



ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методические
материалы

ЛИПЕЦК 2021



Управление образования и науки
Липецкой области
ГАУДПО Липецкой области
«Институт развития образования»

ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методические
материалы

ЛИПЕЦК 2021

ББК 74.202.8
Т38

Технологии преодоления учебной неуспешности обучающихся: методические материалы / авт.-сост. О.В. Созонтова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021. - 96 с.

Методические материалы содержат теоретические, нормативные и прикладные основы проблемы школьной неуспешности, а также представлены диагностические и методические материалы для работы с различными категориями школьников, испытывающими трудности в обучении.

© ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ	4
НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	11
<i>Ликвидация академической задолженности</i>	11
<i>Организация работы с обучающимися выпускных классов, имеющих академическую задолженность</i>	12
<i>Организация работы с обучающимися, показавшими неудовлетворительные результаты на государственной итоговой аттестации</i>	15
КОМПЛЕКС МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	16
<i>Основные направления работы отдельных участников образовательных отношений с неуспевающими и обучающимися, испытывающими трудности в обучении</i>	16
<i>Психолого-педагогическая диагностика школьных затруднений</i>	21
<i>Сопровождение освоения обучающимися системы учебных действий</i>	23
<i>Поддержка обучающихся с рисками учебной неуспешности в урочной деятельности</i>	55
<i>Рекомендации по коррекции дидактической деятельности учителя с неуспевающими обучающимися</i>	72
<i>Приемы коррекционной работы с различными категориями неуспевающих обучающихся</i>	77
ЛИТЕРАТУРА	95

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения (например: цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, семестра, года). В основе отставания в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности учащихся, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями.

Неуспевающий ученик – это ребенок, который не может показать тот уровень знаний, умений, оперативность ума и исполнения операций, который демонстрируют одноклассники. При этом эти дети по основным показателям познавательной деятельности могут быть не хуже успевающих школьников.

Неуспеваемость может возникнуть у детей, имеющих особенности развития:

1) дети с задержкой интеллектуального развития. Школьникам трудно выполнять задания, у них низкие представления о себе, они часто получают замечания от учителя;

2) недостаточное развитие для требований школы (такие дети составляют 25 % всего контингента неуспевающих). У них выявлены нарушения в раннем периоде развития (патология беременности и родов, родовые травмы). Они болеют различными хроническими заболеваниями, часто живут в неблагоприятных микросоциальных условиях, с трудом адаптируются к условиям обучения в школе, распорядку дня, учебной нагрузке;

3) функционально не созревшие дети. Одни из них быстро устают (нет школьной выносливости), другие не могут сосредоточиться;

4) ослабленные дети. Эти дети имеют проблемы приспособления к обучению в школе. Им свойственны недостаточная осведомленность об окружающем мире, дефицит навыков, плохая ориентация в окружающей обстановке, трудности контакта со сверстниками, учителем, неправильное поведение в классе, недоразвитая учебная мотивация.

5) системно отстающие дети. Их характерные особенности – расторможенность, двигательное беспокойство, гиперактивность. Им трудно организовать свою деятельность, сосредотачивать свое внимание, устанавливать нормальные отношения со сверстниками. Нарушения поведения, как правило, сочетаются у таких детей с целым комплексом трудностей в письме, чтении, математике.

6) депривированные семьей и школой дети. Это рассеянные, забывчивые ученики с очень неустойчивой успеваемостью. У них возникает усталость уже на первом уроке. Уроки им кажутся непомерно длинными. Утомление у них выражается в резко сниженной работоспособности, медленном темпе деятельности, они не успевают выполнять задания со всем классом. Во время урока отвлекаются на внешние раздражители, плаксивы, небрежны в работе. При чтении теряют строку, не делают смысловых ударений (11).

Исследования психологов определили психологический портрет неуспевающего ученика. Учащиеся группы риска демонстрируют большую общительность, яркость эмоциональных проявлений, они больше направлены на межличностные отношения по сравнению с группой успевающих учащихся, при этом им не хватает эмоциональной устойчивости. Они часто чувствуют себя беспомощными, склонными обижаться на других, неспособными контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. Успевающие же школьники в целом хорошо приспособлены, реалистичны в отношении к жизни, самокритичны, хорошо осознают требования действительности, редко поддаются случайным колебаниям настроения.

Детям с рисками учебной неуспешности свойственна выраженная тенденция к самоутверждению, игнорированию социальных условностей и авторитетов, они могут агрессивно отстаивать свои права на самостоятельность. Такая оппозиционность является препятствующим успешному обучению фактором. Успевающие школьники больше руководствуются мнением окружающих, легко подчиняются авторитетам, склонны к чувству вины, скромны, послушны.

Учащиеся группы риска живут, не задумываясь над событиями, легко относятся к жизни, не заботятся о будущем, строят жизнь по принципу «авось пронесёт», верят в удачу, доверчивы, импульсивны. Учащиеся с такими характеристиками с трудом могут удерживаться в условиях, требующих ответственности, необходимости планировать и регулировать деятельность, произвольно поддерживать мотивацию, что предусматривает процесс обучения.

Неуспевающие школьники слабо мотивированы, не прилагают усилий к выполнению общественных требований и культурных норм. Такая личность склонна к непостоянству и может легко бросить начатое дело, отказаться от своих обязательств. Эти особенности также ограничивают возможность адаптироваться к образовательному процессу, препятствуют добросовестности, последовательности, постоянству в подготовке к занятиям. Для учащихся группы риска характерен слабый самоконтроль, внутренняя недисциплинированность, невнимательность к другим. Их деятельность хаотична, они часто теряются, не умеют организовать своё время и порядок выполнения дел (11, 17).

Отставание учащихся в усвоении конкретного учебного предмета можно обнаружить по следующим признакам:

- несформированность учебных навыков (школьник не умеет учиться: работать с текстом, выделять главное, существенное, не может организовать своё время и распределить усилия);
- неустойчивость внимания, гиперактивность (отвлекаемость, подвижность, неусидчивость);
- отсутствие познавательного интереса (школьнику мало что интересно, он не посещает кружки и секции, не читает книг, а предпочитает пустое времяпрепровождение);
- несформированность произвольной сферы (ученик делает то, что ему нравится и не способен прилагать волевые усилия для выполнения учебных задач);
- низкая работоспособность.

Причины неуспеваемости разнообразны (таблица 1). Проблемы неуспешности в учебной деятельности лежат в психологических, нейрофизиологических особенностях обучающихся и условий их психолого-педагогического сопровождения.

Таблица 1

**Причины неуспеваемости школьников
(по П.А. Киршину)**

Уровни причин неуспеваемости	Внутриличностная сфера			
	Педагогический	Низкая эффективность учебной деятельности	Низкая интенсивность учебной деятельности	Пропуски занятий
Психологический	Несформированность познавательных мотивов и недисциплинированность	Эмоциональные и волевые нарушения	Несформированность знаний, умений и навыков	Низкий уровень познавательных способностей
Нейрофизиологический	Общая ослабленность организма	Слабый тип нервной системы	Сенсорные и речевые нарушения	Микропоражение в коре головного мозга, которое вызывает следующие проблемы обучения (акалькулия, аграфия, алексия), т.е. нарушение счета, почерка и чтения
	Внеличностная сфера			
Педагогический	Нет дифференцированного подхода родителей и учителей. Бедность психической стимуляции. Дефицит любви и заботы родителей.			

По мнению М.М. Безруких к неуспешности всегда приводит нарушение *социально-психологической адаптации*. Некоторые школьники уже с первого класса попадают в разряд неуспешных и остаются таковыми долгие учебные

годы. Успешность младшего школьника определяется наличием высокого адаптивного ресурса. Чем слабее функционально развит организм, тем меньше его адаптивный ресурс. Возможными причинами школьной неуспешности могут быть не только слабая концентрация внимания; низкий уровень развития таких познавательных способностей, как восприятие, мышление, память, речь; несформированность рефлексивных способностей; но и отсутствие учебной мотивации; неадекватность самооценки; определенные черты характера, например, чрезмерная импульсивность; отрицательные психические состояния; негативные факторы окружающей среды и многое-многое другое.

Механизм школьной неуспешности часто запускают *завышенные ожидания родителей по поводу школьной успеваемости ребенка*. Понимая, что не оправдывает надежд мамы и папы, ребенок чувствует вину, ему кажется, что он не достоин любви. Важно для формирования представлений ребенка о себе как ученике и то, каким образом родители реагируют на успехи и неудачи ребенка. Перенос оценок с учебного результата на личность ребенка чреват серьезными последствиями (вместо «тебе не удалось» – «ты неумеха»). Перекося в оценивании деятельности, преобладание негативных оценок демотивирует, гасит стремление сделать лучше. Чаще всего родители лучше умеют подмечать недостатки в поведении своих детей, и порицание преобладает над похвалой. Хотя мотивирует именно положительная оценка.

Однако, чрезмерное захваливание, отсутствие разумной требовательности и последовательности бывает столь же вредно, как и нехватка тепла в отношениях. Уважение и взаимопонимание в семье – серьезный ресурс поддержки ребенка и его стремления к успеху.

Самой распространенной причиной школьной неуспешности являются *отношения в школе: с педагогом, классом и атмосфера в школе*. Отношения с учителем очень важны, во многом они определяют отношение к предмету, к учебе. Особенно важно, как сложатся отношения в самом начале, в первом классе. Именно тогда у ребенка складываются представления о том, что такое школа, и какой он ученик. Способности могут развиваться только в эмоционально благоприятной атмосфере. Если ребенок боится или не принимает учителя, то это непременно скажется на первом опыте учебы.

А иной раз причиной длительной неуспешности может быть и несоответствие формы подачи учебного материала учителем (учителями) индивидуальному стилю учебной деятельности ребенка, что может привести не только к устойчивой академической неуспеваемости, негативному отношению к учению, учителю, школе, но и к неврозам, стрессам и затяжным депрессиям.

Личностные качества ученика (низкая самооценка, неуверенность) приводят к боязни нового, проявлению себя, блокируют активность и снижают желание учиться. Снижение мотивации учения и боязнь неудачи, стремление избежать сложностей, связанных с овладением новым – одновременно и проявление, и причина, и следствие школьной неуспешности. Немотивированность связана с

волевыми качествами человека. Воля, как механизм преодоления трудностей, помогает преодолеть неудачи.

Эмоциональные особенности ребенка (повышенная эмоциональность, тревога) могут разрушить учебную деятельность даже очень способного ученика. Если ребенок не умеет регулировать свое эмоциональное состояние, плохо справляется с волнением, обидой, раздражением, это служит серьезным препятствием на пути к успеху.

Интеллект и особенности познавательных процессов определяют успешность ученика в образовательной деятельности. Возможными причинами школьной неуспешности могут быть плохая память, слабая концентрация внимания, недостаточное развитие мышления и речи, а также неумение анализировать и понимать причины своих успехов и неудач.

Нарушения функционирования нервной системы ребенка либо вообще не заметны родителям, либо относятся ими к особенностям характера ребенка. Ребенок слишком подвижен, не может долго сидеть на одном месте, постоянно отвлекается, или, наоборот, малоактивен, вял. Эти нарушения зачастую не носят тяжелого характера, однако, могут помешать ребенку успешно учиться в школе.

Итак, школьная неуспешность может являться как следствием, так и причиной нарушения психофизиологического развития, социальной адаптации школьника (3).

На комплекс причин, вызывающих школьную неуспеваемость, влияют ряд факторов. Низкий уровень развития учебной мотивации может быть обусловлен:

- обстоятельствами жизни ребенка в семье;
- особенностями взаимоотношения с окружающими взрослыми;
- неправильно сформировавшимся отношением к учению, непониманием его общественной значимости;
- отсутствием стремления быть успешным в учебной деятельности.

Интеллектуально пассивные обучающиеся – те, которые не имели ни правильных условий для умственного развития, ни достаточной практики интеллектуальной деятельности, у них отсутствуют интеллектуальные умения, знания и навыки, на основе которых педагог строит обучение. Такие обучающиеся имеют ряд особенностей учебной деятельности:

- при выполнении учебного задания, требующего активной мыслительной работы, отсутствует стремление его понять и осмыслить;
- вместо активного размышления – использование различных обходных путей: зазубривание, списывание, подсказки товарищей, угадывание правильных вариантов ответа.

Интеллектуальная пассивность может проявляться как избирательно в отношении учебных предметов, так и во всей учебной работе. Вне учебных занятий многие из таких учащихся действуют умнее, активнее и сообразительнее, чем в учении.

Несформированность навыков учебной работы не позволяют ребенку успешно учиться. Обучающиеся не умеют учиться, не умеют самостоятельно работать, потому что пользуются малоэффективными способами учебной работы, которые требуют от них значительной траты лишнего времени и труда: заучивают текст, не выделяя логических частей; начинают выполнять практические задания раньше, чем выучивают правило, для применения которого эти задания задаются; не проверяют свои работы или не умеют проверять; выполняют работу в медленном темпе. При этом педагог не уделяет должного внимания систематическому формированию и совершенствованию умений учиться.

Отсутствие ответственности и прилежания в учебном труде вызвано рядом факторов:

- пробелы в воспитании (нет постоянных трудовых обязанностей, не приучены выполнять их аккуратно, не предъявлялось строгих требований к качеству работы; избалованные, неорганизованные учащиеся);
- неправильная организация учебной деятельности в школе;
- нежелание выполнять не очень интересное, скучное, трудное, отнимающее много времени задание;
- небрежность и недобросовестность в выполнении учебных обязанностей;
- невыполненные или частично выполненные домашние задания;
- неаккуратное обращение с учебными пособиями (2, 33).

Причины школьной неуспешности определяют типологию неуспевающих школьников.

1. Неуспевающие обучающиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника. Для всех школьников этого типа характерна низкая обучаемость, связанная со сниженным уровнем мыслительных операций. Слабое развитие процесса мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и конкретизации) вызывает серьезные трудности в усвоении учебного материала, которые способствуют возникновению у школьников упрощенного подхода к решению мыслительных задач. При таком подходе обучающиеся стремятся приспособить учебные задания к своим ограниченным возможностям здоровья (ОВЗ) или вообще избегают умственной работы, в результате чего происходит задержка умственного развития и не формируются навыки учебной работы.

Неуспех в учебе и неумение работать вместе с классом не являются для них источником морального конфликта, так как в силу ограниченности своих познавательных возможностей свое отставание они правильно видят в неспособности усваивать отдельные предметы наравне со всеми. Отсутствие морального конфликта способствует сохранению позиции школьника и формированию положительной моральной направленности, так как понимание причин неуспеха при положительном отношении к учению является хорошим стимулом для преодоления недостатков. Об этом говорит тот факт, что школьники этого типа охотно принимают помощь учителей и товарищей.

2. Обучающиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника. Обучающиеся этого типа в школу приходят с хорошей интеллектуальной подготовкой, с желанием хорошо учиться. Однако на качестве их учебной работы отражается прежде всего то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится при отсутствии более широкой и устойчивой мотивации в учебном труде эти ученики избегают активной умственной работы по предметам, усвоение которых требует систематического и напряженного труда (языки, математика), задания по устным предметам усваивают поверхностно. В процессе такой работы у них не формируются навыки учения, умения преодолевать трудности.

Наряду с этим у них складывается определенный подход к работе: небрежное ее выполнение, низкий темп. У школьников второго типа неуспех в учении неизбежно ведет к моральному конфликту. Он возникает в связи с противоречием между их более широкими интеллектуальными возможностями и слабой реализации этих возможностей, что объясняется отсутствием навыков самостоятельной учебной работы. Моральный конфликт обнаруживается у них на раннем этапе обучения и не только определяет отрицательное отношение к учению, но и ведет к отрыву от классного коллектива, что может стать причиной возникновения отрицательной моральной направленности.

3. Неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющееся в стремлении оставить школу. Для этого типа, как и для первого характерна низкая обучаемость. Слабое развитие мыслительных процессов вызывает серьезные трудности в усвоении учебного материала. При выполнении учебных задач у этих школьников отсутствует критичность; манипулируя цифрами, они легко приходят к абсурду. Причем полученные результаты они не пытаются сравнивать с результатами других школьников. Выполнение работы подобным образом свидетельствует не только о трудностях в усвоении и неумении работать, но и о беспечном отношении к учению. У этих школьников весьма отчетливо проявляется узость мышления.

Слабое развитие мотивационной стороны познавательной деятельности проявляется в отсутствии познавательных интересов, в характере общей направленности личности. Совокупность этих качеств определяет отрицательное отношение к знаниям, к школе, учителям, а также стремление оставить школу. Общее отрицательное отношение определяет интересы этой категории. В школе их больше всего привлекают такие предметы как физкультура, уроки труда (24).

Чаще всего педагог сталкивается с обучающимися первой и второй группы, и каждой группе следует оказывать дифференцированную помощь.

НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Действующим законодательством понятие «неуспевающий обучающийся» не определено. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон)) используется понятие академической задолженности. (Неудовлетворительные результаты промежуточной аттестации по одному или нескольким учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы или непрохождение промежуточной аттестации при отсутствии уважительных причин признаются академической задолженностью (ч. 2 ст. 58 Закона)). В связи с этим неуспевающим признается обучающийся, имеющий академическую задолженность; обучающийся, получивший на государственной итоговой аттестации неудовлетворительные результаты.

Ликвидация академической задолженности

Академическая задолженность должна быть ликвидирована обучающимся в пределах одного года с момента образования в сроки, определяемые образовательной организацией (ч. 3 ст. 58 Закона). При планировании ликвидации академической задолженности необходимо учесть следующее:

1) сроки ликвидации задолженности не должны совпадать с каникулами, так как каникулярное время - это плановые перерывы для отдыха и иных социальных целей предоставляемые учащимся в процессе получения образования в соответствии с законодательством об образовании и календарным учебным графиком (п. 11 ч. 1 ст. 34 Закона);

2) сроки целесообразно согласовывать с родителями (законными представителями) несовершеннолетнего учащегося во избежание возникновения конфликтных ситуаций;

3) создать условия для ликвидации академической задолженности и обеспечить контроль за своевременностью её ликвидации обязаны не родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося, а образовательная организация (ч. 4 ст. 58 Закона).

Для исполнения ч. 6 ст. 58 Закона о проведении промежуточной аттестации во второй раз комиссией, создаваемой в общеобразовательной организации, целесообразно создать такую комиссию в целях ликвидации академической задолженности. Порядок создания такой комиссии, регламент ее работы следует закрепить в локальном нормативном акте. Данный документ затрагивает интересы права учащихся, следовательно, при его принятии необходимо учесть мнение совета учащихся и совета родителей (ч. 3 ст. 30 Закона), а, кроме того, его копию (пп «д» п. 2 ч. 2 ст. 29 Закона) обязательно необходимо разместить в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте общеобразовательной организации в сети «Интернет» (ч. 1 ст. 29 Закона).

Взимание платы с учащихся за прохождение промежуточной аттестации (в том числе в целях ликвидации академической задолженности) не допускается (ч. 7 ст. 58 Закона).

Обратите внимание, что обучающийся, не прошедший промежуточную аттестацию по уважительным причинам, законодательством об образовании к категории имеющих академическую задолженность не относится (ч. 2 ст. 58 Закона), и, хотя такой учащийся переводится в следующий класс тоже условно (ч. 8 ст. 58 Закона), обязанность проходить промежуточную аттестацию законодательство на него не возлагает.

В соответствии с Законом обучающийся обязан добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, в том числе посещать предусмотренные учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия, осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы (п. 1 ч. 1 ст. 43 Закона). Но ответственность обучающегося за невыполнение этих обязанностей ни Законом, ни иными нормативными актами не предусмотрена. Это может привести к ситуации, когда, несмотря на все необходимые условия, созданные общеобразовательной организацией для ликвидации учащимся академической задолженности, и постоянный контроль, учащийся не ликвидирует академическую задолженность в установленные сроки.

В соответствии с законодательством родители (законные представители обучающегося определяют дальнейшую образовательную траекторию обучающегося (ч. 9 ст. 58 Закона):

- оставить его на повторное обучение;
- перевести его на обучение по адаптированным образовательным программам в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;
- перевести его на обучение по индивидуальному учебному плану.

При этом законодательство не накладывает обязанности на родителей (законных представителей) обучающегося сделать выбор одного из трёх возможных вариантов. В результате общеобразовательная организация нередко вынуждена продолжать обучение учащегося, не ликвидировавшего академическую задолженность, на общих основаниях и переводить его в следующий класс. При прогнозе такой ситуации лучше создать условия и возможность ликвидировать академическую задолженность со второй попытки. Обращение школы в органы опеки и попечительства с заявлением о лишении родительских прав родителей в связи с невыполнением ими своих обязанностей по обеспечению получения детьми общего образования (п. 1 ч. 4 ст. 44 Закона), может привести к ситуации, когда образовательной могут инкриминировать несоответствие качества подготовки учащихся установленным требованиям (п. 1 ч. 6 ст. 28 Закона) со всеми вытекающими последствиями.

Организация работы с обучающимися выпускных классов, имеющих академическую задолженность

Законодательством об образовании установлен перечень оснований для отчисления обучающегося:

- в связи с получением образования (завершением обучения) (п. 1 ч. 1 ст. 61 Закона);

- досрочно по инициативе обучающегося или родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося, в том числе в случае перевода обучающегося для продолжения освоения образовательной программы в другую организацию, осуществляющую образовательную деятельность (п. 1 ч. 2 ст. 61 Закона);

- досрочно по инициативе общеобразовательной организации, в случае применения к обучающемуся, достигшему возраста пятнадцати лет, отчисления как меры дисциплинарного взыскания, а также в случае установления нарушения порядка приема в общеобразовательную организацию, повлекшего по вине обучающегося его незаконное зачисление в общеобразовательную организацию (п. 2 ч. 2 ст. 61 Закона);

- досрочно по обстоятельствам, не зависящим от воли обучающегося или родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося и общеобразовательной организации, в том числе в случае ее ликвидации (п. 3 ч. 2 ст. 61 Закона), отчислить из общеобразовательной организации можно по инициативе родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося (п. 1 ч. 2 ст. 61 Закона) (18).

Если академическая задолженность возникла у обучающегося 4-го класса, то допустить его к обучению на уровне основного общего образования нельзя (ч. 5 ст. 66 Закона), так как он не освоил основной образовательной программы начального общего образования. Но отчислить из образовательной организации обучающегося, имеющего академическую задолженность в 4 классе (последний год освоения программы начального общего образования), можно лишь по инициативе родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося (п. 1 ч. 2 ст. 61 Закона).

Для оценки степени и уровня освоения обучающимся образовательной программы Закон предусматривает проведение итоговой аттестации (ч. 1 ст. 59 Закона). Несмотря на то что проведение итоговой аттестации по программе начального общего образования не является обязательным, общеобразовательная организация может принять решение о ее проведении (формы и порядок ее проведения общеобразовательная организация определяет самостоятельно в силу своей автономии (ч. 1 ст. 28 Закона)).

Опираясь на локальный нормативный акт, регламентирующий порядок проведения итоговой аттестации по программе начального общего образования, следует установить такую форму и порядок ее проведения, чтобы все обучающиеся, имеющие академическую задолженность по итогам 4 класса, могли быть признаны освоившими программу начального общего образования (18).

Если академическую задолженность имеет обучающийся 9-го класса, то ситуация еще сложнее:

- к государственной итоговой аттестации его допустить нельзя как обучающегося, имеющего академическую задолженность или имеющего неудовлетворительные отметки по какому-либо предмету учебного плана за 9-й класс (Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования);

- к обучению на уровне среднего общего образования допустить его тоже нельзя (ч. 5 ст. 66 Закона), так как он не освоил основной образовательной программы основного общего образования;

- отчислить из общеобразовательной организации обучающегося, имеющего академическую задолженность в 9 классе (последний год освоения программы основного общего образования), можно лишь по инициативе родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося (п. 1 ч. 2 ст. 61 Закона), а если такого заявления нет, то отчислить такого обучающегося нельзя.

