

Меженко Юрий Степанович,

учитель, сотрудник шаталовской лаборатории
интенсивных методов обучения НИИ СиМО АПН СССР,
участник эксперимента в ОШ № 5 г. Донецка в 1987-1991 гг.

Электронная почта: yuriymezenko@mail.ru

Сайт: <http://uznajka.com>

Организационно-методическая система В.Ф. Шаталова, или тезисный «методический ликбез»

Сотрудничество с Виктором Фёдоровичем Шаталовым длится с 1980 года, когда вышла первая книга Виктора Федоровича «Куда и как исчезли тройки». Эта книга в отличие от большинства тяжёлых наукообразных методических пособий дала ответы на многие вопросы, которые волновали меня как начинающего учителя. Неординарность его мышления, поступков, глубочайшие знания в области педагогики, психологии, дидактики, методики – всё это произвело на меня неотразимое впечатление и сделало навсегда его сторонником, последователем, а с 1987 года и сотрудником его лаборатории, на базе которой в средней школе №5 г. Донецка был проведен уникальный эксперимент, когда все предметы школьной программы преподавались на основе его методики. Сам эксперимент, его результаты описаны Виктором Федоровичем в его книгах. Мне посчастливилось работать в одном классе с Виктором Федоровичем и быть причастным к тому чуду, которое называется в учительской среде методикой Шаталова.

И вот уже половину своей жизни я занимаюсь разработкой вопросов реализации основных методических идей учителя-новатора в обучении русскому языку.

Странное дело: в 80-е годы книги В.Ф. Шаталова были в дефиците, учителя ехали (за свой счет!) в Донецк за тысячи километров, открывая для себя новую методику.

А сейчас в школах работает поколение учителей, знающих о В.Ф. Шаталове только понаслышке. В лучшем случае представление о его методике сводится к абсолютно упрощённому пониманию методики учителя-новатора как методики использования опорных сигналов. Поэтому мне кажется необходимым в рамках предлагаемой статьи провести «методический ликбез» по шаталовской методике.

Договоримся сразу о некоторых терминологических нюансах. Если мы говорим «методика Шаталова», то имеем в виду **универсальную психолого-педагогическую организационно-методическую СИСТЕМУ**, работающую при изучении любых предметов (математики, физики, биологии, истории, гео-

графии, родного и иностранного языков). Преподавание каждого учебного предмета в методике Шаталова имеет свою специфику. Но в целом вся организационно-методическая система имеет следующую структуру.



Подсистемы организационно-методической системы

1. **Перспектива. Опережение.** Качественно новый подход к перспективно-опережающему структурированию и планированию программного учебного материала.
2. **Опорные сигналы.** Крупноблочное введение программных тем с использованием **опорных сигналов** как основа интенсификации учебного процесса.
3. **Инспекция и контроль знаний.** Постоянное отслеживание и коррекция учебных достижений учащихся на основе постоянной обратной связи и принципа открытых перспектив.
4. **Соуправление.** Организация соуправления учебным процессом на основе принципов **Педагогики Сотрудничества**. Соучастие **родителей** в контроле и коррекции учебных достижений учащихся.
5. **Повторение.** Сквозное вариативное повторение изученного материала на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях.
6. **Свободная домашняя работа.**
7. Создание **психологически комфортного фона** обучения.

А теперь тезисно опишем каждую подсистему.

1. Перспектива. **Опережение.** Качественно новый подход к перспективно-опережающему структурированию и планированию программного учебного материала.

Вся организационно-методическая система В.Ф. Шаталова – это система **ИНТЕНСИФИКАЦИИ** учебного процесса. Учитель-новатор и его последователи, опираясь на современные психолого-педагогические исследования, собственный богатый экспериментальный опыт, доказали, что обучение по системе Шаталова позволяет сократить сроки обучения в школе. Так, в экспериментальных классах средней школы №5 г. Донецка, который (в связи с развалом СССР и закрытием союзной лаборатории в украинском Донецке) был остановлен, когда учащиеся закончили 9-й класс, за счет интенсификации учебного процесса, за счёт «сэкономленных» часов математики и русского языка (!?) были введены 2 дополнительных часа физической культуры в неделю (!!!). В 8 классе школьная программа по основным учебным предметам была в основном завершена, а в 9 классе ребята работали по специальным усложнённым и по институтским программам.

