

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ В РАМКАХ МЕТОДА АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ

А. И. Курицын

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

В статье рассматривается круг вопросов связанных с активизацией познавательной деятельности учащихся. Особое внимание уделяется функциям вопросов учителя на уроке. Анализируются ключевые моменты, связанные с вопросами учителя в методике активной оценки.

Ключевые слова: активная оценка, вопросы учителя на уроке, формирующее оценивание, гуманистическая педагогика.

CHARACTERISTIC FEATURES OF TEACHER QUESTIONS IN CLASS WITHIN THE FRAMEWORKS OF FORMATIVE ASSESSMENT METHOD

A. I. Kuritsyn

Belarus State University, Minsk, Belarus

The article considers the range of questions connected with activation of informative activity of students. Special attention is given to functions of questions of the teacher in class. The key moments connected with questions of the teacher applying formative assessment are analyzed.

Keywords: formative assessment, questions of the teacher in class, humanistic pedagogics.

Тенденции современного образования свидетельствуют о том, что ученик постепенно становится полноправным субъектом образовательного процесса. Именно активность учащихся, именно их познавательная деятельность, позволяет, в конечном счёте, достигать целей обучения. Соответственно, необходимо стремиться к тому, что бы ученики обладали навыками, которые бы позволили им, не только воспроизводить полученную от учителя информацию, но и сами могли бы искать, анализировать, и применять в новых условиях знания. Более того, в связи с этим и меняется роль преподавателя. От собственно единственного источника информации в рамках образовательного процесса, учитель скорее становится организатором познавательной деятельности ученика. Роль педагога теперь заключается не в том, что бы дать готовое знание, а после проверить степень его усвоения, а в том, что бы создать учащемуся такие условия, в которых он сам бы смог добыть ответы на интересующие его вопросы, сам смог бы получить знания. В ходе самостоятельной по-

знавательной деятельности.

В настоящее время, одной из педагогических технологий, способной решить данную задачу, является метод активной оценки (formative assessment; известен также как формирующее оценивание).

Как справедливо отмечено в работе «Активная оценка», метод активной оценки не является принципиально новым. Более того, можно заметить, что многие составные части данной методики и так, используются педагогами. Фактически, активная оценка, это приведение в единую систему ряда определённых техник и приёмов [2, С. 4].

Как отмечает Н.И. Запрудский, в узком смысле, активная оценка, это сочетание оценивания процесса, и промежуточных результатов обучения, которые не имеют бального выражения, с подведением итогов обучения, и последующего выставления отметки. В широком смысле, активная оценка не сводится к контрольно-оценочной деятельности, это стратегия обучения, которая имеет системный характер и включает мотивирование, целеоп-

ределение, действия, результаты, оценку. Она охватывает широкий спектр методов и средств, непосредственно связанных с процессами преподавания и обучения [12].

Термин активная оценка был заимствован известным педагогом, Б. Блумом, у М. Скривена, который первым стал разделять понятия активного (формирующего) и итогового оценивания. В 1968 г., в своей книге «*Learning for Mastery*» Б. Блум рассматривал активную оценку как своего рода инструмент, для улучшения образовательного процесса. Во второй половине 1980-х Британское общество образовательных исследований создало исследовательскую группу для проведения реформы оценочной деятельности [15, С. 17].

Результатом стало появление исследования П. Блэка и У. Дилана «*Assessment and classroom learning*», в котором они, проанализировав более 500 научных статей, отметили влияние активной оценки на эффективность обучения. В последующей своей работе «*Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*» они отмечали, что в целом, использование активной оценки позволяет улучшить качество обучения, независимо от других факторов [1].

В результате, в 2000-х гг. в Великобритании, США, Чехии, Польше метод активной оценки получает широкое распространение, особую роль в этом сыграет выход в 2009 г. книги Дж. Хэтти «*Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*». Проанализировав ряд педагогических приемов и техник, автор пришёл к выводу, что главную роль в процессе обучения, прежде всего, играет мотивация ученика, значительную профессионализм учителя, и в меньшей степени, собственно школа, учебная программа и т.д. [16]. В связи с этим, одной из наиболее успешных педагогических практик, влияющих на мотивацию учащихся, является именно система формирующего оценивания. В качестве теоретико-методологического фундамента активной оценки, как педагогического метода, можно выделить компетентностный, полисубъектный (диалогический), деятельностный, системный и личностно-ориентированный подходы.

