**Правила и приёмы построения учебного взаимодействия**

**на уроках деятельностного формата**

***«****Идти от детей, ПОНИМАТЬ ДЕТЕЙ, видеть и слышать,*

*что именно сейчас понял и чего недопонимает ученик,*

*т.е. прочитывать любое его действие глазами*

*диагноста - первооснова профессии учителя»*

*Г.А. Цукерман*

Уважаемый Учитель!

Предлагаем Вашему вниманию примеры практических шагов разрешения ситуаций, которые могут возникнуть на уроках, если выстраиваемый Вами процесс обучения идёт от ученика (детоцентризм), если он направлен на самоизменение ученика как субъекта деятельности, на развитие его интеллекта, рефлексивных способностей. И если в процессе учебной деятельности у школьников развита рефлексия, то поведенчески она будет проявляться в способности «отделять известное от неизвестного и с помощью гипотез относительно неизвестного обращаться к основаниям собственного действия и действиям партнера по совместному решению новых задач (этим партнером может быть и сверстник, и учитель). Умение спрашивать, запрашивать недостающую информацию, готовность к изменению сложившихся способов действия, если они вступают в противоречие с новыми фактами, критичность к действиям и мнениям – собственным и чужим, нежелание что-либо принимать на веру, независимость в оценках и самооценках, привычка искать доказательства и склонность к дискуссионным путям решения любого вопроса» (Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников. Вопросы психологии. – 1998. – №5.– С. 69-82).

Основываясь на комментариях Галины Анатольевны Цукерман к микроанализу уроков, мы выделили некоторые ПРИЁМЫ и ПРАВИЛА построения учебного взаимодействия, помогающие ученикам подняться в самостоятельности и рефлексивном развитии. Более подробно, в контексте конкретных учебных ситуаций данные приёмы описаны Галиной Анатольевной в своей работе: Цукерман Г.А. Контроль и оценка как учебное действие ребёнка: комментарии к видеозаписям уроков. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 76 с.

**Введение**

Как учитель определяет, что происходит в головах его учеников сегодня на уроке? Как учитель помогает ученику увидеть что-то новое, развить или изменить свою точку зрения? Что помогает учителю совершенствоваться в умении видеть, слышать и понимать детские точки зрения?

Чтобы учителю узнать, какие значения вкладывает ученик в сказанные им слова, а также в слова, сказанные самим учеником, учителю нужна педагогическая диагностика ситуации. Педагогическая диагностика – это средство учительской САМОоценки. Наблюдая события урока, учитель постоянно оценивает точность и результативность собственных педагогических действий и на этой основе планирует и осуществляет следующий шаг обучения, ориентируясь на зону ближайшего развития ученика и класса, а не только на план урока.

Без такой пошаговой ориентации учительское действие не может быть метко адресованным. Постоянная обратная связь позволяет учителю гибко строить обучающую стратегию, приспосабливая её к реальной ситуации, складывающейся в классе на каждом новом повороте урока. Средством такой связи и выступает педагогическая диагностика.

В большинстве случаев «диагностическая кухня» учительской работы строится интуитивно. Нет и не может быть одного, единственно верного пути к какой бы то ни было педагогической цели. Но избранный путь приведёт педагога к цели лишь в том случае, если его действия будут ориентированы на то, что реально сделал или сказал ученик, если на основе действия или высказывания ученика учитель сумеет реконструировать ход ученической мысли и ту предметную картину, на которую ориентируется школьник.

В наших рекомендациях мы дадим некоторые советы (обозначим ПРАВИЛА и ПРИЁМЫ), как можно строить взаимодействие с теми реальными школьниками, которые пришли сегодня на урок, а не с тем идеальным учеником, который предполагается на страницах методических разработок.

**1. АТМОСФЕРА и ОТНОШЕНИЯ в классе**

1.1. Для того чтобы побудить и поддержать в учениках проявления инициативы и самостоятельности, чтобы показать безнаказанность при совершении ошибки, чтобы в классе сформировать атмосферу, где не страшно и не стыдно высказывать свои сомнения даже в тех случаях, когда приходится возражать против мнения подавляющего большинства, Вам, своими объяснениями и действиями на своём примере и на примере других учеников следует показывать, что:

* заглядывать в тетрадку соседа можно и нужно, но там бывают ошибки;
* ошибаться не стыдно и не страшно;
* «замечание соседу» – это не донос и не придирка, учитель доброжелательно выслушает и поймёт все контрольно-оценочные высказывания;
* от публичного обсуждения ошибок никто не пострадает, говорить об ошибках безопасно;
* вместо: «*В чём ошибся…?*», спросить ученика: «*Что смутило…?*».

