

# **Экспертно-аналитические материалы по итогам круглого стола «Проблемы дидактики и организации образовательного процесса в школе средней ступени».**

## **2.1 Кейс задание**

Россия с 1991 г. участвует в международных исследованиях качества школьного образования, чтобы оценить его уровень в сравнении с другими странами. Речь идет об исследованиях качества образования PIRLS и PISA.<sup>1</sup>

Мониторинговое исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) организовано Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Участвуют учащиеся, завершающие 4-й год обучения в начальной школе. Проводится каждые 5 лет (в частности, проводилось в 2001, 2006 и 2011 гг.).

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) проводится Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (OECD). Участвуют 15-летние учащиеся. Проводится каждые 3 года (в частности, проводилось в 2000, 2003, 2006, 2009 и 2012 гг.).

Результаты исследований PIRLS и PISA позволили выявить особенность подготовки российских школьников в области грамотности чтения. В PIRLS-2006 российские школьники (4 класс) продемонстрировали высокие результаты по чтению (Россия возглавила группу стран-лидеров исследования). В тестах PISA, проверяющих функциональную грамотность 15-летних учащихся, результаты России существенно ниже среднего показателя по странам ОЭСР и по грамотности чтения, и по математической, и по естественно-научной грамотности (37-43 место среди 65 стран-участниц). Таким образом, можно говорить о снижении качества учебных достижений школьников после перехода из начальной школы в основную. Эта особенность характерна не для всех школьных систем, но в российской школе выражена весьма четко.

---

<sup>1</sup> При подготовке были использованы следующие работы: Концепция построения и организации подростковой школы в образовательной системе Эльконина-Давыдова Научный руководитель проекта: профессор, доктор психологических наук Б.Д.Эльконин, Координатор проекта: кандидат педагогических наук А.Б.Воронцов И. Д. Фрумин, В. В. Башев В поисках подростковой школы Психологическая наука и образование 1997, № 1 Башев В. В. Исследование агрессивных реакций в отношениях «ученик — учитель» в подростковой школе //Бюллетень клуба конфликтологов. Красноярск

Выше России практически все развитые страны. Кроме того, выше и прибалтийские государства, среди которых Эстония вообще расположилась вблизи лидеров.

Результаты исследований убедительно показывают, что России предстоит преодолеть ряд препятствий на пути к всеобщей читательской грамоте в ее сегодняшнем понимании.

Данная задача решаема, о чем свидетельствует опыт стран, сумевших этого добиться за девять лет, прошедших между исследованиями PISA. Мониторинг качества образования с помощью теста PISA не дает прямого ответа на вопрос, как воспитывать читателей, способных к самостоятельному обучению с помощью текстов. Однако некоторые опоры для педагогических действий в желательном направлении заложены в описании уровней читательской грамотности, которые последовательно осваивает каждый читатель. Благодаря данным, предоставленным исследованием PISA, мы знаем, что и в России, и в развитых странах мира больше половины 15-летних учащихся научились с помощью печатного текста ориентироваться в житейских ситуациях.

При этом следует обратить особое внимание на 5-7 классы. Дело в том, что в международном мониторинге PIRLS отечественное образование продемонстрировало чрезвычайную успешность выпускников начальной школы. PIRLS изучает читательскую грамотность учащихся, проучившихся четыре года. Четвертый год обучения принято считать важнейшим рубежом в формировании главного результата современного образования – умения учиться. В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годами школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается обучение чтению (технике чтения), начинается чтение для обучения – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Итак, мы располагаем следующими фактами:

1) Российские четвероклассники (по данным PIRLS) обладают чрезвычайно высоким уровнем готовности к чтению для обучения.

2) Основное чтение для обучения (прежде всего, обучение по учебникам истории, географии, биологии и пр.) начинается в 5-7 классах.

3) К 9-10 классу (по данным PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 гг.) читательская грамотность российских учащихся оказывается существенно ниже мировых стандартов.

Логично предположить, что на переходе из начальной в основную школу должны быть обеспечены педагогические условия, превращающиеся в готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы.

Основной вопрос в том, что всем этим государство должно активно заниматься, потому что за 9 лет процент российских учащихся, чьи достижения в международном тесте были ниже порогового уровня, не изменился, а число учащихся, продемонстрировавших высокие результаты, снизилось на 2%. Европейские страны очень серьезно относятся к результатам данных исследований, и по итогам реформируют собственные системы образования.

