

Департамент образования города Москвы

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА
С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
№ 1274 имени В.В. МАЯКОВСКОГО

*Совершенствование качества
образования в
«Школе практического
гуманизма»*

МОСКВА
2004 г.

Над книгой работали:
Руководитель проекта: Богуславский С.Р.
Составители: Богуславский М.В., Григорьев Д.В.
Редакторы: Жданова Т.А., Богдан И.С.
Набор: Игнашкина Е.А.
Оригинал-макет: Клыков А.В.

© ГОУ Средняя общеобразовательная школа с углубленным
изучением английского языка №1274 им. В.В. Маяковского.
Адрес: 115088, г. Москва, ул. 1-ая Дубровская, д. 16
Телефон: 274-20-47
EMAIL: school1274@mail.ru
www.sch1274.narod.ru

Введение

Новый сборник работ педагогического коллектива школы № 1274 им. В.В. Маяковского отражает в себе результаты опытно-экспериментальной деятельности в 2003-2004 годах.

В этот период в центре внимания находился комплекс проблем, связанных с совершенствованием качества образования. Такая интегративная тема потребовала с одной стороны координации и объединения усилий всех учителей-экспериментаторов, а с другой поставила перед ними ряд серьезных вопросов. Дело в том, что проблема качества образования, задача его совершенствования относится к ряду наиболее сложных и дискуссионных проблем.

Действительно, существуют различные трактовки самого понятия «качество образования». В одних упор делается на овладение содержанием образования, в других – на способы оперирования с ними. Хорошо известны трактовки, где в центре внимания оказываются те позитивные новообразования, которые происходят в личности школьника, связанные с развитием его познавательной активности, пробуждением чувства радости познания.

В русле широкого спектра проблем качества образования находится и компетентностный подход, связанный с овладением учащимися ключевыми образовательными компетенциями и способностями.

И, наконец, качество образования неразрывно сопряжено с социальной составляющей, где в центре внимания оказывается тот «сухой остаток», который выпускник школы выносит в жизнь и благодаря чему он находит себя на рынке труда, успешно продолжает получение образования, адаптируется к жестким реалиям современного российского общества.

Уже из этого далеко не полно очерченного проблемного поля видно насколько интегральная и многослойная задача совершенствования качества образования.

Но дело, разумеется, не только в этом. Вряд ли целью экспериментальной деятельности может выдвигаться задача толкования тех или иных понятий, категорий сферы образования, выяснения в них новых смыслов. Актуальнее, значимее, а, главное, реальнее другое – в соответствии со специфичной культурой нашей школы, авторской позицией директора – замечательного педагога-гуманиста Богуславского С.Р., общей направленностью творческого поиска коллектива определить тот подход к решению проблемы, который ограничен именно данному учительскому сообществу.

«Школа практического гуманизма» это не декларация или, как сейчас модно выражаться, брэнд, а каждодневное наполнение прозаических реалий учебно-воспитательного процесса высшим смыслом, позитивными ценностями, подсветка всего происходящего животворящим теплом доброго отношения к ребенку.

Разумеется, все это легче и естественнее осуществлять в собственно воспитательной деятельности, которой в нашей школе по праву отводится традиционно ведущая роль.

Сложнее претворять в жизнь гуманные принципы в учебном процессе, уже сама логика которого предполагает ученику (если, конечно, это не беспроблемный отличник) сложные и не очень приятные процедуры и испытания – опрос, контрольные работы, зачеты, экзамены. В гуманной педагогике на протяжении веков звучат призывы все это отменить и превратить, таким образом, процесс обучения в искренний и радостный творческий поиск. Более того, в некоторых авторских школах действующих в русле свободного воспитания или же, например, в ходе широкого эксперимента по безотметочному обучению, осуществлявшемуся в свое время под руководством Амонашвили Ш.А., таких результатов удалось достичь.

Однако в условиях массовой общеобразовательной государственной школы речь об отмене отметок, итоговых и промежуточных аттестаций, экзаменов может идти только в утопичном жанре. И дело не в плохих учениках или недалеких и жестоких учителях, а в самой сути классно-урочной системы, предполагающей такие процедуры как неотъемлемую составную часть своей образовательной парадигмы.

Поэтому и встает задача максимальной гуманизации всех этих педагогических реалий. Причем на всем протяжении обучения – от первого класса до выпускного. В данной связи содержание сборника повторяет основные ступени обучения: начальная школа – средняя ступень – старшие классы.

В центре внимания учителей-экспериментаторов начальных классов находились проблемы поиска психолого-педагогических путей гуманизации системы отметок и оценок младших школьников, в том числе в условиях существующего сейчас в первом классе безотметочного обучения. Заметим, что эта на первый взгляд гуманная мера не находит полного и адекватного понимания ни у учеников, ни особенно у родителей, привыкших мерить привычной шкалой отметок успехи и неудачи своих чад и в соответствии с ними использовать политику кнута и пряника. Разумеется, не просто работать в таких безотметочных условиях и педагогам. Думается, что предложенные нашими учителями-гуманистами пути решения проблем оценивания младших школьников заслуживают интереса и внимания.

В средней школе педагогами-экспериментаторами был осуществлен творческий поиск в направлении апробирования различных путей стимулирования познавательной активности и творческой инициативы учащихся. Здесь также и с методической, и с технологической стороны представленные результаты имеют несомненную значимость и педагогическую ценность.

И, наконец, в ракурсе вступления Московского образовательного пространства в эксперимент по Единому государственному экзамену учителями не только старших классов, но и 8-9, в плане опережающей подготовки к такого рода непростым испытаниям был апробирован, разработан и предложен, безусловно имеющий большую практическую значимость комплекс тренировочных процедур, контрольно-измерительных материалов. Как показали результаты осуществленного в Москве в 2004 году ЕГЭ, те ученики нашей школы, которые приняли в нем участие, в целом получили очень хорошие результаты.

Итак, очередной этап опытно-экспериментальной деятельности городской экспериментальной площадки школы № 1274 им. В.В. Маяковского успешно завершен. Его результаты представлены в данном сборнике.

Однако творческий поиск продолжается, и сейчас в центре внимания педагогов-энтузиастов нашей школы – поиск путей гуманизации пространства общения учителей и учащихся, родителей, педагогов со своими воспитанниками и между собой.

А значит, не прервать связующую нить экспериментальной деятельности, не остановить творческий поиск, как не остановить и сам педагогический процесс, сопряженный с высокой миссией Учителя-Гуманиста.

*Богуславский М.В.
член-корреспондент
Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель
экспериментальной площадки*

Глава 1

О некоторых принципиальных основах качества современного образования

*Богуславский С.Р.
директор школы № 1274 им. В.В. Маяковского,
кандидат педагогических наук,
Заслуженный учитель РФ*

Учитель, будь человеком!

Что актуально? Стандарты, профильное обучение, ЕГЭ, гражданское воспитание? Да, это так. Это актуально сейчас. Но есть то, что актуально всегда. Есть вечная тема, и тема эта – учитель.

Учитель – это не только профессия, это ещё состояние. Если это состояние с изъяном, то и учитель неважный. Я говорю не о методике. И не имеет значения, какой предмет он преподаёт.

Главное – это отношение к детям. Любовь к детям – это не сюсюканье. Это невозможность обидеть, унижить. И, как правило, такая любовь взаимна. Ребёнок боится не двойку получить, а этой двойкой вас разочаровать.

Должен признаться, что в моих рассуждениях учитель как бы абстрактный. Между тем в жизни он совершенно разный: мужчина или женщина, молодой или средних лет, а то и пожилой, бытный или только начинающий свой путь. Прибавьте к этому свойства характера, ума, души. Можно много перечислить: зануда, педант, скряга и, наоборот, открытый, добрый и так далее. Короче, разный. Как все люди.

Но есть же какой-то профессиональный стереотип! Однажды я попал в незнакомую компанию. Одна дама поинтересовалась, кто я по профессии. Когда я сказал, что учитель, она очень удивилась:

- Вы учитель?! Но вы же совершенно не похожи.

Что-то, в большей или меньшей степени, всё-таки отпечатывается в нас: назидательность, авторитарность, безапелляционность. И это не очень-то хорошо.

Учитель, чем он меньше учитель, тем он лучше. Да, такой вот парадокс.

Конечно, иногда учитель отдыхает. Как все люди. Междусобойчики, посиделки, даже банкеты.

Танцуют все! Банкет и дискотека.

Поддали чуть. Поистине потеха.

Выделявают дамы кренделя,
И не поверишь, что учителя.

И здесь оговорка!

Ничто человеческое, однако, нам не чуждо. На самом деле у учителя должно быть всё человеческое!

Тем более что подавляющее большинство учительского корпуса – женщины, учительки, училки. Впрочем, об этом уже написано и сказано много, причём с некоторым оттенком сожаления, снисходительности. Подтекст такой: вот если бы в школе преподавали больше мужчин, чем женщин, многие проблемы были бы решены. Может быть. Женщины часто бывают принципиальными в мелочах, мужчины смотрят на вещи и явления шире. Впрочем, и то и другое спорно.

Но я об ином. О добросовестности. О том, чтобы работать с отдачей. Но чтобы была отдача, надо сначала дать.

Интересно, в этой связи, отношение Маяковского к Пушкину. Маяковский, как и все мы, восхищается Пушкиным и преклоняется перед ним: «Я люблю вас, но живого, а не мумию», «Может, я один действительно жалею, что сегодня нету вас в живых», «Гениальнейший, величайший выразитель поэзии своего народа» (12, 167)¹, «Замечательнейший за время существования России поэт» (12, 354).

Но особенно знаменательно следующее его замечание: «Бриг начал читать «Евгения Онегина», которого я знаю наизусть, и я не мог оторваться и слушал до конца и два дня ходил под обаянием четверостишия:

Я знаю: жребий мой измерен,
Но чтоб продлилась жизнь моя,
Я утром должен быть уверен,
Что с вами днём увижусь я...

Конечно, мы будем сотни раз возвращаться к таким художественным произведениям, учиться этим максимально добросовестным творческим приёмам, которые дают верную формулировку взятой, диктуемой, чувствуемой мысли». (12, 265)

Максимальная добросовестность в работе (с детьми) – по-пушкински – вот такой я делаю вывод и такого бы пожелал каждому учителю.

Пушкин считал, что высшего судьи, чем он сам, не может, не должно быть. Мы ходим по урокам: посещаем, обсуждаем, советуем, критикуем. Но учительская совесть должна быть чиста!

Было время, когда учителя проверяли не только перед аттестацией: инспектора, методисты, директор, завуч... Учитель был под обстрелом. Я не сожалею об этом времени.

Конечно, молодому учителю опытный педагог может помочь, посоветовать, поделиться опытом. Но, во-первых, ходят на уроки не только к молодым учителям. А, во-вторых, где грань между действительной помощью и откровенной травлей? Чего же так бояться и нервничают учителя, когда вдруг со звонком на урок перед ними вырастает фигура проверяющего: «Я к вам на урок». Это ещё не всё. В некоторых школах, в соответствии с техническим прогрессом, ввели так называемый видеоконтроль. Директор, сидя у себя в

¹ Цит. по ПСС в 13 томах.

кабинете, может наблюдать за тем, что творится в классе. Не завидую учителям в такой школе! Урок – дело интимное. Многие учителя просто не могут преподавать в присутствии постороннего лица. Особенно, если это лицо – недоброжелательное.

Несмотря на то, что всё регламентировано функционалом, уставом, правилами внутреннего распорядка, директивами, нормативными документами, многое зависит от конкретной Марии Ивановны.

Народовольцы избрали методом политической борьбы террор, марксисты видели выход в революции, Толстой и Достоевский проповедовали нравственное самоусовершенствование, что больше всего соответствовало идее социальной справедливости, однако в условиях всеобщей взаимной вражды и ненависти выглядело наивным. И всё-таки именно оно импонирует больше всего.

Образовательные идеи не замешаны на крови, однако, осуществление их не так уж безболезненно. Реформы с благими намерениями иногда больно бьют по ученику. Положительное сопровождается отрицательным: стабильность – косностью, инновация – прожектёрством, рекомендации – внедрением... Последнее особенно губительно.

Всё дело в том, что учительское дело – индивидуально. Разговор о творчестве, возможно, звучит несколько высокопарно и претенциозно.

Но ведь говорят! И слово «творчество» произносят все. В каждой положительной характеристике оно неизменно присутствует. Пишут, не вникая в содержание, не раскрывая того, в чём же оно, это педагогическое творчество. Точное следование методике? Но это невозможно, если х о р о ш о преподавать. Можно использовать дидактический материал, можно позаимствовать композицию урока, кое-какие приёмы. Но урок должен быть свой, конкретного учителя, в конкретном классе. Я знаю, что на конкурсе «Учитель года» претенденту предлагается дать урок в чужой школе, чужим детям. Может быть, это даёт представление о мастерстве учителя, об умении его преподавать в любой обстановке. Может быть – это таинство. И воспитание, или воспитывающее обучение, не ограничивается одним уроком. Хотя... урок на урок не приходится. Урок в одном классе не такой, как в другом.

Будем же снисходительны. И надо доверять учителю. Но это при той добросовестности и взыскательности, о которой я говорил, ссылаясь на Маяковского.

А если не доверять? Если судить? Ну, а судья-то кто? К сожалению, суждения бывают до того субъективны...

У нас недавно аттестовывались три учительницы начальных классов. Решили повысить разряд. Одна пожилая, многоопытная, две молодые, обе в прошлом мои ученицы. Ну, как молодые? Стаж более десяти лет. Все трое учат крепко, в средней школе с их учениками легко. Но, конечно, разные. Пожилая – авторитарна, дети её побаиваются, хотя в душе она добрая. В чём-то ей следует одна из молодых, а другая – спокойная, рассудительная. Все детей любят, возятся с ними. Так уж заведено. Пришли две проверяющие дамы, настрой – напугать и разряд не повысить. Хоть бы меня спросили, что за учительницы. Нет, давай им бумажки. Так и говорили: родительское собрание провели - фиксируй, на экскурсию съездили – а где подтверждение? Письменное.

Я не против отчётности. Но во имя чего? Отчётность ради отчётности – это плохо. Это формализм и очковтирательство. Я знал учительницу, которая преподавала кое-как, отставала по программе, но в классном журнале всё было записано, как надо. «Ко мне не придерёшься», - говорила она. Но ведь она обманывала детей! Не знаю, мучила ли её совесть. Думаю, что нет.

Ещё пример. В своё время я был включён в комиссию по проверке одного академического института, у которого была своя базовая школа. В мою задачу входило проверить эту школу. Едва я переступил её порог, как меня окружили учителя и стали жаловаться на нового директора, на его необъективность, придирчивость, несуразные требования, отсутствие общего языка с учителями. Когда я пришёл к директору, он выложил передо мной планы, отчёты, инструкции... «У меня всё в порядке». Было то же: ко мне не придерёшься. «Выбросите это всё, - сказал я ему, - и постарайтесь наладить контакт с учителями, постарайтесь разобраться с ними и понять их». Выбрасывать бумаги, конечно, не надо было: и они нужны, но не в них главное. В данном случае они служили прикрытием отсутствия истинного руководства.

«Без бумажки я букашка, а с бумажкой человек!» – говорят опытные (в смысле житейского опыта) учителя, и, к сожалению, часто они бывают правы: таковы требования начальства.

Где грань между отражением в документе истинной работы и фикцией? В совести учителя, в его стремлении к совершенствованию, в его умении анализировать свою работу и трезво её оценивать.

Есть одна особенность учительского труда, которая даёт основание рассчитывать на это, - работа с детьми. Их не обманешь.

Хотя один мой знакомый старший научный сотрудник заметил однажды, что педагогический эксперимент не может быть отрицательным: «Что я детям скажу, то они и напишут». Цинично, конечно. Но такое уж это враньё? Не знаю.

Даже откровенная халтурщица-учительница, демонстрирующая нелюбовь и презрение к детям (увы, есть и такие!), в глубине души не то, чтобы любит, но, скажем точнее, равнодушна к ним. Они (паразиты!) это осознают и радуют её. И, что удивительно, она пользуется взаимностью. Дети, хотя и поругивают её, и посмеиваются над ней, на последнем звонке выдают ей такую пламенную оду, какой не удостоится иной добросовестный учитель.

Да, дети, они такие. Они податливы на добро. И надо очень сильно обидеть ребёнка, чтобы он на всю жизнь возненавидел учителя. На самом деле это редкость. Даже упомянутая халтурщица, вопреки своим антипедагогическим убеждениям, невольно поддаётся нежному отношению к детям. Школа затягивает. Даже те, кто в силу обстоятельств, случайно, попадает в педагогический институт и, благополучно окончив его, опять же в силу обстоятельств и вопреки жизненным планам, оказываются на учительской работе в школе, откровенно признаются, что в школу они попали случайно.

Да я и сам никогда не мечтал о педагогическом поприще. Мне хотелось стать писателем или журналистом (в конце концов, и то и другое осуществилось). В литературный институт меня не приняли из-за моей биографической ущербности (пятый пункт плюс отец, репрессированный и расстрелянный в тридцать седьмом году), а в педагогический я поступил, за что благодарен судьбе. В МГПИ у меня были блестящие наставники, которых я хочу назвать полностью, с именами и отчествами: Николай Оскарович Корст,

Степан Иванович Шешуков, Арусяк Георгиевна Гукасова, Дмитрий Николаевич Введенский, Александр Александрович Зерчанинов, Сергей Ефимович Крюков, Николай Матвеевич Тайнденков, Борис Иванович Пуришев. Прошло полвека, как я окончил институт, но их имена внесены в мою память золотыми буквами.

Мне повезло и на товарищей моих по институту. Не все из них прославились, как Юра Визбор, Юлик Ким, Юра Коваль, Петя Фоменко, Юра Ряшенцев, Виталий Коржиков, Юра Дружников, Галя Белая, Валя Коровин. Барды, поэты, прозаики, учёные. Но и они прошли через школу, и своё учительство считают замечательным этапом своей жизни.

И всё-таки я попал в школу случайно. Образовалась вакансия учителя, которую я счастливо заполнил. И меня засосало! И, повторяю, я благодарен судьбе.

Все годы я работал и работаю увлечённо. И это меня поддерживает.

Разумеется, я не хочу ставить себя в пример. У каждого своя судьба. Но так получается, что люди, прежде всего, ссылаются на свой опыт.

Парадоксально, но я встречал людей, мечтавших об учительской профессии, но, к сожалению, не нашедших себя в школе.

Поистине станешь фаталистом!

Не только собственный, но и опыт старших и младших коллег, учителей и учеников, становится важнейшим подспорьем на пути к совершенствованию. Даже само это слово «совершенствование» подсказано мне моим знаменитым другом, уникальным мастером театральной режиссуры Петром Фоменко.

Путь к совершенствованию тернист, но только он оправдывает наши расчёты, нашу лень, нашу печаль и даже наше нытьё.

Не люблю самодовольных учителей, не верю им. Похваливая себя, они прикрывают свою ущербность. Как правило, они очень болезненно воспринимают критику, даже самую безобидную, и посмеявшийся посягнуть на их непогрешимость становится чуть ли не личным врагом. Так возникают склоки, дразги – бич школы.

С другой стороны, истинный мастер всегда недоволен собой.

У нас была превосходная учительница математики, увы, уже покойная, Светлана Михайловна Кабицкая. Её знали и любили городские методисты, о детях я уже не говорю. Встретишь её: «Ну, как?» «Неважно что-то. Петров, по-моему, ничего не понял».

Я не к тому, чтобы так отчаиваться. И, в общем-то, не так уж плохо, когда тебя хвалят. Но настоящее удовольствие получаешь от сделанного дела, а не от похвалы, к сожалению, не всегда искренней.

Любимый учитель... Если у тебя его нет, может быть, тебе не повезло с учителем, а, может быть, и наоборот: учителю не повезло с тобой.

У нас в школе недавно был поэт Евгений Евтушенко. Мне понравилось, как он выступал перед ребятами, как замечательно читал свои стихи. И ещё мне понравилось то, что он добром вспомнил своего учителя, директора 607-й московской школы Исаака Борисовича Пиратинского, которого и я немного знал и кое-чему у него научился.

У меня было много учителей, достойных благодарной памяти. Но особенно тепло я вспоминаю своего учителя, как ни странно, математики Анатолия Михайловича Тридасова. Выветрились из памяти теоремы и задачи, формулы

и таблицы, то есть то, чему он меня и моих товарищей учил, но я помню, какое наслаждение доставляли мне его уроки, как я был поражён, захвачен его одержимостью. Он не «возился» с нами, не водил нас в театры и на экскурсии, не был энтузиастом внеклассной работы (к чему, то есть к тому, чтобы это было, я постоянно призываю своих учителей), он просто преподавал свой предмет. Но как! И он не был равнодушным урокодателем. Ему надо было, чтобы мы все овладели математикой, полюбили математику так, как он её любил, чтобы мы все стали патриотами математики. И сила его воздействия была так велика, что мы полюбили не только математику, но и его самого.

Одержимость – это, пожалуй, идеальное качество учителя, впрочем, не очень частое, иногда это называется талантом.

Впрочем, одержимость иногда оборачивается педантизмом. У каждого плюса есть свой минус. Всё дело в соотношении между ними.

Хорошие учителя всегда разные. Порой не соответствуют стереотипу, сложившемуся у начальства.

Было время, когда выдающиеся учителя, благодаря усилиям Владимира Фёдоровича Матвеева и Семёна Львовича Соловейчика, становились знаменитыми: о них писали не только в педагогической печати, их показывали по телевидению, прославляли не меньше эстрадных «звёзд». А что? Их дело по праву называлось творчеством.

Но – «быть знаменитым некрасиво». Прошла мода на новаторов. Огонёк педагогического реноме несильно поддерживает конкурс «Учитель года».

Понятие педагогического творчества часто девальвируется. Творчество просто является компонентом служебной характеристики, которую всё равно никто не читает.

И престиж учительской профессии мало-помалу снижается. Ссылка на невысокую зарплату стала общим местом.

Но должно же быть призвание! Да, жертвуют подвижники материальным благополучием. Недавно прочитал в газете «Литература» письмо сельской учительницы из республики Коми, где она, между прочим, пишет о том, что подписаться на эту газету может только на три месяца, больше денег нет. Но хоть на три месяца, но подписывается, потому что хочет работать лучше.

Смотрю я на своих учительниц: одна берёт побольше уроков, другую выручает муж, а есть и такая, которая вечером убирает классы за деньги. Да ещё упрекают их за флакон духов, подаренный родителями к Восьмому марта!

И всё равно учителей не хватает. Такого нет, как сорок-пятьдесят лет назад, когда записывались на очередь в РОНО. Я сам тогда полгода ходил без работы, пока не устроился в школу, да и то по протекции институтского преподавателя.

При общей стабильности учительского состава года не проходит, чтобы не выплыли одна-две вакансии. И заполнить их не просто. Какой там выбор! Не мы выбираем, а нас выбирают. Не всякий новый учитель вписывается в коллектив, усваивает его традиции.

Каждый директор по-своему старается удержать учителей.

И если удерживаются, то отнюдь не из-за престижности учительской профессии.

Многих держат дети, ученики.

Может, карьера? Да, некоторые учителя становятся завучами и директорами, чиновниками разных рангов, учёными и даже писателями. Так ведь это в любой профессии. Некоторых этот «рост» все равно из школы не уводит. Например, Владимир Абрамович Караковский или Евгений Александрович Ямбург. Оба в школе, хотя и члены-корреспонденты Российской академии образования. Я назвал наиболее известных. Но не так уж мало учителей, имеющих учёную степень.

Что же остальные – неудачники? Я так не думаю, хотя некоторые из тех, из выбившихся, снисходительно поглядывают на бывших коллег, продолжающих «ишачить» в школе. Это ничем не оправданный снобизм. И всё же... Хотелось бы, чтобы не отдельные учителя, а вся многочисленная учительская масса являла собой пример интеллигентности и культуры. Кто об этом должен заботиться? Может быть, профсоюзы? Но их роль попросту сводится к нулю. Где учительские клубы?

Хорошо бы, чтобы учителя в общении выходили за рамки своей профессиональной среды, не ограничивая себя своей школой.

Я давно это понял, когда ходил на заседания секции очеркистов в Дом журналистов. Но учителя не так уж легки на подъём. Поэтому, используя всяческие связи, стал приглашать к учителям, а то и к ребятам, интересных людей. Важно не только прослушать выступление гостя, но пообщаться с ним, побеседовать, спросить о чём-либо, кое-что и самому рассказать. Только в последнее время у нас в школе побывали артисты Елена Яковлева, Валерий Шальных, Валентин Гафт, Вениамин Смехов, Сергей Яковенко, писатель Юрий Поляков, журналист Виктор Шендерович и уже упомянутый поэт Евгений Евтушенко.

В театры учителя ходят, с ребятами и без, в консерваторию – единицы, телевизор смотрят все, но что? Кто сериалы, кто старые кинофильмы, а кто (и это замечательно) то, что показывает канал «Культура».

Читают? Что говорить, мало. Толстые журналы почти никто.

В музеи, на выставки? «Каторжникам тетрадным» некогда.

Экскурсии? Да, с ребятами по литературным и историческим местам.

Бывает, что и за границу. Наши ездили по льготным путёвкам в Англию и США, во Францию и в Италию, в Испанию и в Грецию, в Финляндию и Швецию. Но это не в каждой школе. Смотри на что потратить деньги, если они вдруг всплывут. Одна моя знакомая учительница получила грант от Сороса и съездила на неделю в Испанию. Мало того, что увидела Мадрид, Барселону, Валенсию, Толедо, в восторге от Сальвадора Дали.

Культура. Это же вкладывается в детей. То, что учитель, читая и наблюдая, впитывает в себя, как губка, он потом отдаёт детям. И сердце тоже, как Сухомлинский.

Но надо, чтобы было, что отдавать. Надо накапливать это богатство. Настоящий учитель не только готовится к одному конкретному уроку, он всю жизнь, всей своей жизнью готовится к урокам.

Тогда и получается отдача. И слова благодарности в устах выпускников звучат от души.

Богуславский М.В.
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель
экспериментальной площадки

Учебная и образовательная программы: история и современность

Процесс развития образования в рамках западной цивилизации показывает, как же сложен и противоречив оказался путь **от программы учебной к образовательной**.

Идея необходимости создания учебной программы откристаллизовывалась в первой трети XVII века в работах и практической деятельности В. Ратке и получила окончательное оформление в трудах Я.-А. Коменского. Он предложил систематическое и последовательное (из класса в класс в соответствии с возрастом) изучение содержания образования по данному предмету, которое затем получило определение как *линейно-последовательное* построение программ. За таким подходом стояла его ясность, естественность, доступность в преподавании массовым учителем.

Со временем построенные таким образом учебные программы «обросли» всеми необходимыми атрибутами: пояснительной запиской, где формулировались обучающие, воспитывающие, а в последствии и развивающие цели и задачи данного курса; методы преподавания; возможные формы деятельности учащихся; содержание изучаемого материала; формы проверки знаний; необходимый (для учителя и ученика) список литературы. Неизменным спутником программы становится учебный план.

Впрочем, уже в XVIII в. выявились недостатки линейного подхода (одноразовость изучения, сложность учета психофизических особенностей учащихся данного возраста и т.п.). Это недовольство нашло свое воплощение в *концентрическом* принципе построения программы, особенно популярном в Германии в XIX – начале XX веков.

Предусматривалось, что ученики, как минимум дважды должны обратиться к изучению определенных сюжетов – в основной и старшей школе. На деле же такое обращение происходило трижды – первый раз еще на пропедевтическом уровне в начальной школе.

Несомненно, такое возвращение к наиболее существенным учебным сюжетам имело определенное преимущество в плане усвоения знаний. Но более сложные концентрические программы неизбежно породили так до конца и нерешенную проблему разведения степени овладения материалом по концентрам, избегания при этом дублирования, ведущего к ослаблению интереса школьников.

Вместе с тем, и линейно, и концентрично построенные программы не решали « пороков » традиционного преподавания – многопредметности, отсутствия у учащихся целостного представления об окружающем мире, пассивности и безответственности школьников, их отчуждения от процесса обучения.

В 1860-70-е годы XIX в. сначала в Германии, а затем в ряде стран Европы стали разрабатываться программы, построенные по *комплексному принципу*. Сперва бралось какое-то одно основание – краеведение, родиноведение или же базовая область знаний – филология, вокруг чего и предполагалось интегрировать содержание образования.

В конце XIX – начале XX в. программы уже строились по *календарно-комплексному принципу*, где на протяжении, как правило, одного месяца силами всех дисциплин изучалась одна тема, например «фабрика». Особенно плодотворные поиски в данном направлении шли наряду с Германией в США и связаны они с деятельностью великого реформатора образования Джона Дьюи.

Как известно, в наибольшей степени идеи комплексного подхода к построению программ воплотились в советской Единой трудовой школе в Программах ГУСа 1925 г. («красных программах», названных так и по цвету обложки, и из-за запредельной идеологической индоктринации). В их основу была положена «Схема ГУСа», предложенная в 1923 г. видным и оригинальным мыслителем, но, несомненно, в еще большей и опасной мере педагогическим футурологом и фантазером П. Блонским.

В «красных программах» содержание образования по отдельным предметам теряло свою самоценность – это презрительно называлось «предметным идиотизмом», «винегретом из знаний» - и интегрировалось в три «предмета»: естествоведение – трудовоеведение – обществоведение. В свою очередь по введенным тогда вместо четвертой триместрам определялись комплексные темы, охватывающие эти интегрированные колонки: «Деревня», «Город», «Фабрика» и более локальные, например, «Весна» или высмеянная В. Кавериним в «Двух капитанах» - «Корова».

В результате, здравая мысль, заложенная в комплексных программах, оказалась гипертрофирована и идеологизирована, а в итоге профанирована и дискредитирована.

В начале 30-х гг. в советскую школу силою партийных постановлений была возвращена линейно-поступательная программа. Однако в педагогическом сообществе сохранялась идея концентрического построения программы, что нашло свое неоднозначное отражение в программах по истории и литературе 90-х гг.

Обратим внимание, что проект образовательных стандартов, предложенный осенью 2002 года, уже **целиком был построен на концентрическом принципе**. Это, кстати, явилось одним из наиболее серьезных оснований для критики проекта.

Осознание необходимости создания специфичного документа **«Образовательной программы»** особенно рельефно проявилось и получило свое развитие в работах Дж. Дьюи конца XIX – начала XX веков. Затем первые образовательные программы стали продуктивно разрабатываться в русле такого направления как «новое воспитание» или «новая школа» в Бельгии, Швейцарии, Англии, Италии, а позднее и в России. Правда, преимущественно в высшей вольной школе (негосударственных университетах).

Импульсом создания образовательных программ явилось четкое понимание того, что в учебном процессе *наряду с традиционной деятельностью учителя существует до поры не рефлекслируемая, но очень*

существенная и специфичная программа познавательной деятельности ученика. Необходимость построения такой программы породила новый вектор поисков. Стало ясно, что образовательная программа – это особый феномен, который, во-первых, надо отдифференцировать от понятия «учебная программа», а во-вторых, наполнить конкретным содержанием.

Анализ имеющегося уже более чем векового опыта творческого поиска в данном направлении позволяет сделать следующие выводы:

1. Образовательная программа носит преимущественно личностно-центрированный и индивидуализированный характер. Она обращена не только к познавательным, но и социальным сферам формирующейся личности. Наиболее известны два подхода к построению образовательной программы в данном контексте.

А. Программа «От ребенка - к миру и от мира – к ребенку», предложенная Дж. Дьюи и разработанная в советской педагогике 1920-х гг. Смысл ее выражается уже в оригинальной форме построения программы – в виде концентрически расширяющихся кругов. По мере взросления детской личности образовательная программа проходит через следующие сферы: «Я», «Я и семья», «Я и школа», «Я и улица», «Я и район (село)», «Я и город», «Я и страна», «Я и мир». В соответствии с этим отбирается и интегрируется содержание образования.

Б. Центры детских интересов, разработанные бельгийским педагогом О. Декроли, где образовательная программа группировалась вокруг таких комплексных приоритетов как «Пища», «Одежда», «Жилище», «Здоровье».

Были апробированы и другие варианты построения образовательных программ, причем их центрация на актуальных интересах ребенка оставалась неизменной.

2. Образовательная программа ориентирована на самостоятельную познавательную деятельность ученика, его активно-деятельностную позицию, даже с элементами творчества. Как правило, образовательные программы уже с 80-х гг. XIX века преимущественно строились на основе метода проекта и его модификаций. При этом принципиально важным считалось не только стимулировать самостоятельную познавательную деятельность школьника, но и «зацепить» его эмоционально-личностную сферу, чтобы ученик не просто изучал, а «проживал» материал.

Вместе с тем отметим, что само по себе построение программы, даже полностью на самостоятельной деятельности учащихся, не делает ее образовательной. Например, программа «Ховард-школы», где ученики самостоятельно в режиме автодидактики должны овладеть содержанием 30 учебников, поставить определенное количество опытов и т.п. представляет собой не более чем вариант линейной учебной программы.

3. Установка на формирование метопредметных компетенций, надпредметных новообразований и творческих способностей. Это наиболее рельефное отличие образовательной программы было выдвинуто сторонниками «нового воспитания» еще в начале XX века и подхвачено адептами развивающего обучения в 1960-е годы.