Объясню суть нового подхода к перспективно-опережающему структурированию и планированию учебного материала на примере учебного предмета «Русский язык».

Основываясь на частном (применительно к русскому языку) методическом принципе **обучения морфологии на синтаксической основе**, мы перенесли из старших классов в 5 класс (в дополнение к изучающимся там по программе) следующие морфологические и синтаксические темы: «Особые формы глагола: деепричастие и причастие», «Обособленные члены предложения», «Виды сложных предложений», «Сложноподчинённые предложения с несколькими придаточными». Конечно, речь идёт не о полном изучении этих тем, а об их перспективно-пропедевтическом введении. То есть, уже в 5-м классе учащиеся имели относительно целостное представление обо всём школьном курсе синтаксиса, что позволило с опережением на 3-4 года начать формирование устойчивых пунктуационных навыков.

В.Ф. Шаталов неоднократно подчёркивает, что, согласно современным исследованиям, развитие клеток головного мозга ребёнка в основном заканчивается к 11 годам. Следовательно, в современных учебных программах с их ориентацией на возрастные особенности учащихся школьники... недогружены! Это сдерживает развитие ребят! В нашей экспериментальной работе ещё раз была доказана жизненная дееспособность дидактического принципа Л.В. Занкова об **«обучении на высоком уровне трудности»**, который, в свою очередь, вытекает из учения Л.С. Выготского о необходимости **обучения в зоне ближайшего развития** ребёнка. Напомним, что зона ближайшего развития – «область не созревших, но созревающих процессов», объемлющие задачи, с

которыми ребёнок на данном уровне развития не может справиться сам, но которые способен решить с помощью взрослого; это уровень, достигаемый ребёнком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.

Творчески работающий учитель и в рамках традиционного планирования пытается осуществлять такие подходы. Но делает это нелегально, оглядываясь на администрацию. Мы же возвели **ПЕРСПЕКТИВУ** и **ОПЕРЕЖЕНИЕ** в ранг важней подсистемы нашей работы.

2. Опорные сигналы. Крупноблочное введение программных тем с использованием опорных сигналов как основа интенсификации учебного процесса.

Об опорных конспектах написано немало, и, тем не менее, до сих пор есть путаница в терминологии и понимании их методической сути.

Минимальной единицей опоры по В.Ф. Шаталову является **опорный сигнал** – это «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение; – он способен мгновенно восстановить в памяти известную ранее и понятую информацию». Под **опорным конспектом** понимается «система опорных сигналов, несущих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, заменяющую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных обучение элементов».

Обучение предполагает активную мыслительную деятельность учащихся. Они должны обладать навыками восприятия информации, увязывать её с ранее изученным материалом, сортировать, выделять главное. Увидеть большую тему целиком без схематизированного краткого конспекта довольно трудно. Ведь схема представляет собой приём, облегчающий и восприятие, и понимание. Известный историк Л.Н. Гумилёв писал: «Схема – целенаправленное обобщение материала; она позволяет обозреть суть исследуемого предмета, отбросить затемняющие мелочи. Схему усвоить легко – значит, остаются силы на то, чтобы продвинуться дальше, то есть поставить гипотезы и организовать их проверку. Схема – это скелет работы, без которого она превращается в медузу или головоногого моллюска». Роль такой схемы в нашей методике и играет опорный конспект.

В опорном конспекте закодированы, т. е. записаны с помощью опорных сигналов теоретические сведения одной большой или нескольких объединённых по тематическому принципу небольших тем. Таким образом, опорный конспект является дидактическим средством реализации **принципа крупноблочной подачи учебного материала**.

Опорные сигналы (конспекты) выполняют в учебной работе следующие основные педагогические, методические и оперативные функции:

- обеспечивают логически последовательное раскрытие темы;
- резко увеличивают объём изучаемого на уроке материала без перегрузки учащихся;
- позволяют выйти за рамки учебника и программы;

- служат дидактическим средством постоянной качественной обратной связи при проверке знаний учащихся;
- снимают проблему накопляемости оценок;
- упрощают и ускоряют процесс подготовки учащихся к уроку;
- приучают детей к художественной образности и графическому моделированию.