И хотя лицам, не прошедшим итоговой аттестации, а также лицам, освоившим часть образовательной программы, выдаются справки об обучении или о периоде обучения (ч. 12 ст. 60 Закона), как поступать с этими обучающимся дальше, законодательство не определяет.

Возможный законный выход из такой ситуации – обеспечение отсутствия у обучающегося 9-го класса академической задолженности. Тогда этого у обучающегося общеобразовательная организация имеет право и обязана допустить к государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования (ч. 6 ст. 59 Закона).

При наличии у обучающегося 11-го класса академической задолженности за 10-й класс или неудовлетворительной годовой отметки хотя бы по одному из предметов учебного плана за 11-й класс его нельзя допустить к государственной итоговой аттестации по программе среднего общего образования (Приказ Минпросвещения России № 190, Рособрнадзора № 1512 от 07.11.2018 (с изм. от 16.03.2021) «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования» (далее — Порядок)). Ему как лицу, не прошедшему итоговой аттестации, предусмотрена выдача справки об обучении или о периоде обучения (ч. 12 ст. 60 Закона). А как быть с таким обучающимся дальше, законодательство в явном виде не определяет. Исходя из того, что для прохождения повторной ГИА обучающиеся, не прошедшие ГИА, должны быть восстановлены в общеобразовательной организации на срок, необходимый для прохождения ГИА (Порядок), напрашивается вывод о том, что после выдачи обучающемуся, не допущенному к государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования, справки об обучении, он должен быть отчислен из общеобразовательной организации.

Однако отчислить из общеобразовательной организации обучающегося, имеющего академическую задолженность за 10-й класс или неудовлетворительную годовую отметку хотя бы по одному из предметов учебного плана за 11-й класс, можно лишь по инициативе обучающегося (родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося) (п. 1 ч. 2 ст. 61 Закона). И если заявления нет, то отчислить такого обучающегося, не нарушая при этом законодательства, нельзя.

Получается, что и в этом случае для отчисления обучающегося необходимо, чтобы он «освоил» основную образовательную программу среднего общего образования, чтобы его можно было допустить к государственной итоговой аттестации по программе среднего общего образования (18).

**Организация работы с обучающимися,
показавшими неудовлетворительные результаты
на государственной итоговой аттестации**

Если на государственной итоговой аттестации обучающийся 9-го класса показывает неудовлетворительные результаты, то он (кроме лиц, обладающих дееспособностью в силу статей 21 и 27 ГК РФ) по усмотрению родителей (законных представителей) оставляется на повторное обучение в 9-м классе (Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 115) (далее — Порядок)).

Если же обучающийся или родители (законные представители) обучающегося, не обладающего дееспособностью, не сочтут возможным остаться на повторное обучение в 9-м классе, ситуация в очередной раз заходит в тупик, так отсутствуют предусмотренные законодательством основания как для отчисления такого обучающегося, так и для оставления на повторное обучение в 9-м классе.

Если на государственной итоговой аттестации обучающийся 11-го класса получил неудовлетворительные результаты по одному из обязательных учебных предметов, он может повторно пройти государственную итоговую аттестацию по данному учебному предмету в текущем году в формах, устанавливаемых Порядком, в дополнительные сроки.

Если же обучающийся поучил неудовлетворительные результаты более чем по одному обязательному предмету, либо получил повторно неудовлетворительный результат по одному из этих предметов на ГИА в дополнительные сроки, то ему предоставляется право пройти государственную итоговую аттестацию по соответствующим учебным предметам не ранее 1 сентября текущего года в сроки и в формах, устанавливаемых Порядком. Для прохождения повторной государственной аттестации обучающегося необходимо восстановить в общеобразовательной организации, на срок, необходимый для этого (Порядок).

Но если обучающегося необходимо восстановить в общеобразовательной организации, значит, он предварительно должен был быть отчислен, а законных оснований для отчисления обучающегося, имеющего неудовлетворительные результаты на государственной итоговой аттестации, законодательством не предусмотрено.

Единственным возможным в рамках Закона вариантом является наличие заявления обучающегося (п. 1 ч. 2 ст. 61 Закона). Если прогнозируется, что такого заявления не будет, то общеобразовательной организации необходимо обеспечить условия, при которых обучающийся сможет успешно пройти государственную итоговую аттестацию, для того, чтобы потом его можно отчислить из общеобразовательной организации в связи с получением среднего общего образования (п. 1 ч. 1 ст. 61 Закона).

КОМПЛЕКС МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основные направления работы отдельных участников образовательных отношений с неуспевающими и обучающимися, испытывающими трудности в обучении

Для оказания эффективной помощи обучающимся, испытывающим трудности в обучении, необходима разработка комплекса мероприятий, направленных на преодоление причин, вызывающих неуспеваемость. К психологическим причинам относят:

- задержку в развитии отдельных психических функций;
- речевые нарушения;
- нарушения в эмоциональной сфере (школьный невроз, высокая тревожность и др.).

К социальным причинам относятся:

- педагогическая запущенность;
- пропуск уроков без уважительной причины;
- проблемы в семье;
- безнадзорность и отсутствие контроля со стороны родителей.

Работа строится в зависимости от доминирующей причины. Деятельность по устранению проблем психологического характера предполагает взаимодействие администрации образовательной организации, педагогов, специалистов и родителей. Работа по устранению причин социального характера строится через работу классных руководителей, социальных педагогов, родителей с привлечением специалистов комиссии по делам несовершеннолетних.

Комплекс мероприятий по преодолению неуспеваемости обучающихся для отдельных участников образовательных отношений представлен в таблице 2.

Таблица 2

Основные направления работы отдельных участников образовательных отношений с неуспевающими и обучающимися, испытывающими трудности в обучении

Участник образовательных отношений	Комплекс проводимых мероприятий
Заместители директоров школ по учебно-	Составление списка слабоуспевающих и неуспевающих учащихся.

Участник образовательных отношений	Комплекс проводимых мероприятий
воспитательной работе	<p>Организация контроля за формами и методами работы педагогов по предупреждению и ликвидации педагогической запущенности обучающихся.</p> <p>Организация взаимодействия учителей, родителей, психологической службы по ликвидации школьной неуспешности обучающихся в форме психолого-педагогического консилиума.</p> <p>Контроль деятельности классных руководителей по взаимодействию с семьями обучающихся.</p> <p>Собеседование с классными руководителями по поводу согласования и уточнения списка слабоуспевающих и неуспевающих учащихся. Выяснение причины их отставания.</p> <p>Собеседование с учителями-предметниками по согласованию и уточнению индивидуальных планов работы со слабоуспевающими и неуспевающими учащимися. В план учителя можно включить:</p> <ul style="list-style-type: none"> - индивидуальную работу по ликвидации пробелов; - ведение тематического учета знаний обучающихся группы риска; - ведение работ с отражением индивидуальных заданий. <p>Собеседования с учителями по итогам четверти с просмотром ведения тематического учета знаний и тетрадей с результатами индивидуальной работы с ребенком.</p> <p>Индивидуальные беседы с учителями о состоянии дел у слабоуспевающих учащихся по результатам проведенных контрольных работ (выборочно).</p> <p>Индивидуальные беседы со слабоуспевающими учениками и их родителями о состоянии их учебных дел.</p>
Учителя-предметники	<p>Проведение мониторинга знаний учащихся класса по основным разделам учебного материала с целью определения фактического уровня знаний детей и выявления в знаниях учеников пробелов, которые требуют быстрой ликвидации (текущие контрольные, административные контрольные работы, внешние мониторинговые исследования, ВПР и др.).</p> <p>Установление причин отставания слабоуспевающих учащихся через беседы со школьными специалистами: классным руководителем, встречи с отдельными родителями и учащимися, показывающими школьную неуспешность.</p>

Участник образовательных отношений	Комплекс проводимых мероприятий
	<p>Взаимодействие с психологом, логопедом и другими специалистами по определению форм и индивидуальных методов работы с обучающимися, испытывающими трудности в обучении.</p> <p>Организация работы с семьей по выработке единых требований к обучающему в рамках образовательного процесса.</p> <p>Составление индивидуального плана работы по ликвидации пробелов в знаниях отстающего ученика на текущую четверть.</p> <p>Разработка дидактического обеспечения для организации самостоятельной работы на уроке обучающихся группы риска.</p> <p>Ведение тематического учета образовательных достижений (результатов) обучающихся группы риска.</p>
<p>Руководители методических структур</p>	<p>Систематизация основных причин школьной неуспешности по данным диагностики, наблюдений.</p> <p>Планирование содержания методической работы по профессиональному совершенствованию педагогов школы по вопросам преодоления школьной неуспешности в соответствии с выявленными причинами.</p> <p>Организация работы педагогических сообществ, мастерских, иных структур по преодолению школьной неуспешности обучающихся.</p> <p>Систематизация, обобщение накопленного опыта, подготовка и организация его трансляции для педагогов школы.</p>
<p>Специалисты служб психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений</p>	<p>Проведение выявления причин школьной неуспешности обучающихся.</p> <p>Диагностика особенностей познавательной сферы обучающихся группы риска (по согласованию с родителями).</p> <p>Разработка диагностических карт трудностей обучающихся группы риска и ознакомление с ними заинтересованных сторон (учителей, классного руководителя, родителей, специалистов).</p> <p>Разработка и проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися группы риска.</p>

Участник образовательных отношений	Комплекс проводимых мероприятий
	Консультирование участников образовательных отношений (педагогов, родителей, обучающихся) по организации помощи обучающимся.
Классный руководитель	<p>Выявление причины неуспеваемости учащегося через индивидуальные беседы.</p> <p>Посещения семьи учащегося группы риска.</p> <p>Работа с учителями-предметниками по проблемам обучающихся с риском школьной неуспешности.</p> <p>Проведение индивидуальных бесед с учащимся с целью выявления и преодоления социальных проблем.</p> <p>Контроль посещения уроков учащимися группы риска (в случае систематических пропусков без уважительной причины постановка на внутришкольный контроль).</p> <p>Индивидуальные беседы с родителями по оказанию помощи школьнику с рисками учебной неуспешности.</p> <p>Участие в работе психолого-педагогического консилиума по работе с обучающимися с рисками учебной неуспешности.</p>
Родители	<p>Участие в совместной деятельности по выработке единых требований и оказание помощи ребенку в ходе образовательного процесса.</p> <p>Участие в разнообразные формы общения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - круглые столы; - информационно-практические беседы; - информационные лектории с элементами практикума; - обучающие семинары; - творческие лаборатории родителей; - родительские педагогические тренинги; - родительско-ученические мероприятия. <p>Посещение консультаций специалистов.</p>

Непременным условием эффективности работы с детьми данной категории является совместная работа всех специалистов. Основной организационной формой, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии, индивидуальной программы коррекционной и развивающей работы для каждого обучающегося, является психолого-педагогический консилиум (далее – консилиум). Он позволяет объединить информацию об отдельных составляющих психологического развития ребенка. Педагоги.

Классный руководитель, педагог-психолог предоставляют информацию о причинах трудностей обучающегося. Понимание истоков проблем помогает разработать пути их решения.

Учителя-предметники анализируют причины неуспешности в познавательной сфере:

1) понимание изучаемого материала:

- умение сосредоточиться на изучаемом материале;
- умение изложить материал;
- умение самостоятельно выполнить задание;

2) уровень развития учебных действий:

- понимание изучаемого материала;
- преобразование изучаемого материала;
- качество речи при ответах;
- методы выполнения практических заданий;
- выполнение домашних заданий.

3) сформированность системы логических умений:

- анализ и синтез;
- сравнение;
- абстрагирование;
- классификация;
- умозаключения;
- аналогия;
- доказательство.

Классный руководитель анализирует проблемы развития обучающегося и готовит информацию:

1) состояние здоровья (по согласованию с родителями);

2) успеваемость в начальной школе и последующих классах;

3) учебные предметы, по которым возникла неуспеваемость;

4) дополнительные занятия;

5) поведенческие нарушения:

- пропуски уроков;
- соблюдение школьных правил и этических норм;
- выполнение поручений;
- взаимодействие с педагогами;
- взаимодействие со сверстниками;

6) сведения о семье:

- социальный статус семьи;
- особенности взаимодействия с семьей;

7) отношение к неуспеваемости обучающегося и его родителей.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе на основании наблюдений на уроках разных педагогов обобщает информацию:

- 1) соответствие требований учителя возможностям ребенка;
- 2) понимание особенностей развития ребенка;
- 3) организация работы обучающегося на уроке;
- 4) характер взаимоотношений учителя и обучающегося;
- 5) эффективность урока;
- 6) система индивидуальной помощи обучающемуся;
- 7) особенности оценочной и мотивирующей деятельности учителя;
- 8) взаимодействие учителя с классным руководителем, специалистами службы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

Рассмотрение всей информации на консилиуме позволит определить необходимые диагностические мероприятия; основные направления индивидуальной помощи; основные мероприятия индивидуального образовательного маршрута; механизм взаимодействия участников образовательных отношений.

Психолого-педагогическая диагностика школьных затруднений

Психологическая диагностика представляет собой углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации.

Психологическая диагностика проводится специалистами или педагогами, их заменяющими, как индивидуально, так и с группами обучающихся. Психолого-педагогическая диагностическая работа в школе преследует решение следующих задач:

- составление социально-психологического портрета школьника;
- определение путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, общении и психическом самочувствии;
- выбор средств и форм психологического сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения.

Из форм организации психодиагностической диагностической работы можно выделить следующие:

1. Комплексное психолого-педагогическое обследование всех школьников определенной параллели – так называемое «фронтальное», плановое обследование. Такая форма представляет собой первичную диагностику, результаты кото-

рой позволяют выделить «благополучных», «неблагополучных» – «неуспешных» – детей в отношении измеряемых характеристик.

Примером такого обследования в средней школе может служить отслеживание динамики адаптации школьников к обучению в среднем звене, составление социально-психологического статуса школьника в период острого подросткового кризиса, обследование старшеклассников и т. д. Такая форма диагностической работы является плановой и проводится в соответствии с графиком работы психолога или иного педагогического работника с каждой из параллелей школы. Основными способами получения информации о психолого-педагогическом статусе школьника при комплексном обследовании являются:

- экспертные опросы педагогов и родителей;
- структурированное наблюдение школьников в процессе обследования;
- психологическое обследование школьников;
- анализ педагогической документации (классный журнал, ученические тетради) и материалов предыдущих обследований.

2. Углубленное психодиагностическое обследование используется при исследовании сложных случаев и включает применение индивидуальных клинических процедур. Такая форма работы проводится по результатам первичной диагностики либо, как правило, является обязательным компонентом консультирования педагогов и родителей по поводу реальных трудностей ребенка в общении, обучении и др. Углубленное психодиагностическое обследование имеет индивидуальный характер с использованием более сложных методик с предварительным выдвижением гипотез о возможных причинах выявленных (или заявленных) трудностей, с обоснованием выбора стратегии и методов обследования.

3. Оперативное психодиагностическое обследование применяется в случае необходимости срочного получения информации с использованием экспресс-методик, анкет, бесед, направленных на изучение общественного мнения. Основные параметры диагностической работы соответствуют разделам психологического паспорта и включают изучение личности учащегося, познавательных психических процессов, эмоционально-волевых особенностей, межличностных отношений в классном и школьном коллективах.

При проведении диагностических процедур используются типовые психологические методики, адаптированные к условиям данной школы. В связи с тем, что численность обследуемого контингента обучающихся достаточно большая, даже при наличии в школе психолога должен использоваться психодиагностический потенциал классных руководителей, предварительно обученных проведению диагностических процедур и умению интерпретировать полученные данные.

С целью выявления возможных причин школьной неуспешности у подростков и старших школьников, испытывающих трудности в обучении, общении

и психическом самочувствии, можно использовать следующий примерный перечень психодиагностического инструментария:

Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах (Л.А. Ясюкова).

Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников (Л.А. Ясюкова).

Диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОО (адапт. Г.С. Абрамовой).

Анкета психофизиологического комфорта (адапт. Г.С. Абрамовой).

Методика КТО Я? (модификация методики Куна).

Рефлексивная самооценка учебной деятельности (О.А. Карabanова).

Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха (Рефлексивная оценка – каузальная атрибуция неуспеха) (адапт. А.Г. Асмолова).

Опросник мотивации «Методика изучения мотивации обучения» (адапт. М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой).

Методика оценки привлекательности группы (Э.Г. Сишор).

Методика диагностики школьной тревожности у младших подростков (Филлипс-тест).

Методика определения уровня беспокойства-тревоги (Ж. Тейлор).

Методика диагностики психологических условий школьной образовательной среды (Н.П. Бадьина, В.Н. Афтенко) (34).

Сопровождение освоения обучающимися системы учебных действий

Успешность в учебной деятельности школьника связаны с деятельностью по решению лично значимых и социальных актуальных познавательных проблем. Для успешной познавательной деятельности необходимо владение знаниями, умениями и учебными действиями. Совокупность этих умений включает:

1. Учебно-управленческие умения.
2. Учебно-информационные умения.
 - 2.1. Умения работать с письменными текстами.
 - 2.2. Умения работать с устными текстами.
 - 2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации.
3. Учебно-логические умения.
 - 3.1. Анализ и синтез.
 - 3.2. Сравнение.
 - 3.3. Обобщение и классификация.
 - 3.4. Определение понятий.
 - 3.5. Доказательство и опровержение.
 - 3.6. Определение и решение проблем.

Учебно-управленческие умения позволяют обучающему выстроить управленческий цикл, который включают следующие виды управленческой деятельности:

- планирование, т.е. определение целей и средств их достижения;
- организация, т.е. установление и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов;
- контроль, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов;
- регулирование, т.е. корректировка планов и процесса их реализации;
- анализ, т.е. изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов.

Учебно-информационные умения обеспечивают нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. Эта группа умений включает:

- умения работать с письменными текстами;
- умения работать с устными текстами;
- умения работать с реальными объектами как источниками информации.

Практические работы, связанные с наблюдением и проведением эксперимента, моделированием имеют особое значение в познавательной деятельности. Овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами.

В группе учебно-логических умений часть умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение) соответствуют основным методам и формам мышления. Определение и решение проблем является творческим мышлением.

Учебное действие предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения. По структуре – это система различных знаний и навыков; по механизму реализации – самостоятельный перенос известных способов деятельности в новые условия.

Сложных интеллектуальных умений предполагает обязательное предъявление учащимся теоретико-инструктивных знаний о корректном осуществлении того или иного умения. Поэтому формирование метапредметного умения сравнивать не происходит автоматически при сравнении прилагательного и существительного на уроке русского языка. Главным в этой учебной ситуации является освоение учеником новых предметных знаний и умений, а овладение умением сравнивать является третьестепенным, если не будет подготовлено и проведено соответствующее метапредметное занятие. В данной учебной ситуации умение сравнивать только используется. Если ученик не имеет представления о

сравнении, не владеет хотя бы инструктивно-теоретическими знаниями, то умение используется неэффективно, его развитие происходит не целенаправленно, а стихийно на эмпирическом уровне.

Когда учитель рассказывает о морфологических особенностях глагола как части речи и при этом просит учащихся слушать его внимательно, то он должен избавиться от иллюзии: якобы он еще и учит внимательно слушать. При выполнении предметных учебных заданий учебные действия не осваиваются учащимся автоматически при выполнении предметных учебных заданий как побочный продукт. Эффективное применение учебных действий при решении предметных задач предполагает, что они сначала должны были выступить в качестве предмета целенаправленного освоения (5, 9).

Метапредметный характер учебных действий обуславливает выстраивание сложной дидактико-методической системы их освоения обучающимися на метапредметных курсах. В соответствии с принципом метапредметности, предложенным и обоснованным А.В. Хуторским (30), основу содержания образовательного процесса метапредметного курса должны составлять фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками. Примером подобного метапредмета в общеобразовательной организации могут быть «логические пятиминутки» для учащихся начальной школы и курс для учащихся 9-10-х классов «Азбука логичного мышления», который также называют «Курсом интеллектуального выживания» (5).

Метапредметный курс призван способствовать формированию у старшеклассников опыта применения на практике усвоенных гностических знаний и общеучебных умений для решения учебно-познавательных проблем. В содержание курса целесообразно включить методологические позиции учебно-познавательной деятельности (проблема, гипотеза, рефлексия и т. д.), а также средства учебно-познавательной деятельности (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятия, доказательство и опровержение).

Важно включить в содержание осмысление социальной и личностной ценности познания и учения; предусмотреть практикумы по освоению ориентировочных основ осуществления учебных действий (алгоритмов, схем, определений понятий и т. п.). Важно включить задания, проекты для реализации опыта применения учебных действий для решения учебно-познавательных проблем.

В структуре курса целесообразно пересмотреть следующие темы:

- «Определение существенного»;
- «Определение причины и следствия»;
- «Осуществление сравнения»;
- «Определение предмета рассуждения»;
- «Составление классификации»;
- «Доказательность рассуждений».

В качестве примерного курса можно рекомендовать разработки; Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. «Логические пятиминутки» для младших школьников//Управление начальной школой. 2011. № 9. С. 20 – 24; № 10. С. 31 –42.

Воровщиков С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов: 2-е изд., перераб. М.: изд-во «5 за знания», 2007.

Вторым подходом к формированию учебных действий может быть включение в систему уроков метапредметных занятий. В практике школ используются разнообразные типы уроков (по типологии Ю.А. Конаржевского):

- комбинированный урок;
- урок усвоения нового материала;
- урок закрепления изучаемого материала;
- урок повторения;
- урок систематизации и обобщения нового материала;
- урок проверки и оценки знаний и умений.

Конечно, любая классификация, в т. ч. и данная, до некоторой степени условна: на уроке повторения, например, проводится в какой-то мере и закрепление учебного материала, на уроке обобщения и систематизации он повторяется, в ходе усвоения нового учебного материала учитель в той или иной форме осуществляет его закрепление. В силу этого при отнесении урока к тому или иному типу учитывается преобладающий характер работы учителя и учащихся над содержанием учебного материала – усвоение, закрепление, повторение и т.д.

Сегодня в практике работы широко используется такая разновидность комбинированного урока, как урок синтетический. Под синтетическим подразумевается такой урок, на котором решаются различные дидактические задачи: ознакомление учащихся с новыми знаниями, умениями и навыками, закрепление и повторение ранее пройденного. В отличие от комбинированного урока синтетический урок в зависимости от дидактической цели строится по-разному. На этих уроках нередко изучение нового материала органически объединяется с его закреплением, повторение ранее пройденного опирается на известные учащимся знания и проводится не только в форме изложения и объяснения учителем, но и в форме разнообразной самостоятельной работы учащихся. В ходе синтетического урока происходит изучение нового материала на этапе актуализации опорных знаний. Такое изучение связывается с самостоятельной работой учеников, систематическим применением ими своих знаний на практике, с непрерывным повторением знаний, умений и навыков в новых связях и сочетаниях. Синтетический урок отличается от комбинированного «размытостью» этапов, более сложной структурой и более сильным развивающим влиянием на личность (5).

Метапредметные занятия являются одной из таких форм проведения урока, направленных на формирование у обучающихся в том числе и теоретического мышления посредством введения их в сознание культуру работы со знаниями (прежде всего – с теоретическими знаниями).

Для организации метапредметных занятий необходимо использовать метапредметный тип интеграции содержания. Для организации урока планируется работа с деятельностью учащегося, передача учащимся не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями и, соответственно, деятельностных единиц содержания. В практике широко используются такие методические формы, как:

- фестиваль метапредметного осознания;
- занятие с рефлексивными остановками;
- занятие на выстраивание личной учебной стратегии детей;
- дискуссии с метапредметными комментариями;
- коллективная игра в мыслительный эксперимент (20).

