

МИССИЯ ЖУРНАЛА

Журнал *Перемена* – международный печатный орган для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям.

Предпочтение отдается рукописям, посвященным вопросам гуманистического образования, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

Журнал *Перемена* основан в 2000 году как издание проекта “Развитие критического мышления через чтение и письмо” Института “Открытое общество”.

С 2002 года является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA

Джоан Ирвин

директор по издательской деятельности

Кейт Тайлер Уолл

главный редактор, журналы

Синтия Соуэйя

ответственный редактор, журналы

Беверли Майклс

старший редактор, журналы

Кристина Ламберт

старший помощник редактора, журналы

Ребекка А. Зелл

помощник редактора, журналы

Джанет Паррак

редактор по правам

Хайди Б. Барнет

директор Отдела маркетинга



Международная ассоциация чтения (IRA)
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

© Международная ассоциация чтения, 2004

Издательство **Garnelis**, Klaipėdos g. 6,
01117 Vilnius, Lithuania

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Мехрибан Ахмедова, Азербайджан. **Серафима Бахарева**, Россия. **Катрин Баузерман**, США. **Дженнифер Берн**, США. **Дональд Беар**, США. **Пенни Бид**, США. **Кэрол Бирс**, США. **Сара Бич**, США. **Патришия Блум**, США. **Татьяна Буйских**, Кыргызстан. **Борис Булюбаш**, Россия. **Игорь Вальдман**, Россия. **Инна Валькова**, Кыргызстан. **Нива Виизе**, США. **Екатерина Вишнякова**, Россия. **Петрос Георгиадес**, Кипр. **Анна Гладкова**, Россия. **Эльвира Гмызина**, Россия. **Бэти Голдстоун**, США. **Амбика Гопалакришнан**, США. **Карин Дал**, США. **Лидия Дачкова**, Болгария. **Ирина Добрынина**, Россия. **Клаудиа Дюбдаль**, США. **Игорь Загашев**, Россия. **Сергей Заир-Бек**, Россия. **Фрэнсис Казимек**, США. **Кестутис Каминскас**, Литва. **Галина Кашкорова**, Россия. **Бахар Керимова**, Азербайджан. **Шэрон Клециен**, США. **Дэвид Кластер**, США. **Хана Коштялова**, Чешская республика. **Кэти Кристенсен**, США. **Тереза Кронан**, США. **Алан Крофорд**, США. **Мэрилин Кук**, США. **Челла Курингтон**, США. **Пегги Куэвас**, США. **Кэрол Лаурицен**, США. **Сергей Липин**, Россия. **Джил Льюис**, США. **Линда Льюди**, США. **Сергей Лысенко**, Молдова. **Дж. Синтия МакДермот**, США. **Питер МакДермот**, США. **Морин Маклафлин**, США. **Патришия Малиновски**, США. **Галина Мандрикова**, Россия. **Энтони Манна**, США. **Валерия Марико**, Россия. **Мэри Мелвин**, США. **Сэмюел Миллер**, США. **Шэрон Миллер**, США. **Нана Монинава**, Грузия. **Ховард Моулд**, Австралия. **Галина Муромцева**, Россия. **Сэмюел Мэтьюс**, США. **Юлиан Након**, Болгария. **Ирина Низовская**, Кыргызстан. **Петр Новотны**, Чешская республика. **Эванжелайн Ньютон**, США. **Донна Огд**, США. **Меели Пандис**, Эстония. **Паата Папава**, Грузия. **Алисон Прис**, Канада. **Элеонора Пролева**, Кыргызстан. **Нагендалинган Ратнавадивел**, Малайзия. **Дэвид Ред**, США. **Андреа Розенблат**, США. **Сьюзан Руманн**, США. **Сузана Саффкова**, Чешская республика. **Ольга Севостьянова**, Россия. **Пэт Смит**, Австралия. **Роберт Смит**, США. **Мишель Труман**, США. **Анджела Уорд**, Канада. **Аннита Уорд**, США. **Марк Фелтон**, США. **Мария Ханзликочка**, Чешская республика. **Ондрей Хаузенблас**, Чешская республика. **Даниэл Хиттлман**, США. **Джоди Холшу**, США. **Кортни Цмач**, США. **Мари Чик**, США. **Тимоти Шанахан**, США. **Сергей Шустов**, Россия.

О МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

Международная ассоциация чтения (IRA) – некоммерческая организация, занимающаяся вопросами обучения и развития интереса к чтению. Ассоциация издает профессиональную литературу, в том числе пять журналов: *The Reading Teacher* (*Учитель чтения* – для тех, кто работает с возрастной группой от 1 года до 12 лет), *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (*Грамотность подростков и взрослых*), *Reading Research Quarterly* (*Исследования в области чтения*), *Lectura y Vida* (*Чтение и жизнь* – на испанском языке) и *Thinking Classroom* (выходит также на русском языке под названием *Перемена*). Кроме того, ассоциация издает Интернет-журнал *Reading Online* (*Чтение в сети* <http://www.readingonline.org>) и выходящую 1 раз в два месяца газету *Reading Today* (*Чтение сегодня*).

ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

РЕДАКТОРЫ

Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Инна Валькова, Кыргызстан
Анна Гладкова, Россия
Лидия Дачкова, Болгария
Гульсанам Каримова, Узбекистан
Алан Крофорд, США
Ризалина Лабанда, Филиппины
Элдбьорг Лиссанд, Норвегия
Бардыл Мусай, Албания
Меели Пандис, Эстония
Паата Папава, Грузия
Дэвид Ред, США
Ондрей Хаузенблас, Чешская республика
Чу-Лан Чен, Тайвань

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

Вафа Ягублу, Азербайджан
Гаяне Макарян, Армения
Жужа Черны, Венгрия
Звиад Миминошвили, Грузия
Сапаргуль Мирсеитова, Казахстан
Мелинда Мула, Косово
Ирина Низовская, Кыргызстан
Айя Кальве, Латвия
Елена Ацковска-Лесковска, Македония
Николае Крецу, Молдова
Ойунцеег Тувегомбо, Монголия
Сергей Заир-Бек, Россия, Москва
Валерия Марико, Россия, Нижний Новгород
Серафима Бахарева, Россия, Новосибирск
Ольга Севостьянова, Россия, Самара
Ирина Мушгавинская, Россия, Санкт-Петербург
Симона Бернат, Румыния
Надежда Шустова, Узбекистан
Наталия Кравченко, Украина
Весна Пуховски, Хорватия

ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Уильям Саккалоски

ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский
Наталия Калошина

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

PhotoDisc, Inc.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Международная ассоциация чтения (IRA)
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

Отпечатано в **Spaudos kontūrai UAB**,
Viršuliškių skg. 80, 05131 Vilnius, Lithuania

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

Содержание

Письмо редакторам Школьный журнал <i>Юрий Васильев</i>	3
Смотреть и видеть <i>Али Нихат Экен</i>	5
Понимаем ли мы, что ученики понимают в математике? <i>Милан Гейны</i>	13
Развиваем сотрудничество семьи и школы <i>Пенни Л. Бид, Эми Сэндволд и Марсела Маслова</i>	20
Обучение грамотности в школах ЮАР: проект “Учеба для жизни” <i>Джеймс В. Хоффман, Наташа Беретвас, П. Дэвид Пирсон, Синтия Хьюго и Бертус Мати</i>	27
Образовательный траст РИД, ЮАР <i>Мисти Сейлорс</i>	34
Оценивание работы в группе <i>Бахар Керимова</i>	37
Стратегические решения Чтобы никто не отмолчался <i>Уильям Дж. Броза</i>	42
Интернет-обзор Встреча на границах <i>Екатерина Сидорова</i>	44
За и против Списки для обязательного чтения? <i>Растислав Динич</i>	45

Письмо редакторам

Островок критического мышления

Юрий Васильев

Взяв в руки новый номер журнала *Перемена*, я каждый раз удивляюсь – сколько труда вложено в его создание! Сколько людей работало, чтобы сделать его популярным во всем мире! Я же хочу рассказать о том, как мы с коллегами занимаемся очень похожим делом – изданием школьного журнала о развитии мышления.

Начну с предыстории его появления.

На протяжении трех лет в нашем городе, небольшом городке Кызыл-Кия на юге Кыргызстана, проводятся семинары по международной программе “Развитие критического мышления через чтение и письмо”. Более трети учителей только нашей школы прошли обучение. Новизна программы увлекла многих, учителя с удовольствием посещали семинары, применяли на практике методы и приёмы критического мышления. И вот наступил такой период, когда люди стали задумываться над тем, а что же делать дальше. Ведь процесс развития мышления не может быть остановлен. Какие формы развития собственного мышления, мышления учеников существуют, можно ли создавать их самим? Эти вопросы волновали не только учителей, но и учеников нашей школы. Они стали спрашивать: “Неужели учителя будут постоянно проводить уроки с синквейнами, кластерами, организовывать работу в группах? Будет ли ещё что-то новое? А можно ли как-то применять новые методы в других ситуациях, а не только на уроках?” Свобода мышления поро-

дила этот поток вопросов и поставила многих моих коллег в затруднительное положение.

Решение пришло в совершенно неожиданной форме. Кто-то из учеников предложил издавать совместный учительско-ученический школьный журнал о развитии мышления. Идея поступила именно от учащихся. Они самостоятельно развили её, и только потом рассказали об этом мне и другим моим коллегам. Многие были настроены скептически, поскольку издание журнала дело ответственное и трудоемкое. Учителя ссылались при этом на *Перемену*, говоря, что вот он – образец того, каким должен быть журнал, что выпускать такое издание невероятно трудно. Но горячее желание наших учеников заставило нас думать. И через некоторое время вышел в свет первый номер школьного журнала, который мы назвали *Островок КМ*. Такое название журнал получил потому, что по замыслу он должен быть маленьким островком, местом, где можно будет выразить своё отношение к процессу развития мышления, рассказать о том, что думают наши учителя и ученики об образовании, об уроках по конкретному предмету, о процессах, происходящих в нашем коллективе.

Творческая группа, стоявшая у истоков создания журнала, с первых минут деятельности стала думать над тем, как сделать журнал совместным не на словах, а на деле. Был создан редакционный совет. Во главе его два главных редактора – от коллектива учителей и от коллектива учащихся. Эти два человека работают в журнале на равных правах, определяют содержание каждого номера, спорят, обмениваются мне-



ниями о стиле подачи материала, о сокращении отдельных статей, о редакторской правке. Другие члены нашей команды, ученики и учителя, занимаются подготовкой новостей, пишут статьи, готовят интервью, собирают материал для тематических рубрик. Но решения о том, что нужно отражать в журнале, о чем необходимо писать, мы принимаем все вместе на заседаниях редакционного совета.

Приведу конкретный пример материала, опубликованного в одном из номеров *Островка КМ*. Речь идет о привычном школьном явлении – шпаргалках. Вот что пишет об этом ученица 11 класса Динара К.:

Можно сказать, что существуют два типа шпаргалок: “бездумные” и “вдумчивые”. “Бездумные” - это “ксерокопия” учебника, а “вдумчивые” - это те, которые пишут с выбором основного содержания, и представлением его в удобной форме. Что мы делаем, когда пишем “вдумчивые” шпаргалки? По рассказам учеников процесс происходит примерно так: учебный материал тщательно изучается. Как правило, содержание его ученику понятно, сложность заключается в том, как лучше этот материал изложить во время контрольной работы, зачёта или экзамена. Проще всего это можно сделать, правильно организовав материал в шпаргалке. Обычно записываются основные тезисы, план. Или строится схема, по которой ученику легче будет давать ответ, так как учебный материал он знает, но не уверен, как правильное его

Письмо редакторам



преподнести. Но что самое удивительное, после того как “вдумчивая” шпаргалка готова, ученик, сделавший её, с удивлением обнаруживает, что она становится ему не нужна. В процессе её подготовки он настолько хорошо проработал материал, что в голове всё встало на свои места. А на экзамене или контрольной шпаргалка становится чем-то вроде талисмана – лежит в кармане и придаёт чувство уверенности в своих силах...

Необычно? Да, действительно, раньше такого ни в одной стенгазете нельзя было написать, а в *Островке КМ* можно. Открытость, непредвзятость, объективность, демократичность во взглядах – вот те принципы, которые стали основой нашей работы.

У думающего учителя и ученики рано или поздно начинают думать. Так произошло, например, с учителем истории и руководителем школьного дебат-клуба Татьяной Александровной Колесниковой. Она и её ученица Миргуль пишут о дебатах:

Т.А.: Большую роль в развитии умения вести дебаты, а значит и критического мышления, играют исследовательские навыки. Приводя аргументы в пользу своей позиции, дети должны подкреплять их доказательствами. Иногда достаточно простой логики или простых примеров. Однако для поиска доказательств часто требуется использовать различные источники информации: книги, газеты, журналы, интернет. Как сориентироваться в таком объёме информации и выбрать нужную? Здесь просто нельзя обойтись без умения оценивать протекающие через нас информационные потоки... Важное место в процессе ведения дебатов занимает умение

слышать других. Именно слышать, а не просто слушать... При проведении дебатов необходимо развивать и ораторское искусство... Научиться хорошо говорить можно только при условии, что вы научитесь ясно мыслить.

М.: “Дебаты учат многому!” – это один из принципов нашего клуба. И это действительно так. Я почувствовала, как стала более свободно мыслить, речь стала более четкой, полной. Когда работаешь над речью, невольно узнаешь новые термины. И говорить мы учимся так, чтобы нас понимали все.

Последний пример показывает, как проходит учительско-ученическое сотрудничество при написании совместных статей.

После выхода первого номера журнала мы задумались над тем, как вести диалог с нашими читателями, как мотивировать их к сотрудничеству? Для этого был использован приём “Вопрос редактора”. Вопрос, который помещается после некоторых интересных статей. Это помогает обратить внимание читателей на статью, подчеркнуть отдельные эпизоды, вызвать читательскую реакцию, получить отклик, а возможно даже статью для следующих номеров. Как показала практика, этот приём себя вполне оправдал.

Проводились акции по исследованию читательского интереса, которые помогли нам лучше узнать потребности читателей и внести некоторые изменения в журнал. Сейчас он выходит в новом облике, в котором остались лучшие элементы старого, значительно улучшилось его полиграфическое качество, увеличилось количество выпускаемых экземпляров, а содержание отражает все лучшее, что есть в нашей школе

в сфере образования и развития мышления.

Но есть у нас и проблемы. Редакционный совет критикует за то, что мы не пытаемся расширять сферу своей деятельности. Нам говорят: “Нельзя вариться в собственном соку, нужно сделать журнал городским”. Мы вполне согласны с тем, что нужно придать журналу новый статус. Но возникает проблема организации работы по совместной деятельности педагогов и учащихся города. И эта проблема станет в самое ближайшее время предметом для глубокого и детального изучения.

За время существования *Островка КМ* многое понято, многое сделано, мы накопили опыт издательской деятельности, наше видение дальнейшей работы в журнале стало более ясным и обдуманым.

Кто-то может спросить: “А ради чего вы этим занимаетесь? Какую пользу это приносит?” На это я могу ответить: мы не ищем популярности и громкой славы, мы делаем очень важное дело, которое нам нравится, пользу от которого чувствует коллектив нашей школы. И именно таким образом, не дожидаясь инструкций “сверху”, мы вносим вклад в изменение подходов к обучению в соответствии с требованиями времени.

Юрий Васильев, учитель физики, заместитель директора школы-лицея № 2 г. Кызыл-Кия, Кыргызстан, тренер проекта РКМЧП. Эл. адрес vasilievu@rambler.ru.

Смотреть и видеть

*В погоне за знанием мы менее всего узнаем
о самих себе – и это понятно:
ведь трудно найти то, чего не ищешь.*
Ницше (Nietzsche 1956, 149)

Я по природе жаворонок. Готов хоть каждое утро просыпаться чуть свет, и лучше всего – под звуки радиоприемника. Как только срабатывает таймер и приемник включается, мое сознание начинает реагировать на новости, музыку, рекламу – это мой первый за день контакт со средствами массовой информации. Потом просматриваю ежедневную прессу: начинаю за завтраком, продолжаю по дороге на работу. Иногда, если забываю захватить из дома свою газету, невольно скашиваю глаза: что там читает сосед в автобусе? Впрочем, иногда я просто смотрю в окно. Но взгляд тут же падает на рекламные щиты и наклейки на стеклах и бамперах машин. Поток информации не иссякает ни днем, ни вечером – ведь придя домой, я всегда включаю телевизор. Порой я думаю, что это и называется “массированная атака СМИ”. Правда, за себя я обычно спокоен: мне эта атака ничем не грозит.

А вот насчет других людей я не уверен. Задумывались ли они о природе своих взаимоотношений с масс-медиа? Могут ли извлечь пользу из непрерывного потока информации? Как они воспринимают ее – активно или пассивно? Умеют ли “читать между строк”? Понимают ли, что любая информация, предназначенная для множества людей, стремится определенным образом на этих людей воздействовать? Не позволяют ли средства массовой информации исподволь формировать свое мнение? Иными словами, “принимают ли они на веру все подряд – или же верят только тогда, когда, взвесив все “за” и “против”, убеждаются, что преподносимая им интерпретация наилучшая из всех доступных” (Potter 1998, 7)?

Этими вопросами я задавался и сам, когда налаживал собственные – сознательные и здравые – отношения со средствами массовой информации. В поиске ответов я обратился к исследованиям по медиаграмотности. И вот первое, в чем я убедился: понятие грамотности отнюдь не ограничивается рамками печатного текста. В повседневной жизни всем нам приходится сталкиваться с разнообразными аудио- и визуальными текстами (Lankshear, Gee, Knobel, & Searle, 1997), которые предлагают множество интерпретаций действительности, предназначенных для широкого потребления (Downes & Miller, 1998). Этот непрерывающийся поток текстового ширпотреба является для нас источником постоянного раздражения, но и – как ничто другое – помогает понять скрытую подоплеку человеческих устремлений (Rusmone, цит. по Downes & Miller 1998). Вот почему многие авторы (McBrien 1999, Branston & Stafford 1996, Lusted 1991) убеждены в том, что уроки медиаграмотности должны стать частью учебной программы. Помогая молодым людям овладеть навыками медиаграмотности, пишет МакБрайен, мы учим их “делать сознательный выбор, вместо того чтобы смотреть и слушать все подряд” (McBrien 1999, 76). В процессе этого выбора студенты “начинают задаваться ключевыми вопросами о том, что они видят, слышат или читают” (Thoman 1999, 50). “Медиаграмотность, – пишет У.Дж. Поттер, – это наша сознательная позиция по отношению к изливающемуся на нас потоку информации, а также сознательная оценка этой информации. Чтобы сформировать такую позицию, нужны знания; эти знания добываются при помощи инструментов и сырья: в качестве инструментов мы используем свои навыки, а сырьем служит информация, поступающая к нам от масс-медиа и из реального мира” (Potter, 1998, 5).

Язык СМИ (1, 2 недели)

- Понятие медиатекста, рассмотрение и анализ медиатекстов разных видов (телекомедии, реклама, газетные и песенные тексты).
- Семиотика медиатекстов, анализ знаков и символов, представленных в различных медиатекстах (зрительные, звуковые и цветовые образы, одежда и причёски персонажей и др.)
- Семиотический анализ фильма Норы Эфрон “Вам письмо” (Ephron 1998)

Исследования структуры повествования (3,4 недели)

- Общие теории повествования (Тодоров, Пропп, Леви-Стросс)
- Преломление рассмотренных теоретических моделей в медиатекстах разных жанров (прогнозы погоды, газетные/редакционные статьи, фильмы, музыкальные видеоклипы и др.)

Жанры (5,6 недели)

- Жанры и их основные характеристики
- Сравнительное изучение жанровых особенностей с использованием отрывков из различных медиаисточников (телесериалы, реалити-шоу, мыльные оперы, выпуски новостей, детские телепередачи, женские журналы и др.)

Репрезентация действительности (7,8 недели)

- Репрезентация характеров, людей и событий в медиатекстах
- Стереотипы
- Сравнительное изучение изображения мужчин и женщин в рекламных текстах (реклама на ТВ, иллюстрированные журналы)
- Сравнительное изучение изображения женщины в кинофильмах, телекомедиях и сериалах турецкого производства
- Анализ изображения Мерилин Монро в голливудских фильмах

Идеология и речевые структуры (9, 10 недели)

- Доминирующие идеи и речевые структуры в медиатекстах
- Глобальные идеи, трактующие жизнь общества – на примере идеологии марксизма в фильмах Орсона Уэллса “Гражданин Кейн” и Кена Лоуча “Божья коровка” (Welles 1941, Loach 1994).
- Особенности построения новостных текстов (новости на канале общественного телевидения и на частном телеканале)

Целевые аудитории (11 неделя)

- Основные группы, контактирующие с масс-медиа
- Воздействие СМИ на аудиторию
- Реакция аудитории на различные медиатексты (видеоклипы, рекламные ролики, научно-фантастические фильмы и др.)

Семинарские занятия (12, 13 недели)

- Повторение и обобщение пройденного: анализ медиатекстов, презентация индивидуальных и групповых проектов
- Применение знаний на практике

Групповые беседы (14 неделя)

- Беседы со слушателями, оценка проделанной работы

Опираясь на теоретические положения, почерпнутые из специальной литературы, и собственный педагогический опыт, я разработал вводный факультативный курс медиаграмотности для студентов-третьекурсников Школы прикладных языков при университете Билкент (Турция). Курс, рассчитанный на 14 недель / 42 часа (см. Приложение А), читался на английском языке – все 26 записавшихся слушателей владели им достаточно свободно. В рамках курса мы постарались разобраться в следующих вопросах и понятиях:

- что такое медиатекст;
- как и для чего составляются медиатексты;
- как в них представлены люди и события;
- как представлена реальная действительность;
- в какой степени целевая аудитория определяет характер текстов;
- как меняется язык текстов в зависимости от средства массовой информации, в котором он создан;
- как определить идеологическую направленность медиатекста;
- в чем проявляется влияние средства массовой информации на человека;
- как человек может контролировать это влияние.

Главная задача курса сводилась к тому, чтобы научить студентов самостоятельной критической интерпретации медиатекстов.

Чтобы научить студентов ориентироваться в жанровом многообразии текстов и повысить их общий уровень медиаграмотности, я использовал тексты разных видов и жанров, включая музыкальные видеоклипы (напр. клип “*You Get What You Give*” группы “Нью-Радикалс”, 1998), объявления, рекламирующие шампунь, джинсы и т.д., газетные тексты (включая заголовки, статьи, фотографии), тексты из журналов (женских, спортивных и др.), а также фрагменты фильмов (*Up Close and Personal*, Avnet, 1996; *You’ve Got Mail*, Ephron, 1998; *Notting Hill*, Michell, 1999; *Psycho*, Hitchcock, 1960).

