

УДК 371.01

ББК 74.202

Л 84

О.Д. Лукьяненко

Обеспечение эффективной обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии педагога и ребёнка 6-7 лет

(Рецензирована)

Аннотация:

В статье раскрывается сущность обратной связи (понятие, типы, функции, средства) в процессе дидактического информационного взаимодействия. Выявляются основные модели, типы обратной связи. Представлена разработанная автором бинарная психолого-педагогическая классификация средств внешней обратной связи. На основе анализа опыта реализации обратной связи в обучении детей 6-7 лет в современной педагогической практике воспитателей и учителей начальных классов г. Армавира обосновываются педагогические условия осуществления эффективной обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии педагога и детей.

Ключевые слова:

Информационный подход, дидактическое информационное взаимодействие, обратная связь, модели, типы обратной связи.

Последние десятилетия проблема обратной связи привлекает внимание учёных. Исследования подтверждают важность наличия обратной связи в любом социально-информационном взаимодействии как необходимого условия эффективности его протекания. От её оптимального функционирования во многом зависит и успешность реализации процесса обучения. Сказанное обуславливает необходимость изучения проблемы обеспечения эффективной обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии педагога и ребёнка.

С позиций информационного подхода, который в современной педагогической науке получает широкое применение (Р.Ф. Абдеев, В.П. Беспалько, А.А. Братко, Д.И. Дубровский, Е.И. Машбиц и др.), педагогический процесс рассматривается как информационная система, оптимальное функционирование которой обеспечивается её управлением на основе результатов обратной связи. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся представляет собой *информационную систему*, к структурным компонентам которой относим информацию, процессы её передачи, восприятия и переработки субъектами информационного взаимодействия – педагогом и учащимися. Все субъекты

при этом рассматриваются как активные пользователи информации, идущей по каналам обратной связи, и как её источники.

С позиций педагогической психологии педагогическое взаимодействие определяют и как коммуникативную систему «межличностного взаимодействия», под которой понимают взаимообусловленные индивидуальные действия, связанные циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [6, с.52]. Под *дидактическим информационным взаимодействием* в педагогическом процессе мы понимаем целенаправленный коммуникационный контакт педагога и детей, следствием которого являются изменения в их отношениях, поведении, деятельности, внутренних информационных полях. Такой подход вытекает из теории связи и теории информации и находит отражение в работах педагогов и психологов Д. Берло, В.П. Беспалько, Д. Бродбента, Г. Гебнера, Дж. Миллера, Ч. Осгуда, В.Я. Якунина и др.

Педагогическое взаимодействие также выступает как динамическая система, в которой информация движется, циркулирует по каналам как прямой, так и обратной связи. *Управление информационными процессами* обеспечивает

эффективность состояния такой системы, её устойчивость. Оно охватывает как внешние (передача учебной информации педагогом учащимся и передача учащимися педагогу информации о характере и степени усвоения учебного материала), так и внутренние (индивидуальные особенности восприятия и переработки информации субъектами информационного взаимодействия) действия всей системы.

Основная цель управления информационными процессами в обучении сводится к эффективному, оперативному разрешению учебно-педагогических ситуаций для достижения его оптимального результата. Эта задача решается в том числе и путём реализации обратных связей между субъектами информационного взаимодействия, что, в свою очередь, предполагает необходимость детального рассмотрения понятия обратной связи.

Понятие «обратная связь» (ОС) ассоциируется с кибернетикой и, прежде всего, с работами Н. Винера [2, с.29-78]. Однако существует мнение, что термин «обратная связь» был введён ещё в 1893 году Н.Н. Ланге благодаря открытию регулирования поведения человека посредством обратных связей [4, с.78-79]. В дальнейшем представление об обратной связи как неотъемлемой составляющей любой целенаправленной деятельности, любых процессов саморегуляции систем нашло отражение практически во всех ныне существующих схемах обработки информации человеком. При этом в рамках различных научных подходов и направлений понятие «обратная связь» наполняется различным содержанием. Рассмотрим основные теоретические *модели обратной связи*.

