

А.Б. Воронцов

**ПЕДАГОГИКА « ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЕРЕХОДОВ»
(НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

1. Возрастной кризис и образовательные переходы

Должна ли школа соответствовать возрастным особенностям развития ребенка? Любой, кто как-то связан со школой, даст на этот вопрос однозначный ответ – «да». Но если должна соответствовать, то каким возрастным особенностям? В психологической науке существуют разные подходы (Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Дж. Ловингер, Р. Кеган, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман и В.И. Слободчиков и др.) и взгляды на возрастную периодизацию развития. Какую из них должна взять на вооружение российская школа?

Это не такой простой вопрос. Хотя практически любой специалист из области образования может заявить, что он строит свою педагогическую деятельность сообразно возрасту ребенка. Однако каждый из них вкладывает свое понимание в этот вопрос. Концепция модернизации российского образования также заявила одним из ведущих принципов образования – принцип развития¹, однако в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта общего образования (2004) принцип развития не нашел себе места².

Современную российскую школу трудно назвать возрастной школой, так как она избирательно и спекулятивно учитывает психологические особенности каждого из школьных возрастов. Продолжает оставаться серьезным разрыв между взглядами психологов и педагогов на место, роль, содержание, способы и формы разных этапов образования в развитии детей.

В последние годы активно муссируется вопрос о непрерывном образовании. Однако, обсуждая этот вопрос, невозможно игнорировать тот факт, что в каждом психологическом возрасте есть два периода: **критический** (кризисы-«взрывы» – есть переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого)³, непродолжительный по времени, и **стабильный**, достаточно продолжительный по времени, в который происходит

¹ Стратегия модернизации содержания общего образования // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001. С.14.

² Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования: начальная, основная школа (второй рабочий вариант) / ред.-сост. А.Г. Аркадьев. М., 2002. 272 с.

³ Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000.

«накопление» тех изменений, которые вырываются из ребенка в периоды его кризиса.

В связи с обсуждением этой проблемы в инновационной образовательной практике появился термин «переходы», «переходные этапы» в школьном образовании⁴. Однако в массовой школе при проектировании образовательного процесса практически не учитываются психологические особенности критических периодов в развитии школьников. Если перенести временные рамки критических периодов (кризисов) на структуру школьного образования, то они будут соотноситься следующим образом:

- кризис перехода от дошкольника к младшему школьнику (6 - 7 лет) приходится на 0 - 1 класс начальной школы;
- предподростковый кризис (11 - 12 лет) соответствует 4 - 5 классам;
- предюношеский кризис (15 - 16 лет) соответствует 9 - 10 классам школы.

По нашей *гипотезе* периоды возрастных кризисов должны стать особыми переходными этапами в школьном образовании. В настоящее время в педагогической практике накладываются друг на друга два типа кризисов: возрастной кризис, который определяется культурно-исторической ситуацией развития, и кризис, который создается искусственно в ходе насильного перевода детей с одной ступени образования на другую, резко меняя педагогические условия, в которых ребенок привык уже жить и овладел определенными способами и видами деятельности.

В педагогике проблема «переходов» детей от одной ступени образования к другой давно получила название проблема «преемственности». Особенно остро и бурно последние 20 лет обсуждается в основном проблема «готовности детей к школе», а отсюда и проблема «преемственности между дошкольными формами образования и школой». Для решения этой проблемы был разработан целый «пул» необходимых документов, а именно:

- **Концепция дошкольного воспитания** (одобрена коллегией Госкомитета по народному образованию 16.06.1989 г. № 7/1)

Именно благодаря этой концепции впервые открыто стали обсуждать и говорить о «подготовке к школе». С появлением концепции собственно понятие “подготовка детей к школе”,

⁴ Воронцов А.Б. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. М.: Рассказов, 2004.

Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе //Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М.: Сентябрь, 2001. 240 с.

предполагающее только “обучение грамоте”, считается в кругу профессионального сообщества не просто некорректным, но даже недопустимым.

- ***Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении*** (приказ Министерства образования РФ от 22 августа 1996 г. № 448)

В этом документе обсуждаются прежде всего требования к результату дошкольного образования. Был поставлен вопрос о том, насколько действующие требования к образовательным результатам адекватны современной действительности? Нужно ли их пересматривать и в какую сторону?

- ***Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)*** (одобрена и утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобразования РФ 17.06.2003 г.).

В этой концепции впервые была сделана попытка выстроить модель непрерывного образования на этапе дошкольного и начального звена. Однако чувствовался «диктат старшего брата» (представителей начального школьного образования). Документ носил «обличительный характер». В этой концепции подчеркивается недопустимость искусственной акселерации развития ребенка, излишнего увлечения школьными технологиями, а также игнорирования или недооценки игровой деятельности в дошкольный период детства. Отмечается, что подготовка ребенка к школе не должна рассматриваться, как раннее изучение программы 1-го класса школы, призванной формировать у дошкольника “узкопредметные знания и умения”. По мнению разработчиков концепции, “наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения. Гораздо важнее воспитание у дошкольника качеств, «необходимых для овладения учебной деятельностью».