Опорные конспекты имеют определённое сходство с используемыми в школе наглядными пособиями, например, таблицами или активно используемыми в последнее время презентациями в формате PowerPoint. Но в отличие от них опорные конспекты включают знаки, конкретизирующие и объясняющие содержание учебного материала: рисунки, значки, ключевые слова, аббревиатуры, короткие фразы, мнемонические приёмы и т.д. Одна из важнейших задач опорных сигналов – облегчить понимание новой информации, закрепить её благодаря тесному взаимодействию различных видов памяти: зрительной, образной, словесно-логической, ассоциативной, мнемонической, моторной (двигательной). При работе с опорными конспектами одновременно параллельно работают оба (и левое, и правое) полушария, то есть синхронно работают механизмы абстрактного и конкретного образного мышления.

3. Инспекция и контроль знаний. Постоянное отслеживание и коррекция учебных достижений учащихся на основе принципов постоянной обратной связи и открытых перспектив.

Один из самых серьёзных недостатков традиционной методики обучения – несовершенство форм контроля. Контроль знаний носит выборочный характер. Несмотря на разнообразие форм контроля, видов опросов, возможности учителя на уроке ограничены. Как правило, за урок выставляется 4-7 отметок. Но при наличии в классе 30 и более учащихся вероятность вызова к доске невелика. И ребята стараются угадать, когда их спросят. Подготовка к уроку носит нерегулярный характер, что вызывает пробелы в знаниях. По меткому выражению выдающегося писателя-педагога С.Л. Соловейчика между учениками и учителями со времён создания классно-урочной системы обучения идёт игра, которую можно назвать «вызовут – не вызовут?». И в этой игре нет победителей. Проигрывают обе стороны.

Кроме того, опрос ученика в классе из-за недостатка времени имеет ещё один существенный недостаток: ученик отвечает **не по всей теме, а по её фрагменту**. Оценка же фрагмента считается оценкой всей темы. Казалось, что найти систему, при которой каждый ученик будет опрашиваться на каждом уроке, невозможно.

Система работы с опорными сигналами позволяет решить проблемы контроля знаний. В методике В.Ф. Шаталова **каждый** ученик опрашивается по **каждой** теме **в полном объёме**, и что очень важно – **при минимуме временных затрат** на уроке.

Ещё раз обратим внимание на важнейшую дидактическую функцию опорного конспекта как **средства обратной связи** при проверке знаний.

Опорный конспект **обязательно воспроизводится в письменной и устной формах** на одном уроков. Чаще всего это следующий после введения темы урок. Но если тема достаточно сложная, то контрольное воспроизведение опорного конспекта может быть перенесено на два-три урока, когда учитель увидит готовность всего класса качественно отчитаться об усвоении введенной темы.

Оценки за письменное и устное воспроизведение опорных конспектов выставляются в специальную Ведомость учёта учебных достижений.

ВЕДОМОСТЬ

учета учебных достижений

		лексика																		
№	5 ^а клас с	ОК			Работа в классе	ТЕТРА- ДИ		Активность	самостоятель- ная домашняя ра- бота			развитие речи			У В К	П В К	...	К Р	ГО ТИ	1 семестр
		12	13	14		домашние	классные		ДР	РР	РО	сочинение	изложение	устное изложение						
1	ученик																			
2	ученик																			
3	ученик																			

ДР – оценка за домашнюю работу

РР – оценка за релейную работу

РО – оценка за работу над ошибками

УВК – оценка за устный взаимоконтроль

ПВК – оценка за письменный взаимоконтроль

КР – оценка за контрольную работу

В Ведомости представлен **тематический учёт** учебных достижений. Сводная Ведомость находится у учителя, каждый ученик получает копию Ведомости со своей фамилией, куда сам заносит полученные оценки.

Обратим внимание на важнейшую деталь: **исчезает тайна классного журнала!** Ученик видит всю картину изучаемой темы: сколько опорных конспектов будет по теме, какие виды работ по развитию речи предстоит выполнить, какие виды работ будут ещё оценены по теме.