Здесь следует обратить внимание на два аспекта:

· Современные программы российской школы не случайно называют «учебно-образовательными», под последним понимая воспитательные и

развивающие задачи, а также формирование общепредметных умений, навыков и особенно понятий;

· Одна из основных причин неприятия проекта образовательных стандартов в последней редакции как раз и заключалась в противоречии между **образовательной направленностью** вводной части, где формулировались цели и задачи, и **чисто** (даже подчеркнуто) **учебным содержанием** материала по предмету.

Впрочем, данное противоречие носит гносеологический характер: стандарты подразумевают возможность проверки овладения ими, а реальных и объективных способов измерения непредметных способностей и качеств, которые только и составляют подлинную образованность, по сути, нет.

4. Образовательные программы предполагают возможность свободного выбора учащимися того или иного материала, уровня, способа, места и сроков их овладения, форм отчетности и т.д.

Здесь существует два основных варианта построения программ:

А. Апробированный отечественными педагогами высшей вольной школы начала XX века способ, предусматривающий *выбор слушателем из предложенного «меню» определенного набора курсов* с самостоятельным распределением их по срокам изучения. Такой подход сейчас применяется достаточно широко в старшей школе и университетах Западной Европы и США, а в российском образовании при профильном обучении в лицеях и гимназиях.

Б. *Построение индивидуальной образовательной трассы ученика*, хорошо представленное в зарубежном опыте начиная с 60-х гг. XX века. При этом задача образовательного учреждения значительно усложняется. Ведь «субъект образовательной программы» может «заказать» себе индивидуальный курс лекций по эксклюзивной дисциплине, нестандартный набор материалов для опытов. Или, если фантазировать, то преподавателя – нобелевского лауреата, а то и стажировку по биологии в Уганде. Причем все это надо обеспечивать – иначе это не индивидуальная образовательная программа, а ее привычный, хотя и заграничный учебный вариант. Уже из этого примера видно, что учебная программа дешевле, проще, привычнее образовательной. Но это еще не повод отказываться от нее. Наоборот, разработка комплекса проблем связанных с образовательными программами, как следует из ретроспективного анализа, является *приоритетной для инновационного педагогического сообщества*.

Григорьев Д.В.
кандидат педагогических наук, научный консультант
экспериментальной площадки

Система ценностных ориентаций воспитателя

В гуманистической педагогике ценности определяют цели, а не наоборот. В этой связи явно недостаточно, чтобы педагог просто выполнял свои профессиональные *функции* или реализовывал социально-профессиональную *роль* (и то, и другое можно делать вне ценностного отношения). Необходима *позиция* педагога, потому что только позиция представляет собой *единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей* (Н.Г.Алексеев, В.И. Слободчиков).

Когда заходит речь о ценностях, которыми педагог руководствуется в своей деятельности, более правильно, по нашему мнению, употреблять не многозначное понятие «ценность», а раскрывающее его субъектную составляющую понятие «ценностная ориентация». Ценностная ориентация трактуется нами вслед за Н.Б.Крыловой как «предпочтение (или отвержение) личностью определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на основе которых строятся деятельность и поведение».

При построении системы ценных ориентаций педагога-воспитателя мы опирались на идею В.А. Сластенина рассматривать педагогическую позицию как систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру. Данный подход позволяет представить систему ценностных ориентаций педагога как единство трех подсистем:

- ценностные ориентации в сфере познания,
- ценностные ориентации в сфере действия,
- ценностные ориентации в сфере переживания.

Охарактеризуем каждую подсистему подробнее.

По нашему мнению, в *сфере познания* можно выделить две ценностных ориентации воспитателя: *ценностная ориентация на личностное знание* и *ценностная ориентация на понимание*.

Ориентация на гуманизм в сфере познания по-новому ставит проблему применения и применимости знаний. Возникает насущная потребность говорить о личностном знании (понятие введено в середине XX века австро-американским философом М. Полани) как в сфере законов общества, так и в сфере знания законов природы.

Как отмечают философы, само по себе знание социальных правил и норм не научает их использованию на практике. Между знанием норм и знанием того, как их применять на практике, изначально существует разрыв, преодолеваемый (или не преодолеваемый) личным усилием познающего. При этом знание того, как преодолеть подобный разрыв, трудно выразить в языке, оно является личностным, обретаемым в собственном опыте индивида.

Сказанное справедливо и по отношению к интеллектуальным орудиям – понятиям. Их формальное содержание, как правило, характеризуется

сравнительно небольшим набором признаков в сравнении с неисчерпаемостью характеристик конкретного объекта. Преодоление подобного разрыва достигается исключительно практикой использования этого понятия в различных контекстах.

Личностное знание – не просто факт современной культуры; это актуальное требование к человеку развивать подобное знание. Возможность и необходимость самодостраивания знания открывает перед субъектом перспективы самореализации в сфере познания. Для педагога такая возможность важна не только сама по себе, но и в связи с задачей организации в учебно-познавательном процессе условий для развития личностного знания учащихся.

Понимание – универсальный способ освоения мира человеком «здесь-и-теперь», в котором, по Г.Г. Гадамеру, наряду с теоретическим знанием, существенную роль играют: непосредственное переживание («опыт жизни»), различные формы практики («опыт истории») и формы эстетического постижения («опыт искусства»).

Для педагогики проблема понимания крайне важна. Ведь если предметы и явления объективного физического мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» наблюдателя.

Педагогическое понимание, пишет И.Д. Демакова, – это «прочитывание» ребенка как своеобразного текста, в котором находит совокупное отражение вся доступная педагогу информация: устная и письменная речь детей, их творческие работы, семейные истории, хроника их жизни, смешные эпизоды и т.д. Специфично то, что педагог «прочитывает» текст, который сам же должен «написать». В процессе «написания текста» и последующего «прочтения» педагог реализует три типа понимающей деятельности: семантизирующую, когда он стремится досконально понять все, что есть ребенок (его знаки); когнитивную, когда он изучает каждый факт, и, наконец, распредмечивающую, когда он восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им угаданы или были угаданы не все. Последнее особенно важно, ибо именно целостное видение ребенка приближает педагога к пониманию его уникальности. Важно и то, что на всех этапах понимания информация о ребенке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создается, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону.

Пилотные исследования в области педагогической герменевтики, которая сегодня делает еще только первые шаги, показали, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности. В процессе понимающей деятельности у педагога формируется тонкий аппарат дифференцированного восприятия каждого ребенка, развивается педагогическая активность в преодолении ситуаций непонимания. Опора на понимание помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения.

В сфере *действия*, по нашему мнению, можно выделить три ценностных ориентации педагога как воспитателя:

- ценностная ориентация на совместную творческую деятельность;
- ценностная ориентация на диалогическое общение;
- ценностная ориентация на игру.

Совместная деятельность предполагает способность ее участников делать что-то важное для них обоих вместе. Когда они делают что-то новое (объективно или субъективно), то возникает ситуация *совместного творчества*, в которой каждый из них есть и ощущает себя творческой личностью.

Проблема совместной творческой деятельности имеет для педагога три измерения. Первое измерение – это организация совместной деятельности детей друг с другом. Второе измерение – это совместная творческая деятельность педагога и ребенка. Третье измерение – это совместная творческая деятельность педагогов друг с другом.

Первое измерение напрямую не касается проблемы творческой самореализации педагога, поскольку он организатор, но не участник совместной деятельности детей друг с другом. Отметим, что эта деятельность довольно хорошо изучена как в рамках процесса обучения, так и воспитания. Два других измерения гораздо более тесно связаны с проблемой творческой самореализации педагога.

В совместной деятельности педагога и ребенка ребенок имеет возможность ощутить себя субъектом творчества (сам делаю то, чего раньше никогда не делал). Правда, при определенной позиции учителя: дать проявиться творческой самостоятельности младшего партнера. А сам педагог здесь – субъект творчества? Как правило, в непосредственно совершаемой с ребенком деятельности (преобразовании объекта) для педагога неизвестного, нового мало. Значит, никакого подлинного, субъективно значимого как для ребенка, так и для взрослого совместного творчества (сотворчества) быть не может? Нет, может. Если педагог ставит перед собой цели воспитания (видит второй – воспитательный – план совершаемой им вместе с воспитанником деятельности), то его творческая позиция может быть проявлена по отношению не к изменению объекта, а к изменению – развитию личности ребенка, т.е. в воспитании как аспекте, моменте совместной деятельности. Творчество ребенка направлено на изменение мира вокруг себя, творчество педагога – на формирование и развитие ребенка.

Педагогическая деятельность в образовательном учреждении – это переплетение действий педагогов. Эти действия, эти влияния могут быть едины, могут дополнять друг друга, но могут вступать в противоречие и взаимно уничтожать усилия каждого из субъектов.

Потенциал совместного творчества педагогов складывается из основных форм групповой деятельности: совместно-индивидуальной (каждый сам по себе, а результат общий), совместно-последовательной (один начал – другой продолжил эту же деятельность), совместно-взаимосвязанной (совместная разработка, осуществление и осмысление деятельности). Последняя – самая редко встречающаяся в образовательном учреждении. Но именно в совместно-взаимосвязанной деятельности, по мнению С.Д.Полякова, происходит основное наращивание делового единства и творческого

потенциала педагогического коллектива. Как развивать подобную деятельность? Предлагаемые педагогической наукой пути таковы:

- совместная выработка общей педагогической «идеологии» – целей, ценностей, норм обучающей и воспитывающей деятельности в школе;
- совместная выработка, освоение общих педагогических технологий, способов педагогической работы;
- накопление разнообразного опыта совместной деятельности педагогов со всеми ее атрибутами: постановкой задач, выбором, планированием, осуществлением дел, осмыслением результатов

Формы совместной творческой деятельности педагогам также известны: «круглые столы», проблемные совещания, деловые игры, разработки проектов, педагогические и психологические тренинги, ситуации-образцы, временные творческие и проблемные группы и т.п.

Таким образом, в процессе совместной творческой деятельности с ребенком или коллегами по коллективу перед педагогом открываются реальные и разнообразные возможности самореализации. Поэтому ценностная ориентация на совместную творческую деятельность с детьми и взрослыми является одной из наиболее важных детерминант воспитательной деятельности.

Общение – это «обмен духовными ценностями..., который происходит в форме диалога... как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми». В этом определении А.В. Мудрика удачно соединены сразу несколько важных понятий: общение, диалог (внутри- и межличностный), ценности.

Как известно, термин «диалог» означает – множество смыслов или разные смыслы. Применительно к педагогической реальности общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком в противоположность традиционно сложившимся субъект-объектным (монологическим) отношениям.

Если в монологическом общении доминирует смысл и воля одного из участников (например, педагога), то диалогическое общение есть совместное обсуждение ситуации. Если в системе монологического общения субъекты делятся на активных и пассивных, то диалогическое общение предполагает активность (субъектность) всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников.

В качестве предмета общения могут выступать самые разные «вещи»: внутренний мир человека, межличностные отношения, социальное окружение, учебные занятия, творчество и т.п. Но в любом случае предмет диалогического общения должен отвечать ряду требований:

- в нем должны быть воплощены те интересы и смыслы, которые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта;
- каждый из партнеров имеет свое собственное, отличающееся от другого, видение предмета;
- содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле.

Крайне интересным с точки зрения нашего исследования представляется подход психолога С.Л. Братченко к определению основных атрибутов межличностного диалога.

Первым таким атрибутом он считает свободу субъектов диалога. Собеседники в диалоге свободны от внешних, внеличных целей, прагматических интересов, задач убеждения, переубеждения и т.п. Они не имеют цели оказать воздействие друг на друга, но тем не менее (а точнее – именно поэтому) диалог создает оптимальные условия для реального влияния на развитие личности, так как личностный рост обязательно предполагает свободу самореализации. Именно свобода самоосуществления, свобода стать и быть самим собой, по мнению С.Л. Братченко, играет в диалоге ведущую роль.

Принимая такую свободу, человек одновременно признает ответственность за себя и свою свободу. И это, по мнению исследователя, создает еще один парадокс диалога: принятие на себя ответственности за собственную позицию делает человека более внимательным и терпимым к позициям других. Другое следствие ответственной свободы субъектов диалога – независимость от «идеалов», догм и других заданных извне стереотипов. Участники диалога ориентированы на индивидуальные, лично переживаемые ценности, и это – снова парадокс – приводит к тому, что разрушаются барьеры на пути к пониманию и принятию другого как он есть, а не каким бы я хотел его видеть.

Однако свобода субъектов диалога не абсолютна (абсолютная свобода есть власть). Она ограничена совокупностью их прав. Именно равноправие собеседников как взаимное признание свободы друг друга является, по С.Л.Братченко, вторым атрибутом межличностного диалога. Решая важнейшую для диалога проблему согласования прав, ученый предлагает оригинальную модель «коммуникативных прав личности» в купе с «коммуникативной ответственностью личности».

Третий атрибут диалога, по С.Л. Братченко, – личностный контакт между собеседниками на основе сопереживания и взаимопонимания. Взаимопонимание создает рациональную основу контакта, но глубинной основой контакта, «связующей нитью диалога» является сопереживание как эмоционально-интуитивное постижение собеседниками внутреннего мира друг друга, создающее единство встречи индивидуальных переживаний. Остальные особенности межличностного диалога – открытость и доверие собеседников, их со-творчество – выводимы из трех названных атрибутов.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод: диалогическое общение создает максимально благоприятные условия для творческой самореализации личности. Само это обстоятельство, а также повсеместно наблюдаемый дефицит подобного общения в образовательной практике ставят перед каждым педагогом задачу сформировать у себя ценностную установку на диалогическое общение.

В многообразии определений *игры* в качестве опорного приведем следующее: игра есть действие, протекающее в определенных рамках места, времени, смысла в обозримом порядке и по добровольно принятым правилам, вне сферы материальной пользы и необходимости; сопровождается настроением и чувствами подъема и напряжения, отрешенности и восторга (Й.Хейзинга).

Во всех известных гуманистических авторских школах прошлого и настоящего игра была и остается одним из краеугольных камней их

существования. Почему же так важна игра для педагогической деятельности?

Во-первых, игра расширяет сферу педагогической деятельности, обогащает профессиональную позицию педагога так называемой игровой позицией.

Игровая позиция педагога, по мнению С.Д.Полякова, вытекает из двух основных признаков игры – двуплановости и роли. Двуплановость – разворачивание игрового поведения сразу в двух «пространствах»: в реальных обстоятельствах и в условном пространстве, где хозяева – не задачи реальной деятельности, общения, а отвлеченные от реальности воображаемые условия. Форма существования двуплановости – роль, ролевое поведение: поведение, общение по правилам, задаваемым воображаемыми условиями. Участники игрового общения, игровой деятельности в той или иной степени сознают ролевой характер своего поведения. Отсюда, игровая позиция педагога – демонстрируемая, нескрываемая двуплановость поведения педагога, нередко с отчетливой подачей роли.

Игровое общение оказывается мощным воспитательным средством, потому что позволяет педагогу совершать разнообразные маневры в поле делового и личностного общения. При этом деловое поведение оказывается не совсем деловым, а личностное – не совсем личностным. Школьник, воспитанник «вычитывает» из игрового поведения педагога тот из двух смыслов, планов, который ему ближе. И шансы на укрепление контакта повышаются. В игре все немножко неправда, все немножко не про меня и про тебя, а про роль, и поэтому я *свободен* принять – не принять, ответить – не ответить на посылаемые мне «воспитательные сигналы». То есть в игре и ребенок, и педагог чувствуют себя свободнее, у них больше пространства для самореализации.

Во-вторых, игра создает возможности для сотворчества, совместного творческого развития взрослого и ребенка.

Со-творчество в игре, по мнению М.В.Копосовой, предполагает:

- субъект-субъектные отношения, когда за каждым участником творческого процесса признается право и способность на собственное решение (вне зависимости от возраста и опыта творческой самореализации);
- активную позицию всех субъектов творческого процесса;
- создание и сохранение участниками творческого процесса соответствующей атмосферы на основе воспроизведения всех возможных способов инициирования соответствующего настроения и эмоционального фона;
- сохранение индивидуального стиля творчества каждого.

Желаемый тип педагогического поведения в актах сотворчества детской игры можно описать, используя совокупность следующих рекомендаций:

- обеспечение благоприятной доброжелательной атмосферы общения;
- «заражение» внутренним ощущением интереса, азарта, необычности, интриги и т.п.;
- отказ от высказывания категорических оценок и резкой критики в адрес ребенка;
- поощрение оригинальных идей;
- создание условий для упражнений и практики;
- сохранение индивидуального стиля самовыражения ребенка через отказ от прямого показа, сообщения штампов и стереотипов, прямого научения;

- активизация собственного творческого самовыражения.

Как мы видим, в игре как, пожалуй, нигде в другой деятельности для педагога открыты возможности творческой самореализации вместе с ребенком.

В сфере *переживания*, как и сфере действия, мы также выделяем три ценностных ориентации педагога:

- ценностная ориентация на эмпатию;
- ценностная ориентация на толерантность;
- ценностная ориентация на личностную рефлексия.

Эмпатия – сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. В основе эмпатии лежит децентрация, умение преодолеть собственные чувства, точку зрения, стереотипы понимания и занять позицию, роль, место Другого. Эмпатия включает внерациональное понимание человеком внутреннего мира Другого, вчувствование, интуитивное проникновение в его переживание. Кроме того, она проявляется как эмоциональная отзывчивость на его чувства и идентификация с Другим.

К. Роджерс настаивает на том, что эмпатия – это не состояние, а процесс, особые взаимоотношения, включающие в себя несколько аспектов: вхождение во внутренний мир переживаний другого человека и свободную ориентацию в нем; тонкую чувствительность к изменяющимся процессам, протекающим в этом мире; проживание «жизни другого человека» деликатно, без оценок, не пытаясь открыть больше, чем он готов проявить, но при этом помогая ему сделать переживание все более полным.

Эмпатия создает благоприятные условия для раскрытия и развития человека, которому она адресована, делает его открытым к изменению. Но личностный рост эмпатируемого актуализируется лишь тогда, когда эмпатия сочетается с отношением к другому как к личности, с уважением, признанием его суверенитета и свободы, верой в его позитивный потенциал. В этом случае эмпатия не только позволяет эмпатирующему субъекту лучше понять другого, постичь особенности мира его переживаний, но также, что еще важнее, оказывает мощное терапевтическое влияние на того, кому эмпатируют, поддерживает его, помогает лучше понять себя, способствуя его сосредоточению на своих внутренних переживаниях и предоставляя «обратную связь», а также выступает формой проявления уважения и признания.

Эмпатия в педагогической деятельности – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор (то есть поддерживающий, стимулирующий учитель), общаясь со своими учащимися, умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков (тупица, умница, дебошир, тихоня и т.п.).

Толерантность (лат. – терпение) словарь иностранных слов трактует как терпение к чужим мнениям и верованиям. Подобное понимание толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к Другому довольно распространено.

На наш взгляд, трактовка толерантности как индифферентной терпимости является упрощенной. Исследователи проблем толерантности А.Г. Асмолов, В.В. Глебкин, У.Г. Солдатова рассматривают данный феномен как сложноорганизованный: в нем объединены мотивы принятия Другого (что является традиционным в понимании толерантности), проявления сочувствия и сострадания к Другому (что можно связать с альтруизмом), признания ценности многообразия человеческой культуры (что можно назвать культурным плюрализмом).

Таким образом, для педагога толерантность проявляется в принятии инакомыслия и инакодействия ребенка, в заинтересованности в ребенке как Другом, в сопереживании его чувствам, а также в организации такой воспитательной среды, где содержание обучения и воспитания исходило бы из идеи культурного многообразия, диалога культур, а методы и средства соответствовали бы национально-культурным особенностям детей. С психологической же точки зрения ценностная установка на толерантность требует от педагога готовности и способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия.

Понятие *рефлексии* используется обычно в двух основных трактовках: 1) теоретическая рефлексия как осознание человеком своего мышления в процессе познания мира; 2) личностная рефлексия как определение человеком своего способа жизни. Очевидно, что в процессе творческой самореализации человека задействована его личностная рефлексия.

В своих работах С.Л.Рубинштейн выделяет два способа бытия человека. Первым является существование человека «внутри жизни», когда человек относится лишь к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Это почти природный процесс, где нравственность выступает как невинность, неведение зла. При втором способе существования появляется личностная рефлексия. Человек занимает позицию вне жизни, начинается ее ценностное осмысление. С.Л.Рубинштейн подчеркивает, что в этот момент человек оказывается как бы на перепутье, откуда путь ведет или к цинизму, душевному опустошению и нигилизму, или к построению нравственной жизни на сознательной основе.

Личностную рефлексия мы можем, вслед за А.В. Мудриком определить как «внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

Профессиональное бытие педагога, а не просто выполнение им функциональных обязанностей немислимо без личностной рефлексии. Ценностная установка на личностную рефлексия во многом обеспечивает развитие профессиональной позиции педагога. Однако, по мнению Б.З.Вульфога, педагог не только сам должен обладать личностной рефлексией, но и по возможности управлять развитием рефлексивной позиции своих воспитанников.

Содержание педагогического управления рефлексией, по Б.З.Вульфовой: целенаправленное побуждение детей к самоанализу на основе духовно-нравственных ценностей, к осознанию ответственности за свои суждения и поступки, т.е., в сущности, к максимуму субъективизма в пределах норм человеческого общежития; приобщение к технологиям рефлексии; помощь в самоопределении ее границ, меры напряженности, в преодолении крайностей – глухого молчания совести или, напротив, мазохистского самокопания в себе.

Управление рефлексией – не манипуляция человеком, ибо не диктует ему содержания, идеологии, образа мыслей, а лишь предлагает выбор пути к решению.

В заключение рассмотрения ценностных ориентаций, отнесенных нами к сфере переживания, попробуем дать их несколько редуцированную, но запоминающуюся метафорическую трактовку: эмпатия – это переживание другого как себя, личностная рефлексия – переживание себя как другого, а толерантность – переживание другого как иного.

Глава 2

Гуманизация системы оценивания учащихся начальной школы

Петрова Е.А.
учитель начальных классов

Обучение на подготовительном отделении как фактор мотивации будущих первоклассников

Вам когда-нибудь приходилось наблюдать за ребенком, который еще по дороге в детский сад настойчиво хватается маму за рукав, громко плачет, вызывая сочувствующие взгляды прохожих, упирается, демонстрируя всем свое нежелание посещать дошкольное учреждение. Причиной такого поведения в дошкольном возрасте является тесная связь ребенка с матерью, нежелание подчиняться установленному режиму детского сада, комфортное психологическое состояние дома. Сегодня мы, практикующие учителя начальных классов, все чаще и чаще сталкиваемся с аналогичной проблемой, но уже здесь, в стенах школы.

Дети не хотят идти в школу! И тому, на наш взгляд, есть несколько причин.

Во-первых, школа перешла на обучение детей 6-летнего возраста. Это повлекло за собой и ряд проблем. Остались позади сомнения родителей («Нужно ли отдавать малышей в школу в этом возрасте?», «Сможет ли мой ребенок овладеть программой 1 класса именно в этом году?»). Не задумываясь, подавляющее большинство родителей отвечают: «Да!» Более того, зачастую они выбирают для своих детей не самую простую школу.

Известно, что готовность ребенка к школе зависит от огромного числа различных факторов. Необходимо помнить, что с поступлением ребенка в первый класс учебный тип деятельности становится ведущим. Основным структурным компонентом учебной деятельности является учебная мотивация и направленность. Главное, с приходом в школу должна возникнуть «позиция школьника», которая являет собой сплав социальных и познавательных мотивов. Дети развиваются по-разному, и многие из них, будучи уже учениками 1-го класса, фактически остаются на предыдущей возрастной ступени. Родители таких детей пытаются форсировать события, что приводит к чрезмерной утомляемости ребенка, нервным срывам и, как следствие, к заболеваниям.

Второй причиной нежелания ребенка идти в школу является нарочитая акселерация ребенка. Многие родители еще с раннего дошкольного возраста начинают «готовить» ребенка к поступлению в школу. Трех-четырёхлетний

ребенок посещают специальные курсы, где зачастую его пытаются научить читать, писать, считать... И это вместо того, чтобы расширять кругозор, формировать богатый словарный запас, развивать основные психические процессы, обогащать духовный мир, прививать положительные привычки, учить общаться. Бесспорно, «наигравшись» в школу еще задолго до 1-го класса, ребенок быстро теряет интерес к учебе.

Еще одна причина нежелания ребенка учиться кроется в неготовности нас, учителей, работать с детьми 6-летнего возраста. Нам не хватает практического опыта общения с детьми дошкольного возраста. Нам не хватает специальных теоретических знаний. Нельзя забывать, что именно этот возраст совпадает с периодом кризиса зависимости, во время которого происходят существенные изменения в личности ребенка, ломка старого. Все это необходимо учитывать при построении учебных занятий, внеучебной воспитательной работы, при организации динамических пауз, переменок, игр, да и просто в повседневном общении с детьми.

Все большую актуальность эта проблема приобретает вследствие того, что сегодня нам приходится работать даже с 5-летними детьми.

При нашей школе несколько лет назад было организовано подготовительное отделение. Тогда возраст детей, поступающих в 1-й класс, был 7 или почти 7 лет. Сегодня возрастная планка снижена до 6 лет, а значит, на подготовительные курсы набирают совсем маленьких детей. При обучении таких детей нельзя механически применять обычную методику работы с 1-м классом. Необходимы новые практические наработки, искания, исследования. А еще необходимо желание понять этих детей и научиться работать с ними.

Вспоминаю один эпизод, прочитанный мною в какой-то книге. Рассказывает мама пятилетней девочки: «Захожу в комнату, а дочка о чем-то задумалась, да как-то уж очень ушла в себя. Я ее даже два раза окликнула, прежде, чем она отозвалась. На вопрос, о чем она задумалась, девочка ответила, что это она о своем, О ДЕТСКОМ...» Дети думают о своем, о детском. Это их маленький мир, в который нам, взрослым, проникнуть ой как нелегко. А между тем надо проникнуть, иначе нам не удастся приобщить их к миру взрослых людей, а, следовательно, обеспечить им необходимую социализацию.

Подготовительные курсы в нашей школе являются огромным подспорьем в работе с будущими первоклассниками. Подготовительные группы по количеству детей значительно меньше классов. Следовательно, есть возможность работать индивидуально с каждым ребенком, проникая в его помыслы, в смысл его поступков, раскрывая и используя все его внутренние потенции, обеспечивая обучение через развитие познавательных процессов. А также на первое место мы ставим сохранение интереса ребенка к процессу учения, к процессу познания. Добиться желаемого результата крайне нелегко. Здесь необходима перестройка методики. И это не система процедур, направленных, скажем, на перегруппировку методов, приемов, способов и средств обучения, а преобразование педагогом своих точек зрения, уход от шаблонов, привычных и удобных, в первую очередь, для самого себя. Необходим принципиально новый подход к работе с детьми данного возраста.

Учителя, работающие на подготовительном отделении нашей школы, совместными усилиями пытаются создать «педагогическую копилку» новых идей, которые могут быть полезны для работы с малышами, делающими первые шаги по школьной лестнице знаний.

Мы сталкиваемся и с тем, что нам необходимо проверять и оценивать знания малышей, и это надо делать крайне осторожно. Важно заметить, что наряду с указанием на допущенные ошибки, основной упор все же разумней делать на «победы», «удачи» в работе, тем самым ориентируя ребенка на успех. На ваш взгляд, что может больше помочь ребенку: указания на то, как не надо делать или указания на то, как надо делать? Что больше будет способствовать его обучению и развитию?

Работа с текстом является важной формой проверки знаний учащихся. Более подробно я хотела бы остановиться на организации самой проверки знаний у детей подготовительного отделения, на необходимости учета полоролевых и индивидуальных особенностей детей.

Мною были проведены специальные исследования в этой области. Как известно, с рождением ребенок получает определенные гендерные роли, которые мы с успехом можем использовать при организации учебного процесса. Все учителя начальных классов знают, что задания, предлагаемые современными Азбуками и Букварями, достаточно однообразны. Ребенок, прочитавший пару раз один и тот же текст, уже потерял к нему интерес. А нам необходимо еще работать с этим материалом, необходимо прослушать других детей, еще раз «начитать» специально подобранный набор слогов и слов. С помощью заданий, соответствующих ролевым ожиданиям ребенка, мне удалось оптимизировать процесс проверки знаний на всех его уровнях.

Что мы ждем от девочек? Конечно аккуратности, опрятности, усидчивости. («Ты же девочка! У тебя должны быть аккуратно сложены карандаши! Ровно написаны буквы!», «Девочка должна быть ласковой, внимательной, нежной»). Все это с раннего детства знакомо каждой девочке. Она готова быть такой, а, следовательно, получая задания, направленные на реализацию женского, материнского начала, она выполняет их с большим воодушевлением, желанием, отдачей. Соответственно, и результаты, как правило, бывают лучше.

Мальчики более ориентированы на деятельные виды работ. Им важнее конкретный результат, чем сам процесс.

И здесь задания, предлагаемые девочкам и мальчикам, существенно различаются.

При разработке заданий необходимо учитывать особенности психологического развития детей дошкольного возраста. Важно помнить, что в этом возрасте ведущим видом деятельности является игра. С приходом в школу нельзя в одночасье лишить ребенка привычного и естественного для него вида деятельности, зажав его в удобную нам классно-урочную систему. Важный компонент в структуре игры - правила. Ребенок получает удовольствие от того, что он уже умеет действовать так, как требуют правила. Это не просто удовлетворение желания, это линия развития произвольности, которая продолжается в школьном возрасте. Именно в игре начинается воспитание умения произвольно управлять собой. У ребенка дошкольного возраста яркое восприятие, легко переключаемое внимание и хорошая память, но произвольно управлять ими он еще как следует не умеет. Он может надолго и в деталях запомнить какое-то событие или разговор взрослых, возможно, не предназначавшийся для его ушей, если он чем-то привлек его внимание. Но сосредоточиться сколько-нибудь длительное время на том, что не вызывает у него непосредственного интереса, ему трудно. А между тем

это умение совершенно необходимо выработать к моменту поступления в школу. Равно как и умение более широкого плана — делать не только то, что тебе хочется, но и то, что надо, хотя, может быть, и не совсем хочется или даже совсем не хочется.

Также необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности каждого ребенка. Многим детям свойственна восприимчивость, внушаемость, податливость, отзывчивость, способность к сопереживанию, общительность, большая подражаемость, устойчивое бодрое и радостное настроение. А кому-то чрезмерная возбудимость, излишняя эмоциональность, медлительность или тревожность. В условиях небольшой наполняемости групп (по сравнению с классом) уже через несколько занятий учитель может специально подбирать задания для каждого ребенка.

На уроках обучения грамоте решается и важная воспитательная задача. Уроки чтения (даже на уровне обучения грамоте) являются замечательным источником развития духовности, человечности. Еще не имея достаточного объема материала для чтения, мы уже можем формировать положительные стороны личности ребенка через специально подобранные задания.

Учителями начальных классов был создан дидактический материал, который представляет собой индивидуальные карточки с подборкой слогов и слов (а далее текстов) для учеников подготовительного отделения. Основное назначение этого материала было формирование навыка плавного слогового чтения. Карточки достаточно удобны для работы с маленькими детьми: они индивидуальны, на них можно рисовать, чертить, делить слова на слоги дугами и черточками, работать цветными карандашами и фломастерами. Но объемы материала достаточно малы и на первых порах не содержат никакой познавательной информации. Детям быстро надоедало читать одно и то же. Я попробовала оптимизировать этот процесс, сохранить у детей интерес к «перечитыванию» материала. Задания составлены с учетом всех необходимых требований, а также носят интегрированный характер. С их помощью можно решать задачи, связанные с русским языком, развитием речи, чтением, а если необходимо, выполнять задания арифметического и природоведческого содержания.

ан	он	ун	ын	ин
на	но	ну	ны	ни
нан	нон	нун	нын	нин

Нина	Инна	она	они	он
------	------	-----	-----	----

ат	от	ут	ыт	ит
та	то	ту	ты	ти
тат	тот	тут	тыт	тит
тан	тон	тун	тын	тин

Ната	Анна	Инна	Антон
Тут Ната.	Тут Анна.	Тут Инна.	Тут Антон.

Возможные задания:

1. Мальчики хором читают первую строку, девочки – вторую (чтение нараспев).

2. В 3-ей строке подчеркнуть любимым цветом букву «н».
3. В 4-ой строке прочитать слово, где две буквы «н» « стоят друг за другом».
4. Работа со слогами в рамке. Игра «Учись читать цепочкой». Соревнования по рядам. Какая цепочка не порвется?
5. Игра « найди ошибку». Учитель читает слоги по строчкам и допускает ошибку. Дети говорят «стоп», когда услышат ошибку.
6. Прочитать слоги на следующей строке и найти слог, который обозначает слово. Что это за слово?
7. Прочитать имена детей.
 - *рядом с именами девочек нарисовать бантик (для девочек).*
 - *рядом с именами мальчиков нарисовать мячик (для мальчиков).*
8. Придумать имена для своих кукол, в которых есть звуки [н] [нў]. [] (для девочек, а мальчики проверяют правильность выполнения заданий)
9. Найти слова «тут», «тон» и скопировать эти слова в тетрадь.
10. Зачеркнуть в рамке все буквы «т». (Для некоторых детей достаточно одного столбика).
11. Посчитать сколько всего разных имен встретилось в тексте.