1.2. Посредством своих реплик Вы можете демонстрировать образцы оценки работы другого ученика, своё отношение к содержанию оценочных взаимоотношений. Например: «*Давайте отделять случайные ошибки от неслучайных», «Да, нарушать дисциплину нельзя, но мы сейчас говорим не об этом», «Я хвалю Иру за то, что она замечает чужие ошибки, и не ругаю Сашу за допущенную ошибку*». А можно и наоборот – не обращать внимание на ученика, заметившего ошибку соседа, а обратиться к ученику, допустившему ошибку, и немедленно эту пустяковую ошибку простить, сделать незначительной, а строгого контролёра не поощрять.

1.3. Ваша реплика может быть личная, но обращённая не к серьёзной ошибке, а к тому, кто её заметил, кого следует похвалить за внимание. Реплика может быть и безличной, в этом случае можно оценить не контролёра или контролируемого, а сам характер замечания – т.е. сообщить контролёру, что сейчас надо обращать внимание не на нарушителя дисциплины, а на то, о чём мы говорим на уроке по теме. Не забывайте и о прямой личной похвале за точную, сильную, лаконично сформулированную мысль ученика.

1.4. Вы можете использовать и жёсткую негативную оценку высказывания ученика, но она должна носить сугубо деловой характер и относиться только к объекту обсуждения, но не к ученику: «Нет, в нашем предмете подобные допущения неприемлемы».

1.5. Одним из правил жизни на Ваших уроках может быть возможность ученика в ходе общего обсуждения без специального разрешения подходить к доске и рисовать схему, или что-то показывать на ней.

1.6. Чтобы язык «плюсов» и «минусов» для учеников стал естественным, а действие взаимооценки происходило без всякого учительского побуждения, у школьников необходимо сформировать устойчивую привычку к взаимоконтролю и самооценке, чтобы их не приходилось «взбадривать». За привычкой к взаимоконтролю и взаимооценке стоит умение слушать говорящего, размышляя над сказанным. Прямые обращения детей друг к другу в самые жаркие минуты спора свидетельствует о том, что в классе складывается учебное сообщество, способное и склонное к совместному решению задач. Об активном понимании говорит и то, что ученики открыто высказывают своё несогласие с мнением большинства. Общая активность детей тоже характеристика того, что учебное сообщество складывается – это когда почти все ученики побывали у доски, открыто участвуют в обсуждении и/или участвуют в невербальной оценке других.

1.7. Не забывайте о тех Ваших микродвижениях, которые окрашивают содержание урока оценочными тонами и интонациями, показывая ученикам, что в их действиях особенно ценно, а что не имеет цены. Положительные эмоции, поддержку можно вложить во фразы:

* *Ты ошибся. Можешь исправить ошибку? Хорошо.*
* *Ты заметил ошибку. Хорошо.*
* *Ты оцениваешь чужую работу* (показывает «+» или «–»). *Спасибо.*
* *Ты не попался в ловушку. Молодец.*
* *Тебе интересно, что думают другие?! Ты заслуживаешь награды. Я тебе разрешаю выполнить работу учителя: пригласи к доске, кого хочешь.*
* *Вы высказали и отстаивали своё мнение. Спасибо.* (и не важно, что это мнение потом может оказаться ошибочным!)
* *Так. У кого тоже так? (Кто пришёл к такому же результату?) Ну, хорошо. Спасибо.*

Обычно такие оценочные слова произносятся по окончанию работы (каким бы ни было это окончание: успешным или неуспешным) и, чаще всего, перед тем, как сформулировать следующее задание, требующее нового усилия. Это оценка поискового усилия ребёнка, направленного на решение задачи, а не на качество этого решения. Себе Вы можете оставить похвалу ученика, благодарность за труд, за усердие. Вы можете быть скупы на предметную похвалу, на реплики, имеющие прямое оценочное звучание, на реплики, оценивающие предметное содержание высказывания или действия ученика, но в остальном следует быть снисходительным, терпимым, чутким, внимательным и уважительным к ученикам.