- ***Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5—7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования*** (находится уже на протяжении двух лет на стадии обсуждения. Текст размещен на сайте МОН РФ итогов нет) (2004, Материалы подготовлены сотрудниками Института общего образования и Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца).

В этой концепции констатируется, что «пока не удастся снять остроту проблемы выравнивания стартовых возможностей детей при

их поступлении в первый класс. Причина, прежде всего, заключается в том, что образовательные программы дошкольного образования реализуются лишь 58 % детей; поэтому на пороге школы одни умеют читать и даже писать, другие не обучены основам грамоты, так как данное направление практически не предусматривается большинством общеобразовательных программ дошкольного образования, рекомендованных Министерством образования России». В большей мере акцент по заказу МОН РФ сделан на социальные проблемы дошкольного образования, которое по Закону «Об образовании РФ» не является обязательной ступенью образования детей.

- **Научная концепция «Дошкольное образование как ступень системы общего образования»** (2005, под ред. В.И. Слободчикова, Институт развития дошкольного образования РАО, авторы Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, И.Л. Кириллов)

В данной концепции авторы сделали попытку «вписать» дошкольное образование в систему общего образования как самоценную ступень образования. Авторы указывают, что преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте – это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Но уже сама формула – «обязательное предшкольное обучение», а также введение новой должности: «Учитель предшкольного образования» именно такое понимание преемственности и задают. Корректнее говорить о преемственности в плане общего развития ребенка и его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования. Авторы концепции предлагают развести два термина: **«готовность к школе»** (показатели психофизиологической и социальной зрелости ребенка 7 лет) и **«готовность к обучению»** (освоение блока основных культурных навыков: к становлению языковой, математической, компьютерной грамотности) – здесь необходимо обсуждать, в каких организационных формах и на каком уровне возможно формирование этих компетентностей уже в старшем дошкольном возрасте.

Однако в большей мере все перечисленные документы (концепции, требования, методические рекомендации) касаются вопросов дошкольного образования и практически отсутствуют материалы для начальной ступени школьного образования.

Что касается концептуальных текстов, то за последние 15 лет был опубликован только один документ:

- **Концепция гуманизации начального образования** (1996, автор В.В. Давыдов)

С появлением «вариативности» после этого документа каждый учебно-методический комплект в НШ стал создавать свои «концепции». На уровне МО РФ общей рамочной концепции принято не было.

Министерство образования РФ остановилось только на отдельных методических письмах и рекомендациях, посвященных разным аспектам работы разных ступеней школьного образования. Например, *«Переход от дошкольного детства к жизни в начальной школе»*, *«Информатизация в начальной школе»*, *«Преподавание английского языка в начальной школе»*, *«Система оценивания учебных достижений школьников»*, *«О введении безотметочного обучения по физической культуре, изобразительному искусству, музыке»*, *«Об обеспечении адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную»* и др.

Таким образом, можно констатировать, что педагогическая наука практически не занимается проблемой построения образования на «переходах», поэтому школьная практика, опираясь на работы отечественных психологов, вынуждена самостоятельно на свой страх и риск вносить исключительно коррективы в существующую структуру школьного образования, вводя так называемые «адаптационные» периоды в работе школы.

2. Гипотеза о содержании и построении переходов в школе

При работе над созданием гипотезы построения образовательных переходов от одного возраста к другому мы использовали работы наших отечественных психологов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова, П.Г. Нежнова, В.Т. Кудрявцева и др. Необходимо сразу отметить, что, по нашей гипотезе, все переходы в школьном образовании (0 – 1-й классы; 4 – 5-й классы, 9 – 10-й классы) имеют один подход к их проектированию, поскольку критические периоды в развитии детей имеют также общую природу.

Исходя из особенностей строения психологического возраста, этапы школьного образования, по нашей гипотезе, должны претерпеть определенные изменения. А именно:

- в каждой ступени образования необходимо выделить два этапа: решения учебных задач и рефлексивный (переходный) этапы;

- выделение двух этапов в построении ступени образования автоматически должно увеличить начальную школу до пятого класса, основную школу до десятого класса;

- переходный этап в образовательном процессе школы должен строиться особым образом, имея три аспекта рассмотрения: через **рефлексию предыдущего учебного опыта** (опробование открытых способов действий в новых ситуациях); **через особые формы и способы организации учебной деятельности**, характерные именно для переходов, и через **зарождение новых форм и способов учебной работы**, которые будут разворачиваться только на следующем (подростковом) этапе образования.

В данной работе особое внимание уделено **переходу от начальной к основной школе**, как менее разработанного не только в школьной практике, но и в психологической науке. По мнению Г.А. Цукерман, «этот возрастной интервал – воистину «ничья земля» в периодизациях психического развития, на которую одинаково безосновательно претендуют специалисты и по младшему школьному, и по подростковому возрасту. Кстати, ни те ни другие не в состоянии содержательно освоить эту возрастную территорию, ибо она качественно отлична и от 8 – 9-летнего возраста – сердцевины школьного детства, и от 13 – 15-летнего возраста – сердцевины отрочества»⁵.