Занятия строились таким образом, чтобы студенты могли свободно высказывать свое мнение и слушать друг друга. Одни вопросы обсуждались всем классом, другие в малых группах: каждая группа анализировала собственный текст – рекламный, газетный, журнальный или видеоклип – и делилась выводами с остальными слушателями. Кроме того, студенты выполняли еженедельные до-

машинные задания и готовили курсовую работу на одну из тем по выбору, например: “Образ женщины в турецких телесериалах”, “Что делают продюсеры реалити-шоу для привлечения публики”, “Комедия положений: влияние американских телефильмов на фильмы турецкого производства”, “Подача новостей на каналах общественного вещания и на частных телеканалах”. Вся наша работа была направлена на то, чтобы сформировать навыки самостоятельной оценки и интерпретации медиатекстов.

Как проходил анализ медиатекстов

Опираясь на ряд источников (Downes & Miller, 1998; O’Sullivan, Dutton & Royner, 1998; Potter, 1998; Price, 1997; Branston & Stafford, 1996; Hart, 1991; Lusted, 1991; Burton, 1990; Alvarado, Gutch & Wollen, 1987; and Masterman, 1985), я разработал схему анализа медиатекстов на основе шести основных параметров:

- **Авторы и владельцы СМИ и используемые технологии:** кем и с применением каких технологий произведен медиатекст (ТВ, радио, кино, пресса, альтернативные СМИ, независимые авторы и т.д.)
- **Вид медиатекста:** реклама, новости, песня, видеоклип, фильм, радиошоу и т.д.
- **Языковые средства медиа:** знаки, символы, зрительные образы, повествовательные структуры, шрифты и т.д.
- **Идеология:** мировоззрение и общие установки, а также основные идеи, представленные в тексте
- **Репрезентация действительности:** как соотносятся представленные в медиатексте события, люди, идеи, стереотипы, расовые и гендерные проблемы с реальными событиями, людьми и т.д.
- **Аудитория:** какие средства используются для привлечения читателей, слушателей, зрителей; как и почему аудитория выбирает тот или иной текст, как на него реагирует и т.д.

Образцы текстов и виды работы на занятиях

В курсе использовались медиатексты различных видов и жанров, включая видеоклипы, фрагменты фильмов, записи телевизионных новостей и рекламные материалы.

а. Видеоклипы

Больше всего студентам понравилось работать с музыкальными клипами. В частности, мы анализировали видеоклип

песни *You Get What You Give* (“Получаешь то, что отдаешь”) группы “Нью-Радикалс” (New Radicals 1998). В начале занятия всем были предложены “рабочие листы” со списками вопросов, при этом я старался охватить самые разные аспекты – сюжет, языковые средства, идеологию, целевую аудиторию, особенности репрезентации действительности. (Виды вопросов и образцы студенческих ответов представлены в Приложении Б.) Во время просмотра видеоклипа студенты записывали свои наблюдения, а потом обсуждали их в группах. Вопросы возникали самые разные: влияет ли на характер текста аудитория, для которой этот текст предназначается? Каковы характерные особенности языка музыкальных видеоклипов? Какие общепризнанные ценности представлены в данном тексте, и как они ниспровергаются? Какие общественные группы представлены и как? Как изображенная в тексте картина человеческих отношений соотносится с действительностью? Групповое обсуждение переросло в общее: студенты увлеченно спорили о том, как и какие СМИ отражают господствующие в обществе идеи, а также об альтернативных идеологиях и обслуживающих их СМИ.

б. Фрагменты фильмов

Фильм – еще один вид текста, с которым мы работали. После просмотра двух фрагментов из фильма “Ноттинг Хилл” режиссера Р.Мичелла (Michell, 1999), студенты получили задание ответить на вопрос: чем отличается образ Анны Скотт – кинозвезды, созданный для широкой публики, от Анны Скотт – реального человека? В первом фрагменте, взятом из начала фильма, главная героиня (ее роль играет Джулия Робертс) предстает перед зрителем во всем блеске своей славы. Во втором эпизоде Уильям Такер (в исполнении Хью Гранта) приглашает Анну к себе домой; у сестры Уильяма день рождения. За столом все – и Анна тоже – начинают рассказывать друг другу о своих заботах и проблемах. Студенты сравнивали, какой изображается главная героиня фильма в этих двух фрагментах, делали пометки в рабочих листах (образец заполненного рабочего листа приведен в Приложении В) и обсуждали свои наблюдения (парная работа).

От парного обсуждения перешли к общему: говорили сначала о том, как по-разному воспринимается героиня в этих

ПРИЛОЖЕНИЕ Б Рабочий лист к видеоклипу песни You Get What You Give (группа “Нью-Радикалс”)

Посмотрите видеоклип, впишите в рабочий лист краткие ответы на следующие вопросы:

Параметр медийной грамотности	Вопрос	Ответ
Вид медиатекста	К какой категории относится текст?	<i>видеоклип, рок-музыка</i>
Язык медиа	Какая ситуация изображена в начале песни, пока равновесие не нарушено? Как и почему оно нарушается? Что происходит дальше? Почему?	<i>Торговый центр: кругом порядок, все что-то покупают – приличная, хорошо одетая публика; появляется группа парней: вызывающий вид, странная одежда – все сместилось, порядок нарушен. Протест?</i>
	Какие проявления противопоставляются друг другу?	<i>порядок / хаос; одежда – “приличная” / вызывающая; покорность / независимость; однообразие / индивидуальность; соглашательство / неподчинение общему порядку</i>
	Что из перечисленного помогает Вам проникнуть в смысл песни: Одежда, цвета, перемещения камеры, освещение, прически, текст песни, место действия, музыка / ритм	<i>Напр., место действия: Торговый центр – символизирует вейцизм, обывательщину? Авторы хотят вызвать во мне неприязнь к обывательщине?</i>
Репрезентация действительности	Что за люди показаны? Как они одеты? Как бы Вы их охарактеризовали? Что они символизируют? Насколько они “реальны”?	<i>Важна одежда: парни выделяются из толпы, одеты небрежно, на головах нелепые шляпы – протест против общественных устоев? Остальные люди – все одеты богато, благообразно; видно, что образ жизни у них совсем другой; конформизм Стереотипы</i>
Аудитория	Кому, на Ваш взгляд, адресован этот клип? Почему Вы так думаете?	<i>Целевая аудитория – молодежь, но образованная; музыка, одежда, танец, манера поведения – все подспудно воздействует на молодых людей</i>
Идеология	Какие идеи и типы мировоззрения Вы уловили сразу / “прочитали” потом? Что Вас навело на эту мысль?	<i>Две разные группы людей, смотрят на мир по-разному. Одни подчиняются общим правилам, другие нет – возникает конфликт. Впечатление такое, что первая группа сильнее, но вторая пытается это изменить.</i>
Создатели медиа	Как Вы думаете, кем произведен этот видеоклип? Можно ли сказать, что он представляет господствующую идеологию общества? Почему?	<i>Отход от господствующей идеологии: неподчинение, противодействие привычным устоям – появившиеся персонажи ведут странный, непривычный образ жизни</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ В Рабочий лист к фильму “Ноттинг Хилл”

Фрагмент 1: Посмотрите первый фрагмент фильма, коротко ответьте на вопросы о том, как представлена в этом фрагменте главная героиня.

Место действия и фон
Голливуд: роскошь, богатство, яркие огни

Музыка
Песня “Она” Элвиса Костелло – прекрасная музыка подходит к прекрасной Джулии Робертс, главная героиня в роли кумира

Анна в начале фильма **Работа оператора**
часто используется крупный план – хорошо видно, как восхитительна и эффектна кинозвезда; все вокруг ей завидуют

Свет
огни прожекторов, выигрышные цвета и освещение

Анна на обложках журналов
единственная и неповторимая, талантливая, богиня, кумир для толпы

Фрагмент 2: День рождения сестры Уильяма, за столом все, включая Анну, делятся своими проблемами. Заполнив таблицу, приготовьтесь к обсуждению следующего вопроса: каким предстает человек в изображении масс-медиа?

Проблемы и заботы Анны
Она не похожа на звезду, у нее масса проблем: с 19 лет приходится соблюдать диету; не считает себя красавицей; она даже ни с кем не встречается, лишена личной жизни; от репортеров никуда не скроешься, они постоянно ее преследуют

Как сидящие за столом реагируют на ее слова
Никто ей не верит: она звезда, об этом твердят все журналы и ТВ – значит, она не такая, как все. Но и кинозвезда – обычная женщина; просто масс-медиа, навязывая публике кумира, подменяют ее образ вымышленным, искусственным

двух разных эпизодах и какой образ кинозвезды обычно навязывается широкой публике. В конце занятия я раздал студентам иллюстрированные журналы и попросил просмотреть их дома и сравнить журнальные образы кинозвезд с образом Анны Скотт из фильма “Ноттинг Хилл”. На следующем занятии обсуждались приемы, используемые в медиатекстах различных жанров при изображении звезд кино: крупный план, роскошный антураж, дорогие наряды, броские заголовки, световые эффекты, музыкальное сопровождение и т.д.

в. ТВ-новости

От того, кому принадлежат средства массовой информации, нередко зависит характер самой информации – чтобы продемонстрировать это положение на практике, я предложил студентам просмотреть две версии теленовостей, рассказывающих об одном и том же инциденте на футбольном стадионе. Первый фрагмент новостей был записан на канале государственного вещания Турции, второй – на одном из турецких коммерческих каналов. Перед началом работы студенты получили рабочие листы с вопросами, заостряющими внимание на важнейших моментах (см. Приложение Г).

После просмотра видеозаписей и заполнения рабочих листов мы обсуждали, что общего в этих двух трактовках и чем они отличаются. Это обсуждение помогло студентам убедиться в том, что владельцы СМИ могут “корректировать” содержание

медиатекстов по своему усмотрению. В качестве домашнего задания я предложил студентам проследить за тем, как и в какой форме одни и те же новости подаются в так называемых “бульварных” и “серьезных” газетах.

г. Реклама

Рекламные тексты (в том числе образцы ТВ-рекламы) могут служить прекрасным иллюстративным материалом при обучении медиаграмотности: они коротки, но всегда содержательны и имеют четкую цель. Чтобы продемонстрировать, как меняется характер рекламных текстов в зависимости от целевой аудитории, я разделил студентов на две группы, выдал всем иллюстрированные журналы и попросил подобрать образцы рекламных текстов, использующих изображение человеческого тела – мужского (для первой группы) и женского (для второй). Таким образом, каждая группа подготовила “тематическую подборку” (с указанием источников, из которых брались использованные материалы). Внимательно изучив обе подборки, вывешенные на стенах в разных концах аудитории, студенты пришли к выводу, что в разных источниках человеческое тело изображается по-разному.

Что дал студентам курс медиаграмотности

Чтобы оценить эффективность включения курса медиаграмотности в учебную программу, на последнем занятии я разделил студентов на пять групп по пять

ПРИЛОЖЕНИЕ Г Рабочий лист к выпуску ТВ-новостей: драка болельщиков на футбольном стадионе

Просмотрите фрагменты теленовостей и охарактеризуйте их по следующим параметрам	Канал государственного телевидения	Коммерческий телеканал
Операторская работа	События показаны более объективно; крупный план почти не используется; дистанция между камерой и хулиганами	Субъективный взгляд, часто дается крупный план, напряжение нагнетается за счет наклонного положения камеры
Продолжительность	3 минуты	7 минут, сцены насилия многократно повторяются
Фоновая музыка	отсутствует	Музыка тревожная, особенно когда камера “наезжает” на окровавленного болельщика
Спецэффекты	только титры с кратким изложением произошедшего	Внимание зрителя приковывается к самым активным участникам драки при помощи кружочков и стрелок-указателей
Язык	объективное изложение фактов; нейтральность, безоценочность	нагнетание напряжения; много преувеличений, броских эпитетов
Интервьюируемые	Несколько болельщиков, два психиатра	Только болельщики, без привлечения специалистов

человек (из 26 студентов один в этот день отсутствовал) и провел с каждой группой небольшую (20-30 минут) беседу. В первую очередь меня интересовали два вопроса:

1. Считаете ли вы данный курс полезным? Почему?
2. Научились ли вы понимать медиатексты лучше, чем раньше? Если да, то в чем это проявляется?

Просматривая свои записи после этого занятия, я выделил основные типы студенческих высказываний, в которых эффективность курса оценивалась по шести направлениям. Анализ этих высказываний позволил мне понять ощущения студентов и внести коррективы в планирование следующего курса.

а) Учебный курс медиаграмотности помогает студентам критически подходить к оценке любого медиатекста.

Высказывания первого типа сводились к тому, что благодаря нашим занятиям слушатели курса стали гораздо «бдительнее» и воспринимают содержание любого медиатекста критически. Многие отмечали, что если раньше они готовы были все принимать на веру, то теперь стали больше критиковать и сомневаться. Вот несколько фрагментов таких высказываний: «Раньше я видела только то, что мне показывали. Теперь, когда по телевизору идет реклама, я обращаю внимание на то, как продвигают товар на рынок, какими способами потребителя склоняют к покупке товара...» – «Теперь я стараюсь анализировать все, что вижу и слышу. Размышляю о том, какое значение имеет цвет, фон, музыка...» – «Оказывается, все не так, как выглядит на поверхности. Все имеет свой скрытый смысл». Один студент сравнил человека, владеющего медиаграмотностью, с дегустатором вина: «Дегустатор может отличить качественное вино от некачественного. Точно так же и я, зная, как работают масс-медиа, могу объективно оценить качество информации. Теперь мне трудно будет «сбагрить» что попало».

Студенты также отмечали, что научившись ориентироваться в потоке медиатекстов, они стали чувствовать себя увереннее. Двадцать три слушателя отметили, что умение «читать», а не просто смотреть телепередачи (будь то фильмы, новости или реклама) дает им немало преимуществ. Два молодых человека почувствовали, что приобретен-

ные в ходе занятий знания и навыки помогают им в интеллектуальных спорах: «Когда речь заходит о масс-медиа, мне всегда есть что сказать, и есть чем подтвердить свою правоту». – «Я заметил: когда мы с друзьями обсуждаем телепередачи, все слушают меня очень внимательно. Честно говоря, это приятно, и придает уверенности».

б) Курс медиаграмотности учит избирательности.

Девятнадцать студентов отметили, что теперь они гораздо тщательнее, чем раньше, выбирают, что читать и что смотреть. «Я люблю ходить в кино, – сказала одна студентка. – Но если раньше я могла смотреть все подряд, то теперь стала придирчивее. Я знаю свои любимые жанры, любимых актеров, режиссеров – все это очень важно. И я выбираю то, что для меня интересно». Вот еще похожее высказывание: «Теперь я знаю, что мне нужно, потому мне легче выбрать, какую газету купить и какие передачи смотреть». Примерно в том же плане высказались еще четверо студентов: раньше они смотрели по телевизору все подряд, а теперь, попадая на программы, склонные к необъективности или навязывающие зрителю собственную идеологию, предпочитают переключить телевизор на другой канал.

в) Навык самостоятельного анализа, сформированный в курсе медиаграмотности, помогает студентам в жизни.

Эта мысль повторялась во многих ответах. «В кинотеатре, – сказала одна студентка, – я теперь нередко задумываюсь: видят ли сидящие рядом со мной то, что вижу я? Умеют ли они смотреть так, как умею смотреть я?» Еще пятнадцать студентов высказали уверенность в том, что умение критически думать, анализировать и интерпретировать информацию останется с ними и после окончания курса, что оно пригодится им в повседневной жизни. Привожу лишь одно из высказываний: «Я теперь смотрю на жизнь по-новому. Думаю, то, что я приобрел на уроках медиаграмотности, не забудется». Семеро студентов признались, что теперь, зная кое-что о производстве медиатекстов и понимая, что одного и того же человека можно при желании представить ангелом или чудовищем, они намерены сами регулировать свои отношения со средствами массовой информации.

г) На занятиях по медиаграмотности создается благоприятная обстановка для свободного обсуждения.

Восемнадцать слушателей из двадцати пяти говорили о том, как важно, когда занятия проходят в обстановке свободного общения: каждый может высказывать собственное мнение и участвовать в обсуждении. Вот что, в частности, я услышал: “Эти дискуссии были для нас очень полезны: все открыто высказывались и слушали друг друга – будто открылась новая дверь к знаниям”. Другой студент высказался так: “Свободно участвуя в обсуждениях, я во многом изменил свои представления о мире”. И еще: “Благодаря нашим занятиям я понял, что голословные заявления мало что дают, чтобы кого-то в чем-то убедить, нужны факты и примеры”.

д) Курс медиаграмотности способствует развитию языковых навыков.

И еще один момент, многократно звучавший в наших беседах. На занятиях студенты узнали много терминов из области медиаграмотности, а также получили возможность поработать над развитием своих языковых навыков: много слушали, писали и говорили по-английски. Семнадцать слушателей считают, что их запас английских слов значительно расширился за счет терминов, относящихся к сфере масс-медиа. Один из них сформулировал эту мысль так: “Теперь при анализе медиатекстов я чувствую себя спокойно и уверенно. Я знаю много терминов и могу на равных со всеми участвовать в любых дискуссиях, касающихся масс-медиа”. Еще одно характерное высказывание: “Мне кажется, что благодаря нашим беседам и спорам мой разговорный английский стал гораздо лучше”. Шестнадцать человек отметили, что пока мы анализировали медиатексты – радиошоу, фильмы, рекламные ролики, – они стали лучше понимать речь на слух. “По-моему, – добавил один студент, – я теперь понимаю американский вариант английского языка лучше, чем британский”. Письменные задания по анализу медиатекстов способствовали развитию навыков письменной речи – во время беседы эта мысль высказывалась двенадцать раз. Вот что, например, сказали студентки, работавшие над проектом в пятером: “Наш совместный проект – *Образ женщины в современном турецком телесериале* – очень много нам дал, особенно в плане развития письменной речи. Мы

просматривали “мыльные оперы”, делали для себя пометки, обменивались мнениями; опираясь на свои записи, мы сначала составили черновик эссе, а потом еще несколько раз его перерабатывали. Надо было как следует постараться, чтобы вышло что-то логичное и убедительное. В подтверждение своих мыслей приходилось описывать и анализировать эпизоды из фильмов”.

Рекомендации на будущее

Для меня было особенно ценно, что студенты высказали свои пожелания и рекомендации о том, как повысить эффективность курса в будущем. Почти все мои собеседники высоко оценили нашу совместную работу и выразили намерение записаться на курс медиаграмотности в следующем семестре. Шестеро студентов предложили запланировать задания по составлению собственных медиатекстов (радиопрограмм, рекламных текстов). Четверо посоветовали расширить курс за счет включения большего количества материалов по Интернет-грамотности: в будущем, считают они, нам всем придется чаще иметь дело с Интернетом.

Размышления

Итак, вопросы, которые я задавал самому себе, переросли в исследование, а исследование помогло составить практический курс медиаграмотности. Хотя я работал всего лишь с небольшой группой турецких студентов, можно предположить, что выводы, к которым я пришел, могут быть использованы при планировании аналогичных курсов в любой другой стране: сравнивая свои результаты с результатами других исследователей, я нахожу в них много общего. Так, К.Даниелс, описывая свою работу со старшеклассниками Христианской средней школы в Сиднее, отмечает, что уроки медиаграмотности научили школьников “видеть не только то, что лежит на поверхности, но даже то, чего не показывают, и замечать признаки, по которым можно отличить правдивую информацию от лживой” (Daniels 1998, 79). К таким же выводам пришел в своем исследовании и Дж. Макбрайен: использование медиатекстов, взятых из видео-, печатных или Интернет-источников, пишет он, учит “распознавать стереотипы и необъективность, видеть идеологическую подоплеку и понимать, что отвлекая потребителя или воздействуя на его эмоции с помощью рекламных трюков, операторских приемов

и иных манипуляций, создатели медиатекстов работают над достижением собственных целей” (McBrien 1999, 78). Отличие в моем случае заключается лишь в том, что слушатели не только анализировали и критически мыслили, но и развивали навыки аудирования, письма, чтения и говорения на иностранном языке, а также расширили свой запас английских слов за счет терминов масс-медиа.

Анализ полученных результатов показывает, что овладение основами медиаграмотности помогает студентам совершать разумный выбор, то есть смотреть и слушать только то, что соответствует их запросам. Понимая, как и для чего создаются медиатексты, молодые люди начинают подходить к этим текстам критически, видят, где авторы проявляют явную предвзятость, а где важная информация намеренно опускается. Можно также предположить, что навыки самостоятельного анализа информации, приобретенные студентами в ходе анализа медиатекстов, пригодятся им в дальнейшей жизни; во всяком случае, сами студенты в этом несколько не сомневаются.

Заключение

Сегодня педагоги и руководители образования во всем мире начинают осознавать, что понятие грамотности не ограничивается рамками печатного слова; оно значительно расширилось, в частности, благодаря появлению новых форм масс-медиа и новых тенденций в образовании. Это особенно важно для таких стран как Турция, где уже действуют все современные средства массовой информации, но медиаграмотность еще не включена в школьную программу. Расширение объемов информации, проходящей по визуальным каналам, растущее влияние масс-медиа на общественные и демократические процессы, активизация производства и распределения информации через СМИ, усиление идеологического воздействия, высокие темпы медиа-потребления и медиа-насыщения – все эти процессы становятся объективной реальностью. Отсюда – растущая потребность в развитии медиаобразования, которую мы не можем и не должны игнорировать (Masterman 1985). Необходимо помнить, что лучше всего защищен от нездорового воздействия масс-медиа тот, кто умеет воспринимать медиатексты критически, кто может самостоятельно проанализиро-

вать и оценить поступившую к нему информацию, а не “глочет” все подряд. Включая уроки медиаграмотности в учебные программы на всех уровнях обучения, мы вооружим молодых людей навыками, которые помогут им самостоятельно регулировать влияние СМИ на свою жизнь.

Литература

- Alvarado, M., Gutch, R. & Wolden, T. (1987). *Learning the media: an introduction to media teaching*. London: MacMillan.
- Avnet, J. (Director). (1996). *Up close and personal* [Motion picture]. United States: Touchstone Pictures.
- Branston, G. & Stafford, R. (1996). *The media student's book*. London: Routledge.
- Burton, G. (1990). *More than meets the eye*. Kent: Arnold.
- Daniels, K. (1998). Media matters in Australia. *Educational Leadership*, 55(6): 78-79.
- Downes, B. & Miller, S. (1998). *Media studies*. London: Hodder & Stoughton.
- Ephron, N. (Director). (1998). *You've got mail* [Motion picture]. United States: Universal.
- Hart, A. (1991). *Understanding the media*. London: Routledge.
- Hitchcock, A. (Director). (1960). *Psycho* [Motion picture]. United States: Universal.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. & Searle, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham, England: Open University Press.
- Loach, K. (Director). (1994). *Ladybird, ladybird* [Motion picture]. England: Channel Four Films.
- Lusted, D. (1991). *The media studies book*. London: Routledge.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge.
- McBrien, J. L. (1999). New texts, new tools: an argument for media literacy. *Educational Leadership*, 57(2): 76-79.
- Michell, R. (Director). (1999). *Notting Hill* [Motion picture]. United States: Universal.
- New Radicals. “You Get What You Give.” *Maybe You've Been Brainwashed Too*. MCA Records, 1998. Music video. Dir. Evin Bernard.
- Nietzsche, F. (1956). *The genealogy of morals*. New York: Doubleday Anchor Book.
- O'Sullivan, Dutton, B. & Rayner, P. (1998). *Studying the media*. London: Arnold.
- Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Price, S. (1997). *The complete a-z media & communication*. London: Hodder & Stoughton.
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56(5), 50-54.
- Welles, O. (Director). (1941). *Citizen Kane* [Motion picture]. United States: Turner Home Video.