1.8. Если Вы стремитесь поддержать и расширить сферу поисковой активности учащихся, то не следует на уроке делать официальные дисциплинарные замечания, а можно позволить лишь мимолётные дисциплинарные замечания и лишь в тот момент, когда ученик явно выпал из содержания урока. Заодно класс получает косвенное напоминание о том, как важно не отвлекаться, следить за всем, что происходит на уроке. Учеников следует хвалить за соблюдение правил, а не бранить их за нарушение.

1.9. На уроках деятельностного формата эпизоды, состоящие из классических единиц учебного взаимодействия (*триада: 1) инициация действия, 2) само действие, 3) его итог, оценка. В классическом варианте инициирует действие учитель, задавая вопрос или давая инструкцию, выполняет действие ученик, итоги подводит снова учитель, давая прямую оценку или демонстрируя образец правильного ответа или действия*), многократно чередуются с иным распределением функций между учителем и классом: контрольно-оценочную инициативу можно передать ученикам. Они могут оценивать все происходящие в классе действия самостоятельно, без специального побуждения учителя. Настоящая инициатива учеников зачастую сопровождается шумом: они вскакивают из-за парт, выкрикивают, высоко тянут руки, пытаясь привлечь внимание учителя и заслужить право отвечать. Вам не стоит призывать к абсолютной тишине и полному вниманию, если: 1) точно видите/знаете, что внимание учеников сосредоточен на задаче, что ученики сконцентрированы на предмете обсуждения; 2) принимаете/понимаете, что предметные коллизии урока должны быть не только поняты, но и пережиты на эмоциональном уровне. Исследовательский азарт учеников, их бескорыстную увлечённость, их устремлённость к цели не стоит гасить, загоняя в дисциплинарную рамку. Возбуждённые, взволнованные с горящими глазами ученики из «группы прорыва» заражают одноклассников своими эмоциями, втягивают их в состояние поиска, помогают испытать чувства сладкие, но многим не ведомые. На этой эмоциональной волне в поиск могут включиться немало учащихся, которым более свойственно боязливо пережидать опасность риска и напряжения, отсидеться и воспользоваться готовыми, надёжными, санкционированными учителем открытиями «группы прорыва». Без постоянной эмоциональной подпитки состояние поиска не станет привычным и привлекательным для многих учеников.

**2. ДИАГНОСТИКА класса и работа с ДИАГНОЗОМ**

2.1. Для диагностики знаний учащихся, вопросы и задания следует планировать таким образом, чтобы можно было двигаться от простого к сложному постепенно выясняя, что ученики в самом деле думают по данной теме. Для начала Вы можете дать задание, на котором ученики смогут продемонстрировать хорошую память – бойко повторить ключевые положения прошлого урока, с энтузиазмом решить похожие задачи, накапливая при этом чувство уверенности: «Могу! Понимаю!». Это создаст ситуацию успеха и положительного настроя на урок.

2.2. Дав детям письменное задание и заглядывая в тетради, и вслушиваясь в замечания учеников друг другу, или высказанные всему классу, Вы сможет понять, кто из учеников хорошо ориентируется в новом понятии, а кто нуждается в детальной проработке.

2.3. Чтобы на следующем уроке определить, произошло ли для учеников на прошлом уроке открытие нового знания, можно воспользоваться методом «ловушек». Метод «ловушек» позволит решить сразу две задачи: 1) поможет учащимся обнаружить, что у них есть своя точка зрения; 2) поможет Вам узнать, что ученики думают на самом деле. Самый распространённый вариант «ловушки»: учитель делает намеренную ошибку, повторяющую достаточно типичную ошибку учеников. За каждой такой ошибкой стоит особая логика, реконструируя которую Вы может понять, как строится мысль ученика, а, следовательно, как помочь ему перестроить ошибочное представление.

2.4. Чтобы проверить, как ученики понимают изучаемый вопрос, можно предложить две одинаковые ловушки «с двойным дном». Например, 1) нарисовать одно, а утверждать, что это другое. Оспаривая Ваше предложение, ученики должны будут более чётко различить одно от другого. 2) Говорить одно, но на рисунке, схеме обозначить другое. Это ещё раз побудит учеников по-разному формулировать то, что должно быть понято, а не заучено.