В основу проектирования перехода из начальной в основную школу мы положили исследования Г.А. Цукерман двух фаз младшего школьного возраста. Представление о двухфазном строении каждой ведущей деятельности, в том числе и учебной, не ново: оно заложено в созданной Д.Б. Элькониным периодизации психического развития, являющейся фундаментом теории и практики учебной деятельности (рис.1).

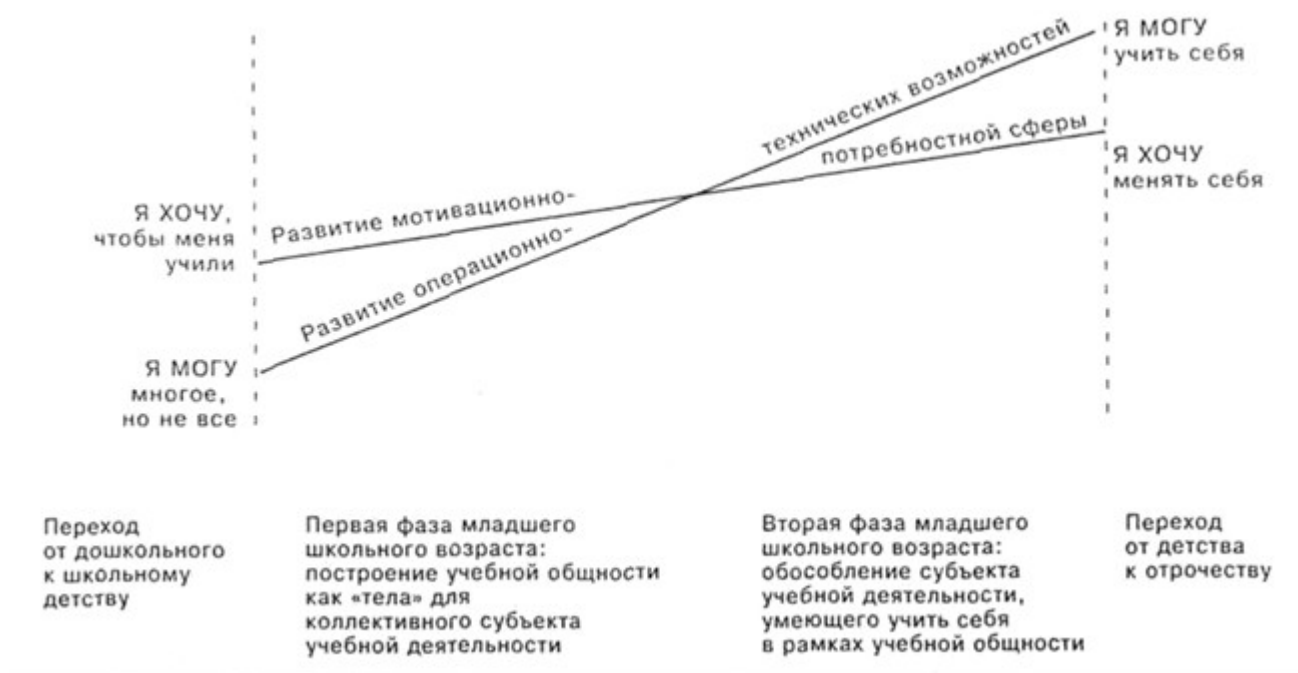


Рис.1. Две фазы младшего школьного возраста: фрагмент схемы Д.Б. Эльконина

На схеме представлен фрагмент периодизации, соответствующий младшему школьному возрасту. Чисто графически он складывается из двух фаз, психологический смысл каждой из которых до сих пор не был обнаружен. По мнению Г.А. Цукерман, классические представления об учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин) соответствуют лишь первой фазе младшего школьного возраста.

Вторая его фаза не проработана ни в терминах психологии развития, ни в терминах проектов образования. Именно этот разрыв в проекте непрерывного образования и является причиной значительных трудностей при создании концепции подростковой школы: мы не замечаем возникшего разрыва и пробуем перескочить через непрожитый детьми возрастной интервал – вторую фазу младшего школьного возраста.

Каков психологический смысл второй фазы младшего школьного возраста, завершающего этапа существования учебной деятельности как ведущей развития младших школьников в направлении рефлексивной самостоятельности и инициативности? На эти вопросы в своих исследованиях и пытается ответить Г.А. Цукерман.

Для того чтобы понять, как должно строиться обучение в младшем школьном возрасте необходимо озвучить еще одну гипотезу о трех фазах воспитания субъекта учебной деятельности. Основанием этой гипотезы служат классические представления Л.С. Выготского об интериоризации высших психологических функций,

происходящей в три этапа: от **интерпсихического** (совместно-распределенного действия) → через **экстрапсихическое** (внутренний диалог с вынесенными вовне элементами коммуникации, по типу эгоцентрической речи) → к **интрапсихическому** (развертывающемуся полностью во внутреннем диалоге).

На основе этой гипотезы и строится формирование учебной деятельности в классе начальной школы. **Первая (интерпсихическая) фаза** становления субъекта учебной деятельности – этап формирования коллективного субъекта учебной деятельности. К концу этого этапа класс начинает работать как команда, а учитель – как играющий тренер, направляющий класс к поиску общих способов действия в новой ситуации.