Учащиеся знают неперенные правила учёта учебных достижений:

- 1) для получения итоговой тематической оценки необходимо получить оценки **за все виды работ** по теме, отражённые в Ведомости (т.е. работает **принцип постоянной обратной связи**);
- 2) оценки «2» в нашей системе работы нет. Если ученик не справился с тем или иным видом работы, в Ведомости остаётся пустая клеточка. Пустая клетка остаётся и тогда, когда ученик по той или иной причине отсутствовал в классе. Такая «пустушка» – сигнал: в знаниях ученика есть пробел. Пропуск уроков – не причина для самоустранения от выполнения всех видов работ по теме. Помочь ученику ликвидировать эти пробелы – задача Комитета Соуправления (об этом смотри в тезисах по 4-й подсистеме);
- 3) все оценки ниже «5» (т.е. «4» и «3») в Ведомости выставляются карандашом, и каждая карандашная оценка может быть исправлена на более высокую путём пересдачи этого вида работы в системе **СОУПРАВЛЕНИЯ** (т.е. работает шаталовский **принцип открытых перспектив**).

В рамках статьи мы не можем прокомментировать суть таких специфических видов работ как **релейная работа, устный и письменный взаимоконтроль**. Да и оценивание других видов работ тоже требует дополнительного методического комментария вне пределов этой статьи. Конечно же, учителей волнует и вопрос соотношения оценок в Ведомости и в классном журнале. Это вопрос вполне решаем. Как именно, мы рассказываем в своих работах (см. наш сайт УЗНАЙКА: <http://uznajka.com/>).

А вся суть подсистемы инспекции и контроля сводится к простым истинам: учитель становится неподсудным: *не ученику выставляют оценку за тот или иной вид работы, а ученик сам получает оценку и сам решает, довольствоваться ли полученной оценкой, или улучшить её*. Так исчезает почва для конфликтов (**принцип бесконфликтности педагогических ситуаций**).

4. Соуправление. Организация соуправления учебным процессом на основе принципов Педагогики Сотрудничества. Соучастие родителей в контроле и коррекции учебных достижений учащихся.

Эта подсистема работы трудней всего поддаётся краткому описанию, ибо вся работа в шаталовской методике проникнута духом сотрудничества учителя и учащихся.

Краеугольный камень сотрудничества – отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика, а также родителей. Все методические приёмы направлены на вовлечение ученика в учебный процесс не в качестве объекта обучения, а в качестве равноправного субъекта учебного процесса не только с обязанностями, а в первую очередь – с правами.

Суть подсистемы – налаживание партнерских отношений между всеми участниками учебного процесса.

Я настоятельно советую очень внимательно, вдумчиво, с карандашом перечитать (или прочитать) основные книги Ф.Ф. Шаталова «Куда и как исчезли тройки», «Педагогическая проза», «Точка опоры», «Эксперимент продолжается». Вспомните строки школьного хрестоматийного стихотворения Н. Рыленкова: «Здесь мало увидеть, Здесь нужно всмотреться...» Они должны стать ключом к чтению этих книг.

Вся система соуправления строится на принципах Педагогики Сотрудничества. Думаю, что не все учителя со стажем помнят, что это такое, а что уж говорить о молодых! Напомним, что первая встреча педагогов-новаторов прошла в подмосковном посёлке Переделкино в октябре 1986. По итогам встречи были сформулированы «Тезисы педагогики сотрудничества», которые были опубликованы в «Учительской газете» от 18 октября 1986 года. Материалы по Педагогике Сотрудничества легко найти в Интернете.

Педагогика Сотрудничества основана именно на принципе, когда уровень знаний отдельного ученика повышается за счет коллективной деятельности всего ученического сообщества.