Сегодняшняя школа, резко меняя то, что должно меняться постепенно, практически не изменяет те характеристики образовательной среды, которые должны отвечать новым возрастным потребностям и возможностям детей, находящимся на границе двух эпох развития – детства и отрочества. Урок остается основной, а чаще единственной формой организации учебного процесса учащихся на протяжении всех 10-11 лет обучения в школе. Движение учащихся в учебном материале происходит в одном темпе и по одной общей траектории. Понятия осваиваются преимущественно репродуктивно и с одной («единственно правильной») точки зрения. Учительские контрольно-оценочные действия ориентированы, в основном, на результативную сторону обучения. Понимание и применение понятий ограничено сложившимися рамками школьных дисциплин: проценты изучают на уроках математики (а на уроках химии затрудняются их применить), орфографические правила используют в диктанте, но не в ответах на зачете по географии... Короче, знания, «разложенные по полочкам», не становятся основой компетентности школьников, они не применяются за пределами тех ситуаций, в которых были освоены<sup>2</sup>.

По результатам оценки качества среднего образования по математике и естественным наукам TIMSS можно сделать следующие выводы:

российские школьники в целом показывают неплохие результаты. Россия в страновом рейтинге находится выше среднего уровня. Между тем отставание от лидеров (азиатских стран) из года в год усиливается.

прослеживается негативная динамика снижения показателей: с 1995 по 2007 год показатели российских учащихся снижаются, в то время как большинство европейских стран улучшают свои показатели.

прослеживается и снижение качества образования в старшей школе при сравнении с результатами учеников начальной школы: число учащихся, показывающих удовлетворительные результаты, снижается с 81% (начальная школа) до 68% по математике и с 82% до 76% по естествознанию. Та же самая картина и с теми, кто обладает высоким уровнем подготовки: если в начальной школе таковых по математике 16%, то в 8-м классе их уже только 8%, по естествознанию соответственно 16% и 11%. А вот число учащихся с

---

<sup>2</sup> Об этом свидетельствуют низкие результаты Российских школьников в тестах компетентности (PISA).

самым низким уровнем подготовки, напротив, резко увеличивается - с 19% в 4-м классе до 32% в 8-м классе по математике, и с 18% до 24% по естествознанию.

российские школьники уступают ровесникам из лидирующих стран по числу учащихся с максимальными результатами. По математике 5% наиболее подготовленных российских учеников 4-го класса набрали на 11 баллов меньше, чем их ровесники из Японии. А в 8-м классе японцы опережают россиян уже на 60 баллов! 5% лучших российских учащихся 4-го класса показали более высокие результаты по естествознанию, чем 5% наиболее подготовленных их сверстников из Японии, но в 8 классе результаты японских школьников уже выше российских.

TIMSS демонстрирует большую, чем в среднем по всем странам, зависимость подготовки школьников от экономического состояния их семей. Улучшение экономического положения родителей объясняет несколько лучшую динамику в Исследовании 2007 года чем в 2003: за этот период количество школ, где большинство детей из экономически благополучных семей выросло за этот период на 10%, в среднем на 27% выросло число школ с хорошим материально-техническим оснащением. Однако большой разброс результатов российских школьников свидетельствует о том, что хорошее среднее образование в России возможно только при наличии материальных средств у родителей.

В России, что по сравнению с другими странами, в структуре урока большую долю занимают проверка домашних заданий (10-15%) и контроль знаний учащихся (около 15%-20%). В итоге доля времени, отводимая на собственно познавательную деятельность, не превышает 35% всего урока, в то время как, например, в англоязычных странах она составляет не менее 45%. Видимо, чтобы достичь хорошей подготовки помимо школ необходимо пользоваться услугами репетиторов.

Практически все российские учителя регулярно задают задания на дом. Это в 2 раза больше чем в среднем по всем участвующим в исследовании странам (43%). В Японии или Корее таких учителей менее 5%. Российская школа делает упор на самостоятельное овладение знаниями учащимися, на их усидчивость или помощь взрослых вне школы.