Рефлекторная модель обратной связи. С позиций физиологии обратная связь рассматривается как основной принцип процесса отражения в живой материи и построения деятельности биологических систем (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн). П.К. Анохин определил понятие обратной связи («обратной афферентации») как информацию об ответных действиях организма.

Бихевиористическая модель обратной связи. В бихевиористических теориях учения обратная связь определяется как форма подкрепления, причём – что весьма существенно – подкрепления именно ответа, а не деятельности учащегося (Б.Ф. Скиннер, Э. Торндайк, Э. То-

лиен и др.). В наиболее завершённом виде эта позиция представлена в работах Б. Скиннера, который разработал теорию оперантного обусловливания. Основная идея его теории состоит в том, что результаты учения находят своё выражение не в изменениях в мышлении, а в повышении вероятности правильного ответа на определённый стимул. Анализ работ по программированному обучению показывает, что в большинстве из них понятие обратной связи также отождествляется с понятием подкрепления.

Когнитивная модель обратной связи. Обратная связь в когнитивной теории интерпретируется как информация, способствующая учению, часто – как важный вид информации. Она не отождествляется с подкреплением (Дж. Кэрролл), потому что выполняет другие функции: подкрепление даётся с целью закрепить выполняемое действие, а обратная связь – получить информацию о соответствии выполняемого действия заданному.

Кибернетическая модель обратной связи. В кибернетике обратная связь характеризуется как способ управления, основанный на заранее заданных сигнальных признаках, устанавливающих прямое сравнение промежуточных и конечных состояний регулируемого процесса (А.В. Брушлинский, Н. Винер, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Тальзина). ОС с этой точки зрения трактуют как контрольную, корректирующую информацию. В содержание обратной связи при этом включается не только процесс, идущий от управляемого объекта к управляющему, но и регулирующее (корректирующее) действие последнего.

Коммуникативная модель обратной связи. Под обратной связью с точки зрения педагогической психологии понимают средство общения – операцию, с помощью которой осуществляется действие общения (Е.Н. Матвеева); функцию педагогической диагностики (И.В. Еськова); средство педагогической рефлексии (А.А. Бодалёв, И.А. Мушкина, Е.И. Рогов).

Как видим, в основе дифференциации значений исследуемого понятия лежит лишь функция обратной связи, реализуемая в разных системах (физиологической системе человека, педагогической и коммуникационной системах). Так как информационное взаимодействие можно рассматривать и как педагогическую, и

как коммуникационную систему, то, полагаем, различное понимание термина «обратная связь», представленное во всех моделях, не исключает одно другое и позволяет использовать его при рассмотрении управления дидактическим процессом. Мы придерживаемся *кибернетической точки зрения*, в соответствии с которой обратная связь определяется 1) как обратное влияние педагогической системы (и процесса обучения, в частности) на саму себя, вследствие чего изменяются все компоненты данной системы; 2) как контрольная, корректирующая информация. При таком подходе обратные связи проявляются в способности субъектов управления самостоятельно и активно перерабатывать информацию. Следовательно, все субъекты должны рассматриваться и как активные пользователи информации, идущей по каналам обратной связи, и как её источники.

В рамках различных подходов выделяют различные *типы обратной связи*. В *кибернетической классификации* ОС разделяется на линейную и нелинейную, внешнюю и внутреннюю, «отрицательную», «положительную» и двойную.

Внешней ОС (оперативной или отсроченной во времени) называют способы учета и оценки результатов обучения учеников учителем, т.е. контроль знаний. *Внутренней* ОС – получение информации о результатах обучения самими учениками в процессе самоконтроля, самопроверки в разных формах. А.М. Матюшкин, Г.С. Никифоров, Л.А. Верещагина отмечают, что *положительная* ОС в обучении сигнализирует о правильности решения учебной задачи, *отрицательная* – о неправильности её решения. Для успешного информационного взаимодействия необходима своевременная (*оперативная*) ОС между педагогом и ребёнком. Такая связь с позиций личностно-ориентированного подхода должна осуществляться в форме педагогического оценивания, а не просто как информация о правильном или неправильном решении задачи (Е.И. Машбиц).

