



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(Министерство России)

ДЕПАРТАМЕНТ
ОБЩЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

101990, г. Москва, Цветной бульвар, 61/9
факс: (095) 934-69-83, телетайп: 114027 КОНОС/Д
E-mail: avb@minobrn.edu.ru
телефон/факс: (095) 933-36-19

№ 14-57-140/13 от 21.05.2004
№ N _____

Органы управления образованием
субъектов Российской Федерации

Об обеспечении успешной адаптации ребенка

при переходе со ступени начального общего образования на основную

Успешность адаптации школьника к обучению в 5–6–м классах зависит от реализации преемственных связей между начальным общим и основным общим образованием. При решении проблемы преемственности, особенно в период адаптации вчерашнего младшего школьника к новым условиям обучения в 5–м классе, необходимо:

- учитывать психологические особенности 10–12-летних детей, вступающих в подростковый период развития; уровень познавательной деятельности, с которым ребенок перешел в 5–й класс;

- анализировать причины неуспешного адаптационного периода и возможности (пути) коррекции трудностей адаптации школьника.

Свидетельством дезадаптации школьников к условиям обучения в 5–6–м классах является снижение интереса к учению и успеваемости; появление признаков тревожности, неадекватных поведенческих реакций на замечания и реплики учителя; нарушения во взаимоотношениях со сверстниками. Все это наблюдается там, где переход со ступени начального образования на основную не стал предметом педагогического осмысления и целенаправленной деятельности педагогического коллектива. Помощь обучающимся в этот трудный период связана с серьезной подготовительной работой учителей, приступающих к работе с пятиклассниками. Необходимо:

- иметь четкие представления о целях и результатах образования на начальной и основной ступенях;

- наметить преемственные связи в содержании и методах обучения последнего

этапа обучения в начальной школе (4–й класс) и первого этапа обучения в основной школе (5–6–й класс);

- знать специфику форм организации обучения, возможности развития учебного диалога, особенности стиля взаимодействия учителя и учащихся, учитывающего психологию общения младшего школьника.

Цель данных рекомендаций: помочь школьным коллективам в обеспечении плавного, постепенного и нетравматичного перехода учащихся из начальной в основную школу.

Краткая характеристика целей и результатов образования в начальной школе

Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. К их числу можно отнести: ответственность, инициативность, самостоятельность, способность к рефлексии и др. Таким образом, приоритетной целью образования становится в современной школе развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Эта общая цель конкретизируется на каждом этапе обучения с учетом его своеобразия и самоценности.

Для начального общего образования на данном этапе развития общества приоритетным является формирование учебной деятельности как желания и умения учиться, развитие познавательных интересов и готов-

ности к обучению в основном звене. Эти показатели учебной деятельности постепенно приобретают характер важнейшей универсальной способности человека – потребности в самообразовании.

Для достижения учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младшего школьника особое значение имеет контрольно-оценочная самостоятельность ребенка, т.е. умения самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Чтобы сформировать эти умения, необходимо внести существенные изменения в контрольно-оценочную деятельность, пересмотреть ее цели. В частности, целесообразно использовать педагогические технологии безотметочного оценивания, которые апробируются в ходе эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования.

Приоритетной задачей начальной ступени является сохранение индивидуальности ребенка, создание условий для его самовыражения. Эта задача решается посредством дифференцированного обучения, которое учитывает темп деятельности школьника, уровень его обученности, сформированность умений и навыков. Большую роль при этом играет организация групповых форм обучения, во-первых, потому, что они основаны на учебном сотрудничестве младших школьников, а во-вторых, потому, что учащиеся работают без пошагового учительского руководства и контроля. Ученики делятся на группы для самостоятельного изучения нового материала, для обсуждения разных вариантов решения задачи, разных точек зрения на одно и то же явление. Обучение, основанное на групповых формах организации урока, позволяет к концу начальной школы сформировать класс как учебное сообщество, способное и склонное ставить учебную задачу, искать пути ее решения и полученные результаты использовать для решения большого круга частных задач. Использование данной формы организации обучения в 5–6-м классах позволяет успешно продолжать формирование навыков самообучения.

Основные результаты обучения в начальной школе связаны с приоритетными целями образования на этом этапе обучения и могут быть представлены группой общеучебных умений, навыков и способов деятельности и группой предметных знаний, умений и навыков. Значение достижений учащихся в первой группе определяется влиянием общих, межпредметных умений и навыков на качество познавательной деятельности в 5–6-м (и далее) классах; формирование ведущей для подросткового периода развития деятельности; становление учебно-познавательной мотивации.

Общие учебные умения и навыки можно условно подразделить на три группы: 1) умения, навыки, способы деятельности, связанные с познавательной деятельностью; 2) умения, навыки, способы деятельности, связанные с речевой и коммуникативной деятельностью; 3) умения организовывать свою деятельность.