ар	ор	ур	ыр	ир
ра	ро	ру	ры	ри

рана	рука	Ира	Кира	Рита	Тарас
ранка	кран	краска	краски	астра	ирисы
кактус	кактусы	картина	картинка		
санитар	санитары	раскрасил	раскрасила		

У Кире рана. У Риты ранка. Тарас санитар.
 У Иры кактус. У Наты ирисы. У Лары астры.
 У Никиты кисти и краски.

Возможные задания:

1. Хоровое чтение первой строки.
2. Прочитать вторую строку. Добавить к слограм необходимые слоги или звуки, чтобы получилось слово. Например: ра(на).
3. Прочитать 3 и 4 строку. Рядом с названиями цветов нарисовать маленький цветочек. Какие еще цветы вы знаете? Беседа о цветах.
4. Нарисовать схему названия своего любимого цветка (для девочек).
5. Нарисовать схему названия цветка, который вы подарите маме на 8 Марта (для мальчиков). Беседа о праздниках.
6. Прочитать 5 строку. Найти слова, которые состоят из 3-х слогов, разделить их на слоги (для тех, кто любит сложные задания).
 Подчеркнуть в строке все буквы «к» (для тех, кто пока не хочет выполнять сложные задания).
7. Прочитать 6 строку, перевернуть листок и вспомнить как можно больше слов.
8. Найти слово «санитары», нарисовать рядом с этим словом красный крест. Что он обозначает?

9. Нарисовать схему последнего предложения. Придумать похожее предложение, которое подходит к этой схеме.

10. В 4 строке найти слова, которые отличаются друг от друга только одной буквой. Подчеркнуть эти слова.

В основу материала положен игровой принцип. Все вопросы и задания, обращенные к школьникам, носят познавательный характер. Они требуют от учащихся не только воспроизведения текста, но и проведения последующей, доступной для детей этого возраста, своего рода исследовательской и творческой работы. Таким образом, мне удалось оптимизировать процесс формирования навыка чтения и проверки знаний на уроках обучения грамоте у детей подготовительного отделения, а также улучшить качество усвоения материала. А самое главное, что наши дети не утратили интерес к чтению, к процессу учения, к процессу познания, сохранили желание идти в школу.

Применение поощрений для развития познавательной активности первоклассников

Учебно-познавательная деятельность предполагает участие в ней ученика как субъекта, а это возможно лишь в том случае, когда у него сформировано одно из ведущих качеств личности – познавательная активность. Это качество проявляется в направленности и устойчивости познавательных процессов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.

Важным фактором активизации учебно-познавательной деятельности первоклассников являются различные словесные поощрения. Американский психолог Э. Торндайк, сравнивая механизм действия поощрений и наказаний, приходит к выводу, что награды имеют тенденцию поддерживать и усиливать любую связь, ведущую к формированию познавательных действий. Чувство удовлетворённости, которое вызывает поощрение, намного сильнее, чем чувство неудовлетворённости, вызванное наказанием.

В.А. Сухомлинский, рассматривая возможности поощрения, отмечает, что успех учащихся начальной школы в значительной степени зависит от того, насколько учитель опирается на эмоции детей. По его мнению, от умения учителя воздействовать на чувственную сферу при использовании поощрений во многом зависит развитие ребёнка.

Применение поощрений должно идти от простого к более сложному. Поощрения можно квалифицировать по средствам выражения:

- 1) мимические и пантомимические – это ласковый взгляд учителя, прикосновение к плечу ученика, поглаживание по голове;
- 2) словесные – «умничка!», «молодец!», «вы сегодня очень хорошо поработали» и т.д. В конце урока учитель обязательно называет фамилии и имена хорошо поработавших детей;
- 3) материализованные – рисунок на полях в тетради, занимательная печать в конце работы и т.д.;
- 4) деятельные – познавательная игра, более сложное задание;
- 5) приём коллективной поощрительной отметки, например, «Кому улыбается солнышко», «Строим дом своим трудом», «Цветик-самоцветик».

По моим наблюдениям дети относятся к различным поощрениям дифференцированно, поэтому, определяя поощрение, учителю необходимо учитывать личностные особенности школьника, уровень сформированности у него познавательных умений, готовность ребёнка адекватно принять поощрение.

Как показывает практика, труднее всего дети воспринимают деятельное поощрение (решение дополнительных задач повышенной трудности, выполнение сложного задания). Некоторыми ребятами оно воспринимается чуть ли не как наказание. Следовательно, такие поощрения нужно применять

индивидуально, избирательно, в зависимости от общей и учебной успешности ребёнка.

Применение поощрений обязывает учителя выполнять следующие требования:

- поощрения должны применяться в системе и объективно;
- наиболее эффективно использование двух или нескольких видов поощрений;
- необходимо учитывать индивидуальные возможности и развитие детей, их подготовленность;
- необходимо идти от занимательных поощрений, основанных на эмоциях, к сложным, наиболее эффективным формам поощрений – деятельным.

Вместе с первоклассниками «поступают» в первый класс их папы и мамы. Задачей учителя является поддержание у родителей интереса к школе, желания помочь классу и школе. Некоторые родители моих учеников – инициаторы интересных дел класса. Так родители Насти Б. взяли на себя обязанности заказа и проведения экскурсий. Другие родители принимают активное участие в подготовке и проведении праздников (Праздник Букваря, встреча Нового Года, Прощание с первым классом).

Зная неоднозначное отношение, которое вызывает у родителей первоклассников безотметочное обучение, я предложила мамам и папам ответить на несколько вопросов:

1. Как Вы считаете, нужна ли отметка в первом классе начальной школы?
2. Что, по Вашему мнению, оценивает учитель, ставя отметку ребёнку?
3. Чем, по Вашему мнению, учитель может стимулировать учебный труд ребёнка в классе в условиях отсутствия отметки?
4. Как Вы стимулируете приготовление домашних заданий своим ребёнком при безотметочном обучении?
5. Чем Вам не нравится «пятибалльная» система школьной отметки?
6. Что Вы можете предложить взамен «пятибалльной» системы школьной отметки?

Приведу некоторые интересные, на мой взгляд, ответы.

Родители мальчика: «По нашему мнению, отметка в начальной школе нужна, чтобы ребёнок с первых дней учёбы в школе знал, что за невыполненное или плохо выполненное домашнее задание он может получить отрицательную отметку. Это будет стимулировать его добросовестное отношение к учёбе. Мы считаем, что учитель по таким предметам как «труд», «рисование» оценивает не только итоговые работы, а в первую очередь то, как ребёнок старается и трудится на уроке, как он готовится к нему. Учитель может стимулировать учебный труд ребёнка на уроке похвалой и другими обозначающими знаками (например, разноцветными печатями). Дома мы стимулируем приготовление заданий как с помощью поощрений, так и наказаний (например, запрещаем просмотр развлекательных программ, мультфильмов). Приучаем ребёнка к тому, что выполнение домашнего задания должно входить в распорядок дня так же, как и обязательная чистка зубов, обед, прогулка и т.д.»

Родители девочки: «Считаем, что отметка в начальной школе нужна по определению. Ведь процесс обучения в коллективе, так или иначе, подразумевает соревнование, сравнение. Другой вопрос состоит в том, что

отметка должна быть за знания, умения. Следовательно, учитель оценивает знание ребёнка, обращает особое внимание на желание ребёнка учиться, постигать что-то новое.

Думаем, что в условиях отсутствия отметки у учителя не остаётся стимулов. Слова, к сожалению, имеют обыкновение повисать в воздухе. Иногда говорю своей дочке, что если плохо сделает домашнее задание, лишу мультфильмов, сладкого. Знаю, что нужна не отметка, а желание своим трудом добиться чего-то в этой жизни. Пятибалльная система оценки знаний сегодня очень широко критикуется, но я училась по этой системе. Возможна оценка по 12-ти балльной шкале, но всё равно сравнения будут иметь место. Есть американская система, где суммируются баллы за каждое задание и существует «проходной» балл».

Папа девочки: «Я считаю, что в отметках в начальной школе необходимости нет. Ведь учитель оценивает на этом этапе скорее стремление к обучению, чем качество полученных знаний. А стимулировать труд ребёнка можно похвалой - устной или письменной.

Приготовление домашних заданий с ребёнком ведётся в таком ключе: научиться читать, писать, считать для того, чтобы заниматься интересным ребёнку делом (прочитать, сосчитать, написать самостоятельно).

Пятибалльная система оценки знаний в старших классах удовлетворительна. Но дополнительная дифференциация отметок не помешает. Может, набор учеником до «100» баллов за четверть поможет отличить «4» от «5».

Мама мальчика: «Я считаю, что в начальной школе отметка нужна, только если у ребёнка произошёл хоть малейший сдвиг в лучшую сторону и это уже маленькая победа для самого ребёнка, учителя и его родителей. И это надо отметить – похвалить, подбодрить. Следует помочь ребёнку обрести уверенность в том, что он справляется с данной задачей.

Отметку в первом классе ставить нельзя, ибо она может принести вред ранимой нервной системе ученика, вызвать невроз, может понизить самооценку, поселить неуверенность в себе, своих способностях («зачем стараться, всё равно ничего не получится»). В данном случае отметка может стать для ребёнка серьёзной проблемой.

Считаю, что пятибалльная система оценки знаний себя давно изжила. Она не показывает точности оценивания знаний ученика».

Мама девочки: «Оценка в начальной школе не нужна, так как в этом возрасте устанавливается навык общения. Ребёнок «учится учиться», и, если по каким-то причинам ребёнку покажется, что его несправедливо оценивают, то пропадёт желание учиться на всю оставшуюся жизнь.

Я ничем не стимулирую свою дочь к приготовлению домашнего задания, так как наша семья трудолюбива, все имеют свои обязанности, и обязанностью ребёнка является хорошая учёба.

Пятибалльная система оценки знаний слишком прямолинейна, не учитывает тонкостей и особенностей личности ребёнка.

Новая система оценки знаний ребёнка должна учитывать его личность, не унижать его достоинство, не подрывать авторитет среди одноклассников. Идеально подошли бы тесты, результат которых не мог бы быть достоянием одноклассников, других учителей, родителей, никем не обсуждался, кроме тех, кто к этому непосредственно причастен».

Развитие познавательных способностей учащихся в процессе кружковой работы

В начальной школе дети, как правило, очень любознательны и полны желания учиться. К сожалению, не каждый ребенок может проявить свои интеллектуальные и творческие способности во время урочных занятий. Чаще всего это связано с психологическими особенностями детей: неуверенностью, повышенной тревожностью, боязнью ошибочных шагов и т. д. Но, как известно, неспособных детей нет, нужно просто помочь ребенку развить свои способности, сделать процесс обучения увлекательным и интересным. Если ученик постоянно тренирует свой ум, решает трудные задачи, самостоятельно находит верные решения в нестандартных ситуациях, то результат обязательно будет.

Наиболее подходящей формой проведения занятий по развитию творческих способностей учащихся 2 класса «Б» стала кружковая работа. Кружок «Умники и умницы», который проводился два раза в неделю, создал условия для развития у детей познавательных интересов, сформировал у них потребность в творческой деятельности и стремление к размышлению и поиску.

Система представленных на занятиях задач и упражнений позволяет решать следующие задачи:

- обучающие (формирование и развитие общеучебных умений и навыков, в том числе умений самостоятельно работать с книгой, понимать текст, контролировать и оценивать свою работу);
- развивающие (формирование и развитие различных видов памяти, внимания, воображения; развитие речи при работе над словом, словосочетанием, предложением; развитие мышления детей в ходе усвоения таких приемов мыслительной деятельности, как умение анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, доказывать и опровергать; развитие сенсорной сферы);
- воспитывающие (воспитание самоуважения и чувства собственного достоинства, культуры выбора, культуры межличностных отношений).

Методы и приемы организации деятельности учащихся на занятиях в кружке ориентированы на усиление самостоятельной практической и умственной деятельности, на развитие навыков самоконтроля, а также познавательной активности детей.

Кружковые задания и упражнения носят не оценочный, а обучающий характер, поэтому основное внимание на занятиях обращено на такие качества ребенка, как внимание, восприятие, воображение, различные виды памяти и мышления.

Занятия в кружке построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу учащихся динамичной и насыщенной. С каждым занятием задания усложняются: увеличивается объем

материала, наращивается темп выполнения упражнений, сложнее становятся предлагаемые рисунки. Дети работают в специальных тетрадах «Юным умникам и умницам», разработанных О.Холодовой.

Приведу пример некоторых упражнений, используемых в кружковой работе.

«*Мозговая гимнастика*». Выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности и профилактики нарушений зрения:

- *качание головой* (стимулирует мыслительные процессы);
- «*ленивые восьмерки*» (дети рисуют в воздухе «восьмерки» по три раза каждой рукой, а затем обеими руками; упражнение повышает устойчивость внимания);
- «*зоркие глазки*» (дети глазами рисуют 6 кругов по часовой стрелке и 6 кругов против часовой стрелки; упражнение служит для профилактики нарушений зрения);
- «*стрельба глазами*» (движение глазами вправо-влево, вверх-вниз по 6 раз).

«*Разминка*». В разминку включены вопросы, рассчитанные на сообразительность, быстроту реакции. Некоторые вопросы носят юмористический характер для создания у детей положительного эмоционального настроения.

«*Тренировка и развитие психических механизмов*». Выполнение упражнений на развитие памяти, внимания, воображения:

- «*зоркий глаз*» (учитель показывает карточки с различными рисунками. Дети в течение 10 секунд рассматривают изображения, а затем по памяти зарисовывают их как можно точнее);
- «*острый слух*» (учитель читает пословицы и поговорки, ученики должны записать только названия чисел, которые услышат);
- «*ответь на вопросы*» (учитель читает небольшой рассказ, а затем задает ребятам 5 вопросов по тексту. Дети должны ответить кратко - только «да» или «нет»).

«*Решение логических и творческих задач*». На этом этапе задания из области математики чередуются с заданиями из русского языка и музыки: ребусами, кроссвордами, нестандартными задачами и т.д.

В прошедшем учебном году кружок «Умники и умницы» посещало 18 учащихся 2-го «Б» класса. Ребята с большим интересом ходили на занятия, старались не пропускать их. В конце года у большинства детей, регулярно посещавших кружок, появилась уверенность в своих силах, повысилось внимание, более развитой стала речь, начали формироваться навыки самоконтроля. У ребят появилось стремление к творческой деятельности, расширился круг познавательных интересов.

К сожалению, несколько учащихся, в связи с их индивидуальными и психологическими особенностями, за год обучения в кружке не смогли в полной мере развить свои способности. Темп работы у них оставался медленным, внимание рассеянным, слабо развита речь и моторика мелких мышц руки. Логические задания давались этим детям с большим трудом. Именно этим участникам кружка я постараюсь уделить особое внимание в новом учебном году.

Портфель личных достижений младшего школьника

Вот и снова первый класс. Ведь новый класс – это всегда по-другому: новые дети, новые радости и огорчения, новый опыт и безотметочный период.

Отметка! Что это? Оценка знаний, умений и навыков или способ контроля и нажима. Ведь иногда мы, учителя и родители, пользуемся отметкой как «палкой». «Вот поставлю тебе двойку, - говорит учительница, - будешь знать! Останешься переписывать! Тогда в следующий раз будешь стараться!» или «Вот получишь пятёрку, - говорит мама, - куплю тебе новую компьютерную игру!». И ребёнок начинает гнаться за хорошими отметками не потому, что это оценка его знаний, его достижений, а потому, что за это получит подарок. И страшно боится двоек, так как чего-то лишится или ещё хуже – накажут. Вот так и отбивается стремление к знаниям. Так воспитываются «роботы», живущие по принципу «ты – мне, я – тебе».

А как же оценивать детей, когда нет отметок? Сколько разных способов я использовала в своих первых классах: звёздочки, вишенки, печати, наклейки, кирпичики, флажки. Например: я ставила цветные печати за работу в тетради. Набрал пять печатей – получи наклейку не обложку тетради. Ответил на уроке – получи цветную деревянную фишку. Набрал пять фишек – получи флажок на парту. Но дети к этому быстро привыкали и теряли интерес.

А устные поощрения: умница, молодец, хорошо, отлично и так далее – в карман не положишь, руками не потрогаешь, родителям не покажешь, бабушку не порадуешь. А как хочется принести домой и гордо предъявить: вот я какой!

И поскольку так сложилось, что моих сегодняшних детей я знала уже целый год (так как они ходили ко мне на подготовительные курсы), мне не надо было их узнавать, детям не надо было привыкать ко мне и друг к другу. И все эти вишенки, звёздочки, печати и наклейки мы с ними уже использовали на подготовительных курсах, а дети подобрались активные, общительные, весёлые, любознательные, требовательные и беспокойные, мне надо было придумать что-то новенькое.

И вот, что я придумала. Через неделю после начала первой четверти я объявила детям, что мы отправляемся в большое путешествие в Страну Знаний. А что нужно настоящему путешественнику в пути? Конечно карта. Вот такую карту мы и будем создавать все вместе. Мне хотелось научить ребят думать о других, выкладываться на полную, не для себя, любимого, а ради общего дела. Общее дело! Общие заботы! Общие радости и огорчения. Ведь вместе веселее.

Для этого на стенде в классе я нарисовала контуры воображаемой Страны Знаний. Внутреннюю область карты разделила на кусочки и пронумеровала. Отвечая у доски или с места, выполняя работу в тетради на отлично, каждый ребёнок получал цветной кусочек карты с номером и приклеивал его на большую карту. Кусочки были подобраны так, чтобы общая картинка возникла бы только к концу.

Вы бы видели с каким усердием мои первоклашки взялись за дело. Сколько радости принесли первые успехи. С какой гордостью приводили они в класс своих родителей и говорили: «Вот что **мы** делаем!».

Но вот спустя два месяца, к концу первой четверти, я обратила внимание, что мои дети всё время что-то считают у карты, спорят и ссорятся. Оказалось, что каждый считает, а сколько кусочков он наклеил, кто больше, кто «круче».

И я поняла, что «мы» – это хорошо и замечательно, но «я» – для детей важнее. И не потому, что они эгоисты, которые не умеют думать о других, для которых чужие успехи – «горе». Нет. Просто в этом возрасте «мы» – это не понятно. Мои дети ещё не были готовы к «мы». Помню, меня поразила просьба Жени дать ему несколько кусочков с номерами, расположенными рядом. А объяснил он так: «Это будет моя земля. Я на ней дворец компьютерный построю (он очень увлекается компьютером и знает его лучше меня)». Но именно Женя однажды вырвал из рабочей тетради листок в клетку для Даляли (она ему нравится), потому что она забыла дома тетрадь и очень переживала. Для моих детей оказались важнее их личные успехи, их личный вклад, а конечный результат – карта – ушёл на задний план.

Передо мной встал вопрос, что делать дальше? Как поддержать в детях стремление быть лучше, желание достигнуть большего, как не дать пропасть возникшему интересу к учебной деятельности?

Тогда и родилась идея, которая спасла карту и меня.

На уроке труда, по заготовке родителей, каждый ребёнок склеил специальную папку. Я назвала её «Папка личных достижений» или «Портфолио». Это слово очень понравилось моим «продвинутым» детям. Каждый разрисовал и украсил своё портфолио по-своему желанию. И вот в эти «волшебные» папки мои дети стали собирать свои успехи, личные достижения в нелёгком учебном труде.

Например: урок чтения. Дети отвечают наизусть стихотворение. Если выступление получилось, то стихотворение печатается на листе, рисуется вишенка и этот листок помещается в портфолио.

Урок математики. Ребёнок отвечает у доски. Ответ грамотный, заслуживает вишенки. Ответ фиксируется на листе. Текст, примерно, такой: «Математика. Ответ у доски. Вишенка (рисунок)». И тоже в портфолио.

С устными ответами всё получилось случайно, на эту идею меня натолкнул мой ученик Семён (умница необыкновенная). У доски отвечал Женя, и так здорово, что мы ему даже зааплодировали. Вот Семён и говорит: «А разве ответ Жени не достоин попасть в портфолио?». Так мы придумали фиксировать достижения в ответах у доски и устной работе с места.

В портфолио попадают и контрольные работы (если пишутся на листках), и тесты, и рисунки, и поделки по труду, и конкурсные работы.

Иногда мы устраиваем коллективное обсуждение на тему: «Чья работа достойна портфолио». Так в марте месяце мы праздновали Восьмое марта. И на этом празднике каждый ребёнок дарил своей маме стихотворение. Так вот потом мы обсуждали выступления с детьми на уроке чтения. И у детей вышел спор по поводу номера Жени (у него дефект речи). И как же я благодарна Ильяссу, чей аргумент в пользу Жени «убил» всех на повал. «Он так старался! А его мама так радовалась! Если ей понравилось, то это – вишенка!». Дети больше не спорили, а нарисовали друг другу вишенку на листах с напечатанными выступлениями, и отправили его в портфолио.

А классные и домашние работы? Их ведь не положишь в портфолио. С ними я поступила так: в тетради за работу дети получали вишенку. Потом переносили её на стенд в специальную таблицу. В конце недели мы считали, сколько вишенок набрал каждый. Набрал пять вишенок – получай нарисованную банку вишневого варенья и клади её в портфолио. А в конце года каждый ребёнок получил вместо нарисованных банок – настоящую. Банки все были разные по размеру: от пол-литровой, до баночки из-под детского питания (банки собирали весь год с родителями).

Карту мы закончили к Новому году. А с третьей четверти начали собирать портфолио. Пусть оно получилось тоненьким, но ведь впереди ещё три года, а вот в конце, на выпускном празднике в четвёртом классе, это будет уже «портфолище». Вот такая перспектива.

Мои ребята гордятся своим портфолио. Раз в месяц они забирали его домой и показывали родным и близким. Особенно я рада за моих мальчишек: Женю, Илью и Сашу. Мне казалось, вначале, что им всё равно, вишенка или нет. Но и их захватила идея личного портфолио, они стали активнее работать. Пусть пока на себя, но всё впереди. Начинать надо с малого.

Детям понравилось, да и мне тоже. Вот родителям - не всем («ленивым» родителям было неудобно, «палки» нет)

Так что без отметок можно!

Неявный контроль знаний на уроках английского языка в начальной школе

Сегодня мы являемся свидетелями того, как иностранный язык становится реально востребованным. Все большее число людей изучают иностранные языки и широко используют эти навыки в практической деятельности. Оживление межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству делают иностранный язык не просто интересной учебной дисциплиной, но и необходимым средством для диалога культур.

М.Е. Брейгина и А.Д. Климентенко в своей работе, посвященной контролю знаний детей, писали, что «ведущей задачей контроля является объективное и точное определение уровня обученности владению языковым материалом и речевым умением на определенном этапе». Исходя из данной работы, можно выделить следующие исследовательские задачи:

- определение уровня учащихся для выявления форм проведения контроля;
- выявление трудностей при выполнении учащимися того или иного вида заданий.

Ведущими объектами контроля могут быть речевые умения в области говорения, аудирования, чтения и письма. Проверять необходимо не просто знание слов или умение образовать грамматические формы и конструкции, а умение либо употреблять их в ходе продуцирования высказываний, либо узнавать при восприятии небольших текстов или групп предложений. Ведущим объектом контроля являются речевые навыки и умения, т.е. умение общаться.

Контроль по отношению к ученику способствует формированию у него рефлексии и выполняет обучающе-развивающую, стимулирующе-мотивационную и корректирующую функции. Нужно заметить, что одни и те же функции контроля проявляются несколько по-разному в отношении учителя и ученика.

Неявный контроль проводится на основе непроизвольного внимания, так как деятельность учащегося направлена не на контроль, а на учение. В целом он незаметен и скрыт для учащихся. Неявный контроль присутствует во всех играх, проводимых как на уроке, так и во внеклассной работе. При скрытом контроле речевых умений наглядно проявляется двуплановость, свойственная деятельности учителя иностранного языка. С одной стороны, он выступает как организатор общения, его участник, а с другой – как учитель, пристально наблюдающий за речевой деятельностью учеников и объективно ее оценивающий. В основе оценки – определенные критерии, которые должны быть известны учащимся. Для них эти критерии – шаги на пути к овладению нормативными речевыми умениями и, соответственно, ориентир в самоконтроле.

Говоря о проверке понимания иноязычной речи на слух, необходимо подчеркнуть, что проверяется не только подготовленность к усвоению определенного содержания и языкового материала, но и сформированность механизмов рецептивного плана, наличие достаточного опыта аудирования. Понятие «опыт» употребляется в дидактике применительно к пути формирования творческого аспекта образования (И.Я.Лернер) как трудноразложимое на отдельные операции и действия, достижение которого не поддается пошаговой фиксации. Представляется уместным применить понятие опыта также и при характеристике пути формирования готовности оперативной памяти ученика удерживать достаточно длительное время смысл отдельных фраз, отрезков текста при слуховом восприятии, а также при подготовленности учащихся к пониманию речи различных дикторов. Предлагаемые для контроля умения воспринимать речь на слух, должны, как и тексты для чтения, но в меньшем количестве, содержать слова, доступные для самостоятельной семантизации или трудные в этом плане, но не препятствующие пониманию текста в целом.

Текст–шутка, приведенный ниже, может служить хорошим материалом для проверки умения воспринимать речь на слух. Отрывок краток, занимателен, динамичен и не требует перевода деталей. Предлагается подобрать название к тексту и придумать конец тексту-шутке.

1. Nick: Why is it so cold today?

Father: It is winter now. It is always cold in winter.

Nick: But why? Why is it cold in winter?

Father: Oh, Nick, I didn't ask my father so many questions when I was a little boy.

2. Grandfather: Why are you crying, my little girl?

Mary: Because my brother has holidays and I don't.

Grandfather: Why don't you have holidays?

Среди многочисленных типов заданий, которые используются для разного рода контроля, чаще всего встречаются следующие:

- альтернативный выбор (true-false, ets.) Задания альтернативного выбора предлагают либо выбрать один вариант из двух предложенных, либо согласиться или не согласиться. Например:

1. There are four winter months in :

- Great Britain

- Russia

2. Mary... badminton now.

- plays

- is playing

- множественный выбор (multiple choice). Задания множественного выбора предлагают, как правило, выбор одного (правильного) варианта из трех или более предложенных. Например:

1. Big Ben is...

a) the tower

b) the clock

c) the street

Возможен также и выбор неправильной формы. Например:

2. In each of these lists, there is one word that should not be there. Can you find it?

1. cat, dog, fish, horse;
2. football, tennis, chess, hockey;
3. orange, lemon, apple, tomato.

· Упорядочение (rearrangement). Задания на упорядочение используются обычно для проверки умения составить текст из разрозненных частей или предложение из слов. Например:

1. Brother Rabbit runs away.
2. The bucket with Brother Rabbit comes up.
3. Brother Fox sees Brother Rabbit in the well.
4. Brother Fox jumps into the bucket.
5. Brother Fox wants to have fish for dinner, too.
6. The bucket with Brother Fox in it goes down.

· Замена/подстановка (substitution) широко применяется в тренировочных упражнениях (drills). Это относится к вариантам замены, вызывающим изменения в предложении. Так, замена одного из двух согласованных членов влечет за собой изменение формы другого. Например:

- I like bananas. (He) > He likes bananas.
 I am working now. (She) > She is working now.
 I have a parrot. (She) > She has a parrot.

· Задания на расширение/распространение (expansion) проверяют умение правильно определить место для слова, фразы или оборота, которые надлежит включать в исходное предложение. Например:

1. Yesterday, my, had, mother, a birthday.
2. You, go, will, to, next, the Zoo, week?
3. Is, in, the forest, not, anybody, there.

· Клоуз-процедура (cloze procedure) – эффективный тип контроля, предполагающий восстановление опущенных слов в тексте. Клоуз-процедура предполагает осмысление информации, предшествующей пропуску и следующей за ним, анализ грамматической структуры, извлечение из долговременной памяти и подбор вербального элемента, сочетающегося с данным контекстом, облечение этого элемента в грамматическую форму. Ученик проявляет лингвистическую компетенцию в ситуации, приводящей в движение механизм вероятностного прогнозирования, демонстрируя в известной мере общий уровень владения языком, совокупную сформированность умений и навыков. Например:

-Insert the missing words: is, are, do, does, don't, can, can't.

1. ... they your friends? Yes, they
2. ... he your friend? Yes, he
3. ... he swim? No, he
4. ... you want to play football? No, I
5. ... your friend want to play volleyball? Yes, he

Важным для проведения контроля является вопрос оценок, времени и организации. Задания соотносятся с пятибалльной шкалой оценок. «Три» получает ученик, выполнивший 4 задания из 7, «четыре» - 5-6 заданий из 7, а « пять» - все 7 заданий.

Важным условием успешного проведения контроля является время выполнения предложенных учащимся заданий. На 7 заданий отводится урок (40 минут). При проверке умений и навыков учащихся используется индивидуальный контроль знаний.

Взаимоподдержка педагогов и родителей в совместной оценке результатов обучения

Сегодня часто пишут о том, что для многих детей единственным местом, где есть хоть какое-то дело до ребенка и его воспитания, остается школа. Любой ребенок имеет право рассчитывать на школу - ведь именно здесь он может пережить радость познания и почувствовать себя победителем. Кроме того, школа по-прежнему должна выполнять функцию подготовки детей к взрослой жизни. Но воспитание ученика основывается на совместных усилиях семьи и школы, учителя и родителей.

Каждый учитель знает, как нелегко бывает вести беседу с вызванным в школу родителем трудного, проблемного ученика. Родители зачастую занимают оборонительную позицию и стремятся оправдать свою «воспитательную пассивность». Учителя нередко слышат следующие аргументы: «Мы весь день на работе», «Мы делали все, что возможно, но у нас ничего не получается».

А иногда от родителей можно услышать и обвинения в адрес школы: «Школа виновата в том, что наш ребенок такой невоспитанный!». Однако таких родителей меньшинство, и гораздо чаще к учителям обращаются мамы и папы, которые хотят получить помощь или поддержку: «Ребенок нас не слушается, помогите нам!», «Мы растеряны и не знаем, что делать».

В каждом конкретном случае учитель как профессионал должен стремиться к конструктивному разговору с родителями. Но как этого достичь? Как, например, наладить взаимопонимание с родителями, демонстрирующими наступательную позицию или позицию растерянности, беспомощности?

Во-первых, необходимо, чтобы учитель не попал под влияние родителей, а такое, к сожалению, случается в педагогической практике. Так, если родитель обвиняет школу и учителя, то учитель, попавший под это влияние, в одном случае, будет вынужден оправдываться, доказывая свою «невинность» в том, что ребенок плохо учится и нарушает дисциплину. В другом случае, он может начать угрожать родителю применением административных мер к ребенку. Или, если родитель проявляет беспомощность, то учитель, жалея его, стремится успокоить, обещает как-то помочь.

Главное же в том, что в обоих случаях не происходит содержательного взаимодействия родителя и учителя. А проблемы ученика, будь то плохая успеваемость или нарушение дисциплины, остаются нерешенными.

Как же объединить усилия учителей и родителей в деле помощи ребенку, испытывающему трудности? Существуют определенные рекомендации (правила) для учителей.

С самого начала общения с родителями ученика *не включайтесь эмоционально в ситуацию разговора, будьте психологически отстранены от нее, выдерживайте нейтралитет*. Молча выслушайте, с чем пришел к вам родитель, оставаясь спокойным и уверенным в себе. Поддержите родителя нейтральными фразами, такими, например, как «Успокойтесь», «Я вас слушаю», «Я вас понимаю».

Почувствовав нейтральную позицию учителя, родитель станет более спокоен, и в нем будет формироваться психологическая готовность к конструктивному и содержательному диалогу с учителем.

Но возникает следующий вопрос: как организовать равноправное сотрудничество педагога с родителем?

Чтобы избежать противостояния с любым родителем и при этом активно включить его в процесс воспитательной коррекции, учителю *необходимо понимать и принимать чувства отца и матери своего ученика* и найти реальную опору при построении совместной помощи ребенку. Не оттолкнуть пришедших в школу родителей, а проявить сдержанную доброжелательность и открытость - вот первый шаг навстречу сотрудничеству.

Кроме того, необходимо развивать в себе профессиональное стремление *к равной позиции с родителями*. Ведь объединение усилий учителя и родителей школьника возможно при взаимном признании равенства друг друга. Первый шаг в этом направлении должен сделать учитель.

Людям нравится ощущать собственную значимость. Приложите все усилия к тому, чтобы объяснить родителям их реальную роль в воспитании и развитии ребенка. Укрепите уверенность родителя в самом себе, выявите его возможности достижения успеха в воспитании ребенка.

Очень важно показать родителям *свою заинтересованность и доброжелательность по отношению к их ребенку*. Психологами замечено, что позитивный психологический контакт в общении с родителями возникает сразу же, как только учитель показывает, что видит положительные стороны в характере ученика, симпатизирует ему. Согласитесь, что добрые, хорошие начала существуют в любом ребенке, даже в самом отчаянном нарушителе школьной дисциплины и заядлом двоечнике. Ведь недисциплинированно часто ведут себя активные, инициативные и самостоятельные ребята, склонные к лидерству. Низкую же успеваемость проявляют зачастую либо те, кто имеет развитые интересы вне школы, либо те, у которых плохо организовано обучение.

