

## Обычный день необычной школы

(От первых впечатлений –  
к психолого-педагогической экспертизе)

М.В. Телегин,  
Ж.И. Серова

Слухом земля полнится. Любое оригинальное, яркое явление инспирирует массу взаимоисключающих суждений, поднимает волну слухов и домыслов. На гребне волны вскипает пена. Страсти накаляются. Звучат полярные, категоричные оценки и мнения. Бурлят эмоции. В итоге мириады водяных брызг надежно скрывают причину, волну породившую. Все труднее становится отделить зерна от плевел, не сбиться с верного тона, не отказаться от единственной путеводной нити – разумных, научных, объективных критериев анализа неоднозначного феномена.

Совсем недавно о ликино-дулевской основной общеобразовательной школе № 4 мы, сотрудники факультета «Психология образования» Московского городского психолого-педагогического университета, знали лишь понаслышке.

*Говорили:* инновационно-поисковый режим функционирования – норма жизни всего без исключения коллектива.

*Говорили:* учебно-воспитательный процесс построен нетрадиционно. Нетрадиционно настолько, что автор «Великой дидактики», классно-поярочной системы, Я.А. Коменский, доведись ему увидеть все происходящее в этой школе своими глазами, наверняка схватился бы за голову.

*Опасались:* слишком много эксперимента и новаторства на единицу времени. Как бы чего не вышло... Вдруг заиграемся, навредим детям?

*Говорили:* в школе введено детское самоуправление, присутствует демократия со всеми ее атрибутами

– вплоть до выборов, из числа учащихся, президента с весьма широкими полномочиями.

*Уточняли:* установлена демократия, однако не безграничная, а управляемая.

*Единодушно признавали:* ученики в этой школе не по возрасту активны, самостоятельны, инициативны.

Контролирующие инстанции баловали школу своим вниманием. Многочисленные проверки установили: образовательные стандарты выдерживаются неукоснительно. Результаты объективного контроля доказывали: учащиеся школы вполне конкурентоспособны, по меньшей мере не уступают сверстникам из обычных школ, а по многим параметрам значительно превосходят «среднестатистическую норму». Понятно: ошибись, оступись школа, не выдай «на гора» впечатляющий, очевидный результат – и все, пиши пропало. Эксперимент немедленно и совершенно оправданно был бы прерван простым и эффективным административно-репрессивным методом. Проигравших не любят. Проигравших «возмутителей спокойствия», «белых ворон» – особенно. Да и образование – не игра, а вещь серьезная, ведь речь идет о будущем детей.

Что было дальше? Встреча с директором Ф.В. Дрюниным. Человеком увлеченным, влюбленным в свое дело, преданным педагогике, болеющим за судьбу учителей, учеников. Романтиком, мечтателем. Практиком, прагматиком. «В начале было слово». Количество вопросов в ходе живой, спонтанной беседы росло как снежный ком. Кто был ведущим, кто ведомым, кто субъектом, кто объектом интересного для обеих сторон разговора – сразу и не поймешь. «В сухом остатке» нам очень захотелось увидеть предмет обсуждения своими глазами. Мотив к посещению школы был сформирован. Почувствовав, распознав, увидев это, директор пригласил нас в гости.

Подчеркнем, что с самого начала наш интерес к ликино-дулевской школе носил отнюдь не праздный

характер. Мы ставили перед собой сугубо конкретные, профессиональные задачи. Важнейшая из них – **проанализировать организацию учебно-воспитательного процесса** с позиции психолога-проектировщика.

Попутно сделаем необходимые пояснения.

Кто такой психолог-проектировщик? Какую помощь может оказать специалист данного профиля школе вообще и школе, работающей в инновационном режиме в частности? Попробуем кратко, эскизно описать сферу профессиональной компетенции психолога-проектировщика, очертить зону его ответственности, а также составить примерный, общий алгоритм действий. Итак, психолог-проектировщик, по нашему мнению, должен:

1. Познакомиться с работой школы, провести комплексную экспертизу различных аспектов деятельности педагогического коллектива.

2. Выяснить целевую детерминацию деятельности педагогов, степень комплементарности представлений учителей о «желаемом потребном результате» работы школы. Узнать, за что «борются» учителя, какого ученика хотят видеть «на выходе».

3. Выявить средства, способы, методы, приемы достижения поставленных целей.