Особенно важны следующие общие учебные умения, навыки и способы деятельности:

- осмысленно читать художественные, научно-популярные и публицистические тексты, соответствующие возрасту, выделять в тексте главную мысль; пересказывать текст; искать информацию в учебной литературе, в словарях и справочниках (в том числе с использованием компьютера);

- выполнять работу по несложному алгоритму; индивидуально, совместно (всем классом) ставить новую задачу, определять последовательность действий по ее решению; доводить начатое дело до конца;

- описывать объект наблюдения, проводить классификацию отдельных объектов по общему признаку, сравнивать объекты для того, чтобы найти их общие и специфические свойства, высказывать суждения по результатам сравнения;

- видеть границу между известным и неизвестным; соотносить результат своей деятельности с образцом; находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их; вырабатывать критерии для оценки учебной работы; оценивать свои и чужие действия по заданным критериям; обращаться к взрослому с запросом недостающей информации или просьбой о консультации, как устранить учебные трудности, установленные самим ребенком; а главное – склонность искать недостающие способы и средства решения задач, а не получать их в готовом виде;

- вступать в учебное общение, участвовать в дискуссии, организовывать свою работу в малых группах, владеть приемами и навыками учебного сотрудничества (умение регулировать конфликты, понять точку зрения другого, содержательно оценить достоинства и недостатки действий и суждений своих одноклассников по совместной работе, скоординировать разные точки зрения и достигнуть общего результата).

Психолого-педагогические особенности переходного этапа в развитии и образовании ребенка (10–12 лет)

4–6-й классы, т.е. 10–12-летний возраст, пограничный между детством и отрочеством, – вот пространство и время педагогических действий по организации постепенного, плавного перехода от начальной к основной ступени образования. Такой длинный переходный интервал выделен в связи с тем, что необходимо избежать совпадения двух кризисов, один

из которых связан со спецификой переходного периода (возрастной кризис), а другой – с ошибками в организации обучения (условно-педагогическим кризисом). Один из них провоцирует противоречия этого этапа развития ребенка «изнутри», а другой – «извне».

Важно кратко охарактеризовать существенные психологические особенности учащихся 5–6-го классов. В связи с началом этапа полового созревания изменения происходят в познавательной сфере младшего подростка: замедляется темп их деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени. Дети чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны, их настроение часто меняется. Это является причиной замечаний, наказаний, приводит к снижению успеваемости и конфликтам во взаимоотношениях. Учитель должен знать, что все эти особенности объективны, и они быстро пройдут и не окажут отрицательного влияния на учебу, если педагог найдет целесообразными предлагаемые методы и формы взаимодействия.

В организации процесса обучения следует адаптировать учащихся при переходе к кабинетной системе обучения. В сегодняшней школе изменение форм обучения происходит «рывком»: вместо одного учителя начальной школы, который один строил с каждым ребенком и его семьей разносторонние отношения, появляется много предметников, отношения которых с учеником и его родителями становятся ситуативными и касаются в основном вопросов успешности и поведения на уроках. Вместо одного своего кабинета появляется кабинетная система, распространяется явление «беспризорности» (неприкаянности) детей в школьном здании. В школах, где безотметочное обучение в начальных классах стало нормой, происходит резкий переход на пятибалльную систему оценивания, которая оспаривается для учащихся «закрытой».

Есть немало житейских обстоятельств, также объясняющих падение успеваемости и интереса к учебе на переходе из начальной в основную школу. Дело прежде всего в том, что учитель начальной школы, выпустив своих детей в основную школу, отчетливо видит, как вырос каждый ребенок и какой образовательный потенциал накопил для дальнейшего роста, т.е. оценивает его оптимистично. Принимая новый класс в основной школе, учитель-предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными. Он переносит методы обучения, формы взаимодействия со старшими школьниками на подростка, а они по многим своим психологическим особенностям еще младшие школьники и поэтому не

могут справиться с этими необычными для них способами обучения.

Учитывая это, необходимо постепенно вводить новое содержание и новые формы организации учебной работы учащихся. Например, по мнению многих учителей-предметников, учебная несамостоятельность выпускников начальной школы обнаруживается прежде всего в работе с текстами. В начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, в основе которого лежит общеклассная работа с учебником. Работа с другими письменными источниками информации в начальной школе еще по-настоящему не развернута и поэтому вызывает трудности. Кроме этого, основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, – это художественные тексты или научно-популярные статьи (описания), апеллирующие главным образом к воображению и памяти маленьких читателей. В основной школе появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только конкретную описательную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Такое резкое изменение жанра средств обучения и характера учебного общения с неизбежностью приводит многих детей к трудностям понимания учебного содержания, к нарушению взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Говоря о психологических особенностях школьника 10–12 лет, необходимо кратко остановиться на тех возрастных особенностях, которые в лучшем случае игнорируются при построении образовательной среды для 4–6-х классов, а в худшем – служат почвой для возникновения конфликтов между учителями и учениками.