Когда родитель видит дружелюбные глаза учителя и чувствует, что тот по-настоящему заботится о благополучии его ребенка, он перестает прибегать к «психологической защите» и готов к сотрудничеству.

Какими же могут быть формы сотрудничества с родителями? К традиционным формам относится участие родителей в работе классного или школьного комитета. Однако существует и немало других форм сотрудничества.

Учитель может предложить одному из родителей самому провести родительское собрание или выступить на нем и рассказать, с какими проблемами тот сталкивается в воспитании ребенка и каким образом

пытается их разрешить. При этом важно организовать обсуждение этих проблем родителями всех детей.

Также актуально было бы организовать выступление родителя, у которого были сложности во взаимоотношениях с собственным ребенком и который сумел их преодолеть. Такому родителю необходимо дать возможность открыто поделиться своим опытом в воспитании сына или дочери.

Построенная таким образом беседа родителей гораздо более эффективна, чем приглашение психолога с лекцией или просто зачитывание фамилий двоечников и отличников или списка нарушителей дисциплины.

Можно также поделиться собственным опытом в воспитании своего ребенка, проанализировав возможные промахи и родительские удачи. В любом случае путь только один: искать новые содержательные и неформальные формы участия родителей в совместном с учителями воспитании наших учеников.

Какова же методика ведения конструктивного диалога между учителем и родителями ребенка (особенно – трудного)? Что поможет при организации эффективного взаимодействия друг с другом?

Во-первых, не стремитесь во что бы то ни стало отстоять собственную позицию.

Часто бывает так, что в процессе общения каждый собеседник стремится отстоять собственное мнение. Однако успешность беседы с родителями учеников зависит не от того, смог ли учитель доказать свою правоту, а от того, сумел ли он привлечь родителей к активному участию в воспитании и обучении ребенка, показал ли он образец высокой культуры общения и улучшились ли его взаимоотношения с родителями.

Ведь основная цель беседы учителя с вызванными в школу родителями «проблемного» ребенка состоит не в том, чтобы доказать, какой плохой у них ребенок, а в том, чтобы организовать совместно с ними воспитательную работу, направленную на поддержку и помощь ребенку.

Во-вторых, обсуждайте проблему, а не личные качества ученика.

Положительные результаты беседы учителя с родителем не будут достигнуты, если они начнут обсуждать черты характера ребенка, лежащие в основе плохой успеваемости или нарушений дисциплины. Разговор может увязнуть в обвинениях, и родители не почувствуют, что учитель так же, как и они, заботится о благополучии ребенка. В итоге учитель может окончательно лишиться поддержки родителей, и конструктивного диалога между ними не получится.

Чтобы избежать такого плачевного результата, необходимо направить беседу на обсуждение проблемы воспитания. Сформулируйте родителям ваш психолого-педагогический «диагноз» учебной деятельности и поведения их ребенка, какие объективные и субъективные причины, на ваш взгляд, лежат в основе плохой успеваемости и дисциплины, какие педагогические и воспитательные мероприятия следует организовать, чтобы улучшить положение.

Например, ребенок плохо учится потому, что у него запущены некоторые школьные предметы, - следует организовать помощь в «подтягивании» его по этим дисциплинам.

Ребенок плохо ведет себя на уроке потому, что он нуждается в самоутверждении и демонстрирует свою смелость перед одноклассниками – тогда родители могут найти такие формы деятельности (спорт, хобби, помощь отцу в работе и др.), в которых их сын мог бы удовлетворить свою потребность в самоутверждении.

При этом обязательно следует выразить уверенность в том, что если будут организованы совместные усилия семьи и школы, то существующая проблема у школьника может быть реально решена.

В-третьих, учитывайте личные интересы родителей.

Довольно часто в наше время учителя сталкиваются с тем, что родители проявляют «воспитательную пассивность» по отношению к своему ребенку: они либо много работают, оставляя его в лучшем случае под присмотром бабушки, няни, либо заняты своей личной жизнью, полагая, что их ребенок достаточно самостоятелен и вырастет сам.

При этом вряд ли можно серьезно надеяться на то, что родители, длительное время занимавшиеся собственными делами, после беседы с учителем мгновенно изменят стиль своей жизни. В ряде случаев они искренне хотят этого, но не знают, с чего конкретно следует начать правильное воспитание ребенка. Некоторые из родителей считают, что время потеряно и у них ничего не получится.

Более эффективным действием со стороны учителя является признание за родителями права на интересную и содержательную жизнь. Здесь важно не отказаться от своих увлечений и интересов, а как можно активнее подключить к ним ребенка. Ведь интересы детей формируются в поле интересов их родителей.

Например, пусть папа, увлекающийся рыбалкой или охотой, чаще берет с собой сына, а мама, активно посещающая выставки и театры, возьмет с собой дочь. Хорошо подключить детей к домашним и хозяйственным делам: чинить вместе с отцом машину, строить дачу, делать ремонт в квартире, ухаживать за больной бабушкой и т.д.

В-четвертых, ищите варианты.

Если на беседу к вам приходят родители, не имеющие никаких увлечений и интересов в силу постоянной занятости на работе, то и в этом случае ваша задача состоит в ориентации родителей на то, чтобы дети проводили с ними как можно больше времени и были максимально подключены к домашним и хозяйственным делам.

В-пятых, не верьте генетике.

Не следует воспринимать данный совет буквально, речь идет о следующем. К сожалению, учителя иногда высказывают следующее мнение: «Разве этот ученик будет хорошо учиться и прилично вести себя в школе, ведь у него родители...»

Конечно, влияние наследственных особенностей и семейных условий на формирование характера ребенка огромно, но не безгранично. Каждый из нас, опираясь на свой жизненный опыт, может рассказать много историй о том, как из «плохой» семьи выходил «хороший» ребенок и наоборот.

Так в чем же дело? А дело в том, что отношение к ребенку значимых для него людей, их оценка его характера, его способностей имеют зачастую определяющий характер. Если к ребенку с первого класса относятся как

к ребенку «из плохой семьи», то он действительно может начать хуже учиться и хуже вести себя в школе. Он как бы на бессознательном уровне отрабатывает программу, задаваемую значимыми для него взрослыми.

И, наоборот, при помощи доброжелательного, поддерживающего отношения к нему со стороны учителя очень часто удается «выровнять» и плохую успеваемость, и проблемное поведение.

Поэтому психологи призывают всех взрослых: *верьте в силу воспитания, не отказывайте ребенку в вашем заботливом внимании, доверяйте ему, любите его!*

Работа с родителями «трудного» ученика прошла успешно, если:

- во-первых, вам удалось избежать противостояния и отчуждения с ними;
- во-вторых, вы смогли удержаться сами или удержать родителей от взаимных упреков и обвинений;
- в-третьих, вы удачно сформулировали проблему воспитания и родители поняли и приняли вашу формулировку;
- в-четвертых, вы обсудили ваши совместные действия по решению имеющейся у ребенка проблемы в обучении и воспитании.

И тогда с полным основанием вы сможете испытать профессиональное удовлетворение после разговора с родителями при условии, что сумеете объединиться с ними против вашего «общего врага» - проблемы ребенка - и разработать план конкретных совместных действий по ее решению.

Удачного диалога с родителями!

Глава 3

Психологическая, технологическая и общеучебная подготовка школьников к ЕГЭ

*Звонарёва Н.А.
кандидат психологических
наук, педагог-психолог*

Психолого-педагогическое обеспечение адаптации старшеклассников к ЕГЭ

На протяжении последних лет предметом довольно бурных споров как внутри педагогического общества, так и за его пределами стало введение ЕГЭ. Обсуждению подвергались такие аспекты этой проблемы как целесообразность ЕГЭ, его эффективность, качество проверки знаний выпускников в ходе проведения ЕГЭ и т.д. Но, следует отметить, что крайне редко, и как бы вскользь, обсуждалась степень эмоциональной готовности учеников старших классов к проведению ЕГЭ, их осведомленность о процедуре проведения, целях, задачах, преимуществах и недостатках данной проверки.

Именно этими обстоятельствами определяется актуальность выбранной нами темы. В ходе проведенной экспериментальной работы были получены первые результаты, сделаны выводы, намечены дальнейшие этапы работы.

Первым шагом, позволившим начать работу, было составление опросника для учащихся 9-10 классов. В нем содержались вопросы, выявляющие:

- а) степень осведомленности учащихся о ЕГЭ;
- б) одобрение или отрицание данной формы проверки знаний;
- в) источники информации о ЕГЭ (СМИ, учителя, родители, друзья, другие источники);
- г) оценка эффективности учащимися ЕГЭ, влияние его результатов на поступление в ВУЗ;
- д) выгодна ли лично для каждого отдельного учащегося такая форма экзамена как ЕГЭ, способна ли она в полном объеме проявить знания, умения, навыки, эрудицию, уровень развития логического мышления, творческий подход.

Опросы, проведенные в четырех старших классах (9-10 кл.), дали первые неоднозначные результаты. Несмотря на то, что 80% опрошенных учеников отметили, что недостаточно осведомлены о ЕГЭ, сдавать его они готовы, более того, учащиеся отметили, что результат сдачи ЕГЭ никак не повлияет на вероятность их поступления в ВУЗ.

На вопрос о предпочтительной форме проверки знаний большинство выделяет традиционный устный ответ, как наиболее полно проявляющий знания, умения и навыки. В отдельных опросниках в качестве комментария высказываются сомнения по поводу увеличения шансов поступления в ВУЗ с введением ЕГЭ. Причем старшеклассники имеют в виду не себя, а рассматривают ситуацию по стране.

Основным источником получения знаний о ЕГЭ в 75% указываются учителя, 10% – родители, 10% – СМИ, 5% – друзья. Но, в 98% работ на вопрос хотели бы они знать больше о ЕГЭ, дается положительный ответ.

Итак, предварительные результаты можно охарактеризовать кратко следующим образом: старшеклассники об ЕГЭ знают недостаточно (имеется в виду процедура проведения, достоинства и недостатки), у них есть желание и потребность узнать больше. Несмотря на предпочтение традиционной формы проверки знаний при необходимости юноши и девушки готовы к сдаче ЕГЭ, поскольку не считают, что его результат серьезно повлияет на поступление в выбранный ВУЗ.

С первого взгляда ситуация представляется неожиданно стабильной и не требующей серьезного психолого-педагогического вмешательства. Однако, опросник позволил выявить группу детей, у которых перспектива сдачи ЕГЭ вызывает повышенную тревогу, боязнь не сдать экзамен, растеряться, зачеркнуть не тот ответ, который нужно, что является первыми признаками дезадаптации. С такими старшеклассниками мы предполагаем провести отдельную работу, включающую в себя помимо бесед, тренировочных работ с учителями, также психологические тренинги, направленные на выработку положительной мотивации при подготовке к ЕГЭ, снижение тревожности, повышение самооценки.

Хочется остановиться ещё на одном важном аспекте работы педагогов и психологов – это работа с родителями.

В ходе разъяснительной работы с родителями на собраниях проявились такие немаловажные моменты, как неконструктивная критика ЕГЭ в присутствии детей, тревога самих родителей по поводу влияния экзамена на поступление в вуз и, напротив, довольно беспечное отношение к ЕГЭ (т.е. имеется в виду, что ребёнок поступит в любом случае).

Все вышеописанные подходы негативно влияют на адаптацию учеников к ЕГЭ. В первом случае появляется неосознанно резко отрицательное отношение к ЕГЭ, во втором повышается тревожность, снижается самооценка, пропадает положительная мотивация, в последнем случае снижается критичность к собственным знаниям, умениям, навыкам. В общей сложности обозначенные подходы могут явиться источниками дезадаптации учащихся, именно поэтому в дальнейшем предполагается уделить особое внимание работе не только с учащимися, но и с родителями.

И в заключение, хотелось бы остановиться на новом направлении работы психолога, которое было выделено в ходе подготовительного этапа. Представляется довольно интересным для изучения, чем вызваны различия в восприятии сдачи ЕГЭ различными учащимися – влиянием окружающих, индивидуальными особенностями, недостаточной осведомлённостью или иными факторами? Изучение этой проблемы поможет в создании наиболее адекватных и эффективных приёмов и методов организации работы со старшеклассниками в ходе их подготовки к ЕГЭ.

ПРИЛОЖЕНИЕ**ОПРОСНИК
для учащихся старших классов**

Инструкция

Вам предстоит определить свое отношение по ряду вопросов, относящихся к ЕГЭ (единому государственному экзамену). Прочитайте, пожалуйста, следующие утверждения и подчеркните тот ответ в скобках, с которым Вы согласны. Если у Вас есть собственное мнение по данному утверждению, то чуть ниже оставлено свободное место, где Вы можете его изложить.

1. Я хорошо знаю, в чем заключается процедура проведения ЕГЭ (да, нет). _____
2. Я хотел (-а) бы узнать подробнее о ЕГЭ (да, нет). _____
3. Я понимаю, на что направлен эксперимент по проведению ЕГЭ (да, нет). _____
4. Больше всего я получил (-а) информации о ЕГЭ от (учителей, родителей, друзей и сверстников, средств массовой информации, иных источников). _____
5. Мне нравится возможность участия в ЕГЭ (да, нет). _____
6. Мне кажется, что ЕГЭ более удачная форма проверки знаний, чем обычный экзамен (да, нет). _____
7. Участие в ЕГЭ значительно повышает шансы поступления в вузы (да, нет). _____
8. Лично для меня участие в ЕГЭ ничего не меняет (да, нет). ___
9. Меня тревожит перспектива участия в ЕГЭ (да, нет). _____
10. Я думаю, что в форме ЕГЭ я не смогу в проявить свои знания в полной мере (да, нет). _____
11. Поначалу я испытывал(-а) беспокойство по поводу участия в ЕГЭ, но сейчас я привык(-ла) к этой мысли и смогу спокойно готовиться к экзаменам (да, нет). _____
12. Было бы неплохо потренироваться перед сдачей ЕГЭ (да, нет).

Психологическая адаптация старшеклассников к различным формам контроля на уроках обществознания

Любая проверка знаний и, особенно, итоговая аттестация – это всегда ситуация стресса, а выпускные экзамены в школе – первое серьёзное испытание для старшеклассников.

В последние годы формы сдачи выпускных экзаменов постоянно усложняются и изменяются. А итоговая аттестация по предметам «история» и «обществознание» всегда представляла собой особые затруднения для учащихся. Это связано и с большим объёмом сдаваемого материала, и с вводимыми новыми формами, и с недостаточным временем, выделяемым для подготовки при сохранении и, даже, увеличении изучаемого материала, (особенно по истории).

Из предметов гуманитарного цикла всё больший интерес вызывает в последнее время обществознание. Трудно переоценить его значение и жизнеспособность: ведь обществознание вносит значительный вклад в процесс социализации, который для старшеклассников акцентирован и актуален, как ни для какой другой группы людей. Однако, этот предмет таит в себе множество «подводных камней». Представляется важным отметить опасность превращения вполне научной дисциплины в предмет для разговоров «о жизни». Как известно, изучение истории и обществознания стало непопулярным у многих старшеклассников. Во многом это связано с многочисленными изменениями в концепциях преподавания и научных трактовках материала. Эти предметы долго избавлялись от излишней теоретизации и политизированности. Околонаучное обсуждение многих важных вопросов, которые благодаря средствам массовой информации стали достоянием гласности, дискредитировали изучение истории и обществознания. Поэтому у многих преподавателей этих дисциплин возникают серьёзнейшие проблемы, связанные не только с комплексом обычных учебных задач и объёмом материала, а в целом с решением задач по формированию понятийного аппарата у учеников.

В этой связи Единый государственный экзамен – испытание особого рода. Вводимая форма сдачи экзамена воплотит в себе все возможные затруднения.

Экзамен, как известно, должен состоять из трёх частей: теста с выбором правильного варианта ответа, заданий с краткими ответами и задания на развёрнутый ответ на поставленные вопросы. Во время сдачи экзамена учащиеся должны проявить навыки не только сформированного понятийного аппарата, но и умения логически и аргументированно мыслить, излагать свою точку зрения, быстро, в силу ограничения выполнения заданий по времени, ориентироваться в большом объёме материала и безошибочно решать

тестовые задания различного типа. Эти проблемы ставят перед преподавателем истории и обществознания задачи серьёзной подготовки учащихся к экзаменационным испытаниям.

Необходима выработка таких навыков как:

- умение выполнять тесты различных типов: найти правильный ответ, выбрать лишнее, установить правильное соответствие понятий и определений, найти пропущенное звено и другие,
- способность логично и аргументированно, в строго определённых временных рамках, излагать свою точку зрения, демонстрируя при этом, приобретённые знания по предмету,
- умение ориентироваться в тестах различного типа, свободно переходить от одного вида работы (например, тестов с выбором правильного варианта ответа) к другим (развёрнутый ответ на вопрос),
- умение работать с заданиями повышенной сложности.

Для решения этих задач необходимо проведение продуманной системы учебных и методических мероприятий. Это, прежде всего:

- проведение и анализ различного типа контрольных заданий, с выявлением предпочтительных (и не являющихся таковыми) для учащихся заданий, а также предпосылок этих предпочтений,
- использование устных опросов учащихся с развёрнутыми устными ответами, проведение диспутов и дискуссий, которые должны сформировать навыки аргументированной защиты собственной точки зрения по тому или иному вопросу,
- выработка методических приёмов работы, которые позволят включать учащихся разных групп и уровней знаний в различные формы работы,
- и, пожалуй, главное – создание на уроках атмосферы доверия, которая позволит успешно решать поставленные задачи.

Решение такого комплекса задач невозможно без учёта возрастных психологических особенностей старшеклассников.

Возраст старшеклассников – 15-17 лет – называют «старшим подростковым», «началом юношества». Не останавливаясь на проблемах выбора определения, хотелось бы отметить те возрастные психологические особенности указанной возрастной группы, которые представляется необходимым учитывать при организации работы по подготовке к итоговой аттестации. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности и учащихся, и классов в целом, которые выявляются в процессе работы педагога в тесном сотрудничестве со школьным психологом.

Итак, в старшем школьном возрасте идёт формирование ряда важных навыков: рефлексии на содержание собственной познавательной активности, развитие мышления в понятиях. Здесь необходимо использовать такой методический приём, как формулирование выводов, не связанных с предыдущим изложением материала. Это возможно, как при выполнении самостоятельных письменных заданий – индивидуальных (например, ответ на вопрос по карточке во время фронтального устного опроса класса, письменные домашние самостоятельные работы, которые состоят из кратких и развёрнутых ответов на задания из сборников подготовки к ЕГЭ или учебника) и групповых (например, эссе), так и во время диспутов.

В этом возрасте необходимо помнить, что происходящие у старшеклассников физиологические и психологические изменения

порождают быструю утомляемость. Чтобы предотвратить переутомление, необходима постоянная смена форм работы, а значит, использование различных видов тестирования и новых видов работ (написание эссе в классе во время урока, диспуты) является не перегрузкой учебного процесса, а учебной необходимостью для этого школьного возраста.

Именно в старшей школе начинается важный этап развития, связанный с формированием собственной жизненной позиции, своего места и рода деятельности, в которой наилучшим образом могут быть реализованы способности. Зависимость от родителей сменяется на ориентацию на сверстников и самого себя, появляется ярко выраженное стремление к самовыражению, в большей степени, чем подражание авторитетам. Вместе с тем идёт переориентация внешнего контроля на внутренний самоконтроль, то есть старшеклассник учится самостоятельно определять результат и успешность своих действий. Последнее положение имеет особое значение, так как рост внутреннего самоконтроля ведёт непосредственно к потребности в достижениях. А потребность в достижениях, в свою очередь, имеет большую мотивационную силу. Здесь важно понимать, что использование потребности в достижениях обеспечивает и условия для роста потребностей. При этом появляется возможность серьёзной и необходимой работы над формированием способностей трудиться ради будущего, которые, по мнению психологов, являются показателем психологической зрелости. У каждой системы есть свои сильные и слабые стороны, соотношение которых может быть различным, но процент сильной стороны будет всегда на порядок выше. Значит, если совершенствовать сильные стороны, то эффективность повышается на незначительный процент. И, напротив, при выявлении и совершенствовании слабых сторон, общая эффективность повышается значительно.

Решение всего комплекса этих задач возможно введением рейтинговой системы.

Рейтинг позволяет выявлять слабые стороны, обеспечивает мотивацию и реализует стремление к самовыражению старшеклассников.

Безусловно, введение рейтинговой системы представляет определённые трудности, связанные с большим объёмом материала и недостаточным количеством учебных часов. Здесь можно ограничиться введением рейтинга только при контроле знаний учащихся. При этом проводимые работы будут оцениваться не оценкой, а количеством баллов, максимальное и минимальное количество которых будут объявляться заранее. Промежуточные тесты также должны оцениваться по балловой системе. Оценки выставляются на основании набранных в определённом количестве баллов. Стабильно набирающие высокое количество баллов учащиеся могут поощряться как первыми местами в рейтингах, так и положительными дополнительными оценками, систематически выставляемыми в журнал. Рейтинги должны составляться и оглашаться (например, на специальном стенде в кабинете истории и обществознания) в системе, например, раз в месяц или в четверть. Это позволяет существующая практика выставления в старшей школе итоговых оценок по семестрам. Подобная рейтинговая система позволит не просто перейти к контролю знаний в различных формах тестирования, но и выявлять и анализировать слабо изученные темы преподавателем, и достойно поощрять успевающих. Вместе с тем рейтинг

стимулирует отстающих учеников и даёт им возможность повысить свою успеваемость без снижения самооценки.

В 2003/2004 учебном году эксперимент проводился в 10-х классах. Задачей учебного года стало введение различных форм тестирования и выявление тем и навыков, усвоенных учащимися слабо, а также работа над повышением эффективности обучения.

В течение учебного года проводились промежуточные и обобщающие контрольные тестирования с использованием материалов для подготовки Единого государственного экзамена. Учащимся предлагались тесты разного уровня и типов. Проверка и анализ работ показали, что со стандартными тестами на выбор правильного варианта ответа большинство учеников справляется успешно и показывает высокие результаты. Не вызывали затруднений и тестовые вопросы, в которых предлагалось создание правильного соотношения понятий и определений, подтвердить верность или неверность высказывания. Значительно большее количество ошибок делается в тестах, где предлагается кратко ответить на вопрос или дать развёрнутый ответ. Чтобы отработать навыки написания развёрнутых ответов в течение учебного года ученики 10-х классов получали задание на написание эссе как в классе, так и в качестве домашней работы. Необходимо продолжать работу в этом направлении, так как проверка показала, что многие ученики в своих работах или не используют необходимый учебный материал, или не умеют аргументированно и последовательно отстаивать свою точку зрения, нарушая логику изложения и используя материалы других предметов, (что только поощряется), но чрезмерно увлекаясь и уходя от темы сочинения. Краткие ответы на вопрос предлагались в качестве домашних заданий, материалы для которых представлены достаточно подробно в пособиях для подготовки к Единому государственному экзамену (см. список литературы). Многие успешно справились с заданием, но часто краткие ответы превращались в тезисное изложение материала, что недопустимо. Хотелось бы отметить, что задания второй и третьей части оцениваются выше, чем ответы на вопросы теста первой. В целом такая интенсивная работа привела к целому ряду положительных результатов по психологической готовности учеников к итоговой аттестации. Подавляющее большинство старшеклассников не пугают ни объёмы работ, ни разный уровень тестов, ни сложности заданий второй и третьей части. Есть (и необходимо в дальнейшем работать над этим) проблемы с распределением отведённого на тестирование времени на задания разных типов. А диспуты и обсуждение актуальных проблем общественности вызывают живейший интерес.

Исходя из анализа учебного года, можно определить задачи на будущее. Без сомнения, необходимо продолжить проведение промежуточных и итоговых тестов разного типа, но при обязательном введении рейтинговой системы, которая позволит повысить эффективность отработки материала. При этом нельзя отказываться от таких форм работы как диспуты и фронтальные устные опросы. Также должны быть предложены и задания на краткие и развёрнутые ответы на вопросы. Особое внимание необходимо обратить на формирование понятийного аппарата по предмету, возможно с проведением диктантов на понятия и определения. Очень важно будет в будущем актуализировать мотивационные моменты при изучении

обществознания и акцентировать, через рейтинг в первую очередь, поощрение, направленное на возможности самореализации учащихся. При этом должна быть создана атмосфера комфорта и доверия, которая позволит максимально реализовать свои возможности не только сильным ученикам, но и отстающим.

Приложение

Примерные тесты проверки и срезов знаний. 10 класс.

Тест 1.

1 семестр. Срез знаний.

Часть 1.

Выберите тот вариант ответа, который вам кажется правильным.

1. Индивидуальность – это:

а) специфические черты, присущие человеку как биологическому организму.

б) темперамент человека, его характер.

в) неповторимое своеобразие как природного, так и общественного в человеке.

г) совокупность человеческих потребностей и способностей.

2. Верны ли следующие суждения о жизни человека в обществе?

А. В человеке самой природой заложено умение жить обществе.

Б. Личность может формироваться только в человеческом обществе.

а) верно только А.

в) верно и А, и Б.

б) верно только Б.

г) оба суждения неверны.

3. И чувственное, и рациональное познание

а) формируют знания и представления о предмете.

б) используют логическое умозаключение

в) начинается с ощущения

г) даёт наглядный образ предмета.

4. Отклоняющееся поведение всегда

а) наносит ущерб обществу

б) причиняет ущерб личности

в) нарушает нормы права

г) не соответствует социальным нормам

5. Достоверное правильное знание – это

а) истина

б) понятие

в) умозаключение

г) абсолютная истина

6. Человек как часть общества – это

а) личность

б) индивид

в) индивидуальность

г) гражданин

7. Побуждение к действию, связанное с удовлетворением потребностей:
- мотив
 - цель
 - средство
 - интересы
8. Философ, впервые описавший 5 чувств человека-
- Платон
 - Аристотель
 - Пифагор
 - Протагор
9. Представители направления в философии, в котором отрицается возможность обретения человеком истинного знания:
- эмпирики
 - рационалисты
 - агностики
 - неопозитивисты
10. Одна из основных мыслительных операций
- уподобление
 - восприятие
 - представление
 - ощущение.

Часть 2.

- Вставьте слово, пропущенное во фразе:
«Знание есть результат ... деятельности людей».
- Установите соответствие между понятиями и определениями:

1) воздействие на органы чувств целостного образа предмета	а) представление
2) отражение свойств предметов и процессов, возникающее в ходе их непосредственного воздействия на органы чувств человека	б) восприятие
3) чувственный образ предметов, сохраняемый в сознании человека без их непосредственного воздействия	в) ощущение
- Найдите в приведённом ниже списке отличительные характеристики человека, запишите указанные цифры в порядке возрастания:
 - существо биологическое
 - сознательно выдвигает цели деятельности
 - обладает способностью к творчеству
 - производит орудия труда с помощью других орудий
 - обладает врождёнными инстинктами самосохранения.

Часть 3.

- Для ответов на задания этой части напишите развёрнутый ответ.
- Запишите мотивы деятельности человека. Оценивается до 5 пунктов.
 - В чём заключается опасность организованной преступности для общества? Оценивается до 3 пунктов с соответствующими примерами.

3. Выберите одно из приведённых ниже высказываний и выскажите свою точку зрения (свои мысли, отношения) по поводу предложенной проблемы:
- а) «Прекрасное постигается путём изучения и больших усилий, дурное усваивается само собой, без труда» Демокрит.
 - б) «Едва ли есть высшее из наслаждений, как наслаждение творить» Н.В. Гоголь
 - в) «Пьянство есть упражнение в безумстве» Пифагор

Тест 2. Проверки знаний по теме: «Что такое деятельность?»

1. Обособившаяся от природы, но тесно связанная с ней часть материального мира, которая включает в себя способы взаимодействия людей и формы их объединения:
- а) общество
 - б) государство
 - в) цивилизация
2. Кто впервые использовал в своих сочинениях понятие индивид?
- а) Конфуций
 - б) Декарт
 - в) Цицерон
3. Осознанный образ предвосхищенного результата – это:
- а) объект
 - б) цель
 - в) потребность
4. Действия, подчиненные принципам, заповедям, требованиям по классификации М. Вебера:
- а) традиционное
 - б) ценностно-рациональные
 - в) целерациональные
5. Понятие, произошедшее от латинского слова и означающее руководящее начало, правило, образец:
- а) идеал
 - б) обычай
 - в) норма
6. Достоверное правильное знание:
- а) истина
 - б) понятие
 - в) умозаключение
7. Человек, как часть общества:
- а) личность
 - б) индивид
 - в) индивидуальность
8. «Цель оправдывает средства» -
- а) Фома Аквинский
 - б) Монтескье
 - в) Макиавелли
9. Побуждение к действию, связанное с удовлетворением потребностей:
- а) мотив
 - б) цель

- в) средство
10. Совокупность естественных условий существования человека:
- а) культура
 - б) общество
 - в) природа
11. Устойчивые взгляды на мир, идеология, принципы, а также стремление воплотить их в жизнь:
- а) убеждения
 - б) интересы
 - в) социальные установки
12. Деятельность, порождающая нечто качественно новое:
- а) творчество
 - б) инициатива
 - в) игра
13. Вид деятельности, которая ориентирована не столько на результат, сколько на процесс:
- а) учеба
 - б) творчество
 - в) игра
14. Нормы, закрепленные в законах:
- а) правовые нормы
 - б) обычаи
 - в) традиции
15. Американский ученый, автор теории потребностей:
- а) Маслоу
 - б) Фрейд
 - в) Вебер

Рекомендуемая для тестирования литература.

1. «Готовимся к единому государственному экзамену. Обществоведение» под ред. Боголюбова Л.Н., изд. «Дрофа», 2003 г.
2. «Тесты. Человек и общество», под ред. Гончарук К., изд. «Стрелец», 1998 г.
3. «Пособие для подготовки к единому государственному экзамену и централизованному тестированию по обществознанию», под ред. Курбатова В.И., изд. «Феникс», Ростов-на-Дону, 2004 г.

Моделирование заданий по русскому языку и литературе в рамках подготовки к ЕГЭ

По мнению специалистов, принимающих участие в разработке данного проекта, « эксперимент по введению Единого государственного экзамена проводится с целью создания системы объективной оценки выпускников образовательных учреждений и абитуриентов, поступающих в вузы и средние специальные учебные заведения».

Для большинства же учащихся школ ЕГЭ – понятие неведомое, внушающее страх. Задача учителя – подготовить ребенка как психологически и теоретически, так и практически, выработав определенный навык выполнения работ в форме ЕГЭ. Если по многим предметам, в том числе и по русскому языку, типовых заданий в форме ЕГЭ вышло за последний год достаточно много, то по литературе их практически нет, можно найти лишь некоторые варианты в Интернете. К тому же по поводу правомерности проведения ЕГЭ по литературе до сих пор идут дискуссии.

Конечно, регулярное использование таких заданий в учебном процессе во многом облегчит детям сдачу экзаменов, но большинство заданий ориентированы на весь курс, поэтому их достаточно сложно использовать в течение учебного года после изучения каждой темы.

А ведь именно регулярное обращение к заданиям типа ЕГЭ позволит детям почувствовать себя увереннее, «набить руку», понять, что и к такому экзамену можно подготовиться. Поэтому в этом учебном году я решила каждую тему по русскому языку завершать не только диктантом, а по литературе – сочинением, но и проводить контрольные уроки в форме ЕГЭ. Однако готовить такие задания мне пришлось по-разному и результаты получились тоже разные. Объектом исследования стали 10-е классы (36 человек).

Рассмотрим теперь, как складывалась ситуация по предметам.

Русский язык.

Работу по подготовке к ЕГЭ по русскому языку я разделила на 2 этапа: 10 класс – задания уровня А, 11 класс – уровня В и С.

Для создания контрольных работ в форме ЕГЭ я использовала как готовые задания, так и составленные мной. Например, после повторения и обобщения знаний по теме «Фонетика» (см. Приложение №1) был составлен тест из заданий уровня А различных вариантов ЕГЭ. То есть из нескольких вариантов были взяты только задания по теме «Фонетика». Это позволило проверить знания по данной теме. Точно так же смоделированы контрольные работы после повторения тем «Словообразование» (см. Приложение №2) и «Морфология и орфография». А вот задания для контрольной работы по теме «Лексика» (см. Приложение №3) были смоделированы на основе упражнений учебника А.И Власенкова, Л.М. Рыбченковой «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 класс». По результатам этих тестов я

пришла к выводу, что задания уровня А в состоянии выполнить все учащиеся. Подтверждением тому может служить итоговая работа, с которой справились все учащиеся. (Материалы взяты из вариантов ЕГЭ, уровень А.)

Привожу результаты этих работ:

10 –а :«5» – 6, «4» – 11, «3» – 3; 10-б: «5» – 6, «4» – 5, «3» – 4. Процент качества: 10 –а – 85%, 10 –б – 73%.

В 11 классе подготовка к ЕГЭ будет продолжена.