На основе диагностики определяется, какие учебные действия наиболее проблемные для обучающихся и по ним разрабатываются миникурс в структуре уроков темы. Например, методическая схема метапредмета «проблема» выглядит следующим образом:

- выделение позиций в проблемной ситуации;
- выстраивание взаимной критики позиций;
- анализ противоречий между позициями;
- фиксация предмета противоречий;
- постановка проблемы;
- самоопределение к проблеме.

Перечисленные выше элементы (выделение позиций в проблемной ситуации, выстраивание взаимной критики позиций, анализ противоречий между позициями, постановка проблемы, самоопределение к проблеме) – это этапы проработки, которые осуществляются на предметном материале.

Структура метапредметного урока представлена в таблице 3. В уроке предусматриваются несколько этапов.

1. Мотивация к учебной деятельности. Во-первых, необходимо актуализировать требования к нему со стороны учебной деятельности, т.е. его обязанности как участника учебного процесса («надо»); во-вторых, создать условия для того, чтобы необходимость стала внутренней потребностью («хочу»); в-третьих, ученику надо дать уверенность в том, что он в состоянии решить задачи, возникающие в процессе обучения («могу»).

2. Создание проблемной ситуации. Проблемная ситуация как этап урока организуется для подготовки учащихся к открытию нового знания. Дети выполняют предложенное им пробное учебное действие, актуализируя при этом известные им способы действия, и отмечают затруднения, связанные с этой работой. Задание должно быть интересно ученику, увлекать его. Желание что-либо исследовать возникает только тогда, когда объект привлекает, удивляет, вызы-

вайт интерес. Тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности. Оригинальность в данном случае следует понимать как способность нестандартно смотреть на традиционные, привычные предметы и явления.

Формулировка задания должна быть такой, чтобы работа была выполнена относительно быстро. Долго целенаправленно работать в одном направлении ученику трудно; следует брать во внимание и то, что он обязан заниматься всеми предметами. На этом этапе формируются познавательные логические учебные действия: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация, сериация, а также умение извлекать необходимую информацию из различных источников, строить речевое высказывание.

Таблица 3

**Структура метапредметного урока
(по А.В. Хуторскому)**

Этапы урока	Мета-предметные знания (знания, позволяющие сформировать целостную картину мира)	Мета-предметные умения (универсальные учебные умения, методы познания себя и мира)	Критерии оценки (новизна, глубина, степень освоения, креативность, грамотность изложения и др.)	Форма оценки - количественная (баллы, шкалы, отметки) - качественная (рецензия учителя, самооценка, рецензия одноклассников, защита)
Этап целеполагания	Понимание учеником того, что постановка цели – неотъемлемый элемент самостоятельного познания мира	Умение грамотно ставить цели: на урок, (на тему, на год).	Цель, поставленная учеником достижимая, проверяемая, конкретная	Качественная оценка со стороны учителя, самооценка учеником своей цели
Этап создания образовательной напряженности	Вопрос – движущая сила познания. Грамотный вопрос – половина ответа.	Умение задавать вопросы, вычленять противоречия, выделять причинно-следственные	Количество и качество заданных ребенком вопросов	Может оцениваться оценкой, или качественно – учителем

Этапы урока	Мета-предметные знания (знания, позволяющие сформировать целостную картину мира)	Мета-предметные умения (универсальные учебные умения, методы познания себя и мира)	Критерии оценки (новизна, глубина, степень освоения, креативность, грамотность изложения и др.)	Форма оценки - количественная (баллы, шкалы, отметки) - качественная (рецензия учителя, самооценка, рецензия одноклассников, защита)
(постановки проблемы)		связи, удивляться фактам		
Этап работы над открытым заданием, создание собственного продукта	Человек – по предназначению Творец. Человек имеет право реализовать свое творческое начало в любой области. Человек имеет право на свой взгляд на мир, если он не ущемляет при этом прав других людей.	Получение опыта творческой деятельности различного рода (сочинительской, исследовательской, художественной и др.)	Продукт оценивается с точки зрения новизны идеи, глубины познания, степени освоения предметной области, креативности	Возможна оценка в баллах, например от 1 до 10, но предпочтительна – качественная оценка учителя, рецензия

3. Выявление причины затруднения. Для того чтобы понять, почему при выполнении пробного задания возникло затруднение, учащиеся должны восстановить выполненные операции, зафиксировать место, где возникло затруднение; затем на этой основе выявить причину затруднения – те конкретные знания, умения, которых недостает для решения пробного задания и задач такого типа вообще. На этом этапе формируются умения: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, подведение под понятие, определение основной и второстепенной информации, постановка и формулирование проблемы (познавательные); выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью, аргументация своего мнения и позиции в коммуникации, учет разных мнений, координирование разных позиций, разрешение конфликтов (коммуникативные).

4. Поиски способов разрешения возникшего затруднения. На этом этапе учащиеся ставят цель, выбирают способ и план (порядок действий) достижения цели, определяют средства, источники (ресурсы) ресурсы и сроки. Этим процессом руководит учитель: сначала с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего диалога, а затем дети самостоятельно осуществляют исследование. На этом этапе формируются умения поиска и выделения необходимой информации; выбора наиболее эффективных способов решения задач; самостоятельного выделения и формулирования познавательной цели; планирования; прогнозирования; структурирования знаний.

5. Реализация плана разрешения возникшего затруднения. Учащиеся предлагают различные варианты способов действия, которые обсуждаются всеми членами группы, и затем выбирается самый эффективный. Это решение фиксируется во внешней речи и/ или в виде схемы (знаково). Этот способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В результате затруднение должно быть преодолено, что также фиксируется.

Эта деятельность формирует способность осознавать ответственность за общее дело, волевою саморегуляцию, познавательную инициативу. Для того чтобы успешно реализовать план, необходимо выдвигать гипотезы, искать необходимую информацию, использовать знаково-символические средства. Разумеется, по-прежнему актуальны логические умения: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация, сериация, установление причинно-следственных связей. Учащийся строит логически непротиворечивую цепь рассуждений, учится выражать свои мысли полно и точно. Среди коммуникативных учебных действий на этом этапе первостепенное значение приобретают следующие: формулирование и аргументация своего мнения и позиции в коммуникации, учет разных мнений, координирование разных позиций, использование критериев для обоснования своего суждения, достижение договоренностей и согласование общего решения, разрешение конфликтов.

6. Проверка эффективности найденного способа деятельности. Учащиеся решают типовые задания, используя новый способ действий. Эта работа может вестись в парах, в группах, или фронтально. На этом этапе формируется способность действовать по алгоритму, моделирование и использование моделей разных типов.

7. Самостоятельная работа и самопроверка. На этом этапе учащиеся работают самостоятельно: выполняют задания нового типа, осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном, выявляют и корректируют собственные ошибки. На этом этапе, помимо прочих, формируются регулятивные действия: контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция в ситуации затруднения.

8. Рефлексия и самооценка. На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. Это значит, что учащиеся должны соотнести цель учебной деятельности и ее результаты, зафиксировать степень их соответствия и наметить цели дальнейшей деятельности. На этом этапе формируются универсальные учебные действия, позволяющие оценивать собственную деятельность: рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, самооценка на основе критерия успешности, адекватное понимание причин успеха / неуспеха в учебной деятельности

Таким образом, метапредметный урок, помимо предметных, решает более широко направленные задачи:

- формирование в каждый момент урока у ученика понимания того, какими способами он достиг нового знания и какими способами ему нужно овладеть, чтобы узнать то, чего он еще не знает;

- формирование целостного представления о мире, взаимосвязях его частей, пересекающихся в одном предмете или сочетающихся в нем, постижение противоречивости и многообразия мира в деятельности;

- ориентация на тесную связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и социокультурным опытом учащихся;

- обучение общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом.

Признаками метапредметного урока являются:

- целеполагание;

- присутствие исследовательской, эвристической, проектной, коммуникативно-диалоговой, дискуссионной, игровой деятельности, суть которой заключается в том, что усвоение любого материала происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации;

- создание проблемных ситуаций, требующих личностного самоуправления (т.е. регулятивных универсальных действий): учитель создает условия, в которых дети могут самостоятельно найти решения тех или иных поставленных задач;

- активизация интереса и мотивации обучения учащихся путём привлечения к предмету урока других областей знаний и опоры на личный практический опыт каждого ученика;

- на уроке происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которым является сама деятельность ученика и педагога. В ходе движения в метапредмете ребенок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность;

- рефлексия, перевод теоретических представлений в плоскость личностных рассуждений и выводов;
- способы деятельности на уроке являются универсальными, то есть применимыми к различным предметным областям (24).

Для организации работы по освоению обучающимся с рисками учебной неуспешности учебных действий необходимо определить актуальный уровень владения. При анализе можно опираться на перечень, предложенный В.П. Беспалько (4):

- исходный уровень (понимание): обучающийся знает, как корректно осуществлять действие (умение), но у него отсутствует опыт его реализации при решении учебно-познавательных проблем;

I УРОВЕНЬ (УЗНАВАНИЕ): обучающийся выполняет каждую операцию действия, опираясь на знания, как корректно его осуществлять: описание, алгоритм, подсказка, намек (репродуктивное действие);

II УРОВЕНЬ (ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ): обучающийся самостоятельно выполняет действие при решении ранее рассмотренных типовых учебно-познавательных проблем (репродуктивная деятельность);

III УРОВЕНЬ (ПРИМЕНЕНИЕ): обучающийся применяет действие при решении нетиповых учебно-познавательных проблем (продуктивное действие);

IV УРОВЕНЬ (ТВОРЧЕСТВО): в известной ему сфере деятельности обучающийся самостоятельно применяет действие для создания собственного образовательного продукта при решении нетиповых учебно-познавательных проблем (творческому освоению подлежит как сама деятельность, так и знания о ее корректном осуществлении – продуктивная деятельность).

При разработке технологии формирования / совершенствования учебных действий у обучающихся с рисками учебной неуспешности необходимо учитывать поэтапное освоение учебных действий, предложенное П.Я. Гальпериним (7)

Теория поэтапного формирования мыслительной деятельности была разработана в 1950 годы, однако ее истоки восходят к более ранним взглядам Л.С. Выготского о развитии высших психических функций.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предполагает такое построение учебной деятельности, при котором на основе внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения, навыки.

В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа действия (ООД) – система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего выполняемого действия.

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа «ориентировочной», вторая – исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей станцией», позднее он назовет ее «штурманской картой».

Условием формирования действий является ориентировочная основа действия (ООД) – это система ориентиров и указаний, сведений обо всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций). Чтобы безошибочно выполнять какое-либо действие, человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего будет сконцентрировано его внимание, – это позволит не выпустить желаемые изменения из-под контроля. Данные положения и составили основу рассматриваемой теории, согласно которой обучение строится в соответствии с ООД, усвоенной обучаемым (6).

П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной (7, 28) проведена типология ООД по трем критериям: степень ее полноты (наличие в ней сведений обо всех компонентах действия: предмете, продукте, средствах, составе, порядке выполнения операций); мера обобщенности (широта класса объектов, к которым применимо данное действие); способ получения (каким образом субъект стал обладателем данной ООД).

Виды ориентировок:

- 1) ООД – конкретный образец (демонстрация или описание действия без каких-либо указаний о методике его выполнения);
- 2) ООД содержит полные и подробные указания о правильном выполнении действия;
- 3) ООД обучаемый создает самостоятельно на основе полученного задания.

Типы ориентировок:

- 1) действия методом проб и ошибок;
- 2) предполагается постановка задачи и разумное изучение сторон действия, прежде чем оно будет выполнено;
- 3) есть возможность составить и реализовать ориентировочную основу нового действия.

Согласно концепции П.Я. Гальперина предметное действие и выражающая его мысль – звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное. Действие функционально связано с предметом, на

который оно направлено, и включает в себя продукт (цель преобразования действия и средства преобразования). Это исполнительская часть формирующего действия.

П.Я. Гальперин выделял шесть этапов формирования умственных действий:

- 1) формирование мотивационной основы действия;
- 2) составление схемы ориентировочной основы действия;
- 3) формирование действий в материализованной форме;
- 4) громкая внешняя речь, когда содержание ООД отражается в речи;
- 5) формирование действия во «внешней речи про себя»;
- 6) формирование действия во внутренней речи (рис. 1).

Рисунок 1



Итак, цикл усвоения действия состоит из ряда этапов (базисом цикла является формирование мотивационной основы – привлечение внимания, пробуждение интереса, результат – желание получить знание).

1-й ЭТАП. Предварительное ознакомление с действием (по инструкции, описанию, визуально). В результате в сознании формируется ООД, т. е. система указаний, как выполнить разучиваемое действие.

2-й ЭТАП. Материальное действие. Учащиеся на тренажерах, макетах выполняют реальные действия во внешней, материальной, развернутой форме.

Осуществляется контроль выполнения каждой операции. В результате после решения нескольких однотипных задач, обращение к ООД отпадает.

3-й ЭТАП. Внешнеречевой. Обучаемый проговаривает вслух действия, которые осваиваются. В результате происходит обобщение, сокращение и автоматизация действия.

4-й Этап. Внутренней речи. Действие проговаривается «про себя». В результате обобщение действия и его свертывание происходят наиболее интенсивно.

5-й ЭТАП. Усвоенное действие. Выполняется автоматически, мысленно не контролируя правильность его выполнения. В результате действие переходит во внутренний план и не требует внешней опоры (7, 29).

При работе следует учесть мильные стороны теории:

1) сокращается время формирования навыков и умений за счет показа образцового выполнения действия;

2) достигается высокая автоматизация выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией;

3) обеспечивается доступный контроль качества выполнения как действия в целом, так и его определенных операций;

4) возможна оперативная коррекция методик обучения с целью их оптимизации (6).

Практическое значение теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче, без заучивания нового материала (так как он усваивается в процессе путем произвольного запоминания), без использования метода проб и ошибок.

Итак, в теории П.Я. Гальперина отражены закономерности усвоения понятий в процессе обучения. Основные положения этой теории:

1) любое понятие есть умственное ориентировочное действие;

2) любое действие усваивается в ходе интериоризации, когда оно сначала выполняется во внешнем, предметном плане, а затем с помощью символических средств интериоризуется.

3) в ходе интериоризации, на пути от внешнего во внутреннее, возможно выделить ряд закономерных этапов;

4) знание этих этапов позволит эффективно управлять процессом усвоения СКО.

Использование метода формирования умственных действий позволяет «выравнивать» успеваемость, добиться устойчиво успешного решения разными детьми определенного класса задач. Этот метод применяется в программах обучения, разработанных для средней школы Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым.

Методика формирования учебных действий основана на принципах последовательности, этапности и системности. Формирование учебного действия строится по этапам.

1). Этап кумуляции – накопление опыта применения способов учебной деятельности. На этом этапе обучающиеся выполняют простые задачи с использованием элементов учебного действия, освоение которого запланировано.

2). Этап диагностики предусматривает выяснение уровня сформированности учебного действия (проведение диагностической, контрольной работы).

3). Создание положительной мотивации, атмосферы заинтересованности в овладении обучающимися учебным действием. Учитель, анализируя выполнение диагностической работы, показывает школьникам достоинства и недостатки выполнения задания. При этом учитель показывает цель использования приема, основные шаги применения приема; иллюстрирует эффективность использования приема на примере работ обучающихся; показывает неуспешность выполнения задания без использования изучаемого приема.

4). Работа по осмыслению учебного действия и правил его реализации строится по этапам формирования умственных действий по П.Я. Гальперину. Важно сформулировать правило-ориентир (ориентировочную основу действия) и материализовать ее в виде схемы или модели.

5). Применение учебного действия в разных условиях (урочной, внеурочной, воспитательной деятельности; выполнения домашнего задания); при решении коллективных и индивидуальных задач, стандартных и творческих заданий (25).

Технологии и приемы формирования учебных действий

Целеполагание

Целеполагание как регулятивное универсальное учебное действие включает классификацию, обобщение, умозаключение. Одна из важнейших функций целеполагания в обучении – создание мотивации деятельности обучающихся, поэтому на этапе целеполагания необходимо задействовать личностные смыслы и ценности. В связи с этим цели должны быть:

- понятны, осознанны;
- реальны, достижимы (т.е. указывать на конкретные результаты обучения);
- инструментальны, технологичны (т.е. определять конкретные действия по их достижению);
- диагностичны (т.е. поддаваться измерению, определению соответствия им результатов учебной деятельности).

Целеполаганию как учебному действию требуется обучать. Для развития целеполагания, планирования обучающимся необходимо предлагать разнообразные задания: «Сформулируйте свои цели изучения биологии на I четверть», «По-

ставьте цель своей домашней работы по литературе», «Составьте план наблюдений за явлением прорастания семени», «Предложите схему-алгоритм для решения задач на скорость» (так, чтобы ею могли воспользоваться и ваши одноклассники), «Предложите памятку-рекомендацию «Как составить план», «Вспомните свои основные трудности при написании эссе и способы, которыми вы их преодолевали». Как видим, цель может выступать и как *мотив* обучения, и как *результат* процесса целеполагания.

Цель любой учебной деятельности должна быть учеником осознана и сформулирована в виде фразы, которая может начинаться так: «Хочу научиться...». Например:

Хочу научиться аргументировать свою точку зрения.

Хочу научиться находить главную мысль текста.

Хочу научиться решать уравнения с двумя неизвестными.

Хочу научиться находить нужную информацию в интернете.

Хочу научиться работать в группе и т.д.

При планировании этапа целеполагания следует учесть условия выполнения учеником процедуры целеполагания, определенные А.В. Хуторским (32):

- наличие познавательного стремления ученика;
- определение предмета своей цели;
- умение ученика определить свою связь с предметом цели;
- представление образа предполагаемого результата своей деятельности по отношению к предмету цели;
- вербальное (словесное) формулирование цели;
- предвидение и прогнозирование того, как будет достигаться цель;
- наличие средств для достижения цели;
- соотношение получаемых результатов с целью;
- корректирование поставленной цели.

Работа над целеполаганием предполагает включение в нее учащихся на различных уровнях:

1 уровень – преобладание у учеников формальных целей, связанных с получением отметки, похвалы со стороны учителя или родителей, запоминанием конкретного материала;

2 уровень – постановка учениками смысловых целей, связанных с осознанным восприятием материала учебного предмета;

3 уровень – наличие творческих целей, предполагающих выполнение творческих заданий в ходе изучаемого предмета.

В ходе целеполагания необходимо избегать формулирования цели с учетом процесса обучения, а не его результата: «учиться», «развивать», «готовить», «читать» и т.д. Результат как цель деятельности лучше всего задается с помощью глаголов совершенного вида: «научиться», «прочитать», «объяснить» и т.д. Важно обеспечить понимание обучающимся результата урока, изучения темы,

что можно достичь созданием образа результата (правило, алгоритм деятельности, умение решать уравнение, умение провести эксперимент и т.д.).

*Включение обучающегося в деятельность
через создание проблемной ситуации*

Потенциал в формировании и развитии учебных действий проблемных ситуаций, основные правила их создания обоснованы М.И. Махмутовым и А.М. Матюшкиным (21, 22):

1. Учитель должен поставить перед учащимся такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого происходит приращение новых знаний и/или способов действия. При этом у обучающихся должно быть достаточно знаний и умений, чтобы понять условия задания, цель, которую они должны достигнуть, и пути ее достижения. Задание должно иметь не более одного неизвестного элемента, и учащиеся должны испытывать потребность в его нахождении.

2. Проблемное задание или проблемный вопрос должны быть посильными для учащегося, т.е. соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Для успешного выполнения проблемного задания у учащихся должны иметься достаточные сведения об изучаемом явлении или необходимых элементарных способах действия, поэтому перед тем, как дать учащимся проблемное задание, учитель сообщает им такие сведения или обучает их действиям, которые необходимы для создания проблемной ситуации.

4. Педагогу необходимо помнить, что проблемное задание (вопрос) и проблемная ситуация - это не одно и то же. Проблемный вопрос может вызвать проблемную ситуацию только в том случае, когда он возникает у ребенка в процессе выполнения им практического или теоретического задания. В идеале вопрос, сформулированный учителем, и вопрос, возникший у обучающегося, должны совпадать по существу. Если этого не произошло, то цели учителя и учащегося, очевидно, будут разными и проблемной ситуации не возникнет.

5. Проблемная ситуация может быть вызвана разными способами. Например, учитель дает теоретическое проблемное задание, требующее объяснить какие-либо процессы или события. Перед этим он демонстрирует, описывает или сообщает необходимые факты. Возможен и обратный прием, когда проблемная ситуация создается с помощью практического задания, которое не может быть выполнено учащимися, поскольку у них не хватает информации или они не владеют нужным способом действия. Потребность в поисках недостающего знания или способа действия формирует мотивационную составляющую проблемной ситуации (21).

Существует несколько способов создания проблемных ситуаций.

1. Подведение школьников к противоречию, вызывающему у них удивление.

Обучающимся дается задание, которое они могут выполнить на основе имеющихся у них знаний. В задании содержатся объекты, которые противоречат общему ряду. Создается противоречивая ситуация, которая определяет поле поиска нового знания, объясняющего ситуацию.

Предмет: Русский язык, 4 класс

Тема «Склонение имён существительных»

Задание, содержащее известное и противоречивое данное	В предложении «Старая женщина волновалась о сестре и дочери» найдите имена существительные (сестре, дочери), затем определите род и падеж, (Ж. р., П. п.), выделите окончания.
Обсуждение противоречивой информации	Существительные одного рода и падежа имеют разные окончания.
Определение проблемного поиска новых знаний	Почему у существительных одного рода и падежа разные окончания? Если у существительных одного рода могут быть разные падежные окончания, значит, необходимы еще какие-то знания об имени существительном.

2. Подведение к противоречию между теоретическими знаниями и практической деятельностью.

Учащимся предлагается практическое задание, для выполнения которого у них недостаточно знаний и нужно еще что-то новое узнать, изучить. Такие задания стимулируют познавательную деятельность: дети понимают, что справиться с ними можно только после определенной теоретической подготовки. Противоречие между теоретическими знаниями и практической деятельностью приводит к проблемной ситуации, а в итоге, к активизации познавательной деятельности.

Логика использования приема включает противоречие между актуальными знаниями и пониманием, как данные закономерности используются в практической деятельности человека. Одной группе детей дается задание систематизировать знания о совокупности объектов, объединенных одной характеристикой. Другой группе – систематизировать информацию об использовании закономерности в практической деятельности человека. После представления результатов выявляются противоречия и организовывается изучение нового знания, совершенствование и систематизация имеющихся.

Предмет: Биология, 8 класс

Тема «Приспособления животных к обитанию в водной среде»

Задание группе 1	Используя знания и дополнительную информацию (при необходимости) обобщите данные о приспособлении животных к обитанию в водной среде.
------------------	---

Задание группе 2	Используя знания и дополнительную информацию (при необходимости) обобщите данные об использовании человеком адаптивных механизмов водных организмов при создании технических объектов, работающих в водной среде.
Обнаружение противоречий и несовпадений	Предъявление информации группами обучающихся.
Организация поиска и систематизации информации.	Организация групповой, самостоятельной работы с новой информацией. Объяснение всех противоречивых компонентов с использованием нового знания. Систематизация полученных знаний (таблица, схема).

3. Постановка конкретных проблемных вопросов, требующих логики рассуждения, обоснования, обобщения, конкретизации.

Проблемные вопросы являются толчком к продуктивному мышлению, направленному на осмысление изучаемого материала, преодоление механического усвоения знаний, применение знаний в практической деятельности.

Предмет: Русский язык.

Являются ли родственными (однокоренными) слова:

Дыхание, духовный, дышать, воздух, вздох, вдыхать, вдохновение, душа, душенька?

Страна, странник, странный, странствие, сторона, пространство, просторный?

Земля, земной, земляной, земляца, землистый, земляк, земляника, землекоп?

Праздник, праздничный, праздный, праздность, упразднить, праздновать, празднество?

Ответ на вопрос требует использования справочной литературы, осмысления информации, анализа данных и формулирование вывода.

4). Постановка проблемных задач.