Как особый этап рассмотрим критичный переход из начальной в среднюю школу. Подростковая школа показывает снижение показателей обученности; снижение интереса к учебе; напряженные отношения между собой; повышенная тревожность; непредсказуемые реакции: отстранение от взрослых. Этот, некоторый, закономерный рубеж совпадает с началом кризисного периода, связанного с физиологическим созреванием, сменой ведущего вида деятельности. И здесь очень остро возникает вопрос адаптации. Обычно необходимость адаптации возникает в связи со сменой деятельности человека и его социального окружения. У школьников изменяется социальное окружение (состав учителей, иногда - класса) и

система деятельности (новая учебная ситуация). Успешность адаптации школьников к обучению в основной школе зависит от реализации преемственных связей между уровнями образования.

В сегодняшней школе переход происходит рывком: вместо одного учителя, строящего с каждым ребенком и его семьей чрезвычайно разносторонние отношения, появляется много предметников, отношения которых с учеником и его родителями становятся частичными, ограниченными в основном вопросами успешности в отдельных дисциплинах и поведением на уроках. Вместо собственного класса появляется кабинетная система и беспризорность детей в школьном здании. В школах, где безотметочное обучение в начальных классах стало нормой, происходит резкий переход на пятибалльную систему оценивания, которая является "закрытой" для учащихся, уже приученных к самооценке и к участию в выработке общих критериев оценивания.

Есть немало житейских обстоятельств, объясняющих падение успеваемости и интереса к учебе в подростковой школе. Еще более однозначно резкое и неизбежное изменение шкалы оценок взрослости и самостоятельности при переходе из начальной в основную школу происходит на уроке в результате смены учителей. И дело не в том, что к новым учителям, к их ожиданиям, стилям, требованиям надо привыкнуть, что учителя должны привыкнуть к классу, выучить имена всех своих новых учеников, узнать их индивидуальные особенности... Дело прежде всего в том, что учитель начальной школы, доведя свой класс до выпуска, до перехода в основную школу, проработал (прожил) с этими детьми четыре года, он помнит этих детей неумелыми первоклассниками, знает, сколько трудностей уже преодолел каждый ученик, и отчетливо видит, как каждый ребенок вырос, и какой потенциал для дальнейшего роста накопил. Выпуская класс, учитель любуется окрепшей самостоятельностью своих учеников, радуется их образованности. Принимая новый класс в основной школе, учитель - предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными.

По мнению многих учителей – предметников, учебная несамостоятельность выпускников начальной школы обнаруживается прежде всего в работе с текстами. В начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, состоящий из очень коротких реплик. Работа с учебниками и другими письменными источниками информации в начальной школе еще по-настоящему не развернута, основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, это художественные тексты или занимательные описания, апеллирующие главным образом к воображению и памяти маленьких читателей. В основной школе появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только частную

информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Такое резкое изменение жанра учебного общения с неизбежностью приводит многих детей к трудностям понимания учебного содержания. Здесь приведены примеры тех резких перемен в жизни школьника, перешедшего из начальной в основную школу, которые обычно вызывают нежелательные последствия и могут быть ликвидированы усилиями школы.

Какие содержательные проблемы испытывает человек 10—14 лет? Эти проблемы достаточно очевидны и известны каждому, кто, так или иначе, связан с образованием подростков. Перечислим их: конфликты данных детей с взрослыми, работающими в школе; высокая степень агрессивности, которая имеет тенденцию к росту в VI—IX классах; «выпадение» из образовательного процесса большого количества учащихся; резкое снижение учебной мотивации.

Как же школа пытается решать эти проблемы? Здесь уместно выделить две стратегии, которые, реализуются в массовой школе для решения вышеперечисленных проблем:

а) усиление контроля, учебной дисциплины, ужесточение санкций за невыполнение требований;

б) стратегия «пережидания»: «пройдет, нужно набраться терпения, подождать».

При этом, однако, та школа, отчуждение от которой должно преодолеваться указанными стратегиями, мыслится в основных своих чертах как неизменная, как систематически (через систему учебных дисциплин) организованный процесс усвоения культурных единиц в форме знаний, умений, навыков, привычек. Учение подростка, которое необходимо «запустить» для преодоления отчуждения, предполагается простым продолжением учения младшего школьника. Поэтому все педагогические действия по отношению к подросткам в более или менее изоцированной форме направлены на культивирование (или реставрацию) типов деятельности (прежде всего учения), характерных для младшего школьного возраста.