В классической теории и практике учебной деятельности на этой фазе заканчивается начальное обучение и младший школьный возраст. Считается, что к этому моменту у детей должны возникнуть основные новообразования учебной деятельности в форме индивидуальных способностей. Однако школьная практика этого не фиксирует. И это понятно, потому что от коллективных форм учения напрямую невозможно непосредственно перейти к индивидуальному умению учиться. И если опираться на гипотезу о трех этапах формирования субъекта учебной деятельности, то между общим и индивидуальным есть еще один этап: обособление внутри совместной деятельности⁶. На этом этапе (экстрапсихической) осуществляется переход от МЫ к Я вместе с другими. Чтобы овладеть собственной мыслью, ребенку нужен собеседник. Индивидуальная форма поведения строится таким образом, что в нее инициативно, преднамеренно включается **другой** как существенное условие действия ребенка. На этой фазе развития (10 - 12 лет) индивидуальных способностей другой должен быть реальным. На следующей (подростковый возраст) – это может быть, по мнению Г.А. Цукерман, уже любой культурный собеседник (любой автор текста). Младшим школьникам еще предстоит от живого авторитета перейти к умелому обращению с его знаково-символическим заместителем (таким, как тесты, экспериментальные модели). Это уже подростковый этап школьного образования.

Таким образом, возраст 10 - 12 лет можно назвать **фазой обособления ученика как субъекта учебной деятельности внутри учебной общности**.

⁶

Цукерман Г.Л. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6.

Гипотеза о двухфазном строении учебной деятельности младших школьников, обнаружив, что «классические» представления об учебной деятельности отвечают лишь первой ее фазе, дает нам основания говорить о необходимости удлинения начального обучения для полноценного оформления второй фазы учебной деятельности – решающей для индивидуализации достижений предыдущей фазы, прежде всего для появления у подростков индивидуального умения учиться.

3. Особенности образовательного процесса на переходном этапе от начальной к подростковой школе

Исходя из вышеизложенных особенностей данного этапа развития детей, сформулируем основные задачи этого переходного этапа образования:

- создать педагогические условия, при которых учащиеся имели бы возможность опробовать средства и способы действий, освоенные в начальной школе, индивидуализированный “инструментарий» учебной деятельности (действия контроля и оценки, учебная инициатива и самостоятельность, способы учебного сотрудничества, способности к содержательной рефлексии, планированию и анализу и др.) в разных учебных ситуациях;
- помочь каждому учащемуся определить границы своей «взрослости»;
- создать в совместной деятельности учащихся и учителя возможные образовательные пространства для решения впоследствии личностных задач младших подростков;
- не разрушить учебную мотивацию в критический период развития.

Мы считаем вслед за Г.А. Цукерман, что на переходе от начальной к основной ступени образования (4 - 5 классы) необходимо построить новые, «кентаврические» формы образования, органически сочетающие черты начального и основного образования, но качественно отличные и от тех, и от других.

Какой **результат планируется получить** в ходе решения поставленных задач?

- проживание следующего критического возраста без дополнительных серьезных стрессов, негативных явлений, вызванных наложением возрастного кризиса на другой (структурный) кризис;
- появление предпосылок для индивидуализации учебной деятельности (умение работать с текстом, письменно выражать свое мнение, уметь работать в позиции «взрослого», умение давать

развернутую характеристику того, какими знаниями и умениями учащийся должен обладать, каковы критерии оценки этих знаний и умений, появление индивидуальных своеобразных приемов, техник, средств у учащихся).

Для решения поставленных задач предлагается организовать педагогические исследования по трем основным направлениям:

- поиск новых, переходных форм и содержания учебного процесса;
- поиск новых организационных форм взаимодействия педагогов начальной и основной школы;
- поиск новых педагогических позиций, из которых взрослый может конкретизировать общие задачи переходного этапа образования применительно к отдельным классам и ученикам и искать средства их решения.

Проектирование образовательного процесса на этом этапе должно строиться относительно трех основных блоков организации учебной деятельности: содержание учебных предметов (отношение «Я - предмет»), форм учебного сотрудничества (отношение «Я - другие») и системы оценивания (отношение «Я - Я»)⁷.

Общий вид содержания учебной деятельности представлен в табл. 1.

Таблица 1

1-й класс	2 – 4-й класс		4 – 5-й класс (переходный этап)		6 – 9-й класс
Переходный этап	Этап коллективного решения УЗ	Сохранение	Качественно изменить	Зарождение	
1. Предметное содержание					
	Исходные понятия и их связи	Рефлексия и конкретизация известных понятий (проба, испытание)	Постепенный переход к работе с системой понятий		
	Модельная форма содержания понятий	Многомодельность (изображение одного и того же объекта разными средствами)	От отображающей к управляющей модели		
	Задачная форма введения нового содержания (от задачи к задаче)	Работа с учебником, текстами. От тетради открытий к построению «своих»	Постановка системы задач («карта» движения в предмете), проектирование		