«Чувство взрослости», не подкрепленное еще реальной ответственностью, – вот особая форма самосознания, возникающая в переходный период и определяющая основные отношения младших подростков с миром. «Чувство взрослости» появляется в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых. Пренебрежение этими требованиями, неудовлетворенность этой потребности обостряет негативные черты подросткового кризиса. Если школа не предлагает ученикам средств реализации их чувства взрослости, оно все равно проявится, но самым невыгодным образом – в уверенности подростка в учительской несправедливости и необъективности.

Склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего. Результат действия становится второстепенным, на первый план выступает свой собственный авторский замысел. Если учитель

контролирует только качество «продуктов» учебной работы школьников и не находит места для оценки детского творчества, инициативы, самостоятельности, то процесс учения теряет для ученика свою актуальность и привлекательность.

Стремление экспериментировать, используя свои возможности, – едва ли не самая яркая характеристика младших подростков. Если школа не предоставляет ученикам культурных форм такого экспериментирования, то оно реализуется лишь в самой поверхностной и примитивной форме – в экспериментах со своей внешностью.

Протекание школьной жизни учеников 5–6-го класса осложняется еще и неоправданными требованиями, которые начинают предъявлять подросткам учителя, привыкшие работать в старших классах. Это недопустимо по меньшей мере по трем причинам:

1. Содержание учебных курсов основной школы выстраивается системно, что предполагает хорошо развитое теоретическое мышление подростков. Однако такое мышление находится в этом возрасте лишь на начальном этапе своего развития, до сих пор ученик работал лишь с отдельными единичными понятиями, лишь с некоторыми понятийными связями. Поэтому опасна тенденция перегрузки новыми понятиями пятиклассников-шестиклассников. Новые научные термины и понятия нужно вводить постепенно, на основе имеющихся представлений и общих ориентиров школьников в ходе их разнообразной практической деятельности.

2. Высокая планка требований в основной школе к самостоятельности, ответственности и инициативности школьников, особенно в ситуациях свободного выбора индивидуальных учебных траекторий, порой не учитывает возрастные особенности младших школьников и угрожает эмоциональному благополучию большей части обучающихся. Поэтому так важно работать с учащимися в «зоне его ближайшего развития», что означает помощь и поддержку учителя в тех случаях, когда самостоятельно школьник еще не может решить данную учебную задачу. «Открытая» помощь постепенно переходит в косвенную, что дает ученику шанс самостоятельно выполнить задание. Это и обеспечивает развивающий эффект обучения.

3. Сообщество взрослых ожидает от подростков способности понимать других людей и сосуществовать с ними на принципах равноправия и терпимости. Эта способность человека называется децентрацией, именно она создает условия для возможного понимания человека другой культуры, другой эпохи, другого мировоззрения. У младших школьников она только начинает формироваться, теперь, в подростковом возрасте, при умелом построении учебного диалога она может окрепнуть и стать личностным образованием.

Но развитие этой способности не терпит суеты, требует осторожности и ненавязчивости. Речь идет о создании учебных ситуаций, которые учат подростков принимать разные точки зрения, прежде всего, высказанные авторами учебников и учебных хрестоматий.

Краткая характеристика целей обучения в 5–6-м классах основной школы

Обеспечение преемственности и перспективности в решении этих задач – обязательное условие адаптации школьников к обучению в 5-м классе.

Цели образования в 5–6-м классах определяются прежде всего той ответственностью, которая возлагается на переходный (от начального к основному) период обучения. Ответственность связана с необходимостью обеспечить благополучную адаптацию школьника в 5–6-м классах. С учетом развития качеств (самостоятельности, инициативности, умения рассчитывать собственные силы), которые формируются в начальной школе, приоритетной целью обучения является развитие учебной самостоятельности как ответственного, инициативного поведения, независимого от посторонних влияний, совершаемого без посторонней помощи, собственными силами. Это важно с двух позиций – поддержки усилий начальной школы, которая заложила основы контрольно-оценочной самостоятельности, сформировала желание и умения учиться, а также дальнейшего решения задач профильной старшей школы.

Другая важная задача основной школы связана с самоопределением и самореализацией подростков. При решении этой задачи основная школа должна особое внимание уделить обеспечению возможности формирования умения делать осознанный и ответственный выбор, основанный на адекватной самооценке школьника. В отличие от начальной школы, где вариативность образования задается для ребенка преимущественно извне (родители, школа, учитель имеют право выбора образовательной системы, учебника, приемов обучения), в подростковом возрасте возможно создать условия для реального выбора индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) самим учащимся, что будет служить предпосылкой для построения индивидуальных образовательных планов и программ самими учащимися в старшей профильной школе.

