



Распределение внимания учителя между учащимися на уроке

Т.С. СЕМЕНОВА,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и специального образования, Пензенский государственный университет

Внимание учителя к ученику — немаловажный фактор, лежащий в основе выработки конструктивных форм взаимодействия, от которых зависит успешность обучения. Учитывая установленный в психологии (еще в позапрошлом веке) факт, что средний объем внимания взрослого человека составляет 5–7 изолированных объектов, большое значение при выполнении любой деятельности придается его распределению.

В идеале хотелось бы, чтобы учительское внимание распределялось между всеми учащимися равномерно, но это вряд ли возможно. Тогда образцовым (в этом плане) можно считать урок, на котором педагог сумел уделить внимание каждому школьнику или хотя бы оставил без внимания как можно меньше учеников.

Работая много лет в педагогическом институте на факультете начального образования, мы имели возможность во время педагогической практики посещать уроки разных учителей в нескольких школах города. Результаты наших многолетних наблюдений составили основу настоящего исследования, *цель* которого — наблюдение за распределением внимания учителей начальных классов между учащимися на уроке, а *задача* — сравнение распределения внимания учителей разной профессиональной квалификации.

Методом нашего исследования стало наблюдение, которое проводилось следующим образом: исследователь приходил на урок по договоренности с учителем, располагался в конце класса (за последним столом) и наблюдал за уроком. Для фиксации результатов наблюдения он применял методику: рисовалась схема класса, на которой отмечалось расположение классной доски, учительского стола, рядов парт (они обозначались вертикальными линиями) и

отдельных парт (они обозначались горизонтальными линиями). Пустующие парты отмечались овалами — \circ . Каждое обращение учителя к школьнику фиксировалось пометкой на его столе — вертикальным штрихом (!). Как выглядит такая схема к концу урока, можно видеть на с. 12.

Результаты наших наблюдений представлены в таблице на с. 11.

Знаком ** в таблице помечены лучшие учителя школы, или «звезды». В нашем случае такие определения не являются преувеличением, так как эти учителя имеют правительственные награды и стабильно высокие места во внутренних рейтингах своих школ, проводимых педагогическими коллективами. Таких учителей в таблице 3 (учителя А. **, Б. ** и В. **).

Знаком * помечены учителя с большим опытом работы, сделавшие два и более выпусков. Все они имеют высшую квалификационную категорию.

Учителя Г. и К. выпустили один класс. Они имеют первую квалификационную категорию.

Практиканты Е. и Л. — это лучшие студентки 5-го курса педагогического института, проходившие практику в школе.

В качестве *обращений* мы фиксировали персональное внимание к ученику: опрос с места, вызов к доске, просьба выполнить задание по карточке в тетради, контроль и помощь при выполнении самостоятельного задания. Мы отмечали также и личные знаки внимания учителя: подошла к столу, погладила по голове, шепнула что-то на ушко, посмотрела запись в тетради, поправила посадку за столом и т.д.

Разброс количества обращений показывает границы количества обращений учителя к каждому ученику на уроке от минимального до максимального значения.



Распределение внимания учителей на уроках

№	Учитель	Класс	Урок	Количество детей в классе	Количество обращений к ученикам	Разброс количества обращений	Среднее внимание на ученика	Стандартное отклонение (δ)	Количество опрошенных учеников
1	А.**	I	Матем.	23	73	1–6	3,2	1,16	—
2	А.**	II	Матем.	28	94	1–8	3,4	1,63	—
3	Б.**	I	Рус. яз.	24	95	1–10	3,96	2,49	—
4	В.**	I	Рус. яз.	30	56	0–4	1,9	0,97	7 % (2 чел.)
5	В.**	II	Матем.	35	80	0–6	2,29	1,47	6 % (2 чел.)
6	В.**	III	Рус. яз.	29	89	0–6	3,2	1,64	7 % (2 чел.)
7	Д.*	II	Матем.	22	95	1–13	4,3	2,6	—
8	Ж.*	III	Матем.	24	81	0–10	3,38	3,07	17 % (4 чел.)
9	Г.	I	Матем.	22	52	0–5	2,4	1,7	19 % (4 чел.)
10	К.	III	Матем.	22	42	0–5	1,9	2,47	23 % (5 чел.)
11	Е. (практ.)	II	Матем.	24	28	0–5	1,2	1,37	33 % (8 чел.)
12	Л. (практ.)	III	Технол.	17	32	1–4	1,89	0,99	—

Показатель *среднее внимание на ученика* подсчитывался как результат деления общего количества обращений учителя на число учащихся в классе. Этот показатель имеет прямую зависимость от суммы обращений (чем больше обращений, тем больше число) и обратную от количества учеников в классе (чем меньше учащихся, тем больше число).