Даже не очень внимательное рассмотрение данных стратегий приводит к выводу, что в основе педагогических размышлений по поводу подростковой школы лежит неосознаваемая интуиция, согласно которой все трудности, описанные выше, порождены особенностями самого подростка. При этом не обсуждается само устройство школы, ее содержание.

С дидактической точки зрения обучение в подростковой школе осложнено целым рядом существенных проблем:

- неготовность учителей основной школы к работе в идеологии и технологии развивающего обучения (существующее повышение квалификации учителей через предметные курсы малоэффективно);
- преобладание узко предметного подхода (необходима серьезная работа по интеграции и координации учебных дисциплин, высвобождение времени у подростков для решения личностно-значимых задач);
- несоответствие способов и форм организации образовательного процесса задачам современного российского образования (в школах недостаточно используются современные образовательные технологии);
- отсутствие средств (в том числе, контрольно-измерительных материалов) и возможностей для целенаправленного достижения и демонстрации новых (компетентностных) образовательных результатов;

Мы можем констатировать: современные педагогические подходы агрессивны по отношению к подросткам и неэффективны как для решения задач обучения, так и для преодоления подросткового отчуждения от школы и взрослых

С точки зрения содержания образования, основная школа представляет собой набор определенных "образовательных областей" знаний, которые, как правило, между собой не связаны, а главное не учитывают, с одной стороны, специфику подросткового возраста, с другой стороны, современную социальную ситуацию развития нашего общества. Современная школа отстает, "плетется в хвосте" и развития ребенка, и развития общества. Реальных, кардинальных изменений в образовательном пространстве основной школы так и не произошло. Учебный процесс в основной школе продолжает строиться практически так же, как и в начальной школе, через жестко заданную классно-урочную систему. Учебный процесс оторван от других видов деятельности и является монополистом, который желает, как можно быстрее от него избавиться. Появившиеся в последнее время различные инновационные проекты и технологии построения основной школы являются лишь отдельными островками в образовательном пространстве России. Однако также не имеют общей психолого-педагогической основы, на которой можно было бы строить современную "подростковую школу". И как следствие всему этому, резкое падение интереса и результативности обучения. Так, к концу 9 класса категория детей, успешно обучающихся сокращается повсеместно в 3-4 раза, по сравнению с годами начала обучения в школе. Доля учащихся, успешно осваивающих общеобразовательную программу к концу основной школы, сокращается до 10-15%. Растет количество подростков, покидающих школу, пополняя антисоциальную среду нашего общества.

Школа, где учатся подростки, не достаточно самоценна, т. е. является продолжением младшей школы (особенно в настоящее время, когда в младшей школе все активнее внедряются организация и типичные формы работы средней школы) либо подготовкой к старшей школе, которая в настоящее время является селективной (происходит отбор учащихся). В то же время во многих (особенно крупных городских) школах появляется организационная структура, в которой VI—IX классы выделяются как отдельная единица (блок, ступень). Но вопрос ее специфики, отличия остается открытым.

В силу того, что средняя школа всегда рассматривалась как самостоятельная ступень, что никогда не обсуждались задачи средней школы, бытует мнение, что все происходящее с подростками ненормально, с этим нужно бороться. Отсутствие конкретного представления о конечном результате своей работы в подростковой школе, четко сформулированного «государственного заказа» порождает у учителей страх и несвободу в работе с подростками.

В рамках развивающего обучения в качестве основных недостатков существующей системы образования подростка, выделяют следующие:

- разрыв между начальной и основной школой, который возникает по причине игнорирования критических периодов в развитии детей;
- отсутствие психолого-педагогических обоснований построения целостной подростковой Школы с различными вариативными моделями образовательного пространства подростковой школы;
- ориентация на случайный набор образовательных областей знаний без учета индивидуальных траекторий движения учащихся по заданным образовательным областям;
- монополия классно-урочной системы, не позволяющая выйти учащимся за пределы классной комнаты, отсутствие поляризации образовательных пространств учащегося;
- жесткая регламентация действий и поведения учащихся в школе, связанная с построением обязательным текущим контролем и оценкой за всеми действиями подростков;
- ориентация образования подростка исключительно на определенную, непонятную школьнику (а возможно и учителям) сумму знаний, умений и навыков;
- отсутствие целенаправленной работы над формированием интеллектуальной сферы (разных типов мышления) у подростков;

## **2.2 Кейс рекомендации**

По мнению экспертов, в подростковой школе должна меняться система отношений между педагогами и учащимися, прежде всего, в сторону расширения сферы детской

самостоятельности, изменения характера требований, форм контроля. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей, усиление ответственности учащихся должны олицетворять новое отношение к подросткам – как к взрослым.