Литература

В этом учебном году были смоделированы и проведены контрольные работы в форме ЕГЭ после изучения тем «А.Н. Островский», «И.А. Гончаров», «И.С. Тургенев», «Ф.М. Достоевский» (Приложение № 4, 5, 6, 7). Каждая из работ состоит из трех уровней: А – задания с выбором ответа, В – задания с кратким ответом, С – письменная работа – сочинение-рассуждение.

По итогам этих работ выяснилось, что для многих ребят наибольшую сложность представляют задания уровня А и В, которые требуют выбора или краткого ответа. Задания С ближе всего к традиционной форме сочинения. Поэтому при выполнении контрольной работы по первой теме («А.Н. Островский») оценку «5» не получил никто. Некоторым были поставлены «двойные» оценки: за уровень А и В и отдельно за письменный ответ на проблемный вопрос. Во второй и последующих работах отпала необходимость «двойной» оценки, т.к. форма работы была уже знакомой.

Анализируя содержание заданий ЕГЭ по литературе, хочется отметить, что уровень А и В ориентированы в основном на запоминание фактов, на знание текста произведений. Интересный факт: ученики, глубоко и серьезно занимающиеся литературой, зачастую ошибаются при решении заданий А. Те же, кто «изучал» произведение в кратком изложении, прекрасно с этими заданиями справляются, ведь их не волнуют мировоззренческие вопросы, особенности языка произведения. Они четко выучили имена главных героев, основные события, а именно эти сведения и нужны для заданий уровня А.

На мой взгляд, экзамен по литературе в форме ЕГЭ не дает истинной картины знаний по литературе. Но, если он станет обязательным, мы должны попытаться сориентировать выпускников и подготовить их к предстоящей аттестации.

Прилагаемые тесты являются моделью ЕГЭ и могут быть использованы как контрольные работы после изучения отдельных тем.

Приложение

Готовимся к ЕГЭ. Русский язык. ФОНЕТИКА.

1. В каком слове произносится звук [с]?

1) Изморось;	3) воз;
2) изморозь;	4) сидеть.
2. В каком слове произносится звук [с']?

1) Мороз;	3) всадить;
2) восемь;	4) сбежать.

3. В каком слове произносится звук [т']?
 1) медь; 3) отдел;
 2) учиться; 4) том.
4. В каком слове произносится звук [с]?
 1) сбросить; 3) извлечь;
 2) счет; 4) близко.
5. В каком слове произносится звук [п']?
 1) глуп; 3) коробки;
 2) вглубь; 4) бьют.
6. В каком слове произносится звук [т]?
 1) отголосок; 3) молотьяба;
 2) тишина; 4) подкоп.
7. В каком слове произносится звук [ж]?
 1) нож; 3) ближе;
 2) намажьте 4) резче.

ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ

1. В каком слове произносится звук [т']?
 1) территория; 3) тест;
 2) тенденция; 4) ателье.
2. В каком слове ударение падает на первый слог?
 1) не был; 3) ждала;
 2) не была; 4) цемент.
3. В каком слове ударение падает на предпоследний слог?
 1) документ; 3) позвоним;
 2) каракуль; 4) облегчим.
4. В каком слове ударение падает на последний слог?
 1) тортов; 3) директоров;
 2) складов; 4) навзничь.
5. В каком слове ударение падает на второй слог?
 1) стрекозами; 3) донизу;
 2) позвонит; 4) пломбировать.
6. В каком слове ударение падает на последний слог?
 1) дочиста; 3) тотчас;
 2) добела; 4) набок.
7. В каком слове ударение падает на последний слог?
 1) инструмент; 3) принял;
 2) феномен; 4) понят.

Готовимся к ЕГЭ. Литература. А.Н. Островский

А1. Кому из персонажей «Грозы» принадлежат следующие слова: «Жестокие нравы, сударь в нашем городе, жестокие! В мещанстве, сударь, вы ничего, кроме грубости да бедности нагольной не увидите. И никогда нам, сударь, не выбраться из этой коры».

1. Шапкину
2. Кудряшу

3. Кулигину
4. Борису Григорьевичу

A 2. Кому из персонажей принадлежат следующие слова: «Ведь это суета! Вот хоть бы в Москве; бегают народ взад и вперед неизвестно зачем. Вот она суета-то и есть. Ему представляется, что он за делом бежит, торопится, бедный, людей не узнает...»

1. Борису Григорьевичу
2. Феклуше
3. Глаше
4. Барыне с двумя лакеями.

A 3. Кто из героев произносит следующие слова: « Молодость-то что значит! Смешно смотреть даже на них! Кабы не свои, насмеялась бы досыта. Ничего не знают, никакого порядка. Проститься-то путем не умеют Хорошо еще, у кого в доме старшие есть, ими дом-то и держится, пока живы».

1. Дикой
2. Кабаниха
3. Кулигин
4. Феклуша

A 4. О ком (о чем) сказаны в пьесе приведенные ниже слова: « А говорят, братец ты мой, она на нас с неба упала ... Толкуй еще! Все знают, что с неба...»

1. гроза
2. Москва
3. Феклуша
4. Литва

B 1. Укажите жанр пьесы Островского «Гроза» _____

B 2. Укажите, к какому литературному направлению относится творчество Островского. _____

B 3. Напишите имя героя пьесы, отличающегося от всех остальных персонажей по своему костюму. _____

B 4. Большинство героев пьесы считают, что «гроза –то ... в наказание нам посылается». И лишь один считает, что гроза – это... (впишите нужное слово) _____

C 1. Образ главной героини пьесы А.Н. Островского «Гроза» стал одним из объектов полемики вокруг этого произведения. Опираясь на высказывания различных критиков, попытайтесь высказать свою точку зрения.

C 2. Жанр «Грозы» обозначен самим автором. Однако некоторые исследователи творчества А.Н. Островского предлагают свой вариант. Какого мнения придерживаетесь Вы? Обоснуйте свою точку зрения, исходя из определения того и другого жанра.

Анализ трудностей, связанных с подготовкой к ЕГЭ по английскому языку

Введение в школе ЕГЭ по английскому языку побуждает учителя расставлять новые акценты в работе над аудированием, чтением, письмом, говорением. Контрольные измерительные материалы (КИМ) дают представление о содержательном и временном объёме экзамена, характере задания, уровне их сложности, что помогает учителю выбрать оптимальные ориентиры.

Следует отметить, что на первом этапе подготовки к проведению ЕГЭ у учащихся возникают трудности, связанные с пониманием и осознанием самого экзамена, то есть с установленной формой экзамена. Необходимо начать свою работу с объяснения и психологического настроя учеников на выполнение задания подобного типа. Здесь крайне важна предварительная отработка с детьми, как технологии выполнения задания, так и правильного оформления ответа. Например, естественное волнение на экзамене затрудняет концентрацию внимания ребёнка, что создаёт дополнительные сложности в выполнении заданий на множественный выбор. Какие рекомендации может дать учитель в этой конкретной ситуации?

Внимательно прочитать вопрос или предложение ещё раз, понять его, при этом перевод на родной язык не исключается. Выбрать то слово, предложение, ответ, который соответствует содержанию прочитанного текста.

Выполняя послетекстовые задания, ученик должен знать, что он может вернуться к прочитанному тексту ещё раз, чтобы убедиться в правильности выбора. Другими словами, учитель не должен избегать работы над самой формой экзамена. Характер предлагаемых заданий должен быть хорошо знаком детям.

Раздел «Письмо»

В процессе тренировки заданий из этого раздела было выявлено, что не все ученики владеют навыком делить текст на абзацы в соответствии с логикой высказывания и использовать разнообразные фразы логической связи. Учитель должен обратить внимание учащихся на отличие в правилах пунктуации при написании письма на русском и английском языках. Некоторые дети не различают употребление заглавных букв в русском и английском языках. Учитель должен заострить внимание детей на порядке написания адреса на английском языке в сравнении с русским языком.

В письме не всегда соблюдаются нормы вежливости: отсутствует благодарность за ранее полученное письмо, отсутствует комментарий ранее полученной информации из предыдущего письма. Учителю следует обращать больше внимания на составление разных письменных высказываний (открытка, личное письмо, деловое письмо). Также учитель должен ознакомить учащихся с принятыми в английском языке формами обращения,

завершающими фразами, научить детей располагать подписи в правильном стиле.

Раздел «Говорение»

Формат экзаменационного теста:

- 1) Высказывание по предложенной речевой ситуации базового уровня.
- 2) Диалог с целью обмена фактической информацией повышенного уровня.
- 3) Диалог с целью обмена оценочной информацией высокого уровня.

Первый тип задания практически не вызывает затруднений у детей. Во втором типе задания дети показывают навык в получении информации, умении запрашивать её, испытывая, однако, затруднения в переработке информации по мере её поступления. Проявление инициативы в ходе беседы оказывается более трудным, чем монологическое высказывание. Третий тип задания является наиболее сложным. Дети с трудом пытаются самостоятельно предложить решение проблемы (смоделированная ситуация), проявляют инертность и в значительной степени зависят от поддержки экзаменатора – собеседника; особенную трудность вызывает запрос мнения собеседника и тем более приглашение собеседника внести какую-либо инициативу. При работе над этим заданием учителю следует обращать внимание на выполнение заданий интерактивного характера, что способствует развитию инициативы, самостоятельности, повышает активность, находчивость при ответах. Учитель должен добиваться от учащихся хорошей аргументации, развивать у учащихся умение активно поддерживать беседу, направлять её, с интересом обсуждать различные варианты, как «за», так и «против». Дети не должны бояться попросить объяснения непонятных слов, предлагать собеседнику выступать со своим предложением.

Раздел «Аудирование»

Самое сложное задание – на полное понимание.

Трудности:

- 1) Определить причинно-следственную связь;
- 2) Делать выводы;
- 3) Определять значение слова или идиоматического выражения из контекста.

Прежде всего учитель должен обращать внимание на формирование навыка понять основное содержание услышанного.

Больше внимания уделять формированию навыков словообразования, работать над идиоматическими выражениями. Аудирование требует постоянной тренировки. Только она может вызвать привыкание учащихся, находящихся вне полной языковой среды, к речи носителя языка.

Раздел «Чтение»

Как и в аудировании, самое сложное задание – полное понимание прочитанного текста.

Экзаменационные тексты аутентичны и представляют различные жанры. Учителям в процессе тренировки следует давать для чтения газетные и журнальные статьи, объявления, путеводители. Учителю следует помнить,

что умение понять основное содержание прочитанного не предполагает полное понимание всего текста. Учащиеся должны понять тему, основную мысль, отличить основную информацию от второстепенной информации. Следует уделять особое внимание таким умениям, как делать выводы из прочитанного текста, понимать информацию, о которой нужно догадаться. Чтобы при выполнении задания множественного выбора ученики сознательно давали правильный ответ из предложенных 4 вариантов, они должны следовать следующим рекомендациям:

- быстро просмотреть текст, чтобы понять о чём он;
- затем внимательно прочитать текст, пытаясь ответить на вопросы без предложенных вариантов;
- найти отрывок в тексте, где может быть предполагаемый ответ;
- выбрать один из 4 предложенных ответов, который больше всего подходит;
- прочитать оставшиеся три ответа и понять, почему они не верны.

В процессе подготовки к ЕГЭ учитель не должен выступать в роли контролёра. Он, прежде всего, является партнёром. После проведения проверочных тестов учителю важно выяснять, всё ли было понятно учащимся, что вызывало трудности, довольны ли они результатами проверки, на что им необходимо обратить внимание в дальнейшем и т.д.

Психолого-педагогическая подготовка учащихся к лексико-грамматическим тестам ЕГЭ

- I. Исследовательские задачи:
 - 1) тренировка наиболее типичных вариантов заданий
 - 2) выявление трудностей в понимании формата и содержания экзамена
 - 3) определение готовности учащихся к формату экзамена

Поскольку ЕГЭ по английскому языку, и в частности раздел «Грамматика. Лексика» (Use of English), отличается по формату от проводимого ранее выпускного экзамена по данному предмету, психолого-педагогическая подготовка учащихся включает в себя разработку примерных вариантов типовых заданий и их систематическую отработку. Систематическая тренировка экзаменационных тестов, проводимая в форме (1) закрепления (drills) наиболее сложных для усвоения лексико-грамматических явлений и (2) промежуточного и итогового тестирования, направлена на психологическую адаптацию учащихся к формату теста и особенностям выполнения типовых заданий. А также на отработку у учащихся практических навыков, необходимых для успешного выполнения заданий лексико-грамматического раздела письменной части экзамена.

II. Формы осуществления:

1. Тренировка типичных вариантов заданий:

- 1) закрепление (**drills**) основных лексических и грамматических структур, изученных в рамках программы VIII - IX классов на базе отечественного курса «English VIII» и «English IX» авторов V. N. Bogoroditskaya, L. V. Khrustaleva и зарубежного курса «Rising Star» (an Intermediate Course), Luke Prodromou;
- 2) промежуточное и итоговое тестирования правильности употребления видовременных форм глагола (грамматика) и владения способами словообразования (лексика) в формате, максимально приближенном к типовым заданиям лексико-грамматического раздела письменной части ЕГЭ:
 - а) заполнение пропусков с выбором одного из четырех предложенных вариантов (**Multiple Choice**) - лексика и грамматика;
 - б) заполнение пропусков (**Blank Filling**) - лексика и грамматика;
 - в) исправление ошибок в предложениях (**Error Correction**) - грамматика;
 - г) выбор правильной видовременной формы глагола из двух предложенных в предложении (**Choose the correct tense**) - грамматика;
 - д) нахождение дефиниции к указанному слову (**Match the words with their definitions**) - лексика
 - е) замена подчеркнутого слова (словосочетания) на сходное по смыслу слово (словосочетание) (**Replace the underlined words (word combinations) with the words similar in meaning**) - лексика

Одним из типовых заданий, предлагаемых на Едином государственном экзамене, является состоящий из двух частей тест из раздела «Грамматика. Лексика» (примерный тест – см. приложение).

Как видно из Таблицы 1.1, экзаменационные тесты ЕГЭ включают в себя задания типа **Multiple Choice** и **Blank Filling**. Поэтому, предлагаемые нами варианты промежуточного и итогового тестирования, которые были использованы на уроках при подготовке к ЕГЭ, в большинстве состоят из заданий, максимально приближенных к формату лексико-грамматического раздела ЕГЭ.

Задания включают в себя тесты на выявление владения видовременными формами глагола и способами словообразования. Психологическая трудность при выполнении данного задания (продолжительность теста из трех типов заданий - общим количеством около 35 предложений - составляет 40 минут) заключается во временном прессинге. От учащихся требуется предельная концентрация и собранность для успешного выполнения теста. Следовательно, при подготовке особое внимание было уделено не только формату экзамена, но и психологической адаптации учащихся к особенностям режима работы в условиях ограничения во времени.

Принимая во внимание новизну формата и ограничение во времени, в процессе подготовки была выявлена целесообразность применения дополнительных видов заданий, таких как **Error Correction**, **Choosing the Correct Tense**, **Replacing the underlined words (word combinations) with the words similar in meaning** and **Matching the Words to their Definitions**. Это позволило повысить качество психологической подготовки учащихся к выполнению заданий итогового теста. Систематическое выполнение тестов типа **Replacing the underlined words (word combinations) with the words similar in meaning** позволило расширить словарный запас и подготовить учащихся к особенностям заданий на множественный выбор, предполагающих способность быстро выявлять слова одного семантического ряда и различать тонкости их употребления в зависимости от контекста и лексического окружения; кроме того, понимание формата задания не вызывало у учащихся трудностей, что позволило при выборе правильного ответа полностью сконцентрировать внимание на смысле предложения и семантическом отличии предложенных в вариантах ответов слов.

2. Выявление трудностей в понимании формата и содержания экзамена

Анализ результатов выполнения всех перечисленных выше типовых заданий лексико-грамматических тестов выявил готовность учащихся к формату экзамена. Однако были отмечены трудности связанные с особенностями выполнения заданий типа **Multiple Choice** (множественный выбор), что отразилось в ошибках, допущенных при употреблении отдельных лексических единиц (словообразование, выбор подходящей дефиниции) и некоторых форм глагола. Ниже приводится анализ типичных ошибок:

а) **Multiple choice**

Грамматика

Анализ типичных ошибок лексико-грамматического теста на примере грамматических конструкций, вызывающий наибольшие затруднения у учащихся - группа времен Continuous, Reported Speech и Passive Voice.

1) употребление формы глаголов группы Continuous

В предложениях

The workers _____ the room when the master came.

- a) measured b) were measuring c) had been measuring d) were measured

What _____ in the USA at the time when Lincoln was president?

- a) happens b) had happened c) was happened
d) was happening

среди глагольных форм группы Continuous вызвало затруднение употребление Past Continuous. Вопреки контексту многие учащиеся употребили Past Simple вместо Past Continuous.

2) у значительной группы учащихся недостаточно сформирован навык построения предложений в косвенной речи

В предложении

He wants to know _____

- a) what the number of people depends on b) what does the number of people depend on

- b) what is the number of people depend on d) what the number of people depend on

порядок слов специального вопроса был ошибочно употреблен вместо прямого порядка слов в косвенном вопросе.

3) недостаточно сформирован у учащихся навык употребления видовременных форм глагола в Passive Voice

В предложениях

Her case _____ in the court

- a) will hear b) will be heard c) is hearing d) will heard

American Constitution _____ more than 200 years ago

- a) was written b) had written c) had been written d) was write

В первом предложении форма will hear была ошибочно употреблена вместо will be heard; во втором предложении форма had written была ошибочно употреблена вместо Past Simple Passive.

В Таблице 1.2 показан процент неправильно выполненных заданий от количества учащихся. При этом количество заданий в тесте составило 18 предложений, для анализа было выбрано девять предложений, содержащих указанные грамматические конструкции. Процент правильно выполненных заданий составляет 67.

Таблица 1.2

Грамматические конструкции	Типичные ошибки	Количество учащихся	% типичных ошибок
Continuous was / were measuring	measured	25	9%
Reported Speech what the number of people depends on	what does the number of people depend on	25	11%
Passive Voice was written	had written	25	13%

Лексика

Ниже приводится анализ типичных лексических ошибок лексико-грамматического теста на примере заданий на множественный выбор (Multiple Choice). Трудность данного задания заключается в необходимости выбора наиболее подходящего по смыслу слова из ряда близких по значению. При недостаточной отработке данного типа заданий, у учащихся не формируется навык определения единственно верного варианта ответа, семантически соответствующего контексту предложения. В результате чего выбор падает на слово из ассоциативного ряда знакомых учащемуся лексических единиц. Поэтому, в процессе подготовительной работы для последующего успешного выполнения подобного рода заданий особое внимание следует уделить психологической подготовке. Необходимо ознакомить учащихся с правильным подходом: выполнение лексических заданий типа Multiple Choice предполагает исключение двух заведомо неправильных вариантов ответа (первый этап) и выбор единственного подходящего по семантике слова из двух оставшихся (второй этап).

Так, в предложении

The _____ of this book has come off

- a) feature b) face c) cover d) appearance

учащиеся верно распознали два заведомо неправильных варианта «face» и «appearance» (данные лексические единицы употребляются только при описании внешности). Однако возникли трудности при выборе между двумя оставшимися вариантами. Был выбран вариант «feature» поскольку данное слово часто встречалось в лексических блоках пройденного материала.

В предложении

He didn't _____ of my choice of a boyfriend

- a) disapprove b) approve c) agree d) accept

два заведомо неверных варианта «disapprove» (два отрицания) и «accept» (не употребляется с предлогом *of*) были исключены правильно. Хотя два оставшихся варианта, относящихся к одному семантическому ряду, подходят по смыслу предложения, глагол «agree» не употребляется с предлогом *of*. Однако учащимися был выбран вариант «agree», являющийся более знакомым, чем недавно пройденное «approve».

В Таблице 1.3 показан процент неправильно выполненных заданий от общего количества учащихся, выполнявших тест. При этом количество заданий в тесте составило 10 предложений. Процент правильно выполненных заданий - 64.

Таблица 1.3

Лексические конструкции	Количество учащихся	Типичные ошибки в процентном соотношении
близкие по семантике лексические единицы	25	20%
лексические единицы, входящие в состав устойчивых выражений (collocations)	25	16%

b) **Blank Filling**

Грамматика

Ниже приводится анализ типичных ошибок лексико-грамматического теста на примере грамматических конструкций, вызывающий наибольшие затруднения у учащихся - группа времен Future Simple *was going to*.

Анализ результатов выполнения задания выявил недостаточность сформированности навыка определения различий между двумя формами выражения будущего времени Future Simple и *going to*.

Так, в предложении

I'd like to come with you but tonight I _____ see my aunt.

Вместо правильной формы *am going to* (fixed arrangements) учащиеся употребили Future Simple. Невнимательно прочитанное предложение не позволило им вникнуть в контекст и обратить внимание на упоминание о запланированном действии в первой части предложения, что привело к ошибочному выбору формы глагола.

Лексика

В лексической части заданий на заполнение пропусков (Blank Filling) основную трудность вызвали слова, относящиеся к разряду устойчивых выражений (collocations).

Так, в предложении

Andrew started _____ of a terrible _____.

некоторые учащиеся не обратили внимание на два устойчивых выражения *to complain of* и *terrible headache*. В результате, в отдельных ответах была обнаружена ошибка в употреблении правильного по смыслу глагола, например, вместо *to complain of* - *to recover of*, а вместо *terrible headache - terrible disease*. Также вызвали затруднения формы глагола *started complaining* (герундий после глагола start).

Анализ работ учащихся показал, что данные ошибки могут быть устранены путем приучения учащихся внимательно вчитываться в контекст предложения, что позволит на этапе первого прочтения выявлять правильный ответ, исходя из лексического окружения.

Определение готовности учащихся к формату экзамена

В процессе эксперимента было разработано пять вариантов лексико-грамматических тестов на наиболее сложные лексические и грамматические конструкции в рамках пройденного материала. Основное внимание было уделено таким типовым заданиям из образца тестов ЕГЭ (раздел «Письмо»), как Multiple Choice (множественный выбор) и Blank Filling (заполнение пропусков).

При подведении итогов было отмечено, что наиболее эффективным психолого-педагогическим подходом при подготовке учащихся к тестам ЕГЭ является метод систематического проведения промежуточных мини-тестов с пропущенными лексико-грамматическими явлениями. Тесты составлены в соответствии с нарастанием сложности лексического и грамматического материала. Критерии оценки: были использованы международные стандарты, предусматривающие оценку «fail» (неудовлетворительно) при проценте правильно выполненных заданий менее 60% и оценку «pass» (тест пройден). «Pass» включает в себя уровни «C» (эквивалент - оценка «три») - от 60% до

80%, «В» (эквивалент - оценка «четыре») - от 80% до 90% и «А» (эквивалент - оценка «пять») - от 90% до 100%. Грамотная психолого-педагогическая подготовка, включающая регулярное выполнение данных тестов, способствовала формированию у учащихся требуемых иноязычных лексических и грамматических навыков, а также повысило уровень успеваемости в результате подробного изучения и освоения особенностей формата экзаменационных тестов и основных подходов к успешному выполнению типичных заданий.

III. Заключительные выводы:

В рамках данного эксперимента, направленного на психолого-педагогическую подготовку учащихся восьмых-девярых классов к лексико-грамматическим тестам ЕГЭ было проведено пять тестов, включавших различные виды типовых экзаменационных заданий, разработанных с учетом требований программы по английскому языку за восьмой-девятый классы (лексика / грамматика) школ с углубленным изучением английского языка. Проведенный в данной работе анализ заданий на множественный выбор (**Multiple Choice**) и заполнение пропусков (**Blank filling**), являющихся наиболее трудными с точки зрения психологической и методической подготовки, показал, что при систематической тренировке у учащихся исчезает психологический барьер, вызываемый страхом перед незнакомым форматом теста, а также незнанием основных методов и подходов, обеспечивающих успешное выполнение заданий. Также было отмечено, что зарубежные учебные пособия, в частности использованный при проведении эксперимента курс «Rising Star» (an Intermediate Course), Luke Prodromou, содержат задания, в наибольшей степени отражающие специфику вводимого в нашей стране формата национального экзамена ЕГЭ и обеспечивают наиболее качественную подготовку учащихся к его успешной сдаче.

Аудирование в процессе подготовки к ЕГЭ по английскому языку

В начале эксперимента нами были поставлены следующие исследовательские задачи:

1) осуществление дифференциации учащихся по качеству навыков аудирования;

2) психологическая адаптация к режиму экзамена.

Мы выбрали такие формы осуществления экспериментальной работы как:

- регулярный тренинг с использованием аутентичных текстов, озвученных носителями языка и звучащими в естественном темпе (с высокой степенью надёжности и валидности);

- комбинирование индивидуального, парного, группового видов работы с целью создания непринуждённой обстановки, снятия комплексов, языкового барьера, внушения уверенности в своих возможностях.

Поскольку тест на аудирование является первым в формате ЕГЭ, учащемуся необходимо справиться хотя бы с заданием базового уровня, чтобы с определённым чувством уверенности перейти к следующему тесту на чтение, а затем к письму и говорению. Что касается сильных учеников, успешное решение задач повышенного и высокого уровней может позволить им с ещё большим энтузиазмом приступить к следующему тесту.

С точки зрения учителя, сложность овладения данным видом речевой деятельности заключается в недостаточном внимании к аудированию как к одному из основных аспектов языка как средство коммуникации, наравне с говорением, так как любое общение предполагает не только наличие высказывания, но также адекватную реакцию говорящего на речь собеседника.

Сложность овладения данным видом речевой деятельности у учащихся заключается в том, что они, в значительной степени, исходят из своей заинтересованности предметом обсуждения и теряют интерес ко всему, что навязывается извне и чуждо их интересам.

Решение этой проблемы не составляет труда, если тема обсуждения близка ученику (например: кино, TV шоу, поп/рок музыка, взаимоотношения с друзьями, с противоположным полом, спорт и т.д.), то есть всё, что входит в сферу интересов подростка. Однако, как только мы выходим за рамки этих интересов, у учащихся пропадает мотивация, и это незамедлительно сказывается на результате.

Задачи данного эксперимента – обеспечить включенность ученика в данный вид работы, независимо от его личного интереса, опыта, уровня владения английским языком, речевых способностей и т.д.

При осуществлении данной задачи учитель исходил, в первую очередь, из целей аудирования применительно к уровню владения языком:

- 1) понимание основного содержания;
- 2) извлечение необходимой информации;
- 3) аудирование с полным пониманием.

С целью развития и закрепления навыка аудирования, учитель проводил регулярный тренинг (один раз в две недели), используя аутентичные тексты, озвученные носителем языка и звучащие в естественном темпе.

Вся работа с аудитекстом состоит из 3 этапов: предтекстового (разминка), текстового (прослушивание) и послетекстового (выполнение задания и контроль).

Методические приёмы, которые применялись на предтекстовом этапе:

1. фронтальный опрос учащихся с целью выявления степени их информированности по вопросу;
2. мозговой штурм;
3. обмен мнениями в паре/группе с целью принятия коллективного решения.

На этом этапе решались задачи:

1. заинтересовать учащихся, сделать звучащий текст близким, «своим»;
2. заставить применить воображение, эрудицию, фантазию;
3. проявить личностный подход к проблеме.

Упражнения, предваряющие этап прослушивания:

- обратите внимание на подсказки (название текста, иллюстрации, подписи под ними)
- ответьте на вопросы, выявляющие вашу осведомлённость в данном вопросе
- выберите правильный ответ из нескольких предложенных (упражнение на соответствие)

Например, при работе с темой «Кино», учащимся было предложено высказаться по следующим вопросам: какие фильмы вы любите, как часто вы ходите в кино, есть ли предпочтения в киножанрах, ваши любимые актёры и т.д. Упражнения:

1. предлагалось выбрать один/несколько из списка киножанров и назвать любимый;
2. был проведён беглый опрос в контексте предстоящей информации. При этом были намеренно расставлены акценты на ключевых моментах текста;
3. было рекомендовано включить в ответ ключевые слова, которые одновременно являлись активной лексикой урока. Таким образом, попутно решалась задача активизации активного вокабуляра по данной теме.
4. Учитель счёл необходимым обратить внимание учащихся на сходство лексики по данной теме с лексикой родного языка. тем самым также решалась задача проведения параллели с родным языком и выявления английских заимствований в русском языке.

В результате данной разминки удалось:

1. заинтересовать учащихся проблемой;
2. заставить их не только свободно высказаться по теме, но и делать это на активном вокабуляре.

Не удалось добиться грамматического контроля в спонтанной речи: учащиеся слишком увлеклись вопросом обсуждения и не обращали внимания на правила грамматики.

На этапе «аудирование» к учащимся предъявлялись следующие требования, соответствующие трём уровням ЕГЭ:

1. Понять основное содержание и выполнить упражнение на соответствие

между высказываниями говорящего с утверждениями, данными в списке (уровень А2 базовый);

Данный тест не вызвал затруднений, так как не предполагал вхождения в детали, не требовал наличия специальной подготовки по теме, что тем самым снимало комплекс неполноценности у малоэрудированных учеников и, наоборот, давало возможность продвинутым учащимся «блеснуть» знаниями по данному вопросу.

Этот этап особенно близок учащимся, так как, во-первых, не представляет особой сложности, а, во-вторых, предполагает повышенную мотивацию при проверке правильности своих собственных ответов в упражнении на этапе разминки.

2. Уровень В1:

Извлечь необходимую информацию и записать её путём заполнения пропусков в предложениях, таблицах, отрывках текстов, объявлениях, афишах, функциональных файлах (разновидность лексико-грамматических упражнений).

Последний вид упражнений, с точки зрения учителя, является наиболее эффективным, так как предполагает не только оперативность записи параллельно со звучащим текстом, но и способность расслышать соответствующую грамматическую конструкцию и правильно её употребить. Тем самым за ближней целью – применение грамматического навыка – скрывается дальняя цель – понимания всего высказывания в целом.

Данный тест также не вызвал особых затруднений, так как здесь присутствовала мощная подсказка – контекст. С другой стороны, сложность данного упражнения заключалась в том, что текст звучал в естественном темпе, что вызывало у учащихся опасение не успеть, пропустить что-то важное, естественное желание «посидеть» на данном отрезке и вспомнить соответствующий текст на плёнке, что приводило к разрастанию пробелов до состояния «снежного кома». В некоторой степени проблема снималась возможностью прослушать текст дважды, о чём учащимся говорилось ещё в начале данного теста. Однако, с точки зрения учителя, данный вид аудирования требует многократного тренинга.

С целью адаптации учащихся к режиму данного теста, учителем был предложен групповой вид работы (в некоторых случаях – работа в парах) с целью принятия коллективного решения, что как бы снимает персональность ответа (как правило, это слабые, глубоко интровертированные, закомплексованные ученики, которые не могут преодолеть языковой барьер или боятся ответить неправильно).

В результате серии подобных упражнений многие слабые ученики частично избавлялись от комплексов (особенно в тех случаях, когда тема обсуждения оказывалась близка их интересам, и им удавалось выйти за рамки звучащего текста и сообщить что-то новое товарищам).

3. Уровень В1+ - полностью понять текст.

Цели эксперимента на данном этапе подготовки к ЕГЭ те же, что и на предыдущих двух. Отличие заключается только в уровне сложности данного теста, рассчитанного только на сильных учеников (30% группы).

В данном случае необходимо апеллировать не только к знаниям в области английского языка, но также к их кругозору, знаниям в смежных дисциплинах (географии, литературе, истории, МХК). Задание предполагает наличие

абстрактного мышления, например, в упражнениях, выявляющих соответствие ключевых выражений из текста со сходными по смыслу, но отличными лексически словосочетаниями (часто, это задания на употребление идиом и фразовых глаголов).

Упражнениями на данном этапе были:

1. Выбери вариант ответа из нескольких предложенных;
2. Ответь на вопросы;
3. Составь план к тексту (или используй предложенный) и перескажи текст;
4. Сравни мнение говорящих со своей точки зрения по данному вопросу.

Хотя последние два вида упражнений относятся к другому виду речевой деятельности – говорению, учитель счёл необходимым предложить их в качестве подведения итогов ко всем этапам работы. Учащимся было интересно выслушать точку зрения товарища, обменяться мнениями, поспорить, а не просто получить определённое количество баллов в качестве оценки их труда.

В результате данного эксперимента был выявлен ранее скрытый потенциал у слабых учеников, которые до этого рассматривали аудирование как чуждый, не подлежащий освоению вид речевой деятельности (у некоторых при включении магнитофона автоматически отключался слух). Эти ученики постепенно избавлялись от комплекса, активно включались в групповую / парную работу по выполнению заданий, проявляли интерес к заключительному обсуждению на третьем уровне, даже в случае собственного отрицательного результата.

Что касается сильных учеников, они проявляли творческий подход даже к выполнению довольно шаблонных заданий, предусмотренных форматом ЕГЭ, не говоря уже о фабульных информационно насыщенных, развлекательных текстах, предложенных оригинальными курсами «Opportunities», «Rising Star», «OK» и другие.

С точки зрения учителя, данный факт объясняется не только уровнем владения навыками в данном виде речевой деятельности, но также общим уровнем развития ученика, его кругозором, эрудицией, интересами, амбициями, кругом общения и т.д. К сожалению, в данном случае учитель не в состоянии что-то изменить или повлиять на данную сферу развития личности.