Стандартное отклонение (δ), а точнее, стандартное отклонение каждого индивидуального варианта от среднего значения по классу показывает равномерность распределения внимания учителя между школьниками. Стандартное отклонение вычислялось по формуле

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum d^2}{n}},$$

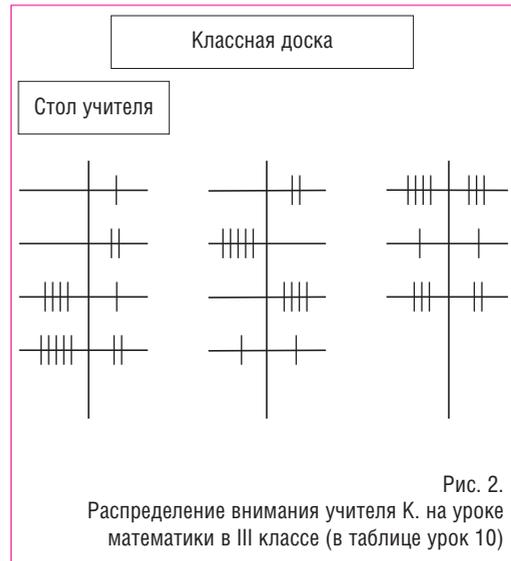
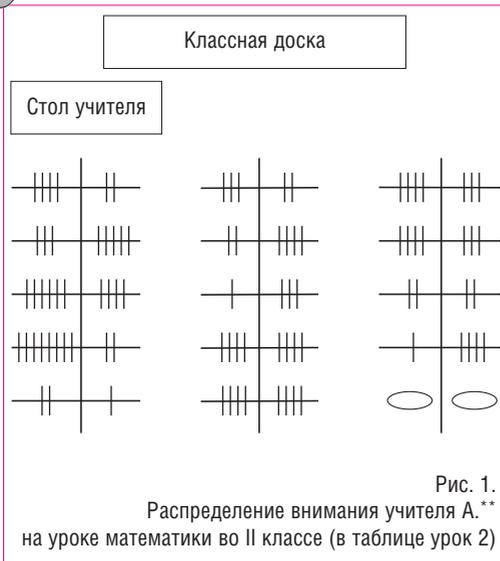
где \sum — сумма; d — разница между средним показателем по классу (*среднее внимание на ученика* в табл.) и количеством обращений учителя к каждому из учеников; n — количество учащихся в классе.

Чем меньше стандартное отклонение, тем равномернее распределено внимание учителя между учащимися, и наоборот, чем больше стандартное отклонение, тем неравномернее распределяет учитель свое внимание к ученикам.

В последнем столбце таблицы представлено количество оставшихся без внимания школьников.

Рассмотрим уроки математики лучшего учителя А.**, которые проводились в одном и том же классе с интервалом в год. Мы видим большое количество обращений к ученикам (73 на первом и 94 на втором уроке), большие средние показатели (3,2 и 3,4). Разброс количества индивидуальных обращений составил на одном уроке интервал 1–6, а на другом — 1–8, что отразилось на равномерности распределения внимания между учениками: более равномерное на первом уроке ($\delta = 1,16$) и менее равномерное на втором ($\delta = 1,63$). Ни один школьник на уроках не был оставлен без внимания учителя.

Схема одного из уроков учителя А.** изображена на рис. 1, где отчетливо видно,



к кому из учеников и как часто обращается учитель.

Аналогичную картину мы видим и у лучшего учителя Б. ** (в таблице урок 3), где также нет непрошенных учеников. За счет большого количества обращений (95) и небольшого числа школьников в классе (24) средний показатель внимания на ученика очень высокий (3,96). На этом уроке мы видим большой разброс количества обращений (1–10), что влечет за собой увеличение стандартного отклонения ($\delta = 2,49$), т.е. внимание учителя распределялось между учащимися неравномерно.