Проблемная задача может быть разного уровня сложности. Целесообразно сначала в начальной школе решать простые задачи, нацеленные на анализ содержания и выбор необходимых данных:

- по математике это могут быть задачи с недостаточными или избыточными исходными данными;

- задачи с незадаанным вопросом, который необходимо сформулировать исходя из условия;

- задача с допущенной ошибкой, которую необходимо исправить до начала решения задачи;

- задачи с противоречивыми данными, которые необходимо проанализировать, принять необходимые ограничения и решить заново сформулированную задачу.

Затем проблемные задачи могут быть разного уровня сложности и включать проблемность в предметном содержании.

5. Рассматривание явлений, действий, ситуаций с различных позиций и точек зрения.

Предмет: Литература.

Обучающимся предлагается оценить поступки героев литературного произведения с позиции автора, читателя, литературного критика, оптимиста, пессимиста, героя или персонажа произведения (даже неодушевленного). Этот приём позволяет осмыслить произведение, задуматься над его идеей, авторским замыслом, высказать и защитить свою точку зрения. Мнения могут быть самыми противоречивыми, но необходимым условием является защита и аргументирование своей точки зрения.

6. Подводящий или побуждающий диалог.

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику в осмыслении противоречия. Сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок.

Подводящий диалог представляет собой систему сильных ученикам вопросов и заданий, которые активно задействует и соответственно развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию, т.е. ведет к «открытию» прямой дорогой.

При использовании проблемных ситуаций следует отличать проблемную ситуацию от обычного затруднения, возникшего у учащегося. В случае затруднения необходимо оказать поддержку в преодолении затруднения, а затем включить ученика в проблемную ситуацию.

Для активизации познавательной деятельности нет смысла использовать информационные вопросы, которые задаются с целью получения ответов, содержащих известные знания. Проблемными являются те вопросы, которые вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся, поскольку ответ на них не содержится ни в прежних знаниях ученика, ни в предъявляемой учителем информации.

При планировании урока с использованием проблемной ситуации необходимо отвести значительно больше времени для работы обучающихся с проблемными заданиями

Формирование понятия

Понятие – это форма человеческого мышления, в которой выражаются общие и существенные признаки вещей, связи данного предмета с другими, его происхождение и развитие. Отдельное понятие всегда соотносится с другими понятиями, независимо от того, обособляется ли оно от них или составляет с ними группу. Таким образом, в структуру понятия входят и связи, соединяющие в той или иной степени данное понятие с другими.

Усвоение понятия происходит в ходе выделения главных признаков (или признака), составляющих содержание понятия, и в ходе использования понятия в конкретной ситуации.

При формировании наиболее важных понятий нужно поначалу обозначить наиболее характерные и отличительные свойства признаков, входящих в данное понятие. При этом, несмотря на то, что понятие еще не до конца сформировано, необходимо фиксировать эти признаки, подводить промежуточные итоги. Затем понятие необходимо постоянно уточнять и углублять, и только после выделения существенных признаков можно дать его определение.

Процесс формулировки (определения) теоретического понятия может быть построен следующим образом:

1. Прочтите внимательно текст с описанием изучаемого объекта.
2. Выпишите общие признаки этого объекта.
3. Выделите из этих признаков частные данного объекта.
4. Составьте определение теоретического понятия.
5. Установите место этого понятия в системе общенаучных (биологических, физических, математических и т.д.) знаний.
6. Предложите свои варианты новых элементов, которые можно включить в содержание данного понятия.

Первое, что делает учитель, готовя урок, это определяет предметные цели этого урока: выяснить какие-то закономерности, познакомить с новыми фактами, научить различать какие-либо явления и т.д. Предметные цели должны быть заданы операционально. Это значит, что уже на этапе целеполагания учитель должен представлять, как он в конце урока (или модуля) сможет проверить степень достижения поставленных целей: т.е. в результате учебной деятельности ученик сможет решить задачу, ответить на вопрос, написать эссе и т.д. Такая цель называется диагностической.

Затем учитель отбирает предметный материал:

- факты (аксиомы и теоремы, элементы каких-либо систем, музыкальные фрагменты, репродукции картин и т.д.);
- термины, без которых цели не могут быть реализованы (каждая наука имеет свой тезаурус, без которого не могут быть описаны факты, явления, закономерности).

Очень важно, чтобы учитель (и дети вслед за ним) понимали, что «термин» и «понятие» – это не одно и то же. Мы часто слышим на уроках: что означает

термин «окружность»? дайте определение понятию «окружность». Термин – это слово, имеющее определение, т.е. словарное значение. Понятие же может быть сформировано только в деятельности.

Термин – слово.

Определение – словарное значение термина.

Понятие – «что я могу с этим знанием сделать, какую задачу решить и как?».

К примеру, ученики приходят на урок литературы или русского языка и видят на доске новое слово – «оксюморон». Учитель сообщает им, что оксюморон – это «соединение несоединимого» в тексте и приводит пример – «живой труп». Сформировалось ли у учащихся понятие «оксюморон»? Нет, конечно. Оно сформируется, когда дети научатся самостоятельно находить оксюморон в тексте, поймут, какую смысловую и/или стилистическую роль играет оксюморон в конкретных текстах (а эта роль может быть очень разной) и, наконец, сами попробуют использовать этот троп в своем высказывании. Тогда понятие может считаться сформированным.

Основная цель любого урока (в общем виде) — выявить связь между терминами и понятиями. Если понятие многозначно, то необходимо определить, в каком терминологическом значении оно будет употребляться на уроке. Следует определить, в каких еще сферах жизни, на каких учебных предметах может употребляться это понятие; составить вопросы и задания на межпредметной основе.

Например, «период». С этим термином учащиеся встречаются на самых разных уроках: история (исторический период), биология (период развития), химия (периодическая таблица), русский язык (период как языковая единица). Но что делает во всех случаях период «периодом»? Это не просто отрезок времени, или «кусочек» текста, или «ряд» в таблице Менделеева. Любой «период» имеет инвариантные свойства: нарастание каких-то признаков от начала к концу, а затем скачкообразное качественное изменение (диалектический переход количества в качество). Если дети это понимают, можно проследить, например, какие изменения происходят в таком историческом периоде, как Средневековье.

Наиболее успешно формально-логическое формирование теоретических понятий происходит в процессе проблемного обучения. Наиболее часто используется модель «подведение под понятие», которая строится по следующей схеме:

1. Постановка проблемы (подведение объекта под данное понятие);
2. Поиск путей решения проблемы (анализ, синтез, сравнение существенных свойств объекта и понятия);
3. Решение проблемы (выделение общих существенных свойств понятия);
4. Осознание и осмысление полученных результатов (изучение соотношения между объектом и понятием);
5. Характеристика результатов – выведение понятия, формулирование дефиниции (вывод о принадлежности объекта понятию).

Показателями сформированности понятия являются узнавание его по отдельному признаку и умение использовать понятие на практике. Процесс усвоения понятий можно считать успешным, если ученик:

- дает правильное определение понятия, воспроизводя его по памяти;
- приводит примеры, иллюстрирующие данное понятие;
- демонстрирует знание всех элементов данного понятия;
- видит место понятия в общей системе знаний по конкретной теме;
- способен применять усвоенные знания в известной ситуации, а также переносить их в новые условия.

Понятийное мышление является основой успешного обучения. Бессистемность работы с понятиями, которая приводит к тому, что учащиеся не могут описать процесс, явление или закономерность, поскольку не владеют понятийным тезаурусом темы или модуля. На этапе введения нового понятия важно иллюстрировать его признаки и свойства на нескольких примерах, чтобы было возможно выделить общие существенные признаки понятия.

На многие понятия (особенно в гуманитарных дисциплинах) в науке существуют различные точки зрения. С важнейшими из них учащихся необходимо знакомить. Игнорирование этого обстоятельства может привести к тому, что учащиеся «не узнают» понятие в нетипичной или измененной ситуации. К тому же сопоставление нескольких точек зрения поможет учителю в создании проблемной ситуации.

Важно соблюдать последовательность этапов формирования понятия. Часто учителя сначала сами дают определение термина, затем приводят примеры. Неудивительно, что учащиеся в результате не справляются с заданиями, поскольку не уяснили структуру понятия и его признаки (23, 25).

*Формирование способов деятельности:
постановка вопросов и разработка гипотезы*

Вопрос обычно рассматривается как форма выражения проблемы, в то время как гипотеза – это способ решения проблемы. Вопрос направляет мышление ребенка на поиск ответа, таким образом пробуждая потребность в познании.

Любой вопрос, как утверждают специалисты в области логики, можно условно разделить на две части: базисная, исходная информация и указание на её недостаточность, а также побуждение восполнить недостающее знание.

Например, вопрос «откуда берется ветер?» предполагает имеющиеся знания о том, что такое ветер, чувственный опыт пребывания на улице или наблюдения за предметами в ветреную погоду.

Вопросительные слова: «кто?», «что?», «когда?», «почему?» и другие, аналогичные им, называются операторами вопроса.

По мере взросления умение задавать вопросы совершенствуется: от анализа простых текстов к вопросам, направленным на поиск способов решения проблемы.

Эрика Ландау (14) в книге «Одаренность требует мужества» предложила классификацию вопросов по уровням креативности их постановки (таблица 4).

Таблица 4

**Классификация вопросов по уровням креативности их постановки
(по Э. Ландау)**

Вопрос	Направление вопроса	Пример
Куда дальше?	Вопрос, ориентированный на будущее	Как вы думаете, что будет с Чацким после его бегства из Москвы?
Что правильно, а что нет?	Оценочный вопрос	Верно ли, что угол падения равен углу отражения?
Что было бы, если бы?	Воображаемый вопрос	Что бы произошло, если бы волшебник исполнил три самых главных желания каждого человека на Земле? (вопрос Дж. Фримена).
Что я чувствую, что я знаю?	Субъективный вопрос	Какие чувства вы испытывали, читая повесть Тургенева «Муму»?
Почему, кто, как, что делает?	Казуальный (случайный, единичный) вопрос	Почему летом снег в горах не тает?
Кто, как, что, где, когда?	Описательный вопрос	Когда мы применяем правило «левой руки»?

Обучающихся необходимо учить задавать вопросы. Хорошие вопросы по домашнему заданию могут быть отмечены отметкой, при этом важно разобрать вопрос, обсудить ответ на него и объяснить познавательную суть вопроса, которая отмечается отметкой.

Можно использовать факты, предметы, явления темы учебного предмета. Обучающимся предлагается обсудить: какие вопросы помогут узнать новое о предмете (явлении, процессе)?

Хорошую практику в формулировании вопросов дает упражнение на нахождение причины события с помощью вопросов. В ситуации: дети слепили из снега двух снеговиков. Один растаял через день, второй – стоял до конца зимы – детям предлагается задать вопросы, чтобы выяснить причину и объяснить данный факт.

В ходе учебного процесса после формулировки вопроса урока наступает этап поиска его решения. Ответ на поставленную проблему достигается посредством умственной деятельности, протекающей в форме выдвижения догадок, или гипотез.

Слово гипотеза происходит от древнегреческого hypothesis - основание, предположение, суждение о закономерной связи явлений.

При работе с детьми на этапе выдвижения предположений, гипотез, которые затем будут проверяться, можно использовать упражнения, нацеленные на развитие умений строить предположения. Для этого проектируются задания с опорой на схемы возможных вопросов:

1. Сформулируйте предположение по теме..., используя следующие слова:

может быть;
предположим;
допустим;
возможно;
что, если...

2. Определите обстоятельства, при которых событие, предметы будут иметь значение. Например, определяете, при каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным: ветка дерева; телефон; кукла; фрукты; гоночный автомобиль; книга; самовар; барабан.

Очень эффективно в плане тренировки умения выдвигать гипотезы упражнение, предполагающее обратное действие. Например: при каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны?

3. Найдите возможную причину события:

Дети стали больше играть во дворах;
Миша весь вечер играл со строительным конструктором;
Пожарный вертолёт весь день кружил над лесом;
Полицейский автомобиль одиноко стоял у дороги;
Медведь зимой не заснул, а бродил по лесу;
Друзья поссорились.

4. Предложите два самых логичных предположения и два самых логичных объяснения факту:

- весной тает снег;
- одни хищные животные охотятся ночью, а другие – днем;
- цветы имеют такую яркую окраску;
- бывают наводнения;
- зимой идёт снег, а летом только дождь;
- Луна не падает на Землю;
- самолёт оставляет след в небе;
- многие дети любят компьютерные игры;
- бывают землетрясения (23, 27).

*Формирование способов деятельности:
организация наблюдения и учебного эксперимента*

Наблюдение в образовательной деятельности представляет собой вид деятельности по восприятию объектов и явлений, соответствующей познавательной задаче. Процесс наблюдения необходимо четко проектировать и управлять его ходом:

1. Определение цели наблюдения включает несколько компонентов, в зависимости от ситуации:

- определение: какие знания ты собираешься получить, наблюдая за явлением, предметом (например, установить, как меняется направление луча света при переходе из одной прозрачной среды в другую);
- проверка: исполняются ли те или иные закономерности на практике;
- выяснить как полученные в ходе наблюдения знания будут использоваться.

2. Выбор объекта наблюдения. В ходе беседы необходимо обсудить какие стороны, свойства предмета, явления будут наблюдаться в соответствии с целью.

3. Определение или создание условий наблюдения. Обсуждение вопроса что необходимо подготовить для наблюдения, чтобы достигнуть поставленную цель, создает конкретно направление деятельности обучающихся и снижает фиксирование незначимых для целей фактов, явлений.

4. Составление плана наблюдения.

Выполнение каждого действия, восприятие каждого момента в протекании наблюдаемого явления должно быть осуществлено в заранее определенной последовательности.

5. Выбор способа кодирования информации, получаемой в ходе наблюдения. С обучающимися необходимо обсудить условные знаки для фиксирования результата наблюдения.

6. Непосредственное наблюдение:

- практические действия;
- восприятие;
- осмысление;
- кодирование информации;
- фиксирование полученной информации в виде текста (описание наблюдаемого явления), графика (например, зависимость дальности полета камня от угла и скорости бросаний), рисунка, фотографии видеозаписи.

7. Анализ результатов наблюдения:

- установить соответствие результатов поставленной цели;
- определить реальность, достоверность полученного результата.

8. Формулировка выводов, их кодирование.

Учебный эксперимент предполагает воздействие на объект изучения.

1. Подготовительный этап. На подготовительном этапе определяется и обосновываются цели эксперимента:

- какие знания планируется получить с помощью этого опыта;
- какие законы, закономерности будут проверяться на опыте;
- как затем будут использоваться полученные знания?

2. Формулировка и обоснование гипотезы эксперимента.

Гипотеза – это предполагаемое или возможное решение проблемы, сформулированное в виде предположения о результате опыта; гипотеза – это не достоверное знание, а вероятное, ожидаемое, возможное. Например: если..., то... .

3. Определение условий, необходимых для достижения поставленной цели. С учетом цели, особенностей объекта изучения обсуждаются и подбираются условия проведения эксперимента, готовится оборудование.

4. Составление плана (проекта) эксперимента. План может быть предложен обучающимся или разработан в группах и после обсуждения принят к исполнению.

5. Выбор способа кодирования информации, получаемой в процессе наблюдения. Способы кодирования: запись, выполнение рисунков, фотографирование, кино- и видеосъемка, магнитофонная запись, устное описание, графики и т.д.

6. Этап непосредственного выполнения эксперимента.

- проведение в запланированной последовательности: опытов; наблюдений; измерений;
- кодирование результатов эксперимента.

7. Этап обработки полученных результатов, анализ и формулировка выводов (29).

Формирование умений работать с текстовой информацией

Успешному обучению способствует овладение системой операций, обеспечивающих понимание текста, включая умение структурировать тексты, выделять главное и второстепенное, основную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий; овладение основами ознакомительного, изучающего, усваивающего и поискового чтения, рефлексивного чтения.

На уроках любого учебного предмета происходит работа с текстом. Важно учителям-предметникам совместно обсудить и использовать в образовательной деятельности систему приемов работы с учебным текстом.

1. Выявление главной информации в тексте по словам-«маркерам».

В любом тексте, а особенно в учебном, имеются маркеры (указатели) важной информации. Это некоторые вводные слова, союзы следствия, противительные союзы, усилительные частицы:

- итак, наконец, таким образом;
- поэтому, следовательно;
- именно, даже, как раз, особенно;
- но, зато, однако, тем не менее.

Пример их КИМа ЕГЭ по русскому языку.

Если вы посмотрите на карту, то убедитесь, что Сибирь – это две пятых

пространства Азии. Но Сибирь удивляет нас не только своими размерами, но и тем, что это крупнейшая сокровищница мира по запасам нефти, газа, угля, энергетическим ресурсам, огромным лесным массивам. Именно поэтому в планах экономического развития России Сибири уделяется большое внимание.

В каком из приведённых ниже предложений верно передана главная информация, содержащаяся в тексте?

А) Сибирь занимает две пятых пространства Азии, и поэтому в планах экономического развития России этому региону уделяется большое внимание.

Б) Сибирь удивляет нас не только своими размерами, но и тем, что это крупнейшая сокровищница мира по запасам полезных ископаемых.

В) В планах экономического развития России Сибири уделяется большое внимание потому, что здесь сосредоточены огромные природные богатства.

Г) В развитии мировой экономики Сибири уделяется большое внимание, так как этот регион занимает две пятых пространства Азии и здесь сосредоточены огромные природные богатства.

Правильный ответ – В.

В тексте о Сибири второе предложение начинается с противительного (противопоставляющего) союза. Это значит, что после союза будет дана более важная информация, чем до него (указано, что в Сибири много полезных ископаемых). Далее усилительная частица именно вводит еще часть информации о планах экономического развития России. В итоге ключевая информация текста включает два взаимосвязанных компонента: Сибирь богата полезными ископаемыми, поэтому в планах развития России ей уделяется большое внимание.

2. Выявление основной мысли текста по ключевым словам.

Тексты всегда информативно избыточны, главную мысль обрамляют предложения, так или иначе ее раскрывающие, уточняющие, доказывающие. Главная мысль будет ответом на вопрос: «Что хотел сказать автор этим текстом?» или «Что я нового узнал из текста после его прочтения?».

Алгоритм действий для нахождения главной мысли в любом тексте таков:

- подчеркиваем ключевые слова;
- находим главную мысль;
- создаем ее образ.

Пример текста.

Ширина европейской железнодорожной колеи была принята задолго до изобретения паровоза. Она точно соответствует расстоянию между колесами древнеримских колесниц, с которыми римляне совершали завоевательные походы по территории современных Англии и Франции. Народы Европы делали свои колесницы по римским образцам. Этот же стандарт был учтён и при строительстве железных дорог.

Выделение ключевых слов позволяет сформулировать главную мысль: ширина железнодорожной колеи в Европе равна расстоянию между колесами древнеримской колесницы.

Иллюстрирование расстояния между колесами колесницы и между рельсами позволит запомнить информацию и развернуть ее в более полном объеме (24).

3. Выделение главной мысли текста путем его «сворачивания».

Часто текст содержит множество синонимичных понятий, выделив которые можно сформулировать главную мысль.

Например, в тексте из КИМа по обществознанию много взаимосвязанных понятий.

Социальное неравенство характеризует соотносительное положение отдельных личностей и социальных групп. Структура неравенства отражает общественную диспозицию, в которой отдельные субъекты занимают определенные (по отношению к другим субъектам) положения. Эти конкретные групповые или индивидуальные позиции признаны членами общества и в общественном мнении им приписана некая значимость (а соответственно, ценность). Известный исследователь Т. Парсонс, например, так и представлял себе социальную структуру – как систему статусов в данном обществе.

В тексте ключевым понятием является социальное неравенство. Далее фраза раскрывает это понятие через синонимы:

- соотносительное положение,
- общественная диспозиция,
- индивидуальная позиция,
- определенное положение.

Второе ключевое понятие – социальная структура как система статусов. Таким образом, социальная структура стоит на социальном неравенстве.

4. Преобразование текста в схему.

Схема (от греч. schdma – образ, вид, форма) – упрощенное графическое изображение предмета или процесса, взаиморасположения или взаимодействия и связи частей, элементов чего-либо.

Алгоритм преобразования текста в схему:

1. Прочитать текст.
2. Выделить в тексте основные объекты (предметы, персоны, процессы и т. п.).
3. Определить связи между объектами (целое – часть, род – вид, генетическая связь и др.).
4. Сгруппировать объекты по общим признакам.
5. Определить последовательность расположения объектов.
6. Создать схему.
7. Озаглавить схему.

Достоинством схем является то, что они позволяют обобщить данные, абстрагироваться от второстепенных сведений, сделать материал наглядным. Поскольку схемы отражают явления в самых общих чертах, выделяют самое главное, то они облегчают понимание и запоминание материала. Недостатком схем является невозможность отражать детали, конкретные сведения.

5. Преобразование текста в таблицу.

Алгоритм преобразования текста в таблицу:

1. Прочесть текст.
2. Выделить в тексте основные объекты.
3. Выделить в тексте признаки или свойства объектов.
4. Найти в тексте значения признаков или свойств объектов.
5. Определить цель таблицы и принцип группировки материала.
6. Создать структуру таблицы: определить количество и название граф таблицы.
7. Заполнить таблицу: перенести в нее информацию из текста.
8. Озаглавить таблицу.

Самоконтроль и самооценка деятельности

Любой оценке (самооценке) предшествует контроль (самоконтроль). При самоконтроле ребенок сам осознает правильность или ошибочность своих действий во время учебного процесса и адекватно оценивает свои учебные достижения, т.е. осуществляет рефлекссию. По определению А.В. Хуторского, «рефлексия – мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности: способов ее выполнения, возникших проблем и противоречий, анализ действий по их разрешению» (32).

Рефлексия напрямую связана с целеполаганием. Постановка учеником целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлекссию – осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей.

Для организации рефлексии на уроке можно использовать разнообразные приемы.

1. Прием «незаконченные предложения».

В конце урока подводятся его итоги, ученику с рисками учебной неуспешности предлагается оценить: достижение поставленных в начале урока целей; свою активность, эффективность работы группы, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Ученику предлагается набор фраз для продолжения:

Сегодня Я

- узнал...
- научился...
- понял, что...
- достиг своей цели:...
- почувствовал, что...
- открыл (изучил) новые способы...
- спроектировал (создал алгоритм) действий...
- по-новому оценил себя:...
- помог...
- успешно выполнил...

- приобрёл опыт...
- задумался...
- начал...
- смог...
- теперь могу...
- мне удалось...
- мне захотелось...
- мне хочется ещё...

Учителю важно отметить, что оценивает ученик, как оценивает (объективно, односторонне), чтобы через систему вопросов помочь ему провести самооценку.

2. Прием «рефлексивные вопросы», с помощью которого можно осознать возникшие в процессе деятельности затруднения и осуществить коррекцию:

- Какие у вас (у тебя) возникли трудности?
- Как преодолевали?
- Что не получилось?
- Какая нужна помощь?
- Что делать дальше, чтобы преодолеть возникшие трудности?

На этапе самооценки можно использовать некоторые приемы технологии «развитие критического мышления».

3. Прием «инсерт». Для оценивания учащимися своей активности и качества своей работы на уроке учащиеся на листочке условно оценивают свои ответы:

- «V» – ответил по просьбе учителя, но ответ не правильный.
- «W» – ответил по просьбе учителя, ответ правильный.
- «|» – ответил по своей инициативе, но ответ не правильный.
- «+» – ответил по своей инициативе, ответ правильный.
- «0» – не ответил.

4. Прием «плюс – минус – интересно», который позволит взглянуть на урок глазами учеников, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого.

Это упражнение можно выполнять как устно, так и письменно, в зависимости от наличия времени. Для письменного выполнения предлагается заполнить таблицу из трех граф. В графу «П» – «плюс» записывается все, что понравилось на уроке, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, либо по мнению ученика могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «М» – «минус» записывается все, что не понравилось на уроке, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению ученика, оказалась для него не нужной, бесполезной с точки зрения решения жизненных ситуаций. В графу «И» – «интересно» учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на уроке, и что бы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к учителю.