2.5. Если «в ловушку попадают» не все учащиеся, то чтобы Вам утвердиться в своём диагнозе «*ученики, кажется, понимают*», следует продублировать задание, выслушав учеников с самым высоким, а потом с самым низким уровнем поисковой активности. И если в данную ловушку не попадутся ученики с низким уровнем поисковой активности на уроке, обычно не склонные к работе в рискованных, недостаточно освоенных ситуациях, то диагноз выставлен верно. Следует учитывать, что высокая поисковая активность не означает высокую результативность. Ученики, склонные к поиску неизвестного, к опробованию новых способов действия, не всегда бывают самыми успешными в использовании этих способов в рутинной работе.

2.6. Если диагностическая предметная задача не вызвала у класса никаких трудностей, то Вы можете себе позволить работу на уровне индивидуальных проблем ребёнка: организовать бенефис ученику, который редко отваживается выходить к доске. Такие социальные риски для некоторых детей не менее пугающие, чем риски интеллектуальные. Преодоление страхов у учеников – одно из существенных условий высвобождения учебной самостоятельности и инициативы класса.

2.7. Невозможно долго поддерживать на достойном уровне поисковую активность класса, если исключительно заниматься тренингом. В каждом следующем задании надо планку чуточку поднимать. Так же следует помнить, что, предлагая ученикам слишком простые задания, Вы рискуете утратить интерес к учебным ситуациям, требующим интеллектуального риска и напряжения.

2.8. Учителю-диагносту свойственна повышенная самокритичность: складывающееся впечатление следует перепроверять, прежде чем превращать его в диагноз. Ученик о своём знании тоже имеет своеобразное представление. Например, он может и не осознавать, что в его собственном опыте уже была подобная ситуация, когда ему, например, сообщалась дополнительная информация, и он сам успешно реконструировал целое по заданным фрагментам. Если граница между «знаю» и «не знаю» ещё весьма зыбкая, то такой ученик может перестать думать и начинает гадать. С другой стороны, он может отказываться действовать наугад, не рисковать самостоятельно строить гипотезы и делать на их основании однозначные умозаключения, хотя не подозревает о том, что он это умеет.

2.9. Уровни развития оценочной самостоятельности, по которым поднимается ученик в начальной школы, представляют собой ступени:

0. Я всё могу, т.к. не подозреваю о своём незнании. Поэтому я смело действую наугад.

1. Я знаю, что я этого не знаю. Я сообщаю учителю о своём незнании и жду помощи.

2. Я знаю, что я этого не знаю. Я знаю, чего мне не хватает, чтобы узнать. Я умею запросить у взрослого недостающую информацию.

3. Я знаю, что я этого не знаю. Но я могу так сузить границы неизвестного, чтобы описать его позитивно (о неизвестном мне известно то-то…).

4. ?

Внимательно наблюдая за учениками Вы можете увидеть, что в каждую минуту урока у разных детей проявляются разные уровни оценочной самостоятельности. Можно также увидеть, что один и тот же ученик в разных учебных ситуациях обнаруживает разные уровни развития учебного действия оценки, и крайне редко можно сказать, к примеру: «*Этот ученик находится на первом уровне, а этот на третьем*». Проводя диагностику не следует торопиться с диагнозом, а главное - с лечением, поэтому диагностическое заключение следует строить не так категорично: «*Этот ученик иногда достигает третьего уровня, нередко функционирует и на первом. Рецидивы нулевого и первого уровня в последние время не наблюдались*».

2.11. Высший уровень развития учебного действия оценки (рефлексии) предполагает, что ученик способен самостоятельно:

- обнаружить границу между известным и неизвестным,

- определить, что именно неизвестно,

- из всего множества недостающих данных выделить то, по которому остальные можно однозначно восстановить.

2.12. Для формирования у учащихся учебного действия оценки рекомендуется соблюдать два базисных условия: 1) постоянное и частое чередование решаемых, нерешаемых и недоопределённых задач; 2) отсутствие «отработки» в решении недоопределённых задач: не предлагать типовые, похожие «ловушки», решаемые одним и тем же способом.

2.13. В деятельностном формате обучения, в отличие от традиционного построения учебного диалога, учительское завершение последнего шага оценочного взаимодействия иное. Вы можете в точности повторяя оценочные суждения учеников, далее действовать только по их запросу. Но действовать надо коварно: *раз вы сказали, что вам чего-то недостаёт, но не сформулировали конкретно, чего именно недостаёт, то я тогда добавлю в условия задачи что-нибудь от себя*. Благодаря такому экономному минимализму учительской помощи, благодаря тому, что Вы не перехватываете ученическую инициативу, не делает того, о чём Вас не просят, ученики могут подняться на новую ступень развития оценочной самостоятельности.