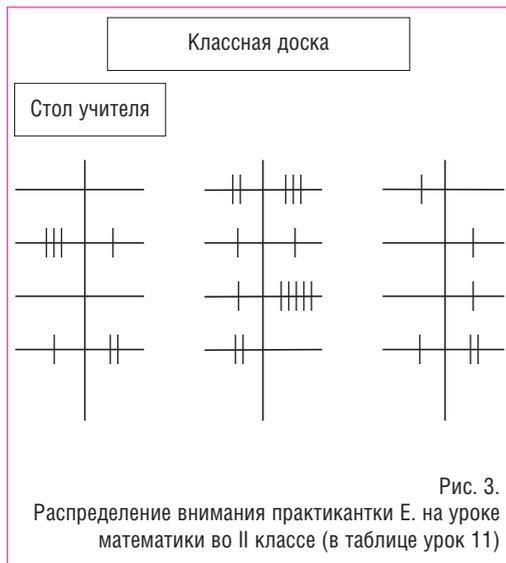
Уроки лучшего учителя В. ** мы записывали три раза с интервалом в год (в таблице уроки 4, 5, 6). Они проводились в одном и том же классе с 35 учениками. На уроке в I классе (урок 4) за счет небольшого количества обращений (56) и большого числа присутствующих учеников (30) среднее внимание на каждого небольшое (1,9), но за счет небольшого разброса количества обращений (0–4) получилось более равномерное распределение внимания между учениками ($\delta = 0,97$). Это минимальное значение в нашей таблице. Двух школьников (7 %) учитель обошел вниманием на этом уроке.

На двух других уроках (5 и 6) учителя В. ** во II и III классах с увеличением количества обращений к ученикам (80 во

втором и 89 в третьем) возросло среднее внимание на каждого (2,29 и 3,2 соответственно). За счет увеличения разброса количества обращений (0–6 на обоих уроках) внимание учителя распределялось между школьниками уже менее равномерно ($\delta = 1,47$ и $\delta = 1,64$), на каждом уроке не опрошено 2 человека (7 и 6 % в зависимости от разного числа присутствующих). При сопоставлении трех схем уроков учителя В. ** видно, что непрошенные учащиеся размещаются в разных местах класса, но мы не знаем, пересаживались ли они раньше. Тем не менее мы уверены, что хороший учитель в конечном итоге не оставляет без внимания ни одного школьника.

Рассмотрим уроки учителей с большим опытом работы. Приближается к лучшим урок математики во II классе учителя Д. * (в таблице урок 7). За счет большого количества обращений (95) и небольшого числа учеников в классе (22) у этого учителя самый высокий в таблице показатель среднего внимания на ребенка (4,3). Непрошенных учащихся нет, но за счет очень большого разброса количества обращений (1–13) внимание учителя распределяется между школьниками очень неравномерно ($\delta = 2,6$).

Похожая картина наблюдается у учителя Ж. * (в таблице урок 8). Большое количество обращений к учащимся (81) и небольшое число учеников (24) делают среднее



значение внимания на каждого ученика довольно большим (3,38), однако большой разброс количества обращений (0–10) и наличие непрошенных учеников (4 человека – 17 %) значительно увеличивают неравномерность распределения внимания между школьниками ($\delta = 3,07$).

Уроки педагогов с небольшим опытом работы значительно отличаются от предыдущих. Рассмотрим уроки учителя Г. (в таблице урок 9) и учителя К. (в таблице урок 10). У этих учителей равное число учеников в классах (по 22 чел.), одинаковые интервалы количества обращений (0–5) и примерно равное количество непрошенных учащихся (19 % (4 чел.) и 23 % (5 чел.)). Только у учителя Г. за счет большего количества обращений к ученикам выше средний показатель внимания на ученика (2,4 против 1,9 у К.), и оно распределяется равномернее между школьниками ($\delta = 1,7$ в сравнении с $\delta = 2,47$).

Схема распределения внимания учителя К. (с небольшим опытом работы) представлена на рис. 2 (см. с. 12).

На рис. 2 видно, что количество обращений к ученикам небольшое, внимание распределяется между школьниками неравномерно, в классе много непрошенных учеников.

Уроки практикантов, не имеющих опыта работы, сильно отличаются от уроков

учителей. Рассмотрим урок математики практикантки Е. (в таблице урок 11). Его схема представлена на рис. 3.