4. Пожалуй, самое главное: соотнести цели и средства, понять, могут ли декларируемые задачи реализовываться избранными средствами.

5. Предложить объективные психологические критерии, методики оценки педагогической деятельности.

6. Описать педагогическую практику в научных терминах той или иной психологической концепции, направления. «Все новое – хорошо забытое старое». Необходимо провести классификацию, понять, к какому типу относится принятая в школе модель образования, отыскать исторические прецеденты.

7. Осуществить рефлексию проблемных моментов в деятельнос-

ти школы, выявить ее сильные стороны.

8. Стать «зеркалом», в котором педагоги увидят объективное отражение собственных удач и промахов. Превратить учителей в союзников, наладить корректное, конструктивное, деловое общение.

9. Построить «зону ближайшего развития» педагогического коллектива, корректируя сложившиеся стереотипы работы – оптимизировать педагогическую практику.

Еще раз скажем: сверхзадача психолога-проектировщика, наряду с другими специалистами, заключается в привнесении системного, научного, разумно-рефлексивного компонента в деятельность школы. Психолог-проектировщик – передаточное звено между психологической наукой и педагогической практикой. Специальным предметом работы психолога-проектировщика выступают методы, способы организации учебно-воспитательного процесса, их совершенствование, оптимизация.

Ликино-Дулево – периферия Подмосковья. Казалось бы, находится всего в ста километрах от столицы, но здесь ощущается совершенно иное измерение: своя жизнь, свой ритм, свои проблемы. По социальному статусу основную часть населения вряд ли отнесешь к пресловутому «среднему классу». Люди здесь живут небогато. Относительно велика прослойка «сломавшихся», так и не нашедших себя в нынешней суровой действительности. Остальные любят свой город, по праву гордятся им, так же, как и знаменитым на весь мир фарфоровым Дулевским заводом.

Школа, расположенная в двух небольших зданиях, – Ликино-Дулево в миниатюре. Небольшая (390 учеников, 1–9 классы), но гордая. На всем здесь лежит печать какого-то спокойствия, уверенности, достоинства, внутренней силы.

«Театр начинается с вешалки», школа – с раздевалки. Охраны в каму-

фляжке нет и в помине. Учителей-контролеров на входе тоже не замечаем. Полную ответственность за порядок несут дежурные учащиеся. Здороваются, принимают одежду. Ребята не великовозрастные, а так, шести-семи-классники. До начала уроков минут 10. «Как насчет сохранности имущества, дисциплинарных моментов?» – интересуемся у директора. В ответ слышим: «Практически без эксцессов и без краж. Сегодня один дежурит, завтра другой. Приучаем к самостоятельности и ответственности, воспитываем доверием. И про материальный стимул не забываем. Всё по-взрослому. Высвобождается ставка, ребята вместе решают, на что потратить средства».

Проходим по этажам, кабинетам. Где же учителя? Неужели еще не пришли? Директор поясняет: «Они в учительской, готовятся к урокам. Есть дежурные, зачем унижать ребят мелочным контролем, регламентацией?» В кабинетах и коридорах чисто, опрятно, обстановка деловая, но не казенная. Все настраивает на труд – учебу. И как-то по-особенному, по-школьному уютно. Атмосфера классической старой школы. Бросается в глаза непривычная расстановка парт во всех без исключения кабинетах. Пространство класса специально организовано, подготовлено для групповой работы.

В этот день мы посетили 6 или 7 уроков. Некоторые уроки не были разграничены переменаами, «литература» плавно перетекала в занятие по русскому языку. Начали мы, естественно, с начальной школы. Здесь закладывается фундамент, здесь в «чистом» виде читаются особенности фирменного стиля педагогов школы.

**Вот наши первые впечатления, наблюдения, вопросы.**

1. Фронтальная работа, даже на этапе введения нового материала, практически отсутствовала.

2. Класс делится на 4–5 подгрупп, критерием комплектации которых выступает уровень освоения уча-

щимися содержания того или иного предмета, уровень знаний, умений, навыков детей.

3. В абсолют возведен следующий принцип построения отношений с учениками: «Ты можешь и должен выполнять задачи сам, никто за тебя этого не сделает. Не отвлекай других, действуй самостоятельно. При необходимости на помощь придет учитель».