		справочников	«своих» учебников
2. Формы учебного сотрудничества			
	Общеклассная дискуссия как основная форма организации поиска новых способов решения учебных задач	Письменные формы обмена мнениями как момент индивидуального поиска вопроса и ответа	Интерактивные формы обмена мнениями с использованием электронных инструментов
	Работа в малых группах как средство усиления детской самостоятельности (независимости от взрослого)	Проектные формы групповой работы (проектная задача)	Проектные формы учебной деятельности, учебные и социальные проекты
	Работа в малых группах как важнейший фактор рефлексивного развития ребенка	Разновозрастные формы учебного сотрудничества, где старшие ученики ставят в позицию учителя	Учебная самостоятельность как умение строить свою ИОТ, работа с текстами
3. Система оценивания			
	Безотметочное оценивание знаний, умений и поисковых усилий школьника	Зачетная форма оценивания знаний и умений	
	Формирование самооценки как главного инструмента самоизменения (изменения своих знаний и умений)	Развернутые представления детей о том, какими знаниями и умениями они должны обладать, и о критериях оценки этих знаний и умений	Переход от оценочных шкал к нормативному оцениванию Работа с «портфолио»
	Безопасность выражения собственного мнения как базисное условие рискованного поискового поведения	Необходимо различить в учебном предмете два типа содержания: а) связанное с поиском общих способов действия; б) связанное с конкретизацией, воплощением общего для всех способа в индивидуально-своеобразных приемах, техниках, методах, материалах	Построение индивидуальных образовательных траекторий

Остановимся более подробно на специфических формах организации образовательного процесса на данном переходе.

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

Чтобы научиться учить себя, быть учителем самого себя, школьнику нужно поработать в позиции учителя по отношению к другому. Разновозрастное учебное сотрудничество, где младшим подросткам предоставляется новое место в системе учебных отношений – место учителя детей из 1 - 3(4) классов, может стать одним из существенных элементов школы, отвечающей возрастным особенностям этого возраста. Место "младшего учителя" - посредника между взрослым и младшим школьником - в точности соответствует реальному положению подросткового возраста между детством и взрослостью. Таким образом, в современной школе разновозрастное учебное сотрудничество подростков и младших школьников может стать средством решения двух задач. Во-первых, отвечая притязаниям младших подростков на равноправные, ответственные, "серьезные" отношения с миром взрослых, работа в позиции учителя может служить одной из мер профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях (дисциплинарных, учебных, мотивационных). Во-вторых, работа в позиции учителя продолжает формирование учебной самостоятельности школьников, основанной на способности, удерживая точку зрения другого человека (младшего, незнающего, неумелого). Младшему нужно не просто подсказать, сделать вместо него, предложить ему готовый результат, навязать свою точку зрения. Младшему нужно помочь самостоятельно прийти к результату. Младший подросток может и должен на какое-то время стать учителем более маленьких ребят для того, чтобы окончательно утвердиться в собственной позиции учащегося.

Отметим основные эффекты разновозрастного сотрудничества:

1. В мотивационном отношении работа детей в позиции учителя выгодно отличается от их работы в позиции ученика. Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом *повышения учебной мотивации* в критический период развития учащихся.

2. Ситуация разновозрастного сотрудничества для младших подростков создает условия для опробования, рефлексии и

обобщения известных им средств и способов учебных действий при работе в позиции учителя; помогает актуализировать средства и способы учебных действий. Ситуация разновозрастного сотрудничества становится важным фактором формирования у школьников *учебной самостоятельности*.

3. Ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких учителей способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей.

4. Отвечая притязаниям младших подростков на равноправные, ответственные, «серьезные» отношения с миром взрослых, работа в позиции учителя может служить одной из *мер профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях* (дисциплинарных, учебных, мотивационных).

5. Учебное сотрудничество между пятиклассниками и более старшими ребятами дает возможность учителю организовать образовательный процесс в пятом классе так, чтобы пятиклассники, инициативно выстраивая учебные отношения, например, с восьмиклассниками, могли бы *сами определить границы своих знаний* и построить собственные «карты» движения в учебном материале.

3.2. Письменная дискуссия как средство работы со своей и чужой точками зрения

В начальной школе на протяжении более чем трех лет совместные действия учащихся строятся преимущественно через устную дискуссию с одноклассниками и учителем. Устная дискуссия помогает ребенку сформировать свою точку зрения, отличить ее от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели.

Конец четвертого класса и весь переходный этап (5-й класс) должен стать местом, где может произойти следующий шаг в развитии учебного сотрудничества - переход к письменным формам ведения дискуссии.

Можно выделить следующие функции письменной дискуссии.

- Чтение и понимание письменно изложенной точки зрения других людей может стать *переходной учебной формой* между устной дискуссией, характерной для начального этапа образования, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых ученики основной школы получают сведения о взглядах на проблемы, существующие в разных областях знаний.

- Письменное оформление мысли способствует *развитию речи* младших подростков, их умения формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым другими.

- Письменная речь является средством *развития мышления* школьника, помогая в потоке устных дискуссий, быстро развертывающихся на уроке, фиксировать наиболее важные моменты (противоречия, обнаружение новой проблемы, гипотезы о неизвестном, способы их проверки, выводы).