5. Прием «Да – Нет». В конце урока учащийся дает ответ на вопросы, что поможет ему осознать результаты своей учебной деятельности.

Я знаю, ЧТО такое проблема?

Мне понятно, КАК искать ответ на поставленный автором вопрос?

Я понял, ЧТО ТАКОЕ тезис, аргумент, вывод?

Мне понятно, ГДЕ нужно искать ответы, аргументы, примеры? Смогу ЛИ я выстроить аргументацию?

Мне понятно, КАК применять полученные знания на других предметах, в жизни?

Мне комфортно было общаться (с товарищами, в группе, с учителем и т.д.)?

Я оцениваю свою работу на уроке...

6. Прием «рефлексивные знания».

«Знаю что» (информация о содержании своего знания и незнания);

«знаю как» (информация об усвоенных действиях, относящихся к способам рождения, развития и преобразования знания);

«знаю зачем» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению);

«знаю я» (самоопределение относительно данного знания и соответствующей информации) (23).

Алгоритм работы по форсированию умений оценивать был предложен Д.Д. Даниловым (10).

1. Совместная выработка порядка оценивания.

Учащиеся в первую очередь должны быть мотивированы на то, чтобы самим оценивать свою работу. Ученикам необходимо объяснить, что оценки и отметки нужны не для того, чтобы старшие контролировали их, и не для того, чтобы они боялись получить плохие отметки или любой ценой старались получить хорошие.

Если дети уже привыкли к ситуации «учитель всегда прав» в выставлении оценок, нужно рассказать, зачем нужны изменения. А они нужны, чтобы каждый научился самостоятельно определять, что у него получается хорошо, а что пока ещё плохо, чтобы каждый научился радоваться достижениям и преодолевать неудачи. А для этого необходимо изменить сложившиеся за долгие годы правила оценивания.

Учитель может задать им следующие вопросы: «Для чего нужно учиться себя оценивать?», «Только ли во время учебы нужно умение себя оценивать?», «Где еще может пригодиться это умение? Приведите примеры», «С чего нужно начинать оценивать свою работу?..», «Что сделаем после этого?» и т.д.

Далее необходимо обсудить с учащимися новые правила оценивания. Их три.

1 правило. «Что оценивать?». Оцениваться может любое, особенно успешное действие. Фиксируется отметкой только демонстрация умения по применению знания (например, решение тестовых заданий).

2 правило. «Кто оценивает?». Учитель и ученик по возможности определяют оценку и отметку в диалоге. Ученик имеет право аргументированно оспорить выставленную отметку. Если ученическая самооценка завышена или занижена, учитель также имеет право ее аргументированно оспорить.

3 правило. «Сколько ставить отметок?». За каждую учебную задачу, демонстрирующую овладение отдельным умением, определяется и, по возможности, ставится отдельная отметка.

По результатам обсуждения оформляется алгоритм самооценки. Он может выглядеть так:

- В чём заключалось задание? Какая была цель, что нужно было получить в результате?

- Удалось получить результат? Найдено решение, ответ?

- Справился полностью правильно или с незначительной ошибкой (какой, в чём)?

- Справился полностью самостоятельно или с помощью (кто помогал, в чём)?

- По каким признакам мы различаем отметки («2», «3», «4», «5»)?

Критерии выставления оценок есть в старых программах по предметам, но могут быть выработаны педагогическим сообществом или педагогами вместе с детьми в виде практического результата проекта. При этом необходимо помнить, что рано или поздно учащиеся столкнутся с независимой оценкой результатов их учебной деятельности, и слишком большие расхождения между «домашней» и внешней оценкой чреваты психологическими травмами и дезориентацией.

- Какую сам выставляешь себе отметку?

2. Действия при подготовке к урокам, на которых будет развиваться умение самооценки.

Планируя урок, на котором будет развиваться умение самооценки, учитель должен учитывать, что некоторое (а иногда и довольно продолжительное) время уйдет на формирование у учеников этого учебного действия, и отбирать минимум содержания учебного материала. При сформированности умения оценивать себя затраченное время будет компенсировано. Далее необходимо заранее выбрать этап для использования алгоритма самооценивания. Задание, после выполнения которого ученику будет предложено оценить себя, не должно быть сложным.

3. Действия по развитию у учеников умения самооценки.

Первый опыт самооценки следует доверить наиболее подготовленным учащимся (не более 2 – 3 на одном уроке). При этом они могут пользоваться алгоритмом самооценивания, и учитель помогает им, задавая нужные вопросы. В это время другие ученики наблюдают за этим процессом, могут задавать вопросы, если им что-то непонятно. На последующих уроках самооценку по алгоритму предлагается дать по очереди всем ученикам класса. Далее вопросы могут не проговариваться – учащиеся должны сами себе их задавать. Когда они начинают оценивать себя, не глядя на схему, педагог может ее убрать и доставать, только если у кого-то возникают затруднения. Базовое умение самооценки

можно считать сформированным.

4. Действия при сформированном умении самооценки.

Если ученики успешно справляются с самооцениванием, учитель, планируя урок, перестает сокращать учебный материал, поскольку становится необязательным подробно проговаривать все этапы этого действия. Учащиеся получают право аргументированно оспорить оценку и отметку учителя. Если оценка учителя и ученика различны, следует согласовать позиции, вновь обратившись к алгоритму.

Для успешного формирования умения оценивать свои учебные достижения эта работа должна проводиться регулярно, систематически и целенаправленно.

При введении рефлексии в образовательную деятельность следует с обучающимися четко разграничить понятия «оценка» и «отметка». Отметка формализована в цифрах от 1 до 5 (в некоторых школах принята другая шкала, что не меняет сути).

На первом этапе отработки нового материала не следует планировать на урок максимум содержания, иначе не хватит времени на самооценку. Важно не пропустить обучающий этап проговаривания самооценки, постепенно переводя школьников на самостоятельные действия по алгоритму.

Обучающиеся с рисками учебной неуспешности часто не готовы публично давать самооценку, следовательно, необходимо учитывать, что таким детям нужна психологическая помощь, и по возможности первое время не вызывать их, пока они не преодолеют психологический барьер. Можно предложить индивидуальные формы самооценки и обсудить их с одним учеником после урока (10).

Поддержка обучающихся с рисками учебной неуспешности в урочной деятельности

Задача любого учителя помогать каждому ученику достигать персонального максимума. Нередко сильные обучающиеся часто получают поддержку от учителя, а неудачи слабых - рассматриваются как очередное подтверждение бездарности. Часто неуспеваемость - это социальный фактор, не всегда связанный с когнитивными способностями ребенка. Поэтому важно, чтобы педагоги школы приняли за аксиому положение, что слабые - это те, кому в данный момент по каким-то причинам (неважно по каким: социальными, когнитивным, физическим) сложно осваивать предлагаемую программу; сильные - это те, кто потенциально мог бы достичь большего в конкретном предмете (и они имеют на это право). Работа учителя должна строиться на основе принципов:

- слабый сегодня - не значит слабый всегда;
- помогать нужно всем ученикам;
- ученик, плохо справляющийся с программой, заслуживает такого же внимания учителя, как и другие ученики в классе.

Учителю важно дать опыт успеха для каждого ученика. Исследования показывают, что вера в свои силы и положительная самооценка улучшают образовательные результаты. Хороший учитель позволяет каждому ребенку на уроке раскрыть свои возможности, создавая равные условия для обучения. В образовательной организации диагностика управления учителем деятельностью обучающихся на уроке позволит определить проблемы педагогов и внедрить в практику технологии равных возможностей для обучения.

Проблема «Разные возможности для ответа». В больших классах часто бывает сложно предоставить возможность для ответа каждому ученику. Складывается такая ситуация, что одни ученики отвечают часто (обычно сильные), некоторых вызывают довольно редко (обычно слабые). Ученик предоставлен самому себе, начинает думать, что можно один раз ответить, а потом спокойно отсиживаться в течение нескольких следующих уроков и теряет мотивацию. Учитель же в итоге не знает, какие пробелы в знаниях есть у каждого ученика. Он ведь работает только с сильными. В итоге разница между слабыми и сильными нарастает настолько, что становится непреодолимой.

По ход урока учителю или наблюдателю необходимо пронаблюдать за следующими деталями:

- как часто учитель обращается к слабо успевающим детям;
- сколько детей из группы риска активно участвуют в работе на уроке;
- сколько времени отвечает слабо успевающий ученик на уроке.

Перед началом урока учитель предлагает наблюдающему план класса (предпочтительно с именами детей), на котором отмечены обучающиеся из группы риска. В течение урока присутствующий на уроке учитель плюсиками отмечает каждый ответ школьников. При возможности можно фиксировать примерное время ответа ученика, особенности ответа.

При анализе деятельности обучающихся группы риска следует обратить внимание на следующее:

- кто из детей был пассивен на уроке;
- каков характер ответов школьников (односложные, репродуктивные, содержат рассуждение, неверные и т.п.);
- на какие вопросы, при выполнении каких заданий дети были неуспешны;
- какова реакция учителя на неверные ответы детей.

Затем следует обсудить возможные приемы для использования в опросе детей с рисками учебной неуспешности. Технологии опроса учеников, которые позволяют задействовать всех и повысить их вовлеченность в урок разнообразны.

Холодный обзвон – стратегия заключается в том, чтобы вызывать на уроке не только тех, кто поднимает руку, но скорее тех, кто пассивен, тогда ученики будут постоянно готовы к тому, что им нужно активно участвовать в уроке.

Ответ хором – на вопрос учителя должен отвечать весь класс (именно весь, без исключения!). Эта техника хороша для несложных вопросов, для проверки домашнего задания, для закрытых вопросов, на которые можно ответить «да»

или «нет». Учитель может дать сигнал (словами или жестом), чтобы дети не отвечали сразу, а через несколько секунд размышления. Это делает урок более энергичным, а детей более вовлеченными.

Опрос по цепочке – учитель может попросить отвечающего ученика прерваться в любой момент и предложить другому закончить мысль.

Опрос шепотом – если учителю нужно довольно продолжительное время на опрос одного ученика, другим в то же время предлагается письменное задание. С вызванным учеником педагог говорит полупшепотом, чтобы не мешать остальным.

«Слепой жребий» – учитель при вызове учеников ориентируется не на количество оценок в журнале, а на случайный жребий. Например, просит провести математические действия с небольшими числами и получившееся число – это номер человека по журналу, который должен отвечать.

Щадящий опрос – класс разбивается по рядам-вариантам. Учитель задает вопрос. На него отвечает первая группа (I вариант), при этом каждый ученик дает ответ своему соседу по парте. Затем на этот же вопрос отвечает сильный ученик или учитель. Ученики второй группы, прослушав ответ учителя, сравнивают с ним ответ ученика первой группы и выставляют ему отметку или оценку «правильно» / «неправильно». На следующий вопрос учителя отвечают ученики второй группы (II вариант) и после ответа учителя им выставляется оценка. Каждый ученик при такой форме опроса выступает и в роли отвечающего, и в роли контролирующего. В конце опроса ребята выставляют друг другу оценки (7).

Комментарий. Традиционный опрос у доски – это скорее антиприем. Один ученик отвечает, а остальные как бы слушают, при этом: 14,8 % детей следят за ответом; 19,4 % думают о том, что отвечать, если учитель их спросит; 9,3 % думают о содержании изучаемой темы; 53,8 % думают о разном; 2,7 % занимаются посторонними делами (8). Опрос у доски имеет смысл, когда ученик демонстрирует блестящий ответ (чтобы формировать у остальных образ ответа, к которому нужно стремиться).

При необходимости опроса обучающихся у доски целесообразно детям давать задание фиксировать одним-двумя словами, что в ответе обучающегося было правильным, что пропущено или ошибочным. Затем по цепочке прокомментировать: верно освещено, пропущено, ошибочно с исправлением ошибки. При этом у 3 – 5 школьников учитель может проверить и оценить записи.

Проблема «Время для размышления». Частая ошибка начинающих учителей – задать вопрос и при малейшем промедлении ученика сразу же переадресовать вопрос другому. Школьнику (без разницы, сильному или слабому) часто нужно время, чтобы собраться с мыслями сформулировать ответ. Если учитель постоянно лишает учащегося права голоса, то это может демотивировать и снизить самооценку.

Похожая ситуация: педагог адресует вопрос классу, через две секунды руку поднимает один отличник, еще через пару мгновений поднимается еще пара рук. Пока ответ придет в голову более медленным ученикам, педагог теряет терпение и вызывает только сильных. В итоге на всех уроках действующие лица

одни и те же.

На уроке важно оценить длину паузы при ожидании ответа на вопрос; длину паузы при работе с разными группами учеников; длину паузы во время вопросов классу и вовлеченность учеников в процесс ответов на вопрос.

Самый простой вариант наблюдения за временем для размышления – это распечатать план класса и на уроке рядом с каждым учеником отмечать то время, которое проходит от того момента, когда учитель задал вопрос полностью, до момента ответа ученика (таблица 4).

Таблица 4

Время ожидания ответов учеников разных групп

Ученик (фамилия, имя)	Группа	Время ожидания, с	Качество ответа	Действие учителя
Иванова Каты	2	7	+ - (частичный ответ)	Вопрос другому ученику
Сидоров Николай	3	2	- (нет ответа)	Отрицательный отзыв
Петрова Елена	1	-	+ (развернутый ответ)	Другой вопрос этому же ученику

Возможные вопросы для анализа:

- среднее время ожидания ответов обучающихся;
- среднее количество учеников, желающих ответить;
- ученики каких групп отвечали;
- учитель вызывал поднимающего руку ученика или нет.

Решение проблемы довольно простое – выдержать достаточную паузу. Обычно учитель ожидает ответ в течение секунды, еще через полторы секунды в случае паузы реагирует на ошибку. Учителю рекомендуется подождать не менее 5 – 6 секунд для размышления ученика, прежде чем задавать наводящие вопросы или переадресовывать задачу. Хотя есть и другая рекомендация: если вопрос более-менее сложный, выдерживать паузу в 20 – 30 секунд. В то же время было бы разумно невербально (то есть без слов, жестами, кивком головы) отметить, что вы увидели мгновенно поднятые руки сильных учеников, чтобы тем не было обидно (13).

Педагогический прием «20 + 3» предусматривает и время на размышления, и высокую включенность в урок. Учитель задает вопрос классу и дает не менее 20 секунд на размышление; затем вызывает трех человек (лучше, чтобы это были слабый, средний, сильный ученики; необязательно, чтобы они поднимали руки) и выслушивает их ответы. В это время учитель не говорит, какой ответ был правильный, и сохраняет одинаковое выражение лица. После трех ответов всему классу предлагается обсудить, что было правильным ответом на вопрос (12).

Проблема «Индивидуальная помощь и внимание». Часто более слабым (или просто не самым ярким, тихим ученикам) не хватает персонального внимания

учителя, небольших подсказок, ободрений, помощи в выполнении заданий. Например, если весь класс получает одинаковое задание, то кто-то сделает его легко, а кого-то нужно вывести на правильное решение. Учитель часто в такой ситуации общается с успешным учеником, проверяя и комментируя его работы. Это потенциально одна из форм проявления неравенства на уроке: учитель проводит больше времени с тем учеником, который ему нравится или удобен.

Учителю необходимо постараться ответить на вопросы:

Как часто учитель оказывает индивидуальную помощь детям?

Кому достается внимание?

В какой форме учитель помогает детям?

Для наблюдения может использоваться таблица 5.

Анализ таблицы позволит выявить сложности учителя в оперативном оказании помощи детям. Для оценки успешности учителя в поддержке обучающихся могут быть использованы критерии, представленные в таблице 6.

Нужно помнить во время проведения урока, что более сильные и средние ученики чаще привлекают внимание учителя (например, во время выполнения упражнения в классе). Но если более слабые дети не просят помощи, это не значит, что она им не нужна. Возможно, они отчаялись привлечь к себе внимание еще на более ранних этапах обучения.

Помощь должна быть конкретной, связанной с текущим заданием. Вмешательство учителя должно помочь ребенку улучшить/понять ту задачу, которую он выполняет. Но в то же время педагогу не нужно быть навязчивым. Перед уроком было бы нелишним подумать о двух-трех учениках, которым учитель может целенаправленно уделить чуть больше времени, чем обычно.

Таблица 5

Оказание помощи обучающимся на уроке

№	Инициатива		Объем		Форма		Адресат		Примечания
	Ученик	Педагог	Краткий	Развернутый	Вербальная	Невербальная	Индивидуальный	Группа	
1	+			+	+		+		Помог найти ошибку в решении задачи
2		+			+	+		+	Спрашивал у детей, кому нужна помощь. Наблюдал за работой детей
3	+			+	+		+		Ответил на вопрос, похвалил

Критерии успешности поддержки обучающихся учителем

Цель	Плохо	Нормально	Отлично
Все ученики класса получают индивидуальное внимание учителя во время урока	Учитель зачастую игнорирует запросы о помощи от учеников	Учитель помогает только тем, кто напрямую просит помощи	Педагог учитывает не только прямые запросы более сильных учеников, но и ненавязчиво предлагает помощь более слабым
Учитель использует разнообразные формы проявления персональной помощи	Учитель не проявляет помощи либо использует лишь очень краткие общие подсказки	Хотя используется несколько типов подсказок, они часто повторяются или же не всегда соответствуют ситуации	Учитель варьирует краткую и развернутую, индивидуальную и групповую, вербальную и невербальную помощь в соответствии с ситуацией
Помощь оказывается ученикам с разными способностями	Учитель оказывает помощь только сильным (только слабым) ученикам	Хотя внимание учителя достается разным группам, все равно наблюдается некоторая дискриминация	Все ученики (сильные, средние, слабые) получают ненавязчивую помощь от учителя с учетом их уровня подготовки и сложности задания

Помощь педагога ученику на уроке может быть по запросу ученика или по инициативе учителя; иметь краткую или развернутую форму; быть конкретной, словесной или даже невербальной (например, педагог может находиться неподалеку от ученика, который выполняет задание, таким образом показывая готовность помочь); иметь индивидуальный (одному ученику) или групповой (нескольким детям) характер (3).

Проблема «Активность учеников на уроке». Распространенная проблема школьных уроков в том, что часто большая часть класса оказывается в пассивном состоянии (слушает или делает вид, что слушает, объяснения учителя или ответы одноклассников). Особенно остро это ощущается в больших классах или на тех дисциплинах, где преимущественно происходит работа с текстами (история, биология, обществознание и т. п.).

По ходу урока анализируется:

- соотношение активности учителя и учеников на уроке;
- активность разных групп (слабых, средних, сильных) учеников;
- вовлеченность учеников в ход урока;

- виды активности на уроке, способствующие высокому охвату и вовлеченности учеников.

В ходе наблюдения может использоваться временная шкала урока (таблица 7). В таблице может фиксироваться время, отведенное на тот или иной вид активности.

Таблица 7

Временная шкала урока

Время	Этапы урока	Кто был занят	Действия учителя/ обучающихся
0	Начало урока	Весь класс	Короткий тест, высокая вовлеченность
5	Введение в тему	Учитель	Активное слушание у сильных учеников, остальные скучали
15	Закрепление	Учитель + 3 ученика	Учитель опрашивал учеников разного уровня подготовки

Существует много приемов активного включения обучающихся в изучение нового материала.

Привлекательная цель. Перед учениками ставится простая, понятная и привлекательная для него цель, выполняя которую он осваивает то учебное действие, которое планирует педагог. Например, на уроке английского языка учитель запланировал освоение вопросной формы английского предложения. Разыгрывается ситуация английского магазина и обучающиеся ставят цель объясниться с продавцом и купить ту или иную вещь. На уроке физики цель учителя показать экспериментальное использование оптических приборов. Перед обучающимися ставится цель научиться пользоваться и понимать принцип работы оптических приборов (фотоаппарат, проектор) (8).

Удивление при вводе в новую тему. Учитель находит такие факты, которые предмет изучения делают удивительным. Например, на уроке природоведения по теме «Вода» учитель рассказывает историю о том, как в африканской школе ребятам читали рассказ об удивительной стране, в которой люди ходят по воде. Детям предлагается предположить, что это за страна, и как люди это делают. На уроке истории (тема «СССР в 20 – 30-е годы XX века») учитель акцентирует внимание на фигуре Воланда из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Воланд – какой он? Зло наказывает зло? По утверждению литературного критика В. Котова со ссылкой на признание самого Булгакова в образе Воланда зашифровано понимание исторической роли Сталина (8).

Отсроченная догадка. В начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе над новым материалом. Урок биологии по теме «Экологическое равновесие в экосистемах» начинается с рассказа учителя об очень опасном животном, которое поставило под угрозу уничтожения многих животных целого континента.

Дети, называя крупных хищников, слышат ответ, что это животное значительно меньше и не относится к хищникам. Далее изучается экологическая катастрофа в Австралии, роли кролика в ней и закономерностях поддержания экологического равновесия в экосистемах. На уроке истории детям задается вопрос: какая была польза от княжеских междоусобиц Древней Руси и набегов кочевников?

Фантастическая добавка. В учебную ситуацию вносится фантастический элемент, изменяется значение параметра, который обычно остается постоянным или имеет определенное значение. Пример (физика): исследователи опустили зонд на линию экватора шарообразной планеты Арктур VI. К удивлению ученых, вес зонда оказался равен нулю. Как это могло получиться? Какова продолжительность суток на планете, если ее масса M , а радиус R ? Пример (биология): Среднегодовая температура Антарктиды понизилась на 10 градусов. Как будут выживать пингвины в этих условиях? Пример (литература): Представьте себе, что вы можете встретить Онегина и Ленского за день до дуэли. Что бы вы сказали им? Попробуйте предсказать их реакцию на ваши аргументы.

Намеренная ошибка. Объясняя материал, учитель допускает ошибки, при этом обучающиеся предупреждены о возможности ошибки, и учитель жестом, интонацией обозначает «опасное место». При этом важно через систему наводящих вопросов направить детей на осмысление и исправление ошибки. Аналогичные работы могут быть письменными. Школьникам предлагается найти и исправить ошибки в текстах или решениях задач. Данный дидактический материал могут подготовить сами обучающиеся или старшеклассники в виде творческого задания (8).

Неполное объяснение темы. Учитель намеренно не полностью объясняет новый материал, заранее нацеливает детей на фиксирование вопросов по непонятным местам в объяснении. Затем учащиеся задают вопросы, ответы на которые формулируются в совместной беседе.

Вопрокуссия. Это составное слово, которое соединяет себе «вопрос» и «дискуссия». Учитель записывает на доске какой-то вопрос или утверждение по теме урока. Ученики ставят вопросы к высказыванию педагога. При этом есть несколько обязательных правил: нельзя употреблять утвердительных выражений, только вопросы; нельзя использовать утверждения, замаскированные под вопрос (например, жизнь в малом городе лучше, чем в большом, не так ли?); нельзя осуждающе относиться к вопросам других; высказываться одному можно лишь через какое-то количество ответов других (например, не чаще чем один раз за пять высказываний).

Самое «мутное». Учитель просит всех детей на листочке бумаги за одну-две минуты ответить на вопрос: «Что на уроке (в новой теме, в фильме, тексте, параграфе) было самым мутным (непонятным, неясным)?» Затем эти затруднения можно обсудить в группах: например, одноклассники могут объяснить непонятные аспекты тому, кто спрашивал. Если группа не находит ответы на вопросы, то они обсуждаются с учителем (13).

Проблема «Близость к ученикам». Чтобы создать атмосферу доверия, важна физическая близость к учителю. Часто педагог просто сидит за своим столом, и внимание достается лишь нескольким ученикам. Передвижения по классу – это важный и несложный способ создать ощущение значимости всех учеников, а не только тех, кто сидит за первыми партами. Кроме того, более слабые ученики имеют склонность занимать задние парты. Так они оказываются вовсе вне зоны внимания педагога.

