебных достижений, не уточняя, чему именно должна быть адекватна детская самооценка: наличному или потенциально возможному уровню достижений ученика. Обычно имеется в виду адекватность наличному уровню, но при этом никто не говорит о том, что такое самооценка «слабых» учеников. Они в самом деле должны знать, насколько они слабы и до какой степени отстают от своих одноклассников? Едва ли.

• Проведение переводных и итоговых экзаменов в начальных классах недопустимо.

Особенности экспериментирования в этой области.

Задача построения оценочной самостоятельности во всей полноте решается в основной школе. Но если в начальной школе не заложить основы оценочной самостоятельности, то в средней школе не стоит и пытаться это делать. Стыковка начальной и основной школы должна начаться перед тем, как начнется эксперимент в 1-м клас-

се. Она должна строиться в *два этапа*:

1 Стыковка целей и ценностей в оценочной политике школы должна быть произведена до начала работы, иначе дети на переходе из начальной в основную школу пострадают от резкого перепада в оценочных взаимоотношениях с учителями.

2 Постепенное, рассчитанное на несколько лет выстраивание этапов формирования оценочной самостоятельности детей и подростков.

Самое непроработанное место – *стыковка оценочной политики школы и семьи*. Ясно, что при смене оценочной политики школы становится важным изучение оценочных принципов, использовавшихся в дошкольном воспитании детей, и согласование и координация оценочной политики учителей и родителей ребенка.

В Приложении 13 приведены возможные формы мониторинга хода эксперимента и его результатов. Вы свободны предложить иные формы.

6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ*

При создании образовательной программы для начальной школы необходимо учитывать особенности существующих на данный момент в России образовательных технологий и возможность или невозможность сочетать в образовательной программе разнородные образовательные технологии.

Факторы, которые должны быть приняты во внимание при выборе образовательной технологии, – это:

безопасность образовательной программы для здоровья учащихся;

образовательный эффект, на который нацелена данная технология;

ее «сочетаемость» с другими технологиями;

существование в регионе школ, уже работающих по данной технологии, которые могли бы служить образцом ее реализации;

наличие федеральной или общественной организации, способной помочь в реализации данной технологии и провести

экспертизу результатов;

наличие системы учебно-методических средств;

наличие системы подготовки и переподготовки кадров по данной технологии;

минимальный необходимый уровень оснащенности;

юридические основания для использования данной образовательной технологии.

Особое значение для современного образования имеет:

повышение роли художественной деятельности;

усиление языковой подготовки;

использование современных информационных технологий (медиа- и компьютерных средств); в частности, полезно привлекать младших школьников к работе школьных медиа-студий.

6.1. Включение художественной деятельности в образовательную программу начальной школы.

Преподавание конкретных художественных дисциплин должно быть направлено на практическое освоение позиций создающего и воспринимающего художественные произведения. В каждом учебном курсе необходимо учитывать обе эти позиции и обеспечивать равновесие между ними. В существующей обычной практике это равновесие часто нарушается: например, литература преподается исключительно с позиции воспринимающего (читателя), а изобразительное искусство – с позиции создающего.

В обучении должно происходить практическое освоение всеобщего для данной области искусства закона выразительной художественной формы. Важно, чтобы дети научились воспринимать и использовать для самовыражения разнообразные художественные средства.

Для художественного образования в начальной школе приоритетными надо признать такие программы, которые:

опираются на эмоционально-чувственный опыт и возрастные предпосылки художественного развития, присущие детям 5–7 лет;

отводят главную роль практическому творчеству дошкольника;

* Под образовательной программой в данном тексте понимается программа деятельности конкретной школы.

ставят освоение ЗУН на службу творческому развитию, не подменяя цели средствами;

предусматривают преемственность этапов художественного образования школьника.

Это готовит ребенка к тому, чтобы в основной и старшей школе он был способен адекватно воспринимать и осваивать материал мирового искусства (своеобразие творчества отдельного автора, особенности жанров, стилей, эпох в искусстве и т.п.).

6.2. Языковая подготовка, иностранный язык.

Обеспечение коммуникативной направленности учения в начальной школе касается как иностранного, так и родного языка. В этом плане важно прежде всего формирование умений разных видов устной и письменной речи, а также комплексное овладение учащимися различными видами речевой деятельности.

К моменту окончания начальной школы особенно важно обеспечить максимум функциональной грамотности на родном и иностранном языке, прежде всего умения просмотрового и ознакомительного чтения, аудирования и инициативной (спонтанной) речи.

Целесообразно строить курс родного и иностранного языка на общих основаниях как взаимосвязанные части единого введения в образовательную область «Словесность». Особенно это важно для тех регионов России, где население фактически двуязычно (национальный язык + русский). Существующие разорванные курсы национального и русского языка должны быть перестроены исходя из некоторых общих оснований.

Уже в начальной школе важно обеспечить все три основных аспекта владения неродным (в том числе иностранным) языком: коммуникативный, познавательный и личностный.

Целесообразно начинать изучение иностранного языка в начальной школе со 2-го класса. Однако в обозримые сроки система образования не может обеспечить все школы РФ квалифицированными учителями. Поэтому в течение 5–10 лет следует предусмотреть выбор школой одной из двух моделей – со 2-го или с 5-го класса.

В рамках начальной и основной

школы желательно обеспечить овладение двумя иностранными языками, одним из которых обязательно является английский (как это происходит во всех развитых странах Европы).

В рамках проведения эксперимента по совершенствованию языковой подготовки школьников могут быть предложены следующие направления:

координация программ и методов преподавания родного и иностранного (в том числе русского для национальных школ) языков;

определение сроков начала преподавания иностранных языков;

введение обучения двум иностранным языкам в начальной школе;

введение разнообразных форм языковой практики (например, использование иностранных фильмов и мультфильмов, переписка с иноязычными детьми, письменные формы дискуссии на уроках – для родного языка, начиная с третьего класса, и т.п.).