Задачей учителя является организация учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся имели систематическую практику в аудировании. Поскольку базовый курс (в данном случае по учебнику В.Н. Богородицкой) предусматривает обучение основным навыкам традиционным путём (при отсутствии необходимых аудио/видео материалов, а следовательно, методики обучения в соответствии с новыми требованиями) мы считаем необходимым уделять адекватное (равное) количество часов на прохождение базового и оригинального курсов в 9 классе, а в 10-11 классах полностью перейти на курс, ориентированный на ЕГЭ.

С нашей точки зрения, методика оригинального курса (в нашем случае «Rising Star» intermediate) наилучшим образом адаптирует учащихся разного уровня к сдаче ЕГЭ, так как содержит задания по аудированию разного уровня сложности: простого, повышенного и высокого.

Аудирование в процессе подготовки к ЕГЭ в 11-х классах

Учащиеся 11-х классов нашей школы в течение нескольких лет занимаются (в качестве эксперимента) по учебнику, каждый модуль которого имеет от 4 до 7 упражнений на аудирование. Эти упражнения включают следующие задания: правильный/неправильный ответ (true/false), выбор правильных ответов, ответы на вопросы, заполнение таблиц. Поэтому учащиеся 11-х классов в некоторой степени были подготовлены к проведению экспериментальной работы по развитию культуры аудирования в режиме ЕГЭ. Однако пробное тестирование показало, что полученных ими навыков аудирования для ЕГЭ недостаточно, необходимы более эффективные типы упражнений, тесты должны соответствовать уровню знаний учащихся, тематике (по программе) и уровню развития учащихся.

Для более тщательной проработки теоретических основ темы «Аудирования» в процессе подготовки к ЕГЭ я изучила (и считаю необходимым рекомендовать коллегам) пособие, вышедшее в издательстве «Лонгман» в 2004 году: «Использование учебных пособий при подготовке к ЕГЭ по английскому языку». Это позволило мне сформулировать ряд экспериментально-практических задач:

1) необходимо осуществить тщательный отбор аутентичных текстов и упражнений к ним;

2) необходимо подготовить учащихся к слушанию аутентичных аудиотекстов. В связи с тем, что учащиеся при аудировании не видят говорящего, это затрудняет понимание;

3) необходимо снять «cassette fear», который присутствует у учащихся;

4) перед слушанием необходимо готовить учащихся к восприятию на слух: повторить лексику темы, объяснить, из какой области знаний будет текст, научить учащихся при прослушивании сконцентрироваться на понимании текста, не рассеивать внимание, объяснить учащимся, что в английском языке при слушании часть слов «проглатывается» в потоке быстрой речи и нужно догадаться, что пропущено.

Старшеклассники должны понимать полную информацию, изложенную в аудиотексте. В результате экспериментальной работы я пришла к выводу, что на достижение этого результата работают следующие формы (методы) работы:

- определение темы сообщения;
- выделение главной мысли;
- определение событий и фактов (запомнить действующих лиц, место события, а также второстепенные события);
- формулирование выводов;
- определение по контексту значения незнакомых слов.

В ходе экспериментальной работы использовались аудиотексты, взятые из пособия, по следующей тематике:

- 1) интервью;

- 2) прослушивание радиопрограммы;
- 3) прослушивание лекции о стилях обучения;
- 4) обсуждение фильма;
- 5) прослушивание беседы между продавцом и покупателем;
- 6) прослушивание беседы между двумя кинолюбителями;
- 7) прослушивание разговора между таможенником и пассажиром;
- 8) беседа между друзьями о проведении дня отдыха;
- 9) прослушивание беседы о проекте улучшения экологической ситуации;
- 10) прослушивание рассказа о нападении арабских террористов на территорию США.

Виды упражнений были подобраны разнообразные:

1) прослушать интервью с Адамом Дальтоном, определить, правильные или неправильные даны утверждения, прослушать снова и ответить на вопросы;

2) прослушивание интервью с доктором Фраем и из 3-х ответов выбрать один правильный. Прослушать ещё один раз и ответить, какое утверждение правильное, а какие – нет;

3) прослушать лекцию по истории и заполнить таблицу правильными данными;

4) прослушать двух говорящих о новом фильме, заполнить таблицу;

5) прослушать беседу продавца и покупателя, заполнить пропуски в тексте;

6) прослушать рассказ о некоторых изобретениях и заполнить в тексте пропуски;

7) прослушать беседу между таможенником и пассажиром, определить, где происходят события, и ответить на вопросы;

8) прослушать короткую презентацию книги об экологии, ответить на вопросы и заполнить пропуски в тексте;

9) прослушать пять рассказов о нападении террористов на здания торгового центра в Нью-Йорке, соотнести мнения (высказывания) героев с записями в тексте;

10) прослушать текст и сказать, какие высказывания относятся к определённым действующим лицам.

При проведении эксперимента учащимся предлагалось прослушать один текст и выполнить к нему 2-3 упражнения. Всем было предложено рассказать содержание всего текста. В ходе эксперимента состоялось три таких занятия. В результате при проверке из 10-ти учащихся 11-го «Б» класса написали на «отлично» – 5 учащихся, на «хорошо» – 4 учащихся, на «удовлетворительно» – 1 учащийся. В 11-м «А» классе из 11-ти учащихся на «отлично» написали – 5 учащихся, на «хорошо» – 4 учащихся, на «удовлетворительно» – 2 учащихся.

Подводя итоги эксперимента, хочу ещё раз подчеркнуть, что развитию у учащихся навыков понимания аудиотекстов помогли учебное пособие издательства «Лонгман» «Opportunities», по которому учащиеся занимались с 9-го класса, и данные в приложение кассеты с аудиотекстами, начитанными с настоящей английской интонацией. Наши же отечественные учебники, при всех положительных моментах, уделяют недостаточно внимания пониманию аудиотекста на слух.

Обеспечение психологического комфорта при тестовом контроле знаний на уроках математики

В связи с новыми формами итоговой аттестации учащихся 11 классов, появилась проблема адаптации учащихся к новым требованиям сдачи экзамена на аттестат зрелости. Перед учащимися 9-х классов встает вопрос о психологической готовности через два года сдавать ЕГЭ. Дети слабо представляют степень сложности поставленной перед ними задачи. В ходе сдачи экзамена по математике в 9 классе идет проверка усвоения материала за среднюю школу, в частности за 7,8,9 классы, в большей степени по алгебре. Экзамен по геометрии сдается на усмотрение учащегося, таким образом не все учащиеся уделяют этому предмету должное внимание, что, конечно, отразится на дальнейшем усвоении материала и, как следствие, - на степень подготовки к ЕГЭ.

Определенные трудности возникают при подготовке к сдаче ЕГЭ в 11 классе в связи с тем, что объем информации значительно шире в сравнении с тем, что предусматривается при сдаче письменно экзамена.

Традиционными формами отчета усвоения знаний в школе являются контрольные работы с определенной строгостью оформления работы. При ориентации на тесты разумно снизить требовательность в оформлении работ, но тогда возникнут сложности с оформлением группы заданий «С». И в ходе проведенных мною исследований эта проблема имела место.

Но необходимо отметить, что для части учащихся тесты позволяют улучшить свои оценки. В 9-х классах, с которыми я работаю, есть несколько учеников с неординарным мышлением, но которые с трудом могут правильно оформить свои мысли на бумаге. Результаты тестов такой группы учащихся лучше, чем их контрольные работы.

Перед началом исследования я поставила перед собой несколько задач. Во-первых: определить степень психологической готовности учащихся к написанию тестов, по форме приближенных к тесту ЕГЭ. Во-вторых: выявить предпочтения детей. В-третьих: попытаться снизить страх учащихся перед заданиями повышенной сложности.

Для достижения поставленных целей мною в течение года проводились разнообразные формы проверки знаний. И предпочтительнее всего оказались зачеты, в которых были предложены задания основной и дополнительной частей с указанием их сложности в баллах.

Писать тесты ребятам нравится, т. к. существует некоторое ограничение в возможных вариантах ответов. Выбирать из предложенных вариантов несколько легче и в психологическом плане. Но справедливости ради надо сказать, что в процессе проведения таких работ сложилась определенная группа учащихся, которые абсолютно случайным образом проводили выбор вариантов ответов, эти варианты совпадали с верными ответами, в результате чего оценка за тест была выше фактических знаний.

Для преодоления страха перед задачами повышенной сложности, мною был проведен ряд работ, в которых намеренно умалчивалась степень сложности заданий, менялся привычный порядок усложнения заданий по возрастаню. Для меня было важно понять, из каких критериев складывается эта боязнь.

Ниже приводятся примеры некоторых таких работ.

Зачет по геометрии по теме: «Решение треугольников. Скалярное произведение векторов».

Обязательная часть

1. В треугольнике ABC сторона AB равна 12 см, угол A - 60° , угол C - 45° . Найдите угол B сторону BC.
2. Две стороны треугольника равны 6 м и 4 м, а угол между ними равен 30° . Найдите третью сторону.
3. Стороны треугольника равны 12, 10, 8. Найдите угол, лежащий против меньшей стороны.

4. Определите, перпендикулярны ли векторы $\vec{a}\{-6;8\}$ и $\vec{b}\{4;3\}$

Дополнительная часть

5. Найдите стороны параллелограмма, если его диагонали равны 40 см и 24 см, а угол между диагоналями равен 40° .

6. Чему равен угол между векторами $\vec{CA}\{-\sqrt{3};1\}$ и $\vec{CB}\{0;-6\}$?

7. Найдите стороны равнобедренного треугольника, если биссектриса угла при основании равна 20 см, а угол между боковыми сторонами равен 120° .

При написании данного зачета каждая задача обязательной части оценивалась одним баллом, 5, 6, 7 задачи — 2, 3, 4 баллами соответственно. Для получения оценки «зачет» необходимо набрать 3 балла обязательной части или 2 балла обязательной части и 2 балла из дополнительной части. Для получения «4» надо набрать 5(6) баллов, для получения «5» — 8 баллов.

При предъявлении зачета учащимся 9 «А» текст данного зачета не был разделен на части, не обговаривалась «цена» задачи, поменялись порядком 3 и 5, 4 и 7 задачи. В результате эксперимента выяснилось, что учащиеся просматривали все задачи (что не делали слабые ученики 9 «Б») и выбирали приемлемые для себя. В результате сравнения работ учащихся одного уровня двух классов было отмечено, что больше учеников 9 «А» старалось выполнить задачи дополнительной части.

Самостоятельная работа по алгебре на тему: «Неравенства второй степени».

1. Какое из перечисленных неравенств является неравенством второй степени?

- 1) $x^2 + 5 < x^2$; 2) $0,3 + 2x > 0$; 3) $3x^2 + 7x < 0$; 4) $(x - 3)(x + 2)(x - 8) > 0$.
2. Решите неравенство: $12x^2 - 5x - 3 \leq 0$.

$$1) \left[-\frac{3}{4}; \frac{1}{3}\right]; 2) \left[-\frac{1}{3}; \frac{3}{4}\right]; 3) \left(\frac{1}{6}; \frac{3}{4}\right); 4) \left(-\infty; -\frac{1}{3}\right) \cup \left[\frac{3}{4}; +\infty\right).$$

3. Решите неравенство: $36 - x^2 < 0$

1) $(-6; 6)$; 2) $(-\infty; -6)$; 3) $(6; +\infty)$ 4) $(-\infty; -6) \cup (6; +\infty)$

4. Найдите область определения функции:

а) $y = \sqrt{-x^2 + 6x - 8}$

б) $y = \frac{\sqrt{9 - x^2}}{x - 1}$

Эта самостоятельная работа была предъявлена ученикам 9 «А» класса именно в таком виде, для учеников 9 «Б» был изменен порядок (4 задание было поставлено на первое место). В результате, большее количество учеников 9 «Б» выполнили трудное задание, при одинаковом предложенном времени.

Итак, тестовая форма проверки знаний учащихся имеет свои положительные стороны: повышается уверенность в правильности своих решений, для некоторых существует шанс удачного отгадывания ответа, не надо тратить время на последовательное оформление своих записей. Но если ЕГЭ является конечным результатом обучения в школе, то необходимо менять и привычную форму текущего контроля в школе. Трудно требовать от детей последовательного изложения решения, если понятно, что это в принципе не обязательно. Не отработав навыки объяснения своих идей на простых примерах, невозможно требовать четкого оформления на задачах повышенной сложности, что в свою очередь, требуется для заданий группы «С» ЕГЭ.

Для учителя проверять тесты удобно за счет быстроты этой деятельности, но проследить ошибки ученика практически невозможно, в связи с чем трудно проводить дальнейшую отработку плохо усвоенного материала. Да и списать ученику не составит особой сложности.

Хочется отметить и тот факт, что подобная градация заданий, как представлено в ЕГЭ, формирует определенную боязнь у учащихся перед заданиями группы «С». Даже ученик средних возможностей может просто не приступить к решению задач «С» по причине своей неуверенности «если задачи выделены в особую группу, то они очень тяжелые».

В ходе экспериментальной работы я предприняла попытку изменить стереотип у детей к последним задачам. На мой взгляд, это лучше удалось с 9 «А». И тут есть ряд особых причин. Во-первых, ученики этого класса изначально были «слабее» параллельного класса не только по математике. Во-вторых: атмосфера в классе не располагает к стремлению овладевать знаниями. Отдельных учеников приходилось заставлять работать на уроке. И при общем низком уровне усвоения классом информации говорить о задачах повышенной сложности было практически невозможно. Вопрос: «Сколько надо сделать на три?», - был одним из первых. Именно в 9 «А» тактика скрытия сложности задачи, критерий оценки за работу принесла позитивные результаты. И именно зачетная система явилась предпочтительной.

Актуализация знаний учащихся по биологии за курс основной школы в перспективе подготовки к ЕГЭ

Как известно, целью Единого государственного экзамена является аттестация учащихся средней школы и их дифференциация для отбора в ВУЗы. В связи с этим в заданиях по биологии контролируется не только усвоение заключительного раздела курса общей биологии (10-11 классы), но и наиболее существенные вопросы за основную школу, т.е. объем контролируемого материала очень большой. Кроме того, форма письменного экзамена необычна для биологии. И хотя тестовые задания сейчас часто используются на уроках во всех классах для текущего контроля знаний, но все же нестандартные типы заданий - измерителей разной степени сложности потребуют систематического обучения школьников умению работать с заданиями с выбором одного или нескольких верных ответов и, кроме того кратко, четко, по существу вопроса письменно излагать свои знания.

В первой четверти я провела пробный ЕГЭ в 11-х классах без специальной подготовки к нему. Целью этой работы было не столько получение каких-то результатов, сколько оценка полноты усвоения пройденного материала: что усвоено лучше, что хуже, какие вопросы выпали из внимания, что плохо понято.

В результате, из 25 принимавших в пробном ЕГЭ учащихся оценку "5" получили 2 человека, оценку "4" - 14 человек, оценку "3" - 9 человек. Неудовлетворительные оценки отсутствовали.

Анализ основных ошибок показал, что, учащиеся несколько забыли материал, изучавшийся в 6-9 классах (разделы "Растения", "Животные"), что вполне естественно, на вопросы, связанные с еще не пройденным материалом 11 класса, они отвечали в большей степени наугад.

По результатам проверки работ можно отметить следующее:

1. В вопросах за курс основной школы слабо усвоен материал о взаимоотношениях «паразита» и «хозяина», трудно воспринимается понятие «основной хозяин» и «промежуточный хозяин» паразита.

2. Очень часто встречающейся ошибкой учащихся является представление о питании живых организмов. Некоторые считают автотрофами только зеленые растения, забывая о хемотрофах.

3. Много ошибок было по разделу "Основы цитологии". Учащиеся недостаточно используют рисунки в ответах на вопросы, не всегда могут по ним определить части и органоиды клетки: комплекс Гольджи, хлоропласт, ядро.

4. Наибольшие трудности вызвали вопросы по теме "Химический состав клеток". Этот раздел является очень сложным для восприятия учащимися. Тем более, что до сих пор он изучается в 10 классе до того, как аналогичные вопросы рассматриваются на уроках химии. На схеме вторичной структуры

белка учащиеся не узнавали белок, путали его с ДНК или с другими уровнями организации белковой молекулы.

Изучая функции белка, необходимо при подготовке обратить внимание на сигнальную функцию: способность молекул изменять свою структуру в ответ на воздействие внешней среды, на проявления раздражимости организмов, в основе которой лежит способность молекул белка восстанавливать исходную структуру под воздействием различных факторов.

5. В вопросах о роли воды в клетке некоторые учащиеся ошибочно считают, что вода является источником энергии, ускоряет химические реакции.

6. По теме "Метаболизм" было допущено много ошибок. Учащиеся неверно понимают, что синтез молекул АТФ происходит в процессе биосинтеза белка, синтеза углеводов, а также что подготовительные этапы энергетического обмена происходят не в лизосомах, а в митохондриях или в комплексе Гольджи.

7. Больше внимания при подготовке к ЕГЭ следует уделять вопросу о механизме биосинтеза белка, т.к. вопросы по данной теме вызвали значительные трудности у учащихся. Так, трудным оказался вопрос об однозначности генетического кода (то, что один триплет кодирует одну аминокислоту). Они считают, что один триплет кодирует две или более аминокислот. В заданиях о "знаках препинания" между генами (триплетях, не кодирующих ни одну аминокислоту) большинство указали, что на подобных триплетях заканчивается или начинается транскрипция.

8. Что касается вопросов по разделу "Основы генетики и селекции" следует отметить, что большинство учащихся усвоили основные законы и понятия генетики, разбираются в схемах скрещивания, определяют генотип и фенотип потомства. Однако, не все усвоили промежуточный характер наследования. Знание генетических терминов также имеет ряд недостатков. И на это следует обратить особое внимание при подготовке к ЕГЭ.

9. И наконец, хочется отметить, что учащиеся трудно воспринимают задания повышенного уровня с отрицанием (когда требуется найти неверный ответ). В качестве такого примера приведем следующее задание.

«Цитоплазма в клетке не выполняет функцию:

1. транспорта веществ;
2. внутренней среды;
3. осуществления связи между ядром и органоидами;
4. фотосинтеза (*правильный ответ*).

На основании анализа допущенных учащимися ошибок хочется отметить следующее:

1. При подготовке к ЕГЭ необходимо как можно полнее знакомить учащихся с основным содержанием экзамена.

2. Обязательно проанализировать результаты ЕГЭ предшествующих лет и типичные ошибки, допущенные учащимися, для работы с ними.

3. С самого начала года в 11 классе, параллельно с прохождением нового материала, на уроках и дополнительных занятиях организовать повторение наиболее важных разделов основного курса. Для этого:

- выделить основные блоки курса (они хорошо выделены в многочисленной литературе для подготовки к ЕГЭ);
- просмотреть и выбрать наиболее характерные тестовые задания для

контроля знаний (сейчас выпущено очень много тестов по всем разделам);

- после повторения каждого блока необходимо пытаться выполнять всевозможные задания и обязательно разбирать ошибки, допущенные учащимися;
- перед экзаменом, в конце года, потренироваться на имеющемся материале, выполнить все задания (репетиция экзамена).

После занятий с группой учащихся в конце года был проведен повторный пробный экзамен. Количество ошибок резко сократилось.

Анализ результатов проведенного тестирования позволяет сделать определенные выводы и наметить основные пути совершенствования подготовки к сдаче ЕГЭ.

1. Как было отмечено ранее, учащимся трудно усваивается биологическая терминология. В связи с этим, например, при изучении темы “Общие признаки живых организмов”, где набирается около 80 новых терминов и понятий, я провожу зачет на понимание этих терминов. Учащиеся должны уметь своими словами объяснить значение любого из них. Аналогичная проверка проводится и при изучении основ генетики. Этот контроль совершенно необходим при изучении тех тем, которые изобилуют терминами, без которых обойтись совершенно нельзя.

2. Так как было выявлено, что хуже всего учащиеся справляются с заданиями со свободным развернутым ответом, необходимо с 6 класса в учебном процессе уделять больше внимания формированию у учащихся умения четко, кратко, по существу письменно и устно излагать свой ответ на поставленный вопрос. Необходимо стремиться к тому, чтобы, например, при выявлении признаков какого-то класса или типа животных учащиеся умели четко называть признаки, т.е. их ответ должен формулироваться следующим образом: 1)...., 2)...., 3)...., и т.д. Четкость и краткость ответов должна прослеживаться также и во всех контрольных работах.

3. В 6-7 классах при изучении раздела “Царство растений” необходимо, чтобы у всех учащихся сложилось правильное представление о том, что все живые организмы питаются органическими веществами. Но все дело в том, что растения способны их синтезировать сами из неорганических веществ в процессе фотосинтеза, используя энергию солнечного света, а другие существа используют уже готовые органические вещества.

В заключение хочется отметить, что оптимальных результатов сдачи ЕГЭ учащиеся достигнут только в том случае, если непосредственная подготовка к нему начнется уже с самого начала изучения основного курса.

Приобщение учащихся 6-х классов к культуре тестирования

Задача данной работы состоит в том, чтобы научить учащихся работать с тестами, так как это необходимо для подготовки к ЕГЭ.

Тестовый контроль знаний не заменяет обычные контрольные работы, а дополняет их. 4-5 заданий теста составляют базовый уровень знаний, остальные же задания призваны проверить, насколько свободно ученики владеют изученным материалом. Тестирование имеет ряд преимуществ перед остальными формами контроля: простота, скорость выполнения и проверки заданий. Тестовые задания дают учителю первичное представление об усвоении учащимися знаний по какой-либо теме, а также позволяют предварительно оценить их. После такого тестирования переход к традиционной форме контроля логичен. Немаловажно то, что многими учащимися (особенно это касается детей переходных классов средней школы, 5-6) тестирование воспринимается как игра. Игровые формы обучения всегда воспринимаются на «ура», но имеют и свои недостатки: например, недостаточно осмысленное восприятие детьми предлагаемого задания. Поэтому необходимо терпеливо и многократно объяснять, как необходимо заполнять таблицу ответов и насколько зависит оценка работы от их количества. Важно отслеживать и такое явление как «списывание», ведь тест списать легче. Но самым главным представляется необходимость научить ученика грамотно рассуждать, чтобы, не решая задачи, выбрать верное решение, правильный ответ. Шестиклассники – ученики непростой возрастной категории. Казалось, год назад переход из начальной школы в среднюю школу уже случился. Но можно ли утверждать в полной мере, что адаптация к средней школе завершена? Думается, нет. Это то время, когда дети уже вышли из младшей школы, но до уверенных и взрослых старшеклассников им ещё очень и очень далеко. Что касается знаний, то в этом возрасте очень удобны тесты, проверяющие основные знания и умения учащихся, например, по таким темам, как: «проценты», «отношения и пропорции», «отрицательные числа, модуль», «сложение и вычитание положительных и отрицательных чисел», «умножение и вычитание отрицательных и положительных чисел». Какие сложности были выявлены в ходе тестирования? Прежде всего – организационные. Необходимо тщательно продумывать условия самостоятельной работы учащихся.

Возможно, необходимо уже и в 6 классе включать в тестирование задания с развёрнутым ответом, так как основным недостатком тестирования представляется отсутствие заданий на размышление. Хотелось бы, чтобы итоговая аттестация давала возможность показать учащимся ход своих рассуждений, оценивался бы не только результат, но и то, насколько вдумчиво и с какими навыками и умениями выпускники подходят к решению заданий. К сожалению, это могут, как правило, сделать только стабильно успевающие ученики, потому что большинство не успевают делать задания третьей части (задания с развёрнутыми ответами) работы. Развитие навыков тестирования в 5,6 классах должно позволить большинству учащихся максимально успешно справляться с заданиями ЕГЭ и выполнять максимально полно.

Обучение аудированию на уроках французского языка в рамках подготовки к ЕГЭ

Аудирование представляет собой активный творческий процесс, сопровождающийся сложной мыслительной деятельностью, выраженной работой памяти.

Правильная организация обучения аудированию является одним из основных условий успешного овладения иностранным языком в целом. Аудирование стимулирует речевую деятельность учащихся, используется для знакомства с новым языковым речевым и страноведческим материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Задача обучения аудированию состоит в том, чтобы научить школьников понимать естественную речь в ситуациях, когда собеседники встречаются лицом к лицу, стать активными слушателями и собеседниками, обмениваться информацией, проявлять своё отношение к собеседнику и просто слушать для удовольствия.

При обучении аудированию учащиеся овладевают: механизмом аудирования, аудированием как средством обучения языковому материалу и видам речевой деятельности, аудированием как самостоятельным видом речевой деятельности. Аудирование как самостоятельный вид речевой деятельности предполагает овладение аудированием с пониманием основного содержания, аудированием с извлечением необходимой информации и аудированием с полным пониманием.

Требование к практическому овладению аудированием следующие:

Учащиеся должны уметь:

- воспринимать на слух и понимать общее содержание связанных, заключённых в смысловом отношении текстов;
- извлекать необходимую информацию для выполнения задания;
- понимать основное содержание аудируемого текста;
- выделять главную мысль;
- определять и устанавливать последовательность фактов;
- полностью понимать аудируемый текст с опорой на наглядность;
- определять настроение и намерение говорящих;
- устанавливать причинно-следственные связи в аудируемом тексте;
- делать выводы.

Для иностранного языка характерна «свобода содержательного плана» (И.А. Зимняя). Это означает, что новому языку можно учиться и на историческом и на экономическом, и на бытовом содержании. В любом случае, чтобы задавать вопрос, нужно владеть соответствующими грамматическими конструкциями изучаемого языка. Чтобы дать совет, приказ – повелительными; чтобы сравнить какие-либо предметы, явления – необходимо овладеть грамматическими средствами выражения степеней

сравнения и другие. Эта особенность предмета «иностранный язык» не предопределяет безразличия к его содержательному аспекту, ибо, выступая в качестве составляющей школьного курса обучения, этот предмет призван реализовывать задачи воспитания, образования и развития подрастающего поколения. Соответственно к тематике и содержанию тестового материала, циркулирующего в учебном процессе, предъявляются требования познавательной ценности, наличия нравственного потенциала, актуальности для конкретного поколения учащихся. Тем не менее не само содержание речевых произведений, а способы и средства их продуцирования и рецепции, типичные для изучаемого языка, выступают в качестве основного предмета усвоения и, соответственно, контроля.

Говоря о рецептивных умениях, имеют в виду восприятие и понимание связного иноязычного текста при чтении и восприятии речи на слух, а также понимание своих собеседников при диалоге и групповом общении. Процесс и результат понимания в рамках всех этих видов речевой деятельности имеет много общего, но и обладает неповторимыми специфическими чертами.

Общими являются:

- 1) нацеленность на извлечение информации, заложенной в сообщении и включение ее в сложившуюся в сознании учащегося картину мира;
- 2) возможные трудности, вытекающие из новизны и языкового материала;
- 3) наличие сформированности механизмов рецептивного плана;
- 4) комплекс умений, которые могут выступать в качестве объектов проверки.

К числу таких умений относят:

- опознание знакомых единиц;
- прогнозирование лингвистического и смыслового развертывания текста;
- дифференцирование многозначных и полифункциональных единиц из числа знакомых;
- определение значений незнакомых единиц при помощи контекста, сходство с родным языком, формальных элементов, знание способов словообразования;
- выявление связей между словами в предложениях, предложениями в пределах абзаца, смысловыми фрагментами контекста в целом с опорой на лингвистические и смысловые связующие компоненты;
- установление связей между полученной из текста информацией и ранее известной;
- интерпретацию текста и его оценку.

К числу специфических особенностей разных видов рецепций можно отнести более существенную роль условий восприятия речи при слушании, нежели при чтении. Говоря о проверке понимания иноязычной речи на слух, необходимо подчеркнуть, что при этом проверяется не только подготовленность к освоению содержания и языкового материала. Но и сформированность механизмов рецептивного плана. Наличие достаточного опыта аудирования.

Требования к обученности восприятию речи на слух, реализованность которых можно рассматривать как объект итогового контроля, формулируются следующим образом. Учащиеся должны уметь:

- 1) достаточно полно и точно понимать на слух небольшие сообщения

(до двух минут звучания), построенные в основном на изученном материале и близкие по тематике, с голоса учителя, своих товарищей, профессиональных дикторов (в звукозаписи и при неоднократном предъявлении);

2) понимать основное содержание высказывания носителя языка в ограниченном количестве типичных ситуаций непосредственного общения. Имея при этом возможность реализовать умение добиваться понимания, переспрашивать, выражая просьбу повторить, пояснять трудные места.

Возможность проверить сформированность механизмов рецептивного плана обеспечивается регулированием темпа предлагаемого сообщения, длины предложений, длительности звучания речевого целого, подбором дикторов.

Тексты, предлагаемые для контроля умения воспринимать речь на слух должны содержать слова, доступные для самостоятельной семантизации или трудные в этом плане, но не препятствующие пониманию текста в целом.

Для каждого языка существуют свои специфические требования. Французский язык в 3 раза быстрее, чем русский язык. Наш менталитет не привык к такому темпу речи. При слушании французской речи ухо устаёт. 15 минут – максимум времени, в течение которого слушающий может фиксировать свое внимание на сообщении. Потом он отвлекается. У школьников порог равен 2 минуты. Необходимо воссоздавать ситуации для слушания. Информация поступает в различных проявлениях: смешанном, аудитивном, визуальном. Аудитивные методы тяжелее, аудитивно-визуальные – легче. Психологи говорят, что восприятие повышается на 30%, так как аудитивный канал гораздо более слабый, чем визуальный. В жизни 80-85% информации мы получаем по смешанному каналу. Поэтому визуальная память гораздо более развита, чем аудитивная память человека, если предварительно она прошла через технологию определения валидности и надежности.

Валидность теста выражается в виде оценки степени, в какой она позволяет измерить определенные стандартом конечные учебные достижения по их объему и удельному весу в целом. Надежность теста устанавливается при помощи статистических процедур. Важнейшей особенностью теста является стандартизация ответов, формализация их оценки.

Наиболее распространенным типом теста является задание с выбором одного из предложенных ответов (другие термины: тест множественного выбора). Точнее говоря, речь идет о выборе одного правильного ответа из ряда правдоподобных.

Наиболее простой подтип тестового задания с выбором ответа предполагает демонстрацию осведомленности, достаточной для того, чтобы отличать истинное утверждение от ложного.

Тестирование в формате Единого государственного экзамена рассматривается как инструмент измерения учебных достижений. Тест состоит из отдельных вопросов или заданий. Тестированием может быть названа любая процедура измерения любой характеристики человека, если предварительно она прошла через технологию определения валидности и надежности.

Существует четыре формы заданий для ЕГЭ:

1. задание с выбором ответа;
2. задание на дополнение;

3. задания на установление соответствия между элементами двух множеств;

4. задания на установление правильной последовательности в ряду предлагаемых элементов.

Наиболее распространенным типом теста является задание с выбором одного из предложенных ответов (другие термины: англ. Multiple choice test, тест множественного выбора).

Новелла Андре Моруа «Собор».

En 18... Un tudiant s'arreta, rue Saint-Honore devant la vitrine d'un marchand de tableaux. Dans cette vitrine etait exposee une etoile de Manet: La Cfhedrale de Chares. Manet n'etait alors admire que par quelques amateurs, mais le passantavait le gout juste ; la beaute de cette peinture l'enchanta. Plusieurs jours il revint pour la vjir. Tnfin, il osa entrer et en demanda le prix.

- Vf fois, dit le vtrchand, elle est ici depuis longtemps. Pour deux mille francs, je vousla cederai.

L'etudiant ne possedait pas cette somme, mais il appartenait a une famille provinciale qui n'etait pas sans fortune. Un de ses ondes, quand il etait parti pour Paris, lui avait dit: «Je sais se qu'est la vie d'un jeune homme. En cas de besoin urgent, ecris – moi». Il demanda au marchand de ne pas vendre la toile avant huit jours et il ecrivit a son oncle.

Ce jeune homme avait a Paris une maitresse qui, mariee avec un homme plus age qu'elle s'ennuyait. Elle etait un peu vulgaire, assez sottte et fort jolie. Le soir du jour ou l'etudiant avait demande le prix de la Cathedrale, cette femme lui dit:

- J'attends demain la visite d'une amie de pension quiarrive de Toulon pour me voir. Mon marin'a pas le temps de sortir avec nous ; je compte sur vous.

L'amie arriva le lendemain. Elle etait accompagnee d'une autre. L'etudianta dut, pendant plusieurs jours, prmener ces trois femmes dans Paris. Comme il payait repas, fiacres et spectacles, assez vite, son mois y passa. Il emprunta de l'argent a un camarade et commencait a etre inquiet quand il a recu une letter de son oncoe. Elle contenait deux mille francs.

Ce fut un grand soulagement. Il paya ses dettes et fit un cadeau a sa maitresse. Un collectionneur acheta un Cathedrale et, beaucoup plus tard, legua ses tableaux au Louvre.

Maintenant l'etudiant est devenu un vieil et celebre ecrivain. Son Coeur est reste jeune. Il s'arrete encore, tout emu, devant un paysage ou devant une femme. Souvent dans la rue, en sortant de chez lui, il rencontre une dame agee qui habite la maison voisine. Cette dame est son ancienne maitresse. Son visage est deforme dans la graisse ; ses yeux, qui furent beaux, soulignespar des poches ; sa levrs surmontee de poils gris. Elle marche avec difficulte et l'on imagine ses jambs molles. L'ecrivain la salue mais ne s'arrete pas, car il la sait mechante et il lui deplait de penser qu'il l'ait aime.