**Али Нихат Экен – преподаватель программы Развития фондов в Университете Сабанчи, Стамбул, Турция.
Эл. адрес eken@sabanciuniv.edu.**

Понимаем ли мы, что ученики понимают в математике?

Введение

Итак, правило таково: следует научить ученика выражать словами все, что он видит, а также знать значения всех слов, которые он использует... Ибо тот, кто не может выразить свои мысли словами, подобен статуе, а тот, кто болтает, не понимая при этом смысла своих слов, подобен попугаю.

Я. А. Коменский (Comenius, 1896, с. 329)

С тех пор как четыре столетия назад Я.А.Коменский написал эти слова в своей “Великой дидактике”, в школе многое изменилось, но обозначенная им ключевая проблема осталась неизменной: целью обучения должно быть понимание, а не лишенная смысла болтовня. Анна Сьерпинска, известный в мире специалист по преподаванию математики, посвятила вопросам понимания целую книгу, во введении к которой звучат вопросы, волнующие сегодня каждого учителя математики:

Как учить, чтобы ученики поняли? Ведь я стараюсь объяснять как можно понятнее – почему же они все-таки не понимают, почему продолжают делать глупейшие ошибки? Чего именно они не понимают? Что и как они понимают?

(Sierpinska 1994, с. xi)

Цель настоящей статьи – обсудить эти вопросы и предложить приемлемые решения. Мне также хотелось бы поддержать тех учителей, которые не боятся экспериментировать с новыми подходами, и поделиться с ними конкретными стратегиями работы.

Знание с пониманием и без

Знание без понимания можно назвать *попугайским знанием*. Конечно, это не совсем знание, да и само словосочетание “попугайское знание” звучит довольно нелепо. И все же это сочетание вполне понятно и имеет право на существование:

мы ведь говорим “соевое молоко”, хотя в напитке, о котором идет речь, нет ни капли молока.

На самом деле различие между “попугайским” и “истинным” знанием имеет для нас лишь теоретическое значение: оно позволяет лучше разобраться в интересующем нас вопросе. В реальной жизни обе крайности встречаются не так уж часто.

“Попугайское знание” можно представить как “когнитивную болезнь”, проистекающую из механического зазубривания. В тех школах, где самостоятельное мышление учеников подавляется, эта болезнь перерастает в эпидемию.

“Попугайское знание”, запущенный случай

Следующая история случилась двадцать лет назад, но с таким же успехом могла случиться и вчера. (Все приведенные в статье примеры взяты из архива автора. Более подробное описание примеров 1 (Ива), 3 (Фанка), 4 (Филип) и 8 (Эла) см. Hejný & Kurina 2001).

Пример 1: У пятиклассницы Ивы прекрасная память, девочка всегда старательно и добросовестно выполняет все задания. Прежний учитель считал ее лучшей ученицей. Однако новый учитель требует, чтобы ученики понимали математику.

Учитель: *Итак, нам надо начертить тупоугольный треугольник и поделить его на два прямоугольных треугольника. Кто мне скажет, что такое тупоугольный треугольник? Ива.*

Ива (выпаливает после секундной паузы): *Треугольник, у которого все три угла тупые, называется тупоугольным треугольником.*

У: *Ива, давай не будем так спешить. Подойди к доске и покажи, какие из этих треугольников тупоугольные* (на доске

- семь треугольников, два из них тупоугольные).
- И (выходит к доске и заявляет): *Я не знаю, как их надо показывать. Я могу только дать определение.*
- У (пораженный таким неожиданным признанием): *Хорошо, тогда скажи, что такое тупой угол.*
- И (спокойно и уверенно): *Тупой угол – это такой угол, который больше прямого и меньше развернутого.*
- Т: *А ты могла бы начертить их на доске – прямой угол, развернутый и тупой?*
- И (озадаченно): *Нет, но я знаю определения. А как их чертить, я не знаю. (Без тени смущения) А что, разве я что-нибудь не так сказала?*
- У: *Насчет углов все верно, а вот с определением тупоугольного треугольника...*
- И (возмущенная придирками учителя, живо отыскивает в учебнике определение в рамке): *Да вот же оно:*
- Треугольник, у которого все три угла острые, называется остроугольным треугольником.***
- У: *Да, но это определение остроугольного треугольника, а к тупоугольному оно не подходит.*
- И (осознав свою ошибку, краснеет): *А-а, я просто перепутала. Тупоугольный вот здесь (тут же находит на соседней странице рамку с определением тупоугольного треугольника).*

Ива лишь повторяет заученные слова, не связывая их с соответствующими понятиями. Термины “тупоугольный треугольник” или “тупой угол” для нее одинаково бессмысленны. Данный пример иллюстрирует две когнитивные особенности формального знания (п.п. 1 и 2 в приведенном ниже списке) и два серьезных заблуждения, связанных с этими особенностями (п.п. 3 и 4):

1. Знания хранятся в памяти в виде изолированных фрагментов информации (в приведенном примере – в виде словесных определений).
2. Знания не привязаны к жизненному опыту ученика (Ива не может зрительно представить себе понятия, о которых говорит).
3. Ученик искренне считает такие поверхностные знания вполне приемлемыми (*Разве я что-нибудь не так сказала? – спрашивает Ива*).
4. Ученик считает более глубокое понимание недоступным для себя (*Не знаю, как их надо показывать... Как чертить, я не знаю...*)

Именно это последнее заблуждение следует считать наиболее характерным проявлением “тяжелого”, как говорят врачи, случая этой когнитивной болезни. Ни натаскивание, ни дополнительные занятия здесь не помогут: ведь в первую очередь надо преодолеть предубеждение самого ученика. Например, учитель геометрии может дать “попугайчику” такое несложное задание: построить вместе с младшим братишкой дворец из кубиков, а на уроке представить полный отчет о “ходе работ”.

Описанный пример иллюстрирует еще одну важную особенность формального знания: допуская ошибку, ученик не может самостоятельно заметить, а тем более исправить ее.

Что мы понимаем под пониманием?

Пример 2: На завтрак я ел хлеб с маслом и помидор со жгучим перцем, а своего двухлетнего сына кормил овсянкой. Когда ребенок потянулся за перцем, я поспешил отодвинуть его подальше, предупредив: “*Нельзя, перец острый, он острый!*” Но в какой-то момент, когда я отвернулся, сынишка все-таки схватил вожажденный стручок и, естественно, сразу же потащил в рот. И тут же – изумление, боль, слезы! Мне еще долго пришлось успокаивать бедного обиженного малыша. А спустя неделю, увидев на магазинном прилавке перец, сынишка показал него пальцем и сказал: “*Оттлы!*”

Каждый ребенок тянется к знаниям. Он хочет знать не только слова, но и *что* эти слова означают. Самые надежные знания приходят через личный опыт. Именно так, через самый что ни на есть личный опыт, мой ребенок усвоил, что значит *перец острый*. Урок оказался не из приятных, зато обеспечил прочное знание. Теперь малышу знакомо не только простое слово *перец*, но и более сложное понятие *острый*; а заодно он усвоил, что интонация говорящего – тоже штука немаловажная.

Понимание заключенной в словах информации об окружающем нас мире и о мире абстрактных понятий (а также отношений, явлений, ситуаций, условий и процессов) приходит к нам с опытом. Правда, это не обязательно должен быть личный опыт. Читая инструкцию к стиральной машине, я приобретаю конкретное знание, которое впоследствии поможет мне правильно пользоваться этой стиральной машиной. В то же время я пользуюсь уже имеющимся у меня опытом изучения подобных инструкций, который помогает

мне правильно понимать прочитанное. Если в тексте инструкции мне встречается что-то, чего я, за неимением опыта, все-таки не понимаю, то у меня есть выбор: либо браться за работу, нарабатывая недостающий опыт “по ходу дела”, либо просить совета у более знающего человека.

Вывод: Мера нашего понимания определяется тем, насколько данное понятие связано с нашим личным опытом и конкретными знаниями, а также с другими известными нам понятиями и идеями. Когда таких связей недостаточно, можно говорить только о *формальном знании*.

Как мы приходим к пониманию математических понятий?

Пример 3: Пятилетняя Фанка очень любила считать, особенно вместе с бабушкой. Она уже несколько раз пересчитала, сколько будет 2 стула и 3 стула, 2 леденца и 3 леденца, 2 куклы и 3 куклы. Тогда бабушка решила задать ей еще одну задачу. *На столе лежит клубника: 3 ягодки у меня под ладонью и 2 ягодки под салфеткой. Сколько всего ягод?* Да, но ягод-то не видно! Перевернув взгляд с салфетки на бабушкину руку, девочка напряженно думала. Наконец, отогнув 2 пальчика на своей левой руке, она положила их на салфетку, а 3 пальчика правой руки прижала сверху к бабушкиной руке. *Пять, пять!* – радостно воскликнула она. Бабушка принялась нахваливать внучку. И тут Фанка просияла и сказала: *И всегда будет пять! Два и три – всегда пять.*

Эта радость пятилетней Фанки была радостью открытия. Пытаясь сосчитать ягоды, девочка самостоятельно обнаружила, что ее пальчики могут заменять невидимые объекты. А прозвучавшее в ее последней реплике слово *всегда* свидетельствует о том, что ее открытие выходит за рамки частного случая с клубникой. Фанка явно поняла, что пальцы ее руки годятся для представления любых объектов, не только ягод.

На этом примере мы видим, как формируется знание с пониманием. Знание, пришедшее к нам в результате наших внутренних мыслительных процессов, и есть *знание с пониманием*.

Присмотримся повнимательнее к тем процессам, которые привели Фанку к открытию. Во-первых, у Фанки уже имелся кое-какой опыт аналогичных подсчетов (2 куклы и 3 куклы – сколько всего? 2 пальчика и 3 пальчика – сколько всего?) До сих пор она просто считала предметы, не задумываясь о том, как результаты ее подсчетов

связаны между собой. Она не знала, что каждая новая задачка была *частной* моделью абстрактной идеи: $2+3 = 5$. Но вот, благодаря вовремя и, что очень важно, благожелательно заданному вопросу, возникает неожиданное препятствие: Фанка не может воспользоваться уже знакомым ей способом подсчета. Препятствие надо как-то преодолеть, и мотивация для этого у девочки есть. (Мотивация может быть определена как конфликт между *Я не знаю* и *Я хочу знать*.)

И тут Фанку осеняет: ведь невидимые объекты (ягоды) могут быть представлены с помощью пальцев. Это открытие выходит далеко за рамки конкретной ситуации, в которой оно было сделано. Оно приложимо не только к слагаемым 2 и 3, но и к любым другим числам. Фанка осознала, что при математических подсчетах пальцы руки могут служить для замещения чего угодно. Это резко повысило уровень арифметических знаний и навыков Фанки и стало для нее самой источником радости и удовлетворения.

Формальное знание математики – откуда оно берется?

Пример 4: Насчитав сначала 2 яблока, а потом 3 яблока, пятилетний Филип обнаружил, что вместе яблок 5. Потом он захотел сложить 2 конфетки и 3 конфетки. Он выбрал из вазы 2 конфетки и уже протянул руку, чтобы положить рядышком еще 3, но тут вмешался его отец. Отец объяснил сыну, что нет смысла считать все заново. Они ведь уже выяснили на примере яблок, что $2+3 = 5$, – то же самое относится и к конфетам. И не только к конфетам, но также к пальцам, стульям, машинам, к любым предметам. Мальчик, скорее всего, понял отцовское объяснение, но особой радости новое знание ему не принесло.

Примеры Фанки и Филипа иллюстрируют два разных подхода к обучению. В обоих случаях речь идет о математической репрезентации объектов: ребенок узнает, что вместо объектов, которые надо подсчитать, можно использовать другие объекты – например, пальцы.

Однако одно и то же понятие в двух случаях было сформировано в детском сознании по-разному. Фанка пришла к нему самостоятельно, через обобщение предыдущего опыта. Филипу то же знание было преподано, даже навязано, в готовом виде. Очень возможно, что впоследствии оба они будут пользоваться этим знанием

одинаково правильно, как и другие дети. И все же велика вероятность того, что Фанка, сделавшая свое важное открытие самостоятельно, потом быстрее и лучше усвоит другие процессы математической репрезентации – например, использование буквенных символов в алгебраических выражениях.

Абстрагирование

Пример 5: В 5 классе, работая с темой “Процентные отношения”, я предложил ученикам решить несколько задач. Вот одна из них:

В 5-А учится 8 девочек, а в 5-Б только 6. В 5-А 4 девочки держат дома какое-нибудь домашнее животное, а в 5-Б только 3. В каком из двух классов относительное число девочек, имеющих дома животное, больше? (Условие задачи можно записать следующим образом: 5-А: 8 д., 4 ж.; 5-Б: 6 д., 3 ж., где д. – девочки, ж. – домашние животные).

Решение было найдено быстро: *В обоих классах на двух девочек приходится одно животное, значит, относительное число “зверолюбивых” девочек и там, и там одинаково.*

Потом мы перешли к задачкам потруднее, например:

A: 10 д., 5 ж.; B: 11 д., 6 ж., или
A: 13 д., 4 ж.; B: 9 д., 3 ж., или
A: 12 д., 7 ж.; B: 11 д., 6 ж., и т.д.

А потом я предложил детям очень трудную задачу:

A: 13 д., 4 ж.; B: 10 д., 3 ж.

Один из учеников тут же выдал решение, на первый взгляд вполне логичное, но, увы, неверное: *Ситуация в обоих классах одинаковая, т.к. если мы уберем по одной девочке из каждого класса, то домашних животных на каждую оставшуюся девочку и там и там будет приходиться по 3.*

Не все ребята согласились с таким решением, были и противники, но на тот момент никто ничего лучшего предложить не мог. Только Мартин заявил, что “в классе Б девочки все-таки зверолобивее”, но присовокупил к этому такое путаное объяснение, что никто из его одноклассников ничего не понял. Зато месяц спустя, когда почти все уже успели забыть про эту нерешенную задачку, у Мартина родилось такое блестящее решение: *В Матемляндии (это воображаемая страна, где случаются самые невообразимые вещи) есть школа с большими-пребольшими классами, в каж-*

дом классе по 130 девочек. В классе В домашние животные есть у 40 девочек, а в классе Г – у 39 девочек (из 130). Ясно, что в классе В девочек, имеющих дома какое-нибудь животное, больше. Но класс В в десять раз больше, чем класс А из нашей нерешенной задачи, а класс Г – в 13 раз больше, чем класс Б из той же задачи; следовательно, в классе Б относительное число “зверолюбивых” больше, чем в классе А.

В поисках решения Мартин использовал понятие “матемляндского класса” – его вполне можно вообразить, хотя он и не отвечает нашим представлениям о школьных классах. Введя это абстрактное понятие, он получил возможность сравнить интересующие нас отношения 13:4 и 10:3 и таким образом пришел к верному решению.

Мыслительный процесс, позволивший Мартину сделать это маленькое открытие, называется *абстрагированием*. Мартин абстрагировался от собственных привычных представлений и сумел увидеть в отношениях 13:4 и 10:3 лишённые конкретики объекты числовой системы. Заключение в этом открытии *абстрактное знание* может быть представлено алгебраически следующим образом: если требуется сравнить два отношения $x:y$ и $u:v$ (в нашем случае 13:4 и 10:3), мы можем преобразовать их таким образом, чтобы получились равноценные отношения $x:y = xu:yu$ (в решении Мартина $13:4 = 130:40$) и $u:v = xu:xv$ ($10:3 = 130:39$). Поскольку первые члены в обоих отношениях совпадают, остается только сравнить вторые члены yu и xv (40 и 39).

Мартин еще долго находился под впечатлением собственного открытия. Он пытался применить идею сравнения отношений к самым разным ситуациям, связывал ее с уже имеющимися у него знаниями. Процесс включения нового знания в структуру имеющихся знаний называется *кристаллизацией*. Иногда процесс кристаллизации требует значительной перестройки имеющихся знаний в свете нового понимания.

Механизм познания

Мы описали отдельные процессы *познавательного механизма*, обеспечивающего формирование неформального знания. Схему всего механизма можно представить в виде такой последовательности:

Мотивация → частные модели → универсальная модель → абстрактное знание → кристаллизация

В этой последовательности единичными стрелками (\rightarrow) представлены спонтанные процессы, тогда как двойные стрелки (\Rightarrow) представляют мыслительные процессы, на которые можно воздействовать путем применения тех или иных обучающих стратегий. Первой из двойных стрелок соответствует, как правило, процесс обобщения, второй – процесс абстрагирования. Каждый из представленных на схеме элементов имеет значение для качества приобретаемого знания.

Как сформировать понимание отрицательных чисел

Понимание отрицательных чисел всегда вызывает у младших школьников гораздо больше затруднений, чем, например, понимание дробей. То же наблюдаем и в истории математики: с дробями работали даже древние цивилизации, а вот о правомерности использования отрицательных чисел математики спорили вплоть до середины 18 века, хотя к тому времени уже была детально разработана теория дифференциального исчисления (Kline, 1980). Неудивительно, что шестиклассникам понятие отрицательных чисел дается с трудом.

Работая в 3-6 классах (1984–1986), я стремился, чтобы даже самые несообразительные ученики усвоили понятие отрицательных чисел. Разработанная мною стратегия обучения строилась на следующих принципах:

1. Регулярно (начиная с 3 класса) накапливать “банк” частных моделей с отрицательными числами.
2. Расширяя опыт работы учеников с арифметическими структурами, постоянно включать отрицательные числа в предлагаемые детям задания.
3. Использовать любые расхождения во мнениях для организации дискуссий, ободряя и поддерживая при этом всех учеников, вне зависимости от их способностей.

Правда, из знакомых всем моделей нашлось только четыре с применением отрицательных чисел: термометр (напр., когда на улице -5°C), лифт (чтобы попасть в подвальный этаж, нужно нажать кнопку “ -1 ”), карта морского дна (на ней отрицательными числами обозначаются глубины) и денежные отношения (если я должен кому-то 100 крон, это значит, что у меня есть -100 крон; правда, эта последняя модель не очень хорошо укладывается в детских головах).

В арифметике мы приходим к отрицательным числам, либо считая задом наперед (... 4, 3, 2, 1, 0, -1, -2, ...), либо вычитая большее число из меньшего. Например, вычитая 5 из 3, получаем -2 . Та же задача может быть сформулирована в виде, казалось бы, абсурдного вопроса: *Сколько надо прибавить к 5, чтобы получить 3?*

Как подвести учеников к самостоятельному уяснению идеи отрицательных чисел? Поначалу эта задача представлялась мне почти невыполнимой. И все же я хотел, чтобы новое знание явилось к моим ученикам в виде самостоятельно сделанного открытия. Следовательно, надо было придумать такую проблемную ситуацию, которая бы подтолкнула к этому открытию хотя бы одного ученика, – тогда его знание по закону информационного осмоса должно было передаться остальным. Ниже я опишу четыре стратегии, которые работали очень неплохо.

Пример 6: Однажды в декабре я вошел в класс и заявил своим третьеклассникам, что я волшебник. На доске я написал следующее:

*прибавить 2
вычесть 7
прибавить 10*

Потом я попросил каждого задумать трехзначное число и произвести с ним все эти действия. Например: задумываю 156, прибавляю к нему 2 и получаю 158; затем отнимаю 7, получаю 151; затем прибавляю 10 – получаю 161. Когда каждый произвел свои подсчеты, я спросил Иву, какое число у нее в результате получилось. 177, сказала Ива. Я объявил, что задуманное ею число – 172. Потом я проделал тот же фокус с двумя другими учениками. А потом Ярда и Катка закричали, что они тоже так могут, – и совершенно правильно определили, что если в результате получилось 511, то задуманное число – 506, а если получилось 105, значит было задумано число 100. К тому времени и остальные ученики раскусили мое “волшебство”, а Милан подытожил: *Надо просто отнять 5*. Я спросил класс, подходит ли выведенное Миланом правило к двухзначным и четырехзначным числам. Немного посоветовавшись, все решили, что подходит. Тут прозвенел звонок, и я (очень загадочным тоном) задал последний вопрос: а подходит ли оно к однозначным числам? *Да!* – радостно закричали третьеклассники. Я оставил этот ответ без комментария и вышел из класса.

На следующий день Андреа сообщила, что она пыталась проделать дома мой фокус с однозначными числами, но с единицей, двойкой, тройкой и четверкой ничего не вышло. По моей просьбе она объяснила одноклассникам свое затруднение на примере числа 3: *Вот я прибавила к трем два и получила пять. Но потом мне надо отнять семь – а я ведь не могу этого сделать.* Тут в разговор вмешался Гонза. *Если отнять семь, – сказал он, – получится минус два!* Неожиданная осведомленность Гонзы (по всей вероятности, плоды общения со старшим братом) застала меня врасплох. К счастью, Андреа сочла его *минус два* бессмыслицей, и обсуждение продолжилось. Дэн встал на сторону Гонзы, но почти все остальные были согласны с Андреа, которая требовала: *Тогда покажи, сколько это будет – минус два!* Показать Гонза ничего не мог, других серьезных аргументов не возникало, поэтому дискуссия на том и утасла – приблизительно на год. За это время мы еще несколько раз сталкивались с отрицательными числами и каждый раз при этом вспоминали давний спор. Думаю, что ближе всего к верному решению мои третьеклассники подошли, работая над следующей задачей: *В полдень термометр показывал +7 °С, но к вечеру температура упала на 10 градусов. Сколько градусов показал термометр вечером?* Но и на этот раз класс не признал отрицательное число за “настоящее”. Все решили, что -3 на градуснике означает “три градуса мороза”.

В начале четвертого класса Гонза заявил, что может теперь показать *переход к минусу*. Он припомнил эпизод из одной приключенческой книжки, не менее популярной в те времена, чем “Гарри Поттер” сегодня. Пробираясь по подземному коридору, герои должны были то подниматься, то опускаться по лестнице. Гонза нарисовал на доске маршрут: сначала 2 ступеньки вверх, потом 7 ступенек вниз, потом еще 10 ступенек вверх. Пользуясь рисунком, он показал, что выход из подземного коридора должен быть на 5 ступенек выше, чем вход.

Благодаря удачно приведенному примеру из знакомой всем книги Гонза приобрел еще двух-трех сторонников, готовых поверить в реальность “чисел с минусом”. Но ни один из них не мог ответить на вопрос, заданный в свое время Андреа, а теперь повторенный учителем: *Ты можешь показать минус два?* И все-таки для Гонзы

и, видимо, еще для нескольких ребят подземный коридор стал конкретной моделью, опираясь на которую, можно было работать с отрицательными числами.