Главным **риском экспериментирования** может оказаться перегрузка школьников, поэтому нужно соблюдать все гигиенические требования, не вводя дополнительных учебных часов.

Особенностью экспериментирования в этом направлении является организация координированной совместной работы преподавателей разных языков.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Не ухудшилось ли самочувствие детей, не возросло ли их утомление?
- Повысилась ли языковая культура детей и в каких аспектах; какие показатели об этом свидетельствуют?
- Повысился ли интерес детей к изучению языков?

6.3. Информационные технологии.

Задачами информатизации начального образования является не только ознакомление детей с конкретными информационными технологиями, но, в первую очередь, формирование у них **информационной культуры**, т.е. обобщенных навыков работы с информацией. Сюда входит развитие у школьников операционного мышления, направленности на выбор оптимальных решений, умения грамотно пользоваться

разнообразными источниками информации, правильно организовывать процесс сбора и переработки информации, оценивать информационную безопасность и т.п.

В начальной школе нет необходимости обучать детей устройству компьютера, принципам программирования и т.п. Важно познакомить их с компьютером как универсальным инструментом интеллектуальной деятельности и общения, желательно также познакомить их с максимально широким спектром задач, решаемых с помощью компьютера.

Нужно предоставить детям возможность освоить эти функции практически, пускай хотя бы на самом примитивном уровне. При этом следует сосредоточить внимание на следующих вопросах:

1 Знакомство с правилами безопасности при обращении с компьютером.

2 Возможность решать одни и те же задачи с помощью разных программ, каждая из которых имеет свои преимущества и свои недостатки.

3 Понимание того, что каждая программа создается для вполне определенных целей (в частности, для определенной категории пользователей) и при выборе программы надо ориентироваться на то, для каких целей она создана.

4 Знакомство с использованием условных значков (обозначающих программы, операции и т.п.), понимание того, что их использование может быть неоднозначным.

5 Понимание того, что программа может содержать ошибки, что на компьютер нельзя полагаться безоговорочно.

6 Знакомство с сетью Интернет как источником информации и средством общения.

7 Формирование готовности к изменениям в области компьютерных технологий, к овладению новыми, пока еще отсутствующими возможностями.

8 Важно, чтобы ребенок мог осуществлять сознательный выбор адекватных задач информационных средств и владеть способами их освоения (умел учиться).

Решение этих задач невозможно осуществить в рамках учебного предмета «Информатика», информационная компетентность может быть сформирована только при естественном, осмысленном,

полифункциональном включении компьютерных технологий в весь образовательный процесс, причем не только на различных уроках, но и во внеучебных формах школьной жизни. При этом основным критерием «правильности» использования информационных технологий в школе является их адекватность:

возрастным особенностям детей той или иной ступени обучения;

определяемым этими особенностями содержательным задачам образования.

Опыт современного использования информационных технологий позволяет также сформулировать ряд ограничений в использовании компьютерных программ в младшей школе. Так, в настоящее время максимальное распространение получили программы двух основных типов: тренажеры и контрольно-оценочные программы. Однако их использование имеет ряд негативных последствий:

тренажеры заставляют ребенка действовать в условиях временного дефицита, что препятствует осмыслению действий и создает стрессовую ситуацию;

контрольно-оценочные программы интерпретируют только результаты действий ребенка, а не сам процесс решения; полученная с их помощью информация абсолютно не помогает ребенку в освоении учебного содержания и форм учебной работы.

Гигиенические регламенты оптимальной продолжительности непрерывных занятий с компьютером на уроках таковы:

для детей 5–6 лет это время составляет 10–15 минут;

для детей в возрасте 7–12 лет – 20 минут.

Наиболее утомительны для детей компьютерные игры, рассчитанные на быстроту реакции.

Для снятия зрительного утомления разработаны специальные комплексы физических упражнений – гимнастика для глаз.

С осторожностью следует решать вопрос о компьютерных занятиях, если у ребенка имеются невротические расстройства, судорожные реакции, нарушения зрения, поскольку компьютер может усилить все эти отклонения в состоянии здоровья.

Очень важна правильная организация рабочего места.

В соответствии с требованиями СанПиН 2.2.2.-542-96, все компьютеры, и не только те, что поступают в продажу, но и находящиеся в эксплуатации, должны иметь гигиеническое заключение об их безопасности для здоровья.

В рамках проведения эксперимента по совершенствованию подготовки школьников в области информационных технологий могут быть предложены следующие направления:

разработка принципиально новых компьютерных средств и программ по сравнению с теми, что используются в школах в настоящее время;

предложение новых способов организации предметных уроков и форм внеурочной работы с использованием информационных технологий;

подготовка педагогов-предметников и учителей младшей школы для работы в этих новых условиях .

Риски экспериментирования: существуют конкретные ограничения, которые следует иметь в виду при экспериментировании в младшей школе:

нецелесообразно выносить информационные технологии в младшей школе в отдельный учебный предмет;

основным риском является угроза физическому здоровью детей, поэтому необходимо строго соблюдать санитарно-гигиенические требования в этой области.

Особенности экспериментирования в этой области:

- Школа должна быть обеспечена соответствующей материально-технической базой, а также провести работу со всем педагогическим коллективом по преодолению компьютерной безграмотности и боязни компьютера.

- Разработка информационных технологий для младшей школы должна ориентироваться на поддержку поисковой деятельности, проверку гипотез, моделирование.

- Сценарии включения компьютерных программ в процесс обучения должны предусматривать как индивидуальную, так и групповую формы работы детей.