Под компетентностным подходом в образовании понимается способ обучения, «ориентированный на овладение учащимися ключевыми компетенциями, являющимися универсальными для освоения различных видов деятельности, а также требующими умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации» [9, С. 59]. При использовании активной оценки, происходит особенно

заметное формирование компетенций, связанных с организацией, планированием и коммуникацией, так как фактически учащиеся участвуют в совместном формировании целей обучения, критериев оценивания – иными словами в организации дидактического процесса. Немаловажное значение приобретают и коммуникативные навыки, вследствие того, что ученикам приходится постоянно взаимодействовать как с учителем, так и между собой – ведь им приходится, в том числе и самостоятельно оценивать результаты друг друга.

В рамках современного образования важное значение приобретает и полисубъектный (диалогический) подход. В целом его можно охарактеризовать как приоритетное внимание не только к собственно образовательной деятельности как таковой, но и возникающим в процессе ей отношениям. Важной задачей педагога становится формирование доверительных, равных отношений между учащимися между собой, между учащимися и педагогом, способствование «гуманным отношениям, налаживание психологического климата в коллективе» [4, С. 308]. Как можно отметить, без создания комфортных отношений между учениками и учителем, метод активной оценки теряет значительную часть своих преимуществ. Так, представляется затруднительной совместная выработка критериев оценивания, целей учебных занятий и т.д., всё это крайне затрудняет работу педагога, создаёт атмосферу, лишённую самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

По мнению К.Н. Ахвердиева, «диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики» [4, С. 308]. А как можно справедливо заметить, цели применения активной оценки как системы педагогических методов и приёмов, и гуманистической педагогики как направления в теории и практике воспитания и обучения, совпадают, так как предполагают, что ребенок является «высшей ценностью и самоцелью исторического развития человеческой деятельности в области образования» [18, С. 304]; провозглашается уникальность личности подрастающего человека.

Деятельностный подход педагогики возник в результате исследований А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, и в целом его можно определить, как «такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельно-

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ В РАМКАХ МЕТОДА АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ

сти, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности» [14, С. 29]. Иными словами, фактически деятельность и определяет результат педагогического процесса. Это мы наблюдаем и в активной оценке. С помощью деятельности определяется промежуточная и конечная цель результатов обучения, происходит мониторинг педагогического процесса, определяются успехи и возможные затруднения, корректируется усвоение нового и закрепление уже пройденного материала. Важную роль в любом методе имеет понимание его как системы, в случае педагогического метода – дидактической системы. В целом, можно отметить, что любая дидактическая система, должна иметь следующие части: цели и задачи, а также результат; содержание обучения и средства, методы, приёмы; и собственно учеников и педагога. Активная оценка оказывает влияние на все составные части, но особенно на цель и результат обучения, а также обратную связь между ними, которая и помогает корректировать процесс получения и усвоения знаний. Как отмечает, А.И. Жилина, «педагогическая система является процессом», который можно описать как «последовательную смену состояний, тесную связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение, изменение системы» [10, С. 18]. Таким образом, мы видим, что наиважнейшие элементы активной оценки: планирование целей и чёткое следование критериям оценивания, само- и взаимооценка, обратная связь с учащимися, являются структурными частями формирующего оценивания как дидактической системы.

Важную роль в методологической основе активной оценки как педагогической технологии, в настоящее время приобретает личностно-ориентированный подход. Прежде всего, необходимо подчеркнуть известные отличия, между личностно-ориентированным и индивидуальными подходами. Как отмечает М.И. Запрудский, использование и того, и другого предполагает принимать во внимание индивидуальные особенности учащегося, но если в личностно-ориентированном подходе предполагается развитие его индивидуальности, то в случае индивидуального подхода, целью является усвоение учениками конкретного социального опыта, овладение определённым набором знаний и умений. Иными словами, личностно-ориентированный подход на практике – это концентрация образовательного процесса на ученике, а не на предмете, не только на ученике, но и на учителе [11]. Учитель скорее

«направляет, соуправляет, организует, обеспечивает возможность для проявления учащимися своих способностей» [17, С. 63]. Всё это приобретает первостепенное значение в случае активной оценки, так как без активного сотрудничества учеников и учителя не только в рамках собственно обучения, но и организации образовательного процесса, применение метода в принципе невозможно.

В тоже время, можно выделить и ряд специальных принципов на основе личностно-ориентированного подхода, сформулированных С.Д. Шакурой: приоритет самооценки (т.е. оценки учителя, и тем более отметки, должна предшествовать самооценке ученика); критериальность (субъекты образовательного процесса в своей деятельности и при оценке её результатов ориентируются на совокупность специально выработанных критериев); непрерывность (процедуре оценки подвергается весь процесс деятельности, а не только её итоги) и др. [21, С. 26].