Пример 7 (3 и 4 классы): Чтобы лучше подготовиться к решению задач о возрасте, мы, начиная с третьего класса, играли в игру под названием “Кронос”. На полу чертили числовую прямую, размечали ее от 1 до 20, и все вместе работали над решением задач. Вот одна из них: *Адаму 3 года, Бетке 5. Через сколько лет им вдвоем будет 20?* Решение этой задачи выглядело так:

Двое игроков становятся на числовую прямую – один на отметку 3 (Адам), другой на 5 (Бетка). Третий – бог времени Кронос – провозглашает: *Прошел год!* Адам и Бетка делают шаг вперед, оказываясь, соответственно, на отметках 4 и 6. Четвертый, играющий роль наблюдателя, объявляет: *Четыре и шесть – десять. Адаму с Беткой вместе десять лет!* Кронос отсчитывает еще год, Адам и Бетка перешагивают на 5 и 7, наблюдатель объявляет: 12. И так продолжается, пока Адам и Бетка не доберутся до 9 и 11. *Всё, – кричит в этот момент наблюдатель. – Адаму и Бетке вдвоем исполнилось двадцать. Задача решена!*

В третьем классе мы играли в эту игру раз пять, но ни разу не прошли от начала до конца. Через два-три шага воодушевленные зрители выкрикивали ответ – оставалось только его проверить.

В сентябре я предложил своему повзрослевшему, уже четвертому классу следующую задачу: *Близнецам Петру и Павлу по 5 лет, а их сестре Радке 11. Сколько лет назад братьям и сестре вместе было (а) 15 лет; (б) 6 лет; (в) 3 года?* На этот раз, чтобы добраться до решения, нам пришлось двигаться по числовой прямой в прошлое. Ответ на вопрос (а) был озвучен через 2 шага. Ответ (б) послужил поводом для общего веселья: выяснилось, что обоим близнецам было по 0 лет, то есть они только-только родились. А вот при решении третьего вопроса возникли разногласия. Дэн, игравший роль одного из близнецов, потребовал продлить числовую прямую в прошлое, чтобы можно было включить -1 и -2 , однако натолкнулся на сопротивление одноклассников: кто-то вовсе его не понял, кто-то был принципиально против. *Но послушайте, – настаивал Дэн, – мои родители за два года до моего рождения уже знали, что назовут меня Дэном.* Его аргументы были встречены в штыки: разве можно говорить о

возрасте человека, который еще не родился? Правда, все соглашались, что мама может сказать своей дочке примерно так: *Знаешь, сегодня твоему прадедушке было бы сто лет*, – но это же совсем другое дело, ведь прадедушка сначала был жив, а уже потом его не стало! Жаркие дебаты продолжались полчаса. Наконец все признали – и это, на мой взгляд, была большая победа Дэна, – что число -2 , означающее “за два года до рождения”, может быть отражено на числовой прямой.

Пример 8: К пятому классу все ученики уже усвоили, что система отрицательных чисел может рассматриваться как продолжение – от нуля вниз – ряда натуральных чисел. Но проблемы с пониманием (то есть, что эти числа означают) оставались. Тут мне очень помогла история первоклассницы Элы, которую я рассказал своим ученикам в ноябре. “Папа Элы спрашивает у мамы, сколько у нее осталось денег. *Минус двести крон*, – вздыхает мама. – *Сто в кошельке, но триста я должна за телефон*. – *Ура!* – откровенно радуется Эла, только что разгадавшая значение слова “минус”, – *Значит, у тебя нет двухсот крон!*”

Двоим мальчикам история с Элой так понравилась, что они тут же начали в шутку использовать слово “минус” как новую форму отрицания. Например, вместо того чтобы сказать *Я должен тебе 10 крон*, они говорили *Ты должен мне минус десять крон*, когда их команда проиграла одно очко, они уверяли всех, что они *выиграли минус одно очко* и т.д. Вскоре и остальные подхватили новую игру. Правда, поначалу было много нелепицы. Например, мою фразу *На столе нет журнала* одна девочка изменила так: *На столе есть минус журнал*. Но уже через месяц смысл слова “минус” был ясен практически всем. Как-то один мальчик, которому математика всегда давалась нелегко, пересказал мне свой разговор с бабушкой: *Я ему объясняю, что минус 5°C ниже нуля на самом деле значит 5°C выше нуля*. Правда, добавил он, бабушка все равно ничего не понял.

Пример 9 (6 класс): Теперь, когда понятие отрицательных чисел уже “устоялось”, при работе на числовой прямой мы использовали куклу – маленькую фигурку болванчика. Например, в примерах на сложение и вычитание ($5 + 3 = ?$, $5 - 3 = ?$, $5 + (-3) = ?$, $5 - (-3) = ?$, $-5 + (-3) = ?$, $-5 - 3 = ?$ и т.п.) болванчика надо было передвигать по числовой прямой, соблюдая следующие правила:

1. Первое число в примере соответствует отправной точке. Вначале болванчик всегда повернут лицом вправо: так, на отметке 5 он смотрит в сторону 6, на -5 в сторону -4 .
2. Если после первого числа идет знак “-” (вычитание), болванчик разворачивается; при знаке “+” (сложение) продолжает смотреть в ту же сторону, что и раньше.
3. Второе число указывает, сколько шагов и в каком направлении болванчик должен сделать. Так, число 3 (+3) означает “3 шага вперед”, а -3 , соответственно, “3 шага назад”. (Шаг назад мои ученики обычно называют не шаг, а гаш.)

Вот несколько примеров:

$$5 + 3 = ?$$

Стартовая точка – отметка 5. Болванчик развернут в сторону 6. Проходит 3 шага вперед, останавливается на 8.

$$5 - (-3) = ?$$

В стартовой точке 5 болванчик смотрит в сторону 6. Потом, развернувшись лицом к 4 (вычитание), делает 3 “гаша” и снова оказывается на отметке 8.

$$-5 - (+3) = ?$$

Стартовая точка -5 , болванчик смотрит в сторону -4 . Развернувшись лицом к -6 , он проходит 3 шага вперед и останавливается на отметке -8 .

В примерах 6–9 я показал лишь несколько стратегий работы с отрицательными числами в русле конструктивизма, на деле возможности учителя гораздо шире. Ищите, экспериментируйте – и успеха вам! На этом пути вас наверняка ждут и неудачи, и разочарования; и все же, наблюдая за успехами своих учеников, вы обязательно испытаете минуты ни с чем не сравнимой радости.

От автора: Настоящее исследование профинансировано проектом VZ J 13/98/114100002.

Литература

- Comenius, J.A. (1896). *The great didactic of John Amos Comenius*. Translated into English and edited with biographical, historical, and critical introductions by M. W. Keatinge. London: Adam and Charles Black. (Original work published 1649)
- Hejný, M. & Kurina, F. (2001.). *Díte, škola a matematika* [Child, School and Mathematics]. Prague: Portal.
- Kline, M. (1980). *Mathematics: The Loss of Certainty*. New York: Oxford University Press.
- Sierpiska, A. (1994). *Understanding Mathematics*. London & Washington, DC: Falmer.

*Милан Гейны преподает на педагогическом факультете в Карловом университете, Прага, Чешская республика.
Эл. адрес milan.hejny@pedf.cuni.cz.*

Развиваем сотрудничество семьи и школы

“Я понимаю, что надо привлекать родителей к сотрудничеству, но не знаю, с чего начать”, – говорит Светлана (все имена в статье вымышленные). “Как правило, если ученик хорошо занимается, это значит, что домашние поддерживают и его, и школу, – отмечает Сильвия. – Но некоторым родителям как будто все равно. На родительские собрания и конференции они не ходят, на записки не реагируют, а уж о том, чтобы помочь ребенку с домашним заданием, и говорить не приходится”.

Примерно такие высказывания можно услышать в самых разных уголках мира от учителей, которые понимают важность сотрудничества с семьями учеников. Эти учителя не жалеют времени и сил на установление контакта с родителями и очень переживают, если их усилия не приносят желаемого результата. Они уверены: чтобы процесс обучения был эффективным, семья и школа должны объединить свои усилия. Их уверенность опирается на убедительные данные современных исследований, которые выявляют прямую связь между участием родителей и результатами обучения. “Повышается качество знаний, ученики демонстрируют стабильный академический прогресс, отмечаются положительные сдвиги в поведении, в отношении детей к учебе, и в целом школьное образование становится эффективнее” (Henderson 1988, p. 60. См. тж. Edwards, P., 2004).

Особенно важно сотрудничество семьи и школы в период перестройки школьного образования. Надо, чтобы родители понимали суть изменившейся школьной системы и чтобы они сами готовы были стать частью этой системы. Это в первую очередь касается школ, работающих в русле критического мышления и критиче-

ской грамотности, которые требуют создания общности, основанной на осмыслении и понимании (Meredith, 2002).

Следовательно, для того чтобы ученики и их родители могли включиться в процесс, необходимо сначала организовать сообщество единомышленников. И если родителям при этом придется осваивать новые методы, то обязанность учителя – знать, как это новое сообщество функционирует “на местах”, создать “единую систему работы с детьми в школе и семье”, указывают в статье в журнале *Перемена* П.Чорголашвили и М.Салуквадзе (Chorgolashvili & Salukvadze, 2002).

От того, налажен ли контакт с семьями учеников, зачастую зависит не только отношение к учителю, но и мера участия семьи в школьных делах. Когда учитель “проявляется” лишь для того, чтобы сообщить о предстоящем мероприятии или о том, какая помощь требуется школе, не все родители охотно идут на контакт. В свою очередь, отсутствие энтузиазма со стороны семьи заставляет некоторых учителей думать, что родителей не интересует ни школа, ни школьные успехи детей – “своих забот хватает”. На самом деле, оснований для такого пессимистического подхода нет. Согласно данным современных исследований, большинство родителей, вне зависимости от социальной, классовой и этнической принадлежности, уверены, что детям нужна их помощь. Более того, почти все родители сознают, что для занятий дома требуется благоприятный климат и что этот климат нужно создавать (Auerbach, 1995).

Что же, в таком случае, мешает учителю устанавливать прочные связи с семьями учеников? Одна из причин, по-видимому, состоит в том, что еще совсем недавно образовательные системы многих стран

жили по принципу: “семья отделена от школы”. Кроме того, из-за недостатка опыта и профессиональных знаний многие учителя просто не умеют сотрудничать с родителями и недооценивают роль этого сотрудничества (Jennings, 1990). В этом случае задача педагогического университета, а также самой школы – вооружить учителя стратегиями эффективной работы с родителями.

В основе успешных программ, объединяющих усилия семьи и школы, лежат общение и сотрудничество. Один из ведущих специалистов в данной области Джойс Эпштейн считает, что успех этого сотрудничества целиком и полностью определяется желанием учителя привлечь родителей к совместной деятельности – вне зависимости от их семейного положения, образовательного уровня или места работы (Joyce Epstein 1998). Другие исследователи (Compton-Lilly & Comber, 2003) отмечают, что родители при любом жизненном опыте могут помочь своему ребенку в учебе. Когда, благодаря целенаправленной работе учителя, связь между школой и домом становится двусторонней, ученики тоже начинают понимать: чем больше они занимаются дома вместе с родителями, тем лучше у них потом все получается в школе (Ladson-Billings, 1995). При таком подходе образование ребенка рассматривается как результат совместных усилий родителей и учителей (Epstein, 1998). И все же несомненно, что первый шаг к сотрудничеству должен быть сделан учителем.

“Школа всегда была проводником перемен, и в сотрудничестве семьи и школы инициатива должна быть за учителем. Цель этого сотрудничества – воспитать здорового и мудрого человека, хорошего гражданина... Не стоит дожидаться, пока родители сделают первый шаг: ведь сами они ждут этого шага от нас, учителей” (Люба, учитель математики).

Каким же должен быть этот шаг? Для установления партнерских отношений требуется надежная связь между партнерами, поэтому полезно для начала продумать, как эта связь будет осуществляться. Цель настоящей статьи – описать дейст-

венные методики, которые помогают учителям устанавливать контакт с семьями учеников. Благодаря сотрудничеству семьи и школы роль родителей как участников “учебного сообщества, объединенного пониманием общей цели” (Meredith, 2002), должна значительно возрасти.

Записки родителям

Простой, но действенный канал связи, которым всегда может воспользоваться учитель, – записка родителям с похвалой или с информацией об успехах ребенка (Berger, 1999). В отличие от традиционной учительской записки, в которой говорится о проблемах с дисциплиной или учебой, это должна быть записка положительного содержания – о том, что у ребенка получается хорошо. Успехи могут быть самыми разными: один ребенок наконец-то выполнил домашнее задание, другой порадовал учителя прекрасной творческой работой.

“Если мой сын приносит записку от учителя, то это, как правило, означает, что он плохо себя вел или забыл выполнить домашнее задание. В младших классах он иногда приносил домой записки положительного содержания – и каждый раз ужасно гордился, даже если в записке было всего два слова (например, “Прекрасный рисунок!”). Думаю, учителям надо чаще хвалить, а не ругать детей – положительная мотивация эффективнее” (Виктория, мать 13-летнего сына).

От учителя не требуется больших усилий, но короткая, в произвольной форме написанная записка имеет два существенных преимущества: она (1) закрепляет позитивные тенденции в поведении ученика и (2) информирует родителей о требованиях школы и о том, как ребенок с этими требованиями справляется. Для многих родителей, привыкших слышать от учителей одни только жалобы, получение записки, которой можно порадоваться вместе с ребенком, – приятная неожиданность. Родители неизменно благодарны учителю за то, что он проявил интерес к ребенку, сумел разглядеть в нем что-то хорошее, а не только недостатки. В итоге записки часто помогают учителю

установить доверительные отношения с родителями.

Приведем в качестве примеров несколько присланных родителям записок. “Ура! – пишет одна учительница. – Дженис уже пять дней подряд выполняет домашние задания по этике!” Или: “Когда мы изучали тему “Сердце человека”, Ева была лидером группы, которая представила рисунок сердца и разъяснила функции сердца всему классу. Всем было очень интересно!” А вот еще одна записка: “При написании работы о средневековом замке Нику использовал интересные сведения из Интернета, приво-дил высказывания людей, которые по-разному относятся к вопросу реставрации замка. А во время презентации своего доклада он организовал дискуссию с тремя одноклассниками о том, нужно ли реставрировать замок. Класс с интересом следил за дискуссией, в которой участники представляли разные точки зрения, однако внимательно слушали друг друга и с уважением относились к мнениям собеседников. Молодец, Нику!”

“Я постоянно контактирую с родителями, каждый год рассылаю всем по 3-4 письма. В письмах сообщаю о том, как идут дела, рассказываю о наших сегодняшних делах и проблемах, о планах на будущее. Родители довольны, многие потом благодарят меня за эти письма”
(Анна, учитель математики и английского языка).

Многие учителя (и учительские коллективы) взяли себе за правило писать подобные записки родителям всех своих учеников в первый месяц учебного года, чтобы задать позитивный тон общения на весь год; иногда администрация школ даже обязывает учителей это делать. Бывает, что родители отвечают на учительские записки, и тогда возникает настоящий диалог об успехах ученика и о требованиях школьной программы.

День открытых дверей

“День открытых дверей лучше всего помогает мне понять ту атмосферу, в которой мои дети проводят столько времени... Для родителей это прекрасная возможность наладить отношения с

учителями и администрацией, с другими учениками и их родителями” (Камилла, мама двоих школьников).

Камилла права, день открытых дверей – это еще одна прекрасная возможность укрепить сотрудничество семьи и школы. Обычно он проводится в один из учебных дней (вечером или сразу после окончания занятий) в начале учебного года. В этот день родители могут пройтись по всей школе, встретиться со школьной администрацией, с учителями, а также с родителями других учеников. Для родителей старшекласников организуется иногда целый “учебный день” в сокращенном виде: родителей приглашают в класс – при этом каждый занимает место своего ребенка, – и учитель коротко излагает содержание урока по своему предмету или проводит какой-то интересный вид работы.

При проведении дня открытых дверей очень важен положительный настрой: родители должны почувствовать, что школа ждет от них помощи и участия в воспитании и образовании их детей.

Можно даже привлечь родителей к организации дня открытых дверей и попросить несколько семей выступить в роли “хозяев”, встречающих “гостей” (остальных родителей). В многоязычных школах на роль “хозяев” обычно приглашают родителей, хорошо владеющих двумя языками. В некоторых школах день открытых дверей растягивается на два-три дня, чтобы каждый мог выбрать для себя удобное время. Обычно приглашения родителям рассылаются в письменной форме, но когда отношения с семьями еще не налажены, полезно, если учитель или кто-нибудь из родителей пригласит каждого лично. Конечно, это дополнительная работа, но многие учителя понимают, что установление надежного контакта с родителями того стоит.

Общение школьника со взрослыми, считает Дж. Дай, “особенно полезно... когда оно строится на имеющихся у ребенка знаниях и опыте” (Dye, 1989, p. 21). Во время дня открытых дверей учителя могут узнать (например, методом анкетирования), что сами родители считают главным в обучении своих детей. С помощью анкеты можно также выяснить, как родители занимаются с детьми дома. Ниже приводятся четыре примерных вопроса, которые могут быть с этой целью включены в анкету.

1. Чем и как Вы занимаетесь с ребенком дома?
2. Какие виды учебной деятельности Вы хотели бы использовать?
3. Может ли школа Вам в этом помочь?
4. Какие виды деятельности для Вас трудны или недоступны?

В некоторых школах проводятся также недели открытых уроков, когда родителям разрешается присутствовать на любом уроке, а желающие могут даже участвовать в занятиях. Многие родители, наблюдавшие за тем, как проходят уроки в школе, говорят потом, что они многому научились и что теперь им легче заниматься со своими детьми дома. Немаловажно и то, что во время таких посещений учителя получают некоторое представление о том, как родители общаются со своими детьми и как дети учатся дома.

“В первый раз я проводила неделю открытых уроков пять лет назад. С тех пор я приглашаю родителей к себе в класс дважды в год, чтобы каждый мог оценить успехи своего ребенка, сравнить его работу с работой одноклассников. Некоторые родители не просто присутствуют на занятии, а активно в нем участвуют, помогают детям читать и писать” (Мария, учитель начальной школы).

Совместные конференции учителей и родителей

“Для того чтобы общение учителей с родителями приносило обоюдную пользу, оно должно быть двусторонним, конструктивным, гибким по форме, конкретным по содержанию и затрагивать вопросы, интересующие всех участников” (Snow, 1999, с. xiv). Многие школы ежегодно организуют по 2–3 совместные конференции, на которых родители обсуждают с учителями успехи своих детей. Конференции дают участникам гораздо больше, чем традиционное родительское собрание, на котором учитель “отчитывается” перед родителями за академические успехи учеников.

Одна из главных целей таких конференций – способствовать укреплению доверия между родителями и учителями. “Приходя в школу, многие родители уже имеют

некоторый опыт общения с педагогами. И если этот опыт был негативным, то учителю надо как следует постараться, чтобы завоевать их доверие... потому что обе стороны хотят одного: как можно лучше подготовить детей к жизни” (Катарина, учительница первоклассников).

“Учитель, который говорит только о недостатках, не сможет завоевать доверие родителей. Первое родительское собрание должно быть интересным и приятным для родителей – только тогда можно считать, что путь к сотрудничеству открыт” (Катарина, учитель первоклассников).

По данным современных исследователей, высказывания учителей на таких конференциях должны занимать не более 50% времени (Berger, 1999), то есть учителя и родители должны участвовать в беседе как равноправные партнеры. Программу конференции с темами выступлений учителей лучше передать родителям заранее – скажем, за две недели до конференции. В программу можно включить и примерный список вопросов, которые обычно задают родители на таких мероприятиях, например: Достаточно ли усилий прикладывает мой ребенок? Могу ли я чем-то ему помочь? Не слишком ли ребенку легко учиться? (Stanton, 1996), – а также отрывной листок, куда родители могут вписать вопросы и темы, которые им хотелось бы обсудить на конференции. Передав родителям программу за две недели до конференции, учителя успеют затем обзвонить всех родителей или разослать им письменные приглашения, а родители – обдумать и передать учителю список своих вопросов.

Разновидностью совместной конференции является конференция по совместному планированию. В начале школьного года родители и учителя собираются вместе (иногда с участием учеников), чтобы определить основные цели и задачи на ближайший учебный год. Готовясь к конференции, учитель должен тщательно оценить потенциал каждого ученика и подобрать образцы его работ. На самой конференции родители говорят о том, какие задачи они считают сейчас самыми

важными для своего ребенка, а учителя делятся собственными наблюдениями и “случаями из жизни”. Дальнейшее обсуждение, посвященное решению этих задач в школе и дома, также способствует укреплению связей семьи и школы.

Вот несколько полезных советов, которые помогут подготовить и провести успешную конференцию (Chrispeels, 1988, с. 85):

1. Если родители ребенка в разводе, обязательно сообщите о предстоящей конференции обоим и выясните, кто из родителей будет на ней присутствовать.
2. Организуйте в школе детскую комнату, чтобы маленькие дети были под присмотром и не отвлекали родителей во время конференции. Приготовьте помещение, в котором родители могли бы удобно расположиться перед началом конференции и заполнить анкету, выявляющую отношение к школьной программе.
3. Если нужно, пригласите на конференцию переводчика и не забудьте сообщить об этом родителям.
4. Обсудите время проведения конференции с родителями, имеющими сложный график работы, а также с теми, у кого в вашей школе учатся несколько детей.

Предложите родителям оценить саму конференцию. Многие учителя побаиваются критики, и все же педагог, желающий наладить надежные связи с семьями учеников, постарается добиться обратной связи и адекватно среагирует на предложения и замечания.

Семинары для родителей

“Традиционные родительские собрания, дающие родителям лишь общее представление об отметках и поведении ребенка, сами по себе не способствуют развитию сотрудничества между семьей и школой, к которому мы стремимся сегодня. Поэтому я решила пойти другим путем. Сначала я задала родителям вопрос: готовы ли они проводить часть своего времени в школе вместе со мной и детьми? Получив утвердительный ответ, я приступила к подготовке такой встречи” (Магда, учительница начальной школы).

Педагог не может знать наверняка, насколько хорошо родители его учеников разбираются в тонкостях обучения

(McCaleb, 1994; Nistler & Maiers, 2000).

Поэтому задача учителя – не только убедить родителей в том, что их участие в процессе обучения ребенка очень важно, но и объяснить, как именно они могут подключиться к этому процессу. Так, многие учителя советуют родителям читать детям вслух, водить их в библиотеку, следить за выполнением домашних заданий. Часто, однако, таких общих советов бывает недостаточно. Родители хотят научиться эффективно работать с собственными детьми, хотят, чтобы их работа органично вписывалась в учебный процесс. Джойс Эпштейн, исследование которой охватило тысячи родителей во всех странах мира (1998), утверждает, что почти все родители беспокоятся об академических успехах своих детей, однако многие не знают, как именно помочь ребенку. К аналогичным выводам приходит и А. Майерс:

“Совместное участие родителей и детей в учебном процессе меняет характер взаимоотношений ребенка со взрослыми и открывает большие возможности в плане обучения. Обучение – общественный и интерактивный процесс, поэтому сотрудничество семьи и школы в области обучения может быть обеспечено через организацию семинаров для родителей” (Maiers 2001, с.120).