4. Ведущим субъектом обучения, носителем образца правильных действий, знаний остается учитель. Учащиеся присваивают этот образец в непосредственном взаимодействии с педагогом. Взрослый объяснял, показывал, рефлексировал, контролировал, корректировал деятельность детей.

Основные учебные взаимодействия строились по вектору учитель – конкретный ученик, в соответствии с субъект-объектной парадигмой организации обучения.

5. Вместе с тем деление класса на подгруппы вносило существенную специфику, позволяющую педагогам избегать многих, «родовых» для традиционного обучения, минусов. Учитель обретал возможность работать в «зоне ближайшего развития» каждой подгруппы, не ориентируясь на некий усредненный уровень (фактически на троечника), не игнорируя запросы «отстающих» и «ушедших вперед». Дети занимались в удобном для себя темпе, получали задания в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями. «Сильные» и «слабые» учащиеся («сильные» и «слабые» не абсолютно, а относительно, на данном, конкретном уроке) не «выпадали» из учебного процесса, сохраняя хорошую мотивацию к учебе.

6. Отрадно, что в отдельных случаях дети работали не только рядом, но и вместе.

Педагоги продемонстрировали умение строить подлинно совместную деятельность учащихся, основанную на реализации единой для всех цели, распределении функций и действий, учебном сотрудничестве, кооперации

усилий как необходимых условиях достижения результата.

7. Наряду с традиционным, объяснительно-иллюстративным методом введения нового материала, когда, решая конкретно-практические задачи, осуществляя формально-эмпирические обобщения, учащиеся строили образы представления, с выделением ситуативных, несущественных, признаков объектов усвоения, мы увидели целый ряд моментов, выдержанных в логике развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Решая учебные задачи, дети открывали существенные признаки изучаемой реальности, осуществляли обобщения содержательного типа, осваивали общие способы действий, учились мыслить теоретически.

8. Удивительно, но мы практически не зафиксировали «полевого» поведения. Получая индивидуальное задание, ребенок полностью погружался в его выполнение, не отвлекался, работал целеустремленно, сосредоточенно. При возникновении проблемных моментов дети самостоятельно инициировали деловое общение с педагогом. Даже первоклассники обнаружили способность произвольно управлять собственным поведением, концентрироваться на выполнении задания в течение длительного промежутка времени.

9. Учителя давали учащимся следующую установку: «Если вы устали, можете встать, поиграть». Никто из ребят так и не воспользовался предоставленной возможностью.

10. Учителя постоянно меняли виды деятельности, по ходу занятия трансформировались и сами подгруппы.

11. Учителя пытались создавать проблемные ситуации, сформировать соответствующую мотивацию.

12. Педагоги очень внимательно относились к запросам каждого ученика, осуществляли «немедленное реагирование» на любую просьбу, кропотливо работали с детьми в индивидуальном порядке.

13. В конце каждого увиденного нами урока проводились контрольные срезы знаний, позволяющие оценить степень усвоения изученного материала, сформировать подгруппы для следующих занятий.

14. Интенсивность труда, КПД педагога очень высоки. Учитель одновременно ведет не один, а 4–5 уроков. Напрашиваются некоторые параллели с сельской, *малокомплектной* школой.

Приведем несколько красноречивых комментариев, полученных от учителей по «горячим следам», сразу после окончания уроков:

«Огромным подспорьем, средством организации групповой работы учащихся являются так называемые *диагностические карты*. Мы заполняем их скрупулезно, часто проводя контрольные срезы знаний».

«Диагностическая карта – это прекрасная находка, позволяющая дифференцировать, индивидуализировать процесс обучения».

«Наша оценка деятельности учащихся носит качественный и содержательный характер».

«Диагностическая карта позволяет выявить уровень актуального развития каждого ученика (то, что ребенок знает, умеет делать сегодня, здесь и теперь), а это, в свою очередь, дает возможность выстраивать *зону ближайшего развития* учащихся, предлагать задачи, которые ребенок может решить почти самостоятельно, при небольшой помощи с нашей стороны».

«Получая индивидуальные задания точно дозированной сложности, сосредотачиваясь, работая на пределе своих возможностей, получая очевидный, видимый результат, ребенок сохраняет самое главное – **мотив к обучению**».

«Мы "держим руку на пульсе" каждого ученика, имеем объективную, динамичную картину его развития».