2.14. Для того чтобы ученик, который точно знает, чего он не может и какая помощь ему нужна, сделал очередной шаг в своём рефлексивном развитии, Вам необходимо соблюсти одно условие: Вы не должны услужливо спешить на помощь и делать за учеников то, в чём они ещё не вполне самостоятельны. Например, пока ученики не попробуют сами чётко сформулировать запрос на недостающую информацию, они не догадаются, что такая умственная операция в принципе существует, что взрослый, приходящий на помощь в решении задачи, всегда делает именно это.

**3. ДИСКУССИЯ в классе**

3.1. Организуя работу со всем классом главная функция учителя – организовать обмен мнениями, дать ученикам возможность высказаться. В этой ситуации Вы принципиально не должны работать с предметом обсуждения, а работаете только с предметными позициями спорящих. Алгоритм здесь следующий:

1) Выслушать одну точку зрения.

2) Не оценивать её.

3) Заметить несогласных и предоставить слово им.

4) Не оценивать.

5) Вмешиваться только там, где собеседники перестают друг друга слышать. Восстанавливать коммуникацию.

6) Увидев, что спор зашёл в тупик и новых аргументов не появилось, приостановить его. В паузе могут возникнуть новые повороты мысли.

3.2. Не следует допускать среди учеников разгула демократии, поэтому не всегда, и не в каждой точке общеклассной дискуссии стоит задавать вопрос «*Кто думает по-другому?*». Дискуссионные методы не всегда оптимальны, иногда выгодно учительское руководство, отсекающее споры.

3.3. Вы имеете право не обсуждать каждое высказанное на уроке суждение развёрнуто, вовлекая весь класс, в противном случае будет невозможно удержать предметность урока и, тем самым, вырастить предметную определённость детского мышления. Иногда высказанная учеником мысль, точка зрения, требует глубинной перестройки, которую еще рано начинать в классе прямо сейчас, поэтому Вам в этом случае стоит не делать это предложение ученика предметом общего обсуждения. Многие точки зрения учащихся невозможно изменить «в лоб», необходима постепенная раскачка и проявление оснований ученической концепции, которая может приоткрыться порой лишь только Вам, но не другим ученикам. Не задерживая общего внимания на реплике ученика, но сделав для себя важное диагностическое наблюдение, Вы может «пойти дальше».

3.4. Не всегда следует стремиться к тому, чтобы все ученики при изучении новой темы сразу давали развёрнутые словесные описания тем действиям, которые они совершают. Нужно прежде отработать сами действия, давая ученикам образцы словесных описаний. Вы можете сделать это сами, а можете предоставить слово и тем ученикам, которые умеют формулировать свои мысли лучше всех в этом классе. Также Вы можете воспользоваться приёмом «снежного кома». Феномен снежного кома выражен с наибольшей силой там, где ученики сами вступают в дискуссию, а не там, где учитель руководит порядком выступлений, вызывая говорящих. Вы можете подхватить удачное высказывание ученика, поддержать его, можете перефразировать слова в более правильные, и уже на них построить дальнейшее обсуждение.

3.5. Не надо стремиться к тому, чтобы каждое сказанное учеником слово разворачивать, доводить до совершенства. В иных словах мысль находится в зачаточном состоянии. Повышенное внимание к таким высказываниям может воспитать у школьников ложные коммуникативные установки: *всё что я говорю, важно и ценно; это не моя, а учительская обязанность вылепить из моих смутных рассуждений ясное, развёрнутое и обоснованное высказывание*.

3.6. Вы также вправе отказываться понимать и пересказывать невнятные, путанные формулировки, делая их значимыми для всего класса. Воспитать ответственность за свои слова и в то же время не погасить желание делиться с классом своими догадками можно при гибком сочетании ролей универсального «понимателя» и требовательного блюстителя ясного выражения мыслей.