С позиций *функционального подхода* нами выделены следующие типы обратной связи в информационном взаимодействии педагога и ребёнка:

- *индицирующая* (показывающая правильность или неправильность ответа, выявляющая результаты учебной деятельности на различных этапах учебного процесса);
- *диагностическая* (способствующая установлению причины успеха или неуспеха в процессе выполнения конкретной учебной задачи или учебной деятельности в целом);
- *мотивационно-ориентирующая* (повышающая мотивацию учащихся с помощью основных суждений о результатах его деятельности);
- *корректирующая* (на основе которой осуществляется регулирование методик обучения, конкретизация его целей на разных этапах).

К средствам ОС мы относим материальные и идеальные объекты, которые используются педагогом и детьми в процессе обучения. *Материальные средства* ОС – внешние изменения в поведении, учебных действиях педагога и учащихся, а также предметы, реальные объекты, способствующие получению обратной информации.

Нами разработана следующая бинарная психолого-педагогическая *классификация средств внешней обратной связи*. Выделяются виды средств ОС в зависимости от цели учебно-познавательной деятельности и от модальности восприятия связи. Данная классификация помогает педагогу не только ориентироваться в разнообразии средств обратной связи, но и адекватно цели обучения осуществлять их отбор в сложившейся педагогической ситуации.

К *средствам внутренней* ОС мы относим те «мысли о мыслях», умения выполнять умственные и практические операции, которые входят в состав действия установления факта ошибки в системе контроля (самоконтроля):

- 1) выбор приёмов и средств обратной связи (установление способов соотнесения результатов (объекта) с эталоном);
- 2) соотнесение, сравнение результата с эталоном;
- 3) поиск несоответствия;
- 4) фиксирование несоответствия результата эталону.

Средства внешней обратной связи

Виды средств ОС в зависимости от цели учебно-познавательной деятельности	Примеры средств:	Виды средств ОС в зависимости от модальности восприятия связи		
		визуальные	аудиальные	кинестетические
Средства организации учебно-познавательной деятельности	Изменения в жестах	+		+
	Изменения в мимике	+		+
	Изменения в поведении			+
	Обращения		+	
	Организационные фразы		+	
	Комментируемое управление		+	
Средства стимулирования учебно-познавательной деятельности	Похвала		+	
	Замечания		+	
	Советы		+	
	Игнорирование			+
	Значки награждения	+		
	Значки порицания	+		
Средства контролирования учебно-познавательной деятельности	Контрольные вопросы		+	
	Письменные задания			
	Перфокарты	+		
	Планшеты	+		+
	Сигнальные карточки			+
	Игрушка-контролёр	+		+
	Буквенные и цифровые вееры	+		+
	Компьютерные программы	+	+	

Проведенная опытно-экспериментальная работа свидетельствует, что педагог в практической деятельности сталкивается с комплексом проблем реализации обратной связи в обучении детей. Трудности в её осуществлении испытывают и обучающиеся. Оптимальное функционирование обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии требует изучения возникающих сложностей и поиска путей их преодоления.

Для выявления основных трудностей в осуществлении контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной функций управления дидактическим информационным взаимодействием и определения направлений совершенствования обратной связи в нём нами был изучен и проанализирован опыт реализации обратной связи в обучении детей 6-7 лет в современной педагогической практике воспитателей и учителей начальных классов г. Армавира. Для исследования практики реализации ОС в обучении старших дошкольников и первоклассников мы поставили следующие задачи:

- изучение представлений педагогов об ОС в информационном взаимодействии с детьми 6-7 лет;
- выявление особенностей реализации внешней ОС в дидактическом информационном взаимодействии педагога со старшими дошкольниками и младшими школьниками;
- выявление специфики реализации внутренней ОС в контрольных операциях детей 6-7 лет и уровня сформированности таких операций в составе действия самоконтроля.
- определение целесообразности использования средств обратной связи в процессе управления дидактическим информационным взаимодействием педагогов и детей 6-7 лет.