- Желательно, чтобы к разработке компьютерных технологий

для младших школьников привлекались не только программисты, но и педагоги, психологи и старшеклассники.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Привыкли ли дети к соблюдению правил «компьютерной безопасности» (в том числе к ограничению времени пользования компьютером)? Какие данные позволяют об этом судить?

- Насколько естественным для детей стало использование компьютера для решения самых разнообразных задач (каких)?

- Насколько легко дети осваивают новые для себя компьютерные программы (не игровые); нравится ли им это?

6.4. Интегративные подходы к содержанию образования.

Интеграция как методический прием должна способствовать формированию у учащихся целостной картины мира и созданию представления о школьных предметах как определенной системе. В современной школе существует **несколько направлений интеграции:**

- 1 Создание новых курсов, объединяющих материал ряда предметов с сохранением их специфического предметного содержания.

- 2 Создание новых курсов, объединяющих материал ряда предметов с потерей их специфического предметного содержания.

- 3 Разовые интегрированные занятия разного уровня, продолжительности и характера.

К первым двум группам, например, относятся разные варианты построения курсов «Окружающий мир» (включающих занятия по введению в образовательные области естествознания, обществознания и истории, ОБЖ) или курсов «Синтез искусств» (объединяющих музыку, ИЗО, технологию и др.). В том случае, когда внутри интегрированного курса сохраняется предметная специфика каждой из вошедших в него дисциплин, он способствует координации представлений ребенка о мире, т.е. достигает своей цели. Попытки же соединения в один курс нескольких предметов с потерей их специфического предметного содержания безусловно вредны для формирования системного мышления учащихся. Целостная

картина мира при этом подменяется бессистемным набором разнородных сведений. Реальная интеграция различных сфер образования может быть осуществлена только в той мере, в которой интегрированы сами области человеческого знания, соответствующие учебным предметам.

К третьей группе относятся, например: интегрированные уроки чтения и письма; литературного чтения и музыки; окружающего мира и технологии; математики и технологии и др.

Возможен вариант проведения тематических «погружений» интегрированного характера (например, «Птицы и люди»), проводимых в течение одного-двух учебных дней.

Периодическое включение интегрированных занятий в учебный процесс способствует установлению смысловых межпредметных связей и формированию представления о школьной программе как системе взаимосвязанных предметов, одновременно помогая классифицировать спонтанно полученную информацию по различным областям знания. Вместе с тем такая классификация и обобщение носят чисто эмпирический характер; формирования системы теоретических понятий о мире таким способом добиться невозможно.

В рамках проведения эксперимента по интегративному подходу к содержанию обучения могут быть предложены следующие направления:

- При подготовке к уроку учитель может анализировать материал задания путем выделения предметных областей знания, необходимо задействованных в качестве средства для продуктивной работы с учебным материалом.

- Возможно использование в качестве учебного материала (для опробования в предметных действиях учеников) ходов и версий разрешения противоречий, существовавших в реальной истории данного предметного знания.

- Возможно инициировать свободное сочинительство учеников в разных жанрах, помогающее проанализировать описанное явление с точки зрения разных областей знания.

- Перспективной формой является систематическое проведение уроков свободных ответов и вопросов детей.

Главным **риском экспериментирования** может стать объединение в одном занятии разнопредметных содержаний по формальным принципам.

Особенностью экспериментирования в этом направлении является организация координированной совместной работы преподавателей разных учебных предметов с участием родителей-добровольцев, старшеклассников, студентов, мастеров народных промыслов и т.п.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Не происходит ли у детей потеря способов суждения и рассуждения, специфичных для предметов, вошедших в интегрированные курсы или занятия?
- Какие признаки позволяют об этом судить?

7. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Индивидуализация образовательного процесса может считаться эффективной, только если она органично сочетается с решением педагогической задачи построения учебного сообщества. Индивидуализация образования ни в коем случае не предполагает изоляции ребенка от одноклассников.

Индивидуализация учебного процесса в начальной школе должна рассматриваться **в трех аспектах:**

- 1 Как обеспечение возможности свободного выбора детьми отдельных заданий, форм и способов работы.

- 2 Как обеспечение соответствия уровня изучения предметов индивидуальным возможностям и интересам детей.

- 3 Как учет эмоционально-личностных особенностей детей.

Все эти аспекты индивидуализации образовательного процесса могут выступать в качестве направлений экспериментирования.

7.1. Обеспечение возможности свободного выбора детьми отдельных заданий, форм и способов работы.

Возможность ведения образовательного процесса в начальной школе в форме индивидуальных занятий связана в первую очередь с необходимостью пополнить методическую базу обучения по основным предметам.

Доступ учеников к дидактическим средствам обучения (карточки, упражнения из задачников, учебников, готовые рабочие тетради, раздаточный материал, задания, придуманные самими детьми, и пр.) должен быть максимально свободен.

Для развития произвольного отношения каждого ученика начальной школы к учебной работе полезно введение в ученические тетради условных обозначений, которыми ученик сам может показывать учителю, какой из вариантов работы был проделан им в качестве попытки и пробы, а какой является «чистовым».

Возможен выбор учениками домашнего задания. Чем старше и самостоятельнее в процессе учения школьники, тем более этот выбор может быть свободен – на первых этапах можно организовывать выбор из вариантов работ и заданий, предложенных учителем, а в последующем можно предлагать самостоятельное определение учеником объема и содержания домашней работы.

Возможности для индивидуализации образовательного процесса в начальной школе должны быть обязательно отражены в предметно-пространственном устройстве класса.

Необходимо с самого начала обучения приветствовать использование дополнительных источников информации, даже если они доступны не всем детям.

В *педагогике искусства* важнейшим «орудием» индивидуализации учебного процесса, наряду с возможностями выбора вариантов заданий, материала и т.д., является творческое задание, т.е. задание, не имеющее «правильного», одинакового для разных людей решения. Творческое задание дает все возможности, предполагает, в каком-то смысле даже требует проявления индивидуальности ребенка.