3.7. Наблюдая за тем, как проходит дискуссия, Вы можете увидеть уровень развития учебного сотрудничества в классе. По тому, как дети спорят между собой, становится ясно, они внимательно друг друга слушают или нет, понимают и размышляют одновременно с говорящими или нет. Если собеседники не только слышат и понимают друг друга, но и начинают спорить всерьёз, обращаются друг к другу напрямую, не дожидаясь разрешения учителя отвечать, то такая непосредственность свидетельствует о том, что интерес к теме разговора начал перевешивать обычное уважение к внешней атрибутике школьного этикета общения на уроке.

3.8. Наблюдение за дискуссией открывает и предметную составляющую. Подлинное владение понятием раскрывается на рефлексивном уровне, когда человек понимает, что с помощью этого понятия сделать можно, а чего сделать нельзя. И если Вы видите, что класс раскололся на две группы: на тех, кто догадался, в каких границах можно действовать в логике изучаемого понятия, и на тех, кто этого не видит, то это возможно означает, что две группы учеников сейчас решают две разные задачи. Одни решают поставленную учителем «ловушечную» задачу, которая не имеет решения. Другие ученики решают собственную задачу, которую они «придумали» сами, и которая действительно может решаться несколькими способами. Понимая, что спорщики не замечают, что обсуждают решение разных задач, Вам необходимо сделать попытку помочь собеседникам прийти к взаимопониманию, при этом ничего им не подсказывая.

3.9. Если спор снова зашёл в тупик, если Вам не удалось сделать его более конструктивным, если попытка помочь собеседникам, ничего им не подсказывая, не удалась, то в такой ситуации уже бесполезно помогать. Здесь Вам надо подготовить вспышку рефлексии (задержать внимание класса на оценке того, о чём спорит каждая группа), которая могла бы высветить для спорщиков суть разногласия.

3.10. Если урок заканчивается, а ученики так и не смогли подойти к решению задачи, Вы можете подсказать им решение. В данной ситуации подсказка делается не для того, чтобы разрешить спор, привести класс к полному взаимопониманию. Подсказка нужна для того, чтобы у школьников не возникло ощущение тупика, тщетности усилий, чтобы они ушли с урока победителями. Подсказка заведомо останется непонятной многим, но некоторым ученикам она может помочь увидеть ситуацию по-новому, поможет доопределить задачу, превратить её из ранее незнакомой в знакомую.

**4. ПОИСКОВАЯ активность и учебная САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ**

4.1. Диагностика ситуации – это необходимый инструмент учительской самооценки, основная функция которого обеспечить условия для планирования следующего шага обучения, определить, что можно и должно сделать в сложившихся обстоятельствах, работая именно с этими детьми. Цель такой пробы – определить зону ближайших возможностей учащихся для того, чтобы адресовать педагогическое действие точно, а не наугад. Такая адресованность учительской помощи - основное условие для становления ученической самостоятельности. Если Вы предоставите школьникам недостаточную самостоятельность, то ученическая поисковая активность начнёт угасать. Если же Вы потребуете у школьников чрезмерной самостоятельности, многие ученики почувствуют себя беспомощными и прекратят попытки действовать.

4.2. Чтобы воспитать у школьников учебную самостоятельность Вам следует повторять высказывания учеников и в том случае, когда они верны, и в том случае, когда они не верны. Т.е. завершение каждого микрошага учебного взаимодействия, которое по канону (традиционно) прочитывается как учительская оценка, не должно служить для учеников указанием на верность сказанного. Вам также следует самому высказывать и истинные, и ложные суждения, тогда Ваши действия не будут для учеников образцом некритичного подражания. Когда Вы с ровной, доброжелательно-заинтересованной интонацией будете воспроизводить любую мысль, то ученикам придётся оценивать сказанное самостоятельно, не ориентируясь на Ваши оценки. В результате у школьников будет складываться главная оценочная установка: от учителя трудно, зачастую невозможно узнать, что в их действиях верно, а что нет. Поневоле им придётся искать другие ориентиры для самооценки.

4.3. Также для формирования оценочной самостоятельности важно, чтобы Вы часто задаваемые вопросы типа *«Ты согласен?», «Тебя убедили?», «Ты не можешь решить, а кто может? Давай его послушаем», «Ты точно уверен? А как ты догадался?», «Подождите спорить. Может, они смогут точно доказать…»* задавали как по отношению к верным утверждениям, так и по отношению к ошибочным. Тогда у школьников постепенно сложится вторая оценочная установка: *мою мысль можно считать верной, если я её обосную, ссылаясь на конкретные условия задачи, на схему, и, если смогу убедить тех, кто думает по-другому*.