Однако существующие содержание и организация образовательного процесса в основной (подростковой) школе неспособны решить проблему формирования самостоятельности, инициативы и ответственности подростка по ряду причин:

- урок остается единственной и ведущей формой организации учебного процесса подростка. Все 100% часов учебной программы (68, 102, 136,170 часов, не важно) реализуются в форме урока;

- так же, как в начальной школе, учитель сам решает, чему учить, как учить, определяет объем домашних заданий, выдвигает критерии оценки, контролирует и оценивает действия учащихся;

- для учащихся отсутствует реальный выбор (вариативность) в содержании и в организационных формах образования. Вариативность в лучшем случае есть на уровне школы, учителя, но никак напрямую не связана с учащимися;

- преобладают вербально-репродуктивные способы обучения. Учитель в лучшем случае может владеть активными формами и методами **обучения**, но не способами **учения** учащихся.

С целью формирования индивидуального субъекта учебной деятельности (учащегося, способного учить самого себя) необходимо изменить подходы к содержанию, формам и способам организации образовательного процесса в основной школе, в первую очередь, за счет освобождения его от указанных дефектов.

Вторая составляющая действий педагогов, строящих образовательный переход – найти такие формы работы с учениками 4 – 6 классов, который качественно отличаются и от предшествующих, и от последующих и являются своеобразным «мостиком», переходом между ними.

Актуальность проблемы преемственности начального и общего образования обусловлена и тем, что в настоящее время общими проблемами для всех уровней образования (дошкольное и начальное общее, начальное общее и основное общее и т.д.) являются несовпадения препятствующие стабильности и качества в процессе получения образования. В «Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы» отмечается, что отечественная образовательная система, демонстрируя внешнюю целостность, сохраняет внутри себя проблемы и противоречия. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что образовательные программы

дошкольного образования направлены, в том числе на достижение необходимого и достаточного уровня развития для успешного освоения детьми образовательных программ начального общего образования. Вместе с тем в одной из задач «Федерального государственного стандарта дошкольного образования» является обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования). Несомненно, преемственность должна обнаруживаться в содержательных аспектах, формах и технологиях обучения.

В условиях обычных массовых школ можно в течение 2 - 4 лет достичь высокого уровня сформированности обще учебных умений и качества обучения при выполнении ряда условий: классы должны комплектоваться смешанными по составу учеников, чтобы ученики могли оказывать помощь друг другу; следует усилить необходимую мотивацию, как детей, так и учителей, исключить действие разрушающих ее факторов; требования технологий должны выполняться достаточно четко. Разно уровневое комплектование классов и школ существенно снижает качество обучения, так как сокращает возможности для организации взаимопомощи учеников и оказания дифференцированной психологической поддержки. В однородно сильных классах и школах, где, по мнению учителей, “расти уже некуда”, появляется нездоровая конкуренция и воспитывается эгоизм; в однородно слабых школах и классах отсутствует минимально необходимая обучающая среда, и качество обучения остается на низком уровне.

Чтобы изменить ситуацию в подростковой школе необходимо решить ряд специфических проблем:

1) обеспечение условий для постепенного перехода от коллективно-распределенных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации;

2) создание предпосылок для перехода к саморегуляции учебной деятельности на основе самоконтроля и самооценки ее содержания, способов и результатов. Определение индивидуальных траекторий самодвижения учащихся в образовательных областях;

3) предоставление учащимся возможности свободного выбора способов и источников информации для решения, самостоятельно поставленных перед собой учебных задач в рамках индивидуальных форм учебной деятельности;

4) проведение авторами предметных программ для подростковой школы и учителями работы по координации и организации действий разных учебных дисциплин;

5)определение время и места для работы по экспериментированию и опробованию различных моделей.