Творческие задания должны образовывать ведущую, стержневую линию преподавания художественных дисциплин в начальной школе. Важнейшее условие успешности этой работы – способность и готовность учителя иметь дело с открытыми заданиями и оценивать результаты ученика с точки зрения его индивидуального замысла, а не с точки зрения эталона «правильного» решения, который в данном случае отсутствует.

Действенной формой занятий

является переход коллективной работы в индивидуальную: совместная работа класса и учителя над каким-либо творческим заданием с последующей (часто отсроченной) индивидуальной работой каждого ребенка на аналогичную тему.

Все эти направления могут быть предметом экспериментирования.

Основным риском является переоценка степени самостоятельности детей, приводящая к неуспеху, который при неправильном оценивании легко становится источником школьной тревожности.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности эксперимента:

- В какой мере дети реально осуществляют самостоятельный выбор?
- Происходит ли рост самостоятельности детей в учении? В чем он проявляется?

7.2. Обеспечение соответствия уровня изучения предметов индивидуальным возможностям и интересам детей и состоянию их здоровья.

Если учащиеся демонстрируют стойкую неуспешность в обучении, необходимо целенаправленно исследовать ее причины. В первую очередь следует обратить внимание на адекватность стиля учителя индивидуальным особенностям ребенка. В этой работе необходима внешняя исследовательская позиция, которую может занять завуч, классный воспитатель (освобожденный классный руководитель, тьютор), руководитель методического объединения. Они могут увидеть существующее несоответствие и подсказать учителю, как можно его преодолеть. Это не формальный контроль и порицание, это реальная помощь учителю, который не осознает причин неуспешности ребенка.

В некоторых случаях понять **причины неуспешности** помогает обследование ребенка квалифицированным психологом и логопедом, консультация у врача. Целостная картина затруднений ребенка в обучении должна стать основанием для педагога при составлении индивидуальной программы, обеспечивающей коррекционно-развивающий эффект. При этом желательно не только получить согласие родителей на ее осуществление, но и согласовать с ними их долю ответственности в ней.

Переход к составлению и реализации подобных программ, обеспеченных договором

с родителями, позволяет минимизировать риск неуспешности ребенка в образовании.

Коррекционно-развивающая индивидуальная программа может включать:

индивидуальное тематическое планирование по предметам;

групповые коррекционные занятия с педагогом или психологом;

специальную работу учителя или классного воспитателя с подопечным (в том числе во время урока) по созданию и поддержке его интереса к учению, стимулированию любой, даже минимальной инициативности ребенка.

Индивидуальная программа нужна как в тех случаях, когда ребенок отстает по учебным достижениям или по общему уровню умственного развития от среднего уровня класса, так и при опережении этого уровня. Детям, показывающим особо высокие результаты, можно рекомендовать индивидуальные обогащенные программы, состоящие из:

индивидуального тематического планирования с введением проблемного материала;

групповых занятий по подготовке к участию в интеллектуальных творческих играх или олимпиадах;

обучения в режиме экстерната по отдельным предметам;

педагогической поддержки, направленной на коррекцию возможных трудностей в общении у ребенка, выделяющегося своими учебными возможностями среди сверстников.

Основными **рисками экспериментирования** являются следующие:

- Ребенок, занимающийся по коррекционной программе, может чувствовать себя неспособным или глупым; ребенок, занимающийся по обогащенным программам, – загордиться. Чтобы этого не происходило, индивидуальным программам для отдельных детей не должно присваиваться «ярлыков». Ни сам ребенок, ни класс не должны быть информированы об уровне трудности или типе программы.

- Чрезмерное увлечение индивидуальными программами в ущерб групповым и фронтальным формам обучения может привести к изоляции ребенка от сверстников.

- Занятия по индивидуальным

программам могут привести к учебной перегрузке детей. Эти программы должны осуществляться в рамках общего расписания уроков, а не в дополнительное время.

7.3. Учет эмоционально-личностных особенностей детей.

В школьной практике мало учитываются индивидуальные особенности эмоциональной сферы детей. Это ведет к непониманию педагогом причин многих неудач в учебной и воспитательной работе. Знание наиболее распространенных психологических трудностей младших школьников позволяет педагогу более точно сориентироваться в построении взаимоотношений с детьми, у которых ярко выражены соответствующие особенности. Рекомендации по учету личностных и эмоциональных особенностей детей приведены в Приложении 14.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности эксперимента в области индивидуализации образования:

- Наблюдается ли рост учебных результатов учащихся; по каким критериям он оценивается?

- Удастся ли снизить неблагоприятное воздействие учебной нагрузки на здоровье детей?

- Удастся ли со временем перевести детей, занимающихся по коррекционной программе, на общую программу? преодолеваются ли те нарушения, вследствие которых была рекомендована коррекционная программа?

- Способствуют ли занятия по обогащенной программе умственному и личностному развитию детей?

- Не ухудшает ли индивидуальная программа положение ребенка среди сверстников, не нарушает ли его общение с другими детьми?

8. УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

8.1. Общие задачи работы с родителями

Основными задачами работы школы с родителями являются:

- Информирование о современных тенденциях в образовании, об образовательных технологиях и конкретной образовательной программе, которую реализует школа. Это особенно важно в тех случаях, когда школа работает в рамках нетрадици-

онных образовательных технологий. В частности, родители должны представлять себе особенности принятых в данной школе (классе) учебников и о том, каким именно путем школа планирует работать с их детьми в дальнейшем.

- Обеспечение реального участия родителей в образовательном процессе. Вовлечение родителей в жизнь школы особенно эффективно при организации внеучебных форм работы, хотя и не должно ограничиваться только ими.