В книгах В.Ф. Шаталова описаны многочисленные приёмы классной (на уроке) и внеурочной форм сотрудничества: **это уроки устного и письменного взаимоконтроля, уроки открытых мыслей, система внеурочной работы по ликвидации пробелов в знаниях учащихся, система проведения консультаций учителями и учениками, методика проведения родительских собраний, формы внешнего родительского контроля домашней подготовки учащихся и т.д.**

В подсистеме соуправления чётко просматривается одна из форм организации **многократного вариативного повторения**. В ней учтены мотивирующие факторы с точки зрения учебного процесса: соревновательность учебного процесса, основанная на рейтинге участников; регламентация и формализация требований к количеству полученных, решенных и сформулированных образовательных единиц; мобильность и прозрачность процесса обучения с быстрой реакцией на изменения, когда все участники образовательного процесса за малое время проходят через большое число образовательных волн; встроенные средства защиты от плагиата, списывания и копирования задач и многое другое.

Чётко просматривается не декларативное, а действенное уважительное отношение ко всем участникам учебного процесса, включая родителей.

Именно организация соуправления лежит в основе уже упоминаемого нами принципа бесконфликтности педагогических ситуаций.

Технологическая организация соуправления учебным процессом, сложившаяся в классах, где я преподавал русский язык, работа консультантов и ассистентов учителя из Комитета Соуправления описана мною в работе «Методическая система В.Ф. Шаталова в обучении русскому языку» (Москва, Новая школа, 1992), которая выложена на нашем сайте «УЗНАЙКА».

5. Повторение. Сквозное, многократное, частотное, вариативное повторение изученного материала на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях.

Крупноблочная подача материала, движение вперед быстрым темпом – методическая основа высвобождения (экономии) значительного резерва времени, значительная часть которого расходуется на повторение, отработку практических навыков и умений на различных уровнях.

Но уже давно доказано, что формальное увеличение времени на тренировочные упражнения результата не даёт. Нужно было искать такие формы работы по повторению, которые бы обеспечивали качественное усвоение теории и успешный перевод знаний в практическую плоскость.

Вновь приходится отсылать читателя к вышеназванным книгам и пособиям. Но рассказать об основных подходах всё-таки необходимо.

Повторение в нашей методической системе носит **сквозной, многократный, частотный, вариативный** характер на **репродуктивном, продуктивном и творческом** уровнях.

Сквозной характер повторения означает, что у нас каждый урок включает в работу по повторению ранее изученного материала. Образно выражаясь, повторение начинается 1 сентября и заканчивается на последнем уроке в мае.

Многократным повторение является потому, что количество обращений к тем или иным темам должно быть максимальным.

Важнейшим принципом при организации повторения является **частотность** обращения к тем или иным микротемам. Этот подход мы рассмотрим в этом разделе чуть позже.

Многократный принцип повторения чреват скатыванием к шаблонности, механической зубрёжке, «натаскиванию» на результат. Избежать этого позволяет принцип **вариативности** повторения. Вариативность подразумевает не только разнообразие отбираемого материала, не только разнообразие методических приёмов (это – само собой!), но прежде всего дифференциацию и материала, и приёмов для работы на разных уровнях: **репродуктивном, продуктивном и творческом**.

Повторяя на репродуктивном уровне, мы используем такие новые формы работы, как **полётное повторение**, являющееся в нашей методике работой по актуализации опорных теоретических знаний. Полётное повторение обеспечивает высочайший уровень теоретических знаний, реализуя на практике **дидактический принцип ведущей роли теоретических знаний**.

В последнее время наметилась опасная тенденция игнорирования теории. При этом пытаются говорить о проблемных методах, развитии творческого мышления и т.п. Такой подход обречён на неудачу. Пустая голова мыслить и решать проблемные задачи не может. Творчество возможно только на базе прочно усвоенных теоретических знаний. Теория – это база творчества!

Уроки **устного и письменного взаимоконтроля** – это повторение на продуктивном уровне. Методика этих уроков подробно описана в книгах В.Ф. Шаталова. Это не только уроки тотального повторения, но и уроки мощного качественного **обобщения** изученного материала.

Уроки **открытых мыслей** – это выход в **зону ближайшего развития**, то есть это творческие уроки, на которых каждый ученик выбирает интересную именно ему тему и работает в этой теме на индивидуально достигнутом творческом уровне.