«Составлению индивидуальных заданий, контрольных параметров для диагностических карт предшествует логико-предметный анализ каждой

изучаемой темы, с выделением подтем, знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть ребенок в процессе усвоения материала. Такой анализ превращается в своеобразную ориентировочную основу нашей работы, некую матрицу, сетку, образец, позволяющие отслеживать, давать качественную интерпретацию результатов обучения детей, самим понять и ребенку показать, какие темы у него "отработаны", а какие нет».

«За количественной отметкой "2" или "3" мало что скрывается. Теперь наша оценка – качественная, мы сразу видим, на чем заострить внимание, насколько поднялся тот или иной ученик над собой "вчерашним"».

Учителя начальных классов сообщили о том, что они часто практикуют так называемую *парную работу*. Справившись со своим заданием, учащиеся выполняют роль консультантов для других детей, помогая им, разъясняя, показывая образец правильных действий.

Иногда проводится работа «по обмену опытом», дети «перекрестно» объясняют недоработанные темы друг другу. Пары для таких форм работы опять же формируются с помощью диагностических карт. Если ученик преуспел в усвоении какой-либо конкретной темы, он, как правило, и становится консультантом для одноклассников.

Составив первое представление о работе педагогов в начальных классах, наметив перспективу подробного, детального обсуждения увиденных занятий, мысленно обозначив «проблемные узлы», выявив возможные «точки роста», мы отправились в среднюю школу. Предстояло посетить два урока в параллели 6-х классов. Выбрали предметы гуманитарного цикла – литературу и историю.

## Урок литературы

(учитель Ирина Владимировна Носова)

Учащиеся разбиты на подгруппы.

**Задачи урока:** обнаружить параллели, нечто схожее, инвариантное в произведениях двух таких различных, на первый взгляд, писателей, как Н.В. Гоголь и А.К. Толстой.

Материалом для сравнительного анализа выступили очень интересные для шестиклассников произведения: «Вий» Н.В. Гоголя и «Упырь» А.К. Толстого (учебник «Год после детства», авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева).

Вместе вспоминая прочитанное, обмениваясь мнениями, корректируя высказывания друг друга, в ходе диалога учащиеся обнаружили целый ряд признаков (как чисто внешних, так и более глубоких), объединяющих оба произведения. Здесь действительно имела место совместная деятельность детей. Индивидуальная работа каждого ученика являлась необходимой предпосылкой достижения общей цели, его личным вкладом в общую копилку, общий результат. И еще: групповое, совокупное сознание участников взаимодействия, точнее – степень проникновения в суть поставленного вопроса, конечно, были на порядок выше, нежели сознание каждого ученика в отдельности.

Таким образом, совместная деятельность учащихся, идеи, распределенные между ними, мысли, « витающие в воздухе », вербализированные, высказанные в ходе общего обсуждения, стали той самой искомой « зоной ближайшего развития », позволяющей каждому ученику подняться над уровнем собственного актуального развития.

Дети не только получали знания от педагога, но и учились у сверстников, интериоризировали (переводили извне, из совместной деятельности, в

пространство субъективного, собственной деятельности) сам ход, процесс и результат групповой дискуссии.

Многие родители, педагоги с горечью сетуют, что «дети разучились читать», «потеряли вкус к чтению». Найти, отыскать связующее звено между сознанием, душой подростка XXI века и посланием потомкам, содержащимся в произведениях гениальных писателей прошлого, показать непреходящее значение классической литературы, проницательных догадок и откровений для нас, живущих сегодня, «замкнуть» вечные вопросы, поднимаемые отечественной культурой, на сферу интересов наших юных современников – вот нелегкая задача, каждый раз встающая во весь свой исполинский рост перед учителем литературы, словесности.

Учитель ликино-дулевской школы мастерски решил эту задачу, сумел отыскать весьма сильные ходы по актуализации мотивационного компонента деятельности учащихся, по созданию подлинно проблемной ситуации.

Напомним: проблемная ситуация – это не только ситуация, содержащая некоторое противоречие, требующая от человека открытия, продуцирования нового для себя знания. Разрешение проблемной ситуации обязательно должно стать микроэтапом в развитии личности учащегося. Человек, преодолевающий проблемную ситуацию, человек, восклищающий: «Эврика!», должен пережить «открытие» пути преодоления проблемы как нечто лично-относительно значимое, важное для себя.