- Помощь (в том числе консультативная) родителям в построении отношений с ребенком: поддержки ребенка в трудных для него ситуациях, активном поощрении каждого его достижения и т.п.

Семья обеспечивает тот психологический фон, который необходим для нормального обучения. Если отношения в семье нарушены, то ребенок не только сам не может успешно учиться, но и мешает другим детям.

Нарушения семейных отношений, приводящие к школьным проблемам, часто порождаются самой школой. Широко распространена практика привлекать родителей для наказания ребенка, отстающего в учебе или нарушающего правила поведения, сообщать негативную информацию о ребенке на родительском собрании. Вернувшись домой после такого собрания, родитель вымещает гнев на виновнике неприятностей, стремясь получить эмоциональную разрядку после пережитого публичного унижения и не заботясь о воспитательном эффекте своих действий. Чтобы исправить положение, необходимо разорвать этот порочный круг. Для этого должны неукоснительно соблюдаться следующие условия:

- Учитель должен говорить родителям о недопустимости наказания ребенка за его школьные провинности. Это дело самой школы (обычно для младшего школьника достаточным наказанием служит строгое замечание учительницы).

- Любые сведения о плохом поведении или учебных трудностях ребенка должны сообщаться родителям только индивидуально. Администрации школы следует официально известить родителей о существовании такого правила, чтобы в случае необходимости они сами могли контролировать его соблюдение.

Эти меры направлены на предотвращение отрицательного влияния школы на семейные взаимоотношения. Однако школа не должна ими ограничиваться. Она может и должна активно способствовать более широкому построению детско-родительских отношений. Для этого очень полезна совместная деятельность, в которой участвуют вместе дети и родители: совместные общественные проекты школы с другими сельскими, городскими, региональными структурами, развлечения, экскурсии, уборка школьной территории и т.п.

Одной из причин нарушений общения родителей с ребенком служит низкий уровень их психолого-педагогических знаний. Задача школы – способствовать их образованию в этой области. Для этого будут полезны лекции, проводимые школьным психологом и опытными учителями. В школьной библиотеке, кроме книг для учеников, должны быть книги по психологии и педагогике, адресованные родителям.

В задачи школьного психолога должно входить индивидуальное консультирование родителей по вопросам воспитания их ребенка, общения с ним в семье с учетом его психологических особенностей. Консультирование может проводиться на платной основе. Оно должно быть доступно любому родителю, желающему получить рекомендации. В случае когда учитель, администрация школы или психолог наблюдают у ребенка какие-либо трудности, они обязательно должны посоветовать родителям такую консультацию, даже если сами родители об этом не задумывались.

Родители могут и должны служить для педагога источником дополнительной полезной информации об интересах, способностях конкретного ребенка, о том, как он проявляет себя в неформальной обстановке, насколько может сам организовать свою работу, как справляется с трудными заданиями в условиях помощи взрослого.

Еще одно важное направление работы с родителями – это курирование сложных и социально неблагополучных семей. Формы его осуществления зависят от характера неблагополучия, возможностей школы, конкретных местных условий. Наиболее подходящим специалистом для разработки и реализации индивидуаль-

ной программы курирования является социальный педагог.

8.2. Позиция родителей первоклассников.

Когда в классе вводится безотметочное обучение, родителям бывает трудно перестроиться и видеть сильные и слабые стороны учебной работы своего ребенка. Поэтому, когда ребенок выполняет домашнее задание, родители не всегда чувствуют, где нужно оказать помощь ребенку, а где не надо вмешиваться и предоставить ребенку самостоятельность. Ясно, что без участия родителей не может быть построена учебная самостоятельность младшего школьника. Поэтому сразу после того, как ребенок поступил в школу, возникает задача подготовки родителей к новой роли родителей первоклассников.

Основа этой роли состоит в том, что дома ни в коем случае нельзя дублировать школу, что родитель никогда не должен становиться учителем. Основная функция родителей в помощи первокласснику – эмоциональная поддержка, предоставление детям максимально возможной самостоятельности в организации своих действий по выполнению школьных правил. Дети должны самостоятельно помнить о домашнем задании, привыкнуть делать его в одно и то же время (оптимальное начало выполнения домашних заданий – около 16.00), самостоятельно подготовить место для работы. Самое важное в выполнении домашних заданий для развития учебной самостоятельности и ответственности ребенка – уметь начать дело без внешних побуждений и сделать его до конца.

Когда появляются объемные домашние задания (время выполнения более получаса), ребенку надо помочь в планировании последовательности его действий. Помощь состоит в том, чтобы спрашивать его о том, как ему удобнее, а не говорить, как должно.

Содержательная помощь (решение с ребенком задач и пр.) в целом нежелательна. Родители никогда не должны заставлять ребенка переписывать неудачную работу.

В связи с появлением безотметочного оценивания в школе родители не должны дома выставлять ребенку свои отметки.

8.3. Роль родителей в художественном воспитании детей.

Родители должны стать едино-

мышленниками учителей, способствующих творческому и личностному развитию ребенка, и если не участвовать в их художественном развитии, то, по меньшей мере, не препятствовать ему вольно или невольно.

Необходимо убеждать родителей в необходимости художественно-творческого развития для здоровья, личностного благополучия, а может быть – и профессионального будущего их детей. Надо помочь им преодолеть прагматизм, восполнить ущербность собственного художественного образования, научиться ценить индивидуальные творческие решения детей.

В отдельных случаях нужно будет, напротив, удерживать взрослых от преждевременной ориентации ребенка на профессиональную карьеру.

Следует при каждой возможности привлекать родителей к совместной творческой работе с детьми и учителями (оформление школы, участие в жюри, школьных праздниках, спектаклях), вовлекать в общение со специалистами в области искусства и детского творчества.