Вернёмся к разговору о технологической **организации частотности повторения**. Рассмотрим это применительно к урокам русского языка. Допустим, для работы по теме «Сложные синтаксические конструкции» отобрано следующее предложение:

С утра всё небо было затянуто и шёл мелкий холодный дождь, но только по свежей зелени деревьев можно было догадаться, что теперь весна, а не осень.

Основная работа: синтаксическая и пунктуационная работа по предложению (определение структуры предложения, составление пунктуационной схемы).

Записи этого предложения предшествует полётное повторение, связанное с повторением теоретических положений, заключённых в разделе «Основное повторение».

Основное повторение (на материале предложения):

- ★ сложные синтаксические конструкции;
- ★ отсутствие запятой в сложносочинённом предложении с общим синтаксическим компонентом;
- ★ типы односоставных предложений;
- ★ типы сказуемых (составное именное сказуемое);
- ★ неоднородные определения;
- ★ однородные члены предложения;
- ★ орфография (безударная гласная в корне слова, о/ё к корням слов после шипящих, -тся/-ться в глаголах).

Затем предложение записывается учащимися в самостоятельном режиме, расставляются знаки препинания, составляется пунктуационная схема предложения. Запись в тетрадях учащихся приобретает следующий вид:

С утра всё небо было затянуто и шёл мелкий холодный дождь, но только по свежей зелени деревьев можно было догадаться, что теперь весна, а не осень.

— [] и [], но [], (что ... не О, а О) .

Затем организуется попутное повторение (см. ниже микротемы, не отражённые в тексте предложения, но отрабатываемые попутно).

Попутное повторение (на творческом уровне):

- ★ заменить общее обстоятельство в начале конструкции на общее вводное слово (*как на беду, всё небо было затянуто и шёл мелкий холодный дождь*);
- ★ осложнить части конструкции вводными словами (*как на беду, ни на минуту не переставая, шёл мелкий холодный дождь*);
- ★ перестроить конструкцию так, чтобы между первой и второй частями конструкции появилась запятая (*Всё небо было затянуто, шёл мелкий холодный дождь, но только по свежей зелени...*);
- ★ убрать из предложения сочинительные союзы (возможность появления точки с запятой между первой и второй частями);

★ перестроить односоставные части предложения в двусоставные (*тучи затянули всё небо*);

★ заменить неоднородные определения однородными (*холодный, ни на минуту не прекращающийся дождь*);

★ усложнить части конструкции обособленными членами (*ни на минуту не переставая, шёл мелкий холодный дождь*).

Режим работы по попутному повторению может быть самый разный. Учитель сам определяет, как именно будет организовано это повторение. Логика подсказывает, что проводится такая работа в индивидуальном режиме (задания отдельным ученикам) с последующей групповой проверкой индивидуальных заданий. Здесь могут быть элементы соревновательности (кто больше?, кто быстрее?). То есть, каждый учитель может оставаться в такой системе самим собой. Ни о какой шаблонности не идёт речь.

Но проанализируем описанный фрагмент урока. Мы не ограничились работой, связанной с содержанием предложения, а значительно расширили список микротем, которые можно повторить на частотном уровне. Принцип частотности повторения предполагает как можно большее количество обращений к микротемам на относительно коротком промежутке времени.

Учителя словесности, несомненно, могут отметить творческую составляющую во многих фрагментах описанной работы (стилистическая правка, синтаксическое конструирование, развитие художественного вкуса и т.д.).

Заметим, что подобный подход к организации повторения требует и учёта такой работы. Мы рекомендуем учителям вести специальную ведомость учета повторения, которая помогает видеть частотность обращения к определённым микротемам.

Именно **системность** работы по повторению является основой для получения высоких учебных результатов.

6. Свободная домашняя работа.