При наблюдении отслеживаются все перемещения учителя по классу. На схеме класса фиксируются перемещения учителя по кабинету. Дополнительно возможны следующие примечания на листе: обращение к ученику фиксируется стрелкой, на ней можно подписать причину и тип коммуникации (ответ на вопрос ученика, предложение помощи, дисциплинарное замечание); если учитель стоит в каком-то месте больше одной минуты, можно обозначить эту часть класса небольшой точкой. Если учитель больше 5 минут находится на одном месте, это можно выделить жирной точкой.

Проблема «Реакция учителя на ответ ученика». По результатам исследований, учителя уделяют больше внимания ответам сильных учеников, дают им развернутую оценку. Средние и слабые ученики не получают подробной обратной связи. Это может иметь множество негативных последствий. При отрицательной оценке без подробного ее разъяснения ученик считает, что он плохой, никчемный человек. Школьники (даже старшие) не всегда могут отделить себя и результаты своей работы, поэтому любой отрицательный отзыв может восприниматься как личное унижение (еще и перед всем классом). Положительная оценка – это мотиватор роста и развития. Если учитель видит положительное в работе не самого сильного ученика, тот становится сильнее.

На схеме класса точкой отмечается ответ ученика. Если учитель реагирует положительно, то на месте точки рисуется плюс. Если оценка педагога отрицательная, то ставится минус. Если ответ остался без внимания, то ставится 0. Во время обсуждения урока анализируется соотношение ответов, оставленных без внимания, положительных и отрицательных реакций педагога.

Наблюдения можно фиксировать в таблице 8, анализ которой позволит выделить преобладающий тип оценки (положительная, отрицательная) ответов учеников, эмоциональный фон (теплый, нейтральный, холодный) реакции учителя; приемы принятия ответа, используемые учителем.

Таблица 8

Реакции учителя на ответы обучающихся

Фамилия, имя обучающегося (в скобках группа)	Оценка ответа учителем	Объем обратной связи	Тип обратной связи	Эмоциональный фон	Примечание
Иванов Игорь (1)	нет	-	-	-	
Петров Алексей (2)	да	1 слово	положительная	теплый	
Сидорова Анна (3)	да	развернутая	отрицательная	нейтральный	

По ходу урока нельзя оставлять ответ ученика вообще без внимания; использовать иронию, сарказм, неясные комментарии к ответу ребенка; отвечать вопросом на вопрос, не давая понять, был ученик прав или нет. На уроке хорошо работают стратегии:

- реагировать на каждый ответ ученика так, чтобы он понимал, принят его ответ или нет;
- расширять запас реакций на правильные и неправильные ответы («Да», «Хорошая работа», «Нет, это неверно» и пр.);
- предложить другому ученику оценить правильность или неправильность ответа;
- если ответ неверный, говорить, как можно улучшить свою работу;
- стараться найти верное, положительное в каждом ответе («Первые две причины ты назвала правильно, но вторая не подходит»);
- сохранять соотношение положительных и отрицательных реакций не ниже 1:4 («Нет, ответ получится неверный, но ты нашел правильную формулу расчета») (13).

Проблема «Способы выражения похвалы, одобрения». В педагогической практике арсенал выражения похвалы бывает довольно скуден: «молодец», «умница», «все верно», «хорошо»... Еще одна проблема, похвала часто распределяется неравномерно по классу: все самое лучшее достается сильным. Хотя успех относителен: порой частично правильный ответ среднего по силам ученика заслуживает не меньшего одобрения. Выражение одобрения важно по многим параметрам: оно закрепляет правильные модели поведения ребенка (например, активное участие в уроке, помощь одноклассникам), позволяет почувствовать собственную значимость, мотивирует к развитию. Однако многие учителя исповедуют принцип: «Если я не говорю ничего плохого, значит, все хорошо».

Диагностика проблемы. По ходу урока в таблице 9 фиксируется: кому была адресована похвала; в какой форме она выражалась (признание / похвала, эмоционально / нейтрально); как похвала/одобрение подействовала на ученика.

Таблица 9

Способы выражения похвалы/одобрения на уроке

№	Кому адресована	Форма проявления	Реакция обучающегося
1			
2			
3			

Учителю важно давать положительную оценку ученикам. Но стоит разделять два типа положительной оценки: признание (когда ученик сделал что-то хорошее, но ожидаемое) и похвалу (ученик превзошел ожидания). Например, отстающий ученик сделал уроки – это здорово, но в целом ожидаемо. В таком случае достаточно признать факт, например, описать сделанное, поблагодарить

(«Ваня, ты сегодня сделал все упражнения, так держать, спасибо»). Эмоциональная похвала уместна в том случае, когда ученик действительно превосходит ожидания («Это великолепный проект, Маша!»). Иными словами, *реакция учителя должна быть адекватна размеру события*. Иначе произойдет что-то вроде инфляции учительского внимания, оно не будет восприниматься всерьез.

Другой важный (хотя и сложнее оцениваемый пункт) — это искренность похвалы. Дети легко распознают фальшь и относятся неискренней похвале скептически.

Учителю важно следить за тем, чтобы ободряющие слова доставались разным группам учеников. Для соблюдения баланса можно еще до урока отметить тех учеников, которых нужно похвалить. Можно приклеить к учительскому столу цветной стикер (лучше без каких-либо надписей) каждый раз хвалить кого-то, когда стикер попадает на глаза (по делу, конечно же).

Хвалить можно не только за правильные ответы и выдающиеся достижения. Например, если учитель обратил внимание на хорошее поведение ученика, который обычно себя ведет рассеянно. Могут быть и другие случаи, когда виден хотя бы небольшой прогресс у ребенка, который до этого не мог практически ничего.

Признак мастерства учителя – это умение использовать широкий арсенал фраз, выражающих похвалу («Браво!», «Я вижу твой прогресс», «Ты на верном пути»). Ученики более эмоционально и живо воспринимают похвалу, если это не обычная фраза, а образное сравнение или метафора («Круто! Это как запуск первого человека в космос!»).

Можно продумать какой-либо ритуал, который выполняет весь класс для «награды» отличившемуся ученику. Например, если ответ действительно выдающийся, то другие дети по команде учителя выполняют какое-то действие (хлопают в ладоши, кричат что-то поддерживающее).

Еще одно важное правило звучит так: «Сначала похвалите, потом исправляйте». Практически в каждом ответе школьника можно найти положительное. Мастерство учителя, вероятно, том и состоит, чтобы уметь видеть маленькие положительные продвижения каждого ученика (8, 13).

Проблема «Занятость всех на уроке». Есть много причин, по которым слабые ученики не участвуют в уроке: отсутствие интереса, слишком сложный материал, высокий темп урока, неверие в свои силы и пр. Но какой бы ни была причина, «отсутствие» ученика на уроке приводит какой-то момент к такому отставанию от сверстников, которое потом уже невозможно наверстать. Задача учителя — показать, что он ожидает работы включенности от каждого ученика в меру его способностей.

При наблюдении на уроке оценивается степень вовлеченности слабых учеников в процесс урока, их поведение на уроке (таблица 10). Анализ таблицы позволит определить, когда учителю следует вмешаться для оказания помощи ученикам, какие виды работ представляют для детей сложности.

Вовлеченность в процесс урока обучающихся

Характер задания	Действия обучающихся (выполняет задание, обращается ли к нему учитель, участвует ли он в работе, просит ли помощь)	Примечание

Для обучающихся, испытывающих трудности, хорошо работает педагогический прием «Минимальный уровень». В любом задании всегда есть очень легкая часть, которая по силам всем ученикам, и учитель контролирует ее выполнение такими учениками (8). Способствовать вовлеченности слабых в работу урока могут методы опроса с элементами поддержки (например, холодный обзвон или ответ хором). Обучающему можно задать наводящие вопросы и помочь ему с формулированием ответа. Стратегия наводящих вопросов хорошо действует на все группы учеников, так как позволяет ребенку поверить в свою способность справиться с задачей. В качестве полезных подсказок можно использовать примерно такие подходы:

- другое обозначение или более подробное объяснение термина, с которым возникла сложность (например, для вопроса «Назови все существительные в предложении» можно дать пояснение типа «Существительные отвечают на вопросы „Кто?“ или „Что?“, к каким словам в предложении можно поставить такой вопрос?»);

- подсказать первый шаг, с чего начать поиск правильного ответа («Сначала попробуй вспомнить, что ты знаешь о существительных»);

- подсказка, где искать правильный ответ («Смотри, на доске описано, чем отличаются существительные от глаголов, на левой стороне доски...») (13).

Проблема «Время на установление дисциплины». Ученики входят в класс, долго усаживаются, потом долго не могут понять задание, переговариваются между собой, затем кто-то начинает отвлекать всех остальных... В итоге учитель старается наладить рабочий настрой — и время урока утекает как вода сквозь пальцы. При этом мастерство учителя во многом заключается в том, чтобы максимально качественно использовать время урока.

Важно проанализировать, когда учитель теряет контроль над происходящим в классе. Когда приходится успокаивать учеников? Как учитель это делает? Сколько времени на это уходит? Как ученики реагируют на замечания учителя? В ходе наблюдения в таблице 11 фиксируются ситуации нарушения рабочего настроения; время на восстановления дисциплины; способы решения учителем дисциплинарной проблемы; реакции обучающихся на действия педагога.

Решение дисциплинарных проблем на уроке

№	Описание дисциплинарной проблемы	Время на восстановление дисциплины	Действия педагога	Реакция обучающихся
1	Школьники пришли после физкультуры, разгоряченные, громко разговаривают			
2	При выполнении задания П. отвлекает нескольких соседей			
3	При ответе А. весь класс шумит и не слушает ответа			

Нет универсальных принципов установления рабочей атмосферы в классе, так как это очень ситуационная задача. Важно скорее показать проблемные точки учителя. Стоит отметить, что в школах довольно существенно различается понимание дисциплины. Где-то дисциплина понимается довольно однозначно, как абсолютный порядок: все сидят ровно, не отвлекаются, смотрят на учителя. В других школах приемлема некоторая степень беспорядка: можно перемещаться по классу, переговариваться между собой, отвлекаться, если это соответствует задаче урока. Важно следить именно за ситуациями, когда нарушается рабочая атмосфера, то есть учитель теряет контроль над происходящим и вынужден его восстанавливать. При подведении итогов наблюдения хорошо было бы продумать, какие методы установления рабочего настроения были бы приемлемы в данном учебном классе.

Коррекция поведения обучающихся может быть проведена учителем разными способами:

- невербальное вмешательство (жест, взгляд в сторону ученика, который не выполняет требования);
- позитивная групповая коррекция (учитель напоминает ученикам, что они должны делать, а не то, что не должны: «Сейчас мы все делаем упражнение»);
- анонимная персональная коррекция (учитель намекает, что делом заняты не все, хотя и не называет имен);
- частная персональная коррекция (учитель обращается к конкретному ученику. Если это первое замечание, то сделать его нужно относительно незаметно для остальных. Например, подойти к парте и сделать замечание. Более жесткие формы, дисциплинарные меры возможны лишь в случае множественных нарушений дисциплины);
- молниеносная публичная коррекция (порой учитель вынужден обратить внимание класса на одного ученика. При этом, чтобы не разрушать урок, важно сократить время, когда ребенок находится в центре внимания. Еще один важный нюанс: постараться сконцентрироваться не на том, что ребенок сделал непра-

вильно, а на том, что ему сейчас нужно делать. Также не очень продуктивно просто выкрикнуть имя ребенка. Важно именно указать на то, что нужно делать, чтобы стало лучше, отметить положительную динамику через какое-то время) (15. 16).

Часто проблемы с дисциплиной и непослушанием на уроке происходят не из-за того, что дети намеренно игнорируют задания учителя. Нередко педагог дает неконкретные указания, и не все дети сразу понимают, что делать. Ребенок крутится на стуле, отвлекает всех подряд, потому что учитель дал невнятные инструкции. Правильные инструкции должны соответствовать следующим критериям:

- четкость: команды четко описывают ожидаемые действия. Например, вместо «Будь внимательнее» учитель ставит конкретную задачу «Положи ручку на парту и смотри прямо на меня». Тогда ребенок понимает, какие действия нужно выполнить, чтобы стать внимательнее;

- конкретность: инструкции содержат ряд легко выполнимых задач: «Отложите тетради в сторону, откройте учебник на странице 237, найдите там упражнение 12». Менее конкретно звучала бы задача: «Откройте книги на той теме, которую мы сейчас проходим»;

- последовательность: сложные задачи разбиваются на конкретные шаги: вместо задания «Обсудите в группах» лучше описать последовательность действий: «Пусть каждый член группы выскажет свое мнение, потом выделите 2 – 3 основные идеи и подумайте, как их представить всему классу»;

- наблюдаемость: учитель разбивает задачу на несколько шагов и организует наблюдение за выполнением каждого шага. Кроме того, инструкции лучше давать в утвердительной форме (что делать), а не отрицательной (чего не делать). Вместо фразы «Не отвлекайся» продуктивнее использовать фразу «Посмотри на доску и перепиши все, что на ней написано, в тетрадь» (15, 16).

Есть несколько типичных рутинных практик, которые зачастую используются на уроке. Казалось бы, на их выполнение уходит немного времени. Но когда дети четко не знают, как действовать в типичных ситуациях, это лишние отвлечения на уроке. А если посчитать, сколько времени за год занимает что-нибудь вроде сдачи контрольных работ, получается, что можно пару полноценных уроков провести. Определенного нормирования требуют: подготовка к уроку, поиск нужных вещей; сбор и раздача тетрадей или листиков с контрольными работами; формирование групп; вопросы: «Можно выйти?», «Я забыл тетрадь для контрольных работ, что делать?»; объяснение, можно ли пользоваться калькулятором, словарем и т.п. Учителю необходимо определить удобную модель регулирования данных ситуаций:

- как собирать работы: когда учитель говорит, что время вышло, каждый ученик передает тетрадь ученику впереди себя на левой половине парты. Ученики с первой парты отдают все тетради своего ряда учителю;

- типичные вопросы: можно заранее договориться о жестах, которые ученики используют для типичных вопросов (например, вместо традиционного

«Можно выйти?» ученик поднимает руку со скрещенными пальцами. Когда учитель видит этот жест, то кивком головы разрешает покинуть класс);

- разрешения и запреты: типичные запреты и разрешения можно изображать в виде табличек у доски (например, если нельзя пользоваться телефоном, словарем, калькулятором, то перед началом урока вывешивается запрещающая картинка).

Проблема «Скука на уроке». Для детей нет ничего страшнее скуки. Исследователи мозга доказывают, что человек не может постоянно удерживать внимание на одном типе деятельности. Мозг ребенка в большей степени, чем мозг взрослого, подвержен отвлекающим факторам. Если задания монотонны, дети быстро устают и теряют интерес. Отсюда и нарушения дисциплины, и частые ошибки, и невнимательность.

Наблюдения на уроке позволяют выявить причины рассеивания внимания, снижения познавательной активности детей. Для изучения проблемы может быть использована таблица 12, в которой фиксируются все виды активности обучающихся, их охват, характер деятельности/бездействия детей.

Таблица 12

Активность обучающихся на уроке

Тип активности обучающихся	Продолжительность каждого вида деятельности, мин	Характер активности обучающихся, их количество	Реакции других обучающихся
Опрос домашнего задания	12	4 обучающихся решают задачи у доски	30 % обучающихся отвлеклись (занимаются другими делами), 20 % сверяют свое решение с записанным на доске

Для поддержания познавательной активности обучающихся необходимо менять типы занятости на уроке, содержание заданий, темп и ритм работы. При этом быстрые и медленные способы работы должны сменять друг друга. Например, опрос у доски сочетается с быстрым блиц-опросом со случайным выбором отвечающего.

Активизации детей способствуют короткие смены обстановки и ритма урока. Если учителя начальных классов рекомендовано проводить физкультминутки, то немногие учителя в старшей школе решаются на такой же шаг (хотя это правильно и полезно). Заменой могут быть точечные всплески активности, которые порождаются: короткими играми; проявлениями юмора; рассказом веселой истории из жизни, анекдотом; загадкой, интригой, сюрпризом; творческим заданием; музыкальным фрагментом и т.п.

Чтобы найти более динамичные формы работы, можно поразмыслить над тем, что в настоящий момент выглядит рутинно и как можно разнообразить эти этапы урока.

Проблема «Усвоение обучающимися содержания урока». На уроке бывает сложно определить, на каком уровне обучающиеся поняли новую тему, какие вопросы остались непонятными. Оперативный контроль необходим для определения дальнейшей образовательной траектории класса и отдельных обучающихся.

В ходе урока важно отметить, как учитель диагностирует усвоение обучающимися содержания, понимание изучаемого материала. При наблюдении на уроке желательно зафиксировать не только способы, как учитель определяет степень усвоения нового материала, но и какие диагностические задания им даются для обучающихся с разным уровнем обученности. Информация для анализа может заноситься в таблицу 13.

Таблица 13

Диагностика усвоения обучающимися содержания урока

Этап урока	Форма диагностики	Доля обучающихся, которые смогли продемонстрировать усвоение материала	Примечание (активность детей, категория детей, особые реакции учителя на ответы обучающихся и т.п.)
Проверка домашнего задания	Система вопросом с открытым ответом	15-20 %	Задействованы все категории обучающихся

После любого введения новой информации или после самостоятельного изучения материала учителю важно понять, что усвоено детьми, прежде организовывать дальнейшую их образовательную деятельность. Приведем несколько методик, как это можно сделать.

Сигналы рукой. Многие учителя заранее договариваются с учениками о сигналах понимания или непонимания. Например, поднять большой палец вверх, если все понятно, или опустить вниз, если почти ничего не понятно (как римские гладиаторы). Можно использовать и промежуточный вариант – помахать рукой, если понято частично. Так учитель может оценить, как много людей имеют затруднения. При этом нужно спросить представителя каждой группы: что именно он понял? Что не понял? Важно спрашивать тех, кто считает, что все понятно: часто это лишь желание показаться умным. Можно попросить детей отвечать с закрытыми глазами (3). Удобно использовать технику «Светофор», когда заранее перед уроком учитель раздает ученикам листики, одна сторона которых зеленая, а другая – красная. Показывая один из цветов, ученик демонстрирует понимание или непонимание темы (8).

Блиц-опрос с закрытыми глазами. Можно использовать серию несложных вопросов и соответствующих знаков к ним. Например, учитель формулирует задание: «Я назову ряд прилагательных и причастий. Некоторые из них пишутся с одним «н», некоторые – с двумя. Если вы считаете, что нужно писать одну букву, поднимите вверх один палец, если две, то два пальца». При этом учеников нужно попросить закрыть глаза, чтобы никто не копировал реакции одноклассников (3).

Голосование. Учитель задает вопрос, и класс дает ответ сигналами рукой. Если большая часть класса ответила правильно, то учитель дает правильный ответ и короткие разъяснения. Если большинство учеников ответили неверно, тогда учитель либо дополнительно объясняет тему, либо происходит обсуждение в группах. Потом голосование повторяется.

Трехминутное эссе. Детей можно попросить коротко описать своими словами, что они поняли из объясненного, лучше задать открытый вопрос (например, «Чем отличаются хордовые от других животных?»). Затем попросить нескольких учеников (с разными учебными успехами) прочитать свои эссе. Если в каких-то эссе будут неточности, то учитель может попросить других учеников объяснить эту же тему.

Контроль трудностей. Детям дается короткое задание по пройденной теме (не на оценку). Учитель дает две-три минуты, чтобы начать выполнение задания. В процессе педагог подходит к разным ученикам спрашивает, какие возникают сложности.

Тридцатисекундная пауза. После объяснения новой темы учитель задает вопрос классу и обязательно ждет 30 секунд, чтобы все ученики имели возможность продумать свой ответ. Потом учитель спрашивает слабых, средних и сильных учеников. Заранее нужно продумать дополнительные вопросы и тонкие подсказки.

Короткие тесты без оценки. Учитель может использовать быстрое тестирование без оценок в журнал.

Проблема «Пассивное слушание обучающегося». Во время ответа учитель часто непроницаемо слушает обучающегося или высказывает одинаковые меры поддержки. При этом активное слушание – это прием, который дает возможность обеспечить активность при ответе и оперативную оценку ответа, что дает возможность школьнику скорректировать свой ответ.

При анализе работы учителя во время ответов обучающихся необходимо проанализировать преобладающие стратегии учителя (активное или пассивное слушание); использование техник активного слушания; особенности работы с обучающимися разных групп. По ходу наблюдения в таблице 14 фиксируются техники вербального и невербального слушания, воздействие этих приемов на обучающегося (коррекция ответа, изменение логики изложения, исправление ошибок и т.п.).

Использование приемов активного слушания на уроке

Фамилия обучающегося	Невербальное выражение активного слушания	Вербальное выражение активного слушания	Реакция обучающегося на приемы активного слушания

Активное слушание обеспечивается разнообразными приемами:

- использование слов, демонстрирующих внимание (это могут быть короткие слова и междометия: «да», «конечно», «так»);
- демонстрация невербальных знаков внимания, то есть буквально слушать всем телом (присутствует визуальный контакт, лицо выражает внимание, позиция открытая и расслабленная, учитель полностью повернут к говорящему ученику);
- поощрение продолжения рассуждения (например, «То, что ты говоришь, очень интересно. Не мог бы ты развить мысль?», «Расскажи, пожалуйста, подробнее», «Давай обсудим детальнее...»);
- вопросы, демонстрирующие искренний интерес;
- использование техники «эхо», то есть перефразировать сказанное учеником другими словами («Если я тебя верно поняла...», «Поправь меня, если я неправильно поняла твои слова...»);
- демонстрация уважения к точке зрения ученика, высказывание согласия с его позицией, мнением (13).

Рекомендации по коррекции дидактической деятельности учителя с неуспевающими обучающимися

Цели обучения, содержание образования, технологии, методы и средства, используемые в работе с неуспевающими школьниками, не могут быть принципиально иными, чем с обычными учащимися. Работа с детьми, испытывающими трудности в обучении, требует от учителей умения оказывать коррекционную помощь, осуществлять педагогическую поддержку.

Стратегия преодоления неуспеваемости должна выстраиваться с учетом типов неуспевающих школьников, то есть доминирующей причины неуспеваемости и знания той помощи, которая нужна каждому ученику.

Для учащихся первого типа характерно низкое качество мыслительной деятельности с положительным отношением к учению. Следовательно, основная работа учителя по преодолению неуспеваемости этой группы учащихся должна

быть направлена на формирование у них приемов познавательной деятельности, то есть тех механизмов, которые обеспечивают усвоение учебного материала.

При планировании урока можно подготовить задания доказать какое-то положение; провести сравнение объектов, явлений, процессов; сделать выводы и обобщения; выделить главную мысль в прочитанном тексте; составить краткий или развернутый план параграфа.

Все эти задания направлены на совершенствование приемов познавательной деятельности. Приемы познавательной деятельности — это система действий, которые служат для решения учебных задач. К их числу относятся приемы сравнения, обобщения, раскрытия причинно-следственных связей, составления характеристик изучаемых явлений, разностороннего рассмотрения предметов, доказательства, классификации и т.д. Некоторые из этих приёмов используются при изучении отдельных предметов, а другие – всех предметов.

Неуспеваемость многих школьников – следствие несформированности приемов познавательной деятельности. Ученикам необходимо давать алгоритмы решения учебных заданий. Например, если на уроке учащимся поручают задание сравнить два предмета, события, явления, то учитель должен подойти к слабоуспевающим и дать им развернутую инструкцию по выполнению приема сравнения. Данный прием состоит из следующих операций (шагов):

- выделение у сравниваемых объектов существенных признаков;
- б) расположение этих признаков в определенной последовательности;
- в) сравнение обоих объектов по каждому из выделенных признаков;
- г) выводы из сравнения.