Проанализировав примеры из собственной жизни, когда, не пасуя перед силой обстоятельств, сталкиваясь с необъяснимым, наши ученики тем не менее выходили победителями, сохраняли свою честь и достоинство, подумав о противоположных вариантах поведения, за подсказкой, советом дети обратились к чистому источнику мудрости – книгам А.К. Толстого и Н.В. Гоголя. И ответ на вставшие перед детьми вопросы был най-

ден. «Сущее не делится на разум без остатка». Быть может, прибегая к мистике, гиперболе как к художественному приему, и А.К. Толстой, и Н.В. Гоголь стремились сказать: «Если за тобой правда – верь, не трусь, иди наперекор судьбе. Беснующиеся силы зла отступят, покорятся сильному, любящему, верному сердцу».

### **Урок истории**

(учитель Ирина Викторовна Петрова)

По своей задумке занятие строилось в полном соответствии с теорией деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теорией учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), принципами организации совместнораспределенных форм учебной деятельности, открытыми В.В. Рубцовым.

**Тема урока:** «Государство в период раннего феодализма» («Раннефеодальное государство»).

Конкретным историческим материалом для изучения данного понятия стало разложение родового строя, генезис государственности у франков.

Опираясь на широкую познавательную мотивацию пятиклассников, учитель сразу приступил к созданию проблемной ситуации:

– Посмотрите на карту. Вы видите множество территорий, окрашенных разным цветом. Это племенные союзы, небольшие, недолго существовавшие варварские государства. Прошло немного времени – 20–30 лет (посмотрите на другую карту), и на месте множества маленьких союзов образовалось единое, могучее государство.

– Хотите узнать, почему это произошло?..

– Ответ найдете, как настоящие историки, лишь обратившись к историческим источникам.

Класс делится учителем на несколько подгрупп, каждая из которых получает свой текст. Дети овладевают ремеслом историка, внутри каждой подгруппы анализируют предоставленные им материалы.

Тексты подобраны так, чтобы ученики, находящиеся в одной подгруппе, сумели самостоятельно обнаружить какой-либо признак и, вместе с тем, причину образования раннефеодального государства. Кто-то знакомится с уникальной личностью Хлодвига; кто-то – с выделением знати среди франков; кто-то – с нормами Солической правды; кто-то – с отношением франков к покоренным народам, с созданием воинской касты и этикой воина, с распределением военной добычи; с развитием производительных сил; с экономическими и политическими мотивами, заставлявшими простых франков поддерживать центральную власть, и т.д.

Кульминационный, самый важный момент урока – обмен знаниями, совместная деятельность детей по построению понятия «раннефеодальное государство». В сотворчестве, взаимодействуя друг с другом и учителем, дети открывают существенные и необходимые признаки искомого понятия. Усвоив теоретическое содержание понятия «государство» на примере зарождения государства франков, учащиеся легко перенесут полученный общий принцип на решение целого класса сходных задач, будут понимать истоки и причины генезиса государственности у других народов, в том числе и у восточных славян.

Успех учителя истории сложился из нескольких компонентов:

1) уроку предшествовал логико-предметный анализ изучаемого понятия с выделением существенных признаков раннефеодального государства;

2) класс был разделен на учебные подгруппы таким образом, чтобы каждая из них сначала «открыла», а затем «олицетворяла», «персонифицировала» тот или иной признак государственности;

3) перед классом была поставлена единая цель, принятая детьми и на познавательном, и на эмоциональном уровнях;

4) реализовать общую цель

учащиеся могли, только взаимодействуя между собой;

5) общаясь, учащиеся «двигались по контуру понятия», строя отношения между собой, неизбежно обнаруживали содержательные признаки изучаемой реальности.

Л.С. Выготский отмечал, что «всякая психическая функция выходит на арену развития дважды», сначала как деятельность совместная и только потом – индивидуальная, субъективная.

Ученики на уроке истории воочию видели процесс «рождения», «производства» понятия: между ребятами были распределены действия, в результате которых юные историки пришли к понятию «государство».