Для решения первых трёх задач мы разработали для педагогов анкеты с вариантами ответов, помогающие выявить типичные представления педагогов о понимании смысла понятия «обратная связь», о задачах (функциях) ОС в дидактическом информационном взаимодействии, а также позволяющие констатировать, какие средства ОС считаются наиболее эффективными и популярными среди педагогов.

Как свидетельствуют результаты проведенного анкетирования, большинство педагогов дошкольных учреждений понимают ОС как необходимое средство общения с детьми, т.е. рассматривают это понятие с позиций коммуникативной модели. Учителя же чаще всего понимают под ОС средство подкрепления и контроля. На наш взгляд, такие различные представления педагогов обусловлены спецификой их управления дидактическим взаимодействием, определяющейся ведущим видом деятельности дошкольников (игры) и младших школьников (учения). Так, воспитатели в игровой форме взаимодействуют с детьми на занятиях и чаще используют беседу, диалог для управления процессами формирования познавательных представлений и умений детей. Учителя осуществляют управление обучением с помощью специально запланированных контрольных работ.

Большее половины опрошенных педагогов ДОУ и начальной школы считают ОС процессом получения обратной информации, идущей от детей к педагогу. Это объясняется традиционным представлением о том, что информация о достижении целей обучения необходима и важна только для педагога. К сожалению, воспитатели и учителя не осознают важности и значимости информирования ребёнка о процессе и результатах его деятельности в дидактическом взаимодействии. Следует отметить, что они определяют мотивационно-ориентирующую и индицирующую функции ОС в информационном взаимодействии с детьми наиболее значимыми, умаляя при этом значение диагностической и корригирующей функций. Это обусловлено, на наш взгляд, тем, что в современной практике образования детей 6-7 лет преобладают традиционные формы контроля по результату, а формы процессуального, корректирующего контроля используются реже.

Нас также интересовали те средства, которые были использованы в обучении детей 6-7 лет. По словам педагогов дошкольных учреждений, как правило для установления обратной связи с детьми в информационном взаимодействии они используют аудиальные средства ОС, такие как контрольные вопросы, похвала, советы. Следует заметить, что чаще всего они являют собой положительные средства ОС для стимулирования учебно-познавательной дея-

тельности и преобладают над отрицательными средствами ОС (замечаниями, игнорированием и др.) С целью организации учебно-познавательной деятельности педагогам обычно приходится прибегать к визуально-кинестетическим средствам ОС. По словам учителей и воспитателей, обратную связь они устанавливают с детьми «по глазам». Из контрольных средств ОС письменные задания в тетрадях, на доске упоминались чаще, чем устные задания. Незнакомы педагогам такие средства контроля и самоконтроля как планшеты, перфокарты. Мало значения придаётся и игрушке-контролёру на уроках в первом классе, поскольку, по мнению учителей, это средство только отвлекает внимание детей, а не приучает их к дисциплинированности в школьной жизни. Многие учителя вообще не считают целесообразным применять какие-то дополнительные средства контроля типа сигнальных карточек, буквенных вееров, считая вполне достаточными письменные контрольные работы и традиционные устные опросы с поднятой рукой.