Quelquefois il entre au Louvre et monte jusqu'a la sale ou est exposee la Cathedrale. Il la regarde longtemps, et soupire.

A. Qui etait le personnage principale de cette nouvelle ?

1. Il etait peintre.
2. Il etait marchand de tableaux.
3. Il etait ouvrier.
4. Il etait etudiant.

B. Le jeune homme a demande de l'argent pour...

1. payer les dettes.
 2. faire un cadeau a sa maitresse.
 3. acheter le tableau de Manet.
 4. payer ses repas.
- C. Qu'est – ce qu'il a fait avec ses tableaux?
1. Il les a vendus;
 2. Il les a legues au Louvre;
 3. Il les a gardes chez lui;
 4. Il les a offerts a ses amis.

Подготовка школьников к ЕГЭ по математике

Проведение экзамена по математике в форме ЕГЭ предъявляет к процессу преподавания математики в течение всего периода обучения в школе более высокие требования, чем при традиционной форме выпускного экзамена. ЕГЭ содержит задания трех различных степеней сложности, что позволяет оценить знания учащихся в соответствии с реальным их качеством, а учащимся – проявить в полной мере свои способности и достигнутые успехи. Но это же заставляет учителя еще раз пересмотреть методику преподавания математики с 5 по 11 класс.

ЕГЭ по математике требует от учащихся глубокого знания теоретического материала, свободного владения основными математическими понятиями, элементами математической логики, умения строить математические модели, применять теоретические положения на практике. Первая часть экзаменационного задания содержит вопросы, отражающие усвоения основного фактического материала, определений, теорем, формул и т.д. Для решения этих задач часто достаточно не применения сложных преобразований и других технических операций, а владение некоторыми не вполне стандартными для школьной практики приемами отыскания решений задач. Укажу некоторые из них:

1. Метод проверки ответа на правдоподобие. В очевидных случаях он широко применяется при решении математических задач, например, отбрасываются отрицательные значения скорости, как не соответствующие смыслу задачи. Но тот же прием проверки ответа на правдоподобие может быть применен и не в столь очевидных случаях, например, при возведении правильной дроби в степень с натуральным показателем не может получиться

$$\left(\frac{3}{4}\right)^3$$

неправильная дробь, следовательно, в задании ответ $1\frac{7}{16}$ может быть

отброшен без вычислений.

2. Метод «прикидки результата» тесно связан с предыдущим, но все-таки в процессе обучения заслуживает особого внимания, т.к. часто позволяет найти правильный ответ к задаче кратчайшим путем, выполнив вместо сложных операций значительно более простые и получить результат приближенный, но по смыслу близкий к истинному.

Например: $20,6 \cdot 19,4 \approx 20 \cdot 20 = 400$ (ошибка в ответе всего 0,16).

3. «Метод перебора» (т.е. полная индукция), когда перебираются все возможные варианты ситуации и выбираются те, которые соответствуют всем поставленным условиям. Например: для ответа на вопрос «Сколькими способами из трех человек можно выбрать двух дежурных» достаточно перебрать все возможные варианты: (1;2); (1;3); (2;3) и дать ответ: таких способов 3.

4. Умение строить отрицательные высказывания и противоположные высказывания, владение «методом от противного» (закон исключенного третьего).

5. Метод графической интерпретации.
6. Построение математической модели задачи.
7. Метод повтора.

Хороший результат в овладении этими методами дает преподавание по учебникам Петерсон в 1 – 6 классах. Эти и некоторые другие приемы позволяют учащимся легче справиться с заданиями ЕГЭ, но все-таки основное внимание при преподавании всего курса математики нужно уделить глубокому, осмысленному усвоению материала.

Курс математики в школе в большой степени построен по концентрическому принципу, когда один и тот же вопрос рассматривается многократно в разное время, но каждый раз на новом уровне, «новом витке».

Искусство учителя заключается в том, чтобы при этом у ученика создалось целостное представление об изучаемом понятии, чтобы он увидел его в развитии, а не как набор отдельных фактов. Рассмотрим это положение на примере изучения тем «Степень», «Степенная и показательная функции», «Логарифмы».

5 класс. Вводится понятие степени с натуральным показателем, равным 2 и 3; дается определение $a^2 = a \cdot a$; $a^3 = a \cdot a \cdot a$, предлагается найти значение выражения $2^3 + 3^2$; $(5^3 + 13^2) : 21$ и т.п. При изучении курса по учебнику «Математика 5» Дорофеев, Петерсон рассматривается степень с любым натуральным показателем, и рассматриваются действия со степенями типа $2 \cdot 2 \cdot 2$ сначала на основании определения, затем строится математическая модель $a \cdot a = a^2$, где $m \in \mathbb{N}$, $a \neq 0$. В качестве развивающих задач предлагаются задания типа: «Имеют ли корни уравнения $x = x^2$; $y = y^2$?», которые решаются методом подбора.

В 6 классе рассматриваются примеры степени с натуральным показателем, уже для любого рационального основания и показывается, что правила действий над степенями остаются прежними.

В 7 классе в курсе алгебры четко формулируются и даются в виде формул свойства степени с натуральным и нулевым показателем степени, и в дальнейшем появляется возможность решать задачи дедуктивным методом. Предлагается следующая схема выполнения операций:

$$a \cdot a = a^2 \quad a / a = a^0 = 1$$

1. записывается задание

2. составляется математическая модель задачи (термин «математическая модель» употреблять не обязательно, достаточно сказать «Запишем соответствующую формулу»)

3. на основании дедуктивного шага решается данная конкретная задача в следующих классах идет расширение области применения указанных свойств степени, но сами свойства остаются теми же, и постоянная ссылка на понятие свойств степени и формирует общее представление о «едином здании» математической науки.

Особенно ярко может быть продемонстрировано это свойство математики при изучении темы «Логарифмы», если этому уделить очень серьезное внимание.

Например, формула $\log x + \log y = \log(xy)$, где $x > 0$, $y > 0$, $a > 0$, $a \neq 1$ может быть обоснована логически только на основании определения логарифма как показателя степени и свойства умножения степеней с одинаковым основанием: $a^x \cdot a^y = a^{x+y}$ (при умножении степеней с одинаковым основанием показатели степени складываются). Никаких формальных выкладок можно при этом не выполнять.

Хочется остановиться еще на одном аспекте преподавания математики с перспективой ЕГЭ. Третья часть экзаменационной работы содержит задания повышенной трудности и для того, чтобы хотя бы часть учащихся класса могла с ним справиться, необходимо регулярно включать усложненные задания с последующим их обсуждением на уроках, причем делать это на том же материале, который проходит по программе. Например, при изучении темы «Линейные уравнения с одной переменной» в 6 классе можно предложить решить 5 стандартных уравнений и 2 уравнения такого вида: (6) $|x| + 3 = 5$; (7) $|x - 3| = 5$, позволяющих проводить дифференциацию обучения на уроках математики на одном и том же изучаемом материале.

В заключении можно сделать вывод, что подготовка учащихся к ЕГЭ, систематическое введение элементов ЕГЭ в курс математики средней школы способствует повышению качества знаний выпускников, их готовности к продолжению образования.

Глава 4

Контрольно-оценивающий компонент качества образования в средней и старшей школе

*Щеглова М.В., Бессонова С.С.
учителя английского языка*

Лексико-грамматическое тестирование как средство повышения грамотности учащихся и развитие навыка использования активной лексики

Для того чтобы учащиеся овладели навыками общения на иностранном языке и умели выражать свои мысли и понимать мысли других, необходимо, прежде всего, сформировать у них те или иные понятия: грамматические и лексико-содержательные.

Анализ результатов тестирования позволил нам выделить трудности, связанные:

1) с расхождением понятия вида и времени в русском и английском языках, так как в родном языке все происходящие действия не воспринимаются расчлененно, в пределах настоящего, прошедшего и будущего времени, как этого требует система временных форм английского языка. *(Эти трудности связаны с правильным выбором видовременных форм);*

2) с расхождением правил функционирования грамматических категорий в различных языках. В русском языке - через систему флексий, сложных аналитических форм глагола, а также определённым порядком слов в предложении. *(Эти трудности связаны с оформлением грамматической структуры).*

Система тестов предполагает овладение лексико-грамматическим материалом и состоит из двух стадий: ориентировочной и исполнительной.

На ориентировочной стадии происходит предварительное усвоение системы ориентировки. На исполнительной стадии происходит выявление системы ориентиров и действий на их основе, то есть формирование и совершенствование навыков употребления лексики и видовременных форм в процессе выполнения различных упражнений.

Грамматические тесты помогли нам выявить типичные ошибки, допускаемые учащимися при изучении грамматических категорий (Passive Voice Past Perfect, Reported Speech).

Лексические тесты определили успешность усвоения изучаемой на данном

этапе лексики, при чем при их составлении мы учитывали последовательность введения лексических единиц.

Целью тестов являлась проверка уровня сформированности навыков учащихся в использовании грамматического и лексического материала. Так, для заполнения пропусков в предложениях типа «Nick said he ... just ... from the sport club», «the teacher asked why ... answered that question», «Granny asked Peter if he ... dairy products» многие учащиеся обычно употребляли формы has come, we didn't likes, has broken и т.д. Данные ошибки свидетельствуют о том, что ряд учащихся не обращает внимания на контекст, который требует употребления формы глагола в PAST PERFECT, обозначающего предшествующее действие.

У многих учащихся также недостаточно сформирован навык употребления PRESENT INDEFINITE в придаточных предложениях условия и времени, так в предложениях значительное количество учащихся ошибочно употребили форму FUTURE INDEFINITE.

Из-за непонимания ситуаций в целом, а также смысла предложений, учащиеся ошибочно употребляют PRESENT CONTINUOUS вместо PRESENT PERFECT как, например, в предложении «Look! I am buying a new stick». По этой же причине допускаются многочисленные ошибки в текстах на употребление артиклей.

- My aunt's flat is in — new house.
- — bathroom is — large room with two windows.
- There are — two beds with large pillows on them.
- To — left of — door there is — dressing — table.
- There is — thick red — carpet in my — room.
- I can see — nice — coffee-table in — middle of — room.
- There is — low chair at — dressing-table.

Методы оценки результатов тестирования и время выполнения тестов зависело от уровня подготовки группы учащихся и отдельных учеников.

Оценка результатов тестов выполнялась как под контролем учителя, так и с помощью самоконтроля и взаимоконтроля учащихся. Перед проведением тестов учитель подробно объяснял порядок их выполнения. Чтобы выработать навык нужного качества, разные ученики затрачивали разное время и выполняли работы разного объёма.

Следовательно, тестирование строилось на основе индивидуализации и дифференциации обучения. При этом:

- учитывались особенности усвоения у различных групп учащихся;
- осуществлялся своевременный контроль и самоконтроль процесса формирования навыков, чтобы учитель мог сам управлять процессом усвоения.

Выполнение тестов позволяет подключить большее количество анализаторов для осмысления нового грамматического и лексического материала. А при выполнении письменных тестов время контакта с материалом больше, чем при выполнении устных заданий.

Тесты являются одним из средств, позволяющих реализовать указанные задачи, как на этапе ориентировки, так и при формировании вышеуказанных навыков. Они позволили организовать осознанное восприятие изучаемого явления, дали возможность организовать выполнение конкретных действий необходимых для усвоения грамматики и лексики.

Батуева Н.П., Стоволосова В.М.
учителя английского языка

Сравнительно-сопоставительный анализ различных видов письменных работ в аспекте затруднений учащихся

Виды письменных работ по английскому языку разнообразны:

- деловое письмо (письмо-жалоба, письмо-приглашение, письмо для получения информации, письмо-заявление о приеме на работу или на курсы и т.д.);

- доклад;

- статья в газету;

- повествовательное сочинение;

- сочинение, выражающее свою точку зрения по определенной теме;

- отзыв о книге.

К письменной работе предъявляется ряд требований. Ее объем – 120-180 слов. При выставлении оценки учитываются четкость изложения, употребление различных лексических и грамматических структур, использование информации по теме, изложение информации в логической последовательности, выбор стиля (формальный, полупоформальный, неформальный).

В ходе экспериментальной работы мы выявляли трудности, которые возникают у школьников при написании письменных работ на английском языке.

Особых затруднений не вызвал такой вид работы, как письмо к другу. Усвоены стиль письма – неформальный – и форма.

Качество письменных работ *Letters* («Письмо к другу»):

10 «а» - 80% 10 «б» - 80%

«5» - 8 «5» - 6

«4» - 10 «4» - 6

«3» - 3 «3» - 3

«2» - нет/ 21 чел. «2» - нет/ 15 чел.

Хорошо справились учащиеся с повествовательным сочинением. Задание предполагало написание сочинения из трех частей, которое должно было закончиться фразой: «Я не мог этому поверить», «Все хорошо, что хорошо кончается». Учащиеся использовали много прилагательных, чтобы сделать повествование ярче и выразительнее. К недостаткам можно отнести трудности в использовании связующих слов (*linking words*) - «тем временем», «однако», «как оказалось», «между прочим». Кроме того, учащиеся не использовали прямую речь для оживления рассказа. Некоторые учащиеся забывали включить предложение-подсказку.

Качество письменных работ *Narrative Composition* (Повествовательное сочинение):

10 «а» - 70% 10 «б» - 69%

«5» - 4 «5» - 4

«4» - 10 «4» - 6

«3» - 7 «3» - 5
 «2» - нет «2» - нет

Следующий вид письменной работы – доклад. Его тема «Транспортная система Москвы». Доклад состоял из пяти частей. Учащиеся использовали ключевые вопросы по теме, предложенные учителем. Трудным для учащихся оказался выбор правильного стиля (использовали полужурналистский стиль вместо формального). У многих учащихся отсутствовала вступительная часть, и в заключении они не обобщили основные пункты доклада, не сделали выводы. Не продуманы формулировки обобщений.

Качество письменных работ *Report (доклад)*:

10 «а» - 50% 10 «б» - 66%
 «5» - 2 «5» - 1
 «4» - 8 «4» - 9
 «3» - 11 «3» - 3
 «2» - нет «2» - 1

Самым трудным заданием для учащихся оказались деловые письма. Деловое письмо имеет практическую цель (вы хотите, чтобы что-то было сделано). Оно требует ответов от человека, которому послано письмо. Учащиеся писали письма о приеме на курсы английского языка при Кембридже и о каникулах в Орландо. Дается информация для ответов на вопросы. Стиль письма – формальный или полужурналистский в зависимости от того, кому направляется письмо.

Качество письменных работ *Transactional Letter*:

10 «а» - 43% 10 «б» - 46%
 «5» - 1 «5» - 1
 «4» - 8 «4» - 6
 «3» - 10 «3» - 5
 «2» - 2 «2» - 1

Основные трудности (типичные ошибки):

1. Не включили всю необходимую информацию
2. Некоторые учащиеся переписали информацию из источника (ключевое письмо в учебнике)
3. Стиль письма выбран неверно
4. В первом предложении не объяснено, почему они пишут письмо (в связи с чем)
5. В конце письма не указали, что они ожидают от получателя письма

Подводя итоги письменных работ, мы пришли к следующим выводам:

- работы могут стать лучше, если учащиеся составят план, прежде чем писать деловое письмо или доклад;
- необходимо тщательно отрабатывать лексику, обращая внимание на фразеологические глаголы и синонимы. Можно написать на доске слова и словосочетания, полезные для данной письменной работы;
- необходимо научить учащихся выбирать правильный стиль. У них должно войти в привычку задавать вопросы: «Кому пишу?», «Знаю ли я его?», прежде чем выбрать правильный стиль;
- стиль письма напрямую связан с его целью;
- необходимо учить учащихся находить свои ошибки. Это можно сделать, работая всей группой над ошибками одного письма.

A letter to a friend

Dear Ksenya,

Thanks for your letter. I'm glad you're having a nice time on the beach. I was also at the seaside in July and had a lot of fun. I was on a couple of excursions to the mountains and I learned windsurfing. It was great.

But now I'm in Moscow. I'm writing to you to invite you to my birthday party I hope you remember about it. I'm sure you'll be the soul of the company.

You know recently I've met a friend of mine. He is an excellent electric guitar player. He is coming to my birthday. I mean you can bring your guitar, too. If you play and sing it will be the best present I've ever had. It'll be useful if you bring some notes.

By the way. Max is coming too. Are you surprised?

Hope to see you soon.

Ilya.

Letter of application (Alexandra Dumina)

Dear Mr. or Mrs.

I am writing in order to apply for one of the scholarships you are offering for summer courses at the Oxford Academy.

My name is Alexandra, I am from Russia. I am 15 years old and I have been studying English for 10 years. I have fun in the USA and I had some practice there, so my English is not bad.

I would like to know from what countries children will be coming. I have always wanted to communicate with people from foreign countries.

One more question: what subjects shall we study at summer courses?

Now I will tell you why I should be awarded one of the scholarships.

I am fond of English literature very much. I have read Charles Dickens, Charlotte Bronte and many other novelists.

Traditions and culture of Great Britain have always interested me. So I would like to visit all this beautiful sights things that I have read about.

I hope you will kindly consider my letter. I am looking forward to hearing from you.

Yours, faithfully.

Alexandra.

Narrative composition. (Nikolay Berman)

I could never have guessed what was going to happen that day. I was resting on the bed when suddenly the telephone rang. Certainly I answered. The voice was unfamiliar for me. I was asked if I wanted to take part in the reality show on the uninhabited island with the main prize of one million of dollars. Of course, I agreed. I was told to pack my bags, come to the yard, sit in the black car which would take me to the airport. In the airport I had to wait for the flight to Nasagua. I agreed.

I did everything in a proper way. There was a big traffic jam, so the trip to the airport took a lot of time.

But when we arrived at the airport, I was surprised again. There was no flight to Nasagua on the flight table. An hour passed, two hours passed, three hours passed

but the flight wasn't announced. I saw a lot of people who were surprised and couldn't understand anything, like me. But suddenly a man in black came to me. He explained that it was a trick and we were taken by a hidden camera. All is well that ends well.

Report
Transport system of Moscow
(Svetlana Soboleva)

Transport system of Moscow is rather good and very important in citizen's life. A lot of people travel by cars, buses, tramways and of course by Metro.

First I would like to say some words about buses and tramways. It's not a secret that hundreds of people in Moscow travel to work or school by these means of traveling. And in the morning it's almost impossible to get into a bus, because there are too many people. Another problem is that people have to wait for buses or tramways for a very long, sometimes even for an hour or so. But in some places they don't have to wait for more than 10 minutes. I think that these means of traveling are very uncomfortable and inconvenient.

Now, I would like to speak about our Metro. I really like it, because there I don't have to wait for the train – it comes almost immediately. But on some stations people have to wait even for 15 minutes. I find Metro very convenient because it's rather easy to get from one place to another. But in rush hour there are too many people especially on Kolcevaya.

Except public transport there are private cars. Nowadays millions of people who live in Moscow have one or more cars. It's the most comfortable means of traveling. But there's one big problem – traffic jams.

Our government tries to do something about it but my opinion is that it is useless, because our environment is too polluted and we still continue polluting it. The more roads we built, the more cars we buy, the more harm we make for nature. It's really sad, but that's really so.

Повышение уровня самооценки учащихся через обеспечение мотивации высказываний на английском языке

Истинные побуждения, которые заставляют учеников отдавать работе на уроке максимум усилий, определить не так уж просто. Они чрезвычайно сложны. Причинами, которые определяют участие человека в работе вообще, являются его желание, возможности, уровень владения английским языком, но особенно мотивация (побуждение).

В процессе мотивации задействованы потребности и мотивы. Потребности - это внутренние побуждения к действию. Процесс собственно мотивации завершается выработкой мотива, определяющего готовность личности реализовывать учебный процесс с той или иной эффективностью. В рамках собственно мотивации помимо потребностей участвуют также и ценностные ориентации, убеждения, взгляды. Мотивация не является реально наблюдаемым фактом, это сконструированное понятие, т.е. мотивацию нельзя непосредственно наблюдать или определить эмпирическим путем. О ней может быть сделано заключение только на основании поведения или высказываний анализируемых индивидуумов.

Необходимо также отметить, что возможность сформировать и высказать собственное мнение по обсуждаемой теме значительно повышает уровень самооценки учеников, способствуя формированию и становлению их как личностей.

Для более эффективной мотивации (побуждения) к построению высказываний на английском языке на уроке, автором разработана система вопросов и проведено предварительное анкетирование, которое позволило более точно определить сферу интересов в каждой возрастной категории учащихся.

Исследовательские задачи:

1. Поиск приемов раскрепощения учащихся в процессе воспроизведения высказываний на изучаемом языке.
2. Формирование навыков свободного общения на английском языке для построения монологических высказываний и психолого-педагогическая адаптация к ведению диалога в рамках ЕГЭ.

Формы осуществления:

Провоцирование спонтанных и подготовленных монологов, поощрение вступления в диалог, групповое обсуждение, общую дискуссию, с помощью адаптации вопросов и тем для обсуждения с учетом интересов и возможностей данной возрастной категории учащихся. Не секрет для каждого учителя, что по мере накопления учащимися лексического и грамматического материала в процессе овладения английским языком, боязнь перехода к свободному общению на нем не исчезает сама по себе. Обусловленная социально-политическими условиями боязнь "сказать что-то не то" глубоко укоренилась в сознании человека, проживающего на территории России, и

автоматически переносится на формирование и осуществление высказываний на английском языке. Общепринятая и широко используемая в школьной программе форма заучивания предлагаемых диалогов с их последующим воспроизведением лишь первый шаг на пути раскрепощения, на котором нельзя останавливаться. Готовые реплики помогают формировать речь, но не обеспечивают свободу общения при отсутствии вариантов.

Главным в решении поставленных автором задач представляется поиск тем для диалогов и дискуссий, представляющих непосредственный интерес для учащихся.

Этапы работы:

1. Чтение текста по предлагаемой теме.
2. Выделение проблем и способов их решения.
3. Структурирование, изучение и архивирование активных речевых моделей.
4. Активизация речевых моделей путем постановки проблемы в ином ракурсе или с использованием личностного подхода.
5. Поощрение раскрытия подготовленного материала путем вмешательства в диалог или ролевую игру учащихся вспомогательными вопросами или наводящими репликами.
6. Реализация возможности для каждого ученика высказать свою точку зрения всем остальным.

Итоги эксперимента:

С точки зрения анализа результатов, самым лучшим признанием успешности проведенного обсуждения и/или дискуссии является то, что обсуждение темы продолжается учащимися и после окончания урока на перемене, хотя уже и на русском языке. Желание высказать свое мнение учителю индивидуально после окончания урока, пусть и на английском языке является показателем того, что тот или иной учащийся не получил возможности или постеснялся высказаться до конца на уроке.

QUESTIONARE .

Answer the questions of the quiz. Discuss the results with a partner. Compare your variants.

The teacher collects the quizzes after the discussion.

1. Look at the table of content in your textbook. Choose 3 - 5 topics that appeal to you mostly. Innumerate them according to your preference. _____

2. What ideas do you suppose to be discussed in those Units

3. What information would you like to find in them? _____

4. Name the least interesting topics. _____

5. Try to find interesting ideas to justify studying them. _____

6. What would you like to learn about? _____

7. What problems are interesting to discuss with your classmates? _____

8. List the ways of studying that you think to be appropriate and interesting at your age.

9. Are you interested in global problems like ecology, politics, art, wars, diseases etc.?

Which of them is worth discussing and why? _____

10. What kind of tests are you afraid of? What is the most terrifying thing at the exams?

The results of this survey are of great help to a teacher while preparing for the discussion on the topical issues of every Unit as pupils of different generations and different family backgrounds may challenge the teacher's choice in choosing the strategy or ideas for dialogues.

This information allows a teacher to form case studies that are based on realistic problems or situations and are designed to motivate and actually engage the students.

Here are some samples of derivations from the main subjects that appeared to be the most interesting for discussions.

The 8th Form

Provided by the "Rising Star" Intermediate Course Text Book by Luke Prodromou, published

by Macmillan Education :

I. Success

- Does personality matter for being successful or it is a matter of luck?
- Are you able to be famous?
- Do astrology signs influence a person 's destiny?

II. Talking about my generation

- Youth culture through music, clothiers, life-style.
- How important is your personal appearance at school, in the street, at a party, at home?
- How do TV advertisements influence your dress code and lifestyle?
- Is going in for sports a necessity or a burden?
- Are you confident that leisure is only for pleasure?
- Is it good to be another comic genius?

III. Our wonderful world

- What may insects teach human?
- Nature : a source of raw materials or an exhibited miracle?
- Report on wildlife mysteries. Should people interfere or just preserve them?

Basic course. V.N. Bogoroditskaya, L.V. Khrustaleva (the 5th edition)

I. Rapport: how to make friends.

- What traits of character make a good friend?

- What is more important to be a real friend or to have one?
- Who is happier Little Hans or the Miller (Oscar Wilde "The Devoted Friend")?

II. Health is above wealth

- How to watch one's health and have time to enjoy it?
- What sport events are popular in our country? Are they encouraged in our school?
- Is it really necessary to become an athlete? Or is it enough to be a strong competitor in the life marathon?
- Which of the three boys was the best friend (Alan Marshall "How's Andy Going?") ?

III. Getting a view of the whole world

- Are you interested in the world news?
- What is good news and bad news? Is it sometimes the same?
- Bring your favorite editions of a newspaper and a magazine. Be ready to describe their sections and columns?
- What makes a convincing advertisement?

The 11th Form

Basic course : V.M. Pavlotsky "Read Learn and Discuss",
 Additional Material : V. M. Pavlotsky "Tests", "Opportunities"
 Upper Intermediate by M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska.

I. Music

- Young people search for new rhythms and new styles. Are they really brand new or derivations of old ones?
- Is it necessary for young people nowadays to learn to understand classical music or is it an exclusive art?
- Medical research has proved that the volume of sound produced at some rock concerts does great damage both to the senses of hearing and to the nervous system. Are we bringing up generation of the half-deaf neurotics?
- Does contemporary music challenge aggressiveness or it is the way to release pressure?

II. Systems of Education

- How do you think a teacher feels about his/her subject?
- Are exams necessary or they should be replaced by tests?
- What features of some foreign educational systems should be introduced in our country?
- Essence of exams: trying to avoid or practicing to pass?

III. Cars and Pollution

- Make your choice : clear environment or comfortable life?
- Do vehicles make more damage than good?
- Are you able to return to primitive life but with clear environment?

IV. The Progress of Science

- Machines and robots: - are they toys or masters?
- The progress of science is the courage of a winner or an award to losers?
- What is more attractive : to be commemorated in the name of a new product or to make money out of somebody's else innovation?

V. Theatre

- Are TV, the cinema and computer technologies eclipsing theatrical art ? Is it actually dying?
- Thanks to school tradition almost each of you have stage experience. Comment on the way performing influence your personality.
- Share with us the brightest impression that you got from any show lately?

VI. Books and Reading

- Is a book the power and magic of dreams or a careful teacher of life?
- Do books need to be rescued to prevent robotizing of humans by mass media and the Internet?

VII. Holidays. Traveling. Services.

- Our world is becoming a global village. Do you agree?
- What can traveling teach us?
- Prove that it is necessary to learn some facts about customs and traditions of the country you are going to visit beforehand in order to avoid culture shock.

The 10th and 11th Forms. "Business English"

"Market Leader" Intermediate Business English Course

by D. Cotton, D. Falvey, S. Kent

I. GLOBALISATION

- It is the way to feel oneself a citizen of the world or irretrievable loss of national cultures?
- Does globalization create cross-cultural problems? Give your examples.
- Is it essential nowadays to preserve one's cultural roots?

II. ADVERTISING

- What makes advertising "the greatest art form of the twentieth century" (Marshall Mc Luhan 1911-1980) ?
- What factors help to create an effective advertisement?
- Outdoor ad's: an eye-catching slot or putting a city's attractions in the shade ?

III. CHOOSING A CAREER

- Is it better to select to what you are inclined rather than attempt to force oneself to change?
- If you were a boss would you hire high-flyers or steady performers?

IV. TRADE

- Are you for or against free trade? Does it lead to creation of jobs, or to unemployment?
- Do trade barriers preserve a country's economy?

V. INNOVATIONS

- Who makes greater input : a creator or a good promoter?
Who receives more benefits?
- What is preferable : to become famous through an innovation receiving no role in business or to develop somebody's else creativity in a large, profitable company?

VI. QUALITY

- Do famous brand names always guarantee high quality?
- Present your definitions of quality.
- Explain the term "value for money". Give examples.

VII. ETHICS

- Is personal appearance always relevant?
- Do dress codes affect discipline?
- What may be regarded as "ethical" and "unethical" in terms of business?

Conclusion

Statements presented above encouraged the pupils to use the language and communication skills they have acquired in the rest of a Unit. A short review of the key language before discussing each issue will help. The aim should be to allow the pupils to reach their own conclusions. As many pupils expect there to be a correct answer, the teacher had to give her own opinion, always stressing that there usually is no "right" answer.

If the activity was developing slowly the teacher intervened by asking questions or making helpful suggestions. I tried to encourage creative and imaginative solutions to the problems. The pupils were challenged to use people's management skills such as working in a team, leading and interacting effectively with each other.

The author focused on communication and fluency during group discussion activities.

Language errors were dealt with at the end. I made a record of important mistakes and corrected them at the end trying to present them in constructive way.

Анализ тем экзаменационных сочинений по литературе в аспекте их соответствия возможностям, интересам и взглядам школьников

Выпускной письменный экзамен по литературе в 11 классе всегда был самым сложным экзаменом как для школьников, так и для учителей-словесников. Ни один другой экзамен не вызывал и не вызывает столько вопросов, споров, разногласий и размышлений.

Во-первых, о форме проведения экзамена по литературе. В последние годы педагогической общественностью, учителями-словесниками горячо обсуждается проблема поиска формы проведения выпускного экзамена по литературе в 11 классе. Целесообразность использования сочинения как единственной формы аттестации выпускников подвергается сомнению. В 2000-2001 учебном году Министерством образования Российской Федерации был начат эксперимент, предлагающий выпускникам школ право выбора формы экзамена по литературе: сочинение или изложение с творческим заданием. В последние годы все чаще и чаще приходится слышать и читать о том, что сочинение – это устаревшая форма проведения экзамена, что эта форма оценки знаний необъективна, что нужно искать новые формы оценки знаний учащихся.

И все-таки именно сочинение, основанное на умении самостоятельно составлять текст, т.е. излагать мысли на заданную тему, соответствует целям и задачам литературного образования в школе. И если мы считаем, что «цели литературного образования в школе – изучение художественных произведений, постижение литературы как художественной реальности, становление на этой основе духовного мира человека, его мировоззрения, воспитание потребности в систематическом чтении как необходимой части духовно-нравственного совершенствования личности» («Литература в школе», №2, 2001, с.28), то форма итогового контроля должна соответствовать целям. Ученики читают художественные произведения и изучают их на основе целостного восприятия. Сочинение как выпускной экзамен направлено на это же. Следуя задачам литературного образования в школе, мы учим анализировать и осознавать собственное восприятие произведения, оценивать его художественные достоинства. Экзамен в форме сочинения направлен на это же. Иными словами, цели и задачи обучения и форма контроля находятся в определенном единстве.

Поэтому думается, что менять надо не саму форму проведения экзамена по литературе (сочинение), а пробовать изменить подход к сочинению: формулировки тем, требования к объему и содержанию работы, нормы оценки сочинений и т.д.

Цель данной работы - проанализировать темы экзаменационных сочинений, предложенные учащимся для подготовки к экзамену в 2002-2003

учебном году. Наблюдения, которые будут изложены в статье, основываются на опыте работы с одиннадцатиклассниками, выпускниками 2002-2003 уч. года.

Работая над сочинениями в течение учебного года, обсуждая и анализируя вместе с учащимися темы сочинений к экзамену по литературе, наблюдая за интересами и высказываниями одиннадцатиклассников, можно сделать следующие выводы.

Все предложенные темы сочинений к экзамену по литературе можно условно разделить на три группы.

Группа 1. Темы, доступные для выпускников и являющиеся популярными.

Из огромного перечня тем (392 темы) примерно 60% соответствуют возможностям, уровню знаний, способностям старшеклассников и вызывают больший или меньший интерес у учащихся. Эти темы соответствуют программе по литературе для старших классов, они изучались на уроках литературы в 9 – 11 классах. Поэтому эти темы являются знакомыми, понятными и достаточно популярными среди выпускников, учащиеся понимают, что нужно писать, как раскрыть тему, у них есть определенный запас знаний, чтобы справиться с данными темами.

Сразу надо заметить, что речь идет о среднем одиннадцатикласснике. Конечно, в каждом классе найдутся ученики, которым ничего не интересно, которым все равно, что писать (а точнее, списывать) и которые будут писать не ту тему, которая их заинтересовала, а ту, которую можно списать.

Далее приводятся примеры тем, отнесенных к этой группе.