Успешность самореализации подростков тесно связана с общим стилем взаимоотношений в учебном коллективе. В этом плане очень важно, чтобы учитель создавал ситуации, позволяющие проявлять учащимся инициативу, иметь право на ошибку, на свое мнение, участвовать в совместной деятельности, работать в условиях альтернативы, выбора, создавать демократическую, не авторитарную атмосферу обучения.

Для решения поставленных общих задач в основной школе администрация учебных заведений, педагоги в образовательном процессе должны реализовать ряд важных условий:

1. Создать атмосферу доброжелательности, искренности, строить свои взаимоотношения с учащимися с учетом их индивидуальности, готовности к учебному общению.

2. Обеспечить постепенный переход от коллективно-распределенных форм учебной работы к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации. Развиваются групповые формы организации урока. Напротив, сокращается удельный вес групповых работ. Качественно изменяется содержание этих работ и степень ответственности каждого члена группы за общий результат.

3. Развивать рефлексивные умения учащихся – умения смотреть на себя «со стороны», «чужими глазами»; совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки, постепенно приближения к объективной, адекватной самооценке. Использовать метод совместных оценок собственных достижений школьника, возможностей и перспектив его развития.

4. Предоставить учащимся возможность свободного выбора способов и источников информации, обучать умению работать с ними, использовать их для решения самостоятельно поставленных, лично значимых учебных задач.

За время обучения в 5–6-м классе младшие подростки при благоприятных условиях обучения достигают следующих результатов:

- выполняют требования, которые предъявляются к уровню их обученности предметными программами;
- осознают необходимость обучения, понимают общественную значимость образования;
- овладевают умениями учиться – определять границы и дефициты своего знания, находить способы и пути преодоления своих трудностей, проблем; переносить способы действия из одной предметной области в другую; строить алгоритмы своих действий;
- владеют умственными операциями (сравнение, классификация, обобщение и др.), обладают возможностями решать достаточно большой круг предметных, социально ориентированных и личностных задач;
- обладают достаточно широким социальным опытом, позволяющим им ориентироваться в окружающем мире, взаимодействовать с ним, находить свое место в нем.

Задачи педагогического коллектива в период адаптации школьников 5–6-х классов

Задачи педагогического коллектива по обеспечению благополучного бесконфликтного протекания адаптационного периода в 5–6-х классах следующие.

Выявление тех изменений в жизни ребенка, которые необходимо смягчить, сделать более плавными, для обеспечения переходного периода как здоровьесберегающего.

Обеспечение преемственности в развитии общеучебных умений, навыков и способов деятельности, проведение анализа сформированных умений и определение необходимых путей коррекции.

В работе с учениками 4–6-х классов необходимо сохранить и развить основные способы и формы организации образовательного процесса начальной школы; организовать поиск новых форм организации учебного процесса и взаимодействия, позволяющих решать задачи развития учащихся, учитывая их критический возрастной этап.

Создание эмоциональной обстановки в классе, близкой к начальной школе (доверительность, искренность, мягкость, оптимизм, возможность посоветоваться, пожаловаться, откровенно поговорить).

Важно подчеркнуть, что школа может выполнить эту работу лишь в том случае, если будут найдены новые организационные формы взаимодействия педагогов начальной и основной школы. Только тогда направления поиска новых, переходных форм и содержания самого учебного процесса могут быть заданы педагогическим коллективом школы с двух сторон: из прошлого и из будущего. Из прошлого они должны быть заданы теми задачами развития, которые решаются средствами обучения раньше, чем заканчивается начальная ступень обучения. В последние годы накопилось множество наблюдений и экспериментальных доказательств того, что на последнем году обучения в начальной школе школьники продолжают осваивать учебный материал теми же средствами и способами, что и первые два года школьной жизни. В результате происходит существенное приращение объема знаний, умений и навыков, но не происходит выраженных сдвигов в развитии детей. В частности, школьники не владеют в достаточной мере техникой чтения, грамотным письмом как общеучебными умениями, не развита их способность решать творческие задачи и др., недостаточно развиты навыки учебного сотрудничества и др.

Методические и организационные условия, обеспечивающие успешную адаптацию школьников при переходе из начальной школы в основную

При определении школьной стратегии организации адаптационного периода педагогический коллектив должен обратить внимание на следующее:

1. Урок остается основной, но не единственной формой организации учебного процесса учащихся в 5–6-м классе. На уроке ученику предоставляется право работать в собст-

венном темпе и получать задания в соответствии с уровнем обученности.