С целью выявления особенностей реализации обратной связи в информационном взаимодействии педагога с детьми 6-7 лет учителям и воспитателям предлагались вопросы о преимуществе использования средств ОС в зависимости от вида, этапа занятия (урока), от формы обучения; вопросы о частоте реализации ОС в обучении, о необходимых профессиональных качествах педагогов для эффективного управления дидактическим процессом. Анализ полученных результатов анкетирования показал, что 87% опрошенных считали целесообразным использовать контрольные средства ОС на этапах закрепления знаний и умений, причём на предметах гуманитарного цикла такие средства ОС учителя применяли очень редко. Тестовые задания, контрольные вопросы, сигнальные карточки чаще использовались на уроках математики, русского языка, ознакомления с окружающим миром. 58% опрошенных педагогов полагали, что эффективней использовать контрольные средства ОС в процессе групповых форм обучения ежедневно. Из профессионально-личностных качеств, которыми необходимо обладать педагогу для реализации обратной связи в информационном взаимодействии с детьми, чаще всего назывались наблюдательность, внимательность, терпение, умение вы-

слушать ребёнка. Техническая сторона организации обратной связи при этом игнорировалась. Лишь 11,2% опрошенных педагогов отметили, что педагогу нужно научиться владеть методикой применения различных средств ОС. Для реализации эффективной обратной связи с ребёнком, по мнению учителей, совсем нет необходимости учитывать его полоролевые особенности (7%), анатомио-физиологические и нейропсихологические (5,1%). Важно учитывать особенности характера, темперамента ребёнка (97,9%).

Анализ использования средств ОС в дидактическом информационном взаимодействии педагога и детей 6-7 лет свидетельствует о том, что, несмотря на наличие в теории и передовой педагогической практике большого и многообразного арсенала данных средств, широкого распространения у воспитателей и учителей начальных классов они не получили. Причём воспитателям известно больше игровых средств ОС, чем учителям, но они рассматриваются лишь как занимательные игрушки и не находят должного места в практике дошкольных учреждений. Чаще педагоги используют средства ОС, руководствуясь лишь принципом эффективного применения наглядности в обучении, позволяющей осуществлять индицирующую функцию обратной связи в информационном взаимодействии с детьми (сличать правильность ответов заданий с результатами решений учебных задач). При этом уменьшается значение диагностической и корригирующей функций ОС.

Для выявления особенностей реализации внутренней обратной связи в контрольных операциях детей 6-7 лет и уровня сформированности таких операций в составе действия самоконтроля мы использовали диагностики «Диктант» (Л.А. Венгера, Е.А. Агаевой и др.), «Образец и правило» (Е.А. Бугрименко, Л.А. Венгера и др.), «Сапожки» (И.В. Дубровиной).

Исходный уровень контрольных умений детей определялся также с помощью тестирования, целью которого было выявление:

- уровня представлений детей о сущности обратной связи в профессиональной деятельности, а также в учебной деятельности школьника;
- экстенсивных, интенсивных и конструктивных показателей внутренней обратной связи (насколько учащиеся владеют операциями

«найди ошибки», «сравни с образцом», «определи вид задания», «определи объект проверки», «укажи несоответствия» и др.);

- степени осознанности детьми 6-7 лет необходимости применения обратной связи в процессе контроля и самоконтроля.

Выявлялись умения выделять объект контроля (предвидеть возможные ошибки), находить способы соотнесения результатов с эталоном, осуществлять поиск несоответствия, сравнивая результат с эталоном, фиксировать ошибки.

В процессе изучения уровня представлений об обратной связи и контрольных умениях детей 6-7 лет нами, в первую очередь, использовались следующие методы: наблюдение, беседа и эксперимент. Проводились наблюдения за детьми подготовительных групп и первых классов во время занятий (уроков) и самостоятельной свободной деятельности детей, организованной педагогом. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности операций контроля у детей-первоклассников незначительно отличается от уровня детей старшего дошкольного возраста.