Стратегия преодоления неуспеваемости учащихся второй группы, у которых высокая обучаемость сочетается с отсутствием интереса к обучению, строится по-другому. Эти учащиеся приходят в школу с большим желанием учиться и в начальных классах входят в число успевающих. Но по мере перехода из класса в класс в силу разных причин они теряют интерес к обучению и постепенно оказываются в числе отстающих. Работа с такими учащимися должна быть направлена на преодоление отрицательного отношения к учению и формирование положительного к нему отношения.

Речь, как видим, идет о формировании положительной мотивации учения. Достижение этой цели требует разработки и реализации на уроке целой системы мер:

1. Занимательность изложения, в ходе которого сообщаются яркие факты, приводятся примеры из истории науки, техники, жизни выдающихся людей науки, демонстрируются наглядные пособия, схемы, чертежи, прослушиваются записи музыкальных и литературных произведений, фрагменты документальных и научно-популярных фильмов, вызывающих и поддерживающих у учащихся интерес к уроку. Занимательность изложения подразумевает эмоционально окрашенную речь учителя, управление познавательной деятельностью учащихся, ясность, доступность, логичность и четкость объяснения учителя.

2. Раскрытие ценности усваиваемых на уроке знаний в жизни человека, профессиональной деятельности.

3. Создание ситуации успеха, когда учитель поощряет любой более или менее удачный ответ ученика.

4. Формирование уверенности в своих силах.

5. Организация групповых форм работы, в которых слабоуспевающие учащиеся чувствуют себя более раскованно.

6. Создание на уроке и при выполнении домашнего задания ситуации выбора сложности, форм и видов заданий.

На разных этапах урока работа с неуспевающими обучающимися имеет свои особенности. На этапе проверки выполнения домашнего задания важно чаще спрашивать и терпеливо выслушивать ответ неуспевающего школьника. В случае неудачного ответа воздержаться от отрицательных оценочных суждений в его адрес; чаще поощрять (и отметкой, и оценочными суждениями) ответы слабоуспевающих.

В целях стимуляции интереса к обучению и укрепления веры в свои силы в некоторых случаях оправданно преднамеренное завышение отметки неуспевающему ученику; можно включить его в активную работу, попросив неуспевающего ученика задать вопросы отвечающему ученику.

На этапе изучения нового материала могут использоваться приемы:

- попросить слабоуспевающего ученика определить цель урока, теоретическое и практическое значение изучаемой темы, пониманию каких проблем в рамках данного предмета она помогает;

- по ходу рассказа (объяснения, лекции) задавать вопросы учащимся, приглашая их быть активными соучастниками процесса обучения, побуждать учащихся к вопросам учителю по изучаемой на уроке теме;

- попросить учащихся составить план рассказа учителя.

На этапе закрепления вновь изученного материала:

- предложить неуспевающим учащимся задания, соответствующие их познавательным возможностям (выполнение таких заданий укрепляет у них веру в свои силы);

- подробно объяснить порядок выполнения задания, предупреждая тем самым возможные затруднения в работе;

- предложить выполнить задание (решить задачу) разными способами.

На этапе информирования о домашнем задании следует помнить, что объем и сложность домашнего задания необходимо дифференцировать в зависимости от познавательных возможностей учащихся. Несоразмерность объема и сложности домашнего задания, ведущей к перегрузке, является одной из причин неуспеваемости. Следует напомнить, что для учащихся 5-х классов норма приготовления домашних заданий не должна превышать двух часов, а для учащихся 8-х классов – 2,5 – 3-х часов. Фактически же для выполнения домашней самостоятельной работы учащимся этих и других классов требуется гораздо больше времени.

На этапе информирования о домашнем задании рекомендуется использовать систему мер в работе с неуспевающими школьниками:

- соотносить объем и сложность домашних заданий с возможностями этой группы учащихся;
- поручить слабоуспевающему ученику выступить на следующем уроке с небольшим сообщением;
- дать более развернутую инструкцию о порядке и способах выполнения домашнего задания.

Учебная деятельность школьника не может быть эффективной, если в ней нет домашней самостоятельной работы. Во-первых, она способствует переводу знаний из кратковременной в долговременную память, тем самым обеспечивает более прочное их усвоение. Во-вторых, домашняя самостоятельная работа призвана подготовить учащихся к послешкольному самообразованию. В-третьих, домашние задания способствуют превращению ученика в активного субъекта учебной деятельности. Если на уроке учитель планирует, контролирует, корректирует, анализирует и оценивает учебную деятельность учащихся, то при выполнении самостоятельной работы учащийся эти функции учителя обращает на самого себя, становясь, таким образом, «я-учеником» и «я-учителем» (1).

Основные приемы работы с неуспевающими обучающимися на различных этапах урока представлены в таблице 15

Таблица 15

Способы педагогической поддержки неуспевающих обучающихся на различных этапах урока

Этапы урока	Способы педагогической поддержки
В процессе контроля за подготовленностью учащихся	<p>Специально контролировать усвоение вопросов, обычно вызывающих у учащихся наибольшие затруднения. Тщательно анализировать и систематизировать ошибки, допускаемые учениками в устных ответах, письменных работах, выявить типичные для класса и концентрировать внимание на их устранении. Контролировать усвоение материала учениками, пропустившими предыдущие уроки. По окончании усвоения темы или раздела, обобщать итоги усвоения основных понятий, законов, правил, умений и навыков школьниками, выявлять причины отставания.</p> <p>При опросе:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание атмосферы особой доброжелательности при опросе; - снижение темпа опроса, разрешение дольше готовиться у доски; - предложение учащимся примерного плана ответа; - разрешение пользоваться наглядными пособиями, помогающими излагать суть явления; - стимулирование оценкой, подбадриванием, похвалой.

Этапы урока	Способы педагогической поддержки
При изложении нового материала	<p>Обязательно проверять в ходе урока степень понимания учащимися основных элементов излагаемого материала. Стимулировать вопросы со стороны учащихся при затруднениях в усвоении учебного материала. Обеспечивать разнообразие методов обучения, позволяющих всем учащимся активно усваивать материал.</p> <p>Применение мер поддержания интереса к усвоению темы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - более частое обращение к слабоуспевающим с вопросами, выясняющими степень понимания ими учебного материала; - привлечение их в качестве помощников при подготовке приборов, опытов и т.д.; - привлечение к высказыванию предложений при проблемном обучении, к выводам и обобщениям или объяснению сути проблемы, высказанной сильным учеником.
В ходе самостоятельной работы учащихся на уроке	<p>Подбирать для самостоятельной работы задания по наиболее существенным, сложным и трудным разделам учебного материала, стремясь меньшим числом упражнений, но поданных в определенной системе, достичь большего эффекта. Включать в содержание самостоятельной работы упражнения по устранению ошибок, допущенных при ответах и в письменных работах. Инструктировать о порядке выполнения работы. Стимулировать постановку вопросов к учителю при затруднениях в самостоятельной работе. Умело оказывать помощь ученикам в работе, всемерно развивать их самостоятельность. Учить умениям планировать работу, выполнять ее в должном темпе и осуществлять контроль.</p> <p>Эффективные приемы поддержки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - разбивка заданий на дозы. Этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых; - ссылка на аналогичное задание, выполненное ранее; - напоминание приема и способа выполнения задания; - указание на необходимость актуализировать то или иное правило; - ссылка на правила и свойства, которые необходимы для решения задач, упражнений; - инструктирование о рациональных путях выполнения заданий, требованиях к их оформлению; - стимулирование самостоятельных действий слабоуспевающих; - более тщательный контроль за их деятельностью, указание на ошибки, проверка, исправления.
При организации самостоятельной работы вне класса	<p>Обеспечить в ходе домашней работы повторение пройденного, концентрируя внимание на наиболее существенных элементах программы, вызывающих обычно наибольшие затруднения. Систематически давать домашние задания по работе над типичными ошибками. Четко инструктировать учащихся о порядке выполнения домашних работ, проверять</p>

Этапы урока	Способы педагогической поддержки
	<p>степень понимания этих инструкций слабоуспевающими школьниками. Согласовать объем домашних заданий с другими учителями класса, исключая перегрузку, особенно слабоуспевающих учеников.</p> <p>Эффективные приемы организации домашней работы обучающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выбор для групп слабоуспевающих наиболее рациональной системы упражнений, а не механическое увеличение их числа; - более подробное объяснение последовательности выполнения задания; - предупреждение о возможных затруднениях, использование карточек-консультаций, карточек с направляющим планом действий.

Приемы коррекционной работы с различными категориями неуспевающих обучающихся

Приемы работы с обучающимися со слабым развитием мыслительной деятельности

Для группы неуспешных школьников со слабо развитой мыслительной деятельностью, но с желанием учиться, проводятся специально организованные занятия по формированию познавательных процессов – внимания, памяти, отдельных мыслительных операций: сравнения, классификации, обобщения; занятия по формированию учебных навыков: алгоритм решения задачи или работа с ее условием, развитие скорости чтения и т.д. Главное в работе с такими детьми – учить учиться. Бесплезно взывать к чувству долга, совести, вызывать родителей в школу – ученики сами болезненно переживают свои неудачи. Наоборот, надо вместе с ними радоваться каждой, пусть малейшей, но победе, каждому продвижению вперед.

Источник активности человека – его потребности. Мотив – побуждение к активности в определенном направлении. Для мотивирования школьников к активной познавательной деятельности используются факторы (внешние и внутренние), влияющие на активность или пассивность учащихся. создавать проблемные ситуации;

- активизировать самостоятельное мышление;
- организовывать сотрудничество учащихся на уроке;
- выстраивать позитивные отношения с группой;
- проявлять искреннюю заинтересованность в успехах ребят.

При развитии мотива достижения следует ориентировать ученика на самооценку деятельности (например, задавать ребенку такие вопросы: «Ты удовле-

творен результатом?»; вместо оценки сказать ему: «Ты сегодня хорошо справился с работой»). Можно проводить индивидуальные беседы, обсуждая достижения и промахи, постоянно интересоваться отношением ученика к процессу и результату своей деятельности. Обучающиеся, которые уже усвоили материал и выполнили задание, могут отдохнуть или выполнить дополнительные задания. Ученикам, которые ориентированы на избегание неудач, стоит дать такие задания, которые поддержат их самооценку, защитят от публичного осуждения и критики.

Этой группе неуспевающих детей рекомендуют упражнения, направленные на развитие мышления, памяти и внимания. Особое внимание следует уделить развитию межполушарного взаимодействия. Рекомендуется на занятиях систематически использовать комплекс упражнений, меняя их.

«Колечко». Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем плавно и поочередно последовательно указательный, средний и т.д. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке.

«Кулак – ребро – ладонь». Ребенку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости; ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости стола; распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполняет пробу вместе с педагогом, затем по памяти в течение 8-10 повторений моторной программы. Проба выполняется сначала правой рукой, затем – левой, затем двумя руками вместе. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении педагог предлагает ребенку помогать себе командами («кулак – ребро – ладонь»), произносимыми вслух или про себя.

«Лезгинка». Левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно меняется смена правой и левой рук в течение 6 – 8 смен позиций. Добиваться высокой скорости смены положений.

«Зеркальное рисование». Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения почувствуете, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

«Ухо – нос».левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

«Змейка». Соедините ладони, сцепите пальцы в замок, выверните руки к себе. Двигайте указанным педагогов пальцем. Палец должен двигаться точно и четко. Прикасаться к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук.

Для развития познавательных процессов учитель на уроке может использовать учебный материал, при этом систематически используются упражнения, нацеленные на развитие внимания, памяти, мыслительных процессов.

«Самое главное». Обучающиеся быстро и внимательно читают учебный текст. После этого им предлагается просмотреть его еще раз и охарактеризовать тему учебного материала одним словом. Потом – одной фразой, а после найти в тексте какой-то «секрет», то, без чего он был бы лишен смысла. В конце упражнения все участники зачитывают слова, фразы и «секреты». Выбираются самые точные и лучшие ответы.

Необходимым условием того, чтобы информация была воспринята является посыл сигналов к органам чувств. Преподавателю следует знать, что информация, расположенная на доске, запоминается следующим образом:

28%	33%
16%	23%

Запоминание читаемой информации зависит от расположения текста на странице, цвета бумаги, способа печати, цветового фона. Чем компактнее и выразительнее текст, тем больше шансов, что его прочтут и запомнят.

«Заголовки». Упражнение направлено на тренировку памяти, внимания, поэтому предлагается использовать его для отработки приёмов запоминания, для выяснения того, какую письменную информацию учащийся усваивает легче (предпочтительный цвет, размер шрифта); можно проанализировать пространственное расположение на листе слов, что поможет педагогу впоследствии более эффективно использовать площадь доски при объяснении материала.

Педагог заранее готовит карточки формата А4. На карточку наклеиваются, предварительно вырезанные из газетных и журнальных заголовков; пишутся определения, термины (15 слов). Цвет, размер, шрифт могут быть различными, расположение слов на листе произвольное. В течение одной минуты команда знакомится с содержанием карточки, по команде ведущего переворачивает ее и каждый записывает слова, которые запомнил. Затем участники сравнивают записи с образцом, фиксируют количество слов и правильность их написания. Каждый рассказывает о приёмах, применённых им для запоминания.

«Лучший вопрос». Обучающиеся читают текст, после чего каждый должен придумать оригинальный вопрос на тему учебного текста и задать его соседу. Тот должен ответить на него как можно более полно. Ответивший задает вопрос следующему ученику и т.д. Участники решают, кто задал самый интересный вопрос, а кто лучше всех ответил и был самым активным.

«Пересказ по кругу». Ученики читают текст, а затем встают в круг. Один из участников выходит в центр круга, закрывает глаза, кружится на месте и показывает на любого игрока, с которого начинается воспроизведение учебного текста. Далее по часовой стрелке каждый говорит по одной фразе из текста. И так до его конца. После этого текст еще раз читается, и участники исправляют ошибки, дополняют то, что было упущено.

«Проблемный вопрос». Обычно при подаче нового материала и его проверки используются вопросы, которые лишь немного активируют память («кто изобрел...», «в каком году...»), но, чтобы материал был действительно усвоен, необходимо задавать вопросы, которые требуют логики, сравнения, анализа и т.д. Ученики не будут просто «проглатывать» информацию, хотя у некоторых это даже и не получается в силу их индивидуальных особенностей. А как раз подробный разбор и более глубокое понимание материала способствует самостоятельному поиску знаний даже у учеников, например, с плохой памятью (что, кстати, будет ее улучшать).

Психологи придумали серию общих вопросов, которые можно применять в самых разных учебных ситуациях:

Что случится, если ...?

Приведи пример... В чем сильные и слабые стороны ...? (Обосновать)

На что похоже ...?

Что мы уже знаем о ...?

Каким образом ... можно использовать для ...?

Чем похожи ... и ...?

Каким образом ... влияет на ...?

Какой ... является лучшим и почему?

Для обеспечения успешности развития познавательных процессов школьников необходимо создать комплекс условий:

- обеспечить проведение занятий в условиях, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям (без этого уровень активности основных психических процессов не может быть высоким), сюда же относится соблюдение учащимися режима дня, питания, отдыха и движения (каждый «недоспанный» час против физиологической нормы снижает умственную работоспособность на 10 – 20 %);

- соблюдать при использовании средств наглядности норм яркости, освещённости, контрастности, величины изображения в зависимости от размеров учебного кабинета, стремиться к оптимальному уровню сложности языка учебного сообщения;

- полностью использовать возможности устной речи, как средства управления вниманием и восприятием. Громкость, тембр и темп речи, интонации, паузы являются ориентирами для слушателя в содержательной стороне общения;

- учитывать возможность прямого управления восприятием (в случае затруднения понимания нужно специально обращать внимание на наиболее важные положения, важно показывать, на какую часть таблицы, диаграммы, графика

нужно смотреть и что именно надо увидеть, чтобы не возникло смысловых барьеров);

- в умеренных пределах разнообразить изложение; использовать приёмы поддержания и возвращения внимания;

- учитывать эмоциональный фактор, за счет которого производительность интеллектуального труда значительно возрастает;

- уделять внимание повторению и дальнейшей разработке уже известной информации;

- использовать наглядность, графики, схемы как опорный материал для активизации восприятия и памяти;

- вводить проблемность, некоторую усложненность для активизации мышления (26, 34).

*Приемы работы с обучающимися
с низкой учебной мотивацией и эмоциональным неприятием учения*

Причиной плохой успеваемости многих обучающихся является внутренняя личностная позиция – нежелание учиться. В силу разных причин их интересы находятся за пределами образовательного учреждения. Школу они посещают безо всякого желания, на уроках избегают активной познавательной деятельности, к поручениям учителей относятся отрицательно.

Существует прямая зависимость интеллектуальных процессов от мотивации деятельности. Поэтому задача педагога заключается в том, чтобы помочь учащимся осознать необходимость получения новых знаний; развивать ответственность; поддерживать уверенность обучающихся в собственных силах, выработывая позитивную самооценку.

Выделяют следующие особенности эмоционального климата, необходимые для создания и поддержания мотивации учения:

1. Положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней. Они являются следствием умелой и слаженной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье.

2. Положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими, деловыми отношениями школьника с учителем и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни класса. К этим эмоциям относятся, например, эмоции престижности, возникающие при новом типе отношений учителя и школьников, складывающемся в ходе применения учителем современных методов проблемного обучения, при наличии взаимоотношений их как коллег в совместном поиске нового знания.

3. Эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, решении сложных задач. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего учебного труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки.

4. Положительные эмоции от столкновения с новым учебным материалом. Здесь психологи выделяют ряд стадий – «реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и позднее любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему захваченность учащихся этим предметом. Учителю нельзя пренебрегать первыми, еще ситуативными проявлениями положительного отношения к учению, наблюдающимися при столкновении школьников с новым неожиданным учебным материалом. В связи с этим говорят об эмоциогенном учебном материале. Но надо помнить, что эти особенности учебного материала без включения учеников в содержательную активную учебную деятельность лишь ненадолго удерживают внимание школьника и не обеспечивают его внутренней мотивации к учению.

5. Положительные эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами усовершенствования своей учебной работы, самообразования. Большую радость у школьников обычно вызывает их самостоятельность в учебной деятельности.

Все названные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса учения. Однако учителю важно помнить, что эмоциональное благополучие, захваливание учеников, преобладание удовлетворенности собой у школьников в крайних случаях может приводить к застою в учебной работе, к прекращению роста учащихся, к «закрытости» их для развития. Поэтому в процессе учения должны присутствовать и эмоции с отрицательной модальностью. Состояние эмоционального комфорта учащихся, естественное в ситуации успешного выполнения задания, должно сменяться состоянием относительного дискомфорта, характерного для появления новых задач и поиска незнакомых еще путей решения.

Наряду с эмоциями относительной неудовлетворенности в обучении должно присутствовать чувство преодоления трудностей. Ребенок всегда должен осознавать оценку как результат своих умственных усилий. Нельзя лишать ученика эмоций от самостоятельного преодоления трудностей. Однако эмоции, связанные с различными трудностями в учебной работе, не должны переходить в эмоциональную напряженность и тем более эмоциональный стресс, приводящие к дезорганизации учебной деятельности.

Отрицательные эмоции должны включаться в процесс учения, но они должны сменяться положительными эмоциями. Если этого не произойдет, то длительное чувство неудовлетворенности в учебной работе делает ученика пассивным, неуверенным в своих силах. Чувство столкновения с трудностью, не получившее выхода в разрешении этой трудности, также снижает самостоятельность и инициативу школьников, не стимулирует и к дальнейшему усложнению своих целей и задач в учебной работе.

Общий путь формирования учебной мотивации заключается в том, чтобы способствовать превращению широких побуждений учащихся в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой и доминированием отдельных мотивов. Формированию мотивации в целом способствуют:

- общая атмосфера положительного отношения к учению, знаниям;
- включенность обучающихся в совместную учебную деятельность в коллективе учебной группы (через парные, групповые формы работы);
- построение отношения «педагог – обучающийся» не по типу вторжения, а на основе совета, создания ситуаций успеха, использования различных методов стимулирования (от похвалы, дачи дополнительных заданий на оценку, до жетонной системы, «солнышек» и т.д.);
- занимательность, необычное изложение нового материала;
- образная, ярко звучащая речь, укрепление положительных эмоции в процессе учения;
- использование познавательные игр, дискуссий, создание проблемных ситуаций и их совместное и самостоятельное разрешение;
- построение изучения материала на основе жизненных ситуаций, опыте самих педагогов и учащихся;
- развитие самостоятельности и самоконтроля обучающихся в учебной деятельности, планирования, постановки целей и реализации их в деятельности, поиске нестандартных способов решения учебных задач.

Основные виды воздействия должны быть направлены на:

- актуализацию ранее сложившихся мотивов учения и социализации, т. е. не разрушать, а укреплять и поддерживать);
- на создание условий для проявления новых качеств имеющихся мотивов (устойчивости, осознанности, действенности) и появления новых мотивов; на коррекцию дефектных мотивационных установок) (19).

Начало урока должно ориентировать учащихся на готовность включиться в учебную деятельность. Для этого необходимо актуализировать предыдущие достижения, вызвать мотивы относительной неудовлетворенности и мотивы ориентации на предстоящую деятельность.

Основная часть урока должна быть направлена на подкрепление и усиление мотивации. Этого можно достичь чередованием различных видов учебной деятельности (легких и трудных, репродуктивных и поисковых, индивидуальных и фронтальных), использование активного поиска самими учащимися, включение учащихся в процесс оценки и самооценки.

На завершающей стадии необходимо обеспечить выход с положительным опытом, с положительной установкой на учение. Это достигается за счет развернутой дифференцированной оценки педагогом деятельности учащегося. Необходимо показать успехи, достижения и отметить слабые места.

Желательно продумать каждый урок согласно интересам учащихся, использовать все возможности учебного материала для развития их любознательности. Для того чтобы повысить познавательный интерес, применяются активные формы обучения. Это:

- решение проблемных ситуаций;
- использование исследовательского подхода при изучении учебного материала;
- связь учебной информации с жизненным опытом учащихся;
- организация сотрудничества, использование командных форм работы и

методов деятельности, построенных на соревновании с периодической сменой состава групп; позитивное эмоциональное подкрепление, индивидуальная и групповая работа над проектами.

Помеха развитию мотивации – тревожность и страх на уроках. Угрожая, запугивая, унижая, ограничивая, педагог окрашивает негативными эмоциями ситуацию учебной деятельности. Это приводит к тому, что обучающийся, испытавший сильную тревогу, сосредоточивается на личных переживаниях, которые вытесняют желание усвоить учебный материал. В связи с этим, педагогу рекомендуется использовать следующие словесные поощрения ученика:

Ты на верном пути.

Ты делаешь это сегодня значительно лучше!

Замечательно!

Продолжай работать так же, ты добьешься большего.

Так держать!

Это успешное начало!

Отлично!

Фантастика!

Поздравляю!

Ты прав.

Превосходно!

Умничка!

Молодчина!

Большое тебе спасибо!

Твои успехи все заметнее.

Это твоя победа!

Красивая мысль!

Это интересно!

Я верю в тебя.

Спасибо!

Для повышения мотивации и формирования позитивного отношения школьников к учению можно выполнять приведенные ниже упражнения.

«Еженедельный отчет». Упражнение позволяет формировать умение анализировать и регулировать свою повседневную жизнь.

Каждому участнику выдается листок бумаги со следующими вопросами:

1. Какое главное событие этой недели?
2. Кого тебе удалось лучше узнать на этой неделе?
3. Что важного ты узнал о себе на этой неделе?
4. Внес ли ты какие-либо серьезные изменения в свою жизнь за эту неделю?
5. Чем эта неделя могла бы быть лучше для тебя?
6. Выдели три важных решения, сделанные тобой на этой неделе. Каковы результаты этих решений?
6. Строил ли ты на этой неделе планы по поводу каких-то будущих событий?
7. Какие незаконченные дела остались у тебя на прошлой неделе?

После заполнения бланка в группе обучающихся или индивидуально происходит обсуждение результатов недели и намечаются задачи на следующую неделю.