Важно использовать другие формы организации обучения:

- экскурсии, цель которых – расширение чувственного опыта детей, формирование умений наблюдать, на основе наблюдений самостоятельно делать выводы;

- игру (дидактическую и ролевою), необходимую для развития умения действовать в соответствии с правилами, сотрудничать, предвидеть последствия своих действий и др.;

- диспуты (дискуссии) с целью развития умений дискутировать, отстаивать свое мнение, приводить аргументы;

- практические работы как необходимое условие развития умений планировать свою деятельность, ставить цели и реализовывать их, использовать полученные теоретические сведения в практической деятельности;

- мини-лекции с целью формирования умений концентрировать внимание, воспринимать со слуха достаточно длительный по времени текст, следить за логикой и последовательностью изложения учебного материала и др.

2. Понятия должны осваиваться классом не только и не столько на репродуктивном уровне (запомни и воспроизведи) и не только с одной, единственно правильной точки зрения. Школьники должны участвовать в обсуждении проблемных вопросов, ставить и доказывать выдвинутые предположения. Конечно, понимание и применение понятий ограничено рамками того школьного предмета, на котором это понятие представлялось. Вместе с тем способность выделять, характеризовать понятие, использовать его в разных ситуациях должна развиваться как межпредметная. Например, школьники овладевают наблюдением природного объекта (уроки природоведения, естествознания), но не умеют наблюдать за словом, геометрической фигурой; учащиеся правильно используют орфографические правила в диктанте, но ошибаются в письменных ответах по географии или истории.

3. Учительские контрольно-оценочные действия часто одинаково касаются как результата, так и процесса деятельности, поэтому школьник получает заниженную отметку даже тогда, когда работа выполнена правильно. Например, снижается отметка за небрежность, описки, исправления и т.п. В начальной школе сегодня действует новая система – отметка ставится дробью: числитель говорит о том, что работа не содержит ошибок и выполнена правильно (эта отметка идет в журнал), а знаменатель фиксирует общее впечатление от работы. Сюда «попадают» все допущенные небрежности, которые прямого отношения к результату деятельности не имеют, и эта отметка выставляется только в дневник.

Опыт работы многих образовательных учреждений дает основания говорить о возможных путях успешного решения педагогических задач на этапе адаптации детей к работе в новых образовательных условиях.

Разновозрастное сотрудничество как педагогическое условие обеспечения перехода из начальной в основную школу

Дадим характеристику такой формы организации обучения, как разновозрастное сотрудничество.

Чтобы научиться учить себя, т.е. овладеть деятельностью учения, школьнику нужно поработать в позиции учителя по отношению к другому («пробую учить других») или к самому себе («учу себя сам»). Разновозрастное учебное сотрудничество, где младшим подросткам предоставляется новое место в системе учебных отношений (например, роль учителя детей 1–2-х классов), может стать одной из существенных характеристик природосообразной школы. Роль «младшего учителя» – посредника между взрослым и младшим школьником – в точности соответствует реальному положению подросткового возраста между детством и взрослостью. Разновозрастное учебное сотрудничество подростков и младших школьников может стать средством профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях, а также способствовать формированию их учебной самостоятельности. Младший подросток может и должен на какое-то время стать учителем более маленьких ребят для того, чтобы окончательно утвердиться в собственной позиции учащегося. Заметим, что, начавшись как игра, эта деятельность становится весьма серьезной и ответственной для школьника, так как ставит перед ним вполне реальные цели: научиться кого-то чему-то.

Эта работа детей в позиции «учителя» выгодно отличается от их работы в позиции «ученика» в мотивационном отношении. Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом повышения учебной мотивации в критический период развития учащихся. Она создает условия для опробования, анализа и обобщения освоенных ими средств и способов учебных действий, помогает самостоятельно (не только для себя, но и для других) выстраивать алгоритм учебных действий, отбирать необходимые средства для их осуществления.

Ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких «учителей» способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей, вклад сверстников (младших) в общую деятельность.

Письменная дискуссия как средство работы со своей и чужой точками зрения

В начальной школе на протяжении более чем трех лет совместные действия учащихся строятся преимущественно через устные формы учебных диалогов с одноклассниками и учителем. Устная дискуссия помогает ребенку сформировать свою точку зрения, отличить ее от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели. Вместе с тем для становления способности к самообразованию очень важно развивать письменную форму диалогического взаимодействия с другими и самим собой. Поэтому конец четвертого класса и весь переходный этап (5–6-й класс) должен стать местом, где может произойти следующий шаг в развитии учебного сотрудничества – переход к письменным формам ведения дискуссии.