Мотивация желания найти ошибку в заданиях у первоклассников, знающих, что их работы после собственной проверки будут проверены и оценены педагогом, была выше, чем у детей дошкольного возраста. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что дети первоклассники привыкли обращать внимание на исправления учителя красной пастой, за которые им приходится отвечать перед родителями. В то же время, как свидетельствуют беседы с родителями, проверку домашних заданий осуществляют родители (даже при самостоятельном выполнении заданий детьми). Действия по установлению факта ошибки, выявлению звена, в котором она допущена; устранению, исправлению ошибки вызывают большие трудности у детей и вменяются в обязанность заботливым родителям и проверяющим работы педагогам. Опыт безотметочного обучения в первом классе свидетельствует о снижении уровня контроля со стороны родителей за успеваемостью ребёнка и, как следствие этого, уменьшение ответственности у детей за выполнение учебных заданий. Мы столкнулись также с тем, что многие дети не хотели проверять свои работы из-за страха перед ошибкой («у меня и так красиво

написано, не хочу исправлять, поругают»). Таким образом, современные дети и многие родители не осознают значимости операций контроля в обучении, ориентируясь лишь на итоговый результат отметки.

Итак, как показали результаты констатирующего эксперимента, и педагоги, и дети 6-7 лет испытывают определённые трудности в дидактическом информационном взаимодействии, связанные с реализацией обратной связи в действиях контроля и самоконтроля. В частности, педагогам сложно управлять информационным взаимодействием в режиме реального времени: средства оперативной обратной связи далеко не разнообразны.

Большинство из них рассматривает ОС как необходимое средство общения с детьми, т.е. определяет данное понятие с позиций коммуникативной модели обратной связи. Чаще всего для установления обратной связи с детьми в информационном взаимодействии они используют аудиальные средства ОС, такие как контрольные вопросы, похвалу, советы. При этом результаты наблюдений показывают, что на практике аудиальные средства отрицательной ОС (замечания, порицания, игнорирование и пр.) значительно преобладают над средствами положительной ОС (похвала, советы и пр.)

Мы пришли к выводу о том, что и первоклассники, и старшие дошкольники слабо реализуют внутреннюю обратную связь по ряду причин: низкий уровень мотивации осуществления контрольных действий; невладение приёмами нахождения, проверки и исправления ошибок, некорректное отношение взрослых к этому процессу: родители и многие педагоги считают, что дети в процессе обучения самостоятельно овладеют необходимыми умениями самоконтроля.

Всё вышесказанное свидетельствует о необходимости совершенствования обратной связи в современной педагогической практике с целью эффективного управления информационным взаимодействием педагога и детей 6-7 лет. В ходе опытно-экспериментальной работы нами намечен комплекс педагогических условий эффективного осуществления ОС.

В процессе проведения экспериментальной работы по реализации ОС нами были определены следующие педагогические условия осуществления эффективной ОС: психофизиоло-

гические, организационно-методические, коммуникативные.

К *психофизиологическим условиям* реализации ОС в процессе информационного взаимодействия педагога и детей 6-7 лет необходимо отнести специфику её организации в соответствии с возрастными, полоролевыми особенностями, индивидуально-типологическими показателями первоклассников. Исходя из данных, полученных в процессе формирующего эксперимента, относительно влияния названных особенностей младших школьников на процесс организации контроля и самоконтроля в дидактическом информационном взаимодействии мы сформулировали педагогические рекомендации по реализации ОС.

Учитывая, что, по оценкам физиологов, разброс в сроках физиологического созревания многих систем организма семилетних детей превышает полтора года (дошкольнику в пять лет шесть месяцев и школьнику в восемь лет и шесть месяцев может соответствовать паспортный возраст семи лет), необходимо помнить, что именно в 6-7 лет активно развиваются информационные процессы как основа субъективно значимой познавательной деятельности. Это объясняется, как отмечает В.Г. Каменская, результатом интенсивного созревания нейронных ансамблей коры больших полушарий. К семи годам функции левого полушария, отвечающего за процедуру определения ведущих признаков стимула и отличающегося от правого высокой скоростью распознавания образов, ещё окончательно не сформированы. Поэтому дети в начале обучения в первом классе описывают зрительные стимулы длительно и неточно. Мозговые механизмы произвольного внимания в семь лет окончательно не созрели. Начало формирования произвольного внимания приходится на старший дошкольный возраст, когда ребёнок обретает способность планировать и контролировать свои действия. Однако этот процесс характеризуется неустойчивостью в связи с высокой отвлекаемостью детей на новые или эмоционально окрашенные события. Завершение формирования механизмов произвольного внимания происходит к девяти-десяти годам, когда устанавливаются стабильные связи задних отделов коры мозга с подкорковыми структурами, прежде всего с ретикулярной формацией. Дети 6-7 лет независи-