В современном педагогическом процессе, большую роль играют вопросы учителя на уроке, их место и роль в формировании комфортной образовательной среды.

Можно отметить, что вопрос как таковой, является частным случаем педагогической практики, и в тоже время одним из наиболее частых проявлений диалогического общения на уроке. Представляется, что в идеале, ученики должны стремиться к быстрым, чётким ответам, однако на практике можно столкнуться с обратным. Зачастую учащемуся мешает правильно ответить целый ряд факторов, которые достаточно очевидны, но как справедливо замечает С.Т. Шацкий, «педагогические вопросы весьма сильно отличаются от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него уже в голове имеется» [22, С. 192]. Таким образом, у ученика складывается впечатление, «если учитель знает ответ и все-таки спрашивает, то его педагогический вопрос есть своего рода педагогическая уловка, и ученик старается ответить на этот вопрос не по существу, а старается угадать тот ответ, который имеется в голове учителя» [22, С.192]. В конечном счёте, это ведёт к определённому формализму, к ответам не по сути, но по форме, что в результате приводит к тому, что учащиеся теряют интерес к познавательной деятельности, мотивация к учебе постепенно слабеет. В связи с чем, напрашивается вывод, что конечной целью вопросов учителя должно быть не только, а возможно и не столько, проверка знаний, но и побуждение

к активной мыслительной работе, к самостоятельному поиску знаний, не только во время урока, но и вне его.

Вопрос учителя многофункционален, но, по мнению О.В. Сергеевой, выполняет следующие основные задачи: во-первых является началом умственной деятельности, основанной на мотивации; и во-вторых является средством получения знаний, поиском ответов [19, С. 159]. Таким образом, удачно применённый вопрос, можно стать важнейшим элементом урока, началом широкой мыслительной деятельности, поиском не просто готового знания, а глубокой исследовательской заинтересованностью проблемой.

Н.А. Исакова отмечает, что вопросы учителя на уроке осуществляют следующие функции: во-первых, познавательную (порождение репродуктивных и продуктивных познавательных процессов учащихся); во-вторых, служебную (осуществление обратной связи, побуждение учащихся к мыслительной деятельности, регулирование их поведения, проверка их готовности к уроку); и в третьих – дидактическую (связанную с познанием, уровнем знаний, умений, навыков учащегося) [13].

Место и роль вопроса определяется прежде всего его дидактической направленностью. В связи с этим, Н.А. Исакова указывает, что вопросы учителя могут являться элементами урока как самостоятельной дидактической категории; в тоже время вопросы могут быть и основными компонентами вопрошающей деятельности учителя в составе его педагогической деятельности; а также собственно элементами дидактической системы (приемами в составе метода обучения) [13].

Известный специалист по ТРИЗ, А.А. Гин, выделяет следующие три вида вопросов: репродуктивные, расширяющие и развивающие [6, С. 16]. К первым относятся вопросы, ответ на которых предполагает повторение хорошо известного материала. В конечном итоге, данные типы вопросов «направлены на уровень понимания, предполагающий умение дать определения, найти факты в тексте» [8, С. 2].

Второй тип вопросов – расширяющие знания – допускает появление новой информации, расширение знаний об имеющемся явлении, но не предполагает выход на новый уровень понимания проблематики. По мнению Е.В. Дозморова и Э.Г. Гельфман, такой тип вопросов связан с пониманием «контекстной информации, которую можно додумать, реконструировать из контекста» [8, С. 2], а также получить из дополнительных источников. Третий уровень вопросов – развивающие – связаны с творческим пониманием задания. Предполагается выход на новый уровень осмысления, решения проблемы творческим, нестандартным способом, появления нового знания в процессе мыслительной деятельности.

В зависимости от функций, выполняемых вопросом на уроке, можно отметить несколько типов вопросов. Во-первых открытые вопросы, предполагающие известную вариативность при ответе, а также побуждающее к активной мыслительной деятельности. Более того, для данного типа вопросов, как правило, характерна свободная форма ответа. В противоположность открытым вопросам выделяют закрытые вопросы. Для них свойственен жёстко заданный ответ, отсутствие вариативности. И если открытые вопросы отлично подходят для проверки мыслительных способностей учащихся, их умения сравнивать между собой различные процессы и явления, установления причинно-следственных связей, то закрытые вопросы предполагают проверку фактологических знаний учащихся. Иными словами, закрытые вопросы, в какой-то степени являются своего рода базисом для открытых – так как незнание фактического материала не позволит ученикам успешно проанализировать различного рода явления и процессы.