1. За что и против чего борется Чацкий?
2. Образ поэта и тема творчества в лирике А.С. Пушкина.
3. Каковы причины и последствия «хандры» Онегина?
4. Семья Мироновых в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка».
5. Образ поэта и тема творчества в лирике М.Ю. Лермонтова.
6. Как Печорин относится к проблеме судьбы? (По роману Лермонтова «Герой нашего времени»)
7. В чем проявляются парадоксы личности Печорина? (По роману Лермонтова «Герой нашего времени»).
8. Образ Руси в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» .
9. Душевная драма Катерины. (По пьесе А.Н. Островского «Гроза»).
10. Любовь в жизни Обломова. (По роману И.А. Гончарова «Обломов»).
11. Столкновение теории с жизнью. (По роману И.С. Тургенева «Отцы и дети»)
12. Семья Болконских и семья Курагиных в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».
13. Образ Кутузова и вопрос о роли личности в истории. (По роману Л.Н. Толстого «Война и мир».)
14. «Мысль семейная» в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».
15. Тема смирения и бунта в произведениях Ф.М. Достоевского. (По одному из романов)
16. Человек и среда в рассказах А.П.Чехова.
17. Тема жизни и смерти в прозе И.А. Бунина.
18. Прекрасная Дама в лирике А.А. Блока.

19. Образ Руси в поэзии А.А. Блока.
20. Мир природы в лирике С.А. Есенина.
21. Образ поэта в лирике В.В. Маяковского.
22. Мастер и его ученик в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».
23. Люди долга и чести в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия».
24. Патриотическая тема в лирике А.А. Ахматовой.
25. Русская деревня в изображении А.И. Солженицына. (По рассказу «Матренин двор»)

А также темы, представляющие собой анализ эпизода конкретного художественного произведения. Например: «Отъезд князя Андрея на войну» (анализ 25 главы части 1, тома 1 романа Л.Н. Толстого «Война и мир»).

Группа 2. Темы не школьные, не доступные для выпускников.

В перечне тем сочинений, к сожалению, немало формулировок, которые не соответствуют возрасту учащихся, их способностям, возможностям, уровню знаний, их кругозору. Учащимся не хватает жизненного опыта, начитанности, чтобы справиться с такими темами. Часто темы сформулированы так широко, общо, расплывчато, неконкретно, что старшеклассники признавались в том, что они даже не понимают, о чем надо писать, какие произведения использовать для раскрытия таких тем, как построить сочинение.

Есть большая группа тем (более 70 тем), где выпускникам предлагается самим выбрать одно или два произведения любых авторов для раскрытия темы. Это само по себе непросто для одиннадцатиклассников. Большинство выпускников не могут этого сделать, они «тонут» в огромном количестве авторов и произведений, и не всегда им удается правильно «сориентироваться» и сделать выбор. Часто учащиеся признавались в том, что у них есть свои мысли, свои варианты раскрытия той или иной темы, но они не уверены в себе, они боятся, что неправильно выбрали произведения для анализа, что вообще неправильно понимают предложенную тему. И это совершенно естественно: им всего 16-17 лет, они в силу возраста, отсутствия жизненного опыта не могут справиться с такими темами. В результате они отказываются от данных тем и выбирают то, что проще для них, то, что они понимают, то, в чем они уверены. И здесь их тоже можно понять. Особенно если это выпускной экзамен и от его итогов зависит оценка в аттестате.

Есть формулировки, которые не вполне «укладываются» в школьную программу по литературе, т.к. для раскрытия этих тем нужно использовать произведения, которые не изучались в школе. Это совершенно не школьные темы, они выходят за пределы школьной программы по литературе.

В перечне тем немало таких, которые для их раскрытия требуют огромного объема работы: необходимо проанализировать несколько литературных произведений (иногда разных авторов), использовать критические статьи, собрать воедино много фактов, мыслей, героев, тем и т.д. Такую работу выпускники не в состоянии проделать за 6 часов, отведенные на написание экзаменационного сочинения, учитывая то, что за это время они должны написать сочинение на черновике, проверить и переписать на чистовик. Одиннадцатиклассники прекрасно оценивают свои возможности и сразу отказываются от таких тем в пользу более простых, конкретных, «узких».

Более 100 тем содержат в себе цитату из критической статьи или высказывания известной личности. (Например: «По роковой силе своего

таланта, по крови, по благородству стремлений и по масштабу своей душевной муки - Горький – русский писатель» (А.А. Блок) или «Муза Некрасова...очень часто, смешивая благородные чувства с грубостью манер, нравится самою своею неизысканностью» (А.В. Дружинин)). Такие темы, как показывает практика, учащиеся не очень любят и опасаются их, т.к. они дают установку на однозначное толкование и не позволяют ученику сформулировать свое мнение, отличное от того, которое содержится в цитате. Ученик боится высказать свое несогласие с критиком или писателем, автором цитаты, и поэтому зачастую вынужден доказывать мысль, принадлежащую известному автору.

Все эти темы находятся за пределами школьной программы по литературе, за пределами тех требований, которые предъявляются к выпускнику средней школы, они не соответствуют возможностям, способностям, уровню знаний 17-летних ребят.

Далее приводятся некоторые из так называемых «нешкольных» тем.

1. «Муза Некрасова ... очень часто, смешивая благородные чувства с грубостью манер, нравится самою своею неизысканностью» (А.В. Дружинин).

2. «Родник поэзии есть красота...» (Н.В. Гоголь). (По одному или нескольким произведениям русской литературы XIX века.)

3. «Настоящее зло...ходит всегда на костылях добродетели...» (М.М. Пришвин). (По одному или нескольким произведениям русской литературы XIX века.)

4. «Выньте Бунина из русской литературы, и она потускнеет, лишится живого радужного блеска и звездного сияния его одинокой страннической души» (М. Горький). (По творчеству И.А. Бунина)

5. «Поэзия – пуг, взрывающий время...» (О.Э. Мандельштам). (По одному или нескольким произведениям русской литературы XX века.)

Группа 3. Темы, доступные для выпускников, но не вызывающие у них интерес.

В эту группу собраны темы, с которыми выпускники школ могут справиться, формулировки тем соответствуют уровню знаний одиннадцатиклассников, их возможностям и способностям, их кругозору и начитанности. Темы сформулированы в соответствии со школьной программой по литературе и отвечают тем требованиям, которые предъявляются к выпускникам средних школ. Но эти темы по тем или иным причинам не вызывают интереса у учащихся, у ребят они не входят в число «любимых» тем. По признанию некоторых учеников, они могут выбрать одну из таких тем только в том случае, «если остальные будут еще хуже». По каким же причинам темы попадают в число неинтересных, непривлекательных, непопулярных у выпускников?

Во-первых, шаблонные, стандартные формулировки, повторяющиеся из года в год на протяжении многих десятилетий, надоевшие; сочинения на эти темы уже много раз были изданы в книгах «100 лучших сочинений», «Готовые сочинения» и т.п. (например: «Образ Онегина в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» или «Дикой и Кабаниха. Основные черты самодурства. (По пьесе А.Н. Островского «Гроза»)).

Выпускники, которые могут и хотят писать сочинения самостоятельно, высказывать собственные мысли, рассуждения, мнения, стараются избегать таких тем, которые не дают возможности проявить самостоятельность и

показать свое творчество. Еще раз надо повторить, что, конечно, всегда есть какой-то процент учеников (хотелось бы, чтобы этот процент был небольшой), которые отдадут предпочтение именно таким темам, потому что уже есть готовые сочинения, есть откуда списать.

Во-вторых, темы, которые недостаточно подробно, не детально изучались на уроках литературы, которые не были «разжеваны», проговорены несколько раз, а были включены лишь в обзорное или самостоятельное изучение. (Например: темы по творчеству Н.А. Заболоцкого или тема «Проблема человека и власти в прозе А.И. Солженицына»).

Учащиеся, которые не уверены в себе, которые боятся или не могут самостоятельно разобраться в теме, проанализировать художественное произведение, стараются избегать таких тем.

В-третьих, есть авторы или отдельные произведения, которые зачастую не вызывают интереса у современных старшеклассников. Опыт работы с выпускниками 2003 года показал следующие тенденции: большинство тем по творчеству Н.А. Некрасова, М.А. Шолохова, А.Т. Твардовского, некоторые темы по творчеству В.В. Маяковского, темы по современной отечественной литературе не вызывали интереса у учащихся. Следует сделать оговорку: данное наблюдение является субъективным, поскольку это всего лишь один класс одной школы.

Далее приводятся примеры тем, отнесенных к третьей группе:

1. Тема народных страданий в поэзии Н.А. Некрасова.
 2. Тема женской доли в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси...».
 3. Поэт и революция в лирике В.В. Маяковского.
 4. Тема войны в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон».
 5. Нравственная проблематика лирики А.Т. Твардовского.
 6. Темы, идеи, образы лирики Н.А. Заболоцкого.
- А также темы по современной отечественной литературе.

В качестве заключения – одно размышление, или вопрос-недоумение. В течение всего учебного года, пока мы с одиннадцатиклассниками готовились к выпускному сочинению и работали над темами, предложенными Министерством образования РФ для выпускных экзаменов, меня (думаю, не только меня одну) не покидал один вопрос: для чего выпускникам школ, 16-17-летним ребятам, давать такие сложные, порой совсем не школьные, не соответствующие возрасту темы? Для чего такие запутанные формулировки? Разве нельзя сформулировать конкретнее, проще, «уже»? Что мы хотим получить от учащихся? Что мы проверяем? Чего добиваемся? Почему нужно формулировать тему так, что учащиеся не понимают, как подойти к теме, что от них требуется? И те же самые 17-летние ребята приходят на вступительные экзамены в университеты и институты, причем в одни из ведущих вузов, на факультеты с большим конкурсом и высоким проходным баллом, и там им предлагаются совершенно иные темы сочинений: четкие, конкретные, узкие, основанные на основных произведениях школьной программы по литературе. Темы сформулированы так, что никаких вопросов, никакого непонимания у абитуриентов не возникает. Тема может им нравиться или нет, они могут раскрыть ее полно или недостаточно, но это темы, соответствующие школьной программе, школьным требованиям, возрасту и возможностям абитуриентов. Эти темы им по силам.

Получается, что требования к выпускным школьным сочинениям оказываются выше тех требований, которые предъявляют вузы на вступительных экзаменах.

В виде иллюстрации - *темы сочинений, предлагавшиеся на вступительных экзаменах в некоторых ведущих московских вузах*.

МГУ, экономический факультет:

1. Печорин как «герой времени» (по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»).

2. Изображение дворянства в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети».

3. Россия в лирике А. Блока.

Институт Стран Азии и Африки:

1. Добро и зло в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина.

2. Изображение дворянства в пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад».

3. Сатирические образы в произведениях М.А. Булгакова.

Московский городской психолого-педагогический университет.

1. «Прошедшего житъя подлейшие черты» в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума».

2. Основные темы лирики С.А. Есенина.

3. Проблема «отцов» и «детей» в современном обществе (свободная тема).

Учитель — родитель: необходимость диалога

О том, что взрослого человека переделать практически невозможно, тогда как ребёнок всё-таки даёт такую надежду, знают все. Казалось бы, невзирая на родителей, сей в детях «разумное, доброе, вечное» - и в свой час соберёшь урожай.

Но механизм «учитель – родитель» на самом деле устроен гораздо сложнее: зачастую ребёнок, в которого, на твой взгляд, заронено хорошее зерно, возвращается из школы домой, где подвергается родительской «прополке», - и все труды педагога сводятся на нет.

Понимая, что этот механизм имеет, по крайней мере, ещё одно звено («родитель»), «обрабатывать», продолжая сельскохозяйственную терминологию, необходимо ребёнка и его родителей одновременно. При этом нужно хотя бы приблизительно представлять, что за люди родители твоих учеников.

Родители нынешних шестиклассников, детей 11-12 лет, - это люди 35-40 лет, то есть поколение, «переехавшее «перестройкой»: его становление пришлось на время, когда одни идеалы в обществе рухнули, а других так и не предложили. Поэтому каждому пришлось пробиваться в одиночку и выработать собственную систему ценностей. В результате ценности оказались у каждого свои и, что печально, порой разительно отличающиеся от традиционных.

К примеру, на замечание, что они мало общаются со своими детьми, родители ничтоже сумняшеся отвечают: «Мы деньги зарабатываем. Пусть с ними общаются те, кто получает за это зарплату». (Помнится, в песне советских времён, предварявшей передачу, кажется, «Взрослым о детях», были такие слова: «Но, прежде всего, мы родители, а всё остальное потом»).

Или, другой пример. С тревогой говоришь родителю, что его ребёнок необщительный, скрытный, и слышишь в ответ: «И хорошо, что скрытный: меньше будут в душу плевать».

Или: ты возмущаешься агрессивностью ребёнка, а родитель радуется, что «зато он сумеет за себя постоять».

Примеры можно было бы множить. Добавлю ещё лишь одно: крайний прагматизм и рациональность сегодняшних родителей.

Многие из них не понимают, зачем детям читать книги, учить стихи, ставить спектакли, сочинять сказки и т.п. Родители хотят, чтобы их дети овладевали исключительно «полезным» (столь ненавистное для Пушкина слово!) с целью как можно лучше устроиться в жизни. Всё бесполезное (в частности, любое творчество) встречается в штыки.

О поколении 35-40-летних, к которому, кстати, принадлежу и я, можно сказать словами Лермонтова: «Печально я гляжу на наше поколение ...». Но, и глядя «печально», необходимо устанавливать с ним диалог, чтобы так же не смотреть на поколение « молодое, незнакомое».

И здесь лично я ставлю перед собой, по меньшей мере, две задачи: повышение общего культурного уровня родителей, их гуманитаризацию (что, на мой взгляд, ведёт к переоценке ценностей) и формирование их собственно как родителей, то есть людей, ответственных за воспитание российских граждан.

Какими методами я пытаюсь решить поставленные перед собой задачи?

Для, хотя бы частичного, решения первой задачи в прошлом учебном году «водила» родителей на спектакль «Страх мыльного пузыря» (МХАТ им. Чехова), на вечер современной поэзии, приглашала на встречи с писателем Ю.Поляковым, поэтом Е.Евтушенко и лётчиком-космонавтом С.Кричевским, рекомендовала прочесть некоторые книги и журнальные публикации.

Вторую задачу решаю, используя родительские собрания, каждое из которых посвящено, помимо бытовых вопросов, какой-нибудь педагогической проблеме, например, «Нужно ли в наше время быть патриотом?», «Милосердие - устаревшее слово?». А также индивидуальные встречи с родителями (ибо, как известно, в каждом доме по кому).

Кроме этих двух направлений, считаю очень важным третье направление работы, а именно, вовлечение родителей в практические дела класса. Родители должны быть не только плательщиками или накрывателями столов, но деятельными участниками школьной жизни детей: сажать вместе с детьми деревья, шить костюмы, делать декорации, ходить в походы, ездить на экскурсии.

Знаю, что ничего принципиально нового в моей работе нет. Новое в ней только то, что она являет собой хорошо забытое старое, когда контакт учителей и родителей был тесней (недаром когда-то был невероятно популярен, а ныне влачит жалкое существование журнал «Семья и школа»). В завершение хочу сказать лишь, что было бы хорошо, если работа с родителями стала приоритетным направлением в современной школе. Родители должны быть единомышленниками (или хотя бы не противниками) учителя, чтобы с посеянным им не случилось того, о чём в евангельской притче говорится, что, «когда он сеял, ... налетели птицы и поклевали».

Развивающий подход к взаимоконтролю знаний учащихся по русскому языку в подростковой школе.

Контроль знаний учащихся как один из важнейших элементов урока необходим для функционирования обратной связи, позволяющей учителю фиксировать уровень усвоения учащимися программного материала. Создание эффективной системы ежедневного контроля знаний, умений и навыков учеников способствует определению уровня обученности детей на каждом уроке, помогает успешной организации дифференцированного обучения и нормализации учебной нагрузки школьников.

Для достижения высоких качественных результатов в процессе обучения русскому языку необходимо сочетание различных видов устного и письменного, индивидуального и коллективного опросов, текущего и итогового контроля.

Особую важность приобретает контроль за классными и домашними работами учащихся. Тщательный анализ их ошибок, допускаемый при написании обучающих и особенно контрольных работ, используется для определения направления дальнейшей работы учителя по формированию умений и навыков школьников. Одной из форм контроля знаний в подростковой школе является взаимоконтроль учеников как при проверке домашнего задания, (ученики обмениваются рабочими и домашними тетрадями, проверяя работу друг у друга), так и при выполнении классных заданий по повторению или закреплению нового материала (например, ответ ученика у доски) и анализе контрольных работ.

Достаточно регулярное использование этого метода (несколько раз в неделю) создает особый эмоциональный настрой, который способствует повышению интереса к предмету и успешному его изучению, поскольку знания и навыки по русскому языку играют существенную роль и являются условием повышения общего умственного развития учащихся.

Выслушивая и анализируя ответы учеников у доски, особое внимание следует уделять монологическому высказыванию на лингвистическую тему с правильным использованием лингвистической терминологии. Это поможет учащимся овладеть учебной разновидностью научного стиля, поспособствует их речевому, а значит и общему развитию, умению обосновывать свои суждения, даст им возможность продемонстрировать свои умения применять на практику усвоенные знания и способы выполнения действия: объяснить выбор орфограмм, знаков препинания с последующей самопроверкой.

При этом, правильно понимая значение опроса у доски, учитель не должен забывать включать в эту деятельность учащихся, которые в этот момент урока не привлекаются к ответу. Важно именно в это время вовлечь в работу весь класс. Для критического осмысления ответов, а не только его эмоциональной оценки, «слушание» и оценивание товарища должны быть организованы учителем. Необходимо, чтобы весь класс активно работал, внимательно

слушая отвечающего, отмечая ошибки или неточности в его ответе, исправляя и дополняя ответ. При этом указываются замеченные речевые ошибки и недостатки в построении ответа.

Обучая давать мотивированную оценку ответа, необходимо, чтобы ребята понимали, что сиюминутное исправление в ходе самого ответа мешает отвечающему, сбивает его.

Критическая оценка товарища развивает у детей логическое мышление, укрепляет память, создает предпосылки для принципиальности, учит объективности и доброжелательности к товарищам. Такая работа заставляет каждого ученика активно включаться в мыслительную деятельность, дисциплинирует его, вырабатывает устойчивую привычку выслушивать говорящего, т.е. развивают общеучебные умения.

В результате оценку получает не только отвечающий у доски, но и те, кто дал развернутый, аргументированный анализ ответов товарища. И это справедливо: верно оценить ответ может только тот, кто сам хорошо знает материал.

Организация на уроке четко спланированной системы индивидуального опроса учащихся дает возможность глубже оценить эффективность труда каждого ученика, повышает личную ответственность школьников за результаты своего труда и служит выявлению основательности усвоенных знаний и прочности формирования навыков.

Домашние задания – один из самых существенно важных элементов процесса обучения русскому языку. Поэтому необходима систематическая и серьезная проверка их выполнения.

При обмене тетрадями при общеклассной проверке домашнего задания учитель стремится спросить, наибольшее количество учеников, давая возможность каждому из них разобрать один – два примера.

Такая организация проверки заставляет каждого ученика чувствовать ежедневную ответственность за свои записи в тетрадях. Воспитывающая роль взаимопроверки знаний дисциплинирует школьников, приучает их трудиться регулярно. Так, во втором полугодии 2003 – 2004 учебного года в 5–6 классах школы № 1274 им. В.В. Маяковского г. Москвы не было ни одного случая невыполнения домашнего задания.

При проверке домашних заданий необходимо постоянно следить за правильностью речи учащихся, приучать школьников к сознательному анализу своей речи и речи товарищей с точки зрения соответствия ее литературным нормам. Происходит формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной форме, умение определять основную мысль, правильно отбирать языковые средства, совершенствование связанной устной речи, хотя избежать ошибок удастся не сразу и не всегда.

Под речевыми ошибками понимаются нарушения употребления слов с точки зрения их значения; форм и грамматических конструкций с точки зрения установленных норм литературного языка в орфоэпии, лексике и грамматике.

К речевым недочетам относятся недостатки речи, связанные с нарушением требований коммуникативной целесообразности, неудачным подбором выразительных средств речи: лексические повторы, употребление лишних слов, штампы, бедность и однообразие синтаксических конструкций. А также нарушение видовременной соотнесенности форм глагола, образования степеней сравнения прилагательных и др.

Наличие подобных ошибок свидетельствует о недостаточном умении учащихся соотносить лексическое и грамматическое значение слов. Особенно это касается разносклоняемых и несклоняемых имен существительных (имя, пламя, кино и др.), употребления местоимений, склонения числительных, построения сложных предложений.

Изучая с учащимися орфографические и пунктуационные правила, важно добиваться, чтобы школьники понимали и запоминали их, могли иллюстрировать своими примерами, овладевали способами применения правил на практике. Этому в значительной мере способствует обогащение словарного запаса, умение пользоваться словарями, справочниками, работа над развитием речевого слуха учащихся.

Навыки восприятия устной и письменной речи, особенно научного и публицистического стиля, весьма важны, поскольку готовят школьников к активной речевой деятельности. От их усвоения зависит овладение содержанием всех школьных дисциплин, активность жизненной позиции.

Чем лучше учащиеся овладеют навыками речи, тем успешнее идут занятия по всем учебным предметам: лучше усваиваются математические формулы, понимание, воспроизведение и применение которых непосредственно связаны с точностью выражения определенных понятий и отношений в слове, с последовательностью и логичностью в доказательстве и т.п. Точнее отмечаются и излагаются те или иные исторические события, точнее используется терминология, принятая в различных отраслях науки.

Воспитание культуры восприятия ответов товарища на уроке, умение его анализировать и оценивать – один из этапов работы над формированием умения воспринимать речь.

Поэтому так важна разноплановая организация системы постоянного учета уровня учебных достижений учащихся по русскому языку и использование этих результатов в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса. Система способствует воспитанию учащихся средствами данного предмета, развитию их логического мышления, обучению умению самостоятельно пополнять знания, формированию общеучебных умений – работе с книгой, справочной литературой, совершенствованию навыков чтения.

Какими бы ни были формы, методы и приемы проверки результатов учебной деятельности учащихся, они должны не только реализовывать основные принципы контроля (целенаправленность, систематичность, объективность), обеспечивать анализ уровня усвоения знаний, умений и навыков познавательного и практического характера, своевременность и оперативность проверки, но и воплощать обучающую и воспитывающую функцию проверки знаний.

Создание атмосферы увлечённости как основы качественного усвоения материала

В наши дни широкое признание завоевала мысль, что ученик – не сосуд, который надо наполнять, а факел, который нужно зажечь. Так почему же на практике мы нередко сталкиваемся с тем, что сосуды наполняются и наполняются, а факелы не зажигаются? Всё дело в специфике предмета музыки. И привычная формула: учитель объясняет, а ученик учит и отвечает, здесь работает лишь отчасти.

За 18 лет педагогической деятельности я снова и снова убеждаюсь в том, что активизация обучения музыке может быть осуществлена только при условии активной творческой деятельности самого педагога. Чтобы научить детей думать, открывать, творить, учитель должен очень много думать и творить сам.

Древние римляне считали, что корень учения горек. Но когда учитель призывает в союзники интерес, корень учения меняет свой вкус и дети с удовольствием его поглощают.

Ведь далеко не каждый ребёнок искренне интересуется историей создания какого-то музыкального инструмента или значения латинского или итальянского музыкального термина; взятые из энциклопедии и озвученные учителем сведения ненадолго поселяются в детском сознании. И, напротив, те самые слова, произнесённые со сцены маленьким артистом в соответствующем костюме, да ещё от лица того же музыкального инструмента или сложного музыкального термина, не оставит равнодушным никого из слушателей – зрителей. К примеру, только в централизованном концерте «Антон в стране музыкальных инструментов», проведённом прошлой весной, ребята узнали много интересного об истории создания рояля, гитары, флейты, скрипки, альты, виолончели, арфы. А также услышали реальное звучание вышеуказанных инструментов, продемонстрированное самими же ребятами – учащимися музыкальных школ.

Следовательно, развитию познавательного интереса способствует такая организация обучения, при которой ученик действует активно, решает вопросы проблемного творческого характера.

Огромную роль в реализации этих задач играет деятельность школьного хора.

Многие выдающиеся хормейстеры, музыканты (Ю. Алиев, В. Соколов, Н. Гродзенская, А. Гофман) замечают, что, исполняя сочинения выдающегося композитора, ребята с наибольшей полнотой впитывают образно-художественный строй его чувств, мыслей, приёмов музыкальной выразительности. Отсюда – уважительное, любовное отношение детей к музыкальной классике.

Шаг за шагом опытный хормейстер формирует у ребят вокально-хоровые навыки, способствует развитию хорошего музыкального вкуса.

Рассмотрим излюбленный вид музыкальной деятельности ребят –

Музыкальный театр.

Главная идея: взаимосвязь музыки, литературы, (сценарии, тексты песен) и живописи (костюмы и декорации), а также внеклассных мероприятий, как результат деятельности школьников в учебное и внеучебное время.

Музыкальные сказки, спектакли, мюзиклы, поставленные мной на сцене нашей школы, прекрасно соответствуют возможностям голосового аппарата детей разных возрастов, а также являются новой ступенькой в развитии их вокально-хоровых навыков.

I уровень. Возраст детей: 7-9 лет (1-3 классы).

Музыкальная сказка: «Лягушка и Пеликан»; музыка - А. Абрамова, сценарий и тексты - А. Горина.

Музыкальная сказка: «В зелёном саду»; музыка - А. Филиппенко, либретто - Г. Демченко, перевод с украинского языка – Т. Волгиной.

Музыкальная сказка: «Как курочка хлеб испекла»; сценарий – Ю. Николаев по мотивам одноимённой русской народной сказки, музыка – С. Бодренкова, тексты песен – Ю. Полухина.

Музыкальная сказка: «Дважды два – четыре»; музыка – В. Шаинского, инсценировка – В. Смеканцева по одноимённой сказке В. Топелиуса, тексты песен – В. Пляцковского.

Опера-игра по одноимённой сказке К. Чуковского: «Муха-Цокотуха»; музыка – М. Красева.

Темы занятий хора.

1. Певческая установка, дыхание, звукообразование.
2. Пение в унисон, кантилена.
3. Пение legato, staccato, «цепное дыхание».
4. Пение по нотам.
5. Расширение диапазона голоса.
6. Ансамбль между хором и аккомпанементом, ансамбль между солистом и хором.
7. Ступени лада (устойчивые) I – III –V (узнавание и показ жестами)
Приёмы организации познавательной деятельности школьников.

1. Артикуляционная гимнастика.

2. Интонационно-фонетические упражнения (первый комплекс системы В.В. Емельянова).

3. Разучивание музыкального материала.

4. Ролевая игра по изучаемой музыкальной сказке.

II уровень. Возраст детей: 9-11 лет (IV-VI классы)

«Голубой щенок»; музыкальная сказка для детей по мотивам пьесы Д. Урбана; музыка – Г. Гладкова

«Хоровод сказок» музыкальное представление; музыка – Е. Жарковского, тексты – С. Богомазова.

«Аз, Буки, Веди» музыкальная комедия; музыка – В. Шаинского, стихи – М. Пляцковского.

Темы занятий хора.

1. Певческая установка, способы звукообразования, виды дыхания, атака звука.
2. Пение двухголосия (по нотам). Пение канонов.
3. Лейтмотив (музыкальная характеристика героя или жизненной ситуации)

Приемы организации познавательной деятельности школьников.

1. Артикуляционная гимнастика.
2. Дыхательные упражнения.
3. Интонационно-фонетические упражнения В.В. Емельянова (2 цикл).
4. Разучивание музыкального материала сказки.

III уровень. Возраст детей 11-13 лет (VI – VIII классы).

“Огниво” музыкальная сказка; музыка – С. Горковенко, либретто – Рены Амировой, Торковского (по сказке Х.-К. Андерсена), стихи – Е. Ефименко.

«Антон в стране музыкальных инструментов» театрализованный концерт, автор-составитель Е. Катеринчук.

«Волшебник страны Оз» мюзикл, музыка – Тирольда Алена, стихи – Эдгара Харбурга, сценарий (по одноименному фильму) Синюгиной Л.В.

«Старик Хатабыч» мюзикл-сказка, музыка – Г. Гладкова, пьеса – Ю. Энтина и Л. Лагина

Темы занятий с хором.

1. Двух, трех-голосие.
2. Пение по нотам «с листа».
3. Подвижные и неподвижные нюансы.

Приемы организации познавательной деятельности школьников.

1. Артикуляционная гимнастика.
2. Интонационно-фонетические упражнения В.В. Емельянова (1-4 циклы).
3. Ролевая игра по изучаемой сказке.

Творческие задания для самостоятельной работы школьников.

- Создание костюмов и декораций для будущего спектакля.
- Разучивание музыкальных произведений, которые могут быть использованы в спектакле.
- Разучивание танцевальных фрагментов спектакля («придумывание» движений).

Интерес к обучению неразрывно связан с чувством удовольствия и радости, которое доставляют ребенку работа, творчество, общение с любимым учителем. Однако, не менее важно для детей видеть конечную цель своего труда. Я имею в виду выступления ребят на различных праздниках и концертных площадках, постановки музыкальных сказок, мюзиклов, театральных концертов и т.д. И, как результат – поощрение со стороны и детей слушателей и взрослых. Это может быть и грамота, и поздравление-молния, и маленькие сувениры.

Музыкальная жизнь в школе не должна держаться только на плечах одного педагога-хормейстера. И ключом создания эмоционально-положительного отношения к музыке, появлению атмосферы увлеченности предметом целиком зависит от характера отношений между музыкальным руководителем, ребятами и, конечно же, учительским коллективом. Дети стараются копировать поведение взрослых, прислушиваются к их суждениям.

И если в школе будет дружный коллектив (для его создания есть и методика и известный опыт), появится содружество взрослых и детей – будут преодолены многие препятствия на пути музыкально-эстетического воспитания.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 О некоторых принципиальных основах качества современного образования	
Богуславский С.Р. <i>Учитель, будь человеком!</i>	6
Богуславский М.В. <i>Учебная и образовательная программы: история и современность</i>	13
Григорьев Д.В. <i>Система ценностных ориентаций воспитателя</i>	17
Глава 2 Гуманизация системы оценивания учащихся начальной школы	
Петрова Е.А. <i>Обучение на подготовительном отделении как фактор мотивации будущих первоклассников</i>	26
Кирюхина Л.А. <i>Применение поощрений для развития познавательной активности первоклассников</i>	32
Виноградова Т.В. <i>Развитие познавательных способностей учащихся в процессе кружковой работы</i>	35
Игнашкина Е.А. <i>Портфель личных достижений младшего школьника</i>	37
Антропова Т.Ю. <i>Неявный контроль знаний на уроках английского языка в начальной школе</i>	40
Тимофеева Г.Н. <i>Взаимоподдержка педагогов и родителей в совместной оценке результатов обучения</i>	43
Глава 3 Психологическая, технологическая и общеучебная подготовка школьников к ЕГЭ	
Звонарева Н.А. <i>Психолого-педагогическое обеспечение адаптации старшеклассников к ЕГЭ</i>	48
Жданова Т.А. <i>Психологическая адаптация старшеклассников к различным формам контроля на уроках обществознания</i>	51
Зыкова Г.Ю. <i>Моделирование заданий по русскому языку и литературе в рамках подготовки к ЕГЭ</i>	59
Ванина О.И. <i>Анализ трудностей, связанных с подготовкой к ЕГЭ по английскому языку</i>	63
Пригожина К.Б., Хлюпина Н.Г. <i>Психолого-педагогическая подготовка учащихся к лексико-грамматическим тестам ЕГЭ</i> ...	66
Кожанова М.В., Авоян А.К. <i>Аудирование в процессе подготовки к ЕГЭ по английскому языку</i>	72
Кожина И.Б. <i>Аудирование в процессе подготовки к ЕГЭ в 11-х классах</i>	76
Радаева Е.А. <i>Обеспечение психологического комфорта при тестовом контроле знаний на уроках математики</i>	78

Павлова И.Н. <i>Актуализация знаний учащихся по биологии за курс основной школы в перспективе подготовки к ЕГЭ</i>	81
Рудакова Л.В. <i>Приобщение учащихся 6-х классов к культуре тестирования</i>	84
Жолудева А.А. <i>Обучение аудированию на уроках французского языка в рамках подготовки к ЕГЭ</i>	85
Менделевич Д.А. <i>Подготовка школьников к ЕГЭ по математике</i>	90
Глава 4 <i>Контрольно-оценивающий компонент качества образования в средней и старшей школе</i>	
Щеглова М.В., Бессонова С.С. <i>Лексико-грамматическое тестирование как средство повышения грамотности учащихся и развитие навыка использования активной лексики</i>	93
Батуева Н.П., Стоволосова В.М. <i>Сравнительно-сопоставительный анализ различных видов письменных работ в аспекте затруднений учащихся</i>	95
Барсова О.И. <i>Повышение уровня самооценки учащихся через обеспечение мотивации высказываний на английском языке</i> ...	99
Рымова О.В. <i>Анализ тем экзаменационных сочинений по литературе в аспекте их соответствия возможностям, интересам и взглядам школьников</i>	105
Кабыш И.А. <i>Учитель – родитель: необходимость диалога</i>	111
Зотова Л.М. <i>Развивающий подход к взаимоконтролю знаний учащихся по русскому языку в подростковой школе.</i>	113
Синюгина Л.В. <i>Создание атмосферы увлечённости как основы качественного усвоения материала</i>	116