Направления экспериментирования:

- Параллельно с подготовкой дошкольников к школьному обучению создать «родительские курсы», пройдя которые родители могли бы совершить осознанный выбор той или иной системы образования, познакомиться с образовательной программой данного образовательного учреждения, узнать о том, как необходимо вести себя в период адаптации ребенка к школе.

- Ввести в расписание жизни школы «консультационные дни», в которые родители могут прийти за разъяснениями и ответами на возникшие у них вопросы к ожидающему их учителю, администратору или психологу.

- Проводить «недели открытых дверей» (примерно один раз в полугодие), в ходе которых родителям разрешается посещение уроков по их желанию.

Возможны также другие организационные формы экспериментирования.

Особенностью экспериментирования в этом направлении является подготовка всего педагогического коллектива к более тесному сотрудничеству с родителями.

Вопросы для самостоятельного

анализа успешности экспериментирования:

- Помогают ли предпринятые шаги сближению родителей с детьми? (Для ответа на этот вопрос полезно периодически опрашивать родителей.)

- Как ощущают учителя последствия предпринятых шагов: стало ли им работать проще или тяжелее; помогает ли им общение с родителями лучше понимать своих учеников?

- Снижается ли число опасений и тревог родителей по поводу учебы их детей?

- Снижается ли число претензий родителей к школе?

Для оценки влияния экспериментирования на детско-родительские отношения можно использовать анкету для родителей (см. Приложение 15)

9. РЕКОМЕНДАЦИИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

9.1. Общие задачи педагогического коллектива школы.

Качественное изменение образования начинается с формирования нового взгляда учителя на свое место и роль в учебном процессе, нового отношения к ученику. Эмоциональный комфорт, ориентация на индивидуальность, обретение личного опыта человеческих отношений, основанных на само- и взаимоприятии и поддержке, ценность развития и саморазвития – все эти задачи образования относятся не только к ученикам, но ко всем участникам учебного процесса.

Профессиональные задачи педагога, осваивающего новую технологию образования, требуют от него нового отношения к себе самому, самосовершенствования, отказа от авторитарного стиля общения с детьми. Нерешенные психологические проблемы учителя неблагоприятно влияют на психологический климат в классе и на развитие детей.

Решать эти личностные и профессиональные задачи в одиночку неэффективно. Субъектом образовательных инноваций является школа, а не отдельный, пусть даже самый талантливый учитель. Поэтому средством решения задачи профессионального и личностного роста учителя являются различные организационные формы педагогических сообществ. Однако

важны не сами по себе формы, а тот смысл и то содержание деятельности, которые этими формами удерживаются. Это особенно существенно для взаимодействия специалистов, действующих из разных содержательных позиций.

Так, целью деятельности психолога является психическое здоровье и развитие ребенка. С этой точки зрения он оценивает позицию учителя, реализующего дидактические цели. Психолог помогает педагогу осознать и выявлять условия, необходимые для развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Учитель отвечает за организацию условий для успешного продвижения ребенка в рамках учебного процесса. Воспитатель или тьютор (если он есть в школе) – за организацию условий, при которых ребенок может осваивать внеучебное пространство как пространство взаимоотношений и взаимодействия между людьми. Социальный педагог (если он есть) обеспечивает условия, снижающие негативное влияние среды на ребенка. Администрация отвечает за то, чтобы у всех специалистов в школе существовали условия для эффективной работы, осуществляет необходимый контроль и текущую организационную работу.

Эти специалисты объединяются в тех случаях, когда никто из них по отдельности помочь ребенку не может. Каждый со своей позиции целенаправленно помогает ребенку преодолеть те препятствия, которые вызвали сбой в системе «ребенок – образовательный процесс».

Особое место в ряду перечисленных специалистов занимает классный воспитатель (тьютор, куратор, наставник) – это новая специальность, которая появилась в российской школе в конце 80-х годов. Причина введения позиции классного воспитателя заключена в следующем. Ребенок периодически нуждается в индивидуальном внимании и поддержке взрослого, к которому он мог бы всегда обратиться за помощью и обязательно ее получить. Обычно у учителя нет для этого времени. Психолог (один на всю школу) также может оказаться недоступным для ребенка.

Классный воспитатель – это не тот традиционный классный руководитель, который лишь изредка проводит мероприя-

тия и занимается организационными проблемами в нагрузку к своей основной деятельности. Классный воспитатель – это специалист, которого необходимо профессионально готовить к деятельности, связанной с воспитанием и педагогической поддержкой. Именно он становится основной фигурой, интегрирующей всех других специалистов в ситуациях, когда ребенку требуется адресная педагогическая поддержка.

9.2. Обязанности психолога.

В настоящее время в практике работы школы психолог зачастую оказывается в сложной и противоречивой ситуации. Как член сложившегося в школе педагогического коллектива с его приоритетами и традициями и как сотрудник, зависимый от администрации, он нередко привлекается к решению непрофессиональных задач (если администрация не знает, как решить ту или иную проблему, в ней поручают разобраться психологу, даже в том случае, если содержание она имеет вовсе не психологическую природу). Иногда он привлекается к решению профессиональных психологических задач, но при этом в том ключе, который выгоден администрации или педагогическому коллективу. Например, уговорить родителей забрать ребенка из школы, потому что с ним не справляется классный руководитель. Чтобы преодолеть эти негативные тенденции, нужно соблюдать следующие условия:

1 Психолог должен выполнять только ту работу, которая не противоречит его профессиональным возможностям и этическому кодексу.

2 Психолог должен доступным для педагогов и администрации способом (на бытовом, а не профессиональном языке) предложить тот набор услуг, которые он может оказать школе исходя из своих профессиональных знаний, опыта и технической оснащенности (наличие тестов, диагностических процедур, умение вести коррекционную работу, проводить беседы, читать лекции и т.п.).