- Организация на уроке письменной дискуссии предоставляет *возможность высказаться всем желающим*: даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, застенчивость, медленный темп деятельности, предпочтение роли слушателя) не участвуют в устных обсуждениях.

- Организация письменной дискуссии предоставляет дополнительные возможности *организации внимания* детей на уроке .

Итак, письменная дискуссия является переходной формой между устной дискуссией, характерной для самых младших классов, и развитыми формами самообучения, опирающегося на различные тексты. На переходном этапе образования ученики должны учиться письменно излагать свое мнение, понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно, задавать вопросы на понимание, вступать в спор с автором письменного текста в ситуации, когда автор может ответить читателю. Эти коммуникативные умения могут послужить основой для серьезной работы с культурными текстами, в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний.

3.3. Проектная задача как плавный переход к проектным формам учебной деятельности

В образовательной практике развивающего обучения до сих пор использовались в основном два типа задач: конкретно-практическая и учебная. Мы предлагаем еще один тип задач – проектная задача – который имеет свои специфические цели, способы, место применения. Кратко дадим характеристику этим типам задач.

Конкретно-практическая задача ориентирована на применение (отработку) уже освоенных способов действий (знаний, умений) в известной школьникам ситуации, как правило, внутри конкретного учебного предмета. Итогом решения такого типа задач является правильное использование знаний, умений и навыков учащихся (правильный ответ). В отдельных случаях конкретно-практическая

задача может быть использована для выявления границ применения освоенного способа действия и тем самым становится условием для постановки новой учебной задачи.

Учебная задача относится только к таким ситуациям, которые побуждают детей искать общие способы решения нового класса конкретно-практических задач. Учебная задача – всегда новая задача. До нее подобных задач дети не решали и поэтому «сходу» она не может быть решена учащимися. Она – поисковая задача. Именно в ходе организации поиска через определенное время дети смогут решить эту задачу⁸.

Проектная задача ориентирована на применение учащимися целого ряда способов действия, средств и приемов не в стандартной (учебной) форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к «реальным». На такой задаче нет «этикетки» с указанием, к какой теме, к какому учебному предмету она относится. Итогом решения такой задачи всегда является реальный «продукт» (текст, схема или макет прибора, результат анализа ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми. Он может быть далее «оторван» от самой задачи и жить своей отдельной жизнью.

Проектная задача имеет свои особенности. Она может состоять из нескольких заданий, которые связаны между собой общим сюжетом и служат ориентирами при решении поставленной задачи в целом. Перед собственно постановкой задачи обязательно должна быть описана конкретно-практическая, проблемная ситуация, которая фиксируется в формулировке задачи и реализуется через систему заданий. Система заданий, входящих в данный тип задачи, может требовать разных «стратегий» ее решения (в одних задачах задания необходимо выполнять последовательно, раскрывая отдельные стороны поставленной задачи, в других задачах возможно выполнение заданий в любой последовательности, в третьих требуемая последовательность выполнения заданий скрыта и должна быть выявлена самими учащимися и т.п.). Основная интрига заключается в использовании результатов выполненных заданий в общем контексте решения всей задачи.

Проектные задачи могут быть как предметные, так и межпредметные. Главное условие – возможность переноса известных детям способов действий (знаний, умений) в новую для них практическую ситуацию, где итогом будет реальный детский продукт. Подобные задачи, как правило, занимают несколько уроков.

⁸ Цукерман Г.А. Учебная задача – точка роста поисковой активности. Комментарий к видеозаписям уроков. Ч. 3. М.: АПКИППРО, 2005.

Включение в учебный процесс задач подобного типа позволяет учителю, администрации школы в ходе учебного года системно отслеживать пути становления, прежде всего, способов работы и способов действий учащихся в нестандартных ситуациях вне конкретного (отдельного) учебного предмета или отдельно взятой темы, т.е. осуществлять мониторинг формирования учебной деятельности у школьников.

Следует также отметить, что регулярное использование таких задач способствует повышению познавательного интереса учащихся.

Проектные задачи предоставляют также большие возможности для организации разновозрастного сотрудничества учащихся, в ходе которого учащиеся разных классов решают общую задачу.

Можно сказать, что проектная задача занимает промежуточное положение между «обычными» предметными задачами (учебными или конкретно-практическими) и полноценным «проектом» в основной школе. При этом она может быть как предметной, так и межпредметной.

Приведем основные признаки, отличающие проектную задачу.

А. Отличия проектной задачи от учебных и конкретно-практических задач:

- наличие квазижизненной (модельной) ситуации, сочетающей в себе множество отдельных предметных заданий, которая побуждает учащегося на основе известных ему способов действия по существу конструировать собственный новый способ действия;

- неопределенность относительно способа решения и конечного результата (отсутствие явной ориентации на определенную тему, область знания; результат, как правило, невыразим конкретным числом, определенным, однозначным ответом и т.п.);

- значительный объем материала, включающего описание ситуации, который может быть представлен как виде единого текста, так и отдельных отрывков, зашумленных сведениями, не относящимися к конкретной ситуации; отсутствие в описательной части всего объема необходимой информации, что требует самостоятельного обращения к дополнительным источникам либо к справочной информации, включенной непосредственно в текст задачи;

- отсутствие жестко определенного «ответа», что вызывает необходимость использования и особых форм представления результатов решения задачи в виде различных текстовых, знаковых и графических средств, причем важно не просто владение перечисленными средствами, но и умение выбирать из них наиболее подходящее для описания результатов работы.