«Мне удалось!». Упражнение направлено на создание условий для самопрезентации, знакомства, повышения мотивации к обучению новым видам деятельности. Выполняется в группе.

Участники поочередно встают и рассказывают о каком-либо деле, которое им особенно хорошо удается. После рассказа они отвечают на два вопроса:

1. Где может пригодиться это умение?
2. Как им удалось этому научиться? Обсуждение.

Все участники группы отвечают на вопрос: чему из того, про что рассказали другие участники, вам захотелось научиться? Кто из участников вас удивил? Заставил взглянуть на него по-новому?

«Знаю – не знаю – хочу узнать». При изложении, объяснении новой темы можно предложить детям использовать таблицу, в которой он может делать самостоятельные пометки, которые так же показательны и нам – что ребенку дается труднее или что ему интереснее.

Я это знал(а)	Это для меня абсолютно ново	Это противоречит тому, что я знал(а)	Я хочу узнать об этом побольше

«Выбор домашнего задания». При использовании этой техники учитель может решить сам – на основе какого материала можно сделать самостоятельный выбор задания: сочинение, доклад, рассказ стихотворения наизусть и др. Например, темы сочинения могут быть предложены учителем, и ученик выбирает из нескольких или ученик может быть придумает тему сам.

Чтобы лучше организовать этот процесс, можно использовать очень простую, но действенную схему, повышающую эффективность детей, которым сложно организовать свою деятельность:

1. Ввести ученика в контекст (для чего он это делает).
2. Разделить на шаги, при четком выполнении которых он достигнет своей цели.
3. Поставить сроки – промежуточные и конечные (этапы, шаги из пункта 2 за определенный срок, например, первый шаг – через 20 минут, следующий через час и т.д.).
4. Критерии результата (что должно получиться).
5. Проверка понимания («С чего начнешь? Как это будешь делать? Через 20 минут принеси план, как будешь делать?»). Когда ученик пришел через 20 минут с планом – дать обратную связь (Обязательно обратную связь даем в формате: +, -, +).

Самой важной составляющей успешной организации познавательной деятельности является атмосфера, в которой она проходит.

Созданию комфортной среды способствует:

1. Доброжелательные отношения между учащимися.
2. Общая атмосфера в классе, группе (установка на получение знаний).
3. Отношения сотрудничества «Учитель – ученик».
4. Создание положительной эмоциональной сферы на уроке:
 - культура общения;
 - доброжелательный тон;
 - искренность эмоций;
 - эмпатия – умение чувствовать и помогать учащимся;
 - чувство юмора;
 - невербальные средства (взгляд, улыбка, поза, жесты, прикосновения);
 - голосовые средства;
 - интонация,
 - умение чувствовать и держать паузу.

Положительные переживания, связанные с обучением, создаются через:

1. Поощрение, зависящее от уровня реальных достижений учащихся.
 2. Ситуация успеха.
 3. Включение в групповую деятельность.
 4. Радость от преодоления трудностей.
 5. Разъяснение учащимся общественной и личной значимости.
 6. Предъявление требований.
 7. Приучение к выполнению требований.
 8. Оперативный контроль за выполнением требований.
 9. Удивление.
 10. Привлечение учащихся к оценочной деятельности, формирование адекватной самооценки, осознание учащимися своих возможностей в достижении успеха.
 11. Объективная оценка результатов учебного труда учащихся.
 12. Использование разнообразных безоценочных форм поощрения.
- Формированию познавательных мотивов способствуют:*
1. Связь изучаемого с жизнью, достижениями науки и техники.
 2. Обращение к личному опыту, анализ жизненных ситуаций.
 3. Показ недостаточности имеющихся знаний.
 4. Разъяснение значимости знаний и умений в настоящем и будущем.
 5. Создание проблемных ситуаций.
 6. Использование разноуровневых заданий (создание ситуации выбора).
 7. Организация познавательных игр.
 8. Вовлечение в дискуссию.
 9. Привлечение занимательных примеров, опытов и парадоксов.
 10. Планирование целей и задач обучения самим обучаемым.
 11. Чередование форм и методов обучения.
 12. Тестирование знаний и умений.
 13. Использование интерактивных компьютерных средств (19, 26, 34).

*Приемы работы с обучающимися
с низким уровнем сформированности саморегуляции и самоконтроля*

В подростковом возрасте формируется произвольная саморегуляция – осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия.

Развитие саморегуляции предполагает формирование таких личностных качеств ученика, как самостоятельность, инициативность, ответственность, относительная независимость и устойчивость в отношении воздействий среды.

Развитие способности к регуляции своей деятельности применительно к вопросу преодоления школьной неуспешности подростка должно быть рассмотрено в трёх аспектах:

- формирование способности личности к целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе. Этот аспект представляется особенно важным, поскольку имеет прямое отношение к процессу порождения личностного смысла и мотивации учения;

- развитие регуляции учебной деятельности;

- саморегуляция эмоциональных и функциональных состояний.

Развитие регулятивных способностей составляет ключевую компетентность личности. Способность к саморегуляции и самоконтролю в качестве объекта регуляции предполагает планирование, контроль и коррекцию как предметной деятельности, в первую очередь учебной, так и собственной познавательной деятельности учащегося.

Выявлено влияние самоорганизации на успешность школьного обучения. Основными компонентами самоорганизации, влияющими на успешность учебной деятельности учащихся, являются функциональные компоненты – целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и личностный компонент – волевые усилия. Успешно обучающиеся подростки имеют более высокий уровень самоорганизации, чем неуспешные. Наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывает степень интегрированности таких компонентов самоорганизации, как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия.

Саморегуляция эмоциональных состояний тревожности, фрустрации также составляет условие успешной учебной деятельности школьника, которая нередко сопряжена с высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Существуют также плановые стрессогенные события – это экзамены, контрольные работы, устные ответы у доски и пр. Высокий уровень напряженности учебной деятельности и неправильно организованный режим труда и отдыха приводят обучающихся к снижению работоспособности, хроническому утомлению и на фоне высокой субъективной значимости успеха к эмоциональному истощению.

В педагогической практике рекомендуется использование упражнений и педагогических приемов для развития у ученика навыков эффективного самоуправления и саморегуляции, в т.ч. совладания со стрессом.

«Общее планирование времени. Планируем свой день». Обучающимся

предлагается составить хронокарту и определить эффективность распределения и расходования времени. Хронокарта, фиксирующая время, затрачиваемое на каждый вид деятельности, поможет научиться управлять своим временем.

Ниже приведена хронокарта в виде таблицы 16, которую обучающиеся должны заполнить в течение дня, отмечая значком х время, расходуемое на каждый из перечисленных видов занятий – сон, быт (хозяйственные обязанности, еда, уборка, приготовление пищи, гигиенические процедуры и пр.), занятия в школе и т.д.

Таблица 16

Хронокарта дня

Часы суток	Сон	Быт	Занятия в школе	Самостоятельная работа	Кружки, секции	Прогулка	Развлечения (ТВ, компьютерные игры и т.п.)	Общение	Транспорт	Чтение	Прочее
1											
2											
3											
4											
5											
6											
...											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
Всего часов											

Затем ребята отвечают на следующие вопросы:

На что ушло времени больше всего?

На что времени не хватило?

Является ли это занятие (то, на которое ушло больше всего времени, и то, на которое времени не хватило) важным для вас?

Считаете ли вы необходимым перераспределить время так, чтобы его было достаточно на выполнение этого важного дела?

По каким статьям расхода можно было бы сократить временные затраты, с тем чтобы увеличить временной лимит для необходимых и важных занятий?

Обучающиеся, взяв красную ручку, вписывают в хронокарту новый планируемый расход времени. Учитель предлагает им на следующий день руководствоваться составленным планом, фиксируя в хронокарте фактический расход времени рядом с планируемым (отмеченным красным цветом).

Удалось ли вам выполнить намеченный план?

Если да, то:

- оцениваете ли вы сегодняшний день как более успешный;
- можете ли вы назвать преимущества, которые дало вам изменение расхода времени;

- будете ли вы использовать именно такой способ планирования времени или считаете необходимым что-то изменить;

- что именно вы хотите изменить.

Если нет, то:

- что помешало вам организовать свой день согласно новому временному плану;

- зависит ли это от вас;

- что следует изменить в своем поведении, чтобы план стал реальностью?

«Планируем неделю!». Обучающиеся должны заполнять хронокарту в течение недели, оценить общий расход времени за всю неделю по каждой из статей хронокарты, проанализировать показатели, ответив на следующие вопросы:

Есть ли различия расходования времени по дням недели?

С чем связаны эти различия – с объективным расписанием или с вашим состоянием (усталостью или активностью) и настроением?

Есть ли различия в расходе времени в рабочие и выходные дни? В чем именно они состоят?

Какие дела вы не успеваете сделать в будние дни?

Можно ли их перенести на выходные?

Позволит ли вам такой перенос чувствовать себя более комфортно на протяжении недели?

Оцените все за и против такого переноса.

Далее обучающиеся заполняют хронокарту на следующую неделю, чтобы следовать намеченному плану. В конце недели оценивают, что удалось выполнить, а что нет.

Рефлексия своей способности к самоуправлению» (на основе методики Н. М. Пейсахова). Обучающимся предлагается оценить свою способность к самоуправлению, воспользовавшись анкетой. На основании полученной оценки сформулировать задачи на развитие способности самоуправления. Обучающиеся читают каждый пункт анкеты и выражают свое согласие с ним, ответив «да», или несогласие, ответив «нет».

Способность к самоуправлению складывается из восьми компонентов: 1) ориентировка; 2) прогнозирование; 3) целеполагание; 4) планирование; 5) критерии оценки качества; 6) принятие решения; 7) самоконтроль; 8) коррекция. Прежде всего, обучающиеся подсчитывают, сколько баллов они набрали по каждой из восьми шкал, соответствующих перечисленным компонентам. За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

Далее учитель объясняет, что восемь шкал, или восемь компонентов, – это восемь последовательно разворачивающихся шагов управления человеком своей деятельностью. Каждый из шагов – особая задача, обеспечивающая успех всей деятельности. Ваш балл – это показатель успешности решения каждой из задач самоуправления.

ШАГ 1. ОРИЕНТИРОВКА В СИТУАЦИИ. Необходимо разобраться в ситуации и понять:

Почему возникло затруднение в деятельности? Почему сейчас не получается так, как это было раньше?

Что изменилось по сравнению с прошлым? В чем новизна ситуации?

Что происходит со мной? Что происходит вокруг меня?

В чем причина затруднений и неудач – во мне, в других людях, в сложившихся обстоятельствах?

Каково реальное положение вещей?

В чем моя проблема?

ШАГ 2. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ. Прогноз – это попытка заглянуть в будущее, предсказать развитие событий. Прогноз строится на основе анализа прошлого и настоящего, соотнесения прошлого и настоящего:

Что произойдет, если я не вмешаюсь в ход событий?

Можно ли что-то изменить?

Что может измениться, если я вмешаюсь в ход событий?

Что может произойти? Нужно ли вмешиваться?

ШАГ 3. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ. Целеполагание – это определение желаемого (того, что я хочу, желаю) или должного (необходимого) результата. Целеполагание основано на прогнозе. Для этого надо ответить на вопросы:

Что я хочу получить?

Какими должны быть результаты?

Что нужно изменить – ситуацию или самого себя?

В каком направлении необходимо изменить себя, свое поведение, деятельность, общение?

Каковы мои цели?

Какова вероятность достижения цели?

Какие усилия необходимо приложить для достижения целей? Есть ли у меня ресурсы (мои способности, помощь родителей, друзей, учителей, необходимое время)?

Как соотносятся цели стратегические (на далёкое будущее), тактические (на ближайшее будущее) и оперативные (сегодняшние) между собой?

Каковы мои цели?

ШАГ 4. ПЛАНИРОВАНИЕ. Составление плана – это определение конкретных способов достижения цели и необходимых для этого средств. Прежде чем начать составлять план, надо ответить на вопросы:

Какие частные задачи должны быть решены для достижения целей?
Какие средства нужны для этого?
Какая последовательность действий должна быть?
Каков мой план?

ШАГ 5. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ. Прежде чем оценивать, необходимо решить:

Какие критерии позволят утверждать, что цели достигнуты?
Как оценить успех и неудачу?
Когда можно быть уверенным, что мои действия правильны?
Я на правильном пути?

ШАГ 6. ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ. Принятие решения – это переход от плана к действию. Нельзя поступать сломя голову, но и нельзя упускать момент. Принимая решение, следует подумать:

Всё ли я предусмотрел?
Есть ли у меня ещё время?
Начинать действовать или можно ещё подождать?
Начали?

ШАГ 7. САМОКОНТРОЛЬ. Контроль своей деятельности требует учета того, насколько вы приближаетесь к поставленной цели и в какой мере в своем поведении вы руководствуетесь составленным планом. Контролировать себя можно с помощью следующих вопросов:

Есть ли разрыв между желаемым и действительным?
В чем состоит разрыв, если он есть?
Следую ли я в своем поведении плану?
Соответствует ли план сложившейся ситуации? Если нет, то как его следует изменить?
Что нужно изменить в своих действиях и поведении?
Есть ли время на такое изменение?
Все ли идет так, как надо?

Шаг 8. Коррекция. Коррекция – это изменение реальных действий, поступков, системы самоуправления. После внесения коррективов следует выяснить:

Что изменилось после внесения изменений в моё поведение и действия?
Приблизился ли я к достижению цели?
Что ещё нужно изменить в моем плане и поведении?

Обучающимся предлагается подумать, какие из восьми шагов самоуправления им удаются лучше, а какие хуже. После этого они должны решить, ориентируясь на перечисленные выше вопросы, нужно ли им развивать способность к самоуправлению как именно это делать. Обучающиеся заполняют нижеприведенный бланк и составляют программу развития своих способностей к самоуправлению.

Ориентировка в ситуации.
 Прогнозирование.
 Целеполагание.
 Планирование.
 Критерии оценки.
 Принятие решения.
 Самоконтроль.
 Коррекция.

«Учебные цели». Обучающимся предлагается на основе выполненной проверки и оценки своей домашней (контрольной) работы ответить на вопросы, заполнив представленную ниже таблицу 17. Задание выполняется повторно через две недели, и путем сравнения этих двух таблиц анализируется успешность реализации учебных задач, поставленных ранее (какими знаниями и умениями овладел, что для этого было сделано, каково продвижение вперед в овладении учебным содержанием).

Таблица 17

Оценка домашней (контрольной) работы

Учебный предмет	Моя оценка	Что я знаю	Что я умею	Какую тему мне надо более детально проработать	Что я должен узнать	Каким умением я должен овладеть	Какие задачи, упражнения я должен сделать для достижения результата
Математика							
Русский язык							
Литература							
Иностранный язык							
Физика							
Биология							

Критерии оценивания:

- адекватность оценивания своих знаний и умений;
- умение поставить учебную задачу;
- умение оценить прогресс в усвоении знаний и умений (34).

Приемы оптимизации педагогической коммуникации как условия преодоления школьной неуспешности ученика

К навыкам аффективного преподавания относится эмпатия, уважение, искренность и конкретность коммуникации.

Эмпатия проявляется прежде всего в эмоциональном отклике, сочувствии ребенку, попавшему в затруднительное положение, испытывающему определенную проблему. Учитель реагирует на глубинные чувства, помогая тем самым ученику осознать, почему он чувствует то, что он чувствует.

Уважение проявляется в избегании негативных оценочных суждений, доверии, оптимистической гипотезе и т.п.

Искренность (конгруэнтность) – открытое проявление учителем чувств способом, не травмирующим детей. Учитель дает искреннюю реакцию как на вербальном, так и на невербальном уровне, как положительную, так и отрицательную, причем последняя не носит деструктивного характера.

Конкретность коммуникации – точное описание чувств и переживаний, избегание расплывчатых, уклончивых, обобщенных высказываний. При предъявлении четких указаний и требований важно обеспечить безусловное принятие ребенка, что может быть достигнуто с помощью ряда приемов.

Обращение по имени. В нем выражается личное внимание, расположение, принятие, признание, одобрение учителем личности ученика. Известно, что звук собственного имени – самый приятный для человека звук. Учителю надо знать своих учеников по именам.

Улыбка. Добрая улыбка, приятное выражение лица сигнализируют другому человеку: «Я – друг, я готов защитить вас». Улыбка удовлетворяет потребности ребенка в защищенности, вызывает у него симпатию и расположение к человеку, который ему улыбается. С улыбки, обращенной к матери, начинается активное взаимодействие младенца с окружающим миром.

Комплимент. Слова, содержащие небольшое преувеличение положительных качеств человека. Compliment оказывает внушающее воздействие на человека, побуждает его к самосовершенствованию. Нужно избегать ошибок при применении этого приема. Compliment должен содержать один смысл – положительный, а не как во фразах типа: «Я восхищаюсь твоей способностью уходить от ответа».

В комплименте должна соблюдаться мера преувеличения качества человека, его собственное мнение о нем. Нельзя подчеркивать то, что человек не любит. Например, ученик страдает от излишней застенчивости, а вы ему говорите: «А ты парень скромный, это сейчас такая редкость!».

Комплименты нужно произносить без назидания, оговорок и приправ. Ошибочно говорить: «Твердость убеждений украшает мужчину! Умей отстаивать позиции!», «Руки у тебя действительно "золотые", а вот язык твой – враг твой».

Заинтересованность личностью ученика. Учитель начинает урок с неформального общения с классом. Например, с вопроса: «Как же мы прожили вчерашний день?» Ребята рассказывают о своих бедах и радостях. А дальше урок ведет уже не просто педагог, а очень близкий детям человек. Учитель видит в учениках своих единомышленников – не в смысле мыслящих так же, как он, а в смысле движущихся к единой цели – получению знаний, духовному росту.

«Горькая пилюля в сладкой оболочке». Это метафорическое название приема, с помощью которого желательно выносить порицание ученику. Прием состоит из трех частей. Первая и третья представляют собой слово похвалы ребенку. В начале говорится о том хорошем, что уже «числится» за ребенком. В конце выражается надежда на продолжение добрых дел в будущем. Вторая часть приема – это собственно слова порицания, неодобрения, осуждения.

Прием может использоваться учителем при комментировании выставленной отрицательной оценки за устный ответ ученика у доски или двойки, полученной школьником за письменную контрольную работу.

Авансирование похвалы. Успех ученика должен быть не концом работы, а ее началом: в начале работы следует похвалить ребенка, внушить веру в себя, оказать методическую помощь для успешного завершения работы.

При работе с классом учителю целесообразно использовать широкий спектр высказываний поддержки, одобрения. Для этого можно воспользоваться таблицей 18.

Таблица 18

**Примеры «Я – высказываний»
различной модальности**

Положительные	Неопределенные	Отрицательные
Я люблю	Я удивлен	Я огорчен
Я счастлив	Я поражен	Я обижен
Я рад	Я недоумеваю	Мне стыдно
Мне приятно	Я растерян	Я обеспокоен
Я восхищен	Я обескуражен	Я волнуюсь
Я доволен	Я смущен	Я злюсь
Я удовлетворен	Я убежден	Я расстроен
Мне нравится	Я согласен	Я ненавижу
Я горд	Я возражаю	Я негодую
Я благоговею	Я поддерживаю	Я разгневан
Я наслаждаюсь	Я догадываюсь	Я в ярости
	Мне любопытно	Я унижен
		Я подавлен
		Я оскорблен

Систематическое общение с обучающимися, теплые отношения, эмоциональное принятие, оптимальный уровень требований и запретов, совпадение ожиданий всех сторон образовательного процесса – необходимое условие для благополучного усвоения школьниками учебной программы и необходимых жизненных навыков (19, 26, 34).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов, З.А. Как работать с неуспевающими школьниками [Текст] / З.А. Абасов // Народное образование. 2016. № 9 – 10. – С. 97 – 105.
2. Бабанский, Ю.К. Вопросы предупреждения неуспеваемости. [Текст] / Ю.К. Бабанский. – Ростов-на-Дону, 2002.
3. Безруких, М.М. Почему учиться трудно? [Текст] / М.М. Безруких. – М., 1995.
4. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: «Высшая школа», 1989.
5. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система учебно-методического сопровождения освоения учащимися универсальных учебных действий [Текст] / С.Г. Воровщиков и др. // Справочник заместителя директора школы. 2014. № 8. – с. 53 – 64.
6. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 2000.
7. Гальперин, П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / [Текст] / П.Я. Гальперин / Подг. к печати М.А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1998. – № 2. – С. 3 – 8.
8. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. [Текст] / А.А. Гин. – М.: Вита-Пресс, 2007.
9. Горбатов, Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий [Текст] / Д.С. Горбатов // Педагогика, 1994. № 3. – С. 15 – 19.
10. Данилов, Д.Д. Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов). [Текст] / Д.Д. Данилов. – М.: Баласс, 2006.
11. Киршин, П.А. Неуспеваемость учащихся: причины и средства ее преодоления. [Текст] / П.А. Киршин // Школьные технологии. 2015. № 5. – С. 78 – 84.
12. Котова, Н. В. Формативное оценивание в обучении, SMART-цели и критерии успешности. [Текст] / Н.В. Котова, Д.С. Ильясова, Л.В. Журба, Г.Ш. Пазылова, Б.К. Рахымжанова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Центр педагогического мастерства, 2015.
13. Куксо, Е.Н. Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе. [Текст] / Е.Н. Куксо. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016.
14. Ландау, Э. Одаренность требует мужества. [Текст] / Э. Ландау. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
15. Лемов, Д. Мастерство учителя: Проверенные методики выдающихся преподавателей. [Текст] / Д. Лемов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
16. Лемов, Д. От знаний к навыкам. Универсальные правила эффективной тренировки любых умений. [Текст] / Д. Лемов, К. Енци. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.

17. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. [Текст] / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009.
18. Ломов, А.И. Неуспевающие учащиеся: правовые коллизии и их разрешение [Текст] / А.И. Ломов // Народное образование. 2018. № 10. – С. 118 – 124.
19. Майорова, Н.П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить ее причины: пособие для школьного психолога [Текст] / Н.П. Майорова. – СПб., 1999.
20. Матвеев, К.В. Методика организации и проведения метапредметных занятий [Интернет-ресурс] // <https://mosmetod.ru/centr/proekty/>. – Дата обращения: 28.10.2021.
21. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972.
22. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975.
23. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ [Текст] / Авт.-сост. С.В. Галян – Сургут: РИО СурГПУ, 2014.
24. Мурачковский, Н.И. Типы неуспевающих школьников / Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. [Текст] / Н.И. Мурачковский. – М., 2009.
25. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить. [Текст] / В.Ф. Паламарчук. М.: Просвещение, 1987.
26. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2006.
27. Савенков, И.А. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы [Текст] / И.А. Савенков // Одаренный ребенок. 2003. № 2. – С.76 – 86.
28. Талызина, Н.Ф. Новые подходы к психодиагностике интеллекта / Н.Ф. Талызина [Текст] / Н.Ф. Талызина // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1998. – № 2. – С. 8 – 13.
29. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.
30. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. [Текст] / А.В. Хуторской. М.: изд-во «Эйдос»; изд-во Института образования человека, 2012.
31. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004.
32. Хуторской, А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания. – [Электронный ресурс]. // <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=103905>. – Дата обращения: 01.11.2021.
33. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение [Текст] / В.С. Цетлин. – М., 1998.
34. Школьная неуспешность: психолого-педагогические причины и пути преодоления: методические рекомендации для педагогов-психологов и учителей ОО [Текст] /авт.-сост. Л.А. Дементьева. – Курган, 2019.

ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методические
материалы

Изготовлено

в отделе «Региональный информационно-библиотечный центр»
ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»
Тел. (4742) 32-94-74, 32-94-73

Формат 60x84/16

Усл. печ. л. 6

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Липецкой области
«Институт развития образования»

398043, г. Липецк, ул. Циолковского, 18

Тел. (4742) 32-94-60

E-mail: rector_gaudpo@admlr.lipetsk.ru

www.iro48.ru