Можно выделить следующие функции письменной дискуссии:

- чтение и понимание письменно изложенной точки зрения других людей может стать переходной учебной формой между устной дискуссией, характерной для начального этапа образования, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых уже старшие подростки получают сведения о взглядах на проблемы, существующие в разных областях знаний;
- письменное оформление мысли способствует развитию речи младших подростков, их умения формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым другими;
- письменная речь является средством развития теоретического мышления школьника, помогает фиксировать наиболее важные моменты в изучаемом тексте (определение новой проблемы, установление противоречия, высказывание гипотезы, выявление способов их проверки, фиксация выводов и др.);
- организация на уроке письменной дискуссии предоставляет возможность высказаться всем желающим, даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, застенчивость, медленный темп деятельности, предпочтение роли слушателя) не участвуют в устных обсуждениях;
- организация письменной дискуссии предоставляет дополнительные возможности концентрации внимания детей на уроке.

Следует обратить внимание на развитие тех коммуникативных умений, которые являются предпосылкой успешно проведенной письменной дискуссии: четко письменно излагать свое мнение, понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно, задавать вопросы на понимание, вступать в спор с автором письменного текста в ситуации, когда автор может (не может) ответить читателю. Эти коммуникативные умения могут послужить основой для серьезной работы в дальнейшем с текстами (доку-

ментами, первоисточниками и т.п.), в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний.

Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие индивидуализации обучения

Индивидуализация учебных действий контроля и оценки является необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности школьников. Для того чтобы каждый ученик научился самостоятельно контролировать и оценивать себя и других, ему необходим систематический опыт следующих действий:

- устанавливать типологию заданий, определять, для проверки какого умения или знания дано то или иное задание;
- составлять проверочные задания разного типа и уровня сложности (в том числе задания с «ловушками»);
- определять сложность заданий, распределять задания по степени сложности;
- находить или создавать образцы для проверки работы;
- сопоставлять работу с образцом;
- вырабатывать критерии оценки учебной работы;
- согласовывать свои критерии с критериями других участников контрольно-оценочной деятельности, в том числе и с учителем;
- оценивать свою работу по этим критериям;
- сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека (учителя, одноклассника);
- давать характеристику ошибок и выдвигать гипотезы об их причинах;
- отбирать задания для устранения допущенных ошибок;
- определять границы своего знания (понимать, где работает или не работает освоенный способ действия);
- формулировать предположения о том, как искать недостающий способ действия (недостающее знание).

Все эти умения формируются в процессе специальных тренировочных и коррекционных упражнений, которые можно проводить на уроке по любому предмету. В качестве одного из приемов формирования оценочно-контролирующей деятельности учитель может использовать определение самим учащимся сроков представления результатов освоения той или другой учебной темы: ученик сам докладывает учителю о готовности к написанию проверочной работы по той или другой теме.

Предметом контроля и оценки в учебных предметах со стороны учащихся в это время могут быть:

- собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и

возможных способов их преодоления («Что у меня получается, какие трудности не могу пока преодолеть и почему?»);

– последовательность действий при решении поставленных задач («Какие операции, действия я должен совершить, чтобы решить задачу?»);

– личные достижения в изучении учебного и внеучебного материала («Чему я научился?»);

– оценка своих возможностей («Могу ли сделать больше?»);

– самостоятельный выбор учебного материала (заданий) для их выполнения («Какие задания могу выполнить хорошо?»).

На данном этапе обучения необходимо стремиться к тому, чтобы контрольно-оценочные действия учителя по возможности производились исключительно по запросу учащихся, в том числе в момент предъявления учащимися своих результатов (достижений) в учении.

Работа с «картой знаний» как средство построения образовательной траектории учащихся

Для того чтобы обеспечить преемственность между контролем и оценкой учебных действий в начальной школе, с одной стороны, и умением школьников строить собственные индивидуальные образовательные траектории на этапе основной школы (7–9-й классы), в переходный этап обучения (5–6-й классы) необходимо особое внимание уделить индивидуальной работе учащихся по созданию в учебных курсах «карты знаний», работе с ней и последующему ее анализу.

«Карта знаний» по предмету – это специальное место в классе (на листе ватмана, стенде), в специальной детской тетради, например «Мои успехи и достижения по русскому языку», где в схематической форме фиксируются основные предметные области курса (первоначально – как направления или задачи исследования, позднее – как открытые детьми способы действий и понятия).

Составленная классом «Карта знаний» по предмету может помочь учащимся сознательно и целенаправленно выбирать тот учебный материал, который необходим им для решения учебно-практических задач, может позволить школьникам восстанавливать свой индивидуальный путь движения в учебном предмете, делать предположения о возможных дальнейших содержательных продвижениях.

В переходный этап образования «карта знаний» может стать средством планирования, удержания предметной логики в течение учебного года и рефлексии индивидуального пути движения учащихся в учебном предмете. В отличие от начальной школы, где работа по планированию и изучению материала разворачивается только как коллектив-

ное действие, на данном этапе обучения подобная работа уже частично становится индивидуальным действием. Например, в тетрадях у детей помимо общих маршрутов движения должны фиксироваться личные вопросы, индивидуальные трудности, «ответвления» от общего пути, который ученик совершал либо для преодоления своих затруднений в знаниях и способах действий (обычно такая специальная работа с индивидуальными «картами» проводится на учебных занятиях после очередной проверочной работы), либо в поиске ответов на собственные вопросы («Как измерить расстояние от точки на другом берегу реки?» на практическом занятии по курсу «Природоведение», где измеряется расстояние только до объектов, к которым дети могут дойти пешком).