мо от своего пола имеют одинаковый уровень развития общего и невербального интеллекта. Вербальный же компонент интеллекта лучше развит у девочек, чем у мальчиков, их сверстников [3, с.233-237]. Поэтому девочки успешнее овладевают аудиальными способами реализации ОС, и именно этот вид средств ОС целесообразней использовать в работе с девочками. Психофизиологические механизмы адаптации к интеллектуальной деятельности у мальчиков характеризуются более высокими энергетическими ресурсами, т.е. мальчики более устойчивы к фактору эмоционального воздействия по сравнению с девочками. У сверстниц сниженные энергетические резервы компенсируются более зрелыми динамическими механизмами и большим участием кортикальных систем управления, что делает адаптацию к условиям интеллектуальной деятельности менее «затратной». Таким образом, следует больше уделять внимания эмоционально-окрашенной оценке действий мальчиков. Необходимо учитывать тип темперамента ребёнка, а также помнить о соответствии педагогического поощрения полу ребёнка («молодец» – для мальчика, «умница» – для девочки и т.п.).

К *организационно-методическим условиям* реализации ОС мы относим следующие.

- Создание психологически комфортного микроклимата, доброжелательной обстановки на уроке. Контроль традиционно воспринимается обучающимися как самый дискомфортный этап процесса обучения. Напряжённость, страх, возникающие у детей в процессе проверки и оценивания результатов их деятельности, чаще всего связаны с неблагоприятной атмосферой, которая создаётся, а подчас и нагнетается педагогом. Снять это напряжение возможно при выполнении следующих организационно-методических требований к реализации ОС:
 - а) контроль усвоения учебного материала каждым учеником должен быть систематическим, осуществляемым не от случая к случаю, а на протяжении всего процесса обучения, на каждом занятии, что не только обеспечивает прочность усвоения, но и снимает состояние напряжённого ожидания («спросят – не спросят»);
 - б) важнейшим условием психологического комфорта является доброжелательное отно-

шение педагога к каждому ребёнку, максимум внимания, демонстрация готовности его выслушать, поддержка, отсутствие субъективизма, фиксированных установок по отношению к отдельным учащимся (типа «на большее он не способен»). Проверять и оценивая знания, способности, умения, навыки учащихся, педагог руководствуется не личными симпатиями и антипатиями, а ориентируется на существующие критерии, при этом поддерживая любое позитивное изменение в развитии ребёнка.

- Активное использование разнообразных форм и методов и видов обратной связи в процессе контроля и взаимоконтроля (работа в группах, парах).
 - Единство процессов контроля и самоконтроля, т.е. постепенная интериоризация контрольных действий (внешняя обратная связь) во внутренний план деятельности (внутренняя обратная связь). Этому способствуют средства внешней обратной связи: привлекательные игровые пособия «Логико-мальш», «Умный шнурок»; невербальные приёмы ОС – колокольчик, жестовые команды руками (хлопки) с целью активизации внимания; приём отсроченной реакции (вопрос – пауза секунд 30, чтобы дать понять, что поднятая рука замечена, кивнуть или назвать имя, – ответ); введение ролей игрушек- «контролюшек»: Растеряйки, Торопыжки, Знайки, Незнайки; приём «мордашки»; вербальные средства ОС – тихий опрос (беседа с одним или несколькими учениками происходит полупешотом, в то время как класс, группа заняты другим делом, например, тренировочным контролем); магнитофонный опрос (ответ ребёнка записывается на магнитофон, чтобы потом он мог сам себя послушать); словесные оценки деятельности учащихся.
 - Применение автоматизированных средств ОС (компьютерный контроль) в процессе внедрения новой информационно-педагогической технологии управляемого развития школьников (НИПТУРШ), разработанной Л.Е. Плещачом, Г.М. Шамисом [5, с.168-177].
- К *коммуникативным условиям* реализации обратной связи относим следующие.
- Создание эмоционально-положительного климата, атмосферы доверия и психологической безопасности в процессе информацион-