У таких семинаров могут быть разные темы и задачи, но цель всегда одна: уточнить и расширить знания родителей о собственных детях, помочь им использовать эти знания в ходе совместной учебной работы. Сама обстановка семинаров располагает учителей и родителей (а иногда и учеников) к совместному размышлению. Участники изучают учебный процесс во всем его многообразии, участвуют в дискуссиях и критически размышляют о насущных и интересных для всех вопросах. “В программу таких семинаров мы включаем самые разные виды работы, которые помогают нам лучше понимать друг друга и решать проблемы, возникающие в школе, дома и в повседневной жизни” (Мартина, учительница математики).

Активно работая в семинаре, родители учатся – точно так же, как их дети учатся, участвуя в разных видах деятельности на уроке. Наш опыт показывает, что динамичные и эффективные семинары для родителей могут строиться на основе

схемы Вызов – Осмысление содержания – Рефлексия (Steele & Meredith, 1995). Три ее составляющие: стадия *вызова* (вводится новая тема, стимулируется ее обсуждение, определяются собственные, связанные с ней учебные цели), стадия *осмысления содержания* (участники вовлекаются в изучение нового содержания) и стадия *рефлексии* (усвоенная информация становится собственным знанием).

Семинары для родителей оказываются особенно эффективными, когда на обсуждение выносятся темы, вызывающие интерес или беспокойство родителей (Delgado-Gaitan, 1991). Хорошо, когда родители имеют возможность выбрать тему предстоящего семинара, или же организаторы определяют тему исходя из результатов предварительного анкетирования родителей. При этом обычно собирается инициативная группа из родителей, которые готовы помочь организаторам в планировании, подготовке и проведении семинара. Налаживая связи с теми семьями, которые неохотно идут на контакт со школой, организаторы могут опираться на существующие добрососедские отношения – в случае, если школьники живут достаточно кучно. Важным результатом семинаров является, таким образом, укрепление местного сообщества. Многие учителя отмечают, что чем регулярнее проводятся семинары, тем прочнее человеческие связи. Для того чтобы преодолеть пассивность некоторых родителей, можно договориться о проведении семинара вне стен школы (например, в помещении местного клуба) или же объединить его с другим школьным мероприятием.

Подобные семинары приносят реальную пользу только при условии активности всех участников. Чтобы помочь родителям активно включиться в работу, полезно начинать каждый семинар с разминок, таких, например, как предлагает М. Мелвин в одном из предыдущих номеров журнала *Перемена* (Melvin 2001) или Дж. Стил на сайте <http://www.kimskorner4teachertalk.com/classmanagement/icebreakers.html> (Steele 2003). Разминки способствуют снятию напряжения и поддерживают в участниках готовность к сотрудничеству.

Конечно, хорошо, когда сами родители предлагают темы для обсуждения, однако в начале работы семинара организаторам стоит взять инициативу на себя. Так,

самый первый семинар можно провести в виде короткого урока, на котором родителям будут продемонстрированы интерактивные виды работы. Например, можно предложить им прочитать вместе с детьми небольшой, но интересный текст, описывающий проблемную ситуацию, а затем высказать свои предположения о том, как эта ситуация могла бы разрешиться.

“Этот семинар понравился мне гораздо больше, чем наши встречи с учителями и родителями, которые проводились раньше, потому что мы на нем больше разговаривали. Каждый мог высказать свое мнение, и мы много узнали друг о друге”
(Ивета, шестиклассница).

“Нужно чаще устраивать такие встречи, они помогают родителям совершенствовать свои отношения с детьми. Лично мне очень помогает, когда я слышу мнения других родителей, учителей и учеников”
(Джозеф, отец школьника).

После урока полезно попросить родителей поделиться впечатлениями: как они чувствовали себя в качестве учеников? Можно – с помощью мозгового штурма – решить еще два вопроса: как применить интерактивные виды работы в домашних условиях и как включить их в привычную систему занятий с детьми.

В семьях с разными культурными и языковыми традициями занятия с детьми могут проходить по-разному. Иногда дети вместе с родителями создают рисованные книги, семейные альбомы и записывают семейные рассказы и легенды, иногда все члены семьи по очереди читают детские или взрослые книги, совершенствуя таким образом собственные навыки чтения (см., напр., Akroyd 1995; Handel 1999; McCaleb 1994).

Идеальной, подходящей для всех программы сотрудничества семьи и школы не существует, как не существует готовой схемы проведения семинаров с родителями: форма их проведения зависит от желания и интересов участников. Вызывания родителей, а также результаты анкетирования позволяют организаторам

семинаров составить более полное представление о том, чего ждут от школы родственники учеников.

Заключение

Сегодня общество как никогда нуждается в помощи школы, которая должна готовить молодежь к решению новых, все более сложных проблем завтрашнего дня. Школам, которые вводят новую культуру обучения, основанную на стимулировании мышления, нужна общественная поддержка. Включаясь в учебный процесс, семья становится частью учебного сообщества «мыслителей». Но чтобы это сообщество заработало в полную силу, педагоги должны направить усилия на укрепление сотрудничества семьи и школы. Понимая, что действия семьи и школы должны быть согласованными (Paratore, 2003), мы описали четыре эффективных способа, которые реально помогают работающим учителям привлекать родителей к активному сотрудничеству: записки родителям, дни открытых дверей, совместные конференции и семинары для родителей. Мы надеемся, что изложенные в статье идеи помогут педагогам найти наилучшие формы сотрудничества с семьями учеников.

Литература

- Akroyd, S. (1995). Forming a parent reading-writing class: Connecting cultures, one pen at a time. *The Reading Teacher*, 48, 580-584.
- Auerbach, E. (1995). Family literacy: Empowerment or intervention. In L.M. Morrow, (Ed.), *Family literacy: Connections in schools and communities*, 11-27. New Brunswick, NJ: International Reading Association.
- Berger, E.H. (1999). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. N.Y.: Prentice-Hall.
- Chorgolashvili, P. & Salukvadze, M. (2002). Teaching tips: Let's try together. *Thinking Classroom/Перемена*, 3(2), 43-45.
- Chrispeels, J. (1988). Building collaboration through parent-teacher conferencing. *Educational Horizons*, 66, 84-86.
- Compton-Lilly, C. & Comber, B. (2003). *Reading families: The literate lives of urban children*. NY: Teachers College Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 21-46.
- Dye, J.S. (1989). Parental involvement in curriculum matters. *Educational Research*, 31, 20-35.
- Edwards, P.A. (2004). *Children's literacy development: Making it happen through school, family, and community involvement*. Boston: Pearson-Allyn/Bacon.

- Epstein, J. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education, International Focus Issue*, 392-394.
- Handel, R.D. (1999.) *Building family literacy in an urban community*. New York: Teachers College Press.
- Henderson, A.T. (1988). Good news: An ecologically balanced approach to academic achievement. *Educational Horizons*, 66, 60-62.
- Jennings, L. (1990). Parents as partners. *Education Week, August*, 23-31.
- Ladson-Billings, G., (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Maiers, A. (2001). *The teacher-parent partnership in the primary grades: Pathways to communication and cooperation*. Barrington, IL: Rigby Best Teachers Press.
- McCaleb, S.P. (1994). *Building communities of learners. A collaboration among teachers, students, homes, and community*. NY: St. Martin's Press.
- Melvin, M. (2001, Summer). Teaching tips: Warm-ups for workshops. *Thinking Classroom/Перемена*, 5 [Summer 2001], 36-40.
- Meredith, K. (2002). Freedom, responsibility and democratic schools. *Thinking Classroom/Перемена*, 3(2), 39-42.
- Nistler, R.J., & Maiers, A. (2000). Stopping the silence: Hearing parents' voices in an urban first-grade family literacy program. *The Reading Teacher*, 53, 670-80.
- Paratore, J. (2003). Building on family literacies: Examining the past and planning the future. In A. DeBruin-Parecki, & B. Krol-Sinclair, (Eds.), *Family literacy: From theory to practice*, 8-27. Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, C. (1999). Forward. In Edwards, P. *A path to follow: Learning to listen to parents*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stanton, J. (1996, January 26). The ABC's of parent-teacher conferences. *The (Cedar Falls-Waterloo, IA) Courier*, 5.
- Steele, J., & Meredith, K. (1995). *Democratic pedagogy national staff development manual*. Bratislava, Slovakia: Orava Foundation for Democratic Education.
- Steele, K. (2003) Icebreakers and energizers. Retrieved December 15, 2003, from <http://www.kimskorner4teachertalk.com/classmanagement/icebreakers.html>

Пенни Л. Бид преподает на кафедре развития грамотности Университета Северной Айовы, Сидер Фоллс, Айова, США. Эл. адрес penny.beed@uni.edu.

Эмми Сэндволд – специалист по чтению в Начальной школе Хансен, Сидер Фоллс, Айова, США. Эл. адрес sandvold@cfu.net.

Марсела Маслова – координатор программ Оравской ассоциации демократического образования в Дольнем Кубине, Словакия. Эл. адрес marcelam@projectorava.sk.

Обучение грамотности в школах ЮАР: проект “Учеба для жизни”

Чтобы понять, чем живет страна, сказал однажды Нельсон Мандела, нужно провести некоторое время в ее тюрьмах. Авторы настоящей статьи считают, что время, проведенное в беднейших школах страны, тоже дает ключ к пониманию национального характера. В последние годы в связи с осуществлением проекта, нацеленного на повышение качества обучения грамотности, нам приходилось часто бывать в беднейших, в первую очередь сельских, школах ЮАР. Мы полагаем, что опыт, которым мы делимся с читателями, может быть поучителен в плане осознания проблем, типичных для образовательных систем многих развивающихся стран – как в Африке, так и за ее пределами.

Ситуация и образовательная реформа в ЮАР

ЮАР – страна контрастов и противоречий. При богатейших природных ресурсах – подавляющее большинство населения (в первую очередь темнокожего) прозябает в нищете. В стране престижнейших медицинских факультетов и частных клиник – едва ли не самый высокий на африканском континенте процент ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом. ЮАР – крупнейший в Африке экспортер сельскохозяйственной продукции, но при этом большинство жителей страны не имеют возможности нормально питаться. Столь же вопиющие нарушения равенства и справедливости наблюдаются и в системе образования. В 1955 году был принят государственный акт, отделяющий школы для белого меньшинства от школ для черного большинства (банту). В годы апартеида темнокожим школьникам преподавались лишь основные предметы, да и то в самом ограниченном объеме, так

что ни о каких “равных возможностях” говорить не приходилось.

Сегодня, однако, положение изменилось. В стране происходит культурная и социальная революция, беспрецедентная по своим темпам и размаху. Преодолевая наследие апартеида и сегрегационной образовательной политики, обновленная нация выбирает демократический строй, и ключом к социально-экономическим преобразованиям становится образовательная реформа. В школьном образовании наметился сдвиг от привычной зубрежки к активным методам обучения, ориентированным на потребности ученика, и от формализованной оценочной системы к действительному и непрерывному контролю за уровнем знаний и умений учеников, включая умение решать практические задачи. Однако бороться за осуществление этих коренных изменений приходится в условиях царящей в сельских школах нищеты. 90% всех выделяемых школам бюджетных средств уходит на выплату учительского жалования, и почти ничего не остается ни на строительство школьных зданий, ни на закупку парт и учебников, ни на профессиональное совершенствование неквалифицированных учителей.

Другим осложняющим фактором является многоязычие. В ЮАР одиннадцать официальных языков, и на начальном этапе (1-3 классы) все школьники, в соответствии с политическим решением государства, обучаются на своем родном языке. Обеспечение достаточно высокого качества преподавания всех этих языков остается серьезнейшей проблемой школьного образования. На более продвинутых этапах обучения, однако, основным языком преподавания в школах ЮАР остается английский, поэтому главным предметом

предпринятого авторами оценочного исследования стал уровень преподавания английского языка.

Проект “Учеба для жизни”

Бизнес Траст – частный южноафриканский фонд, сделавший крупные пожертвования на осуществление реформы образования в ЮАР. В апреле 2000 года он выделил 153 млн рэндов (что равняется приблизительно 15 млн долларов США) на пятилетний проект “Учеба для жизни”, в рамках которого приобретаются необходимые материалы и оборудование для 957 начальных школ, а 11927 учителей повышают свою квалификацию. Проект, реализацией которого руководит Образовательный траст *РИД* (английское слово “читай” и, одновременно, аббревиатура, где зашифрованы слова “читай, учись и развивайся”), должен в конечном итоге вовлечь в свою деятельность более миллиона учеников. Насколько нам известно, это один из крупнейших в мировой истории образовательных проектов, финансируемых из частных источников.

Кроме того, Бизнес Траст заключил контракт на проведение независимого оценочного исследования эффективности проекта. В рамках этого внешнего исследования эксперты из агентства *Eric Scholar and Associates* работали с данными по 90 школам (60 школ, охваченных проектом *РИД*, и 30 не охваченных) из 23 округов. В проекте участвовали в основном сельские школы, полученные в них результаты сравнивались с результатами тридцати “контрольных” школ, подбиравшихся на основе сходства демографических параметров.

Внутреннее оценочное исследование

В начале 1998, при содействии Отдела международного развития Международной ассоциации чтения (IRA), а также при финансовой поддержке Фонда братьев Рокфеллеров, к реализации проекта в качестве консультантов подключились профессор Джеймс Хоффман и профессор Дэвид Пирсон. А с 2002 года, также при поддержке IRA, к проекту в качестве консультанта по статистике подключилась Наташа Беретвас, еще один соавтор настоящей статьи. В июле 2000 был разработан план внутреннего оценочного исследования. Его цель: на основе оценки уровня знаний учеников сделать выводы о

результативности проекта “Учеба для жизни”. Дж. Хоффман и Д. Пирсон разработали систему индивидуальных и групповых тестов для учащихся 2-7 классов по множеству параметров, включая узнавание слов, правописание, аудирование, чтение с пониманием, чтение вслух, беглость речи, уровень развития письменной речи и техники письма. Все использованные в ходе тестирования тексты взяты из пакетов учебных материалов *РИД*. Таким образом, наше исследование в большей степени, чем исследование независимых экспертов, нацелено на оценку качества разработанных в рамках проекта учебных программ.

Первые два года

Ниже приводится краткое описание результатов, полученных в ходе внутреннего оценочного исследования результативности проекта в первые два года. Следует отметить, что базисные данные, собранные независимыми экспертами по всем девяти школам перед началом проекта, не продемонстрировали каких-либо существенных отличий в уровне грамотности учеников разных школ.

Год первый

В соответствии с планом исследования, первая оценка результативности проекта “Учеба для жизни” была проведена силами координаторов и специалистов проекта в июле 2001. В каждой провинции были сформированы исследовательские группы из 4-6 человек, каждой группе было поручено провести тестирование в трех школах (две “*РИД*-школы” плюс одна “контрольная”) и обработать полученные результаты. Данные, собранные на этом этапе исследования, неоспоримо доказывают результативность проекта. Ученики “*РИД*-школ” продемонстрировали более высокие результаты по всем показателям (проверялся уровень владения навыками устной речи, чтения и письма). В конце первого года было проведено независимое оценочное исследование. Независимые эксперты работали с более широкой выборкой и без опоры на учебные материалы *РИД*, но и их исследование показало, что участие в проекте положительно сказалось на результатах учеников.

В целом результаты выглядели обнадеживающими, однако сравнивать их было фактически не с чем, поскольку уровень

обучения в других сельских школах оставался крайне низким. Поэтому мы решили дополнительно протестировать учеников двух городских школ, расположенных в Йоханнесбурге и Претории (провинция Готенг). Обе школы обслуживают средние и зажиточные слои населения, обе находились раньше в ведении Транваальского департамента образования и, следовательно, были обеспечены всем необходимым, включая штат квалифицированных учителей. В годы апартеида это были школы “только для белых”. Сегодня расовая сегрегация в обучении отменена, но условия в городских школах по-прежнему гораздо лучше, чем в сельских. Результаты тестирования учеников 4-7 классов этих школ были сравнены с результатами, полученными в сельских “РИД-школах”. Разрыв оказался значительным: даже четвероклассники из городских школ написали общий (то есть одинаковый для всех классов) оценочный тест лучше по всем параметрам, чем семиклассники из сельских школ, проработавших год в проекте РИД.

Год второй

В конце второго года оценка проводилась на основе тех же базовых тестов и в тех же школах, что и раньше (на две “РИД-школы” одна “контрольная”), однако в организации исследования произошли некоторые изменения: в каждой провинции мы выделили по одной “образцовой РИД-школе”, (эти “образцовые” школы определялись организаторами проекта исходя из уровня выполнения учебных программ). На этом этапе были собраны данные тестирования 4164 учеников.

Рис. 1 Расхождения в результатах тестирования учащихся разных категорий школ на примере теста по аудированию, по классам

Классы	Школы	СР	(СО)	N
3*	Контр.	2.2	(1.7)	172
	РИД	2.7	(1.6)	317
	Образ.	3.7	(1.9)	178
4*	Контр.	2.4	(1.8)	161
	РИД	3.4	(1.8)	351
	Образ.	4.1	(1.5)	178
5	Контр.	3.6	(1.6)	174
	РИД	3.9	(1.6)	345
	Образ.	5.0	(1.1)	186
6*	Контр.	2.7	(1.4)	165
	РИД	3.1	(1.3)	359
	Образ.	4.3	(1.3)	179
7	Контр.	4.5	(1.4)	170
	РИД	4.7	(1.4)	341
	Образ.	5.5	(0.9)	162

Примечание. СР – средний результат; (СО) – среднее отклонение; N – количество протестированных учеников. Звездочкой отмечены классы, в которых выявились значительные расхождения ($p < 0,05$) между СР “РИД-школ” и “контрольных” школ.

Анализ данных показал, во-первых, что ученики “РИД-школ”, работавших в проекте с самого начала (причем без учета школьников из “образцовых” школ), продемонстрировали заметно более высокий уровень знаний, чем ученики “контрольных” школ (см., например, сравнительные результаты тестов по аудированию, Рис. 1). В целом самых высоких результатов почти по всем показателям добились “образцовые”, то есть активно работавшие в проекте школы, на втором месте оказались остальные “РИД-школы”, на третьем – “контрольные”. В Таблице 1 приведены величины, отражаю-

Таблица 1 Расхождения в результатах тестирования учащихся “РИД-школ” и “контрольных” школ (по классам)

Вид тестирования	Классы					
	2	3	4	5	6	7
Аудирование	-	.52	.89	с.н.	.41	с.н.
Понимание прочитанного	-	-	.77	.82	.30	.64
Грамотность речи	-	-	.56	.74	.63	.68
Письменная речь	-	-	1.04	.70	.37	.28
Техника письма	-	-	1.21	.80	.24	.49
Орфография	.73	1.00	1.27	.68	.51	.67
Запас слов	.64	.66	1.29	.67	.40	.55
Скорость чтения	-	-	.68	.36	с.н.	с.н.

Примечание. Некоторые виды тестирования проводились не во всех классах, поэтому в соответствующих ячейках таблицы стоят прочерки. Случаи, когда выявленные расхождения не достигали уровня статистической значимости, обозначены как “с.н.”. В случаях статистически значимых различий (средний показатель по “РИД-школам” заметно превышает соответствующий показатель по “контрольным” школам) в таблице приводятся величины этих показателей.

Таблица 2 Улучшение результатов тестирования учащихся “РИД-школ” в 2002 году по сравнению с 2001 годом, по классам

Вид тестирования	Классы					
	2	3	4	5	6	7
Аудирование	-	-	.70	с.н.	с.н.	.47
Понимание прочитанного	-	-	.80	.79	n.s.	.69
Грамотность речи	-	-	с.н.	с.н.	.73	.88
Письменная речь	-	-	с.н.	.43	с.н.	с.н.
Техника письма	-	-	с.н.	.56	с.н.	с.н.
Орфография	-	с.н.	1.05	.46	с.н.	1.61
Запас слов	.78	с.н.	.63	2.69	с.н.	1.15
Скорость чтения	-	-	с.н.	2.49	с.н.	.67

Таблица 3 Улучшение результатов тестирования учащихся “контрольных” школ в 2002 году по сравнению с 2001 годом, по классам

Вид тестирования	Классы					
	2	3	4	5	6	7
Аудирование	-	-	с.н.	с.н.	с.н.	с.н.
Понимание прочитанного	-	-	с.н.	с.н.	с.н.	с.н.
Грамотность речи	-	-	с.н.	с.н.	с.н.	с.н.
Письменная речь	-	-	с.н.	с.н.	с.н.	с.н.
Техника письма	-	-	с.н.	с.н.	с.н.	с.н.
Орфография	-	с.н.	с.н.	с.н.	с.н.	2.56
Запас слов	с.н.	1.62	с.н.	2.70	с.н.	с.н.
Скорость чтения	-	-	с.н.	2.30	с.н.	с.н.

Примечание. Если указанный вид тестирования в данных классах не проводился, в таблице стоит прочерк. Пометка “с.н.” означает, что выявленное улучшение не достигает уровня статистической значимости. В случаях, когда тестирование выявило статистически значимое улучшение результатов, в таблице приводятся величины этих показателей.

щие статистически значимые ($p < 0,05$) расхождения между результатами тестирования учащихся “РИД-школ” и контрольных школ (более высокие показатели – у “РИД-школ”).

Во-вторых, мы обнаружили, что уровень знаний учеников “РИД-школ” заметно вырос по сравнению с предыдущим годом. В Таблицах 2 и 3 отражены, соответственно, изменения показателей для учеников “РИД-школ” и “контрольных” школ (по результатам тестирования в конце второго года). Во всех случаях статистически значимого ($p < 0,05$) роста средних показателей по сравнению с показателями предыдущего года в таблицах приводятся соответствующие величины. Сравнение проводилось по 35 показателям (по количеству тестов, проведенных в указанных классах), из которых в Таблице 2 (“РИД-школы”) статистически значимые изменения отмечаются в 18 случаях (51,4%), а в Таблице 3 – только в 4 (11,4%).

Третье важное наблюдение: уровень знаний учеников “образцовых РИД-школ”, по данным проведенного тестирования,

приближается к городским стандартам. Как уже отмечалось, в конце первого года работы проекта сопоставление результатов “РИД-школ” и двух хорошо оснащенных городских школ продемонстрировало значительное превосходство последних. В Таблице 4 представлены данные по лучшим “РИД-школам” в конце второго года работы (2002) в сравнении с данными по “РИД-школам” и городским школам за предыдущий год. Хотя по большинству показателей все еще наблюдаются статистически значимые ($p < 0,05$) различия и даже лучшие из работающих в проекте школ по-прежнему уступают городским, у нас есть основания для оптимизма.

Уроки Южной Африки

Эдвард Тенза, один из инициаторов проекта “Учеба для жизни”, когда-то работавший школьным учителем в Соуэто, любит повторять: “Кто хочет много знать, должен много странствовать”. Что верно то верно, постранствовать нам пришлось немало – в прямом и переносном смысле. Думаем, кое-что из

Таблица 4 Средние величины (и средние отклонения) результатов тестирования учащихся “РИД-школ” (2001), лучших “РИД-школ” (2002) и городских школ (2001), по классам

Вид тестирования	Класс 4			Класс 5			Класс 6			Класс 7		
	2001 РИД	2002 РИД	2001 Город.	2001 РИД	2002 РИД	2001 Город.	2001 РИД	2002 РИД	2001 Город.	2001 РИД	2002 РИД	2001 Город.
Аудирование	3.00 (.78)	4.21 (.87)	5.10 (.12)	3.93 (.92)	5.03 (.67)	5.58 (.27)	3.29 (1.03)	4.29 (.68)	5.35 (.09)	4.44 (.65)	5.48 (.29)	5.90 (.08)
Понимание прочитанного	2.50 (.81)	4.19 (1.02)	5.48 (.15)	3.14 (.93)	4.40 (1.01)	5.23 (.41)	3.88 (1.13)	5.04 (.61)	5.66 (.32)	3.16 (.75)	4.43 (.69)	5.29 (.29)
Грамотность речи	2.51 (.97)	3.10 (.91)	5.66 (1.68)	2.63 (.96)	4.04 (1.14)	5.26 (.25)	2.65 (.96)	4.64 (.77)	5.90 (.07)	2.47 (.87)	4.45 (.76)	5.68 (.16)
Письменная речь	.56 (.37)	1.03 (.41)	1.01 (.41)	.57 (.43)	1.25 (.74)	1.25 (.39)	.98 (.52)	1.71 (.36)	1.28 (.39)	1.10 (.47)	1.61 (.62)	1.48 (.49)
Техника письма	.50 (.34)	.83 (.34)	.73 (.32)	.50 (.34)	1.11 (.81)	.99 (.40)	.88 (.49)	1.31 (.34)	.91 (.39)	.84 (.38)	1.30 (.59)	1.09 (.32)
Орфография	5.25 (1.68)	8.18 (1.85)	10.93 (.61)	6.39 (1.79)	8.59 (2.18)	12.18 (.77)	7.43 (2.09)	10.01 (1.83)	12.81 (.47)	7.27 (1.55)	10.62 (1.44)	13.34 (.69)
Запас слов	21.14 (7.71)	28.23 (7.81)	35.46 (3.17)	6.39 (1.79)	31.89 (6.65)	39.16 (.90)	31.71 (4.13)	35.64 (4.89)	41.84 (.75)	31.62 (4.83)	39.23 (3.65)	43.26 (.80)
Скорость чтения	66.19 (21.0)	81.67 (22.06)	107.25 (6.43)	24.91 (7.15)	82.84 (25.89)	111.04 (5.58)	77.95 (19.0)	96.60 (24.20)	126.19 (11.11)	70.45 (28.7)	113.08 (20.48)	138.41 (5.20)

того, что нам довелось узнать в пути, может оказаться полезным для наших коллег, посвятивших себя борьбе с неграмотностью в других развивающихся странах мира. Проект, охвативший 23 провинции ЮАР, равно как и осуществляемый нами анализ его результатов, не могут не заинтересовать тех, кто сознает, что только грамотная нация может прийти к процветанию. Вот важнейшие положения, которыми, как нам кажется, мы должны поделиться с коллегами:

- *Частные инвестиции могут работать на образование.* Не будем забывать, что проект “РИД – Учеба для жизни” смог достичь столь ощутимых результатов исключительно благодаря беспрецедентной по своим масштабам поддержке частных инвесторов. Нельзя недооценивать тот факт, что частный капитал ЮАР берет на себя ответственность за развитие образования в стране. Уточним, что частный сектор в данном случае отнюдь не стремится “расшатать” государственную систему образования или подменить ее частной – речь идет о совместной работе во имя общей цели.
- *Важнейшее условие – тесное сотрудничество с Министерством образования.* Образовательный траст РИД – неболь-

шая организация, не обремененная бюрократическими структурами, которые неизбежно затрудняют любые реформы. Ясно, однако, что образовательная реформа в масштабах целой страны невозможна без участия органов, ответственных за управление образованием. Чтобы не было расхождений с общенациональными целями и приоритетами, необходимо сотрудничество с Министерством образования ЮАР и с департаментами провинций. К счастью, в нашем случае сотрудничество носит деловой характер, инициативы проекта встречают всестороннюю поддержку со стороны министерства.

- *Ни оснащенность школы, ни профессионализм учителей по отдельности не гарантируют успеха; необходимо сочетание того и другого.* Прошли те времена, когда считалось, что достаточно обеспечить школы в развивающихся странах всем необходимым – и вопрос с грамотностью будет решен. Опыт показывает, что через обеспечение материалами решается только вопрос с материалами. Однако не менее важно, кто и как их будет использовать. РИД берет на себя как снабжение школ качественными учебными материалами,



Ученики РИД-школы работают с текстом.

Фото: Мисти Сейлорс



Тренер Гейл Пиллей и районный координатор Брайан Прен в первом классе РИД-школы, Кейптаун, ЮАР.

Фото: Мисти Сейлорс

разработанными специально для ЮАР, так и профессиональную подготовку учителей, умеющих с этими материалами работать.

- *Нужно учитывать школьное окружение.* Хотя основное внимание любого педагогического вмешательства всегда сосредоточено на учениках и учителях, нельзя недооценивать и важность школьного окружения. РИД работает со всеми, кто так или иначе связан со

школой. В частности, предусмотрены специальные учебные курсы для директоров школ и для представителей общественности. Главная цель – обеспечить поддержку школьной реформы в обществе.

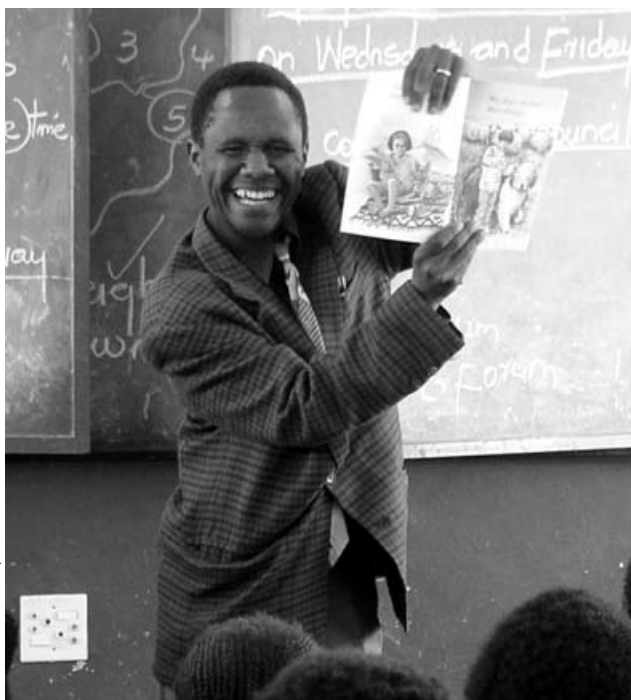
- *Создание культуры оценивания – мощный рычаг в осуществлении реформы.* Мы нацеливаем учителей на применение различных видов неформального оценивания, наряду с текущим и динамическим. Это способствует повышению качества и гибкости преподавания. Такой же всесторонней оценке постоянно подвергаются и результаты работы по подготовке кадров РИД. Своевременная оценка и анализ ситуации позволяют руководству проекта эффективнее распределять усилия и ресурсы.
- *Вопросы многоязычия сложны и неоднозначны.* Хотелось бы иметь простые и понятные рекомендации по работе с одиннадцатью официальными языками в стране, где возможности человека зачастую зависят от уровня владения одним языком (английским). Увы, таких рекомендаций не существует. РИД работает в направлении повышения квалификации учителей второго языка; мы также изучаем возможности воздействия на результат обучения через содержание текстов для чтения на первом (родном) языке. Мы намерены и в дальнейшем оценивать эффективность всех своих нововведений и работать в условиях многоязычия, опираясь на поддержку общества.
- *Чтобы добиться успеха, нужно много сил и терпения.* Вряд ли стоит надеяться на то, что реализация одного, даже такого крупномасштабного проекта устранил отставание в образовательной сфере. Впереди еще много работы, и нам надо рассчитывать свои силы и средства так, чтобы их хватило на много лет. Анализ результатов работы за два года показывает, однако, что мы достигли ощутимых результатов, и цель, к которой мы идем, теперь уже не кажется нам такой недостижимой.

Вперед долгий путь

“Долгий путь к свободе” – так Нельсон Мандела назвал свой более чем двадцатипятилетний опыт пребывания в южноафриканских тюрьмах. В своей автобиографии он писал не только о преступлениях расизма, но и о мужестве, решимости и готовности к переменам. Как продукт исторического развития страны, школьная система ЮАР требует к себе особого внимания. За время, проведенное нами в беднейших школах ЮАР, мы не потеряли надежду на успех и снова ее обрели. Так, в одной из школ провинции Мпумаланга, в классной комнате размером чуть больше, чем 7 на 7 метров (с двумя окошками и десятью столами), мы насчитали девяносто с лишним второклассников от 8 до 15 лет! Почти все они – беженцы из Мозамбика, и говорят на не известном в ЮАР диалекте, по-английски же понимают плохо, однако обучают их именно на английском языке. Конечно, в Южной Африке такое положение редкость, но для большинства других, еще более бедных африканских стран это чуть ли не норма. В такие дни, понуро глядя на окружающую нищету, мы спрашивали себя: возможно ли, что наши усилия когда-нибудь увенчаются успехом?

Но все же чаще, посещая школы, мы убеждались, что усилия РИД, затраченные на обучение учителей и обеспечение школ всем необходимым, уже начинают окупаться. Конечно, условия в школах по-прежнему далеко не идеальные (большая численность классов, значительный возрастной разброс, разноязычие), однако учителя полны энтузиазма, а ученики, вдохновленные идеей возрождения Африки, смотрят в будущее с оптимизмом и надеждой.

Вполне естественно, что инвесторы – везде, не только в развивающихся странах – хотят, чтобы вложенные ими средства окупились. И дело тут не только в том, что так принято в деловом мире, но и в том, что выделение средств на социальные нужды, на образование – это всегда сознательный, продуманный выбор. Какова рентабельность данного проекта? По нашим оценкам, на одного ученика траст ежегодно расходует 50 рэндов (менее 7 американских долларов) – в дополнение к средствам, которые тратит на образование государство. Проведенное нами оценочное



Сайе Джозеф Моатуди, учитель 4 класса
РИД-школы, Лимпопо, ЮАР.

исследование показало, что благодаря вложению этих дополнительных средств уже достигнуты значительные успехи. Численность учеников, которые должны попасть в сферу действия проекта за пять лет, – более одного миллиона. Мы надеемся, что представленные данные и опыт, накопленный нами в ЮАР, будут способствовать расширению инвестиций в образовательные системы других развивающихся стран.

Джеймс В. Хоффман, профессор, преподает лингвистику и вопросы грамотности в Техасском университете в Остине, Техас, США. Эл. почта jhoffman@mail.utexas.edu.

Наташа Беретвас, доцент кафедры педагогической психологии, Техасский университет в Остине, Техас, США. Эл. почта tasha.beretvas@mail.utexas.edu.

П. Дэвид Пирсон, профессор, декан педагогического факультета, Калифорнийский университет, Беркли, Калифорния, США. Эл. почта ppearson@socrates.berkeley.edu.

Синтия Хьюго – национальный директор Образовательного траста РИД, Йоханнесбург, ЮАР. Эл. почта cynthiah@read.co.za.

Бертус Мати – менеджер по работе с кадрами, Образовательный траст РИД, ЮАР. Эл. почта bertusm@read.co.za.

Образовательный траст РИД, ЮАР

Мисти Сейлорс

Образовательный траст *РИД* (READ = Read, Educate And Develop – “читай, учись и развивайся”) – независимая неправительственная организация в Южной Африке, существующая за счет частных вкладов, больших и малых. В зависимости от своих возможностей, спонсор может взять на себя оплату расходов, связанных с участием только одной школы в одном из проектов *РИД*, или – как, например, в случае крупнейшего на сегодняшний день проекта “Учение для жизни” – средства спонсоров идут на содержание множества школ в разных провинциях. Всего в работу *РИД* вовлечены почти двенадцать тысяч учителей и более тысячи школ.

Работа *РИД* ведется по двум главным направлениям: (1) обеспечение южноафриканских школьников качественными учебниками и (2) интенсивные занятия с учителями – именно от них в конечном итоге зависит эффективность обучения грамотности. В основе работы лежат методы и стратегии обучения, одобренные Новой национальной образовательной программой ЮАР-2005. Используется комплексный подход: наряду с учителями к участию в проекте привлекаются также директора школ и лидеры местных сообществ. Профессиональное совершенствование носит интенсивный, систематический, последовательный характер. Главный офис *РИД* находится в Йоханнесбурге; кроме директоров проекта, здесь работают специалисты по разработке учебных материалов и специалисты по финансовым вопросам (включая распределение грантов и заключение контрактов). Региональные координаторы, менеджеры и тренеры базируются в региональных офисах *РИД*, расположенных во всех провинциях. Ниже приводятся фрагменты бесед с коллегами, каждый из которых отвечает за конкретный участок работы Образовательного траста *РИД*.

Эдвард Тенза, соучредитель и один из руководителей *РИД*: *Зарождение нашей организации было связано с кризисом образования 1979 года. Тогда участники молодежной демонстрации в Соуэто подожгли несколько общественных учреж-*

дений, в том числе библиотек, в знак протеста против политики апартеида в системе образования. Учредители проекта РИД, среди них несколько директоров школ и Синтия Хьюго, ныне национальный директор проекта, решили организовать сбор средств на восстановление разрушенных библиотек и обеспечение их литературой. Акция выросла в общенациональный проект, цель которого – помочь детям ЮАР получить образование. Сейчас особенно большое внимание уделяется преподаванию английского языка. Чтобы наши дети могли общаться с миром, мы должны научить их языку международного общения... ведь если они будут говорить только на сото или на зулу, их никто не услышит и не поймет.

Мы хотим изменить систему образования, хотим, чтобы все население ЮАР стало грамотным – и дети, и взрослые. За двадцать четыре года через наши руки прошло 13 миллионов учеников. Многого уже сделано, но впереди еще непочатый край работы.

Синтия Хьюго, национальный директор *РИД*: *В 1979 мы начинали с малого, первые несколько лет работали на голом энтузиазме. Дети ЮАР заслуживают большего, в этом мы с Эдвардом Тензой были убеждены с самого начала. Прежде всего взяли за обеспечение школ учебной литературой... Вскоре, однако, стало ясно, что мало укомплектовать библиотеки учебниками и книгами, надо еще показать, как ими пользоваться. Мы считали и считаем, что книга должна быть доступна – во всех смыслах этого слова – каждому ребенку. Важно, что наши устремления совпали с устремлениями всего южноафриканского народа... Выступая инициаторами коренных перемен, мы встречаем поддержку со стороны местных департаментов образования...*

Сейчас мы переходим к новому этапу работы. Мы стараемся научить школы самостоятельности, подвести их к самоуправлению. Это нелегкая задача. В основном мы работаем с сельскими школами, и многие из них уже добились прекрасных результатов... Дети научились читать, только подумайте, как это

важно! Ведь для многих книга – единственный шанс расширить границы своего мира. Даже если они проведут всю жизнь в родной деревне, книга навсегда останется с ними.

Беттин Никсон, специалист по разработке учебных материалов РИД: Одно из важнейших наших достижений – создание пособий для учителя, которые идут в комплекте с учебниками и пособиями для учащихся. В своей работе мы опираемся на достижения известных во всем мире педагогов – например, профессора Уорика Элли. [Уорик Элли, заслуженный профессор Кентерберийского университета в Новой Зеландии – один из ведущих специалистов в области обучения грамотности (прим. ред.)] Наша программа строится на принципах “сбалансированного”, как сейчас принято говорить, обучения грамотности, то есть включает в себя чтение вслух, развитие навыков устной речи, а также опыт совместного и самостоятельного чтения и письма. Сначала мы разъясняем учителям основные положения современной теории чтения, после чего... наши тренеры показывают им, как сформировать навыки чтения и письма на практике.

Мы стремимся подбирать качественные учебные материалы, ищем хорошо написанные и хорошо иллюстрированные тексты, связанные с жизнью детей ЮАР и стимулирующие интерес к чтению. Среди книг, включенных нами в программу, есть и отечественные издания; но издательское дело в ЮАР считается малодоходным бизнесом, поэтому часто приходится привлекать материалы, опубликованные за рубежом. По каждой выбранной книге составляется пособие для учителя, которое нацеливает его на применение новых методик и повышает эффективность обучения... Учителя, которые разъезжаются по домам после наших семинаров, полны желания работать. Для многих из них новый подход к обучению оказывается настоящим открытием.

Сесилия Нтлоэлент Лухель, менеджер РИД, провинция Готентг: Я изучаю качество работы на местах. Приезжая в провинцию, мы с коллегами проверяем, как выполняются требования программы: насколько качественно и регулярно проводятся занятия с учителями, как

идет внедрение новых методов работы, все ли учебные материалы используются. Беседуем с директорами школ, посещаем уроки, расспрашиваем школьников об учебе. Если занятия в школе проходят на хорошем методическом уровне – это безусловная заслуга тренера... Меня часто спрашивают, не скучаю ли я по преподаванию. Не скучаю, говорю я, ведь при моей работе в проекте РИД ученики и школа всегда со мной.

Брайан Прен, региональный координатор РИД, Восточный Кейп: Самое важное из всего, что я делаю, – это постоянная помощь учителям на местах. Просто подготовить тренеров недостаточно, я должен всегда знать, как идут дела в школах, какая помощь требуется учителям в моей провинции. Школы, с которыми мы работаем, раньше ни от кого никакой помощи и поддержки не получали, так что доверие учителей удалось завоевать далеко не сразу – но все же удалось. По прошествии трех-четырёх лет учителя наконец поверили, что мы не просто говорим, но делаем... Чтобы люди работали хорошо – им надо помогать.

Моя работа стала моим образом жизни, она сложна, но очень интересна. А самое главное, я ясно вижу, как благодаря нашим усилиям многое в деревнях меняется к лучшему. ЮАР напоминает мне мать, которая сама не умеет ни читать, ни писать, но зато делает все, чтобы научить грамоте своего ребенка.

Гейл Пиллей, тренер РИД, Восточный Кейп: Наша главная цель – показать учителям, как научить детей читать, поэтому мы работаем с учителями интенсивно, систематически и очень серьезно. Посещаем школы, смотрим, как проводятся занятия... Не затем, чтобы просто прийти и оценить качество работы учителей, – мы хотим, чтобы они поняли: мы работаем и учимся вместе с ними. И я вижу, что в результате нашей совместной работы растет уверенность учителей в своих силах...

Для того, чтобы начатое нами дело продолжалось и после окончания проекта, мы стараемся развивать в учителях самостоятельность – точно так же, как они развивают самостоятельность в своих учениках... Мы как бы открываем двери в большой мир для учителей, а они потом открывают их для учеников.

Сайя Джозеф Моатуди, учитель 4 класса, Лимпопо: Работа в проекте окрыляет. Подход к занятиям совсем не такой, как раньше. С новой программой ученики стали говорить по-английски гораздо лучше. Каждый день мы наблюдаем прогресс в их знаниях. Важно, что специалисты РИД подобрали интересные материалы для чтения; мы и сами многое из них узнаем.

Семинары для учителей помогают моему профессиональному росту... Некоторые считают, что в таких огромных классах вообще невозможно ничему научить. Что ж поделаешь? Детей действительно много. Но можно учить так, чтобы детям было интересно, можно предлагать им интересные книги для чтения. Можно помогать друг другу. И мы делаем это, благодаря РИД, – помогаем друг другу. РИД дал нам шанс, мы даем такой же шанс нашим ученикам – и все вместе движемся к лучшему будущему для ЮАР.

Селина Сибиджа, директор школы, Соуэто: РИД предоставил нашим ученикам простые, понятные, хорошо иллюстрированные материалы для чтения. Большинство книг – сборники коротких рассказов. Нашим детям это хорошо знакомо и понятно: ведь все они говорят на языке венда, а в основе культуры венда лежит именно сказительство. Дети привыкли к рассказам, они каждый день слышат их дома от бабушек и дедушек, и им кажется естественным, что вся жизнь состоит из рассказов. Но учебные материалы РИД – это не только художественная литература, есть и научно-популярные книги. Проводившееся в нашей школе тестирование показало, что по уровню сформированности навыков чтения наши дети обгоняют своих сверстников приблизительно на два года.

Раньше тренеры РИД проводили с нами занятия и регулярно посещали уроки, но теперь мы работаем вполне самостоятельно. Представители РИД заглядывают к нам довольно редко – только чтобы решить финансовые вопросы или передать новые учебные материалы, иногда чтобы показать нашу школу кому-то из гостей. Бывает, что нам звонят педагоги из других школ ЮАР – спрашивают, нельзя ли приехать и посмотреть, как мы справляемся с новыми методиками, как оцениваем свою работу и работу учеников...

В 1990 году, когда мы только-только подключились к проекту, родители не работали с детьми дома, потому что сами не умели читать и писать по-английски. Знаете, ведь 60% жителей нашего района не имеют работы... Мы часто проводим собрания с родителями, объясняем, как они могут помочь своим детям дома. Родители очень гордятся тем, что их дети уже многому научились...

Мисти Сейлорс, доцент Техасского университета в Сан-Антонио: Моя основная работа в проекте “Учеба для жизни” связана с проведением оценочного исследования, но мне также довелось провести ряд семинаров РИД по чтению и письму в Соуэто. Все участники семинаров – тренеры, менеджеры или учителя – с надеждой смотрят в будущее и готовы бороться за осуществление коренных изменений в южноафриканской школе. Обдумывая опыт своей работы в ЮАР и приведенные выше высказывания участников проекта, я снова и снова поражаюсь, с одной стороны, грандиозности стоящих перед нами задач, с другой – оптимизму и стойкости моих коллег и единомышленников.

В этой статье собраны высказывания всего нескольких человек, так или иначе связанных с Образовательным трастом РИД, но их устами говорят тысячи людей, совместные усилия которых помогают решать сложнейшие задачи. О чем говорят эти люди? О том, что образовательная реформа не знает простых решений и легких побед. Можно завалить школы программами и учебниками, разработать новейшие методы и привлечь спонсоров, но это мало что изменит, если не будет знающих, преданных своему делу людей, готовых к долгой совместной работе во имя общей цели...

РИД порожден конкретной ситуацией в образовательной системе конкретной страны, и его особенности определяются особенностями развития ЮАР. Однако условия для возникновения подобных организаций существуют и в других странах. Все те, кому близка идея борьбы за всеобщую грамотность, должны распознавать и поддерживать подобные организации, помогая им находить сторонников как в своем регионе, так и за его пределами.

Мисти Сейлорс, Техасский университет в Сан-Антонио, Техас, США.
Эл. адрес msailors@utsa.edu.

Оценивание работы в группе

Одной из самых распространённых форм работы во время интерактивного урока является работа в группах. Это связано с тем, что групповая форма имеет широкий диапазон возможностей: в отличие от традиционного урока можно охватить гораздо больше материала за короткий промежуток времени, активизировать в течение урока всех учеников, дифференцированно подойти к группам разного уровня подготовленности и т.д.

Как показывает моя практика – а это более 35 тренингов по интерактивным методам в рамках программ “Развитие критического мышления через чтение и письмо” (OSI-Азербайджан), “Активные методы обучения” (UNICEF), “Реформы образования” (Всемирный банк и Министерство образования Азербайджана), охвативших более 400 учителей средних школ, преподавателей педагогических институтов и институтов усовершенствования учителей, – многие учителя, организуя работу в группах, сталкиваются с рядом проблем. Одна из наиболее серьёзных – *оценка успеваемости учеников при использовании групповой формы работы.*

Любая деятельность, чтобы человек мог в ней совершенствоваться, нуждается в оценке. Для учащихся основной деятельностью является обучение. Именно поэтому оценивание является одним из важнейших компонентов практически любой модели обучения.

Оценивание – очень объёмное понятие: оно включает в себя как сам процесс, так и результат работы. При этом оценивание может осуществляться по-разному:

1. В виде количественного показателя (чаще всего связанного с объёмом усвоенной информации):
 - отметка
 - результаты теста в баллах и т.д.

2. В виде качественного показателя:
 - словесные высказывания о процессе и результате работы
 - эмоциональная реакция и т.д.

В связи с вышесказанным, становится понятно, что оценивание невозможно сводить только к отметке. И мне кажется, каждый учитель должен сам для себя определить, что для него важнее:

- оценивать сам процесс обучения, чтобы в итоге научить каждого ребёнка механизму самооценки, уметь видеть в своем “продукте” слабые и сильные стороны и совершенствоваться; или
- ставить отметку только за объём информации, которую усвоил и выдал ученик сегодня.

Многие учителя выбирают первое, поскольку искренне стремятся сформировать в ребёнке живой интерес к получению знаний, к исследовательской деятельности, но у них при этом возникает ряд неизбежных трудностей.

В частности, на интерактивном уроке, в ходе групповой работы:

- “нелегко оценить и измерить знания учащихся, когда речь идёт о вопросах, на которые нет и не может быть единственно правильного ответа” (Заир-Бек, 2001, с. 41)
- меняется предмет оценивания: “важным становится оценка не столько результата, сколько процесса работы учащегося на уроке, ... то, как он думает, рассуждает” (Заир-Бек, 2001, с. 41)
- традиционная оценка предполагает оценку только знаний учащихся. Во время групповой работы на интерактивном уроке наряду со знаниями

проявляются и формируются умения, навыки и качества учеников. Традиционная оценка не позволяет оценить все это адекватно, и соответственно не подходит для того, чтобы являться для ученика ориентиром, опорой для дальнейшего развития и работы над собой.

- в процессе оценивания ученики должны стать равноправными “партнерами” учителя, то есть, в частности, нести ответственность за свои достижения, уметь их оценивать самостоятельно.

На тренингах я неоднократно сталкивалась с ситуациями, когда учителя с недоумением констатировали, что использование групповой формы работы не даёт возможности оценивать учеников вообще. Их вопросы звучали так:

- Можно ли оценить групповую работу и насколько это будет объективно?
- Как выставить отметки за групповую работу и как их заносить в журнал?
- Как оценивать работу группы, если работали один или два ученика, а остальные ничего не делали?
- Допустим, группа справились с заданием успешно. Какую оценку ставить членам группы, если среди них есть очень слабые ученики?

Я сама тоже столкнулась с проблемой оценивания, работая преподавателем междисциплинарного обучения, предмета, на котором дети постигают философские категории и закономерности общие для всех наук.

В данной статье я предлагаю одно из возможных решений данной проблемы, к которому пришла в ходе занятий с учениками 6 класса. Моей задачей было сформировать у них умение оценивать собственную работу и работу одноклассников в рамках групповой деятельности.

На первом же уроке цикла я объявила классу, что отныне мы будем периодически работать в группах. После этого мы поговорили о понятии “группа” – что это такое, какова её цель. После этого ученикам был задан вопрос:

– *Как вы считаете, надо ли нам оценивать работу групп?*

Получив утвердительный ответ, я, естественно, спросила, как, по их мнению, это можно сделать.

Ученики: *Хорошо работали или плохо...*

Учитель: *А что значит, группа работала “хорошо или плохо”? Как нам это узнать? Основываясь на чем, мы можем сказать, что вот эта группа работала хорошо, а эта хуже?*

Ученики: *Одна группа выполнила задание, а другая нет.*

Учитель: *А ещё почему?*

Ученики: *Работали они вместе или нет.*

Так мы начали составлять на доске критериальную таблицу. Выслушав и сведя воедино мнения учеников, я записала следующие критерии: *оригинальность идей; дополнения, которые делает “группа слушателей” “группе докладчиков”; выявление ошибок у выступающей группы.*

После этого я ещё раз задала вопрос:

– *А как вы считаете, какой ещё критерий мы можем записать в таблицу?*

Ученики: *Вовремя закончить задание. И как группы себя ведут.*

Мы сформулировали этот критерий как *поведение* (имеется в виду: не кричать, не мешать соседней группе и так далее).

Все критерии были записаны в таблицу группового оценивания (Таблица 1).

После того, как группы получили задание, я ходила между столами, заполняла для себя таблицу индивидуального оценивания и, в то же время, устно хвалила те группы, которые очень хорошо работали сообща и соблюдали дисциплину.

Таблица 1 **Оценивание групп**

	Охват материала по теме	Оригинальность идей	Дополнения	Поведение	Умение сотрудничать	Общий балл
I	+	+	+++	+	++	8
II	+	++	++	+++	+++	11
III	-	+	+	++	++++	8
IV	+	+	++	+++	++	9

Я делала соответствующие пометки в таблице группового оценивания на доске (на этапе выполнения задания и до конца этого этапа заполняются только графы *поведение и умение сотрудничать*).

На этапе представления результатов работы “группы слушателей” должны не только слушать, но и задавать вопросы, исправлять ошибки, делать дополнения. На этом этапе заполняются остальные три графы. (Каждая группа на каждом этапе может получить несколько плюсов).

После того, как мы заканчиваем все этапы, я обычно задаю классу вопрос:

– Ребята, а как вы считаете, кто сегодня больше всех задавал вопросы, делал правильные дополнения, точно исправлял ошибки?

Ученики отмечают отличившихся учеников. И таким образом, я – с помощью класса – могу поставить объективную индивидуальную отметку ученикам, которые потрудились на славу.

Действительно, очень сложно организовать группы так, чтобы привлечь всех участников к работе, не просто сформировать у них умение объективно оценить и себя, и соседа. Со всеми этими проблемами я столкнулась в своей практике, но сумела решить их, применяя вышеописанный метод оценивания групповой работы. Я почувствовала, что метод эффективен, когда ученики перестали подходить после урока с вопросами: “А какая у меня сегодня отметка? А за что?”

На самом деле, работая в группах, они обращаются ко мне все реже и реже. Однажды после такого урока мои коллеги из США, волонтеры программы РКМЧП, спросили:

– А как вы добились того, что во время представления работы члены группы абсолютно не смотрят на вас, слушают только друг друга и сами задают вопросы и исправляют ошибки?

Мой ответ был таким:

– На этом этапе я каждый раз им говорю: “Представьте, что меня здесь нет, учителя – вы, и вы будете оценивать работу, исправлять ошибки друг друга”. Я считаю, что самое главное – научить ученика учиться и сформировать в ребёнке живой интерес ко всему процессу обучения, используя объективное оценивание этого процесса.

Итак, алгоритм группового оценивания:

1. **Совместная с учениками разработка критериев.**
2. **Составление критериальной таблицы.**
3. **Проведение текущего оценивания** учителем и учениками с помощью условных значков, например: “+” (при соответствии критерию) или “-” (при несоответствии критерию). Можно ограничиться только значком “+” во избежание возникновения у детей негативных эмоций.

Графы *поведение, умение сотрудничать* оцениваются на протяжении всего урока, пока ученики сидят в группах. Оценивание по графам *охват материала по теме, дополнения, оригинальность идей* происходит сразу же после представления группой результатов своей работы. Ученики совместно с учителем просматривают критерии и вносят соответствующие дополнения в таблицу

4. **Окончательное оценивание.** Учитель совместно с учениками решают, какую отметку, на основе полученных группами значков, получает каждая группа. Учитель просит учеников обосновать своё решение. В случае необходимости, особенно на начальных порах, учитель обращает внимание учеников на те моменты, которые были упущены или оказались вне их поля зрения, но имели большое значение во время работы.
5. **Обсуждение полученных результатов.** Обсуждаются аспекты работы, важные для будущей деятельности:
 - какие достоинства имела каждая группа;
 - с какими трудностями группы столкнулась в работе;
 - как можно было бы справиться с этими трудностями.

Конечно, используя данную схему, учитель может и сам (без активного участия учеников) предлагать критерии и оценивать работу учеников, но в таком случае он обязательно должен объяснять, почему и за что та или иная группа получила *сейчас* значок “+” или “-” в соответствующей графе. Впрочем, лучше всё-таки проводить оценивание совместно с учениками. На то есть несколько причин:

1. Учитель параллельно решает проблему объективности выставленной отметки, так как дети фактически ставят ее себе сами, с помощью своих же одноклассни-

- ков. Совершается всё это по заранее оговоренным критериям. Ученик, его одноклассники и учитель совместно несут ответственность за объективность оценивания процесса (и результата) получения знаний.
- У учеников вырабатывается умение правильно оценивать. В дальнейшем это пригодится им в жизни при оценке любых явлений, работы, ситуации и так далее. Ученик будет знать, что в основе любого оценивания лежат определённые критерии. И чем точнее подобраны критерии, тем объективнее оценивание. Данная деятельность будет способствовать развитию критического мышления учащихся.

В чём заключается преимущество данного вида оценивания в целом?

- Если оценивание ведётся на протяжении всего урока, то наиболее вероятно, что **ничто** не останется незамеченным, не отмеченным, **не будет забыто к концу урока при выставлении оценки.**
 - Наглядность данного вида оценивания (критериальная таблица) позволяет ученикам **регулировать свои достижения** и даёт им возможность **влиять в ходе урока на оценку.** К тому же наглядность настраивает детей на здоровое **соревнование друг с другом.**
 - Данный вид оценивания стимулирует учеников во время и вне занятия узнавать как можно больше по изучаемой теме, быть активными, пытаться найти в исследуемой теме что-то, что не заметили остальные, задавать интересные вопросы, проявлять свои способности, творчески подходить к выполнению заданий. Иными словами, **стимулирует их к постоянной работе над собой.**
 - Весь процесс **“прозрачен”** для учеников, поэтому они **не подвергают сомнению критерии и результат оценивания.**
 - Благодаря подобному оцениванию у учеников формируется **самостоятельность.**
 - Такое оценивание способствует развитию **позитивной самооценки**, так как оценивается не один аспект деятельности, а несколько. Соответственно, хотя бы, по меньшей мере, в одном аспекте ученики чувствуют себя достаточно успешными. Позитивная самооценка важна для формирования устойчивого познавательного интереса.
- При данном виде оценивания у учеников есть **возможность улучшить качество своей работы**, так как обсуждаются причины неудач и вырабатываются возможные пути решения.
 - Формируются **навыки сотрудничества.**
 - Формируются **навыки общения** и построения гармоничных отношений с окружающими.
 - Формируется **умение обосновывать принимаемые решения.**
 - Формируется **наблюдательность.**
 - Развивается чувство **ответственности.**
- Оценки за групповую работу не обязательно превращать в отметки и выставлять в журнал, достаточно завести тетрадь, куда их можно было бы заносить. Однако их можно учитывать при выставлении четвертных отметок. Дети вскоре сами поймут, что они учатся не ради отметок, а ради того, чтобы чему-то научиться: обучение может доставлять радость и без пятёрок.
- Если члены группы трудятся нескоординированно: кто-то работает, а кто-то – нет, учитель может поставить значок “-” в графе “умение сотрудничать”. Это повлияет на оценку группы в целом. Ученики непременно сами начнут регулировать работу так, чтобы все работали.
- Если группа, в которой работают слабые ученики, наравне с другими группами получила хорошую оценку (и даже отметку), данная ситуация не должна тревожить учителя, поскольку:
- работа в группах часто раскрывает возможности слабых учеников, благодаря чему у них появляется возможность стать активными участниками, а не сторонними наблюдателями учебного процесса;
 - слабые ученики всё-таки заслужили эту отметку, раз смогли достойно себя проявить;
 - такие ситуации способствуют повышению самооценки слабых учеников, которая, как известно, у них бывает очень низкой и мешает в учебе, снижает у них познавательный интерес.
- Данные отметки не обязательно выставлять в журнал, они нужны как поощрение исследовательского интереса учеников. Если учителю необходимо выставить отметки в журнал, то он может предложить детям выбрать из своих групп тех учеников, кто заслужил сегодня “5”, и обосновать свой выбор.

Таблица 2 Индивидуальное оценивание.

Список участников	Выдвижение идей	Вовлечение товарищей в работу	Оригинальность идей	Задавание вопросов	Умение отвечать на вопросы	Активное слушание	Общий балл
Лейла	+		+	+	+	+	5
Самир		+	+	+	++		5

Вернемся к тренингам, на которых учителя задавали мне множество недоуменных вопросов, касающихся оценивания групповой работы. Для того, чтобы наглядно продемонстрировать им разнообразные подходы к решению этой проблемы, я поступила следующим образом. Совместно с участниками семинара, как в свое время с учениками на уроке, я подготовила критериальную таблицу и в процессе занятия проводила оценивание работы всех групп. Параллельно я вела записи и делала заметки относительно каждого участника, занося их в таблицу (Таблица 2).

Погрузив участников семинара в совместную деятельность и проведя с ними оценивание их групповой работы, я продемонстрировала им – в дополнение к таблице группового оценивания – таблицу индивидуального оценивания. Они убедились, что итоги оценивания групповой работы, к которым они пришли сами, лишь очень незначительно отличались от тех итогов, к которым я пришла в Таблице 2. Затем я задала участникам вопрос:

– Как вы теперь считаете, возможно ли объективное оценивание групповой работы, а также индивидуальное оценивание во время групповой работы?

Учителя ответили, что “таблицы очень просты в применении и вместе с тем позволяют объективно оценить деятельность”. “Данный способ оценивания позволяет самим учащимся участвовать в оценивании и нести за него ответственность”. “Таблица 1 помогла нам увидеть дополнительные возможности групповой работы”. “Таблица 1 позволяет реализовать воспитательные цели обучения”.

На мой взгляд, данная (далеко не единственная) методика оценивания позволяет максимально эффективно достичь целей интерактивного обучения. Подтверждением этому является тот факт, что многие учителя с удовольствием применяют её на своих занятиях.

Литература

Заир-Бек С., “Как поставить отметку и в каком случае она не нужна”, *Thinking Classroom/ Перемена*, №4., 2001, с. 41.

*Бахар Керимова – координатор и сертифициатор программы РКМЧП, сотрудник Республиканского научно-практического центра “Развитие” при Бакинском государственном университете, Азербайджан.
Эл.адрес bkerimova@osi-az.org*

Международный консорциум РКМЧП

Представители организаций из стран, участвовавших в программе *Развитие критического мышления через чтение и письмо*, собрались в столице Литвы, Вильнюсе, с 13 по 17 марта, чтобы возродить международные связи в рамках образованного на этой встрече Международного консорциума РКМЧП. Первоначальный план работы этого неформального объединения разработан на два года и нацелен на развитие критического и творческого мышления, гражданской грамотности и ценностей демократического общества. Основатели Консорциума из более чем 20 стран решили объединить свои усилия для поддержания высокого, соответствующего принятым Международным стандартам, уровня программы РКМЧП, для поиска финансирования и партнеров, для сохранения сообщества прогрессивных педагогов-единомышленников. Одним из инструментов в достижении этих целей призван стать новый двуязычный (англо-русский) вебсайт www.ct-net.net, где учителя, преподаватели высшей школы, родители, студенты и учащиеся найдут много полезных материалов для профессионального роста, смогут поучаствовать в конференциях в режиме он-лайн, узнать об исследованиях в интересующих их предметных областях и подружиться с со-мыслителями с разных концов мира. На сайте будут представлены и материалы на национальных языках членов Консорциума.

Стратегические решения

Чтобы никто не отмолчался

Уильям Дж. Брзо

В нашей постоянной рубрике “Стратегические шаги” вниманию читателей предлагается цикл из двух статей, посвященных актуальнейшей теме: как вовлечь учащихся в обсуждение учебного материала. Надо заметить, что, по моим наблюдениям, учителя-традиционалисты тратят довольно много ценного времени как раз на обратное: они стремятся приглушить речевую активность учеников, поскольку она возникает спонтанно и редко связана с содержанием урока. Однако, благодаря серьезному исследованию Филдинга и Пирсона (Fielding и Pearson, 1994), мы знаем, что детям нужно давать достаточно времени на обсуждение того, что они узнали. Лишь тогда происходит действительно глубокая проработка и усвоение материала. Первая статья предлагаемого цикла описывает методы, предназначенные для вовлечения в беседу старшекласников. В следующем же номере журнала *Перемена* мы представим идеи по работе с более юными учащимися.

Недавно мне случилось наблюдать за учительницей английского (родного) языка, которая, в основном, пользовалась одним единственным методом обучения: учащиеся по очереди читали вслух изучаемый роман, а она периодически задавала вопросы, адресованные всему классу. В течение первых десяти минут урока стало очевидно, что на вопросы постоянно отвечают одни и те же люди, в то время как остальные попросту молчат. И хотя учительница усиленно добивалась от молчунов комментариев и реакций, никакого обсуждения, в сущности, не последовало. Мне было ясно, что учащиеся прекрасно знают: лучше отмолчаться, предоставив слово одному из смысленых, разговорчивых одноклассников, тогда препода-

ватель двинется дальше по тексту, поскольку верный ответ на заданный всей группе вопрос не предусматривает дальнейших переспросов и топтания на месте.

Главная проблема с подобным подходом к беседе в рамках урока состоит в том, что преподаватель никогда точно не знает, что делается в головах у тихонь: то ли они не хотят “выпендриваться”, а про себя размышляют о предмете беседы вполне критически, то ли просто бьют баклуши. А как узнаешь?

Когда занятие закончилось, я предложил внести в описанный выше метод обучения лишь одно незамысловатое изменение и сам продемонстрировал, что, собственно, я имею в виду, проведя краткую беседу с учащимися параллельного класса на следующем уроке. Перед тем, как выслушать ответы на вопрос, заданный всему классу, я попросил учащихся повернуться к соседям по парте и в течение 60 секунд обсудить возможные ответы. Во время обсуждения я быстро двигался от парты к парте, чтобы убедиться, что все ученики заняты делом, и по мере необходимости разъяснял непонятное или помогал детям начать общаться. Лишь по прошествии минуты я пригласил учащихся выступить со своими ответами перед классом. По сравнению с предыдущим уроком, на котором работали заранее известные одиночки, я получил куда большее количество ответов от самых разных учащихся. Кроме того, в отличие от учительницы, которая не представляла, что происходит в головах у тихонь, я получил эту обратную связь, когда ходил по классу и “подслушивал”. Поэтому я знал, что, даже не выступив на общем обсуждении заданного вопроса, молчуны все-таки поразмышляли и высказали свои идеи, работая в парах.

Когда я пришел к этой учительнице в следующий раз, она уже не-

пременно давала учащимся дополнительную минуту на обсуждение перед тем, как выслушать ответы на вопросы по прочитанному. Ее радовалось, что учащиеся стали заметно активнее. И она попросила меня поделиться еще какими-нибудь методическими советами. Ниже – еще три приема для организации дискуссии, которые я моделировал с ее учениками во время чтения “Гамлета” Шекспира. Каждый из этих приемов ставит учащихся в интересную и достаточно уникальную ситуацию, что стимулирует их к максимальному использованию навыков критического мышления и вовлекает их в активное обсуждение важных вопросов (Green, 2002).

Двойной круг

Мы раздвинули парты, освободили место в центре класса, и я расставил школьников в два концентрических круга. Учащиеся в меньшем, внутреннем круге, стояли спиной к центру, а в большем, внешнем круге – лицом к центру, то есть друг против друга. Затем я задал вопрос, который, как я надеялся, поможет подросткам пропустить дилемму Гамлета через свой человеческий опыт: *Что бы вы сделали, если кто-то, кого вы любите, ранен – душевно или физически, – и вы знаете, кто это сделал?* Я попросил учащихся обсудить свои чувства и реакции с одноклассниками, которые стоят непосредственно перед ними. Так прошло около минуты, а потом я попросил внутренний круг чуть повернуться по часовой стрелке – пока новая пара учащихся не окажется лицом к лицу – и начинать обсуждение снова. После еще нескольких поворотов я предложил отдельным ученикам рассказать всем остальным, о чем они успели поговорить со своими партнерами. Как оказалось, одни жаждали мести, другие искали бы защиты и справед-



ливости у властей, третьи выступили бы посредниками в урегулировании ссоры между обидчиком и жертвой. Так или иначе, независимо от точки зрения, этот прием породил настоящую полемику и серьезное обсуждение, сосредоточенное на узлом конфликта произведения.

Противостояние

На другом уроке я оставил ряд столов посередине класса и освободил место вдоль стен. После чего я предложил учащимся перейти на правую сторону, если они согласятся с утверждением, которое я собирался произнести, или на левую, если они с ним не согласятся.

После чего я произнес: *“Быть или не быть?”* – это не просто мысль, которая гложет безумного человека, это вопрос, который каждый из нас задает себе каждый день. Учащиеся на мгновение задумались, а затем начали расходиться по обе стороны ряда столов – в зависимости от того, приняли они мою идею или отвергли. Когда каждый определился, я попросил, чтобы они обсудили с рядом стоящим одноклассником, как и почему они пришли к такому мнению. Пока учащиеся беседовали, я ходил между ними и прислушивался. Спустя минуту, я попросил учащихся снова обсудить свое мнение – на этот раз с кем-то из стоящих напротив, то есть это мнение не разделяющих. Я периодически прерывал диалоги и просил озвучить отдельные точки зрения и идеи для всех присутствующих. К примеру, двое учащихся обсуждали проблему следующим образом, причем с полным уважением к чужому мнению:

Один говорил, что Гамлет наверняка был безумен, потому что Шекспир в конце пьесы, после смерти героя, замечает, что он, наконец, “избавлен от страданий”, то есть болезни; в то время как другой говорил,

что жизнь ежедневно бросает нам вызов, и требуется немало внутренних сил и подлинное мужество, чтобы принять его с достоинством.

Аквариум

Название этой стратегии подобрано очень точно, поскольку предполагается, что одна группа учащихся наблюдает за другой, меньшей по размеру группой подобно тому, как мы наблюдаем за рыбками через прозрачное стекло аквариума. Чтобы организовать такое наблюдение, я поставил в центре класса круг из пяти парт. Затем, я попросил пять учащихся – по принципу случайного выбора – сесть за эти парты. А их одноклассникам было предложено обступить эту группу, образовав, таким образом, еще один замкнутый круг. После этого я задал сидящим вопрос: *Представьте, что Гамлет не убил Полонию. Смог бы он таким образом избежать жизненной трагедии? Пожалуйста, обоснуйте свое мнение.* Пятерка в “аквариуме” начала предлагать и обосновывать различные возможные исходы пьесы, а остальные лишь тихонько наблюдали и слушали. Один из обсуждавших предположил, что Принц Датский навсегда покинет родину; другой решил, что он поднимет армию против короля-предателя; третий был уверен, что свойства личности Гамлета таковы, что трагический конец все равно неизбежен. В какой-то момент я остановил дискуссию во внутреннем круге и попросил наблюдателей высказать свои мнения. Этот прием позволяет критически оценить как ход дискуссии, так и соображения, высказанные ее участниками (Brozo и Simpson, 2003).

Значение осмысленной беседы

Три описанные выше приема для организации обсуждения – внутренне-внешние (двойные) круги, противостояние и аквариум – лучше все-

го срабатывают в благоприятной учебной среде, где уважается и приветствуется личный вклад каждого учащегося. Это означает, что нам следует уйти от формата “классической” учебной дискуссии, которая, право же, больше походит на допрос и, тем самым, вынуждает большинство учащихся мысленно отступить перед учителем-следователем. Чтобы они участвовали в обсуждении максимально активно, мы должны отвести достаточно времени на размышления, беседу, обмен мнениями и критический анализ на основе взаимного уважения. Эти дискуссионные стратегии основаны на уверенности в том, что глубинное исследование темы посредством обсуждения различных точек зрения может стимулировать критическое мышление и породить интерес и мотивацию к учебе.

Попробуйте, задавая в следующий раз вопрос всему классу, обратить внимание на то, кто отвечает, а кто нет, затем предложите учащимся повернуться к соседям по парте и поделиться мнениями или, еще лучше, подняться с мест и наладить диалог в неожиданной, но располагающей обстановке.

Литература

- Brozo, W.G., & Simpson, M.L. (2003). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Fielding, L.P., & Pearson, P.D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51, 62-68.
- Green, T. (2000). Responding and sharing: Techniques for energizing classroom discussions. *The Clearing House*, 73, 331-334.

Уильям Дж. Брозо – профессор, преподает язык и вопросы грамотности на факультете теоретической и практической подготовки учителей в университете Теннесси, Ноксвилл, США. Эл.адрес wbrozo@utk.edu.



Встреча на границах

Екатерина Сидорова

<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfsplash.html>

Современный образовательный ресурс «Встреча на границах» посвящен исследованию истории продвижения России на Дальний Восток и на Тихий океан и Америки на Запад, и их встрече на русско-американской границе на Аляске и на северо-востоке Тихого океана. Несмотря на различия в историческом развитии России и США, история освоения новых территорий обеими странами имела много общего: и в отношении свободы и возможностей, которые они предлагали, и в отношении конфликтов и трудностей, с которыми сталкивались как переселенцы, так и местные жители. Обе страны разделяют исторический опыт освоения огромных территорий, их заселения и развития.

«Встреча на границах» – электронная цифровая библиотека, представленная различными видами рекомендуемой информации по исследуемой теме. Это большая коллекция ссылок не только на сайты в Интернете, но на книги, рукописи, фотографии и графические иллюстрации, карты и другие уникальные авторские материалы. Достоверность и качество источников гарантируют участники проекта, представители нескольких стран:

- Библиотека Конгресса, Вашингтон, Округ Колумбия, США;
- Российская Национальная библиотека, Санкт-Петербург, РФ;

- Российская Государственная библиотека, Москва, РФ;
- Библиотека Элмера Е. Расмусона, Фэрбанк, Аляска, США;
- Государственная библиотека Геттингенского университета, Германия;
- Государственный архив Новосибирской области, Новосибирск, РФ;
- Институт истории Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск, РФ;
- Кемеровский областной краеведческий музей, Кемерово, РФ;
- Новосибирский государственный краеведческий музей, Новосибирск, РФ;
- Омский государственный краеведческий музей, Омск, РФ;
- Томский областной краеведческий музей, Томск, РФ;
- Библиотека Томского государственного университета, Томск, РФ.
- Институт Севера, Анкоридж, Аляска, США.

Наряду с материалами коллекций на сайте используется метод интеграции материалов из многих коллекций для создания единого повествования. Так сайт дает обзор исторического опыта исследования новых территорий в шести повествовательных разделах: *Исследование, Колонизация, Развитие, Аляска, Границы и национальное самосознание, и Взаимное восприятие*. В каждом из этих разделов имеются изображения, которые иллюстрируют главные события и темы, библиография, где предлагаются материалы для дальнейшего ознакомления, и связи с другими сайтами сети, где можно

найти дополнительную информацию. В каждом повествовательном разделе имеется несколько подразделов, которые дают более детальную информацию по темам данного раздела. Эти подразделы предоставляют дополнительные изображения и пояснительный текст. Они подчеркивают сходные черты и различия в процессе исследования новых территорий американцами и русскими.

Необходимо отметить двуязычность сайта (английский и русский вариант), возможность просмотра на различных моделях компьютеров и в различных программах, простоту организации и высокое качество уникальных иллюстраций.

Кроме того, что сайт построен грамотно и насыщен информацией, он полностью соответствует философии критического мышления, так как представляет множество подходов к исследуемой проблеме на определенном этапе исторического развития двух стран.

Сайт может быть использован на уроках истории, географии, иностранного языка с использованием известных приемов: сравнение альтернативных источников, концептуальная таблица, разные виды дискуссий. Учителя и учащиеся могут обращаться к нему при написании рефератов и исследовательских работ, организации и проведении внеклассных мероприятий.

Екатерина Сидорова –
редактор вебсайта
www.kmspb.narod.ru
(о критическом мышлении в
Санкт-Петербурге) учитель
информатики гимназии 177,
Санкт-Петербург, Россия.



Списки для обязательного чтения?

Растислав Динич

Основная проблема списков для обязательного чтения состоит в том, что учащимся предложенные книги зачастую кажутся недостаточно динамичными, они не находят в них ничего интересного и познавательного и порой считают их просто-напросто скучными. Кроме того, им трудно усмотреть связь между своими проблемами и теми, что затрагивает классическая литература. И беды, приключаящиеся с героями, и язык этих книг кажутся им оторванными от современной жизни.

Перед нами встает вопрос: стоит ли навязывать литературу, то есть произведения, созданные, дабы доставлять наслаждение? Стоит ли заставлять паренька, который целыми днями “режется” с монстрами на игровой приставке, носится на скейте и совершенно не интересуется любовными историями эпохи Ренессанса, читать “Ромео и Джульетту”? И, даже если он прочтет пьесу целиком (хотя велика вероятность, что он воспользуется кратким содержанием или посмотрит фильм), сможет ли он прочувствовать всю красоту и трагичность ситуации, описанной Шекспиром? Не сможет? Так зачем же заставлять его читать? Как говорит сербский писатель Милован Даножилич, “чтение – это не гражданский долг, а благородный порок”.

Все так! С одной оговоркой: не все удовольствия даются нам сразу. Некоторые радости жизни – пожалуй, наиболее достойные – такие, как, к примеру, умение играть в шахматы или на рояле, да и сама любовь, требуют времени, кропотливой работы

и серьезной подготовки. Это стоит вспомнить, прежде чем убирать из списка Марка Твена и ставить на его место последний том Дж.К.Роулинг. Читать классическую литературу поначалу сложно, однако, прилагая усилия, одновременно учишься читать. И так, медленно, но верно, постигаешь столетиями создававшийся язык.

Как мы поступим, усвоив этот язык, – дело сугубо личное. Можно, используя его, получать еще большую радость от чтения, а можно отвести ему место в глубинах сознания, оставив пылиться вместе с другими якобы ненужными инструментами, обретенными в процессе учебы.

Никого нельзя заставить пользоваться литературным языком, однако я считаю, что система образования обязана предоставить всем без исключения одинаковую возможность им овладеть. Поэтому, как мне кажется, списки обязательного чтения, при всех их недостатках, отменять никак нельзя. Их следует обновить.

Среди книг для обязательного прочтения, безусловно, следует оставить классические произведения, которые требуют времени и усилий, но, с другой стороны, концепция обязательного чтения должна быть больше развернута на читателя (в данной ситуации – на читателя-подростка). А для этого в списке должны появиться новые современные писатели.

К примеру, если некоторые жанры литературы, которые уже признаны “серьезными”, включить в обязательный список для чтения, они могут стать каналом связи между миром литературы и миром кино, комиксов и видеоигр, ликвидировать

пропасть между ними, стать мостом между подростком, чурающимся печатного слова, и книгой.

Сходного результата можно добиться, включив в список для чтения ту классику, которая когда-то называлась “литературой для юношества”. В этом случае расхожее представление о том, что искусство и жизнь противостоят друг другу, в глазах подростков потеряет силу. [Прим. редактора: Международная ассоциация чтения ежегодно публикует список “Выбор молодых”, см. вебсайт <http://www.reading.org/choices/>, где можно найти список книг, которым отдают предпочтение англоязычные подростки.]

Наконец – и это немаловажно – постмодернистская литература, как национальная, так и мировая, обладает немалым пропедевтическим потенциалом и должна стать базой для нового, более интересного и привлекательного подхода к изучению истории литературы, который постепенно вытеснит старый подход, основанный на голой хронологии, поскольку его недостатки с каждым днем становятся все очевиднее. Поданная через призму постмодернизма, литература перестанет быть принадлежностью пыльных библиотечных полок, она задышит, заживет и заговорит с юными людьми о традиционных, вечных проблемах человечества.

Говоря о Сербии, стоит заметить, что в национальном списке доминируют произведения восточно- и центральноевропейских авторов, и его, несомненно, следует расширить. *Перемена* – журнал международный, поэтому на его страницах мы могли бы познакомиться друг друга с тем, что происходит в литературе наших стран и регионов.

За и против

От редактора: мы попросили Растислава Динича назвать несколько имен из сербской литературы, которые, по его мнению, заинтересуют учащихся других стран. Если вам тоже захочется предложить нашей международной читательской аудитории "сокровенных" и малоизвестных авторов, присылайте свои рекомендации.

Итак, Растислав Динич начинает наш "общемировой" список с сербских авторов:

Слободан Селенич *Отцы и предки, Умышленное убийство*. На русский язык эти книги пока не переведены. Любителям кинематографа известна интересная работа талантливого режиссера Горчина Стояновича по

роману и сценарию Слободана Селенича, которому (посмертно) и посвящается фильм "Умышленное убийство" (здесь и далее комментарии редактора).

Бора Чосич *Роль моей семьи в мировой революции*. Это, увы, пока единственная книга из национального сербского списка, переведенная на русский язык. Великолепная новелла, написанная от лица маленького мальчика. Рассказчик поглощен детскими проблемами и ситуациями и часто не замечает глобальных событий, происходящих на мировой арене. Эту книгу можно назвать чрезвычайно забавной пародией на "Портрет художника в юности" Джеймса Джойса. СПб, "Азбука", 2000.



Светислав Басара Слук *о велосипедистах*. По-русски опубликована лишь статья этого автора под названием "Машина иллюзий" ("Неприкосновенный запас" № 1(27), 2003).

Данило Киш *Урок анатомии, Энциклопедия мертвых*. Фрагменты последней книги можно найти в журнале Иностранная литература № 5 за 1995 год.

Растислав Динич преподает в школе и изучает философию и физику в Нишском университете, Сербия.

Юбилейная, 50-ая конвенция Международной ассоциации чтения 1-5 мая 2005 года Сан-Антонио, Техас, США

Принимаются заявки на участие в конвенции 2005 года, тема которой, "50 лет во главе движения за грамотность", даст возможность осветить разнообразные аспекты работы с учащимися любых возрастов по совершенствованию навыков чтения и письма. Заявки по 15 тематическим категориям могут быть предложены в форматах института, минисеминара, симпозиума, доклада, стендовой презентации или стендовой презентации исследования.

Заявки будут оцениваться по следующим критериям:

- Наличие исследовательского материала, экспертной оценки, теоретических выводов
- Обоснование через ранее проведенные исследования, теорию, успешную практику
- Значимость для участников конвенции
- Качество и ясность материала
- Связность изложения
- Оригинальность
- Возможность для обобщения и применения
- Указание целевой аудитории
- Ценность в контексте общей программы конвенции

Заявки должны быть отправлены до 21 мая 2004 года по почте или до 4 июня 2004 года по электронной почте. Подробности на сайте <http://www.reading.org/meetings/index.html>.

Для авторов журнала *Перемена*

Журнал *Перемена* – международное издание для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Журнал призван способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным обучению, ориентированному на учеников и студентов и основанному на развитии их пытливости, инициативы, критического мышления и умения работать сообща, а также альтернативному оцениванию и другим аспектам реформирования образования. Поскольку журнал международный, его публикации затрагивают проблемы, актуальные для самого широкого круга читателей, а термины и примеры, связанные с местной спецификой отдельной страны или региона, объясняются в тексте.

Журнал *Перемена* предоставляет свои страницы для материалов как практического, так и теоретического характера, но последние также подаются в форме повествования, а не научного доклада. Примеры из личного педагогического опыта, высказывания коллег и учащихся, образцы ученических и студенческих работ помогают общению авторов с читателями.

Формат предлагаемых к публикации материалов

- Материалы принимаются на английском и русском языках.
- Объем статей не должен превышать 5000 слов на английском или 3300 слов на русском языке.
- Материалы принимаются в виде приложений к электронному письму, предпочтительно в формате .rtf, по адресу: **bmichaels@reading.org**
- Полное имя (имена) автора (авторов) должны значиться только на титульном листе и не повторяться на других страницах текста, так как статьи подлежат анонимному рецензированию. Помимо имени на титульном листе должны быть указаны **почтовый и электронный адреса** автора (авторов).
- Ссылки на цитируемые статьи и книги приводятся полностью. В ссылку на журнальную статью включаются следующие сведения: автор, дата публикации, название статьи, название журнала, номер тома/журнала и номера цитируемых страниц. В ссылку на книгу – автор, год публикации, название, место публикации, издательство и номера цитируемых страниц. Дополнительную информацию и примеры см. на сайте: http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r_apa.html
- Если в статье приводятся письменные или графические работы учащихся/студентов, автор обязан представить письменное разрешение на их использование. Для публикации прилагаемых к статье фотографий необходимо получить разрешение от изображенных на ней лиц и от фотографа (разрешение на публикацию работ или фотографий несовершеннолетних дает родитель или опекун). Формы разрешений на английском и русском языках можно получить на сайте журнала по адресу: <http://www.reading.org/publications/tc/permissions.html>
- При выборе статей к публикации редакторы опираются на результаты анонимного рецензирования.

Письма в редакцию, обзоры вебсайтов и книг, а также заметки для рубрики “**Ракурсы**” принимаются по адресу **bmichaels@reading.org**

Разрешение на использование материалов из журнала *Перемена*

Цитирование: Авторы имеют право цитировать публикации журнала *Перемена* объемом до 500 слов. Для цитирования более длинных текстов или воспроизведения графических материалов необходимо получить письменное разрешение от Международной ассоциации чтения.

Ксерокопирование: Разрешается ксерокопирование для однократного некоммерческого использования в учебных целях или в библиотеках образовательных учреждений. За разрешением на многократное использование на занятиях или на включение экземпляров статей в пакет обязательного чтения студентов в рамках учебного курса обращайтесь к редактору по правам Международной ассоциации чтения.

Публикация и перевод: На воспроизведение более чем 500 слов любого текста из журнала *Перемена* на языке оригинальной публикации или в переводе необходимо получить письменное разрешение Международной ассоциации чтения. Авторские права Ассоциации должны быть указаны в публикации. Ассоциация не уполномочена передавать права на использование статей или графики, опубликованных в журнале с разрешения других издателей. За подобным разрешением необходимо обращаться к первым издателям данных материалов.

Подпишитесь на журнал *Thinking Classroom/Перемена* и пользуйтесь всеми преимуществами членства в IRA!



Станьте членом международной организации, которая занимается популяризацией исследований и распространением информации о чтении и активно поддерживает профессиональное совершенствование педагогов, реформирование учебных программ и инновационные методы обучения.

Вступите в Международную ассоциацию чтения сегодня! Воспользуйтесь одной из приведенных ниже форм. Первая предназначена для лиц, проживающих в странах с развитой экономикой, вторая – для жителей развивающихся стран.

Заявка от физического лица – Развитые страны

INTERNATIONAL Reading Association 800 Barksdale Road, PO Box 6021, Newark, DE 19714-6021, USA Individual Membership		PLEASE PRINT CLEARLY		MTCP
PLEASE CHECK JOURNALS: <input type="checkbox"/> <i>The Reading Teacher</i> (preschool/elementary) <input type="checkbox"/> <i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i> <input type="checkbox"/> <i>Reading Research Quarterly</i> Also available online as an add-on service at www.reading.org/rrqonline <input type="checkbox"/> <i>Lectura y Vida</i> (Spanish) <input type="checkbox"/> <i>Thinking Classroom</i> (English version) <input type="checkbox"/> <i>Peremena</i> (Russian version)		All options include IRA's bimonthly newspaper, <i>Reading Today</i>		FIRST NAME _____ INITIAL _____ LAST NAME _____ STREET ADDRESS _____ CITY AND STATE/PROVINCE _____ COUNTRY _____ ZIP/POSTAL CODE _____
MEMBERSHIP RATES		with Book Club		Book Club members automatically get 9 new IRA books during their membership year, VALUED AT MORE THAN \$200!
One Journal <input type="checkbox"/> \$61 <input type="checkbox"/> \$190 Two Journals <input type="checkbox"/> \$86 <input type="checkbox"/> \$215 Three Journals <input type="checkbox"/> \$111 <input type="checkbox"/> \$240 Four Journals <input type="checkbox"/> \$136 <input type="checkbox"/> \$265 Five Journals <input type="checkbox"/> \$161 <input type="checkbox"/> \$290 Six Journals <input type="checkbox"/> \$186 <input type="checkbox"/> \$315 Basic Membership <input type="checkbox"/> \$36 <input type="checkbox"/> \$165 (includes <i>Reading Today</i> only)	PRICES SUBJECT TO CHANGE			
<input type="checkbox"/> Take a 10% discount when you join for 3 years! Dues total x 3 years minus 10% = _____ BEST RATE!		4 EASY WAYS TO JOIN IRA: • FAX TO 302-737-0878 • CALL 800-628-8508, ext. 290, weekdays 9 A.M.–5 P.M. ET Outside the U.S. and Canada: 302-731-1600, ext. 290 • JOIN ONLINE AT www.reading.org/membership • MAKE CHECK PAYABLE AND MAIL TO IRA CREDIT CARD ACCOUNT NUMBER (VISA®, MASTERCARD®, AMEX®) _____ CREDIT CARD EXPIRATION DATE _____ NEW <input type="checkbox"/> RENEWAL <input type="checkbox"/> SIGNATURE _____ E-MAIL ADDRESS: _____ HOME PHONE: _____ LOCAL COUNCIL # _____		
PLEASE TOTAL DUES: _____		Amounts are quoted in US dollars. Memberships may be paid by international money order, credit card, or check drawn on a US or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in US or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).		

Заявка от физического лица – Развивающиеся страны

Лицам, проживающим в экономически развивающихся странах (см. определение Всемирного банка, http://www.reading.org/membership/developing_countries.html), предоставляются скидки при уплате членских взносов и подписке на издания IRA, для чего необходимо заполнить следующую форму:

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION 800 Barksdale Road, PO Box 6021 Newark, Delaware 19714-6021, USA Economically Developing Countries Membership Form		Membership Selections NEW <input type="checkbox"/> RENEWAL <input type="checkbox"/>		DTCP																											
Please print clearly in the blocks below. Name _____ Street Address _____ _____ City and State/Province _____ _____ Country _____ Postal Code _____		<table border="0"> <tr> <td><i>Reading Today</i> (bimonthly newspaper)</td> <td>US\$ 18.00</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>The Reading Teacher</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Reading Research Quarterly</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Lectura y Vida</i> (Spanish quarterly)</td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Thinking Classroom</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Peremena</i> (Russian quarterly)</td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Book Club (Provides nine new books throughout your subscription year)</td> <td>US\$ 129.00</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Total</td> <td>_____</td> </tr> </table>		<i>Reading Today</i> (bimonthly newspaper)	US\$ 18.00	_____	<i>The Reading Teacher</i>	US\$ 12.50	_____	<i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i>	US\$ 12.50	_____	<i>Reading Research Quarterly</i>	US\$ 12.50	_____	<i>Lectura y Vida</i> (Spanish quarterly)	US\$ 12.50	_____	<i>Thinking Classroom</i>	US\$ 12.50	_____	<i>Peremena</i> (Russian quarterly)	US\$ 12.50	_____	Book Club (Provides nine new books throughout your subscription year)	US\$ 129.00	_____	Total		_____	Amounts are quoted in U.S. dollars. May be paid with international money orders, credit cards, or by check drawn on a U.S. or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in U.S. or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).
<i>Reading Today</i> (bimonthly newspaper)	US\$ 18.00	_____																													
<i>The Reading Teacher</i>	US\$ 12.50	_____																													
<i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i>	US\$ 12.50	_____																													
<i>Reading Research Quarterly</i>	US\$ 12.50	_____																													
<i>Lectura y Vida</i> (Spanish quarterly)	US\$ 12.50	_____																													
<i>Thinking Classroom</i>	US\$ 12.50	_____																													
<i>Peremena</i> (Russian quarterly)	US\$ 12.50	_____																													
Book Club (Provides nine new books throughout your subscription year)	US\$ 129.00	_____																													
Total		_____																													
Payment Selections <input type="checkbox"/> VISA® <input type="checkbox"/> MasterCard® <input type="checkbox"/> AMEX® <input type="checkbox"/> Check (payable to IRA)		Signature _____ Credit Card Expiration Date: _____		Prices subject to change																											
To order the <i>RRQ Online</i> option, go to http://www.reading.org/rrqonline		• Fax 302-737-0878 • Call 302-731-1600, ext. 290, weekdays 9:00 a.m. – 5:00 p.m. ET • Join or renew online www.reading.org/membership		ADDITIONAL RESOURCES AVAILABLE: VISIT OUR WEBSITE www.reading.org																											