Основное условие эффекта от работы с «картой» – ее системность и последовательность обращений к ней от сентября до мая. Так, подобная «карта» создается в классе после проведения стартовой проверочной работы по предмету, сопровождает все темы курса в ходе учебного года и анализирует весь пройденный путь (класса в целом и попытки построения индивидуальных маршрутов, отличных от пути всего класса) после завершения итоговой проверочной работы по предмету.

Полученный на переходном этапе образования навык работы с «картой знаний» будет необходим учащимся на последующих этапах образования, где предполагается разворачивание индивидуальных образовательных траекторий внутри каждого учебного предмета, а в старшей школе – для обучения в профильных классах по индивидуальным планам.

Формы взаимодействия учителей начального и основного образования в адаптационный период (5–6-й классы)

Выше уже отмечалось, что часто трудности адаптационного периода возникают в результате педагогических упущений и ошибок. Чтобы не допустить их, учителя основной школы должны провести определенную предварительную работу.

Прежде всего коллектив учителей, который будет работать в 5-м классе, должен ознакомиться с программой обучения и учебными средствами, по которым работала начальная школа, изучить методику обучения конкретного учителя начальной школы, от которого класс переходит в основную школу.

Попытки решить возникающие проблемы, как правило, сводятся к корректировке учебных программ и учебных планов, к взаимному посещению уроков и т.п. Помочь младшему подростку (10–12 лет) прожить критический период своей жизни с наименьшими для себя потерями, состояться как личности в этот переходный период – задача всего педагогического коллектива школы, т.е. администрации, методических объединений учителей и родителей.

Каждый педагогический коллектив решает эту проблему, исходя из своих конкретных условий и возможностей. Однако можно указать на ряд общих условий, которые, как показывает практика работы школ, помогают эффективной адаптации учеников к обучению в основной школе.

Организационные аспекты проблемы, касающиеся изменения структуры внутришкольного управления образовательным процессом, могут решаться в одном из двух вариантов:

Вариант 1. Оперативное руководство классами переходного этапа осуществляет заместитель директора школы по начальным классам. Один из предметов учебного плана ведет учитель начальных классов, имеющий соответствующее образование, остальные предметы ведут учителя основной школы. За переходными классами закрепляются их прежние классные комнаты.

Вариант 2. Все предметы учебного плана ведут учителя основной школы, а классное руководство остается за учителем начальной школы. Весь внутришкольный контроль (система контроля и оценки, ведение документации, аттестация школьников на конец года, система работы с учителями и родителями и т.п.) строится в рамках принятой в начальной школе системы. Полный переход в структуру основной школы происходит постепенно к концу 6-го класса. При этом варианте осуществляется совместное оперативное руководство классами переходного этапа заместителями директора начальной и основной школы со следующим распределением функций: зам. директора по начальной школе отвечает за создание оптимальной образовательной среды для пятиклассников. Классный руководитель (учитель начальной школы) обеспечивает вместе с завучем по начальной школе совместную работу учителей основной школы, работающих в 5-м классе; зам. директора по основной школе обеспечивает преемственность в содержании образовательного процесса.

Совместными усилиями два заместителя директора организуют «старт» учащихся в 5-м классе (проводятся «входящие» проверочные работы с целью определения общей подготовки пятиклассников к обучению в основной школе; вместе составляются и обсуждаются результаты на «выходе» из 5-го класса и анализируются полученные результаты).

Успешно реализовать поставленные задачи в рамках адаптационного периода в 5–6-х классах можно лишь создав единую команду педагогов начальной и основной школы. Под командой педагогов понимается объединение людей на основе общих ценностей и смыслов и поставленных задач, которое характеризуется взаимопониманием, способностью к согласованию своих позиций. Если в школе нет подобной команды педагогов, то необходима специальная работа по созданию в

школе педагогической «команды», деятельность которой разворачивается в соответствии со следующими принципами:

1. Осуществление более глубокой координации действий учителей, работающих с 5–6-м классом (или группой классов, или целой параллелью). Учителя, работающие в параллели 5-х классов, должны составлять единую группу, в которой необходимо согласовывать работу предметников, вести поиск точек соприкосновения, выстраивать, насколько это возможно, единый режим и ритм работы каждого класса. При этом должны согласовываться методические позиции учителей-предметников, что позволит педагогам предстать перед пятиклассниками «командой» с общими взглядами, концепциями, требованиями. Учителя, работающие в такой группе, должны понимать, что все реализуют единые цели, а результат совместной деятельности достигается вкладом каждого предмета в решение общих задач.