На страницах методических журналов времени от времени появляются статьи, в которых авторы ставят под сомнение существующее в современной школе положение об обязательности домашних заданий. Чаще об этом говорят учителя «устных предметов». Но нет-нет, да и заходит разговор о том, а нельзя ли обойтись без домашних упражнений по русскому языку? На наш взгляд, это серьёзное отступление от педагогической и психологической науки в школьной практике. Как бы хорошо не был подан новый материал на уроке, его усвоение носит концентрированный характер, причём сразу же после восприятия начинается интенсивное забывание. Необходимо рассредоточенное изучение, обеспечивающее переход знаний в долговременную память. Систе-

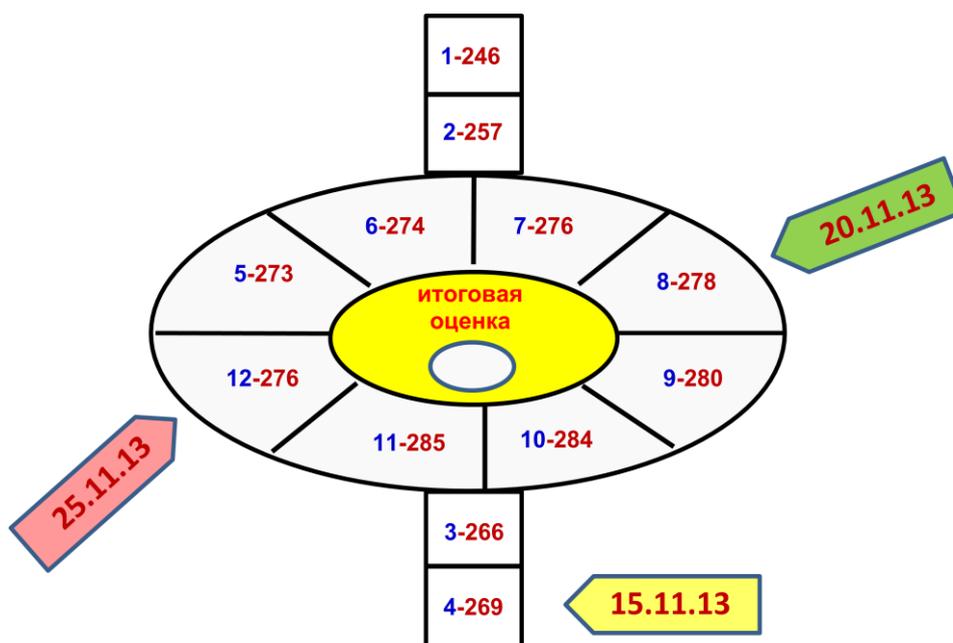
ма повторения помогает глубже осмыслить тему, найти в ней новые грани, почувствовать нюансы, межпредметные связи, способствует развитию памяти, мышления, творческих способностей. Кто оспорит тот факт, что хорошо учатся в школе те учащиеся, которые систематически добросовестно выполняют домашние задания? Обучение без домашних заданий может нанести серьёзный вред учебному процессу.

В нашей методике нет термина «домашнее задание». Есть термин **«домашняя работа»**, в этом принципиальный смысл новых форм её организации.

Объём домашней работы (количество упражнений) определяется на год и предъявляется ученикам в начале учебного года в виде тематических плашек. Плашка – это набор упражнений для домашней работы по определённой теме. Совокупность тематических плашек определяет годовой объём домашней работы.

Вот пример плашки по языковой теме «Фонетика». Каждый сегмент плашки содержит порядковый номер в теме и номер упражнения или задания в учебнике. Необычная форма плашки (в виде буквы Ф) – элемент занимательности и разнообразия.

Выполняются упражнения строго по порядку, что обусловлено логикой нашей работы. В плашке указаны рекомендуемые сроки выполнения упражнений (промежуточные и конечные). Отставание от сроков – сигнал неблагополучия, необходимости помощи в системе самоуправления.



Приступить к работе по тематической плашке учащиеся могут после первых уроков темы. В нашей практике были случаи, когда учащиеся начинали работу по плашке, когда тема ещё не изучалась в классе. Самостоятельно

учили тему по опорному конспекту, самостоятельно разбирались с упражнениями для домашней работы.

Подобный подход индивидуализирует домашнюю работу. Каждый ученик выбирает темп работы исходя из индивидуальных особенностей и обстоятельств: внешкольной загруженности (музыкальные, художественные школы; спортивные секции, занятия по интересам и т.д.), отношения к предмету, умения самоорганизоваться в самостоятельной работе. Вот на этот момент обратим особое внимание: подобная организация домашней работы вырабатывает и развивает навыки **самоорганизации** и **самоконтроля** в учебной деятельности.