Характерно, что в рамках понимания открытого вопроса как педагогического средства, выделяют несколько важных элементов данного типа заданий. В целом, как показывает практика, должны удовлетворяться следующие требования: во-первых, вопрос должен восприниматься учащимся как значимый, в противном случае его мотивация ответить на него будет сильно падать. Во-вторых, по мнению П.М. Горева и И.С. Зыкова, должна присутствовать определённая проблемность – то есть известное противоречие между собственно вопросом, заданием – и имеющимся у ученика опытом [7, С. 2]. В-третьих важно наличие неопределённости – вопрос должен предполагать несколько правильных ответов, а часть знания необходимо открыть самостоятельно, используя уже имеющиеся у учащегося сведения. В-четвертых, у задания должен присутствовать ответ в принципе в противном случае возникает вопрос с проверяемостью ответов, высказанных учениками. В качестве важного сопутствующего фактора можно выделить интегративную связь с другими учебными дисциплинами и научным знанием вообще.

В рамках применения метода активная оценка выделяют несколько ключевых моментов, связанных с вопросами учителя на уроке. В частности, авторы известной работы «Актуальная оценка деятельности: опыт наставника»

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ В РАМКАХ МЕТОДА АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ

Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў» рекомендуют отказаться от вопросов, ответы на которые учитель знает сам [3, С. 129]. Иными словами – вместо того, что бы попросить ученика дать определение того или иного явления, уместнее будет поинтересоваться как он сам понимает данный феномен. Тем самым закрытый вопрос превращается в открытый, у учащихся появляются возможности и условия для самостоятельной познавательной деятельности. В частности, исследователи выделяют пять основных стратегий для трансформации вопросов [23]. В качестве первой указывается возможность изменения вопроса таким образом, что бы у ученика было несколько вариантов для правильного ответа, при этом предлагается объяснить свой выбор. Во второй стратегии предлагается вопрос превратить в утверждение, добавив возможным вариантом, с обязательной аргументацией своего выбора. Например, вопрос «как вы считаете, положение коренного и чернокожего населения латиноамериканских колоний и североамериканских было одинаковым?» превращается в: «положение коренного и чернокожего населения латиноамериканских колоний и североамериканских было одинаковым. Согласны? Почему да? Почему нет?». Третья стратегия предполагает поиск отличий, с обязательным выбором одной из нескольких возможностей. Четвертая стратегия строится на том, что бы сначала озвучить собственно сам ответ на первоначальный вопрос, а спросить у учащегося каким образом мы пришли к данному ответу. Вопрос «какое событие стало фактическим началом Войны за независимость в США?» трансформируется в «почему Бостонское чаепитие получило такое название?». Пятая стратегия даёт ученику возможность посмотреть на проблему с другой стороны [23].

Вторым важным элементом вопросов учителя на уроке в рамках активной оценки можно назвать увеличение времени, которое учитель даёт учащимся для ответа [20]. То есть вызов ученика происходит не сразу после озвучивания вопроса, но после некоторого времени на размышления, что позволяет, во-первых, лучше подготовиться, а во-вторых, уменьшается количество случаев отсутствия ответов у отдельных учащихся в принципе. Также у учеников больше появляется уверенности в своих силах, они не только отвечают сами, но и уточняют ответы других учащихся. С другой стороны, как показывает практика, это увеличивает время на рассмотрение каждого из вопросов, тем самым уменьшая их

общее количество на уроке. Таким образом, каждый из озвученных пунктов плана прорабатывается лучше, но их становится заметно меньше. Следующим важным шагом, становится применение правила «не подымания руки». То есть учащийся вызывается не в результате того, что подымает руку, а случайным образом. Тем самым достигается то, что все учащиеся должны готовиться к ответу, так как, не зная, кого вызовут, они вынуждены рассуждать над заданием. Также это позволяет проявить себя не только наиболее активным, но и учащимся, которые в силу разных причин, не могут сразу дать правильный ответ. Более того, таким образом можно постепенно опросить весь класс, а не только наиболее сильных учеников.

По мнению исследователей, уместным будет позволить работать учащимся в парах при обдумывании ответов на вопросы: это помогает лучше сформулировать свой ответ, а также разобраться в проблеме. Рекомендуется при формировании пар, таким образом, что бы более подготовленные учащиеся взаимодействовали с менее знающими. В результате объясняя друг другу материал, они смогут лучше его усвоить [3, С. 130].