3 Важная функция школьного психолога состоит в контроле за психическим состоянием детей и их развитием в ходе обучения, а также в коррекции этого состояния и обеспечении необходимых условий детского развития. Наиболее эффективно эта функция реализуется через совместное с учителем проектирование и анализ

уроков.

4 Целесообразно использование школьных психологов для выявления (как с помощью учителя, так и без него) рисков и отклонений от нормального хода развития отдельных детей, однако рекомендации учителю и управленцу должны даваться психологом не в виде сообщения об особенностях данного ребенка, а в виде конкретных пожеланий по организации учительских и управленческих действий (или осознанного «бездействия») по отношению к данному ребенку.

5 Наблюдая жизнь школы, посещая уроки, присутствуя на родительских собраниях, педсоветах и методобъединениях, участвуя во внеурочных школьных мероприятиях, психолог может выявлять актуальные и потенциальные проблемы школы и предлагать их администрации для исследования и обсуждения.

6 Целесообразно участие психолога в разработке образовательной программы школы, в том числе в выделении критериев для оценивания эффективности ее работы.

7 При вхождении школы в эксперимент по обновлению образования психолог должен участвовать в переподготовке учителей и управленцев, а также привлекаться и для решения других проблем:

психолог может помочь учителю организовать групповую дискуссию или коллективную форму учебной работы (помочь подобрать группы, разделить между детьми задачи и функции);

психолог может помочь учителю ввести новые формы оценки работы детей (самооценка, выделение ее критериев, оценка динамики индивидуальных достижений); он может также объяснить родителям суть новых оценок, сформировать у них адекватное отношение и понимание оценки;

анализируя результаты тестирования детей, психолог может оценить эффективность развивающих воздействий образовательной среды школы в целом и внедренных нововведений в частности;

психолог может оказать большую помощь педагогическому коллективу, участвующему в эксперименте, организовав конструктивное взаимодействие педагогов-экспериментаторов на методических советах или в других формах обсуждения хода

и результатов эксперимента;

психолог должен участвовать в разработке и проведении уроков с использованием информационных технологий, помогая грамотно включить мотивационные, информационные, моделирующие возможности компьютерных программ в содержательный контекст урока.

Обязательное условие экспериментирования.

Независимо от конкретной ситуации, проблемы или запроса учителя или администрации единственно возможной позицией школьного психолога является помощь конкретному ребенку (или классу как объединению детей), а педагоги, родители, администрация школы должны привлекаться в той мере и форме, в которой они могут помочь решению этой задачи.

9.3. Организационные формы совместной работы коллектива школы.

Положительно зарекомендовавшими себя организационными формами являются:

- **Малые педагогические советы.** Эта форма служит для регулярного и совместного обсуждения текущего положения дел, обмена мнениями по дискуссионным вопросам и проблемам. Это помогает каждому участнику определиться в своей точке зрения относительно создавшейся педагогической ситуации, заявить и обсудить ее с коллегами. В ходе малого педагогического совета оформляются общие решения, которым затем на уровне общей договоренности все должны следовать. Только при этом условии педагоги могут, действуя каждый в пределах своей компетентности, являться носителями и субъектами общего мнения и совместной деятельности. Это особенно важно при обеспечении поддержки индивидуального движения учащихся.

- **Психолого-педагогические консультации (ППК)** используются в ситуациях, требующих быстрого, адекватного и совместного педагогического реагирования. Наиболее типичны случаи, когда:

учитель обращается к коллегам с просьбой совместно найти средства индивидуального подхода к конкретному ребенку;

родители или администрация выдвигают требования, невыполнимые по отношению к данному ученику или классу;

не удается построить сотру-

дничество с семьей или более широким социальным окружением ребенка.

Содержанием работы ППК является анализ сложившейся ситуации и поиск средств психолого-педагогической поддержки. Педагогический консилиум – это не место, где ставят диагноз ребенку, и тем более не средство для селекции. Это совместная деятельность педагогов по изменению (коррекции, устранению) тех негативных условий и обстоятельств, которые создают напряженную ситуацию.

- **Педагогический клуб** – добровольное собрание участников на основе интереса к проблемам образования. Открытая форма организации предполагает встречу учителей, родителей, детей, представителей общественности. В рамках клуба может проходить становление педагогических проектов школы или отдельных детско-взрослых коллективов: их инициация, обсуждение, организационная подготовка.

- **Проектная школа** – это своеобразная педагогическая лаборатория, в которой педагоги обретают навыки аналитической, исследовательской и проектной деятельности, позволяющей постепенно и осознанно формировать условия для выхода в инновационный режим работы.

Основные направления подготовки и переподготовки педагогов:

технологии личностно ориентированного образования;

технологии педагогической поддержки ребенка в образовании;

здоровьесберегающие образовательные технологии;

инновационные технологии в содержании начального образования и т.п.

Для обеспечения квалифицированного преподавания в рамках выбранной школой образовательной программы педагог должен пройти соответствующую переподготовку.

10.ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗЛИЧНЫХ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ЕДИНИЦ СТРАНЫ

10.1. Сельская школа.

70,4 % общеобразовательных школ страны – средние (полные), основные, начальные – расположены в сельской местности и в силу своих специфических особенностей требуют особых подходов к обновлению образовательного процесса.

Особенностями функционирования сельских общеобразовательных начальных школ являются:

- разнообразие типов и видов школ;
- малая численность учащихся;
- разнообразие в месторасположении и условиях функционирования;
- безальтернативность в образовательном пространстве сельского округа.

Школа часто является единственным культурно-образовательным учреждением на селе. Поэтому помимо решения общеобразовательных задач она берет на себя задачу организации культурной жизни на селе, подготовки учащихся к сельскохозяйственному труду, развития социальных инициатив граждан и т.п.