Особое место должно быть отведено проектной деятельности учащихся. " Проектная форма деятельности учащихся - есть система учебно-познавательных, познавательных действий школьников, направленных на самостоятельный поиск и решение нестандартных задач (или известных задач в новых условиях) с обязательным представлением результатов своих действий в виде проекта "

Работа над такими проектами позволяет:

- серьезно организовать поисково-исследовательскую деятельность учащихся по изучению учебных дисциплин, поиска точек их пересечения;

- способствовать повышению личной уверенности у каждого участника работы над проектом: позволить каждому ученику увидеть себя как человека способного и компетентного; развивать у каждого позитивный образ себя и других; развивать у учащихся умение истинно оценивать себя;

- способствовать развитию коммуникабельности и умению сотрудничать;

- обеспечить механизм развития критического мышления ребенка, умения искать путь решения поставленной задачи;

- развивать у учащихся исследовательские умения ( выдвижение и построение гипотез, наблюдения, поиск путей решения проблем, сбор информации из литературных источников и т. п. ).

Одно из наиболее общих условий успешности обучения на этапе подростковой школы является сохранение и расширение поисково-исследовательского характера учебной деятельности учащихся, превращение ее в индивидуальную форму учебной активности каждого учащегося. В содержании обучения подростка центральное место начинает занимать "особая модель объекта на которой можно нечто испытывать и опробовать. Обучение в подростковой школе - есть моделирование и опробование этих моделей в разных ситуациях для формирования собственной картины мира у подростка.

Для подростковой школы целесообразно предложить расширение технологии модульного обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем. Весь процесс обучения делится на "единицы", которые усваиваются учащимися самостоятельно с учетом индивидуального темпа обучения.

Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучаемого и содержит в себе не только указания на объем знания, но и на уровень его усвоения.

Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя и ученика.

Как самостоятельная форма обучения модули выступают в виде "накапливаемых единиц". Содержание учебного материала распределяется не по учебным годам, а выделяются "элементарные единицы", соответствующие четко определенным знаниям и умениям.

Еще одним перспективным направлением в подростковой школе должно стать погружение - как метод обучения.

Погружение - еще один способ (метод) организации учебного процесса в основной школе. Толкование этого метода также в педагогической науке и школьной практике.

Погружение - эта система обучения, при которой продолжительное время (от нескольких дней до нескольких недель) изучается только один предмет"

При такой организации учебного процесса каждый день в расписании по 4-5 часов одного предмета. Остальные предметы временно становятся второстепенными. Они стоят в расписании отдельными "окошками", если это необходимо для повторения или тренинга. Отдельными уроками во всех погружениях стоят лишь те занятия, которые предполагают разрядку и смену деятельности: физкультура, технология, ИЗО и т. д.

Такая организация обучения предполагает совершенно новый подход к целям, формам, способам работы, как учителя, так и учеников. Выдвигает новые требования и к содержанию образования. Темы, виды работ, критерии оценки продвижения и форма зачета в ходе "погружения" вырабатывается детьми вместе с учителем.

Общей организационной формой для подростковой школы может стать "концентрированное» обучение, в рамках которого возможно развернуть проектную деятельность учащихся как одну из форм учебной деятельности, а также вывести ее в различные внеучебные виды деятельности.

Возможные направления экспериментирования в подростковой школе:

1. Построение образовательного пространства на переходе из начальной школы в основную.

2. Организация проектной деятельности (содержание, методика, формы организации, оценка результативности, возрастные эффекты). Соотношение между проектными формами учебной деятельности и проектными формами других видов деятельности.

3. Организация модульного обучения, его специфика, результативность и возрастные эффекты. Построение школьного расписания, режим дня школьника с учетом предполагаемых модулей.

4. Организация концентрированного обучения, его специфика, результативность, возрастные эффекты. Построение школьного расписания, режим дня школьника с учетом данного типа обучения.

5. Разработка вариантов построения индивидуальных образовательных траекторий для учащихся: а) по отдельным учебным предметам; б) с учетом интеграции учебных дисциплин. Изучение эффективности и результативности подобных траекторий.

6. Построение технологии контроля и оценки в учебной деятельности подростка. Поиск, подбор и апробация методик и инструментария для построения мониторинга уровня достижений учащихся, учитывающего личностные особенности, возможности и темпы развития каждого учащегося.