Б. Отличия проектной задачи от проекта:

- цель, замысел задаются извне (учителем);
- способ проектирования задается через последовательность отдельных заданий;
- продукт решения проектной задачи носит учебный характер.

Таким образом, включение проектных задач в содержание учебных предметов на переходном этапе школьного обучения закладывает основу для проектных форм учебной деятельности, социального проектирования в подростковой школе.

3.4. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие для построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся в основной школе

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

- строить типологию заданий, определять, для проверки какого умения или знания создано то или иное задание;
- составлять проверочные задания разного типа и уровня сложности (в том числе задания с "ловушками");
- определять сложность заданий, приписывать заданиям баллы по сложности;
- находить или создавать образцы для проверки работы;
- сопоставлять работу с образцом;
- вырабатывать критерии дифференцированной оценки учебной работы;
- согласовывать свои критерии с критериями других участников контрольно-оценочной работы, в том числе и с учителем;
- оценивать свою работу по этим критериям;
- сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека (учителя, одноклассника);
- давать характеристику ошибок и выдвигать гипотезы об их причинах (овладение диагностико-коррекционным способом работы над ошибками);
- составлять корректировочные задания для подготовки к новой проверочной работе;
- определять границы своего знания (понимать, где работает или не работает освоенный способ действия);

- формулировать предположения о том, как искать недостающий способ действия (недостающее знание).

Совершенствование контрольно-оценочных действий учащихся на переходном этапе образования проходит по двум линиям. Первое направление - через организацию разновозрастного сотрудничества, когда учащиеся 5-го класса разворачивают контрольно-оценочные действия при работе с младшими школьниками. Разновозрастное сотрудничество позволяет пятиклассникам не только овладеть контрольно-оценочными действиями во всей полноте, но и осмыслить их роль в учебном процессе.

Вторым важным направлением должна стать организация контроля и оценки в рамках изучаемых учебных предметов через: а) проведение специальных учебных тренировочных и коррекционных занятий; б) рефлексивную работу с "картой знаний"; в) создание "портфеля" ученика и представление собственных достижений учащихся.

На пути становления оценочной самостоятельности на данном этапе обучения происходит определение самим учащимся сроков представления результатов освоения той или другой учебной темы (другими словами, учащийся САМ определяет сроки написания проверочной работы по той или другой теме); приведение всех оценок учащихся к единому знаменателю (к единым шкалам оценки), рассмотрение способов перевода одной шкалы в другую. Через учебные предметы разворачивается весь цикл контрольно-оценочной деятельности учащихся. В этот период обучения начинает серьезно меняться соотношение между коллективными и индивидуальными формами учения в сторону увеличения индивидуальных (объем, способы выполнения, уровень сложности большей части домашней работы определяется учащимися самостоятельно).

Таким образом, предметом контроля и оценки в учебных предметах со стороны учащихся в это время являются:

- собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и возможных способов их преодоления;
- операциональный состав действий при решении поставленных задач;
- личные достижения в учебном и внеучебном материале;
- прогностическая оценка возможности действия;
- перевод одной шкалы оценивания в другую;
- самостоятельный выбор учебного материала (заданий) для их выполнения.

На данном этапе обучения необходимо стремиться к тому, чтобы контрольно-оценочные действия учителя по возможности

производились исключительно по запросу учащихся, в том числе в момент предъявления учащимися своих результатов (достижений) в учении.

Если в начальной школе не уделялось должного внимания со стороны педагогического коллектива к формированию основ контрольно-оценочной самостоятельности, то на плечи переходного этапа (5-й класс) ляжет работа по ее формированию с использованием наработок начальной школы.

3.5. Работа с "картой знаний" в учебном предмете как средство построения образовательной траектории учащихся

Для того чтобы обеспечить преемственность между контролем и оценкой учебных действий в начальной школе, с одной стороны, и умением школьников строить собственные индивидуальные образовательные траектории на этапе основной школы (6 – 9-й классы), в переходный этап обучения (5-й класс) необходимо особое внимание уделить индивидуальной работе учащихся по созданию в учебных курсах "карты знаний", работе с ней и последующему ее анализу. "Карта знаний" по предмету может помочь учащимся целенаправленно выбирать тот учебный материал, который необходим им для решения учебно-практических задач, может позволить школьникам восстанавливать свой индивидуальный путь движения в учебном предмете, делать предположения о возможных дальнейших содержательных движениях.

В переходный этап образования "карта знаний" может стать средством планирования, удержания предметной логики в течение учебного года и рефлексии индивидуального пути движения учащихся в учебном предмете. В отличие от начальной школы, где работа по планированию и изучению материала разворачивается только как коллективное действие, на данном этапе обучения подобная работа уже частично становится индивидуальным действием.

