

В чем инициативны и в чем неинициативны «наши дети» в средней школе

Обращаясь к теме конференции «Учение и обучение», заметим, что речь пойдет в основном о первом: об учении, то есть о детском действии.

Однако, на наш взгляд (может быть, это будет очевидно исходя и из этого сообщения), говоря о детском действии, мы всегда говорим и о подобающем взрослом действии

Здесь представлены результаты наблюдения за первыми днями учебы в шестом классе детей из бывшего проектного класса «Образовательное пространство младшей школы» (гимназия «Универс» г. Красноярска).

Предмет наблюдения: инициативные действия школьников в образовательном процессе, обнаружение предметов инициативного обращения к учителю и сверстникам.

Задача: выделение мест наибольшей и наименьшей активности и инициативности шестиклассников, прошедших и не прошедших обучение в начальной школе по проекту «Образовательное пространство».

Первый установленный в наблюдении факт состоит в том, что бывшие «Рошны» дети **не только обнаруживают меньше тревожных переживаний, связанных с оценкой, но и менее активны и инициативны в ситуации оценивания**, чем другие ученики.

По наблюдению и по словам преподавателей, это выглядит так: дети не боятся чего-нибудь не знать, не смущаются, если их ответ на вопрос учителя оказался неверным.

Ситуация оценивания является для них менее фрустрирующей, чем для детей традиционной школы.

Мы заметили, что преподаватели это могут оценивать как тревожный, а иногда и как негативный симптом: «Да, они то не тревожатся....». Действительно, эти дети менее чувствительны к оценке. Однако второе утверждение, которое мы

делаем, исходя из результатов наблюдения, состоит в том, что **неинициативность в работе на оценку не означает или не влечет за собой отсутствие их активности и в остальной учебной работе**

Пример. На вопрос о том, как она оценивает способности некоторых наиболее успешных с нашей точки зрения (по данным начальной школы) шестиклассников, учительница сообщает, что долго не обращала внимания на этих учеников, пока случайно не обнаружила, что они могут легко выполнить задание, но не стремятся продемонстрировать результат. «Они, оказывается, уже все сделали - и сидят».

Дети не стремятся непременно использовать свои знания для получения оценки и отказываются выполнять те задания, которые уже не вызывают у них затруднений.

Пример. Катя и Ира (сидят вместе за партой): «Мы уже это поняли, дайте нам другое задание».

Артем П., в ответ на предложенную учителем задачу: «Это я уже знаю, мне уравнение надо!»

Таким образом, видимо, оценка является не самым эффективным и, во всяком случае, недостаточным для этих учеников средством управления образовательным процессом.

Наиболее насыщенными детскими инициативами, по нашим наблюдениям, оказываются ситуации затруднения и неопределенности, которые мы наблюдали на уроках достаточно редко. Дети могут самостоятельно и настойчиво работать весь урок, ликвидируя свои пробелы и устраняя непонимания и ошибки.

Пример. *(Поведение наших детей здесь выглядит как особое скорее по контрасту с поведением других детей, вполне успешных (и признаваемых учителями такими), пришедших в 6 класс после традиционной* начальной школы.)*

Саша 3. Сидит за партой с Володей, пришедшим в шестой класс из другой школы (традиционное обучение). При подготовке к самостоятельной работе Саша выбирает карточку с заданием на нахождение наименьшего

общего кратного двух чисел и объясняет Володе: «Не помню, как НОК находится. Сейчас вспомню». Он пытается выполнить задание на карточке и не может. Обращается за помощью ко мне. (Я наблюдаю урок и в данный момент я - ближе всех к ним находящийся взрослый). Я отвечаю, что вряд ли смогу ему помочь, т.к. не помню этого материала, и отсылаю к учебнику.

Володя (он взял карточку на ту же тему и тоже не может решить) удивляется моему предложению: «А можно?». Объясняю, что учебником пользоваться, видимо, можно, т.к. урок посвящен тому, чтобы ликвидировать свои пробелы и подготовиться к самостоятельной работе, а сама подготовка не оценивается.

Интересно, что Саша берет именно такое задание, где он чувствует себя наименее уверенно («Не помню, как НОК находится») и именно для того, чтобы ликвидировать свои затруднения («Сейчас вспомню»). Затем он успешно использует для этого разные средства, в частности, учебник (о том, как именно он это делал - будет ниже), что видно по результатам самостоятельной - он написал ее на 5.

Пример. Маша, из новеньких, сразу отмечена учителем как одна из лучших учениц в классе. На уроке математики учитель предлагает тем, кто уже справился с заданиями, дополнительные номера. Маша, записывает в тетради новый номер, начинает выполнять и останавливается. Видно, что она испытывает трудности. Девочка, до этого активно отвечавшая весь урок, становится тихой и незаметной, она буквально пригибается к парте. Маша не подзывает к себе учителя, не поднимает руку, кажется, что она хочет, чтобы на нее обращали как можно меньше внимания. Она не пытается обращаться к учебнику, к соседу, вообще не пытается справиться с трудностью. В этот момент учитель предлагает всем детям обратиться к следующему заданию, и Маша с облегчением зачеркивает в тетради недоделанный номер. Легко решив следующее задание, она активно тянет руку, чтобы произнести правильный ответ.

Предмет инициативы «наших» детей - поиск способа решения, предмет инициативы детей из традиционной школы - поиск ответа.

Пример. *(Продолжение урока по подготовке к самостоятельной работе).*

Володя находит в учебнике алгоритм нахождения наименьшего общего кратного и читает, (Саша записывает), потом начинает читать разобранный в учебнике пример. Саша удивляется: «Зачем дальше читаешь? Посмотрели - теперь можно делать» Еще два примера с этого же урока.

Саша спрашивает у Володи: «Как переносится запятая при делении?». Володя читает Саше ответ в том примере, о котором идет речь. Володя обращается к Саше: «У тебя здесь какой ответ?» Саша начинает объяснять, как решать этот пример.

Саша интересуется способом и передает другому способ решения, Володю интересует ответ, им он и «делится».

Итак, суммируя все вышесказанное, получаем, что:

К сожалению, **рошлые ученики не очень ориентированы на оценку**

Но, несмотря на это, (по нашим данным), эти дети могут эффективно работать над ликвидацией своих пробелов и непониманий и использовать учителя и другие средства, в частности, при подготовке к самостоятельной работе.

Очевидно, что у них это получается потому, что они ориентированы на поиск способа выполнения, а не на поиск ответа.

Следовательно, надо предоставлять им эту возможность, учитывая два ее главных условия:

- задание контекста осмысления любой работы *для этих учеников* (превращение задания учителя в задачу для них);
- предоставление средств (**поиска** способа решения, а не ответа).