В классах с малой наполняемостью имеются все условия для индивидуального обучения. Однако эти преимущества мало используются. На уроках применяется крайне узкий круг методов и приемов (рассказ учителя, чтение и пересказ учебника, выполнение упражнений, фронтальная беседа). Это приводит к пассивности и утомлению учащихся, не обеспечивает высокого качества знаний и умений. Частыми недостатками образовательного процесса в классах с малой наполняемостью являются замедленный темп урока, монотония, чрезмерно высокая «плотность» учебного общения, гиперопека учащихся и усиление контролирующей деятельности учителя на всех этапах урока, ведущие к низкой самостоятельности и эмоциональным перегрузкам.

В перспективе необходимой основой для проведения любых преобразований в сельской школе станет активное использование современных технических средств (компьютеров с возможностью подключения к Интернет, медиа-средств и др.). Это один из важнейших путей для обогащения опыта учащихся, расширения круга их социальных контактов, повышения общей информированности о процессах, происходящих в стране и в мире.

В рамках проведения эксперимента по организации образовательного процесса в начальной сельской школе могут быть предложены **следующие направления**:

- Включение школы в более крупный комплекс, например создание образовательного учреждения «Начальная школа – детский сад»; создание учреждения «Начальная школа на дому» (в случае аварийного состояния здания школы или его отсутствия); функционирование начальной школы как филиала базовой основной или полной школы, расположенной в близлежащем населенном пункте, и т.п.

- Создание на базе школ, расположенных на значительном расстоянии друг от друга, культурно-образовательных учреждений («Сельский социокультурный комплекс»).

- «Обмен» учителями-специалистами между школами, расположенными в одном районе (возможны командировки разной длительности с согласованием расписаний школ и работой по отдельным курсам в режиме «погружения»).

- Разработка гибкого режима работы школы, оптимальной структуры и продолжительности урока, технологий для обучения детей разного уровня развития, разновозрастного состава учащихся класса.

- Совершенствование методики урока: применение дифференцированного подхода в обучении, разработка творческих самостоятельных заданий разной степени сложности для организации самостоятельной работы учащихся; чередование различных видов самостоятельных работ с различными источниками, а не только с учебником; использование дидактических и ролевых игр; включение в образовательный процесс разнообразных творческих заданий.

- Соединение обучения с трудовой подготовкой, включение учащихся в реальную общественно-полезную деятельность, социальную практику (при этом важно, чтобы дети реально работали **вместе** со взрослыми, а не просто под их руководством).

- Создание условий для индивидуальной работы с детьми и для содержательного межвозрастного общения, что особенно важно при решении творческих за-

дач (например, групповые и общешкольные художественные акции с участием школьников, учителей и родителей могут стать значимым событием для всего сельского сообщества).

Особенностью экспериментирования является организация деятельности школы как открытого социально-педагогического института, что предполагает ее активное взаимодействие с окружающей социальной и природной средой, включение в образовательный процесс родителей, специалистов сельского хозяйства и др.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Складывается ли реальное культурно-образовательное пространство села, центром которого является школа?
- Происходит ли рост заинтересованности детей в учении; по каким показателям это видно?
- Повышается ли информированность детей, педагогов и сельского населения о событиях в стране и мире?
- Включаются ли взрослые в проводимые преобразования; в чем состоит их участие?

10.2. Малый город и мегаполис.

Образовательная ситуация, складывающаяся в малом городе, существенно отличается от ситуации в мегаполисе. Родители, записывающие ребенка в школу в мегаполисе, имеют возможность выбора из большого числа вариантов школ, о многих из которых они часто даже не знают.

В малом городе возможности выбора гораздо более ограничены. В связи с этим каждая из школ малого города должна создать условия для того, чтобы в ней могли обучаться дети из семей с разными социокультурными ориентациями, разными образовательными запросами и пр. Другими словами, такая школа обязательно должна быть максимально демократичной.

Если школа собирается ввести у себя ту или иную образовательную программу, то она должна тщательно изучить местную социокультурную и образовательную ситуацию и понять, насколько данная образовательная программа может удовлетворить социальный запрос населения.

В мегаполисе, невзирая на боль-

шое разнообразие имеющихся школ, выбор родителями конкретной школы для своего ребенка часто оказывается случайным. Это связано с полным отсутствием объективной информации об образовательной программе школы. Другая проблема состоит в том, что многие школы не проявляют инициатив, стандартны и однотипны. Это лишает родителей возможности реального выбора.

В рамках проведения эксперимента по организации образовательного процесса в начальной школе малого города и мегаполиса могут быть предложены *следующие направления:*

- В малом городе можно опробовать разнообразные формы дифференцированности обучения внутри одной школы в соответствии с образовательными запросами отдельного школьника или группы детей.
- В мегаполисе необходимо опробовать разные формы представления школой своей образовательной программы для родителей, чьи дети учатся или собираются учиться в этой школе (например, проводить «день открытых дверей»); это поможет родителям понять, подходит ли данная школа их ребенку, чего от нее можно и чего нельзя ожидать.

Риски экспериментирования.

Для ситуации мегаполиса существует риск превращения средств представления школы родителям в поверхностную рекламу.

Организуя более дифференцированное обучение (вариант, рекомендуемый для маленького города), необходимо очень четко решить проблемы при построении сбалансированного учебного плана, распределении занятости учителей и пр.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Какие характеристики своей образовательной программы школа выделяет как свои достоинства? На работу с какими учениками она ориентирована?
- Видны ли какие-то признаки того, что школа стала больше удовлетворять образовательным запросам жителей? Если да, то каким именно запросам?

(Продолжение следует.

*«Приложения» к документу
будут опубликованы в следующем номере.)*