4.4. Бывает и так, что, ещё не закончив чтение условия задачи ученики Вас перебивают и выкрикивают правильное решение. Здесь можно игнорировать весь класс, спокойно закончить формулировать задачу и обратиться к ученику, который первый пожелал сообщить решение. Он спешит действовать, сообщить результат, а не обсуждать условия действия. Но, если Вы его вернёте к исходной теме разговора, и ученик продемонстрирует ясное знание о своём знании, то Вам следует дать его словам высочайшую оценку: предложить классу действовать, как сказал этот ученик, понимая, что очень немногие сейчас на это способны, но для некоторых, этот уровень рефлексии уже вошёл в зону их ближайших возможностей. Этот приём покажет учащимся класса что такой уровень рефлексии достижим, он может быть по силам и другим.

4.5. Чуть-чуть растянув мгновение между постановкой и решением задачи, Вы тем самым расчищаете место, создаёте условие для «рефлексивной вспышки», которая высвечивает разницу между оценкой возможности действовать и самим действием, направленным на результат. И если это не первый класс, Вам следует побольше сделать пауз, подольше задержать внимание класса на оценочных эпизодах. Но в первом классе застревание на оценочных моментах может стать гибельным для оценочной мотивации: дети, скорее всего, перейдут не к рефлексии, а к скуке.

4.6. Чтобы направить мысль учащихся на вопрос о неизвестном, которое обнаружилось в ходе поиска решения задачи, Вы может прибегнуть к беспроигрышному приёму, который взбудоражит ученическую самостоятельность: Вы высказываете утверждение, абсурдность которого очевидна всем и каждому. В ответ услышите неизбежно правильные ответы учеников. Но здесь не надо спешить соглашаться и приводить класс к правильному решению. Пусть ученики порассуждают, почему именно их ответ правильный, а Ваш – неверный. Слишком поспешный переход от поиска к решению здесь невыгоден: в решении поиск умирает, надо ученикам дать возможность в достаточной мере прочувствовать новизну решаемой задачи.

4.7. Если ученик высказывает догадку о решении задачи, то, чтобы не убить дальнейшие попытки поиска, Вам не следует оценивать слова ученика по существу, но можно дать ему невербальную подсказку/поддержку (внимательно слушать ученика, повернуться к нему, улыбаться, кивать головой, произносить типа «угу»). Вам также не следует поддерживать житейские разговоры, в которые класс нередко готов активно включиться. Старайтесь удерживать границы ученических поисковых усилий, чтобы не давать мысли растекаться по направлениям, непродуктивным для данной задачи.

4.8. Момент, когда руку ученика можно и должно отпустить, предоставить ему возможность ходить самостоятельно, без поддержки и сдерживания, невозможно рассчитать, его приходится определять на ощупь. Вы можете на несколько минут «отпустить» класс, чтобы понаблюдать, насколько крепка самостоятельность учеников, увидеть, подошли ли дети ближе к решению задачи в конце «свободного плавания». Если Вы видите, что ученики переходят от мышления к гаданию, значит свободный поиск классу ещё не по плечу, и пора их вести за руку, т.е. характер оценочного завершения каждого шага учебного взаимодействия поменять с решительного и побудительного на безлично-предметный. Однако ту степень свободы, которую уже завоевал класс, где ученики не нуждаются в жёстком руководстве – например, если Вы практически полностью передали контрольные функции классу, - то эту степень свободы надо оставить.

**5. Работа с ПРЕДМЕТНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ**

5.1. Если Вы увидели, что в классе у кого-то присутствует натуральное отношение к изучаемому понятию, символу, то действуя «в лоб», напрямую, такое отношение преодолеть невозможно. Здесь надо мудро не спорить с учеником, не организовывать открытого обсуждения его предложения, а поддержать ученическое действие, которое демонстрирует другой способ решения задачи. В этой ситуации главным результатом Вашей мини-диагностики должна стать мысленная пометка: натурализм в классе ещё присутствует.

5.2. Если же Вы заметили, что натуральное, вещное представление об изучаемом понятии обнаружил ученик из «группы прорыва» – ученик, всегда стремящийся найти решение задачи и рискующий опробовать разные пути поиска решения, то это представление надо постараться, если не преодолеть, то хотя бы отчасти расшатать. В итоге, если класс преодолеет трудности натурального понимания, то это даст Вам право на следующем шаге существенно расширить зону ближайших возможностей класса.