Из данных таблицы и рис. 3 видно, что студенты мало обращаются к ученикам (28), показатель среднего внимания низкий (1,2), много непрошенных школьников – 33 % (8 чел.). Практикантка «не видит» не отдельных учеников, как учителя, а даже пары учащихся, сидящих за сдвоенными столами. Это типичная схема распределения внимания студентов-практикантов.

Однако у практикантки Л. иная картина урока (в таблице урок 12): у нее также немного обращений к учащимся (32), но за счет небольшого разброса количества обращений (1–4) и отсутствия непрошенных учеников ее внимание распределяется между учащимися достаточно равномерно и приближается по этому показателю к урокам лучших учителей ($\delta = 0,99$). В отличие от практикантки Е., она проводила урок технологии (ручного труда). Дав ученикам трудное задание, она вынуждена была пойти между рядами, наблюдая за ними и помогая им, чего не сделала практикантка Е. Детей в классе было мало (17 чел.), так что она успела за урок подойти к каждому ученику, а к некоторым и по несколько раз. Уроки по другим предметам этой студентки по схеме были похожи на урок практикантки Е.

Подводя итог изложенному, можно сделать следующие выводы.

Как мы и предполагали, даже у лучших учителей в течение одного урока внимание не может быть равномерно распределено между всеми учениками.

Уроки учителей разной профессиональной квалификации сильно отличаются друг от друга по распределению внимания между школьниками. Уроки начинающих педагогов характеризуются небольшим количеством обращений к учащимся, неравномерностью распределения внимания между ними и большим количеством непрошенных школьников.

С приобретением опыта показатели распределения внимания учителя между учащимися улучшаются, достигая образцовых вариантов у лучших педагогов.

Ограничения метода наблюдения не



позволяют нам сказать, почему учитель чаще спрашивает одного ученика и реже другого, заранее ли он намечает, кого спросить, или это происходит автоматически, намеренно или нечаянно он оставляет учащегося без внимания на уроке и т.д. Ответы на эти вопросы можно получить из беседы с учителями.

Демонстрация отдельных уроков не является полной картиной распределения внимания учителя к школьникам в течение длительного периода обучения, и тем не менее, на наш взгляд, она является достаточно информативным показателем профессионального уровня учителя начальных классов.

Формирование оценочной деятельности учащихся в условиях внедрения ФГОС

И.Е. СЮСЮКИНА,

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры русского языка и литературы и методики их преподавания, Магнитогорский государственный университет

В структуре основной образовательной программы начального общего образования, разработанной в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), одним из компонентов является **система оценки** достижения планируемых результатов ее освоения. Отличительной особенностью содержания новой системы оценки является ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов: личностных, метапредметных и предметных. Реализация данной функции предполагает активное включение учащихся в оценочную деятельность.

Как известно, оценочная деятельность сознательно направлена на постановку субъектом образовательного процесса цели своих действий и их самостоятельное выполнение, на регуляцию производимого действия и сличение результатов реализации этого действия с заданным эталоном; на оценку результата своей деятельности согласно оценочным критериям; на анализ причин, способствующих успеху или неудаче, и коррекцию результатов. Следовательно, в силу присутствия в структуре оценочной деятельности регулятивного компонента она является универсальным учебным действием.

Без освоения регулятивного компонента универсальных учебных действий практи-

чески невозможно освоение всех остальных общепознавательных учебных действий, поскольку регулятивный компонент обеспечивает организацию учащимися познавательной и учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения.

Формирование оценочной деятельности младших школьников необходимо начинать с I класса, с подготовительного этапа обучения чтению, письму, математике, когда объем выполняемых учениками письменных работ еще невелик. Причем деятельность оценивания должна осуществляться в рамках целостного образовательного процесса в контексте усвоения разных предметных дисциплин, в метапредметной деятельности, при организации форм учебного сотрудничества и решении важных задач жизнедеятельности учащихся.

Данное обстоятельство было учтено нами при организации экспериментальной работы в I классе школы № 12 г. Магнитогорска Челябинской области, обучающихся по программе «Школа 2100» (учитель А.А. Матвеева, количество учащихся — 31).

В процессе работы мы придерживались положений, разработанных в системе развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, А.Б. Воронцов).