ного взаимодействия, которая способствует рождению диалога. Главной причиной смыслового барьера в общении, препятствующего налаживанию информационного взаимодействия, являются неправильно выбранные приёмы вербальной и невербальной обратной связи, проявляющиеся в форме педагогической оценки, воздействующей на личность ребёнка. Одна из распространенных ошибочных позиций педагога по отношению к ребёнку – невнимательность к его достижениям, которые взрослому кажутся незначительными, несущественными. Большое число ответов детей оказывается вообще никак не оцененными. Нередко интонация, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам и действиям других детей позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он или нет. Но случается, что ребенок лишен даже этой косвенной информации.

- Ребенок, не дождавшись доброжелательной оценки учителя, внимания с его стороны, начинает добиваться любой, даже отрицательной оценки, проявляя при этом раздражительность, капризность, строптивость, хвастовство. Отсутствие оценки, или безоценочные ситуации, по мнению Б.Г. Ананьева, «есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее объект, заставляющее человека строить собственную оценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намёков, полупонятных ситуациях поведения педагога и учеников» [1, с.145]. Выявлено, что первоклассники оказываются в три раза чаще в ситуации неоченения, нежели дошкольники.
- Неотсроченность обратной связи («по горячему следу») – ещё одно существенное условие её эффективной реализации. Отсроченная же межличностная информация может быть искажена фактором времени. Поэтому одним из основных параметров диалогического общения учёные считают условие «здесь и сейчас».

Исходя из сказанного были определены требования к оценочной деятельности педагога:

- а) преобладание положительных оценок над отрицательными. Это не означает, что нельзя

отрицательно оценивать ребенка: давая отрицательную оценку, воспитатель всегда дополняет ее перспективной положительной оценкой будущих успехов и результатов;

- б) расширение спектра оценок за счет 1) обособления похвалы или порицания, например: «Ты хорошо сделал машинку (на уроке ручного труда), особенно хорошо получились cabina и колеса, а вот кузов немножко нужно поправить»; 2) варьирования позиционностью оценивания, то есть оценки даются от разных лиц; 3) варьирования оценивания по компонентам деятельности и компонентам личности;
- в) максимальный учет индивидуальных особенностей детей в процессе оценочной деятельности;
- г) постепенное и последовательное подключение детей к оценочной деятельности, развитие способности к самооцениванию.

Соблюдение выше перечисленных педагогических условий, как показали результаты опытно-экспериментальной работы, способствует совершенствованию реализации ОС в дидактическом информационном взаимодействии педагога и детей 6-7 лет.

Примечания:

1. Ананьев, Б.Г. Избр. психол. Труды / Б.Г. Ананьев. – Т. 2. – М., 1980. – С.145
2. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М.: Наука, 1983. –344с. – С.29-78
3. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии / В.Г. Каменская // Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие; под ред. В.Г. Каменской. – М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2005. – 288с.- С.233-237
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. / А.Н Леонтьев. – М.: Политиздат. -1975. –304с. – С.78-79
5. Плескач, Л.Е., Шамис, Г.М. Технология педагогики. Или наука об искусстве становления целостного сознания / Л.Е. Плескач, Г.М. Шамис . – Краснодар: ОИПЦ «Перспективы образования», 1998. – 224с. – С.168-177
6. Петровский, А.В. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский // Психология. Словарь; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С.52.