**6. Работа с ВНИМАНИЕМ**

6.1. Чтобы сфокусировать внимание учеников на задачу, чтобы вопрос задачи был понят правильно и без лишних слов, вопросы к ученикам следует ставить не в обращении ко всем «*Кому непонятно?*», а в личной форме «*Саша, тебе понятно?*». Увидев, что задача принята и не вызывает в классе трудностей, Вы можете совершить ещё несколько пробных манёвров: проверить, можно ли вовлечь в задачу тех немногих учеников, которые пока ещё не успели или не захотели задуматься над задачей. Для этого понадобится так же личное обращение к конкретному ученику, который сопротивляется попыткам взрослого втянуть его в умственную работу.

6.2. Создав высокий уровень включённости класса в задачу, Вы можете воспользоваться этой эмоционально разогретой ситуацией и пригласить к участию в общем деле ученика, вызывающего у Вас тревогу, которому легко решать задачи, но мучительно трудно вступать в какое-либо социальное взаимодействие.

6.3. Когда к концу урока, к концу трудного урока, к концу нелёгкого дня внимание школьников снижается, Вы можете расставлять ловушки на внимание – задавать ученикам уточняющие вопросы намеренно изменяя правильные ответы (давая неправильные ответы). Повторяя в одной и той же доброжелательно-нейтральной манере и верные, и неверные высказывания учеников, их контрольно-оценочные суждения, не привнося в них своего содержания, Вы тем самым сможете поддержать внимание класса к обсуждению.

6.4. Незавершённость оставляет напряжение, которое человек неосознанно стремится снять, завершить действие. Подумайте, насколько необходимо немедленно находить ответы на вопросы, доводить задачу до решения, если скоро звонок. С точки зрения динамики учебных интересов зачастую целесообразно поискав ответ, попробовав насколько способов решения, но не найдя его, сразу «подвесить» вопрос, оставить задачу недорешённой.

6.5. В конце урока Вы можете задать провокационный вопрос: «*Ты уже умеешь работать с изученным понятием?*» Те дети, которые поднялись на высокий уровень развития учебного действия оценки, ответят некатегорично: «*Да, но … (может быть, не во всех задачах)*», «*Мне кажется, но я не уверен…*», «*Возможно*»… Твёрдым «*Да!*» ответят те дети, которым ещё не открылось знание о своём незнании. Чтобы слегка продвинуть всех учеников к рефлексивному знанию, а главное, чтобы складывающееся понятие оставалось гибким, незавершённым, способным к перестройке, сохранив внимание и интерес к поиску, Вы можете предложить ученикам задачу, выводящую далеко за пределы их сегодняшних представлений об изучаемом явлении, понятии.

**Заключение**

В работе мастера организации учебной деятельности постоянно происходит чередование двух основных способов построения взаимодействия: классического, когда взрослый инициирует детское действие, контролирует и оценивает его, т.е. заботливо и бережно ведя ученика за руку и берёт на себя всю полноту ответственности за выбор правильного пути, за то, чтобы предусмотреть и предотвратить любые преграды и опасности на этом пути, чтобы довести ученика к цели – к знаниям, умениям, навыкам, и неклассического, нетрадиционного, предполагающего организацию относительно свободного обмена мнения, когда инициатива целеполагания и/или контроля и оценки передаётся ученикам.

Достоинство неклассической стратегии состоит в том, что каждый ученик получает шанс развить свою мысль и дорасти до нового видения в своём темпе и по своей траектории. Слабость этой стратегии состоит в том, что споры учеников нередко заходят в тупик, ибо спорщики далеко не всегда могут увидеть предмет обсуждения глазами оппонента. А выводить мысль из тупика гораздо сложнее, чем вести её по пути, проторенному учительскими вопросами-подсказками, отсекающими непродуктивные повороты рассуждения.

Если Вы идёте от ученика или класса, если Вы работаете в зоне ближайших возможностей ученика или класса, то Вам всегда придётся на основе педагогической диагностики ситуаций выбирать между этими двумя стратегиями, ибо педагогический оптимум лежит в точках гибкого перехода от одной стратегии к другой.

Составитель А.С. Рыбальченко