Основное условие эффекта от работы с "картой" - ее системность и последовательность обращений к ней от сентября до мая.

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

Итак, рекомендуемые способы условий организации образовательного процесса на переходном этапе образования позволяют:

- осуществить плавный, мягкий и нетравматичный переход школьников с начальной на основную ступень образования;
- воспитать у младших подростков стремление и отчасти способность самостоятельно расширять границы собственных знаний и умений;
- в значительной мере индивидуализировать контрольно-оценочные действия учащихся;
- создать предпосылки для индивидуализации учебной деятельности (умение работать с текстом, письменно выражать свое мнение, умение работать в позиции «взрослого»).

4. Организационно-педагогические условия для проектирования перехода из начальной в основную школы

Итак, согласно нашей концепции⁹ *первый и пятый* классы школы – есть место и время педагогических действий по организации *постепенного, плавного* переходов из одного возраста в другой. Основная педагогическая задача - избежать совпадения возрастного и образовательного кризисов. Возрастной кризис надо прожить, а образовательный кризис, обусловленный резкой сменой условий обучения в начальной и средней школе, можно и нужно смягчить.

Мягкий образовательный переход должен иметь две составляющие. Первая – консервативная: *изменение содержания и форм обучения должно происходить чрезвычайно постепенно*. В сегодняшней школе оно происходит рывком: вместо одного учителя, строящего с каждым ребенком и его семьей чрезвычайно разносторонние отношения, появляется много предметников, отношения которых с учеником и его родителями становятся частичными, ограниченными в основном вопросами успешности в отдельных дисциплинах и поведением на уроках. Вторая составляющая действий педагогов, строящих образовательный переход, – найти такие формы работы с учениками, которые *качественно отличаются и от предшествующих, и от последующих и являются своеобразным «мостиком», переходом между ними*.

Сегодняшняя школа, резко меняя то, что должно меняться постепенно, практически не изменяет те характеристики

⁹ Воронцов А.Б. и др. Концепция шестилетней начальной школы // Городская экспериментальная площадка г. Москвы, 2005 - 2006 гг.

образовательной среды, которые должны отвечать новым возрастным потребностям и возможностям детей, находящихся на границе двух эпох развития. Урок остается основной, а чаще единственной формой организации учебного процесса учащихся на протяжении всех лет обучения в школе. Движение учащихся в учебном материале происходит в одном темпе и по одной общей траектории. Понятия осваиваются преимущественно репродуктивно и с одной («единственно правильной») точки зрения. Учительские контрольно-оценочные действия ориентированы в основном на результативную сторону обучения. Знания, «разложенные по полочкам», не становятся основой компетентности школьников, они не применяются за пределами тех ситуаций, в которых были освоены ¹⁰.

В связи с таким положением дел необходимо с учетом рассмотренных особенностей второй фазы учебной деятельности младших школьников, возрастных особенностей детей в критические периоды своего развития педагогически грамотно выстроить рассматриваемый нами переход от младшего школьного возраста к подростковому.

Для этого, по нашему мнению, следует выполнить ряд принципиально важных организационно-педагогических и содержательных действий:

1. Пролонгировать начальную школу до пятого класса включительно так, чтобы второй (переходный) этап образования на ступени строился педагогами, которые работали с детьми на первом этапе. В связи с этим необходимо решить вопрос о повышении квалификации педагогов, о внесении определенных изменений в тарификацию педагогических кадров.

2. Необходимо изменить подходы к конструированию школьного учебного плана на основе федерального его базисного компонента. Для этого необходимо сделать федеральный базисный учебный план рамочным (примером такого плана может быть третий вариант экспериментального БУПа, который был разработан в рамках широкомасштабного эксперимента). Акцент в учебном плане необходимо сделать на интеграцию учебных дисциплин, возможность построения разновозрастных учебных занятий, увеличение роли самостоятельной работы, индивидуальных и групповых учебных занятий.

3. При разработке рабочих учебных программ учителя «замедлить» процесс движения детей в учебном материале.

¹⁰ Об этом свидетельствуют низкие результаты российских школьников в тестах компетентности (PISA).

Построить «новый» материал как конкретизацию известных детям способов действия, усилив роль пробы и поиска, эксперимента.

4. Учебный процесс должен носить ритмичный характер в связи с этим целесообразно перейти на составление более динамичное расписание с учетом рабочих учебных программ конкретных педагогов.

Список литературы

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

2. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности/ А.Б. Воронцов. - М.: Издатель Рассказов, 2002. – 303 с.

3. Воронцов А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова/ А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. - М.: АПКИПРО, 2003. – 300 с.

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

5. Драгунова Т.В. Психические особенности подростка/ Т.В. Драгунова// Возрастная и педагогическая психология// под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. С. 98 - 141.

6. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова/ В.Т. Кудрявцева.- М., 2000.

7. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Сентябрь, 2001. – 238 с.

8. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов/ К.Н. Поливанова.- М.: Академия, 2000.-184 с.

9. Фрумин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития: "школа взросления"// Вопросы психологии. 1993. №1. С. 24 - 32.

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

11. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. - Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. - 224 с.

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

13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Д.Б. Эльконин// Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 60 - 77.