2. Учителя 5–6-х классов должны быть наиболее опытными, квалифицированными педагогами, по своим профессиональным, психологическим и личностным характеристикам (демократический стиль общения, любовь и уважение к детям, умение организовывать коллективные формы обучения и учения, умение раскрывать сложные научные истины доступно, ярко и глубоко), обеспечивать возможность младшему подростку безболезненно «прожить» переходный этап в своем развитии.

3. На период перехода целесообразно сохранить систему контроля и оценки со стороны учителя и учащихся в режиме начальной школы. Основной уклад жизни школьников (безотметочное обучение, аттестация школьников на конец учебного года, родительские собрания, внеучебная деятельность и т.д.) строится в рамках принятой в начальной школе системы.

4. В школе должна существовать творческая группа учителей (межпредметное методобъединение и т.п.), которая берет на себя работу по организации образовательного пространства младшего подростка в период адаптации, в том числе и составление расписания учебных занятий, календарно-тематических планов для организации разновозрастного сотрудничества и др.

Организационными формами, позволяющими создавать такие «команды», могут быть в зависимости от реальных условий:

- специальные курсы и семинары повышения квалификации, на которых обучается вся группа педагогов, работающих в 5-м классе;
- проведение специальных деловых игр и тренингов по проблеме преемственности обучения;
- организация разновозрастного сотрудничества детей 1–6-х классов с активным участием педагогов как начальной, так основной школ;

– система открытых уроков, на которых отслеживается самими педагогами динамика изменений методов (способов), форм и содержания образовательного процесса от 1-го к 6-му классу;

– использование информационных ресурсов и технологий для организации разных форм взаимодействия взрослых и детей между собой для решения лично значимых задач младших подростков.

5. Наличие команды педагогов должно дать возможность учащимся выйти за пределы собственно учебной деятельности, создавая общее поле для появления элементов проектной деятельности и социальной практики, применяя внепредметные и надпредметные подходы. Это даст возможность создать благоприятную психологическую ситуацию в классе и параллели, поможет детям адаптироваться к окружающему миру. Проектные формы работы обеспечат условия для формирования учебной деятельности как индивидуальной способности каждого ребенка, поскольку учебная деятельность начнет «обслуживать» проектную.

6. Целесообразно, чтобы в школе существовала традиция перехода ученика из детства в отрочество. «Ритуальность» такого перехода важна для возникновения нового отношения взрослого человека к себе и оформления нового отношения общества к нему.

Итак, проблема организации, руководства и контроля деятельности всех участников образовательного процесса на переходном этапе от начальной школы к основной может быть успешно решена только путем создания команды педагогов, заинтересованных в создании благополучной образовательной среды.

Руководитель
Департамента



А.В. Баранников

Рекомендуемая литература

1. Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. – М.: ГУ ВШЭ, 2001. – 164 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова – М.: Издатель РассказовЪ, 2004. – 300 с.

4. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М.: Издатель РассказовЪ, 2002. – 303 с.

5. Изучение результативности обучения в начальных классах. – М.: ФНМЦ им. Л.В. Занкова, 2001.

6. Материалы по организации безотметочного обучения в начальной и, частично, в основной школе представлены в разделе «Модернизация системы оценки качества образования» <http://modern.ed.gov.ru> на сайте «Модернизация российского образования».

7. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. С. 66–97.

8. Газман О.С. Воспитание как развитие индивидуальности // Неклассическое воспитание. – М.: Мирос, 2002. С. 9–81.

9. Кле М. Психология подростка: психосоциальное развитие. – М.: Педагогика, 1991. – 172 с.

10. Мир детства. Младший школьник / Сост. А.В. Захарова, В.И. Слободчиков. – М.: Педагогика, 1981. – 398 с.

11. Мир детства. Подросток / Сост. Б.З. Вульф, И.В. Гребенников. – М.: Педагогика, 1982. – 430 с.

12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000. – 184 с.

13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание. – 80 с.

14. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.

15. Устинова Э.В. Программа организации адаптационного периода учащихся пятых классов муниципального образовательного учреждения // Завуч начальной школы. 2003. № 5. С. 99–105.

16. Хуторской А.В. Формы, методы и приемы обучения // Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб., 2004. С. 373–533.

17. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – 260 с.

18. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 276 с.

19. Эльконин Д.Б. и Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

20. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. – М.: 1989. С. 60–77.

21. Материалы по организации безотметочного обучения в начальной и, частично, в основной школе представлены в разделе «Модернизация системы оценки качества образования» <http://modern.ed.gov.ru/themes/basic/materials-index.asp?folger=1428> на сайте «Модернизация российского образования».