Плашка служит также Ведомостью учёта домашней работы.

В своей практике при обучении русскому языку мы чётко разделяем тетради на два вида: одну – для работы в классе, другую – для домашней работы. Домашних тетрадей у школьников две. Если одну тетрадь ученик сдал на проверку, он может работать в другой. **Абсолютно все домашние работы проверяются и оцениваются.** Проверка осуществляется как учителем, так и ассистентами учителя в подсистеме соуправления учебным процессом. Оценки заносятся в специальную Ведомость домашней работы. При этом используется описанный выше принцип открытых перспектив: каждая оценка ниже «5» выставляется карандашом и может быть улучшена. Для этого нужно выполнить упражнение ещё раз. Тогда в Ведомости появится улучшенная оценка. В журнал выставляется усреднённая оценка за домашнюю работу (см. ДР в Ведомости учёта учебных достижений).

Для проверки самостоятельности ученика в домашней работе после того, как учеником выполнены все задания, проводится так называемая **релейная** работа. Из упражнений для домашней работы выбираются избранные разноплановые, разноуровневые задания. Объём релейной работы рассчитан на 20-25 минут работы. Вариантов релейной работы должно быть несколько. После того, как ученик выполнит все задания по тематической плашке, он получает карточку релейной работы. Релейная работа проводится или на уроке, или во внеурочное время. Всё зависит от конкретных условий. Оценка за релейную работу (РР) также заносится в Ведомость учёта учебных достижений. Разумеется, что те учащиеся, которые самостоятельно работали над домашними упражнениями, без особых проблем справляются с релейной работой.

Ещё одна специфическая оценка при обучении русскому языку – оценка за работу над ошибками. При проверке домашней работы допущенные ошибки не исправляются, лишь на полях делаются соответствующие пометы. Все ошибки в тетради исправляются самим учеником, а затем он сразу же проводит работу над ошибками. Вот за эту работу и заносится в Ведомость специальная оценка.

За рамками нашего краткого тезисного рассказа об организации свободной домашней работы остается описание десятков методических приёмов, которые решают проблемы, которые могут возникнуть: невыполнение домашней работы, отставание от сроков, возможное списывание и т.д. Но, поверьте, психолого-педагогический инструментарий работает в данной подсистеме надёжно и практически не даёт сбоев.

7. Психологически комфортный фон обучения.

В данном разделе нам остаётся только суммировать и обобщить сказанное выше и ещё раз подчеркнуть, что созданная учителем-новатором методическая система является в высшей степени **гуманистической**, а в центре её стоят учитель и ученик как **равноправные субъекты** учебного процесса.

В Манифесте учителей-новаторов «Педагогика Сотрудничества» было провозглашено: **«Чтобы идея сотрудничества не осталась пустым словом, она должна быть подкреплена методикой. Сотрудничество с детьми нельзя объявить или ввести с новой четверти, его приходится годами добиваться. Мы долгие годы вырабатывали такую педагогику, которая неотвратимо ведет к сотрудничеству с учениками. Она родилась в общении с детьми, и главное, что нас объединяет,— перемена в отношениях с учениками. Именно отношения с учениками выходят сегодня на одно из первых мест».**

В методике В.Ф. Шаталова на создание психологически комфортного фона обучения работают все подсистемы.

Комфортно чувствуют себя ученики, работая с опорными конспектами. Материал будет объяснён несколько раз, опорные сигналы позволят легче понять материал, прочнее его запомнить.

В подсистеме инспекции и контроля над учеником не висит страх получить плохую оценку. Не получилось – не беда, можно пересдать. Можно улучшить и ту оценку, которая не устраивает ученика.

Пропустил занятия, не понял новый материал – на помощь придут консультанты и ассистенты учителя: объяснят пропущенную тему, помогут ликвидировать пробелы.

В домашней работе можно самому решать, когда и сколько выполнить упражнений.

В такой системе работы комфортно себя чувствуют все участники учебного процесса. А это, пожалуй, самое главное в школе. Поэтому и у В.А. Сухомлинского, и у В.Ф. Шаталова школа называется **Школой Радости**.