Теперь коротко расскажем о главном событии дня – **обсуждении уроков**, встрече с самыми заинтересованными людьми – учителями, директором. Не всегда разговор шел легко и непринужденно. Но! Нам было интересно общаться. Наверное, учителя почувствовали наше искреннее желание помочь им. Наверное, мы сумели выказать уважение людям, в наше время **так (!)** работающим в школе.

Без лирики и пафоса нашу беседу можно резюмировать следующим образом.

1. Целевая ориентация деятельности школы заключается в создании психолого-педагогических условий для обучения каждого ученика на уровне его возможностей и способностей, в создании «зоны ближайшего развития» для каждого ребенка; всемерной актуализации познавательной мотивации учащихся. По мнению учителей, приоритетным качеством ученика школы, в перспективе, должна стать подлинная субъективность – умение учиться, способность самостоятельно, творчески овладевать знаниями, инициировать деловое, конструктивное взаимодействие с учителем, осознанно относиться к собственной жизни.

2. Для реализации указанной целевой ориентации в школе спроектирована особая образовательная среда,

специфика которой может быть описана совокупностью четырех системообразующих параметров:

а) практически полный отказ педагогов от применения фронтальных методов обучения (учитель – класс) с переходом к максимально индивидуализированному, дифференцированно-групповому и совместно-распределенным формам организации обучения;

б) введению нового материала – трансляции образцов знаний, умений, навыков (т.е. работе в логике традиционного обучения) или выведению общего способа действий в процессе совместной учебной деятельности детей (т.е. работе в логике развивающего обучения) предшествует этап выявления уровня актуального развития учащихся;

в) класс подразделяется на учебные подгруппы, в которые входят дети с комплиментарными зонами актуального развития. Основные учебные взаимодействия происходят между учителем и однородной по уровню подготовки учебной подгруппой, а также между сверстниками в процессе совместной учебной деятельности;

г) состав учебных подгрупп постоянно трансформируется, напрямую зависит от успешности усвоения каждым конкретным учеником того или иного значимого аспекта предметного содержания.

3. При всем своем разнообразии существенно, содержательно формы обучения, применяемые педагогами школы, можно свести к двум основным типам.

**1-й тип. Технология уровневой дифференциации.** Класс делится на учебные подгруппы, скомплектованные с учетом наличия у входящих в подгруппу учащихся каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Как правило, составляются однородные по уровню знаний, умений и навыков подгруппы. Для каждой подгруппы предусматривается своя программа освоения учебного материала. Проводятся срезы

знаний, педагогом скрупулезно ведется специальная диагностическая

карта, фиксирующая степень овладения учениками содержанием соответствующих предметов. Диагностическая карта выступает в качестве средства, позволяющего учителю отслеживать актуальный уровень развития учеников, комплектовать однородные по уровню ЗУН подгруппы, проектировать учебные взаимодействия с учетом зоны ближайшего развития той или иной подгруппы, давать качественную оценку знаниям учащихся.

**2-й тип. Технология совместно-распределенной учебной деятельности.**

Теоретическими основаниями такого подхода выступает психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев); теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), закономерности организации совместно-распределенных форм учебной деятельности, открытых учеными Психологического института РАО под руководством В.В. Рубцова. Реализация данной технологии осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

- педагог осуществляет логико-психологический анализ изучаемого знания, выделяет ключевые понятия, становящиеся прямыми объектами освоения. Специальному анализу подвергаются способы мыслительной деятельности, исходные для выделенных системообразующих понятий;

- создание проблемной ситуации, постановка перед классом учебной задачи (напомним, учебная задача отличается от конкретно-практической тем, что при ее решении ученики с неизбежностью открывают общие способы решения целого класса сходных задач, совершают обобщения теоретического типа, овладевают теоретическими, научными понятиями);

- распределение отдельных этапов (элементов) деятельности между различными подгруппами таким образом, чтобы учебная задача могла быть решена только в результате учебного взаимодействия детей;

- учебная кооперация, взаимодействие малых групп, когда в отношении

ях между собой дети открывают искомое содержательное отношение, действуя «по контурам понятия», интериоризируя исходную для изучаемого понятия деятельность, учатся мыслить теоретически.

4. Необходимо подобрать диагностический инструментарий с целью оценки эффективности принятой в школе модели обучения.

*Михаил Владимирович Телегин – доцент Московского городского психолого-педагогического университета;*

*Жанетта Ивановна Серова – методист Учебно-методического центра «Школа 2100».*