Желательно изменить своё отношение к неправильным ответам. В независимости от того, как ответил ученик, в любом случае, его рассуждения в целом способствовали педагогическому процессу, достигли своей цели в том, что ученик работал в направлении усвоения материала. Более того, неправильные ответы могут помочь в коррекции всего педагогического процесса: так как они показывают, что именно не понимает ученик – а с большой долей вероятности и не только он. Более того, «поощряя учеников задавать вопросы, учитель помогает им: развивать способность объяснять вещи своим языком; помогает учащимся преодолевать трудности самим, а не автоматически просить помощи; развивает рефлекссию и оценку своего обучения; развивает умение быть независимым. Кроме того, задавая вопросы, учащиеся намного лучше запоминают ответы» [5, С. 403].

Одним из важнейших элементов активной оценки являются ключевые вопросы. Для них характерно то, что они подобно словно «крючок» цепляют внимание учеников и не отпускают его, до тех пор, пока не будет дан ответ [3, С. 136]. Ключевые вопросы, помогают вывести ход урока за более широкие рамки, позволяют увидеть важность изучения темы, дают возможность ученикам широкий простор для мыслительной деятельности, в итоге, способствуют лучшему усвоению материала.

Ключевые вопросы должны соответствовать следующим критериям: подчёркивать цели обучения и ускорять их реализацию; вызывать желание ответить на вопрос; возбуждать интерес каждого ученика; способствовать самостоятельному поиску ответов и аргументации своих мыслей [3, С. 136]. Так, например, изучая Гражданскую войну в США, будет уместным в качестве ключевого вопроса спросить у учеников, почему во всем мире, в конце концов, отказались от рабства. Тем самым проблема выводится на широкий исторический фон, подчеркивается объективный характер данного явления, стимулируется мыслительная деятельность учащихся.

Таким образом, можно отметить, что активная оценка дает широкие возможности в сфере применения такого важного педагогического инструмента как вопросы учителя на уроке. Следование рекомендациям, выработанным как практиками, так и теоретиками применения активной оценки, можно повысить как общую успеваемость класса, так и заинтересованность в предмете отдельного учащегося. К сильным сторонам метода можно отнести стимуляцию мыслительной деятельности, самостоятельной познавательной активности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Black P. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.rdc.udel>.
2. Актыўная ацэнка: метады, дапамагі / укл. Н.В. Ільініч. – Мінск: Юсцінус, 2011. – 83 с.
3. Актыўная ацэнка ў дзеянні: вопыт настаўнікаў Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў / пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск: Юсцінус, 2014. – 238 с.
4. Ахвердиев К.Н. Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 308–310.
5. Вилкова Л.В. Элементы формирующей оценки качества школьного образования // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 401–403.
6. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. 3-е изд. – М.: Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
7. Горев П.М., Зыков И.С. Использование задач открытого типа на различных этапах урока математики // Концепт. – 2014. – №6. – С. 1–5
8. Дозморова Е.В., Гельфман Э.Г. Возможности вопроса в развитии творческого мышления обучающихся на уроках математики в МКШ // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 12. – С. 93–96.
9. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С. 59–63
10. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. – 2007. – № 1–2. – С. 15–20.
11. Запрудскі М.І. Актыўная ацэнка: звартная сувязь на ўроку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.nastaunik.info>.
12. Запрудскі М.І. Якія мэты, такая і праца вучняў на ўроку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.nastaunik.info/node/14648> (дата обращения: 07.10.2016).
13. Исакова Н.А. Функции и место вопросов учителя на уроке в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Исакова; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 252 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.dissercat.com>.
14. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. – 2006. – № 6. – С. 29–38.
15. Мацкевіч Т.П. Метады актыўнай ацэнка: узнікненне і распаўсюджванне ў краінах свету // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2012. – № 10. – С. 17–18.
16. Мацкевіч Т.П. Фактары, якія ўплываюць на эфектыўнасць навучання. паводле даследавання Джона Хэці: «Узаемабачнае навучанне» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.nastaunik.info>.
17. Приказчикова Т.А. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании детей // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 12. – С. 63–64.
18. Романюк Л.В. Гуманистическая педагогика // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 304–307.
19. Сергеева О.В. Основные подходы к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся средствами вопроса на уроках по окружающему миру в начальных классах // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3. – С. 159–161.
20. Стэрна Д. Актыўная ацэнка: новая метадыка навучання для якаснага ўзроўню адукацыі // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2012. – № 10. – С. 18–22.
21. Шакура С.Д. Формирование контрольно-оценочных действий учащихся 1–6-х классов в процессе учебной деятельности. – Минск: АПО, 2011. – 112 с.
22. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. – 416 с.
23. Якубоўская Э.М. Пытанні настаўніка на ўроку фізікі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.nastaunik.info>.

Курицын Артем Игоревич – соискатель кафедры истории России Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь