



КСЕНZOBA Г.Ю.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ШКОЛЫ



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ФАКУЛЬТЕТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Г. Ю. КСЕНЗОВА

**УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС
РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ШКОЛЫ**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОТНОШЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

ТВЕРЬ 2005

УДК 373.1.015.3
ББК Ч 421.0+Ю98
К 86

Рецензенты:

Кафедра психологии и педагогики образования взрослых
Тверского государственного университета
Доктор психологических наук, профессор Н. Ю. Скороходова
Заслуженный деятель науки РФ, доктор наук, профессор
кафедры общей психологии Г.В. Телятников

Ксензова Г. Ю.

К 86 Учебно-воспитательный процесс развивающейся школы:
Учебное пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. - 95 с.

ISBN 5-7609-0261-X

Учебное пособие посвящено обновлению фундаментальных основ процесса воспитания на основе деятельностно-отношенческого подхода, определению эффективных путей обеспечения процедур воспитания в учебном процессе, а также анализу образовательных технологий, позволяющих интегрировать воспитание и учение в условиях обновляющейся системы образования.

Работа предназначена руководителям и преподавателям учебных заведений, занимающихся вопросом усиления воспитательной функции учреждений образования. Она может быть полезна преподавателям психологии и педагогики вузов и педагогических колледжей, научным работникам, аспирантам, разрабатывающим вопросы организации и развития учебно-воспитательного процесса.

УДК 373.1.015.3
ББК Ч 421.0+Ю98

ISBN 5-7609-0261-X

© Ксензова Г. Ю. 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	----------

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ С УЧЁТОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО- ОТНОШЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА	7
--	----------

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - ОТНОШЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	7
--	----------

МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР	18
--	-----------

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	22
---	-----------

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕХНОЛОГИЯМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	28
---	-----------

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЪЯСНИТЕЛЬНО- ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ И РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	28
---	-----------

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНО – ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ	34
--	-----------

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ХАРАКТЕРА ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСТАРЕВШИХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ	44
--	-----------

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	49
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	49
ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	56
ТИПОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВСТВЕННО ЦЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ	61
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОЦЕДУР УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	78
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ	80
ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА РЕКОНСТРУКЦИИ ПРОЦЕССОВ	80
ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	88
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	90

ВВЕДЕНИЕ

В периоды смены социальных норм и отношений, несформированности новых ценностных ориентаций резко обостряются проблемы воспитания. Особое значение в эти периоды приобретает перестраивающееся воспитание в образовательных структурах, поскольку без целенаправленной теоретически выверенной работы по развитию нравственных начал подрастающего поколения прогресс общества замедляется.

Для любых учебных заведений актуальнейшей является задача достижения высокого уровня воспитания в учебном процессе, занимающем значительную часть времени в общем бюджете времени школьников и студентов. Между тем авторитарная педагогика не только упростила, но и исказила содержание понятия «учебно-воспитательный процесс». Любой процесс, происходящий в рамках учебных заведений, даже тогда, когда идёт заполнение памяти вместо развития способностей, стали называть учебно-воспитательным. Сложилось ложное представление о том, что процессы обучения и воспитания воссоединяются автоматически, независимо от применяемых различных способов обучения, стоит только учителю войти в класс.

Между тем очевидно, что, если учебную информацию педагога, при условии осмысленного выучивания учеником, можно перевести в его знание, хотя и не всегда продуктивное, то превратить автоматически информацию о том «как жить и каким быть» в нравственные качества личности не представляется возможным. То есть механическое объединение двух разных процессов, каждый из которых строится на присущих только ему психологических основаниях и методах, происходить не может.

Игнорирование существенных различий этих двух процессов привело к ослаблению воспитательной функции школы. Её восстановление потребует осмысления специфики психологических механизмов учения и воспитания, а также поиска научно обоснованных путей их интеграции на основе деятельностно - отношенческого подхода.

Обеспечению процедур воспитания в процессе обучения будет способствовать реализуемое с первых этапов школьной жизни тесное взаимодействие учителя и учащихся в учебном труде, перерастающее затем в деловое сотрудничество. При реализации этих процессов в поле внимания педагога оказывается характер возникающих у обучающихся отношений к учебной деятельности, себе как учащему себя индивиду.

Для успешной реализации воспитательной функции в учебном процессе, предполагается не только простое взаимодействие учащихся и педагогов в единой деятельности, но и проявление при этом гуманных отно-

шений к взаимодействующим сторонам, положительное отношение к требованиям учебного заведения, принятым социальным нормам.

Для инновационного преобразования воспитательной практики необходимо переосмысление и углубление теоретических основ процесса воспитания, придания ему практической конструктивности.

Первым шагом в этом направлении является раскрытие понимания сущности процесса воспитания, а также психологических механизмов и их педагогической результативности в воспитательной практике массовой школы.

Устранение негативных психологических последствий недооценки воспитательной практики будет способствовать реализации деятельностно-отношенческого подхода в воспитании учащейся молодёжи, предполагающего использование технологий, основанных на деятельностной парадигме, гуманных воспитательных отношениях.

На этапе поиска путей реформирования школы необходимо искоренение складывающихся заблуждений о том, что частичные преобразования, привнесённые из прогрессивных технологий, но не затрагивающие устройство базовых образовательных процессов, будут способствовать решению задачи обновления школьной практики обучения и воспитания.

Мнение о том, что, наряду с некоторым изменением условий обучения, вдруг сами по себе появятся возможности организовать совместную деятельность, речевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, создать условия для устойчивой интеграции процессов обучения и воспитания, следует считать необоснованным.

Предлагаемая читателю книга поможет понять характер воспитательного результата при применении прогрессивных технологий развивающего обучения, основанных на совместной деятельности субъектов образовательного процесса, а также подскажет основные пути интеграции процедур учения и воспитания в единый учебно – воспитательный процесс.

В книге доказывается, что создание условий для воспитания «нового» человека, способного к активной деятельности на основе нравственно ценных отношений с окружающей средой, требует применения деятельностного способа обучения, закрепляющего с детства гуманные отношения к растущему человеку. Инновационные технологии, обеспечивающие учебно-воспитательный процесс, изложены в общем виде без детализации по возрастным группам и учебным предметам.

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ С УЧЁТОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОТНОШЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА

Деятельностно - отношенческий подход является определяющим в воспитании. Его сущность заключается в том, что личностные изменения происходят в процессе деятельности человека, а содержание этих изменений определяется характером задаваемых при её организации отношений

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОТНОШЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ ГЛАВНЫХ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕДУР ВОСПИТАНИЯ

Учеными доказано, что воспитание происходит на основе активного участия воспитанников в жизнедеятельности того сообщества, которое для них является значимым, а деятельность в нём привлекательной.

Деятельность, обеспечивающая субъектную позицию воспитаннику, определяется реализацией *шести* основных компонентов: принятием *цели*, осмыслением *мотива* предстоящей деятельности, самостоятельным выбором *средств* её достижения, реализацией *действий* для получения желаемого результата, достижением *результата* и его *самооценкой*.

Воспитательный эффект участия в деятельности зависит от того, в какой мере обеспечивается внутренняя включённость учащихся во все её компоненты. К.Д. Ушинским эта психологическая ситуация сформулирована следующим образом: «Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей». То есть, если урок проводится по заранее составленному педагогом сценарию, а учащимся предписывается, главным образом, роль исполнителя репродуктивных действий, говорить о воспитательной эффективности такого процесса не приходится, так как пренебрегается принцип «Человек - сам творец своего воспитания».

Нарушение фундаментальных принципов психологии воспитания искажает воспитательный процесс, приводит к нежелательным педагогическим результатам: закреплению у учащихся потребительства, иждивенчества и ряда других негативных качеств.

Организации деятельности школьников надо обучать с первого класса. Собственно говоря, назначение педагога и заключается в том, чтобы оптимизировать осуществление субъектной функции учащихся в процессе удовлетворения учебно-познавательных потребностей.

ДВЕ СТОРОНЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ И СОБСТВЕННО ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ

Психологи выделяют в деятельности две её стороны. Первая сторона называется операционно-технической или процессуальной (функциональной). Анализ её подразумевает ответы на вопросы: «Что человек делает? Каким образом?» Это внешний пласт деятельности, легко поддающийся наблюдению. При обеспечении воспитательной функции важно помнить, что существует ещё один пласт деятельности – воспитательный. Это её внутренняя сторона - отношенческая, мотивационно-смысловая, чаще всего скрытая от внешнего наблюдения. Изучая её, мы отвечаем на вопросы: «Ради чего совершается деятельность? В какие отношения в ходе её осуществления включается ученик? В какие отношения пытаются его включить?»

Две стороны деятельности - внешняя и внутренняя - взаимосвязаны, неразрывны, но не тождественны друг другу. Возьмём, например, случай, когда человек что-то рассказывает. Внешне он может выглядеть полностью поглощённым рассказом, кажется, что он думает лишь о том, чтобы донести до слушателей всю информацию, ничего не забыть. На самом же деле его внутренний настрой может быть совершенно другим: к примеру, он в это время может стремиться к тому, чтобы заслужить авторитет, утвердить себя в глазах слушающих, продемонстрировать своё превосходство, унижить собеседника, обмануть его и т.п. Внутреннее действие есть такая же реальность, как и действие внешнее.

Очень важна осмысленность этих двух взаимозависящих процессов и их согласованность в практике обучения. Сегодня их различие при организации обучающих процедур для многих учителей оказывается достаточно сложным явлением.

Неумение проанализировать собственную деятельность на предмет соответствия двух её основных пластов – процессуального и отношенче-

ского - приводит к тому, что учитель часто получает воспитательный результат, прямо противоположный ожидаемому. Так, например, на уроке русского языка в первом классе учитель ставит задачу развить творческие способности учащихся, навыки выразительного чтения. Для этого школьникам предлагается из записанных на доске отдельных слов составить предложение и прочесть его с разной интонацией как повествовательное, побудительное, вопросительное и восклицательное.

Первоклассники с желанием и интересом выполняют задание: составляют интересные предложения, стараются выразительно их прочесть. Учительницу радует активность учащихся. Однако, слушая их, она высказывает в адрес школьников как позитивные, так и негативные оценочные суждения. Наконец, когда учащиеся от стеснения перестают поднимать руки и предлагать свои варианты, она, в качестве образца, произносит учительский вариант, и при этом не упускает возможности подчеркнуть все достоинства составленного ею предложения. Ясно, что в результате демонстрации учителем своего интеллектуального превосходства над первоклассниками, учащиеся испытывают чувство унижения, разочарования, неверия в свои силы, стыда, нежелания участвовать в подобных «педагогических экспериментах».

Разобраться в этой педагогической ситуации можно только в случае тщательного анализа и сопоставления двух пластов деятельности. Так при наблюдении внешнего пласта можно констатировать, что учащиеся выполняли творческую работу, составляли предложения. Если же присмотреться к внутреннему её содержанию и проанализировать на предмет адекватности характера проявляемых отношений решаемой задаче развития творческих способностей школьников, то можно сказать, что учительница хотела достичь одного педагогического результата, а совершала действия, прямо противоположные поставленной цели. Думая о развитии творческих способностей учащихся, она своим авторитетом, оценочными суждениями тормозила полёт творческой мысли школьников, а в заключение дала понять, что все их творческие усилия по сравнению с учителем напрасны. То есть учительница ставила задачу развития творческих способностей школьников, а выраженным в этом процессе отношением к самобытным находкам учащихся отбивала всякое желание когда – либо проявлять творчество.

Для того чтобы избежать подобных негативных явлений в учебном процессе, разрушающие воспитательную функцию учения, два пласта деятельности - внешний функциональный и внутренний отношенческий в деятельности учителя должны быть гармонизированы.

ЗНАЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СУЩНОСТИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Психология воспитательных отношений - это не дань моде, а инструмент более углублённого понимания сути воспитания. Подход к личности, с точки зрения анализа её отношений как системообразующих факторов характера, был впервые предпринят ещё в 1907 году С.А Франком в изложенной им программе исследования личности в её отношениях к среде ¹, а затем А.Ф. Лазурским, который обосновал необходимость отражать в школьных характеристиках, прежде всего, уровень отношений школьников к своим ученическим обязанностям и среде, в которой находится ребёнок ².

Большое значение коррективке отношений в перевоспитании подростков придавал А.С. Макаренко. Он подчёркивал, что *«отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы»* ³, и считал, что невозможно представить себе эволюцию отдельной личности, её нравственное развитие без эволюции отношений, в системе которых она существует. Он писал: *«Воспитание - есть процесс социальный в самом широком смысле слова... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребёнок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется нравственным и физическим ростом самого ребёнка. Весь этот «хаос» не поддаётся как будто никакому учёту, тем не менее он создаёт в каждый данный момент определённые изменения в личности ребёнка. Направить это развитие и руководить им - задача воспитателя»* ⁴.

Огромную роль отношений не только в медицинской, но и педагогической практике подчёркивал В.Н. Мясищев. Он подчёркивал, что система отношений, в которые оказывается включённым каждый человек со времени рождения и до смерти, формирует его субъективное отношение ко всем сторонам жизни.

Определяя отношения сущностным содержанием процесса воспитания, следует подробнее остановиться на их структуре, выделить основные компоненты отношения, которые помогут понять глубинную сущность процесса воспитания.

Отношение включает в себя три основных компонента:

- 1) эмоции (объект, на который направлено отношение, должен быть эмоционально привлекательным);
- 2) знания в определённой области;

¹ Франк С.А. Программа исследования личности в её отношениях к среде. - СПб., 1907.

² Лазурский А.Ф. Школьные характеристики. - СПб., 1913.

³ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 тт. - М., 1958. - Т.4. - С. 20.

⁴ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 тт. - М., 1958. - Т.5. С. 508.

3) побуждение действовать в этой системе отношений.

В основе отношения человека к фактам и явлениям лежат знания. Отношения основываются на знаниях, но не идентичны им. Нельзя утверждать, что, чем глубже знания, тем положительнее и устойчивее отношения. Не следует и недооценивать знаний. Задача распространения знаний состоит в том, чтобы научить человека понимать окружающий мир, дать ориентировку для практического поведения человека. Правильное понимание мира является условием правильного поведения. Но знания являются одним из средств воспитания. На характер проявляемых человеком отношений к миру оказывают влияние мировоззрение человека, его действия. Поведение, чувства, мотивы - это средства, формирующие отношение человека к тем или иным сторонам действительности.

У детей младшего возраста эти психические компоненты ещё не сформированы, но у них проявляются учебно-познавательные потребности. Поэтому целесообразная организация отношений в педагогической деятельности может быть достигнута и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Конечно, степень сложности отношений на этой стадии сравнительно небольшая. Более сложными становятся отношения в подростковом и старшем школьном возрасте, ибо их сложность растёт вместе с развитием деятельности и личности учащихся.

Отношения человека с миром являются стержневой характеристикой воспитательного процесса, ибо в них *проявляется сущность человека*. Умение наблюдать отношения, проявляемые учащимися в учебном процессе, позволит учителю узнать особенности характера школьников, способствовать развитию позитивных сторон их личности.

Предлагаем вашему вниманию пролог к пьесе Н. Хикмета «Чудак», в котором автор предлагает зрителю понаблюдать за проявляемыми отношениями действующих лиц к незначимому предмету окружающей действительности и на основании этого сделать определённые выводы об особенностях их характеров, познакомиться с героями. *«Вьётся тропинка, идут люди. На тропинке камень: мешает идти. Один прохожий, молодой и ловкий, перескочил через камень и зашагал дальше. Другой его не заметил и больно ушиб ногу. Третий с трудом протиснулся рядом. Четвёртый поставил ногу на камень, чтобы зашнуровать ботинок. Пятый с трудом отодвинул камень в сторону, чтобы другие могли пройти. Шестой устало опустился на камень, чтобы передохнуть. А седьмой, воротово оглянувшись, водворил камень обратно на тропинку и хихикает в предвкушении того, как люди будут спотыкаться».*

Как видим, у разных по характеру людей проявляется разное отношение к окружающей среде. Любое отношение проявляется в действиях людей. Выраженное в действии отношение позволяет получить первоначальное представление о характере человека.

Отношения играют большую роль не только в определении сущности личности, но и в её *формировании*. Отношения закрепляются по мере воспитания в духовном мире личности. Каждый человек несёт в себе систему закреплённых отношений. *Воспитание характера осуществляется в процессе включённости личности в воспитательные отношения*. При этом значимым является характер самих этих отношений. *Изменяя характер воспитательных отношений, мы изменяем и характер людей*.

С Л. Соловейчик следующим образом подчеркивает зависимость особенностей характера от тех отношений, в которые ребёнок включён.

- * Если ребёнка постоянно критикуют, он учится ненавидеть.
- * Если ребёнок живёт во вражде, он учится агрессивности.
- * Если ребёнка высмеивают, он становится замкнутым.
- * Если ребёнок растёт в упрёках, он учится жить с чувством вины.
- * Если ребёнок растёт в терпимости, он учится принимать других.
- * Если ребёнка подбадривают, он учится верить в себя.
- * Если ребёнка хвалят, он учится быть благодарным.
- * Если ребёнок растёт в честности, он учится быть справедливым.
- * Если ребёнок живёт в безопасности, он учится верить в людей.
- * Если ребёнка поддерживают, он учится ценить себя.

Если ребёнок живёт в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Отличительным свойством отношений является их полярность. За счёт этого свойства человек получает возможность достигать постоянства поведения. Это постоянство и даёт возможность предугадать поведение человека в незнакомой ситуации, так как отношение к одному предмету или одной ситуации переносится на другие сходные предметы или ситуации. Например, если мы знаем, что перед нами смелый человек, то в случае непредвиденной ситуации, не наблюдая его воочию, мы можем утверждать, что он пойдёт навстречу опасностям

Дети, особенно младшего школьного и подросткового возраста, неосознанно впитывают, а затем копируют отношения взрослых людей, которые проявляются в макросреде, закрепляют их в своём поведении. Затем они начинают относиться к нам, взрослым, так, как мы относимся к ним или другим людям.

Наблюдая за характером отношений, сложившихся в семье (микросреде), можно объяснить и одинокую старость при обеспеченных健康状况у детей, и тёплые трогательные отношения между людьми разных поколений.

Газета «Православная Тверь» на своих страницах привела притчу «Отчего иногда дети не почитают своих родителей». Вот эта притча.

«Взрослые и уже семейные люди, оказывая непочтительность своим престарелым родителям, дают гибельный пример собственным де-

тям, в лице их готовят для себя заслуженную кару. Поясним это примером.

Некогда среди одного дикого племени, у которого был бесчеловечный обычай обессилевших стариков вывозить в лес или глубокий ров и там бросать на съедение зверям, сын отвёз своего отца на лубке в глубокий ров и бросил вместе с лубком же, а внучек, бывший при этом, достал лубок и принёс обратно домой.

Когда отец спросил сына: «Для чего ты взял лубок из рва?» - последний отвечал: «Когда ты, батюшка, состаришься, так на этом же лубке и я тебя отвезу под гору». Задумался отец над словами своего сына и, под влиянием жалости к самому себе, снова дал приют своему престарелому, немощному отцу»⁵.

Нет и не может быть прямых зависимостей между неблагоприятными влияниями в среде и отрицательными свойствами личности. Внешние неблагоприятные условия ведут к формированию негативных свойств личности и соответствующему поведению только в том случае, если они будут достаточно стабильно действовать на личность в её ближайшем окружении и сам человек будет в них включён.

Именно поэтому во внешне неблагополучных семьях часто вырастают весьма воспитанные дети. Как, впрочем, и во внешне пристойных семьях могут вырасти дети с самыми серьёзными нравственными изъянами.

В процессе освоения личностью социальных функций микросреда, в которую включена личность, может одни влияния широкой социальной среды активизировать, а другие тормозить и нейтрализовывать. Вот почему отношения в ближайшем окружении ученика должны находиться в поле постоянного внимания учителя - он должен быть уверен, что при серьёзной и целенаправленной работе отношения, в которые был включён ученик до школы и к которым привык, можно подкорректировать.

Наибольшего эффекта достигнет тот педагог, который заботится о создании благоприятных отношений и включении в них не только ученика, но и членов его семьи - например, организуя походы, поездки, праздники, трудовые дела, в которых смогут участвовать как дети, так и родители.

ОТНОШЕНИЯ - ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Поставим перед собой конкретный вопрос: «Как в человеке появляются и закрепляются нравственные качества?» Ясно, что в пустоте ника-

⁵ Отчего иногда дети не почитают своих родителей // Православная Тверь. - 1994, февраль, № 3. - С. 6.

кие нравственные качества не появятся. Положительные качества личности не возникают автоматически. Там, где педагог устраняется от серьёзной работы по управлению деятельностью, развитию отношений, возможны результаты, прямо противоположные ожидаемым. Но если учитель правильно организует деятельность учащихся, нравственные качества обязательно сформируются.

Нравственные качества возникают, проявляются и корректируются в системе отношений. Отношения могут быть временными и относительно постоянными. У учащихся младшего школьного возраста могут быть кратковременными, так как они не закреплены и носят ситуативный характер. Определяющую роль в воспитании человека оказывают внутренне принятые, многократно повторённые, закреплённые отношения.

Формирующими следует считать относительно стабилизированные отношения.

Стабилизированные отношения закрепляются в чертах характера, в тех свойствах личности, которые мы воспитываем.

Нравственное качество - это не что иное, как стабилизированное отношение.

Характер - это система закрепившихся в человеке отношений (положительных и отрицательных).

Таким образом, действительный смысл воспитания состоит в создании жизненных ситуаций, которые позволят включить воспитанников в такую систему отношений, в которой проявятся, а затем закрепятся лучшие черты характера личности.

В этом случае *воспитание следует определить как включение ученика в систему педагогически целесообразных отношений.*

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Каждый человек с рождения оказывается включённым в совокупность разнообразных отношений. По характеру проявления эти отношения могут быть как социально ценными, так и асоциальными. В связи с этим возникает необходимость определить сущность воспитательных отношений и базового процесса, способствующего его возникновению.

Воспитательными следует считать стабилизированные нравственно ценные отношения воспитанников к социальной среде, создающие условия для развития духовно - нравственных основ личности.

Нравственно ценные отношения не возникают сами по себе, они культивируются в процессе целесообразно организованной воспитательной деятельности.

Воспитательная деятельность это специфическая деятельность учителя по стабилизации и последующего развития нравственно – ценных отношений школьников, стимулирующая их духовно-нравственное развитие.

Так, например, воспитывая в ученике честность, создаём условия, в которых он должен неоднократно проявить своё честное отношение к людям. Воспитывая смелость, а это свойство включает в себя отношение к опасности, создаём для этого неординарные условия. Включая учащихся в ходе урока в отношения ответственной зависимости, создаём условия для закрепления личной ответственности. Включая школьников в отношения доброжелательности, взаимопомощи, создаём условия для развития доброты, чуткости, отзывчивости и т.п. Не управляя отношениями воспитанников в процессе учебной деятельности, создаём условия для закрепления негативных качеств личности.

Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса, важно знать, что существуют отношения разного уровня. Они могут быть *индифферентными* (безразличными).

«Главным источником всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении, - отмечал С.Л. Рубинштейн, - является та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на всё махнуть рукой, - тогда всё им становится нипочём»⁶.

Кроме того, отношения могут быть *контактными* и *дистантными*, *непосредственными* и многократно *опосредованными*. Школьникам опосредованные дистантные отношения не всегда понятны, они осознают, в основном, контактные отношения.

Так, например, учащиеся могут переживать страдания и боль родственников, которых они наблюдают в кругу своей семьи. Когда же говорится о необходимости проявить сострадание и оказать помощь людям, попавшим в беду далеко от них, душевный отклик это предложение находит не у всех учащихся.

Для примера также можно вспомнить, что в классе проявляется как бережное, так и небрежное отношение учащихся к учебникам. Во многом это определяется тем, насколько школьникам удаётся прочувствовать опосредованные отношения, то есть понять, какой труд вложен автором и издателями в написание и изготовление книги. Если же эти отношения не улавливаются учащимися, они начинают относиться к учебникам небре-

⁶ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М., 1969. - С. 190.

жно: перегибать книгу, загибать страницы, делать пометки и пр. Чем воспитаннее человек, тем сильнее он ощущает опосредованные дистантные отношения.

Таким образом, деятельностно - отношенческий подход, обеспечивающий воспитание в процессе учения определяет необходимость наличия педагогически ценных отношений в учебном процессе.

Схематически организация учебно-воспитательного процесса представлена на рис. 1.

Из рисунка видно, что в учебной деятельности *для ученика* главным является её *результат*: новое знание, общение с одноклассниками и учителем, успешное выполнение контрольных заданий и т.п.

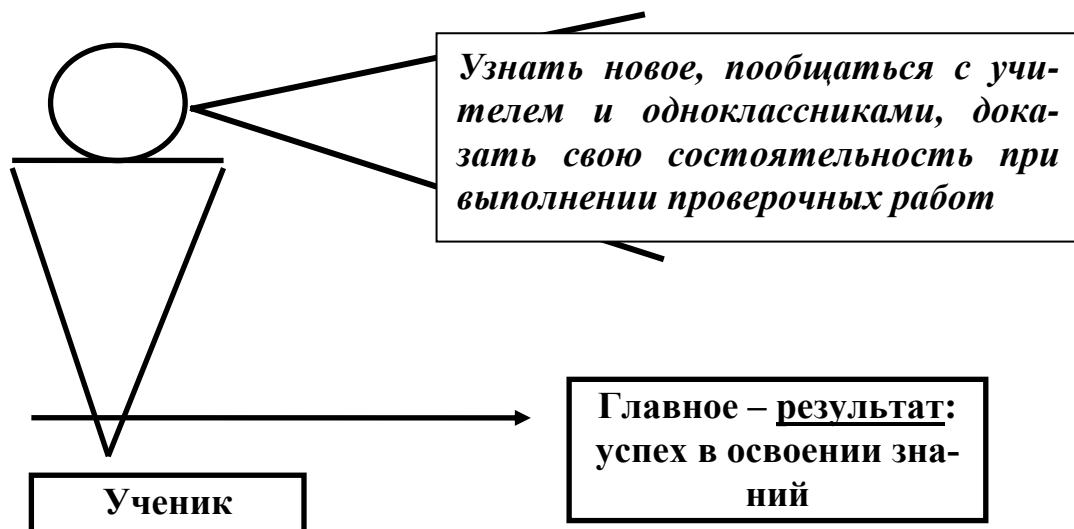
Для учителя, стремящегося обеспечить воспитание в процессе учения, главным является *процесс* деятельности, позволяющий проявить характер возникающих в учебном труде отношений.

Реализуя воспитательную функцию в процессе осуществления учебной деятельности, учитель продумывает способы коррекции негативных отношений школьников, закрепления позитивных, а иногда и искусственно создаёт педагогические ситуации, в которых школьникам приходится выразить своё отношение к учебному процессу и тем, кто в него включён.

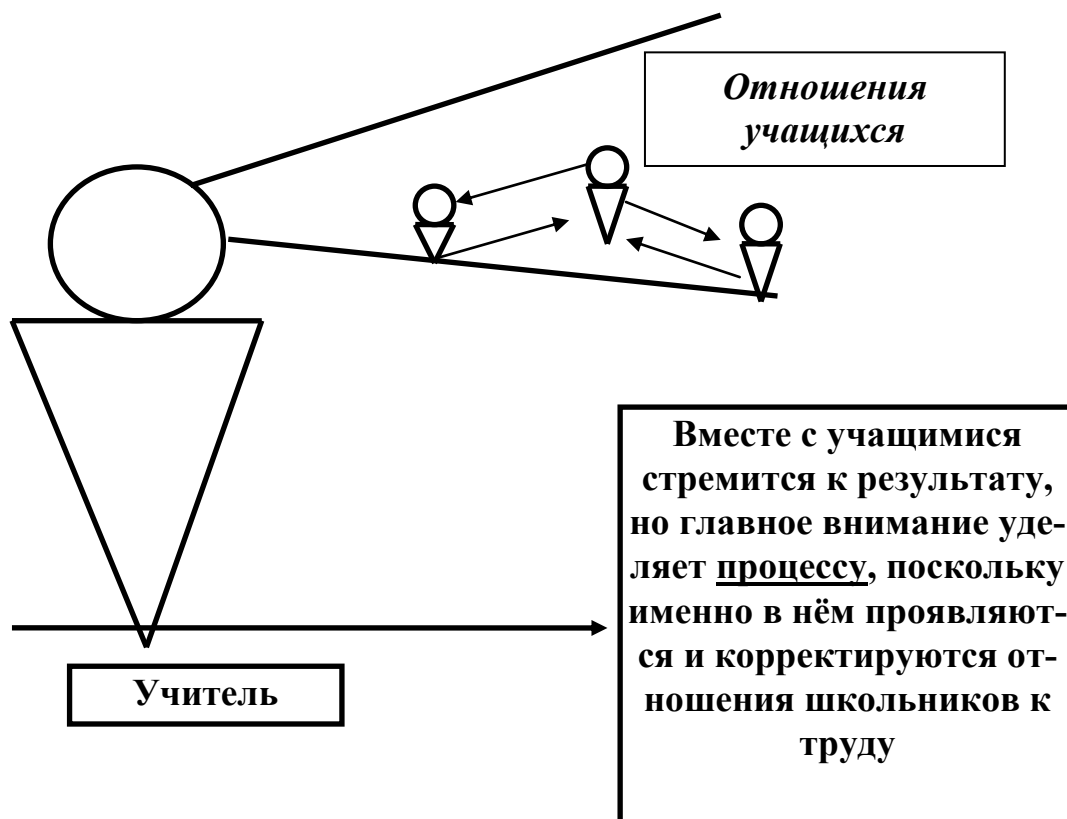
То есть учебно-воспитательным можно назвать процесс тогда, когда при его организации обеспечивается достижение двух параллельных результатов:

- 1) *прочное освоение базовых знаний (результат учения);*
- 2) *стабилизация нравственно ценных отношений, закрепляющихся в лучших чертах характера школьников (результат воспитания).*

Только в этом случае и появляется возможность говорить о реализации воспитательной функции в учебном процессе и записывать параллельно осуществляющиеся процессы через дефис.



Для школьников - это жизнь, радостная и счастливая.



Для учителя - это серьёзная, напряжённая работа с чётко выраженной стратегией на формируемые отношения.

РИС. 1. ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, УСТРЕМЛЁННОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР

Воспитание - процесс двусторонний, в нём представлены два действующих лица - воспитатель и воспитанник, каждый из которых выполняет в ней свою роль. Определяющее значение в этом процессе, бесспорно, играет профессионально подготовленный педагог.

Воспитательная функция в учебном процессе реализуется успешно при соблюдении следующих условий:

* Учитель должен быть не номенклатурным должностным лицом, а истинным носителем социально ценных отношений.

* Для того чтобы влиять на характер воспитательных отношений, иметь возможность их корректировать, педагог должен быть включён в систему этих отношений.

* Анализируя реализацию воспитательных задач урока, педагогу важно видеть характер и уровень проявляемых взаимоотношений между участниками учебного процесса, а также уровень отношений школьников к учебному труду.

* Стремясь к развитию отношений сотрудничества, заботы и взаимопомощи, педагог умело создаёт условия, при которых ученики охотно включаются в деятельность, ибо принуждение в учебном труде считается недостатком воспитания.

Важно видеть не только уровень воспитанности школьника, но и восприимчивости педагогического процесса, которая определяется характером отношений учащихся к школе, учебному труду, учителю.

Для того чтобы воспитание в процессе учения было эффективным, необходимо осмыслить процесс, состоящий из пяти основных этапов.

1. Осознание ценности учения.
2. Включение учащихся в учебную деятельность, совокупность педагогически ценных отношений.
3. Проявление учениками значимых для них отношений к учению, учителю, усиление педагогом позитивных отношений, корректировка негативных.
4. Стабилизация позитивных отношений учащихся с целью закрепления их в нравственных качествах личности.
5. Реализация лучших нравственных качеств учащихся в их поведении и поступках.

Далее воспитательные процедуры будут повторяться, последовательно углубляясь на качественно новом витке развития учащихся.

Углубление воспитательных процедур достигается за счёт развития деятельности, усложнения отношений, стабилизации отношений более высокого уровня и их реализации в поведении и поступках учащихся, что представлено на рис.2.

Остановимся на основных этапах воспитательного процесса.

1. Осмысление учащимися ценности учения.

Закрепление ценности учения в ученическом сообществе - это своего рода закладка нравственного фундамента, позволяющая учащимся сопоставлять свои действия и поступки с принятыми нормами.

2. Включение воспитанников в учебную деятельность, совокупность социально одобряемых отношений в процессе её осуществления.

3. Проявление отношений

Говорить об эффективности воспитания в процессе учения можно только тогда, когда школьники активно проявляют отношения к себе как субъекту учения, школе, учебному процессу, учителю, одноклассникам.

4. Стабилизация или корректировка отношений

Если педагогу удалось включить воспитанников в педагогически ценные отношения, и они нашли отклик во внутреннем состоянии учащихся, проявились в их деятельности, то эти отношения необходимо стабилизировать через многократное их «проживание» в различных учебных ситуациях. Формально отношения подчиняются правилу подкрепления: «Чем чаще и интенсивнее индивид одинаково или аналогично оценивает объект позиции, тем стабильнее будет отношение»⁷.

Часто возникает необходимость изменения позиции личности по отношению к чему-либо или к кому-либо. *Корректируются отношения отношениями более высокого уровня.* Изменение отношений не достигается единичной акцией. Коррекция отношений возможна в процессе целенаправленной работы учителей, направленной на позитивное подкрепление формируемого типа отношений в разных жизненных ситуациях.

5. Реализация отношений в поведении и поступках учащихся.

Личностные качества человека в психологии определяются как внутренние факторы, а поведение - как их внешнее проявление. Поведение человека обусловлено личностными качествами и конкретной ситуацией. Следовательно, изменение поведения учащегося требует изменения внутренних факторов, интенсивного формирования положительных качеств личности, её идеалов и убеждений.

⁷ Фридрих Ф. Позиция и её формирование.// В кн.: Исследование проблемы молодёжи в ГДР. / Под ред. В.А. Северцева. - М.: Прогресс, 1976. - С.145.

Становление отношений необходимо доводить до их выражения в поведении и поступках личности. Ещё в древности было известно, что «детей нельзя воспитывать правилами, которые ускользают из памяти».

Д. Локк подчёркивает: «Если вы считаете необходимым приучать их к чему-нибудь, укорените это посредством практики всякий раз, как представится случай, и, если возможно, сами создайте случай»⁸.

Только реализуемые отношения влияют на практику человека. Если же отношения существуют, но не реализуются в поступках, грош цена этим отношениям. В этом случае возникает ситуация, воспитывающая человека, который знает одно, а делает другое. Нереализованными отношения могут оставаться только тогда, когда их носители оказываются вне деятельности или же они связаны с отсроченным желанием.

Следует также подчеркнуть, что формирование отношений, значимых для личности, идёт через изменение жизненных обстоятельств, благодаря деятельности, преобразующей её внутренний мир. Соответственно, и успешность всей воспитательной процедуры определяется её внутренним динамизмом. Лишь на основе последовательно усложняющихся деятельности и отношений можно организовать оптимальное развитие его личностных сил.

Последовательное усложнение отношений является главным условием воспитания школьников. Самое страшное – остановка духовного развития. «Главное дело воспитателя как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним ставили задачи для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается»⁹. То есть процесс воспитания совершенствуется по мере обогащения социальных чувств и социальных связей с миром. *Духовное богатство личности определяется богатством её отношений.*

По мере роста и развития ученика его нравственное и духовное воспитание всё в большей мере должно становиться результатом его собственной активности. *Управляя развитием деятельности и отношений учащихся, мы управляем их воспитанием.*

Успеха достигает тот педагог, который не только организует процессуальную сторону деятельности, но и способен управлять возникающими в процессе её осуществления отношениями, решать воспитательные задачи.

⁸ Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пединститутов. М., 1982.- С. 43.

⁹ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М. - АПН РСФСР, 1957. - С. 140.

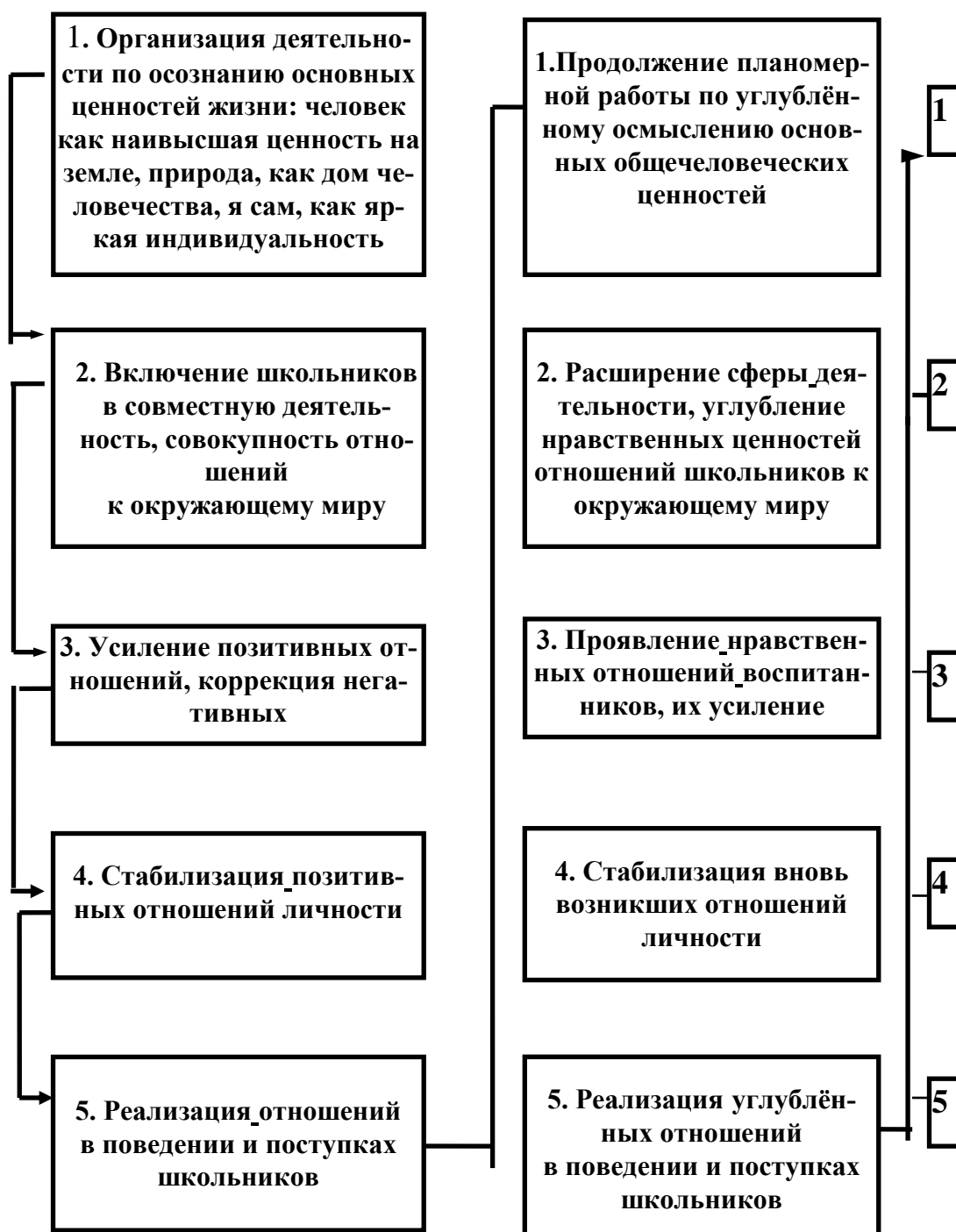


РИС. 2. МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Отмечая особую значимость деятельности и жизненных отношений в воспитании человека, следует подчеркнуть, что отношения возникают только при взаимодействии людей. Поэтому особую роль в обеспечении учебно-воспитательного процесса приобретает организация совместной деятельности учителя и учащихся.

Только в процессе совместной деятельности отношения становятся осязаемыми, а потому поддающимися осмыслению, анализу и при необходимости корректировке.

Применительно к учебному процессу совместная деятельность - это такая педагогическая ситуация, когда весь цикл от зарождения идеи до получения результата учитель проходит вместе со школьниками, обеспечивая их личностное включение во все этапы деятельности.

Деятельность имеет свою логику развития и функционирования. Для более точного описания совместной деятельности можно схематично представить её структуру как последовательно совершаемые учителем вместе со школьником следующие действия:

- 1) постановка вместе со школьниками учебных задач;
- 2) мотивация участников учебного процесса;
- 3) отбор содержания и средств достижения задач;
- 4) совершение практического действия;
- 5) анализ полученного результата;
- 6) его оценка.

Совместная деятельность - это планомерная деятельность учителя и учащихся над определением задач урока, выбором средств её достижения, осуществлением задуманного и анализом полученного результата.

Подчеркнём ещё раз, что организация совместной деятельности предполагает реализацию представленных компонентов деятельности, каждый из которых осуществляется учителем совместно с учащимися.

То есть работа начинается не постановкой цели перед учащимися, как писали педагогические учебники, а совместной с ними диагностики и выработки целей, что и будет способствовать приобретению, а в дальнейшем закреплению у школьников опыта самоопределения в жизненной практике.

В совместной деятельности возникает система воспитательных отношений: межролевых, в основе которых общая забота о результатах учения, и межличностных, основанных на товарищеском уважении и внутренней требовательности всех участников учебного процесса к себе, что и создаёт условия для работы по самостроительству личности.

Без осмысленной, целенаправленной организации совместной деятельности учителя и учащихся на уроке воспитательную функцию в учебном процессе реализовать не представляется возможным.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Совместная деятельность может быть организована только на основе субъект - субъектных отношений, активного взаимодействия участников на основе сотрудничества. Сотрудничество всегда предполагает заботу, взаимопомощь и поддержку другого человека, а это и есть та реальная система отношений, которая определяет, в конечном счёте, поведение воспитанных людей. В этом смысле сотрудничество следует рассматривать как условие реализации педагогически ценных отношений.

Проблема сотрудничества достаточно остра в современной практике, поскольку нет педагога, который бы признался себе в том, что он не сотрудничает с учащимися в процессе обучения. Однако увидеть это на уроке удаётся крайне редко. Дело в том, что процесс сотрудничества больше похож не на традиционное обучение, когда один выступает в роли всезнающего, а другой - не знающего ничего, а на встречу людей, одинаково заинтересованных в освоении нового опыта. Эта ситуация требует изменения позиции учителя и учащихся, их роли и места в совместной деятельности.

Необходимо знать о четырёх основных правилах организации совместной деятельности, благодаря выполнению которых учитель будет принят школьниками как сотрудник.

Идентификация с учениками, предполагающая не панибратство, а реальное соучастие, когда учитель не рядом с учащимися, а вместе с ними и чуть впереди их.

Согласование на всех этапах организации учебной деятельности, как основной механизм «ухода» от противостояния и псевдодеятельности.

Реальное обеспечение условий добровольного включения в учебный процесс через внутреннее принятие школьниками учебных задач.

4. Осознанный запрет на преподнесение готового учебного содержания до тех пор, пока школьники не поймут, что без помощи учителя им новое содержание не освоить.

Реализация этих правил в совместной деятельности возможна при гуманном отношении педагога к учащимся. Ш.А. Амонашвили отмечает, что главным в позиции гуманного педагога является убеждение, выраженное в формуле «Ребёнок всё может». Педагог должен признавать ученика яркой полноценной личностью, обладающей теми же качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей, как и взрослый человек. Он принимает школьника таким, каков он есть, создавая условия для раскрытия его внутреннего потенциала. Такая позиция подпитывается оптимизмом как педагога, так и школьников.

Процесс раскрытия самобытной природы ученика связан с заботой учителя о раскрытии в нём природного начала, а не с деятельностью, направленной на притупление заложенных в нём задатков за счёт навязывания своих представлений о чём-либо. Поэтому значимым условием эффективной организации совместной деятельности является добровольность участия в ней учащихся. Без доброй воли школьников не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания - ни идея развития (преодоления, возвышения себя), ни идея сотрудничества. Принудительный процесс ведёт к деградации и ученика, и учителя. Школьников нельзя обязать воспитываться. Их свободная воля проявляется, если взрослые опираются на потребности, мотивы, интересы, стремление учащихся к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству.

Необходимо пройти определённый путь в педагогическом процессе, чтобы обеспечить заинтересованное включение учащихся в познавательную деятельность. Можно выделить три основных правила организации совместной познавательной деятельности:

- деятельность должна быть увлекательной для учащихся;
- нужно учитывать и опираться на реальные интересы учащихся;
- каждый школьник должен внести свой вклад в достижение цели.

Включение учащихся в совместную деятельность - это только первый шаг к успеху. Учителю следует знать, что совместная деятельность выстраивается по особым законам. При её организации, как непереносимое условие, должен быть предоставлен простор для творчества каждому её участнику, возможность реализации своих действий, планов, согласованных с намерениями других участников деятельности. Поэтому важной особенностью её организации является не детализация педагогом каждого своего шага и регламентация ответных действий школьников, а продумывание общей схемы организации деятельности, её каркаса.

Педагог выступает в качестве камертона, настраивающего учащихся на единое русло действий. Чем наполнится процесс, каким содержанием

обрастёт, становится известно только в процессе общего раздумья со школьниками и совместной с ними реализации намеченного плана.

При соблюдении этого условия в организации совместной деятельности возникает совершенно удивительная атмосфера свободы мысли учащихся, проявления творчества, а также возможность продвижения их к результату в удобном для каждого темпе. Предоставленная учащимся возможность свободно, легко и открыто проявлять себя позволяет учителю видеть, насколько все они разные по своим фантазиям, по проявлению эмоций и готовности проявления личных находок.

При этом учителю важно поддерживать атмосферу доброжелательности, заинтересованности, внимания к любым суждениям школьников. Эмоционально привлекательная атмосфера делового общения создаёт лучшие возможности для того, чтобы разбудить и вызвать к жизни внутренние силы учеников, их возможности, творческий потенциал, и всё это использовать для подлинно свободного развития личности.

Педагогу надо быть внутренне настроенным на это самобытное обогащение учебного содержания, он должен уметь радоваться ярким неординарным идеям школьников, поддерживать их, максимально способствовать реализации, выстраивая процесс по принципу взаимодополняемости идей учителя и учащихся на условиях равноправного партнёрства. В этом случае происходит совместное творение нового содержания, что и способствует обоюдному взаимообогащению неординарными идеями. В этой ситуации проявляется ещё одна удивительная способность учителя-профессионала: он организует активную деятельность школьников, сам «обнаруживается» учащимися в тех случаях, когда им необходима поддержка и совет. Причём в этом случае готовность учащихся учиться у учителя настолько велика, что они свободно постигают всю глубину смысловых представлений, улавливая не только внешний рисунок действий педагога, но и то отношение к делу, которое он реально при этом проявляет.

ДИНАМИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Учебно-воспитательный процесс совершается при участии двух взаимодействующих субъектов – учителя и ученика. У каждого из них в совместной деятельности свои функции.

Основной функцией педагога является знание норм организации деятельности, умение провести анализ ситуации, в которой она будет осуществляться, преломление общей программы действий к конкретной

ситуации, обеспечение сотрудничества с учащимися, предоставление им самостоятельности в решении тех проблем, с которыми они способны справиться без помощи учителя. Последнее положение очень важно при обеспечении воспитания в процессе учения, поскольку в жизненных ситуациях это явление встречается часто, является естественным, в отличие от учебного процесса.

Вспомним, как отец учит сына косить. Он поддерживает косу, направляет его действия до тех пор, пока не почувствует, что сын может выполнить их сам. Как только у сына начинает получаться то или иное действие, он предоставляет ему самостоятельность даже в том случае, если эта процедура для того пока трудна.

Организуя совместную деятельность, педагог также должен вовремя отдать на откуп учащимся то, что они уже умеют делать сами, без его непосредственной помощи, не доводя какое-то действие до автоматизма, оставляя пространство для посильной трудности, которую ученик должен преодолеть сам. Преодоление доступных трудностей, находящихся в «зоне ближайшего развития», интенсифицирует процесс развития личности, вызывает у него духовный подъём, укрепляет веру в свои силы.

При организации совместной познавательной деятельности важно помнить, что развитие каждого ученика идёт неравномерно (то замедленно, то скачкообразно), требует индивидуальной помощи и поддержки. При этом очень важно определиться в характере помощи педагога. Она должна быть связана не с прямой подсказкой, указывающей как выполнить то или иное задание, а с организацией совместного поиска варианта решения учебной задачи.

Таким образом, суть совместной деятельности заключается в поэтапной передаче тех функций самому ученику, которые он способен выполнить без вмешательства учителя. В этом случае возникает атмосфера заинтересованности в успехе каждого учащегося, духовный контакт между опытным старшим и младшим поколениями, что и оказывает определяющее влияние на воспитание школьников. В процессе доверительного общения учителя и учащихся проявляются чувства совести, чести, порядочности, благородства, доброты, сочувствия, уважения друг к другу. Духовный контакт между участниками процесса раскрепощает внутренние силы школьников, даёт им выход, а учителю создаёт возможность направить их в нужное русло. Именно через эти позитивные переживания в процессе общения с учителем школьники созревают для полноценного взаимодействия с окружающим миром.

В заключении следует подчеркнуть многогранное *значение совместной деятельности* в процессе воспитания подрастающего поколения.

*Совместная деятельность - это основное воспитательное средство, позволяющее целенаправленно обеспечивать процесс воспитания. Она

является ни с чем не сравнимым стимулом личностного развития и самоутверждения школьников.

* Использование инновационных технологий обучения, в основе которых - совместная деятельность и плодотворное сотрудничество педагогов и учащихся, позволит решить проблему объединения двух очень значимых процессов - учебного и воспитательного - в единый учебно-воспитательный процесс.

* В совместной деятельности, носящей характер общей заботы о достижении поставленной цели, реализуется отношение к школьникам как к товарищам по общему делу, возникает подлинно творческое обучение, товарищеское уважение, требовательность друг к другу, взаимопонимание и взаимовыручка.

* В процессе правильно организованной совместной деятельности формируется отношение к ней как интересной, нужной, лично значимой. Такая деятельность охотно, с желанием выполняется школьниками, что создаёт условия для закрепления у них таких нравственных качеств, как гражданское отношение к учёбе, труду, ответственность за дело и его результат, целеустремлённость, настойчивость в достижении цели, внутренняя организованность, дисциплина, инициативность.

* В процессе совместной с учителем деятельности у школьника формируется отношение к себе как к яркой индивидуальности, укрепляется понимание того, что свою жизнь надо учиться строить самому, появляется уверенность в решении достаточно сложных задач, вера в успех, увлечённость, оптимизм, стремление стать лучше.

* Ситуативное лидерство, взаимопомощь в ходе совместной работы создают возможность для творческого самоутверждения учащихся. Чувство товарищества, защита от некомпетентных оценок создают эмоциональный комфорт, снимают страх проявления инициативы.

* Совместная деятельность открывает широкие возможности для активизации личностного развития за счёт информационного обмена, а также наиболее продуктивных способов работы.

Таким образом, *совместная деятельность*, организуемая в учебном процессе, *является условием организации воспитания в процессе учения*, обеспечения учебно-воспитательного процесса, катализатором обновления воспитательной системы, усиления воспитательной функции образовательных структур.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕХНОЛОГИЯМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Я слышу - я забываю,
я вижу - я запоминаю,
я делаю - я понимаю*

Китайская пословица

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЪЯСНИТЕЛЬНО- ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ И РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

На протяжении всей истории развития педагогической мысли прослеживаются два направления школьной практики, которые условно можно назвать *авторитарным* и *гуманистическим*.

Целевые ориентации авторитарной педагогики связаны с реализацией социального заказа на формирование личности с «заданными свойствами».

Второе направление - это школа сотрудничества и развития. Парадигма целей гуманистической практики обучения и воспитания ориентирована на развитие свойств личности в соответствии с природными способностями человека.

Такой подход обращает педагога к внутреннему миру ученика, где таятся ещё не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы, справедливости и добра.

Ключевым принципом этого направления является демократизация педагогических отношений, создание условий для интенсивного развития индивидуальных способностей каждого ученика.

Ученик при этом определяются не только как субъект учения, но и как приоритетный субъект, являющийся целью образовательной системы.

Для этого процесс организуется на основе совместной деятельности, предполагающей субъектные отношения участников, их активное речевое взаимодействие, что и определяет его продуктивность, поскольку позволяет активизировать внутренние силы воспитанников и использовать их для более полного и свободного развития личности.

Педагог при этом соуправляет двумя пластами деятельности: внешним операционным и внутренним психологическим.

Каждое направление в педагогической науке имеет свою идеологию, теорию, а также технологию обучения и воспитания.

Авторитарная школа активно использует *объяснительно-иллюстративные технологии обучения*, предполагающие трансляцию учителем готовой информации.

В процессе такого обучения в классе обеспечивается только первоначальная ориентация учащихся в материале, а достижение более высокого уровня его освоения в ходе самостоятельных действий перекладывается на домашнюю работу.

Основным в деятельности учителя является просвещение, информирование школьников, подкреплённое наглядностью. «Проживание» в процессе постижения знаний предусматривается эпизодически.

Гуманистическая школа базируется на *развивающих технологиях*, в основе которых активная совместная деятельность учителя и учащихся по «добыванию» знаний, основанная на механизмах рефлексивной саморегуляции.

Педагог в прогрессивных стратегиях обучения главной целью видит целенаправленное изменение *условий обучения*.

В связи с этим уместно вспомнить ёмкое выражение А.Н. Леонтьева «прожить обучение», обозначающее такую педагогическую ситуацию, когда обучение становится частью личной жизни учащегося, приобретает для него глубокий практический смысл¹⁰.

Психологическое содержание учебного процесса в альтернативных технологиях обучения схематично представлено на рис.3.

¹⁰ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

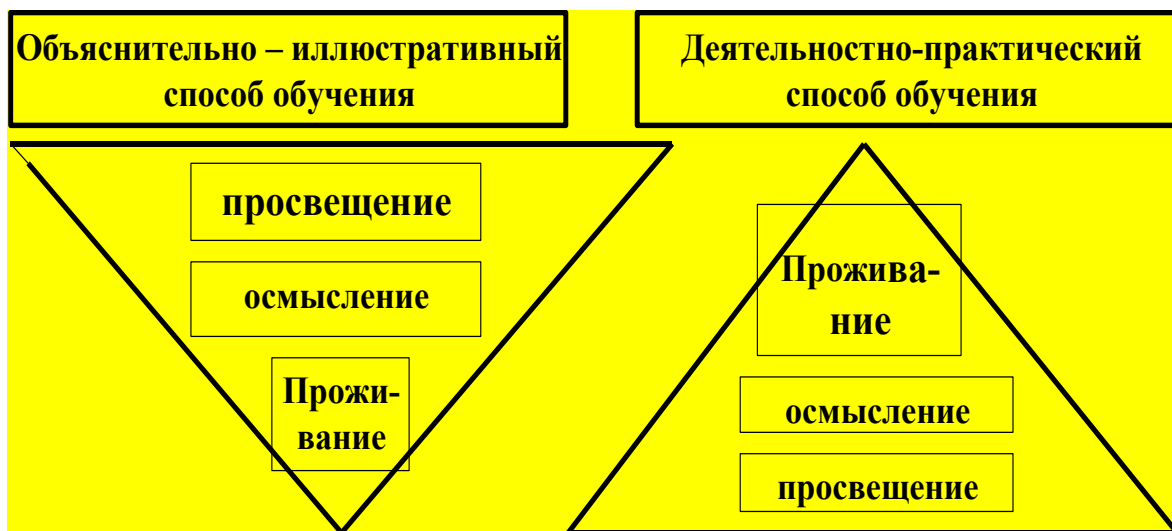


Рис. 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СТРАТЕГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Прямо противоположными в сравниваемых концепциях являются ценностные ориентации педагога, позиция учителя и ученика в учебном процессе, способы организации учебной деятельности школьников, что представлено на рис. 4.

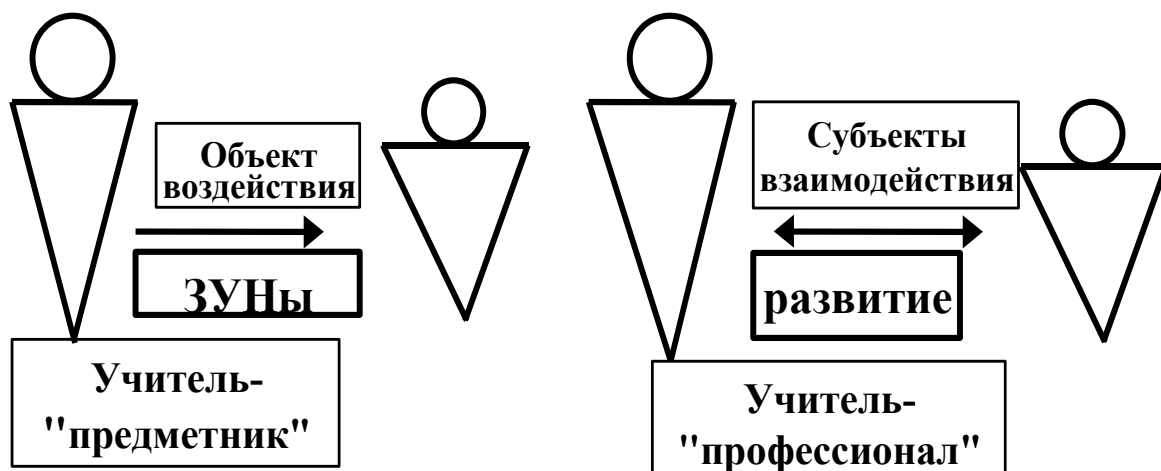


Рис. 4. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЯ, ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

В первом случае (схема слева) школьник оказывается объектом воздействия, его работа организуется за счёт внешнего принуждения со стороны учителя, как правило, в репродуктивном режиме. Постоянный контроль уровня освоения учащимися нового материала, высокая частота внешнего стимулирования баллами заложены в самом способе обучения.

Учитель в этом режиме обучения реализует *три основные функции*: *информирующая* (изложение готовой информации с привлечением различных видов иллюстративного материала), *контролирующая* (непрерывное наблюдение за выучиванием школьником преподносимой учителем информации), *оценивающая* (внешняя фиксация в баллах процесса освоения полученной в школе информации). Эти функции взаимообусловлены: при исключении или ослаблении одной из них процесс обучения в обозначенной выше технологии может прерваться.

При деятельностно-практическом способе работы (схема справа) меняется парадигма учителя и ученика в учебном процессе. Школьник становится взаимодействующим субъектом в педагогическом процессе.

Соответственно меняются и требования к профессиональным качествам учителя, содержанию педагогической деятельности, реализации его функций, призванных обеспечить эффективную учебно-познавательную деятельность учащихся. Выделяются *три основные функции* учителя развивающего обучения:

- 1) создание условий для включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность;
- 2) обеспечение эмоциональной поддержки школьников в учебном труде, создание общего позитивного эмоционального фона,
- 3) проведение вместе с учащимися экспертизы полученного результата.

Сравнение функций учителя в альтернативных технологиях обучения, даже при первоначальном знакомстве, позволяет сделать вывод о явном преимуществе прогрессивных технологий обучения.

Организационно учебный процесс в объяснительно-иллюстративных технологиях обучения представлен неизменным для всех возрастных групп школьников *четырёхэлементным уроком*, включающим в себя проверку выполнения домашнего задания, объяснение (закрепление, контроль качества освоения) нового материала, краткое обобщение, оценивание результатов деятельности школьников и определение содержания домашнего задания. Принципы, на которых выстроен весь технологический процесс при объяснительно-иллюстративном способе обучения, как в капле воды, отражаются в принципах построения урока.

Принятым стало считаться клише урока, напоминающего, по сути, театр одного актёра с несколькими статистами, регулярно дающими ответы на его вопросы.

Многим в силу привычки такой урок кажется идеальным. Между тем любое явление время от времени стоит подвергать анализу и осмыслению в плане его эффективности и адекватности требуемой педагогической ситуации.

При сравнении урока с другими моделями учебного процесса можно выделить следующие его *сильные стороны*:

- * организационная чёткость педагогического процесса,
- * систематический характер обучения,
- * идейно-эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся,
 - * разносторонность и обилие информации, богатое использование наглядности, технических средств обучения.

К *слабым сторонам* информационного урока относят следующие:

- * шаблонное построение урока с 1 по 11 класс;
- * преобладание вербальных методов обучения, мало подкреплённых самостоятельной учебно-познавательной деятельностью школьников;
- * обеспечение на уроке первоначального поверхностного ознакомления учащихся с новым содержанием, перенесение всей тяжести работы по его усвоению на домашнюю подготовку;
- * доминирование фронтальных форм в работе учителя, уравнительный (усреднённый) подход к школьникам, исключающий индивидуализацию в обучении.

Использование прогрессивных технологий обучения влечёт за собой, как настоящую необходимость, поиск более совершенных форм организации учебно – познавательной деятельности школьников разного возраста принципиально меняющих его содержательную и процессуальную стороны.

РАЗЛИЧНОЕ ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ

Подмена ценностей, смещение ориентиров в авторитарной педагогике привели к деформации многих ключевых понятий, в том числе и понятия «учебно-воспитательный процесс». Воспитание в учебном процессе стало пониматься как явление, автоматически совершающееся на уроке во время «передачи» знаний (?!), процедура, сопутствующая обучению.

В итоге сложилось ложное представление о том, что любым способом организованный учебный процесс, может считаться учебно-воспитательным. Попытки же выделить специфику воспитательных проблем в обучении нередко обвинялись в «противопоставлении обучения и воспитания».

Распространилось мнение, что культуру человека определяет объём имеющихся знаний. Устойчивым стало рассуждение о том, что обучение само по себе является «средством воспитания», поскольку материал учебного предмета «содержит воспитательный заряд». Однако такой подход верен только отчасти. Не подвергая сомнению воспитательное воздействие знаний вообще, не следует это воздействие переоценивать, тем более абсолютизировать.

Вспомним слова великого дидакта К.Д. Ушинского, который писал: *«Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесёт пользы, но, увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убеждён, что будь Павел Иванович Чичиков посвящён во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же весьма вредным для общества пронырой... Величайшее развитие умственное не предполагает ещё необходимо прочной общественной нравственности»*¹¹.

Знания являются одним из средств воспитания.

Однако распространённость точки зрения об абсолютизирующей роли знаний в воспитании привела к тому, что воспитывающим стал считаться всякий урок, если в ходе его обсуждались нравственные проблемы, привлекался краеведческий материал, использовались тексты, связанные со знаменательными событиями. Следует понять, что к процессу воспитания это не всегда имеет прямое отношение, скорее это приёмы, позволяющие актуализировать учебный материал для поддержания интереса к его изучению.

Между тем научные знания составляют фундамент мировоззрения, профессиональной направленности личности. Но усвоения одних знаний недостаточно для обеспечения воспитательных процедур в учебном процессе. Воспитание подразумевает выработку и усвоение ценностных ориентаций, нравственно-ценных отношений учащихся к окружающему миру, а это, безусловно, более глубокий процесс.

Напомним, что отношение включает в себя три основных компонента:

- *знания* в определённой области, о чём говорилось выше;

¹¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1968. С. 306-307.

- *эмоции* (объект, на который направлено отношение, должен быть эмоционально привлекательным, относительно учебного процесса это означает, что ученик должен иметь внутреннее желание учиться, испытывать чувство наслаждения, радости от процесса учения);
- *побуждение действовать* в нравственно ценной системе отношений.

Для того чтобы уяснить, насколько успешно реализуется воспитательная функция в учебном процессе при использовании объяснительно – иллюстративных технологий, важно проанализировать получают ли учащиеся прочные базовые знания, является ли учебный процесс для них эмоционально привлекательным и побуждает ли он учащихся к реализации нравственно ценных отношений в процессе его осуществления?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Профессиональная деятельность учителя обеспечивает организацию трёх базовых психологических процессов *обучения, воспитания и развития* учащихся, усложняющихся механизмами *учения, саморазвития и самовоспитания*. Продуктивность этих процессов в свою очередь определяет уровень организации их базовых оснований: *отношений, деятельности и общения*. Основным психологическим основанием для реализации воспитательной функции урока является характер отношений учащихся к этому процессу и взаимоотношений внутри него, что является определяющим для выбора способа деятельности и общения.

Содержание отношений между участниками процесса при авторитарном и гуманистическом подходах к обучению и воспитанию является альтернативным. В основе *авторитарного способа* обучения *субъект - объектные отношения* и соответственно *внешне мотивированная деятельность школьников, монологический способ общения*.

Гуманистическая же школа базируется на прямо противоположных психологических механизмах: *субъект-субъектных отношениях* и обеспечиваемыми этими отношениями *внутренне мотивированной деятельности и диалогическом способе общения*.

Активизация воспитательной функции в учебном процессе при использовании прогрессивных способов обучения достигается за счёт изменения характера отношений при обучении школьников, способов организации деятельности и общения. При этом совместная деятельность, активное речевое взаимодействие педагога и школьников рассматриваются как условие возникновения и реализации нравственно-ценных отношений учащихся в микро- и макро - среде.

Условием перехода к гуманистическим способам обучения школьников, активизирующим процедуры их воспитания, является осмысление психологической сущности и результатов включения воспитанников в *субъект - объектный характер отношений*.

Характерной чертой этих отношений при авторитарном способе отношений является прямолинейный, однонаправленный вектор воспитательного процесса – *воздействие*, что представлено на рис. 5.

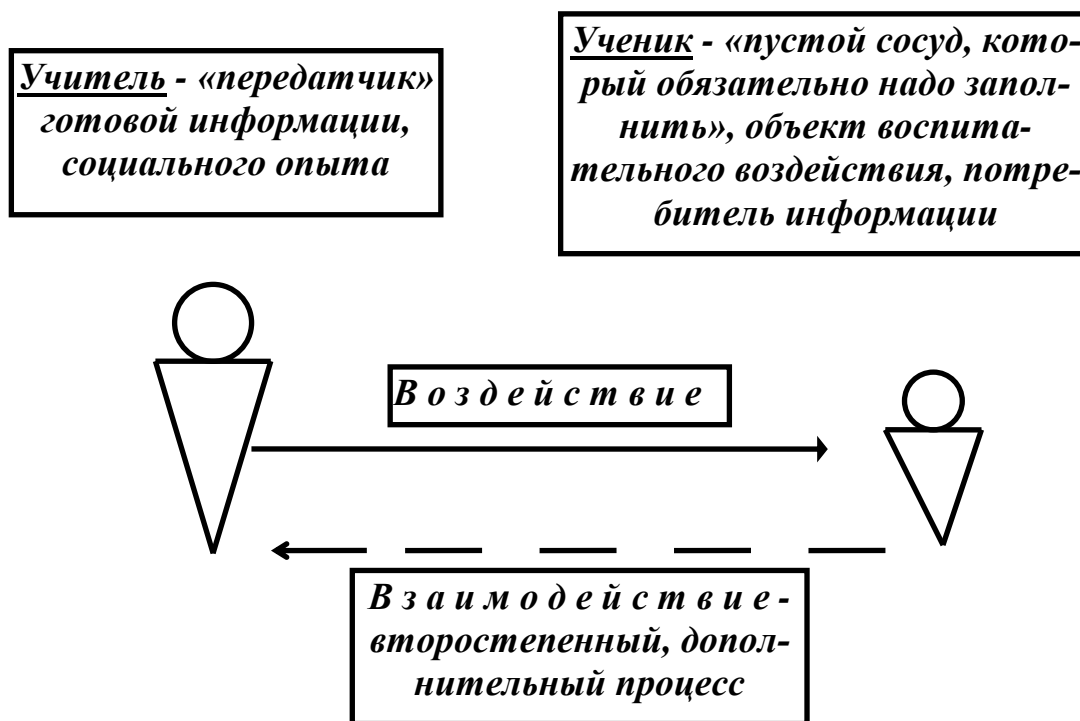


РИС. 5 ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ С УЧАЩИМИСЯ ПРИ АВТОРИТАРНОМ СПОСОБЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Прямолинейное воздействие педагога на учащихся не может не вызывать их негативные ответные действия. Возникает агрессивная среда, которая деформирует отношения школьников, стимулирует их *негативное отношение к школе, учению, учителю*.

Нравственная деградация отношений в учебном процессе приводит к тому, что значительный процент школьников не может учиться в обычной школе. В массовом порядке создаются классы коррекции, увеличивается число вспомогательных школ.

Выстраивание учебного процесса на субъект – объектных отношениях предполагает в качестве основного способа деятельности педагога - трансляцию им готовой информации для её репродуктивного воспроизведения учащимися.

Обучение организуется по образцу рассказа учителя или текста учебника на основе развития механической памяти учащихся.

Способ работы учителя в этом режиме обучения представлен на рис. 6.

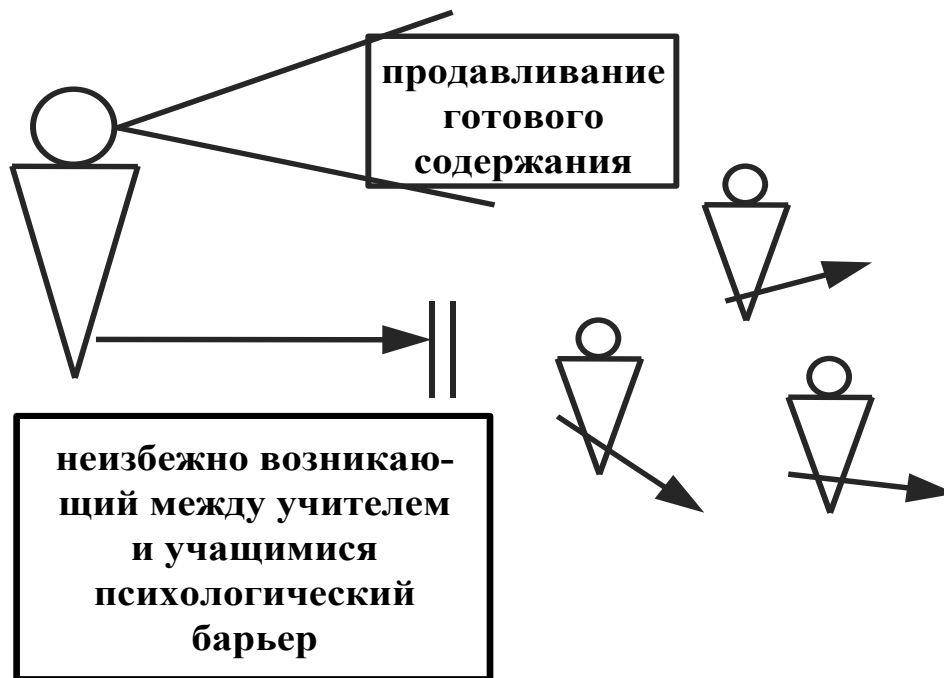


Рис. 6. СПОСОБ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Трансляция информации учителем многими мыслится как «передача знаний» учащимся. Между тем очевидно, что практически обеспечить это ни при каком условии невозможно. Знания ученик может приобрести только своим трудом, собственной интеллектуальной активностью. Устаревшие технологии обучения обеспечение собственной активности школьников по освоению нового содержания предусматривают в ходе домашней подготовки, что во многих случаях является весьма сомнительным явлением.

Академик В.В. Давыдов неоднократно подмечал: «Существовало такое массовое начальное образование, в котором учебная деятельность детей была крайне свёрнута, а её содержание было сведено в основном к эмпирическим знаниям и утилитарным умениям»¹².

Это высказывание известного учёного можно целиком отнести и к средней школе. Принципиальных изменений в учебном процессе до сих пор не произошло. По настоящее время педагогическими работниками не осмыслено, что включаясь в деятельность, человек максимально реализует свой интеллектуальный, нравственный, духовный потенциал, а, исполняя репродуктивное действие, ученик вынужден повторить чей-то образец.

А.Ц. Гармаев по этому поводу замечает: «Когда ребёнок включается в какую-то *деятельность*, то работает фантазия, умственное представление, работает эмоция, эмоциональное переживание. Одновременно включаются смыслы, то есть ценностные основания, которыми вообще ребёнок живёт...

Если же проанализировать широко распространённые способы обучения, то, чаще всего, это включение ученика в *репродуктивные действия за педагогом*. Когда учитель предлагает некоторые образцы, а ребёнок должен снять и повторить этот образец, исполнить репродукцию.

И чем чище по качеству данная копия, ближе к оригиналу, тем большую радость вызывает это действие у учителя. <...> И отсюда начинаются конфликты»¹³.

Проведённый в 1991 году социологический опрос, в котором приняло участие 2396 учителей, родителей и учеников, подтвердил, что *школа является зоной психологических конфликтов*.

В процессе исследования учителям, ученикам и их родителям задавали вопрос о частоте конфликтов с различными категориями субъектов, имею-

¹² Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992. С. 4.

¹³ Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребёнка. М., 1991. С.41.

ших отношении к образовательному процессу. Учителя фиксируют в своих ответах высокую частоту конфликтов с отдельными учениками - 87,7%. Ученики, в свою очередь, указывают на ситуативные конфликты с отдельными учениками (65,5 %), с учителями (37,5 %), с классными руководителями (27,6 %). Причём по мере взросления ребят возрастает число их конфликтов с учителями - предметниками (с 25,6% до 60 %) и с классными руководителями (с 19,3 % до 43,7 %) ¹⁴.

Исследование подтвердило, что жизнь детей в подавляющем большинстве случаев протекает на фоне агрессивных эмоций, исходяемых как ближайшим окружением, так и ими самими. «Из числа опрошенных подростков (22600 учащихся 12 - 16 лет) 69, 2 % конфликтуют с педагогами, 78 % с родителями, 81, 7 % со сверстниками» ¹⁵.

Социальные нормы меняются, а образовательная среда выпускает уже не одно поколение школьников, которое не только не включалось в обновлённые процедуры воспитания, но и находилось в явно неблагоприятной для психического созревания агрессивной среде обитания. Определённая часть молодых людей, в силу указанных выше причин, оказалась подверженной алкогольной и наркотической зависимости, последствия чего школе ещё предстоит осмыслить.

Характерно, что в авторитарной школе *психологический конфликт*, суть которого заключается в несоответствии установок учителя и ученика (учитель сориентирован на социальный заказ, на безусловное прохождение программ, а желания учеников связаны с удовлетворением познавательных потребностей, развитием интересов и способностей, утверждением себя в среде сверстников) преодолевается *дисциплинарными мерами*. Это обуславливает не только противостояние учителя и учащихся и предельно низкий уровень обученности школьников, но и серьёзные негативные последствия в плане их воспитанности.

Длительное нахождение учащихся в режиме принуждения сказывается на *когнитивной* (знаниевой), *эмоциональной* и *деятельностной* сферах личности.

Уровень *знаний* школьников, обучающихся в объяснительно-иллюстративной технологии, был ярко зафиксирован в выступлении академика Рос-

¹⁴ Отчёт о результатах социологического опроса «Отношение к классному руководителю». М., 1991.

¹⁵ Образ жизни детей и подростков Российской Федерации. М., 1992. С.50.

сийской академии образования, министра образования 1990-1997 года Э. Днепрова. Он констатировал, что по результатам широкомасштабных исследований при занятости школьников учебным трудом до 68 часов в неделю (при норме, закреплённой трудовым законодательством 41 час) до 80% школьников в нашей стране не усваивают содержание основных учебных дисциплин¹⁶.

Объяснение этому явлению несложное: известно, что, если принудительная работа всё-таки выполняется учащимися, она, как правило, не затрагивает глубоких внутренних пластов личности, а потому плохо осваивается школьниками, надолго увлечь их такой работой не удаётся. Примером тому в школьной практике может служить, с одной стороны, добросовестное заучивание учениками правил грамматики, а с другой - отсутствие у них элементарной грамотности.

Серьёзные потери несём и в нравственном развитии учащихся, поскольку в основе принудительной работы, безнравственной по своей сути, заложен механизм манипулирования другим человеком, провоцирующий *синдром безразличия, равнодушия к человеку*. Провозглашаемые нормы нравственности вступают в противоречие с их реальным воплощением по отношению к школьникам, что приводит к раздвоенности морали, размытости единой системы ценностей, нарушению нравственного сознания школьников.

Если рассмотреть состояние *эмоциональной сферы* учащихся, обучающихся в устаревших технологиях, провоцирующих агрессивно-репрессивную среду в школе, следует заключить, что доминирующими оказываются отрицательные эмоции, оказывающие сильное негативное влияние на физическое и нравственное здоровье как учителя, так и учащихся. И.П. Павлов неоднократно подчёркивал: «Положительные эмоции тонизируют работу полушарий, отрицательные - тормозят и угнетают. Положительные эмоции - могучие побудители и вдохновители человеческой деятельности».

Практика обучения, выстроенная на принуждении, не только лишает учащихся положительной эмоциональной подпитки, но и нагнетает *состояние боязни, тревоги страха*.

В таком состоянии человек болезненно переживает посягательство на личное достоинство, страдает от требований поступать так, как он не хочет или не умеет, испытывает боязнь оказаться несостоятельным в публичной ситуации. Многие школьники в состоянии тревоги, страха, приспособли-

¹⁶ Видеозапись тв. передачи ОРТ «Позиция» 22 февраля 2001 года. Лич. архив.

ваясь, безропотно выполняют распоряжения учителя, но это далеко не лучший вариант взаимодействия с ним, поскольку в этой ситуации они *подвергаются невротизации*.

В настоящее время ситуация тревоги, страха, дидактогенных неврозов, вызванных принудительным способом обучения, усугубляется социальными факторами. Даже предварительные наблюдения обнаруживают психическое напряжение и стрессы более чем у 50% из обследованного контингента, включающего в себя людей, находящихся на различных стадиях профессионального становления.

На этом фоне отмечено резкое падение чувства собственного достоинства, снижение уверенности в завтрашнем дне, отсутствие ощущения профессиональной и личностной перспективы: более 60% выпускников профессиональной школы не имеют жизненных планов, а до 80% из них не уверены в том, что смогут найти подходящую работу¹⁷.

Деформации в *деятельностной сфере* связаны с нарушением субъекта деятельности, что обуславливает размытость или отсутствие у школьников мотивов и развитых потребностей собственных действий, проявляясь в безынициативности, нежелании включаться в какие бы то ни было виды работ, общей апатии учащихся. Стабильность объектной позиции приводит к разрушению, а затем к полному исчезновению навыка самостоятельно действовать, а в случае встретившихся затруднений перепроектировать собственные действия.

Навязываемые педагогом в принудительном режиме учебные действия вызывают или полное их отторжение, или индифферентное (безразличное) отношение к ним школьников. Это подтверждалось в отчёте министра образования РФ за 1986 год, в котором отмечалось, что только 4-7% учащихся массовой школы и 7-11 % студентов вуза сохраняют интерес к учению¹⁸. Остальные руководствуются в работе другими мотивами, не связанными с процессом учения.

Желание исправить ситуацию в учебном процессе за счёт усиления принуждения и ожесточения контроля за учебными действиями школьников приводит к не менее удручающему психологическому результату. Известна закономерность: чем сильнее принуждение, тем сильнее отторжение навяз-

¹⁷ Забродин Ю.М. Российские реформы и перспективы развития психологии // Магистр. 1966. № 6. С.6, 9.

¹⁸ Видеозапись отчёта министерства образования за 1986 год. – Лич. архив.

зываемых действий как чуждых, ненужных школьнику, а нужных кому-то другому.

В педагогической практике это явление в своё время было достаточно ярко продемонстрировано при внедрении так называемого «Липецкого опыта», требовавшего выставления поурочного балла на каждом без исключения уроке и непременно каждому учащемуся. Эти рекомендации исчезли также быстро, как и появились, поскольку спровоцировали полное отторжение учебной деятельности и значительно понизили и без того невысокий уровень обученности школьников.

Субъект - объектные отношения, принуждение в образовательной среде, как социальная норма, распространяются не только на уровне «учитель – ученик», но и «образовательная система - учитель». Постоянное нахождение в психологическом конфликте негативно сказывается на учителе, поскольку провоцируют использование приёмов силового давления на ученика, обеспечивающих больше принуждений, чем поощрений, запретов, чем разрешений, конфликтов и огорчений, чем сотрудничества и радости.

И в этом не вина, а скорее беда учителя, поскольку выучивание школьников на основе многократных воспроизводящих действий, по сути дрессуры человека за счёт манипулирования его сознанием связано с жёсткой регламентацией методов его работы.

Это явление подмечено ещё в объяснительной записке к проекту устава общеобразовательных учебных заведений, изданного в 1861 году: *«...Воспитателям и учителям необходимо дать возможность развиваться свободно, самостоятельно, иначе учитель никогда не будет способен действовать на развитие учащихся: он будет для них не глаголом, возбуждающим к жизни всю нравственную природу их, а мёртвою книгою, оцепеняющей всякое умственное и нравственное движение... И такой мёртвою книгой становится учитель, если деятельность учебных заведений до такой степени будет сжата узкими рамками разного рода инструкций и программ, данных свыше, что воспитателям и учителям нельзя даже повернуться свободно»*¹⁹.

Для более глубокого уяснения психологического содержания деятельности учителя следует уточнить, что отношения, которые возникают между участниками учебного процесса можно подразделить на две группы: *межролевые* (учитель – ученик) и *межличностные* (человек – человек).

¹⁹ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения (1802 – 1864). СПб., 1866. С. 23.

Стабилизированными являются межролевые отношения в учебном процессе. Они задаются разрешаемыми для использования технологиями обучения. Как отмечалось выше, в массовой практике они являются субъект – объектными и закрепляют отношение к ученику, как объекту манипулирования, провоцируя условия несвободы, что не может не приводить к разрушению глубинных духовно-нравственных основ личности.

Уровень межличностных отношений возникает ситуативно. Среди этой категории выделяются взаимоотношения заботы, доброты, любви, взаимопомощи. Если проанализировать межличностный уровень взаимоотношений в учебном процессе, то станет очевидным, что у подавляющего большинства педагогов проявляется гуманное отношение к учащимся, искреннее желание сделать всё необходимое для успешного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Существенным является и тот факт, что характер межличностных отношений фиксируется и достаточно глубоко осмысливается учителем. В случае «срывов» в работе с отдельными школьниками он глубоко переживает случившееся и старается исправить свои ошибки.

Между тем не трудно понять, насколько эффективно может «работать» уровень межличностных отношений, если основной педагогический процесс задаёт объектные межролевые отношения его участников, создавая изначально неблагоприятные условия в отношениях учителя и учащихся.

К сожалению, истинная суть этого глубокого внутреннего психологического противоречия учебного процесса авторитарной школы, заключающегося в дисгармонии ролевых и личностных отношений его участников, до сих пор не осознана педагогами. Это выражается в непонимании многих учителей, искренне любящих свою работу, проявляющих доброту, внимание, заботу об учащихся, почему школьники часто проявляют откровенное неверие в их добрые намерения, демонстрируют своё отчуждение, подчёркивают нежелание поделиться с педагогом сокровенным, а иногда и нескрываемое желание поскорее уйти из класса.

Объясняется это тем, что объектные межролевые отношения у школьника зависимого, в полном смысле воспитуемого, даже при нормальных межличностных отношениях провоцируют постоянное чувство тревоги, когда что-то угрожает ему как личности.

Если же и межличностные отношения с учителем складываются неблагоприятно, то тревожность ученика резко возрастает, и он ждёт неприятностей от всех взрослых. Этот комплекс переживаний психологи называют межличностной тревожностью и подчёркивают, что в крайних формах такие переживания могут выйти за границы психической нормы и стать причиной

тяжёлых неврозов. Тревожность может стать устойчивым свойством личности, выражающимся в неуверенности в себе, предвидении мнимых неудач, искажении образа мира людей и отношений между ними, создании образа врага и т.п. То есть возникают психологические условия, в которых воспитательная деятельность сильно искажается, вплоть до получения отрицательного педагогического результата.

Разрешение этой проблемы связано с серьёзной работой по переориентации ролевых отношений на субъектные связи в процессе обучения, что становится возможным благодаря применению технологий, базирующихся на деятельностно - отношенческом подходе к воспитанию, механизмах воспитательной деятельности, предполагающих учёт интересов растущей личности, её права реального выбора и личной ответственности за результат деятельности.

Характер базовых отношений определяет *способ организации деятельности и общения* в учебном процессе. В авторитарной системе обучения преобладают репродуктивные действия школьников, внешне мотивированная деятельность учащихся, монологические способы общения. Диалог в этой системе преподавания нормативно исключён. Нравственное воспитание сводится в основном к нравоучительным рассказам о героических поступках людей, беседам о вредных привычках, встречам со знаменитыми людьми, не подкреплёнными последующей практической деятельностью воспитанников.

А.С. Макаренко писал: «Самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях - пустое занятие, в лучшем случае получится ханжа или граммофон. Сознание должно прийти в результате опыта, в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно. <...> Сознание, не построенное на опыте, хотя и выражается в многословных формах, на деле, прежде всего, слабосильно, во-вторых, одинаково не способно творить никакую практику - это то, что для нашего общества наиболее опасно»²⁰.

²⁰ Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 5 т. М., 1977. Т.1. С. 246.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ХАРАКТЕРА ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСТАРЕВШИХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Многолетняя практика работы с учителями позволяет заключить, что высказанные соображения о недостаточном использовании в объяснительно – иллюстративных технологиях обучения процедур воспитания по-разному воспринимается педагогами, а у некоторых вызывает сомнения. В связи с этим появилась необходимость коротко привести результаты масштабных исследований воспитательной эффективности учебного процесса в устаревших обучающих технологиях.

Исследования включали определение характера доминирующих *отношений* в звене «учитель – ученик», а также их влияния на способ организации *деятельности и общения учащихся*. В целом анализ полученных результатов должен был дать представление о характере воспитательных процедур, возникающих при устаревших способах обучения.

По результатам исследования теоретические выводы, связанные с характеристикой способа обучения и реализации воспитательной функции в авторитарной школе, должны были или подкрепиться исследовательскими данными, или быть опровергнутыми.

При проведении эксперимента придерживались точки зрения о том, что образовательные технологии состоят из повторяющихся действий учителя и ученика, и что действия ученика технологически связаны с применяемыми учителем техниками обучения.

Всего было проанализировано более 100 уроков в городских и сельских школах у учителей старших классов, аттестованных на высшую категорию, но работающих в устаревших технологиях. Особо следует подчеркнуть, что для исследования были отобраны учителя, которые в общении с коллегами и школьниками в непринуждённой обстановке отличаются гуманным характером отношений, корректностью взаимоотношений.

Для выявления *характера воспитательных отношений*, возникающих в учебном процессе между учителем и учащимися, были использованы специальные методики, которыми определялись пристройки поведения учителя по отношению к учащимся: «Я - ВЫ», «ВЫ и Я», «ВЫ - Я», фиксируемые каждые пять минут урока.

В рейтинге доминировала пристройка поведения учителя «Я - ВЫ». Было также зафиксировано, что пристройка поведения учителя «ВЫ – Я»

вообще не проявляется на уроке. Это означает, что самая сильная ситуация для активизации внутренней позиции школьников в учебном процессе вообще педагогом не используется. Пристройка «наравне – ВЫ и Я» была зафиксирована в трёх моментах урока: в режимных моментах (2 мин.), при включении учащихся в изучаемую проблему (5 мин.) и в начале изучения нового материала (3 мин.), когда предпринималась попытка опереться на имеющийся у школьников жизненный опыт. Весь остальной урок (35 минут обучения) шёл с явно выраженной пристройкой учителя «Я - ВЫ».

Учитель рассказывал, констатировал, проверял, контролировал, оценивал, показывал сам, как можно лучше выполнить то или иное задание. Подавляющее большинство учащихся класса придерживалось режима «послушного исполнительства» и лишь некоторые ученики проявляли молчаливое несогласие.

В целом на уроке не предпринимались попытки передать «бразды правления» школьникам. Учитель практически всё время находился в позиции «на пьедестале», являясь единственным ответственным и всё определяющим лицом. Характерно также, что субъект-объектные отношения были зафиксированы не только в обычных классах, но и в режиме профильного обучения старшеклассников, на факультативных занятиях при обучении одарённых, заинтересованных в изучении предмета школьников.

Всё это позволяет заключить, что *паритетное взаимодействие* учителя и учащихся в учебном процессе при использовании устаревших обучающих технологий практически *не осуществляется*.

Анализ *способа организации деятельности* школьников в учебном процессе проводился с помощью специальных методик, позволяющих оценить уровень формирования и использования общеучебных умений школьников. Это позволяло делать выводы об ориентации учебного процесса или на организацию учебной деятельности школьников, или на их обучение в режиме репродуктивных действий.

При анализе уроков особое внимание обращалось на деятельность учителя, способствующую или развитию учебных умений школьников, или использованию ранее сформированных. Соответственно делался вывод об ориентации учителя или на организацию учебной деятельности школьников (если он обучает общеучебным умениям), или на довольствование репродуктивными действиями обучающихся (если используются приобретённые ранее общеучебные умения).

Анализ посещённых уроков, даёт основание утверждать, что целенаправленно над развитием общеучебных умений учитель в объяснительно-иллюстративных технологиях обучения не работает. Он использует первичные учебные умения читать, писать, считать, чертить, напрягать волю, внимание, память, которые были ранее сформированы.

Характерно, что на посещённых уроках в основном использовались общеучебные умения запоминать и воспроизводить по памяти устный и письменный текст, находить текст, помогающий ответить на поставленные вопросы, выделять главную мысль структурной единицы текста, именовать их. Не секрет, что над развитием этих умений работают в основном учителя начальных классов, а в старших классах они просто используются.

Проведённое исследование позволяет констатировать, что *использованию* приобретённых ранее общеучебных умений школьников отводилось в среднем *38,5 минуты* урока.

Попытки научения школьников новым способам самостоятельных действий, *развития* общеучебных умений занимали в общей сложности *3,3 минуты* из общего объёма времени на уроке.

Таким образом, исследование подтвердило вывод о том, что объяснительно - иллюстративные технологии, в основном, используют техники, организующие в основном репродуктивные и частично поисковые действия школьников. Техники, способствующие развитию их учебной деятельности, применяются крайне редко. При этом репродуктивные действия даже старшеклассников, то есть действия выполняемые по образцу и подобию учителя занимают до 90% учебного времени.

В процессе исследования фиксировалось время на *техники общения*, применяемые на уроках, через которые проявлялись ориентации или на монолог учителя при освоении новых знаний, или на диалог со школьниками при их добывании. Было доказано, что распределение приоритетного времени приходится на монолог учителя. Подсчитаны затраты времени школьника на деловое общение в течение учебного года, учебной недели, одного урока, что составило:

- 24 мин, 36 сек. в год,
- 43, 4 сек. в неделю,
- 1, 14 сек. за урок.

Определено, что в среднем на уроке учитель говорит в 2000 раз дольше ученика. В связи с чем невольно вспоминается утверждение Л.С. Выготского о том, что ребёнок развивается тогда, когда спрашивает, отыскивает ответ на возникший вопрос.

Известно также, что в случае многократного повторения освоенного на предыдущих этапах обучения учебного содержания, включаются психологические механизмы, которые могут стать для определённой группы учащихся тормозом в их развитии.

Низкая эффективность применения устаревших технологий объясняется и тем, что значительную часть информации ученик получает вне школы, что преподаваемый учебный материал не всегда для него актуален, а большая часть неактуальной информации стирается из памяти в тот же день. Между тем в ходе исследований отмечено, что необходимая ситуация речевого взаимодействия в учебном процессе усугубляется в связи со значительным увеличением педагогической нагрузки, что ограничивает возможности творческого поиска учителя.

Проведённое исследование позволяет сделать некоторые *обобщения* по поводу реализации воспитательных процедур в учебном процессе, организованном на основе объяснительно-иллюстративных технологий.

Известно, что определяющее влияние на продуктивность воспитательных процедур в учебном процессе оказывают два вида отношений:

а) отношения учащихся к школе, учебному труду;

б) отношения, которые возникают между участниками процесса и в значительной степени определяют качество обучения и воспитания учащихся.

Исследованиями подтверждено, что в объяснительно-иллюстративных технологиях нормативно закреплены *субъект - объектные отношения*, которые определяют способ организации учебного процесса на механизмах принуждения школьников к выполнению репродуктивных действий. Более того, доказано, что этот способ обучения не может быть результативным без применения принудительных мер даже в плане приобретения школьниками знаний, умений и навыков. Принуждение вызывает негативное отношение учащихся к школе, учебному труду, учителю, закрепляя в школьниках бездеятельность, безынициативность, неверие в свои силы и возможности.

Отношения, которые возникают в учебном процессе между учителем и учащимися подразделяются на межролевые и межличностные. Межролевые отношения задаются разрешёнными для применения технологиями обучения. Устаревшие технологии базируются на субъект – объектных отношениях. Межличностные отношения учителя с учащимися, как правило, бывают гуманными, доброжелательными, добропорядочными. Между тем эпизодические межличностные отношения не оказывают значительного влияния на воспитание учащихся, поскольку стабильные межролевые действия задают прямо противоположный характер взаимовлияний.

Для успешной организации процесса воспитания в поле внимания учителя должны быть отношения как к учебной задаче, так и межролевые и межличностные отношения, возникающие в процессе её решения. Гармонизация отношений на всех уровнях проявления выступает важнейшей стороной обеспечения и последовательного повышения эффективности процедур воспитания в учебном процессе.

Значительной частью учителей осмыслено несовершенство устаревших обучающих технологий. Но их профессиональная активность направлена в основном на внедрение отдельных новых приёмов обучения, которые заимствуются из прогрессивных образовательных технологий, а привносятся в традиционно существующие процессы. Это не может улучшить общий результат, выражающийся в уровне обученности и воспитанности школьников, так как базовые процедуры при этом существенных изменений не претерпевают.

Отсутствие в объяснительно-иллюстративных технологиях психологических механизмов, обеспечивающих собственную деятельность школьников по освоению знаний, совместную деятельность учителя и учащихся (учебное сотрудничество), говорит о том, что при их использовании могут *провохлашаться* проблемы воспитания и развития учащихся, но практического решения они найти не могут, так как *не обеспечиваются* для этого специфическими психологическими процедурами.

Для успешной реализации в учебном процессе воспитательных процедур необходимо использовать технологии, основанные на субъектных отношениях, проявляемых на всех уровнях взаимодействия педагога и школьников. Это закрепит позитивные отношения учащихся к школе, учебному труду, нравственно ценным межличностным отношениям.

Таким образом, объяснение многих недочётов современной воспитательной практики учебных заведений следует искать в теоретических недоработках, связанных с анализом психологических механизмов, обеспечивающих образовательные процессы, в недостаточном технологическом обеспечении гуманистически ориентированного учебного процесса, в отсутствии установок на профессиональную переподготовку педагогов к работе в реформируемой школе.

О том, как обеспечить переход в учебном процессе на субъектные отношения, обеспечивая последовательное углубление и развитие нравственно ценных отношений школьников, пойдёт речь в следующей главе книги.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

...Знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта и не существуют безотносительно к ней.

С. Л. Рубинштейн

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Отказ от устаревающих технологий обучения и переход на новые деятельностно - практические, развивающие способы работы педагогов и школьников требуют осмысления психологических механизмов перспективных образовательных технологий.

Рассматривая проблему реализации воспитательной функции в учебном процессе, важно проанализировать характер базовых отношений, заложенных в этих технологиях, а также успешность реализации основных компонентов отношения: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Базовыми в технологиях развивающего обучения являются *субъект - субъектные отношения* между всеми участниками учебного процесса, способствующие становлению лучших нравственных качеств личности.

Реализация субъектной позиции учащегося обеспечивается за счёт смены парадигмы учителя и ученика в учебном процессе, перехода на деятельностно - практические развивающие способы обучения, на деятельностно - отношенческую парадигму в воспитании, что обращает нас к проблеме учебной деятельности школьников.

Важно определиться в её сущности, способах организации, поддерживающих субъектную позицию учащегося, а также в возможностях реализации воспитательных процедур.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Основным объектом внимания при организации учебной деятельности, как отмечают Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, выступает её психологический механизм, то есть осознание учащимися процесса учения.

Результатом целенаправленной работы по организации учебной деятельности обучающихся, согласно инновационной теории, должна стать последовательно приобретаемая школьниками способность самостоятельно и осознанно организовывать все компоненты деятельности, то есть *становиться субъектом деятельности*.

С самого начала обучения в этих технологиях учащиеся осваивают «инструментарий» учебной деятельности, который позволит им ставить перед собой очередную учебную задачу и находить адекватные средства ее решения.

Таким «инструментарием» являются умение последовательно организовывать все этапы деятельности, то есть совершать следующие действия:

- ставить *цель* на очередной этап работы;
- осмысливать *мотивы* деятельности;
- выбирать адекватные цели *средства* её осуществления;
- самостоятельно совершать *действия* (даже если они ошибочны);
- достигать *результата* (цели);
- производить его *самооценку*.

В сознании учащегося должно укрепиться мнение о том, что первоначальной является ориентация не на поиск правильного ответа задачи, а на поиск и применение правильного способа её решения.

Обучаясь способам организации деятельности, ученик выполняет своеобразную исследовательскую деятельность, поскольку обучается выделять показатели развития отдельных компонентов деятельности, оценивать ход их изменений, вносить коррективы в способы работы и вновь проводить диагностику.

Главной особенностью учебной деятельности школьников в технологиях развивающего обучения является её выстраивание на основе теоретических обобщений.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов определяют учебную деятельность как особую форму активности школьников, побуждающую их к поиску и усвоению способов воспроизводства теоретических знаний.

Под теоретическими знаниями понимается проводимая учителями концентрация внимания школьников на основных научных идеях курса.

Главный же феномен выстраивания учебной деятельности на основе теоретических обобщений в плане реализации воспитательной функции заключается в том, что при такой организации создаётся реальная ситуация обеспечения учащимся субъектной позиции в условиях классно-урочного обучения.

На первом этапе освоения теоретическое понятие «выращивается» в совместной с учителем деятельности. Затем учащиеся подводятся к самостоятельному его формулированию и оформлению в удобных для запоминания и дальнейшего использования схематизмах (графике, таблице, рисунке, формуле), в результате чего обеспечивается их сознательное присвоение.

На втором этапе ученику предоставляется реальная возможность самостоятельного применения обобщенных теоретических понятий при решении большого круга частных задач, чем и обеспечивается субъектная позиция ученика, как исследователя и творца.

Кроме того, на определённых этапах обучения учащимся на основе ранее усвоенных теоретических обобщений удаётся самостоятельно выстраивать или достраивать более объёмные теоретические понятия.

При соблюдении этой процедуры ученик с первых этапов обучения испытывает чувство собственного открытия в науке, учится его самостоятельно совершать, испытывая при этом радость творчества. А затем успех рождает новый успех. На этом сильном позитивном эмоциональном фоне и обеспечивается продуктивное учение школьников.

Выделяются три основных вида способностей учащихся при реализации учебной деятельности: *анализ, планирование и рефлексия*.

Обучение содержательному анализу направлено на поиск и выявление в некотором целостном объекте сущностного, главного, в отличие от его частных особенностей.

Умение в практической работе выделять наиболее существенное при решении частных задач свидетельствует об умении осуществлять содержательный анализ, а также констатирует наличие аналитического уровня мышления школьников.

Однако для решения учебных задач только содержательного анализа недостаточно. Возникает необходимость продумать систему учебных действий в оптимальной последовательности, то есть обеспечить содержательное планирование предстоящих учебных действий, выбор оптимальных вариантов их применения для получения желаемого результата.

Под содержательным планированием понимается умение мысленно построить цепочку действий для достижения поставленной цели, а затем слитно и безошибочно их выполнить на фактическом материале.

Содержательная рефлексия является основным механизмом для собственного активного продвижения школьника в учении и воспитании.

Рефлексия²¹ связана с рассмотрением и анализом существенных оснований собственных учебных действий, их критикой и поиском правильных шагов в решении учебной задачи. Сформированное рефлексивное сознание контролирует процесс учения, позволяет критически осмысливать все этапы соответствующей деятельности. При сознательной регуляции деятельности фиксируются изменения в ее содержании и способах осуществления, обнаруживаются препятствия на пути достижения цели, обеспечивается корректировка средств и способов её достижения.

В результате рефлексии при успешном выполнении деятельности или с перспективой на успех возникает чувство уверенности, свободы, возможность и способность преодолевать препятствия. Люди с рефлексивной способностью практически не нуждаются во внешнем контроле и оценке, они могут работать в свободном режиме, так как способны сами определить дефицит способностей и наметить пути его устранения.

Рефлексивное рассмотрение школьником собственных действий служит также мощным внутренним стимулом самовоспитания, поскольку рефлексивные действия всегда носят преобразующий характер. Преобразующая деятельность захватывает всю личность: напрягается ум и воля, развивается стремление довести дело до конца, пробуждаются интеллектуальные чувства - удовлетворение от выполненной работы, желание взяться за более сложную задачу и непременно выполнить её. Ум и душа школьника начинают трудиться.

Следует также подчеркнуть, что учебная деятельность школьников отличается от всех остальных видов деятельности очень важной особенностью. В результате других видов деятельности всегда получается некоторый новый материальный или интеллектуальный продукт. Учебная деятельность приносит только субъективно новый интеллектуальный результат для учащегося, однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий школьник, как правило, не вносит.

Истинным продуктом учебной деятельности, в которой происходит усвоение обучающимися научных понятий, являются изменения, которые происходят при ее выполнении в самом субъекте, его саморазвитие. Поэтому важно, чтобы с самого начала она побуждалась мотивами самосовершенствования. От того, насколько успешно будут сформированы такие мотивы, будет зависеть успешность воспитания в обучении.

²¹ Рефлексия - это процесс самопознания, размышления над собственными ощущениями, мыслями, действиями, определение затруднений, которые возникли, и путей выхода из них.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - КАК УСЛОВИЕ АКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ

Учебная деятельность как исследовательская предполагает критическую оценку результатов со стороны других участников процесса, поэтому она разворачивается в атмосфере дискуссионного размышления, совместных поисков решения учебной задачи. Школьник должен находиться в постоянной готовности задать вопрос по ходу рассуждения учителю или одноклассникам. Учитель тоже задаёт вопросы, уточняет непонятное в ходе рассуждений ученика, но при этом его предложения, мнения, оценки открыты для критики в той же мере, что и действия других участников диалога.

Технологии развивающего обучения предусматривают различные формы организации совместной деятельности и речевого взаимодействия школьников. Так в процессе постановки учебной задачи чаще используется общение в системе «учитель - ученик». В процессе самоконтроля и самооценки предусматривается работа и общение в паре «ученик – ученик». *Групповые работа и общение* эффективны в процессе поиска способа решения учебной задачи, когда учитель выступает в роли консультанта. *Межгрупповое речевое взаимодействие* используется при обобщении, выведении общих закономерностей, формулировании фундаментальных для определённого возраста учащихся оснований и их последующего аргументированного изложения. Предусматривается и *учебное взаимодействие с родителями или родными учащихся* по обсуждению решаемой в школе учебной задачи. На уроке выясняют, какую позицию в этом вопросе заняли родители, подчёркивая важность любой точки зрения для развития идеи.

Самостоятельный поиск решения творческих задач, обобщение полученных результатов вызывают эмоциональную напряжённость у школьников, поскольку надо не только решить задачу, но и убедительно обосновать и отстоять свою точку зрения. Поддержку в этом вопросе могут оказать одноклассники. Вполне допустимо вызвать к доске не одного ученика, а двух или трёх, создавая таким образом «группу поддержки» для каждого из них. А далее групповое решение предложить для общего обсуждения.

Таким образом, особенностями обучения в технологиях развивающего обучения являются дискуссия, диалог, активное деловое общение, коллективная мыследеятельность школьников, способствующие приобретению опыта делового сотрудничества, что является одной из важнейших задач, решаемых при использовании данной технологии.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ

Выдвигая на первый план умения школьников организовать учебную деятельность, обеспечивающую им субъектную позицию в учении, необходимо помнить о *качестве предметных знаний*. Прочное освоение базовых знаний в технологиях развивающего обучения достигается за счёт интенсификации совместной деятельности учителя и учащихся в процессе подведения школьников к самостоятельному формулированию теоретических обобщений, в результате чего обеспечивается их сознательное присвоение.

То есть технологии развивающего обучения предполагают такую организацию деятельности, при которой ученик активно оперирует учебным содержанием, в результате чего знание не просто присваивается его сознанием, а происходит его осознанное и прочное усвоение, значительно интенсифицирующее процесс развития интеллекта ученика.

Выделение базовых теоретических знаний (объём которых сравнительно невелик в годовом учебном курсе) вселяет в учащихся уверенность в возможности их глубокого и прочного освоения. Когда же ученик активно и охотно учится, обеспечивается развитие его мотивационной сферы, самостоятельности, склонностей, способностей, умений осуществлять самоорганизацию учебно-познавательной деятельности в зоне ближайшего развития.

Усваивая теоретическое обобщение, школьники включаются в поиск разных путей решения частных задач, наиболее рациональные из которых выбираются в ходе дискуссии со сверстниками и учителем. Затем ученики самостоятельно выполняют действия для их решения, которое по завершении обсуждается с учащимися класса. По сути, это особая деятельность, отличающаяся от обычных действий по усвоению готовой системы понятий, предлагаемой традиционным обучением, когда овладение знанием из зубрёжки превращается в творческий процесс, процесс интенсивного умственного развития, благодаря которому возможности мышления ученика существенно расширяются.

Кроме того, создаются благоприятные условия, способствующие развитию интеллекта, самосознания (познания самого себя), становлению и закреплению духовно- нравственных основ личности.

В целом система развивающего обучения, призвана передавать подрастающим поколениям опыт творческого мышления, творческой поисковой деятельности по решению новых проблем.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗИТИВНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ

Технологии развивающего обучения поддерживают и постоянно подпитывают *эмоционально привлекательный фон обучения*. Это достигается, главным образом, за счёт принципиально иной методологической основы. В технологиях развивающего обучения заложена идея о том, что в процессе поиска и создания научного знания у школьника не может быть ошибок.

Между тем у ищущего постигающего новое знание человека могут быть пробы, а в процессе продвижения мысли, осмысления вариантов достижения результата могут встречаться затруднения. Поэтому режим развивающего обучения связан с «безотметочным обучением», обеспечивающим активное включение функций самоконтроля и самооценки.

Безотметочное обучение строится на следующих принципах:

В основе деятельности учителя лежит применение индивидуаль-ных эталонов в оценке труда школьников, способствующее созданию ситуации успеха каждому обучающемуся.

Вводится содержательная самооценка учеником полученного результата, производимая с помощью чётких критериев, полученных от учителя или разработанных учащимися под руководством педагога.

Самооценка школьника предшествует оценке учителя, а в случае большого расхождения предусматривается процедура их согласования²².

Основное внимание сосредотачивается на создании условий, в которых индивидуальный результат учебной деятельности каждый обучающийся видит сам и сам его оценивает в сравнении «с самим собой вчерашним», что даёт возможность продемонстрировать успех в обучении, обеспечить эмоциональный комфорт в учебном процессе, стимулирующий на решение более сложных учебных задач.

Главной задачей учителя становится мотивационное управление учением школьников.

Учитель мотивирует, координирует обучающихся в процессе их собственной деятельности, а в случае затруднений консультирует, обеспечивает процедуры самоконтроля, самооценки, рефлексии учебных действий, то есть так организует познавательную деятельность школьников, чтобы она признавалась ими как «своя», и за которую они испытывали бы личную ответственность.

²² Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М.: Педагогическое общество России, 2001.- С.75.

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Традиционно сложившийся способ обучения школьников наложил свой отпечаток на дидактические основы учебного процесса. Его императивность проявляется не только в формально-логическом подходе к описанным выше дидактическим категориям, но и к типологии уроков. Выделяются уроки изучения новых знаний, закрепления знаний путём их комплексного применения, обобщения и систематизации, а также уроки контроля, оценки и коррекции знаний. Характерно, что уроки классифицируются в зависимости от намерений учителя - объяснить, закрепить, проверить знания, поскольку на традиционном уроке основной, определяющей и единственно ответственной фигурой является учитель.

Четырёхэлементная структура урока также обуславливается порядком действий учителя: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, его закрепление, обобщение и выдача домашнего задания. Между тем все эти элементы урока не существуют сами по себе без учеников. Если посмотреть на этот подход с позиции ученика, то нетрудно заметить, что все типы уроков взаимосвязаны логикой получения знаний, и при правильной организации учебного процесса на любом занятии в той или иной мере используются одинаковые элементы.

Переход на прогрессивные технологии обучения, в основе которых *совместная деятельность обучающихся и обучающихся*, вызывает необходимость привести необходимые организационные и процессуальные изменения в структуру учебного процесса.

К организационным изменениям следует причислить необходимость пересмотра отношения к 45 минутам урока как строго канонизированному отрезку обучения. Ещё в начале 80-х годов известный педагог-новатор М.П. Щетинин посвятил несколько летних месяцев поиску психологических, педагогических, физиологических, медицинских обоснований продолжительности урока именно в 45 минут. К сожалению, все его старания не увенчались успехом.

Любого думающего педагога не может не волновать вопрос: «Почему урок для первоклассника, ребёнка шести - семи лет, и старшеклассника в возрасте 16-17 лет не отличается по своей продолжительности и структуре?» «Если мы хотим организовать учебную деятельность школьников, то возможно ли это сделать за 45 минут урока?»

Очевидно, что единый звонок по школе, возвещающий перемену для отдыха и дальнейшего продолжения работы, необходим. Но в этом случае следует относиться к 45 минутам урока не как к догме, отрезку учебного времени, связанному с «достижением значимых результатов» и оценением, а просто как к санитарно-гигиенической норме, по истечении которой необходимо сделать перерыв для отдыха.

Необходимая продолжительность работы на каждом этапе учебной деятельности должна определяться индивидуальными и типологическими особенностями школьников, а также уровнем их готовности к организации учения.

В связи с переходом на деятельностную парадигму обучения возникнут и другие процессуальные изменения, поскольку обеспечение субъектной позиции школьников в *процессе* учебной деятельности требуют иной логики и структуры учебного процесса.

Очевидно, например, что проблематизация учащихся на изучение новой темы может в одном классе занять 5-10 минут, а в другом на эту же процедуру потребуется значительно больше времени.

Известно, что постижение новых знаний не поддается единому ритму, всегда отличается разным темпом. Иногда из-за непонимания школьников приходится долго «потоптаться на одном месте», добиваясь глубины и прочности усвоения понятия или процесса, обеспечивая скачок на следующем этапе работы. Поэтому темп освоения новых понятий и выбор способов их добывания самими учащимися в каждом конкретном классе также невозможно определить едиными временными нормативами. Потребуется отказаться от обучения в режиме «параграф - урок», понимая, что единообразие в обучении столь разных по физиологическим и психическим особенностям учащихся не может привести к желаемому результату.

УЧЕБНЫЙ ЦИКЛ - КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Контрольные тематические ограничения в технологиях развивающего обучения задаются учебным циклом (модулем), который включает в себя учебную тему или несколько мелких тем, объединенным в раздел, а временные ограничения определяются программой. Внутри же учебного цикла, в процессе продвижения к учебному результату, обучающий и обучающиеся получают определённую область свободы, которая позволяет выстроить процесс, учитывающий индивидуальные особенности школьников, то есть обучать их в приемлемом для них темпе, на приемлемом уровне сложности нового содержания.

Переход на прогрессивные технологии обучения неизбежно повлечёт за собой отказ и от традиционной схемы урока, замены её новой более совершенной и гибкой формой организации учебного процесса - *учебным занятием*.

В технологиях развивающего обучения существует специфическая типология учебных занятий. Очевидно, что вся их совокупность в динамике выступает как единое целое. Так, на этапе решения частных задач в определённый момент создаётся ситуация, когда предыдущий способ перестаёт действовать в новых условиях, и в недрах предыдущей темы для учащихся возникает новая учебная задача.

То есть каждая учебная тема начинается с постановки учебной задачи и подводит к постановке новой учебной задачи перед изучением следующей. Поэтому реализация программы и тематического плана учителем строится как система занятий от постановки учебной задачи до самоконтроля и самооценки её решения. *Совокупность последовательно осуществляемых и логически связанных учебных занятий и составляет учебный цикл*.

Переход от одного учебного цикла к другому определяется содержанием программы, логикой её изучения. При логическом построении педагогического процесса в режиме учебного цикла появляется реальная возможность не только формулировать, но и решать триединые дидактические задачи, которые в своей совокупности дают тот интегративный результат, который принято называть учебно – воспитательным.

Типовая схема учебного цикла включает в себя следующие акты:

- * ориентировочно-мотивационный;
- * поисково-исследовательский;
- * практический;
- * рефлексивно-оценочный.

Ориентировочно-мотивационный акт включает процедуры постановки проблемы, мотивации учащихся на предстоящую деятельность, а также совместное со школьниками формулирование учебной задачи.

Смысл поисково-исследовательского акта заключается в подведении учащихся к самостоятельному постижению нового материала (недостающего знания), формулированию необходимых выводов, удобных для запоминания и «наращивания» в последующей работе.

На этапе практической деятельности учащиеся учатся применять полученные теоретические знания при решении частных задач.

В процессе рефлексивно-оценочного акта создаются условия, когда школьники, проводя анализ собственных действий, выявляют успехи и недочёты в работе, и, предъявляя требования к себе, определяют программу последующих учебных действий по их устранению.

УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ – КАК ЭТАП УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебный цикл представляет систему учебных занятий, которые отвечают следующей характеристике. Учебное занятие - это не 45 и не 30 минут времени, а ровно столько, сколько необходимо в каждом конкретном классе для организации одного из этапов учебной деятельности от постановки учебной задачи до самооценки результата.

Принципиальным различием урока от учебного занятия является то, что в основе учебного занятия - совместная деятельность педагогов и школьников. При этом центром активности на занятии становится ученик, то есть процесс выстраивается «от ученика», предусматривая поддержку самых маленьких ростков его самостоятельной мысли.

Понятно, что школьники очень динамичны, предсказать абсолютно ход их действий невозможно. Случаются ситуации, когда педагог идёт в класс с одной задачей, а у учащихся возникнет совершенно другая. Учитель – профессионал начнёт занятие с решения той задачи, которая возникла у учащихся.

В этом случае составить план учебного занятия, как делали раньше план урока, точно определяя действия школьников на каждом этапе обучения, не представляется возможным, да это и не нужно, потому что он будет мешать творческой работе учителя, ориентированной на ход мысли учащихся. Учитель в технологиях развивающего обучения составляет ориентировочный, многовариантный план развития совместной с воспитанниками учебно-познавательной деятельности, определяя своё поведение в каждом из возможных вариантов.

При этом педагог должен быть готов к любому непредвиденному повороту событий в ходе занятия. Поэтому его подготовка требует не простого составления плана, а «проектирования» предстоящей совместной деятельности со школьниками. Под проектированием понимается прогнозирование нескольких возможных вариантов развития учебных событий в зависимости от создавшейся в классе ситуации.

Готовясь к конкретному занятию, учитель чётко представляет технологическую карту того типа занятия, которое является очередным в логике развёртывания учебной деятельности. В ней прописаны основные вехи, через которые должен пройти учитель, обеспечивая поддержку школьникам в организации их собственной деятельности. Однако в процессе работы учащихся могут возникнуть неожиданные события. Например, кто-то из школьников решил учебную задачу, которая должна была быть использована для создания «интеллектуального конфликта» на уроке. Учитель сразу воспользуется другим вариантом развития занятия.

Это доказывает то, что педагог в технологиях развивающего обучения может определять только стратегию своего поведения в совместной с учащимися деятельности, которая подсказывается технологической картой учебного занятия.

Если учитель, готовясь к уроку, продумывает способы преподнесения нового материала (идёт в класс с готовым знанием), то, готовясь к учебному занятию, он продумывает приёмы, позволяющие сделать активными в процессе освоения нового знания самих учащихся (идёт в класс с системой логически выстроенных вопросов). А дальше он будет откликаться на ход мыслей учащихся.

Этот подход не исключает необходимости изложения нового содержания учителем, а лишь изменяет место и назначение монолога учителя в процессе освоения нового знания учащимися.

Педагогу разрешается излагать только то содержание, которое сами школьники без помощи учителя освоить не в состоянии, а преподносить его только в том случае, если обеспечена готовность учащихся к его усвоению, иначе говоря, школьники хотят это новое узнать.

При этом учитель излагает ровно столько содержания, сколько необходимо на данном этапе обучения для импульса самостоятельной деятельности практики учащихся.

Ситуативность в учебном процессе не означает предание его стихии, отказ от управления учением. Для того чтобы иметь некоторую свободу внутри учебного цикла и в то же время осмысленно им управлять, педагог главное внимание концентрирует не на отрезке времени от звонка до звонка, а на системе учебных занятий, позволяющих представить весь учебный цикл. При этом он хорошо владеет технологической картой каждого учебного занятия.

Работа в технологиях развивающего обучения требует высокого педагогического мастерства учителя, прежде всего, сформированного умения видеть стратегически учебную ситуацию в классе и предвидеть при этом возможные варианты индивидуального реагирования учащихся на отдельных этапах обучения.

Речь фактически идёт о заблаговременной намётке двух технологий обучения:

- * одна из них предусматривает варианты поддерживающей деятельности учителя;

- * другая - моделирует соответствующие варианты учебной деятельности учащихся.

ТИПОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННО ЦЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ

Организация совместной деятельности учителя и учащихся обеспечивается целенаправленной и последовательной работой по двум направлениям:

- создание условий для овладения учащимися инструментарием организации учебной деятельности;
- обеспечение взаимодействия с целью формирования социально ценных отношений и воспитанности учащихся.

Одним из фундаментальных процессов обновляющейся школьной практики должен стать процесс становления учащего себя индивида, то есть школьника, способного к организации учебной деятельности.

Ученик должен понимать, что в процессе целеполагания воспитывается свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность.

При планировании стимулируется развитие воли, творческих способностей, организованности, инициативы. При реализации целей – исполнительность, трудолюбие, мастерство, активность, дисциплинированность.

В процессе анализа создаются условия для воспитания честности, критичности, чувства долга.

Отсутствие полностью или частично в учебном процессе этих действий приводит к деформации в развитии личности, искажению или полному исключению воспитательной функции учения.

Организация совместной деятельности учителя и учащихся требует соблюдения ряда условий, главным из которых является умение школьника организовывать собственную деятельность. Только тогда, когда ученик в большей или меньшей степени способен к её организации, обеспечивается переход от того, что он может делать сам, к тому, что может делать в сотрудничестве.

Исходя из этого, следует акцентировать внимание на характерных особенностях типологии учебных занятий²³, которая заключается в реализации психологических механизмов совместной деятельности учителей и учащихся.

²³ См.: Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. - М., 1998.

В основе новой типологии учебных занятий закладывается логика и этапность организации учебной деятельности школьников от постановки учебной задачи до самооценки учебных результатов при активном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Детальнее эти процессы можно представить в форме нескольких актов.

ПЕРВЫЙ АКТ учебной деятельности – постановка учебной задачи.

ПЕРВЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - постановка и внутреннее принятие учащимися учебной задачи.

Это один из трудных элементов работы педагога, поскольку массовая практика всегда требовала открытой постановки задачи самим учителем. Между тем известно, что самостоятельно и охотно совершать учебные действия ученик может при решении заинтересовавших его учебных задач. Поэтому главный принцип последовательного построения учебных занятий в перспективных технологиях обучения заключается в том, что очередная учебная задача возникает в процессе конкретных действий самого ученика и после достигнутого успеха при решении предыдущей.

Структура этого типа учебного занятия включает *четыре* основных момента:

- * первый - создание *«ситуации успеха»*, оценка и одобрение учащимися своих знаний;
- *второй - определение в рамках изменяющихся условий отсутствия необходимых новых знаний, создание *ситуации «интеллектуального конфликта»*;
- *третий - *фиксация «интеллектуального конфликта»* в графико-знаковой форме;
- *четвертый - *формулирование учебной задачи* в словесной форме.

Остановимся на этих этапах подробнее.

Создание «ситуации успеха».

Этот этап не связан с воспоминанием о прошлых успехах учащихся. Ситуация успеха создается в процессе решения учебных задач, которые опираются на прошлый опыт школьника.

В процессе их выполнения учащиеся демонстрируют себе и другим умелое и эффективное применение приобретенных знаний, освоенных способов работы.

Результатом работы на данном этапе должно стать эмоциональное удовлетворение школьников своими знаниями, положительная оценка учителем достижений учащихся, а также создание общего позитивного эмоционального фона перед началом нового этапа работы.

Следует особо подчеркнуть, что «ситуация успеха» является обязательным условием перехода к следующему этапу занятия данного типа.

Если большая часть учащихся проявляет задуманную учителем «ситуацию успеха», то педагог и учащиеся переходят на следующий этап за-

нения. Но может возникнуть и другой вариант развития учебных событий, когда предлагаемая практическая задача вызывает у школьников трудности, непонимания. В этом случае вступает в силу второй вариант: учитель отказывается от постановки новой учебной задачи и возвращается к другому типу занятий, связанному с оценкой и контролем, с тем чтобы разобраться в причинах возникших у школьников проблем.

Одно из последних заданий на этом этапе работы служит ступенькой к дальнейшему разворачиванию событий - созданию ситуации «интеллектуального конфликта».

Ситуация «интеллектуального конфликта».

Смысл этой чисто педагогической ситуации заключается в том, что учащимся предлагается решить задачу, по внешним признакам очень похожую на ту, которая использовалась для создания «ситуации успеха». Но при её решении оказывается, что определенный содержательный элемент не позволяет ее решить известным способом. Возникает разрыв между тем, что учащиеся уже знают, и тем, что еще не знают. Учитель как бы провоцирует создание «интеллектуального конфликта» в процессе реальной практики самих учащихся.

Искусство создания «ситуации конфликта» - немаловажный фактор эффективности учебных занятий, целью которых является постановка учебной задачи. «Интеллектуальный конфликт», возникающий в деятельности учащихся после ситуации успеха, как правило, стимулирует их к перестройке привычного способа работы, к поиску новых возможностей решения учебных проблем. Задача же учителя заключается в том, чтобы подобрать специальное задание, которое привело бы к «дефициту» способа действия или знания и простимулировала поиск других способов решения задачи. Таким образом, в процессе учебных действий самого ученика возникает новая учебная задача, и вместе с ней готовность взяться за ее решение, так как до этого был продемонстрирован успех, вселивший уверенность и желание приступить к решению более сложных заданий.

Если на первом этапе этих занятий школьники работают индивидуально, то на втором им лучше предложить выбрать наиболее удобную для себя форму взаимодействия в группах или парах. Это создаст возможность сопоставления различных способов действий, применяемых при решении учебной задачи, а также убедит в том, что ни один из известных приемов ни у кого из одноклассников не срабатывает в новой ситуации, следовательно, необходим поиск новых способов решения учебной задачи.

Результатом работы на данном этапе занятия должна быть фиксация на доске путей поиска разных вариантов решения одной и той же задачи и их безуспешного применения. Но при этом может возникнуть ситуация,

когда при неправильном подборе практического задания, значительная часть учащихся все же решит задачу, и запланированный учителем «интеллектуальный конфликт» в знаниях школьников не будет продемонстрирован. При таком стечении обстоятельств учитель должен будет отказаться от постановки учебной задачи и заняться рефлексивным контролем выполнения предложенной задачи.

Фиксация интеллектуального конфликта в знаковой форме.

Этот этап является центральным на данном занятии, поскольку именно здесь и происходит формулирование новой учебной задачи, которую школьникам придется решать.

Если первые два этапа «работали» на то, чтобы учащиеся сами пришли к мысли о недостатке знаний для решения возникшей задачи, то сейчас они должны вместе с учителем осмыслить и зафиксировать дефицит своих способностей. Именно здесь у школьников должен возникнуть познавательный мотив двигаться дальше в изучении учебного предмета.

Фиксация проблемы происходит в два этапа:

* В общей дискуссии выявленный конфликт проговаривается в словесной форме несколькими учащимися;

* В малых группах определяется вариант схематичного отображения возникшей проблемы. Далее организуется обсуждение вариантов фиксации проблемы в знаковой форме и выбор тех, которые устраивают значительную часть учащихся.

Результат работы на данном этапе учебного занятия - фиксация в графико-знаковой форме содержания «интеллектуального конфликта».

Формулирование учебной задачи в словесной форме.

На этом этапе учащиеся возвращаются к словесной формулировке проблемы уже в виде конкретной задачи, которую им предстоит решать. После чего следует домашнее задание, которое заключается в предложении школьникам рассказать родителям (в первом-втором классах) или провести собственный анализ, рефлексию (в третьих-шестых классах) проблем, которые возникали на уроке.

В.В. Давыдов обосновал следующие принципы постановки учебной задачи, которые и легли в основу данного типа урока:

1). Вводимое понятие должно быть предельно общим, с тем чтобы последующие темы выступали для учащихся как конкретизация, уточнение изученной темы.

2). Прежде чем вводить новое задание, необходимо создавать ситуацию жизненной необходимости его появления.

3). Не вводить знание в готовом виде. Даже если нет никаких возможностей подвести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию самостоятельного поиска, предварительных догадок и гипотез.

4). Определение или правило (словесная формулировка нового знания) должно появляться не до, а после всей работы по поиску и обнаружению нового содержания. Формулировать правило учащимся легче, считывая его со схемы. Это даст возможность не заучивать правила, а каждому школьнику формулировать его своими словами.

5). Логика перехода от задачи к задаче должна быть ясной и открытой для учеников. Если учителю удалось поставить учебную задачу правильно, то ученики смогут, получив ответ на первую задачу, почти самостоятельно поставить следующую²⁴.

Продолжительность этого типа занятия может быть разной. Она зависит от мастерства учителя, уровня включённости учащихся в учебную деятельность, содержания нового знания и ряда других параметров.

Учителю необходимо помнить, что для возникновения и формулирования самим учащимся учебной задачи, школьник должен пройти через все описанные выше этапы.

Педагог должен быть уверен, за счет индивидуальной педагогической техники при использовании технологической карты этого типа занятия педагогическое мастерство постановки учебной задачи школьниками можно довести до совершенства.

В старших классах по опыту вузов вводятся занятия – исследования, которые рассматриваются как своеобразный мостик между методологией школьного и вузовского обучения. Они включают в себя несколько последовательно усложняющихся стадий, которые именуют «стадиями проблемности».

На первой стадии педагог ставит задачу перед классом и демонстрирует (показывает и рассказывает) порядок и содержание её решения.

На второй стадии педагог ставит перед классом аналогичную задачу и стимулирует учащихся к её самостоятельному решению.

На третьей стадии педагог разъясняет суть проблемы и просит учащихся самостоятельно сформулировать задачу и предложить метод её решения.

На четвёртой (высшей) стадии проблемности учащиеся на основе полученных знаний сами ставят проблемы и разрабатывают пути (способы) её решения, в результате чего осваивается опыт творческого овладения профессиональными знаниями.

При обсуждении таких занятий с педагогами часто возникает вопрос о том, что проблемное обучение всегда с успехом применялось в массовой практике.

²⁴ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.

Для того чтобы развенчать эту точку зрения, достаточно проанализировать стадии проблемности и понять, что этот метод не соответствовал принципам объяснительно-иллюстративных технологий, поэтому при его применении в основном использовалась первая, реже вторая стадия проблемности, что позволяет говорить лишь о возможности его частичного применения.

ВТОРОЙ ЭТАП акта учебной деятельности – решение учебной задачи.

Этому этапу учебной деятельности соответствуют *три типа* учебных занятий:

* *моделирования*;

* *конструирования нового способа (понятия)*;

конкретизации понятия.

ВТОРОЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - моделирование нового понятия (способа действия)²⁵.

Суть новой технологии обучения, как мы отмечали выше, заключается в том, что при её применении запрещается сообщать понятия в готовом виде. Новое учебное понятие должно быть «выращено» посредством действий самого школьника с предметом исследования в процессе совместной деятельности с одноклассниками и учителем.

При этом на первом этапе решения учебной задачи учитель и учащиеся должны быть сориентированы не на получение правильного ответа, а на выявление, фиксацию и усвоение общего способа действия, которое в дальнейшем они будут применять для решения множества частных задач.

С этой целью используется метод моделирования: поиска учащимися оснований, внутренних связей и отношений рассматриваемого объекта, которые на этом этапе фиксируются только в условной модели без применения фактического материала, например, без совершения вычислительных операций.

Главная цель занятия моделирования состоит в создании разных проектов решения учебной задачи, в результате чего появляется возможность исключить непродуктивные и отобрать наиболее рациональные способы её решения.

Структура занятия моделирования включает *три* основных момента: первый - преобразование условия задачи; второй – собственно моделирование; третий – преобразование модели.

²⁵ Давыдов В. В., Варданян А.Ч. Учебная деятельность и моделирование. - Ереван, 1981.

Преобразование условий задачи

Занятие начинается с того, что учащиеся возвращаются к зафиксированной учебной задаче. Для удобства поиска её решения учитель вместе с ними преобразовывает условие задачи с целью выделения в ней наиболее существенных данных.

Собственно моделирование.

На этом этапе работы организуются специальные действия, благодаря которым ученик включается в самостоятельный выбор средств моделирования. То есть выделенные данные учащиеся пытаются зафиксировать в графической модели, выявляя между ними связи и отношения.

Чаще всего это происходит в форме групповой работы, при которой появляется возможность получения разных видов моделей, соответствующих условию задачи. Далее построенные модели коллективно обсуждаются и выбирается та из них, с помощью которой наиболее полно можно изучить свойства объекта в «чистом виде».

Преобразование модели.

После того, как определена модель, которая способствует решению предложенной задачи, учащиеся переходят к работе с ней.

Изменяя условия задачи, они осуществляют преобразование модели, которое позволяет всесторонне изучить выявленные связи и отношения между составными частями данной задачи.

Моделирование в данном случае выступает не как самоцель, а как средство анализа условия задачи, поиска наиболее рационального способа её решения, выявления ложных и непродуктивных подходов.

Принятая и наглядно зафиксированная модель выступает также как инструмент совместной деятельности учащихся и учителя, их общей договоренности о дальнейших учебных действиях, в том числе при решении частных задач.

Работа, проводимая по построению модели и ее применению, способствует выработке у ученика умения абстрагировать и обобщать, а затем и конкретизировать обобщенный способ работы.

Как показывает опыт, учащиеся с интересом относятся к построению и обоснованию подобных графических моделей, отражающих последовательность и содержание способов рационального решения задачи.

ТРЕТИЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - конструирование нового понятия (способа работы).

Это учебное занятие можно рассматривать и как составную часть этапа моделирования, и как самостоятельное занятие. Задача его заклю-

чается в том, чтобы на основе выраженного в модели содержания, сконструировать новое понятие.

Поиск оптимального способа решения задачи и конструирование нового понятия наиболее успешно происходит с помощью групповых форм обучения, в процессе которых учащиеся пытаются «изобрести новый способ» решения задачи. Затем всем классом обсуждаются формулировки понятия, выбирается наиболее удачное определение, которое и фиксируется в «тетрадах открытий». Этот тип занятия заканчивается рефлексией, в результате которой осмысливается путь совершения «открытия».

ТРЕТИЙ ЭТАП акта учебной деятельности – решение частных задач.

ЧЕТВЁРТЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - конкретизация понятия.

На данном этапе работы главной задачей является практическое применение модели при решении частных задач. Для этого на уроке решается определенный круг частных задач, которые помогают школьнику овладеть пока еще новым для него способом действия или понятием.

Характерно, что эти занятия не требуют большого количества упражнений. Для развития долгосрочного и устойчивого умения применения теоретических обобщений в частных вариантах принципиальное значение имеет не количество решенных однотипных задач, а вскрытие приводящих к правильному решению закономерностей. Поэтому, решая небольшое количество тщательно подобранных задач, планируется время для их детального рассмотрения и анализа.

На занятиях этого типа широко используется варьирование условий задачи, применение модели в нетиповых ситуациях, что позволяет превратить рутинную, зачастую механическую работу в достаточно интересную и привлекательную для школьников.

Усвоению и закреплению умения пользоваться общим способом при решении частных задач способствует также пооперационный контроль, сопровождающий решение каждой конкретной задачи.

ПЯТЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ – самоконтроль.

Главная задача занятий этого типа - создание условий для определения самими учащимися уровня освоения нового материала, выработка у них инструментария самоконтроля, что является необходимым компонентом учебной деятельности.

Среди занятий самоконтроля выделяется *пять* основных подтипов:
тестовая диагностическая работа;
самостоятельная работа;
проверочная работа;
контрольная работа;
административная контрольная работа.

Тестовая диагностическая работа.

Сразу подчеркнём, что психологический фон проведения занятий самоконтроля резко отличается от традиционно существующего. Занятия самоконтроля не связаны со всякого рода стрессовыми ситуациями, с нервным напряжением, необходимостью в спешке повторить материал для контрольной работы, переживать за будущий результат, предпринимать все необходимое, чтобы избежать уколов по самолюбию, жить от одной контрольной до другой.

Хорошо известно, что любой тип контроля имеет смысл только в том случае, если он потребностно значим для обучающихся. Поэтому занятие самоконтроля - это обычное учебное занятие, очередная ступень в процессе получения знаний. Оно не объявляется заранее, а является логическим продолжением предыдущих занятий. Так, например, если на занятиях школьники сконструировали новый способ действия, попробовали им воспользоваться индивидуально, а дома ещё раз обдумали его, то появляется естественная необходимость определить уровень его усвоения, выявить наиболее слабые для учащегося звенья процесса.

Для решения этой проблемы наиболее успешно могут быть использованы тестовые диагностические работы. Они направлены на выявление уровня освоения отдельных предметных операций, пооперационную диагностику затруднений осваиваемого действия.

Такие работы проводятся дважды: на этапе решения частных задач и перед созданием «ситуации успеха», открывающей следующий этап работы. Так, например, чтобы проверить, насколько полно и верно овладел ученик способом выполнения арифметического действия, ему необходимо выполнить четыре специальных задания на все четыре операции, входящие в это действие: правильно записать разряд под разрядом, определить переполнение (разбиение) разрядов или неполное делимое при делении, определить количество знаков в результате и цифру в каждом разряде.

При такой диагностической работе сразу видно, где у ученика возникает трудность. Определив свои затруднения, учащиеся группируются по типам ошибок, и каждая группа работает над своей проблемой. Результаты работы фиксируются в специальном оценочном листе в тетради учащегося.

Система диагностических работ от темы к теме, позволяет учителю, другим педагогам, видеть проблемы, «точечные» затруднения каждого школьника в освоении темы, а также выявить, случайная это ошибка или устойчивый пробел в данном действии.

Самостоятельная работа учащихся.

Самостоятельная работа, как правило, завершает этап освоения новых знаний. Особенность этого типа учебного занятия заключается в том, что самостоятельные действия учащихся не сводятся только к выполне-

нию предложенных учебных заданий, а включают самоконтроль и самооценку выполненной работы.

Указанный тип учебного занятия включает в себя *пять* основных моментов:

первый – собственно самостоятельная работа;
второй – выработка критериев самоконтроля;
взаимопроверка задания;
обсуждение результатов самоконтроля в парах;
общее обсуждение результатов самоконтроля.

Собственно самостоятельная работа.

Этап предусматривает индивидуальное выполнение учащимися задания, направленного на формирование определённого умения или знания, при этом, оно по объёму не должно быть большим.

Выработка общих критериев самоконтроля.

После выполнения задания учащиеся в парах договариваются, по каким основаниям будет осуществляться проверка выполнения поставленной задачи. Следует подчеркнуть, что выработка критериев самоконтроля - важный момент в обучении школьников самоорганизации учебной деятельности, так как, разрабатывая критерии, они восстанавливают пооперационный состав действий.

Взаимопроверка задания.

Для взаимопроверки учащиеся обмениваются тетрадями и по согласованным критериям фиксируют порядок выполнения контролируемых операций. Это необходимо для того, чтобы учитель и школьник, работу которого проверяют, могли восстановить логику проверки задания.

Обсуждение результатов самоконтроля в парах.

Практика подсказывает, что в результате самоконтроля, появляются пары, в которых способ выполнения задания и результат одинаковый или способ решения и результат различны, но и те и другие готовы отстаивать свою позицию. Появляются учащиеся, которые сомневаются в правильности своего решения, не могут его обосновать, а также учащиеся, которые слабо владеют способами самоконтроля и предметными знаниями.

Общее обсуждение результатов самоконтроля.

После выполнения самостоятельной работы обязательно следует разбор выполненного задания с классом. При этом проверяется не только правильность решения, но и способы самоконтроля, объективность самооценки. Для этого учитель останавливается на тех учащихся, которые не пришли к единому мнению, осуществляет помощь не сумевшим вычленивать критерии самоконтроля своих действий. То есть основной акцент на учебных занятиях этого типа делается на выработке у учащихся инструментария самоконтроля, обеспечении рефлексивных действий учащихся.

Школьникам также можно предложить оценить свою работу по шкалам, предложенным и описанным Г. А. Цукерман²⁶. Шкал может быть множество. В практике чаще всего применяются две: на одной из них отмечается правильность выполненного задания «П», а на второй - красота оформления «К».

После завершения самопроверки учащимся предлагается на шкале (выше или ниже середины) символом обозначить его мнение о качестве выполненного задания и его оформления. Такую же работу в процессе оценки продельывает и учитель. Если он согласен с самооценкой ученика, обводит кружком его отметину, если же не согласен - ставит свою ниже или выше по шкале. В случае больших разногласий между самооценкой учащегося и оценкой учителя возникает необходимость их согласования.

Проверочная работа.

Особенность проведения проверочных работ в технологиях развивающего обучения заключается в том, что она проводится не сразу после изучения темы, а в середине следующей. Такой подход к их проведению даёт возможность учащимся, которые по разным причинам не успели разобраться с изученным материалом, продолжить его освоение в рамках следующей темы, так как весь материал учебного курса в какой-то мере взаимосвязан. Главным же образом в этом случае удастся проверить устойчивость знаний школьников.

При проведении проверочных работ выделяется *три* основных момента:

- выполнение проверочной работы;
- проверка учителем результатов её выполнения;
- решение второго варианта проверочной работы.

Выполнение проверочной работы.

Этот этап рассчитан на 45 минут работы, отводимых на непосредственное выполнение проверочного задания.

Проверка учителем результатов её выполнения.

Особенностью проверки является то, что учитель не исправляет ошибки учащихся. Он проводит содержательный анализ допущенных неточностей, выясняет причину их возникновения. На основании этого составляется вторая работа, в которую закладываются все правильные и неправильные способы решения, возникшие у учащихся при выполнении первой работы. Задача школьников будет заключаться в выделении из ряда предложенных вариантов правильного решения.

Решение второго варианта проверочной работы.

Задача учащихся на этом этапе работы - обдумать различные варианты решения задач и выбрать правильные. Выбор верного способа реше-

²⁶ Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.

ния позволяет ученику осмыслить несколько подходов к выполнению задания. Ему предоставляется возможность взглянуть на свою ошибку как бы «со стороны», что помогает уяснить её сущность. Учащиеся, не справившиеся с заданием в первой работе, чаще всего, оказываются в состоянии выбрать правильное решение и обосновать свой выбор.

Затем организуется коллективное обсуждение результатов второй работы, в ходе которого выясняются основания правильного выбора, выслушиваются аргументы против других вариантов.

После выполнения этой работы учащимся выдается на руки их первая работа. Ставится задача еще раз оценить её и найти ошибки, если они были допущены. Далее учащиеся сдают учителю и первую, и вторую работу. Только после вторичной проверки учитель может править работу и оценивать ее.

Сравнение результатов первой и второй работы позволяет учителю определить возможности учащихся по самоанализу своей деятельности. Кроме того, выявляются школьники, у которых после второй проверки остаются ошибки, что говорит об их устойчивом характере и необходимости индивидуальной помощи ученику.

Контрольная работа.

Контрольная работа имеет своей целью определить «зону ближайшего развития учащихся». На этих уроках фиксируется граница знаний школьников, их способность её самостоятельно определять. В контрольных работах учащиеся сталкиваются с тремя видами задач:

* задачи, которые решаются неизвестным им до этого способом и потому ученики должны уметь отказаться от их решения, обосновывая причину отказа, или попытаться найти выход из ситуации, что и будет проявлением умения учиться;

* задачи, связанные с применением известных понятий и способов работы в нестандартной, нетиповой ситуации с целью выявления глубины их освоения;

* задачи, связанные с применением известных способов в лжеситуациях, когда хорошо известный учащимся способ предлагается применить неправомерным образом.

Очевидно, что оценить такие работы по пятибальной системе совершенно невозможно. Речь может идти только о многобалльной системе оценивания, причем каждая задача оценивается не по принципу «решена - не решена», а на основе детального анализа всех компонентов решения.

Административная контрольная работа.

Два раза в году в сентябре и в мае месяце предусматриваются стартовые и итоговые административные контрольные работы на выявление уровня выполнения учащимися нормативов учебной деятельности. В остальное время учитель работает согласно своему тематическому плану,

своей системе контроля и оценки, предоставляя при необходимости результаты проверочных работ администрации.

* *Стартовые проверочные работы* проводятся по основным предметам в первых числах сентября без специального повторения, с целью зафиксировать уровень «остатка знаний» после летних каникул и, исходя из этого, целенаправленно спланировать темы для повторения в начале учебного года.

К оценке результатов данной работы подключаются и учащиеся, проводя сравнительный анализ своих работ в конце прошлого и начале нового учебного года. Результаты анализа учащиеся заносят в «справочник ошибок» и совместно с учителем разрабатывают индивидуальные планы их ликвидации.

Учителю стартовые проверочные работы позволяют выявить не только «сухой остаток» знаний, уровень сформированности учебной деятельности, но и целенаправленно спланировать темы для повторения в начале учебного года.

* *Итоговые проверочные работы* носят административный характер, так как по ним определяется результат работы учащихся и учителя за учебный год. Разрабатывает, проводит и оценивает эти работы администрация школы. Анализ этих работ завуч школы доводит до сведения всего педагогического коллектива. Итоговая проверочная работа должна давать полное представление как об уровне сформированности отдельных действий учебной деятельности, так и об уровне предметных знаний школьников на конец учебного года.

ШЕСТОЙ ТИП УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ - занятия самооценки.

Часто процесс самооценки является логическим завершением самоконтроля, поэтому эти два типа занятий в практической работе сливаются, хотя у каждого из них есть свои самостоятельные педагогические задачи, своя специфика, своё особое содержание.

Для большей методической точности остановимся на занятиях самооценки отдельно, особо подчеркнув, что при проведении занятий этого типа активность учителя направляется не на выставление учащимся баллов, а на развитие у них навыков самооценки, как основы умения учиться.

Фиксация результата в виде отметки, даже на этих занятиях, учителем не производится, поскольку отметка, выставленная учителем, будет блокировать контрольно-оценочные механизмы деятельности учащихся, без функционирования которых учебная деятельность осуществляться не может.

Учитель подключается к контролю и оценке только в том случае, если учащийся обратился к нему за помощью.

Правильно организованные действия самооценки позволяют школьникам определить, усвоен ими или не усвоен общий способ решения задачи, соответствует ли результат их учебных действий конечной цели.

Сущность самооценки состоит в содержательном, качественном рассмотрении результатов и их сопоставлении с поставленной целью.

Для развития навыков самооценки во многие проверочные работы специально включается материал, ещё не изучавшийся на уроке, или задачи, которые решаются неизвестным ученику способом. В этом случае контрольные работы преследуют сразу три цели:

* во-первых, оценить сформированные учебные умения, которые отработывались на уроках;

* во-вторых, определить уровень умения учащихся оценивать, что они знают и чего не знают;

* в-третьих, проследить за развитием интеллектуальных способностей школьников.

Умение школьника осознавать границы собственных знаний, понимание того, чего он ещё не знает, является основой учебной самооценки.

Выделяется *четыре* типа занятий, на которых школьники производят самооценку знаний или способов их добывания:

применения эталонов самооценки;

выработки эталонов самооценки;

занятия социальной значимости;

анализа и корректировки ранее выполненных работ.

Применение эталонов самооценки.

Задача учителя на таких уроках - создать условия для того, чтобы ученик в учебном труде не упускал из виду эталон, умел им пользоваться, а после сравнения результата с эталоном сам делал выводы о качестве своего труда и сам ставил себе задачу по совершенствованию нового учебного действия.

На первых этапах введения эталонов учитель развивает у учащихся первоначальные оценочные действия путем ненавязчивой демонстрации, как бы для себя, своих оценочных суждений, давая школьникам возможность принять участие в разработке эталонов и их применении. Педагог специально совершает на таких уроках «ошибки», чтобы дать школьникам возможность уловить неточности, включиться в их обсуждение, ввести оценочные суждения.

Выработка эталонов самооценки.

Очень важно создавать на занятиях такие ситуации, когда учащиеся начинают вырабатывать собственные эталоны в виде точки зрения, позиции, вкусовых пристрастий.

Например, школьники развивают в себе умение выразительно читать литературное произведение. Этот процесс может происходить в форме

выдвижения собственной точки зрения для общественной оценки. Учитель в этой ситуации не навязывает школьникам своё мнение, не устраняет возникшие разногласия, а включается в обсуждение наравне с другими эталонов самооценки.

Занятия социальной значимости.

Осознание школьником общественной значимости результатов своего труда усиливает и обогащает в нем мотивационное отношение к учебно-познавательной исследовательской деятельности. Учащиеся часто выполняют такие творческие задания, которые требуют публичной оценки. Поэтому в работе необходимо создавать ситуации, когда специально подчёркивается социальная значимость творческих работ школьников, усиливая в них познавательные стремления, творчество, утверждая самостоятельность и взрослость.

Анализ и корректировка выполненных ранее работ.

Чаще всего такие занятия строятся вокруг творческих работ школьников, написанных несколько месяцев назад. Учащимся предлагается выбрать выполненное ранее творческое задание и его «отредактировать». Такая деятельность помогает школьнику взглянуть на свою работу с позиции читателя и легко найти в ней недочёты, ошибки, которые ранее оставались незамеченными.

Опыт показывает, что редактирование ранее выполненных работ является не менее полезным делом, чем написание всё новых и новых творческих проектов.

Школьники при редактировании учатся сами анализировать результат своего труда, ставить задачи по совершенствованию уже сделанного. И это не повторение выполненного задания с целью исправления ошибок, а поиск качественного совершенства, из которого рождается новая задача с новой мотивацией.

Кроме того, при выполнении такого вида заданий оценочный компонент становится более целенаправленным и полным.

Типология учебных занятий, обеспечивающих учебную деятельность школьников и совместную деятельность субъектов образовательного процесса, представлена в табл. 1.

Перед анализом таблицы следует ещё раз подчеркнуть, что с учётом различий в содержании учебных предметов, сложности учебного материала, возрастных особенностей учащихся, уровня их обученности и обучаемости концентрация теоретических обобщений и средств их построения может существенно различаться. Но при этом обязательным остаётся соблюдение технологических процедур на каждом этапе работы с учащимися всех категорий.

В целом применение инновационных техник обучения, признающих и обеспечивающих субъектную позицию школьника в учебном процессе,

раскрывает широкие перспективы в развитии творческого, интеллектуального, исследовательского потенциала, что знаменует собой смену парадигмы психического развития учащихся.

Между тем, существуют серьёзные проблемы, с которыми могут столкнуться педагоги при их реализации. Одна из них - это проблема внешних и внутренних психологических барьеров, которые имеются в сознании многих учителей.

Внутренние психологические барьеры - это установки и стереотипы (боязнь, нежелание, неуверенность), мешающие человеку успешно выполнять необходимые действия. Помимо них существуют и внешние психологические барьеры, которые также затрудняют внедрение новых подходов обучения в массовую практику.

Живучи стереотипы типа «Это нам уже знакомо», когда из новаторской технологии берутся отдельные приёмы, имеющие внешнее сходство с традиционной практикой.

Популярен вариант «У нас это не получится», сопровождающийся перечислением ряда объективных условий, которые, якобы, делают невозможным реализацию новой системы обучения, или «Это не решает наших главных проблем» - у «сторонников радикальных решений».

С целью поддержки учителей, решивших освоить инновационные техники обучения, следует напомнить мудрость: «Ничто так не украшает человека, как интеллект!» А также напомнить мысль о том, что к возникающим проблемам надо подходить философски: не только как к неизбежному, временному злу, но и необходимому условию развития профессиональной деятельности учителя.

Таблица 1

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ЗАНЯТИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ СОВМЕСТНУЮ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ**

Этапы учебной деятельности	Тип учебного занятия	Подтип учебного занятия	Этапы учебного занятия			
*Постановка учебной задачи	Постановка учебной задачи		создание ситуации успеха			
			создание ситуации разрыва			
			фиксация разрыва			
Решение учебной задачи	Моделирование		формулировка в знаковой форме			
			преобразование условия задачи			
			собственно моделирование			
			*преобразование модели			
Решение частных задач	Конструирование понятия		конструирование понятия			
			*Самоконтроль	диагностическая работа	*решение частных задач	
					анализ состава действия	
*Самооценка результата		самостоятельная работа	*выработка критериев контроля			
			проверочная работа	*применение критериев контроля		
				контрольная работа	*определение зоны развития	
			*Самооценка	социальной значимости	выработка эталонов	*выработка собственных эталонов
					публичное представление работы	
		анализ выполненных работ	корректировка выполненных работ			
<i>* - этапы, имеющие важное воспитательное значение</i>						

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОЦЕДУР УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Для получения обоснованных данных о результативности психологических средств воспитания школьников, применяемых в рамках развивающего обучения, были проведены исследования фиксирующие способы *отношений, деятельности и общения* школьников в учебном процессе. Затем они сравнивались с данными, полученными по тем же параметрам в рамках объяснительно-иллюстративных технологий.

Для исследования степени реализации воспитательной функции при развивающем методе обучения были отобраны учащиеся тех же возрастных групп, как и при констатирующем эксперименте. Для анализа было посещено более 100 учебных и внеклассных занятий.

Первым анализировался характер доминирующих отношений к учащимся на учебном занятии, который фиксировался через позиционные психологические пристройки учителя. Результаты исследования показали, что позиция учителя "Я и ВЫ" была зафиксирована в среднем в течение 36 мин. урока, позиция "Я-ВЫ" - 6 мин., а "ВЫ-Я" - 3 мин.

При этом установлено, что применение учителями авторитарных действий в основном проявлялось в отношении отдельных школьников и выражались, как правило, в «наведении порядка» при работе школьников в микрогруппах и парах. То есть *отношения сотрудничества* на учебном занятии зафиксированы как *стержневые*.

Следующий параметр исследования был связан с определением уровня организации *учебной деятельности* в условиях использования психологических средств, характерных для технологий развивающего обучения, а именно: проблематизации школьников перед изучением нового материала, моделирования, конструирования и применения новых понятий при решении частных задач, самоконтроля и самооценки учащимися учебных результатов.

При этом педагогом обеспечивается планомерная работа по обучению школьников навыкам организации учебной деятельности, а также совместной деятельности с учителем и одноклассниками.

Исследован был *способ общения* учителя и учащихся в режиме развивающего обучения.

Полученные данные организуемого учителем способа общения школьников позволяют утверждать, что ведущее место в деятельности учителя занимают диалогические способы общения.

Результаты, полученные при сравнении психологических средств, применяемых в рамках объяснительно-иллюстративного и развивающего обучения, дают основание делать следующие *выводы*:

- деятельность учителя по воспитанию школьников в рамках объяснительно-иллюстративного и развивающего методов обучения выстраивается с применением диаметрально противоположных психологических средств, что делает невозможным фрагментарное соединение двух методов обучения и соответственно воспитания;

- организуемые при использовании развивающих технологий обучения субъектные отношения сотрудничества, и порождаемые этим возможности организации учебной деятельности и учебного диалога учащихся, в отличие от объектных отношений, репродуктивных действий, монологического общения в объяснительно-иллюстративных технологиях, позволяют обеспечить не только процесс воспитания школьников, но и рефлексивную саморегуляцию и самовоспитание;

- при объяснительно-иллюстративном методе психологическое содержание деятельности педагога связывается с преподнесением школьникам готовой информации и жёстким контролем за её выучиванием, что создаёт условия для воспитания послушного исполнителя, в то время как развивающее обучение способствует приобретению подрастающими поколениями опыта творческого мышления, творческой поисковой деятельности по решению новых проблем;

- только в технологиях развивающего обучения, реализующих субъектные отношения, существенно меняется отношение учащихся к школе, к учебным занятиям, к одноклассникам, к учителю, к самому себе, своему поведению, учебному труду в целом, и, как результат, создаются условия для тесной интеграции учебного и воспитательного процессов;

- обобщённый показатель по исследуемым параметрам у школьников, воспитывающихся в рамках развивающего обучения, более чем в 2 раза превышает показатели обучающихся в объяснительно-иллюстративном режиме, что объясняется стимулированием самых благоприятных реакций по отношению к школе, учению, учителям, одноклассникам и обществу.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

Характер ребёнка развивается не просто под влиянием среды, а в зависимости от того, как сложились отношения ребёнка со средой, как он действует в своей среде, чем он в ней интересуется.

Г. А. Фортунатов

ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА РЕКОНСТРУКЦИИ ПРОЦЕССОВ

Научные школы предлагают эффективные технологии развивающего обучения. Но следует отметить, что они не всегда воспринимаются педагогами, имеющими большой опыт работы в объяснительно – иллюстративных технологиях, поскольку инновационные техники выстраиваются на альтернативных психологических механизмах. Их профессиональное использование требует качественной переподготовки учителя. Кроме того, необходимо предусмотреть специальное оснащение учебного процесса предназначенным для этой технологии учебно-методическим комплексом: разовыми учебниками, методическими материалами, техническими средствами обучения.

Известно также, что успешное внедрение технологий развивающего обучения может быть обеспечено в том случае, если к работе в них готов не только учитель, но и учащиеся. Переход на развивающий метод обучения только в подростковых или старших классах вызывает затруднение, а часто и вообще бывает невозможен. Важно, чтобы в новой парадигме школьники начинали обучаться с начальных классов и в этом же психологическом пространстве продолжали своё обучение на следующих возрастных этапах.

Не следует полагать, что замена устаревших технологий обучения новыми, более соответствующим перспективам развития системы образования, произойдёт одноактно и быстро. Нельзя забывать, что прежние технологии складывались десятилетиями и укоренились достаточно глубоко. Однако прогресс в образовании остановить нельзя, поскольку это процесс непрерывный. На современном этапе важно уяснить, что главная линия этого прогресса пролегает через всемерную активизацию усилий как учителей, так и учащихся по овладению новыми знаниями в процессе совместного творческого учебной деятельности.

Опыт показывает, что для интенсивного реформирования массовой образовательной практики целесообразно предусмотреть *двухэтапный переход к развивающему обучению*.

Первый этап условно можно назвать начальным в деятельностно – отношенческом способе обучения и воспитания, реализуемом на базе существующего учебно-методического оснащения. Его *цель* – развитие психологической основы обучения и воспитания, активизация потребности школьников в приобретении знаний, то есть достижение такой ситуации, когда ученики проявят устойчивый интерес к учению, желание учиться и стремление найти и проявить себя в этом процессе.

Основными *задачами* этапа могут быть: последовательная реализация *субъектных отношений* всех участников образовательного процесса, что повлечёт необходимость исключения принуждения, резкого сокращения репродуктивных действий учащихся в процессе освоения нового содержания, а также обучение школьников способам организации *учебной деятельности, речевого взаимодействия*.

Достижение этого уровня в педагогической практике позволит *на втором этапе* предусмотреть реализацию глубинных психологических механизмов технологий развивающего обучения, таких как организацию учения школьников в зоне ближайшего развития, включения механизмов саморегуляции в учебной деятельности и др.

Предлагаемая поэтапная реализация инновационных технологий обучения и воспитания позволит уже на первом этапе достичь массового включения в реформирование педагогической практики учителей, осмысливших трудоёмкость и малую эффективность устаревших средств обучения, их практическую невосприимчивость новыми поколениями детей. А далее необходимо открыть путь для последовательного совершенствования профессионального мастерства педагогов.

Только скорейшее и последовательное обеспечение условий для воспитания здорового и интеллектуально развитого подрастающего поколения определит последовательное и устойчивое развитие нашего общества.

ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Пути исключения в учебном процессе механизмов принуждения учащихся к репродуктивным действиям, активизации учения школьников, обеспечения их речевого взаимодействия становятся понятными при осмыслении иного способа организации учебного занятия.

ТИПОВАЯ СХЕМА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Учебное занятие включает в себя следующие основные этапы:

- проверку итогов предыдущей работы,
- презентацию нового материала,
- практику под руководством учителя,
- независимую самостоятельную практику обучаемых,
- самоконтроль и самооценку результатов работы,
- подведение итогов занятия,
- определение домашнего задания,
- специальное повторение,
- контроль знаний учащихся.

Первый этап - проверка итогов предыдущей работы. Его главная задача - обеспечить готовность школьников к включению в продуктивную обучающую деятельность.

Основными действиями учителя являются следующие:

- помощь ученикам при включении в работу: подготовка нескольких вопросов на повторение;
- организация живого диалога самих школьников с целью уточнения общего уровня усвоенных знаний;
- * постановка проблемы перед изучением нового содержания.

Как видим, начало занятия не связано с опросом в традиционном его понимании. В основе повторения - живой диалог учащихся, в ходе которого они свободно высказывают свои точки зрения, спорят и при этом не боятся подвергнуться негативным санкциям, услышать отрицательное мнение. Учитель в ходе диалога поддерживает разговор, направляет, исправляет, дополняет, но никогда не оценивает. Он имеет право использовать в работе со школьниками три типа высказываний, каждое из которых позитивное: 1) похвалить ученика, 2) направить (уточнить), 3) заново рассказать ту часть материала, которая понята неправильно.

Поскольку учитель не применяет негативных суждений, учащиеся откровенно высказываются по поводу изученного содержания. Они могут допускать ошибки или неточности, которые служат учителю сигналом для более точного определения содержания новой порции учебного материала и способа его выстраивания.

Для сравнения представим начало традиционного урока - опрос учащихся. Учитель задаёт вопрос на повторение изученного материала, ученик встаёт и рассказывает всё, что он знает по этому поводу. При этом в процессе ответа он не думает, не рассуждает, а говорит только то, что от него хотят услышать. Чем ближе его ответ к рассказу учителя или тексту учебника, тем выше отметка.

Между тем пристрастный опрос в начале урока несёт негативную психологическую нагрузку. Дело заключается в том, что большая часть учащихся класса в процессе такого опроса испытывает чувство тревоги, страха, общего дискомфорта, часто находится в классе с единственной установкой - предпринять всё, чтобы избежать плохой отметки, а вместе с ней и удара по самолюбию.

Для того чтобы у школьника прошло состояние тревожности, в каждом отдельном случае требуется сугубо индивидуальный режим выхода из него, занимающий по времени от нескольких часов до нескольких дней и связанный с различного рода невротическими изменениями.

Между тем при четырёхэлементном уроке сразу после 10-15-ти минутной поверхностной проверки домашнего задания и его пристрастного оценивания предусматривает изучение нового сложного учебного материала, на подготовку к изложению которого учитель и потратил основное время.

Педагог идёт в класс с искренним намерением учить школьников, но в то же время, использует такие психологические средства, которые вызывают совершенно противоположный педагогический эффект, создавая угрозу временной необучаемости школьников.

Очевидно, что на первом этапе учебного занятия педагогу, переходящему в режим развивающего обучения, необходимо исключить одиночное опрашивание, поверхностное оценивание, сравнение учащихся друг с другом, ибо они создают негативные психологические условия, убивающие всякое желание учащихся включаться в учебный процесс.

Безоценочное начало урока будет способствовать не только готовности учащихся к включению в новые познавательные процедуры, но и созданию позитивного эмоционального фона в работе учителя и учащихся, использованию самого благоприятного времени в начале занятия для самого главного - активного включения обучающихся в познавательную деятельность.

Второй этап - презентация нового материала.

Презентация – это дарение нового знания учителем, необходимость получения которого осознана и желанна учащимися. Она связывается с введением содержания, которое не может быть освоено учащимися без помощи учителя.

В монологе учителя с целью сообщения новых знаний материал излагается укрупнёнными блоками, включает лишь базовые знания, поскольку прогрессивная модель обучения ограничивает время монолога необходимостью организации самостоятельной работы школьников в классе по его освоению.

Действия учителя на этом этапе работы включают выделение основной информации, структура которой будет служить базисом для изучения темы, систематизацию этого материала, оформление его в схематизмах, а также поиск приёмов, способствующих активизации мысли обучающихся в процессе его освоения.

Третий этап - практика под руководством учителя.

Практика под руководством учителя проводится с целью установления "обратной связи" и своевременного исправления ошибок в понимании нового содержания школьниками. С этой целью учитель задаёт вопрос и приглашает учеников отреагировать на него (поднять руки, если учебный материал понят, ответить хором на поставленный вопрос, пробует индивидуальные ответы, краткие письменные работы), затем корректно исправляет ошибки или повторяет материал заново, если чувствует, что школьники что-то недопоняли.

Четвёртый этап - независимая самостоятельная практика обучаемых.

Независимая практика - это групповая дискуссия по изучаемой проблеме, причём не учащихся с учителем, а между школьниками по поводу изученного материала.

Педагогу отводится роль «спикера», организатора обмена мнениями. Его задача - быть посредником, стараться втянуть в обсуждение как можно больше учеников, удержать тему обсуждения, помочь ученикам самостоятельно сформулировать выводы.

В процессе организации независимой практики педагог имеет право на реализацию трёх основных функций: 1) задать вопрос, 2) переадресовать его от одного учащегося к другому, 3) резюмировать с целью выделения основных выводов темы и подведения итогов её изучения.

Этот этап занятия немного похож на традиционный опрос тем, что учитель задаёт вопросы, выслушивает ответы учащихся, реагирует и уточняет подробности, но это только внешний рисунок. Смысл независимой практики заключается в том, что основное содержание изученной части темы школьники должны раскрыть самостоятельно.

Групповая дискуссия на уроке является ценнейшим инструментом познания, эффективным способом активного обучения учащихся в классе.

Поэтому, если после объяснения нового материала в классе не предусматриваются различные виды проявления активности самих обучающихся по его осмыслению, такое построение учебного процесса считается неэффективным, поскольку известно, что 80% информации, не подкреплённой практической деятельностью самого человека по её освоению, стирается из памяти в тот же день.

Пятый этап - самоконтроль и самооценка результатов работы.

Исключение принуждения школьников в учебном труде главным образом решается за счёт изменения оценочной деятельности учителя. Ведущей становится ориентация на применение индивидуальных эталонов в оценке труда обучающихся, а также изменения оценочной деятельности учащихся, которая предполагает самооценку полученных результатов. Этап самоконтроля и самооценки завершает не только решение учебной задачи, которых на уроке может быть несколько, но также изучение всей темы, раздела, учебного предмета в целом ²⁷.

Шестой этап - подведение итогов учебного занятия.

Подведение итогов работы должно быть тесно связано с когнитивными целями, поставленными на определённых этапах обучения. Сравнение целей, поставленных до начала работы, с полученным результатом и позволяет объективно подвести итог проделанной работы.

Седьмой этап - информация о домашнем задании.

Активная позиция школьника на учебном занятии приводит к тому, что центр его познавательных усилий переносится на время школьного обучения. Объём домашнего задания в этом случае значительно сокращается, включает, как правило, задания на выбор. Домашнее задание в чаще всего приобретает творческий характер, может включать несколько вопросов на повторение.

Специальное повторение.

Используется повторение нескольких видов. В процессе недельного повторения в течение 20 минут первого урока по предмету учитель вместе с учащимися останавливается на основных понятиях, изученных за прошедшую неделю. Помесячные повторения используются для концентрации внимания учеников на материале, изученном за последний месяц. Главная задача этого этапа работы - обобщение и систематизация знаний, формирование целостной системы ведущих понятий по теме, курсу, выделение основных идей, осуществление межпредметных связей.

Контроль усвоения знаний учащимися

Контрольные функции в ходе учебного занятия выполняют различного вида тесты, которые используются как по усмотрению учителя, так

²⁷ Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М., Педагогическое общество России, 2001. - С. 52 - 59.

и по предложению администрации. Тесты выявляют уровень успешности продвижения учащихся в ходе изучения нового материала, а также высвечивают проблемы и затруднения, которые возникли в процессе работы школьников.

Поскольку любое занятие есть система, создаваемая учителем ради достижения конкретной цели, то из этого набора элементов учебного занятия можно создать самые разнообразные комбинации. Причём следует иметь в виду, что в живом процессе обучения время, отводимое на каждый из них, может варьироваться в соответствии с учебной ситуацией.

Но как бы ни была гибка педагогическая среда, следует помнить, что исключение или перешагивание любого из этапов учебного занятия в работе учителя способно привести к снижению результативности педагогического процесса, поскольку искажаются психологические процедуры, заложенные в их основе²⁸.

Предлагаемая схема учебного занятия будет варьироваться при обучении учащихся разных способностей²⁹.

Так, при обучении школьников со слабыми способностями применяется поддерживающее обучение. Суть его заключается в том, что новая информация выдаётся педагогом небольшими дозами в сочетании с индивидуальными заданиями и сопровождается детальным обсуждением каждого фрагмента самими учащимися.

При обучении учащихся со средними способностями учитель имеет дело с широким диапазоном их интересов и способностей, поэтому приходится в ходе работы достаточно часто изменять темп, содержание нового материала, уровень контрольных тестов. Возможность выбора заданий стимулирует работу учащихся и создаёт условия для их выполнения в темпе, удобном для школьников.

В работе с хорошо успевающими и одарёнными учащимися используется вариант занятия стимулирующий к самостоятельной познавательной деятельности. Презентации могут быть длиннее и содержательнее. Во время дискуссий учитель поддерживает интенсивный темп работы, задаёт вопросы, в том числе и такие, которые требуют более высокого уровня самостоятельного мышления.

В целом психологический анализ схемы учебного занятия, выстроенного в режиме развития школьников, позволяет сделать следующие выводы:

- при её использовании задаются и стабилизируются субъект - субъектные отношения между всеми участниками учебного процесса, что по-

²⁸ Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., Педагогическое общество России, 2002. - С. 96 - 102.

²⁹ Там же, С. 104 107.

зволяет обеспечить эффективные процедуры воспитания нравственно ценных качеств;

- создаются условия, исключая принуждение школьников к выполнению репродуктивных действий и стимулирующие организацию учебной деятельности обучающихся,

- предусматривается активное речевое взаимодействие учащихся при осмыслении нового учебного содержания.

То есть точная и последовательная реализация представленных этапов учебного занятия позволяет решить психолого-педагогические задачи, определённые для первого этапа реформирования образовательной системы.

При реализации этого способа обучения исключаются психологические механизмы, вызывающие негативные последствия в плане воспитания школьников, и активно включаются процедуры, стимулирующие развитие положительного отношения учащихся к школе, учебному процессу, учителю, одноклассникам, самому себе, как субъекту учения.

Реализация деятельностно - отношенческого подхода в учебном процессе, основанном на совместной деятельности педагога и школьников, предполагающего реализацию их нравственно-ценных отношений к окружающей среде, стабилизирующих в лучших личностных качеств, является условием успешной реализации как процессов обучения, так и воспитания школьников.

Становится очевидным, что только качественное изменение психологических механизмов процесса обучения, может способствовать успешному решению задач повышения качества обученности и воспитанности школьников, интеграции учебного и воспитательного процессов, усилению воспитательной функции школы в целом.

Достижение учителем на первом этапе реформирования процесса обучения успехов в обученности и воспитанности школьников, а также осмысление психологических средств, создающих благоприятную психологическую атмосферу в учебном заведении, повышает психологическую готовность педагогов к решению более сложных задач второго этапа работы, предполагающих углубление механизмов развития личности, реализации процедур саморазвития, самовоспитания, которые будут способствовать достижению ещё более высоких результирующих показателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главная идея, к которой можно прийти, обобщая приведённые выше факты и рассуждения, состоит в том, что снижение уровня нравственной и духовной культуры подрастающего поколения – это следствие длительной недооценки важности комплексной научной проработки психолого – педагогических проблем обучения и воспитания, а также ограниченные возможности реализации новаций в школьной практике.

Исследования социологов, психологов и педагогов последних лет приводят к выводам о необходимости резкого повышения статуса воспитательной деятельности образовательных структур, создания принципиально новой воспитательной практики как первостепенного инновационного элемента системы образования.

Между тем, процессы обучения и воспитания и сегодня оказываются неравнозначными по уровню научного и организационно – технологического обеспечения. Необходима серьёзная работа по осмыслению сущности деятельностно - отношенческого подхода в учебном и воспитательном процессах школы, интеграции обучения и воспитания в единый учебно – воспитательный процесс за счёт последовательного перехода от жёстких внешних требований к регуляции отношений.

Следует уяснить, что процесс воспитания существенно отличается по своей психологической сущности от процесса обучения. Однако при определённых условиях их интеграция вполне достижима.

Одним из таких условий является активное применение перспективных технологий развивающего обучения, реализующих деятельностно - отношенческий подход в обучении школьников.

Очевидно, что применение таких технологий потребует изменения как внешних организационных, так и внутренних психологических условий.

К первоочередным организационным условиям следует отнести отказ от привычного четырёхэлементного урока и активное использование новой формы – учебного цикла, включающего в себя учебные занятия и позволяющего организовать внутренне мотивированную деятельность школьников в учебном процессе.

Такое организационное обустройство учебного процесса позволит при изучении нового материала концентрировать внимание на фундаментальных теоретических обобщениях, "выращиваемых" в совместной с учащимися деятельности, а далее обеспечить их самостоятельное применение школьниками при решении частных задач и достраивании освоенных блоков знаний при углублении учебного содержания.

Предлагаемый способ обучения поможет школьникам выработать и ясно осознать субъектную позицию в учебном процессе, активизировать социально значимые потребности, мотивы, интересы, что в целом и будет способствовать приобретению ими прочных базовых знаний.

Педагогам важно осознать, что их главная обязанность в процессе обучения - неустанно повышать воспитательный компонент обучения. Его сформированность будет способствовать созданию необходимых условий для развития стремления учащихся к познанию, интеллектуальному развитию и проявлению таких нравственных качеств личности как честность, благородство, патриотизм и, безусловно, трудолюбие, благодаря которому человек может достичь того, к чему он стремится в жизни.

В процессе применения развивающего способа обучения обеспечивается совместная деятельность учителя и учащихся, позволяющая гармонизировать межличностные и межролевые отношения педагога и учащихся, усилить побуждение действовать в гуманистической системе отношений, стабилизировать нравственные качества школьников, что делает людей счастливыми и нужными обществу.

Таким образом, для усиления воспитательной функции в учебном процессе в школу должен прийти учитель, владеющий технологиями развивающего обучения, умеющий поддерживать и развивать нравственно ценные отношения учащихся в учебном процессе, что и позволит значительно усилить воспитательную направленность его труда.

Переподготовка к работе в прогрессивных технологиях обучения и воспитания должна стать одной из задач дополнительного высшего образования.

В процессе повышения квалификации целесообразно обеспечить систематическое обучение учителей механизму реализации нравственно-ценных воспитательных отношений в процессе теоретически осмысленной и технологически обеспеченной совместной деятельности и диалогического общения с учащимися.

Важно достичь уровня, когда деятельность всех специалистов образовательных учреждений будет отличаться высоким профессионализмом, особым уровнем культуры отношений и, безусловно, высокой эффективностью.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск, 1990.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996.
4. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. - М., 1996.
5. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М., 1980.
6. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. - Воронеж, 1996.-Ч.1.
7. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М., 1986.
8. Воронцов А.В. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) М., 2002.
9. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998.
10. Воспитательная система школы: проблемы управления: Очерки прагматической теории. - М., 1997.
11. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности освобождённого классного руководителя (классного воспитателя). - М., 1992.
12. Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребёнка. - М., 1991.
13. Жена и дети: о семье и воспитании. Участие жен в духовной жизни. - СПб, 1996.
14. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. - М., 1968.
15. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1996.
16. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М., 1989.
17. Идеино-нравственное воспитание учащихся в процессе обучения: Книга для учителя. - Минск, 1991.
18. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников. - М., 1988.
19. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. - Самара, 1994.
20. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М., 1993.

21. Коротов В.М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений: Книга для учителя. - Самара, 1994.
22. Корчак Я. Воспитание личности: Книга для учителя. - М., 1992.
23. Ксензова Г.Ю. Педагогические алгоритмы анализа воспитательного мероприятия. - Калинин, 1988.
24. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М.: Педагогическое общество России, 1999.
25. Ксензова Г.Ю. Перспективы развития школы. - Тверь, 1999.
26. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
27. Ксензова Г.Ю. Психологические основы воспитательной деятельности учителя. – Тверь: ТвГУ, 2001.
28. Ксензова Г. Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
29. Ксензова Г. Ю. Психологическое обеспечение ситуации успеха учителю и учащимся. Тверь, 2004.
30. Ксензова Г. Ю. Психология воспитательных отношений в школе. Тверь: ТвГУ, 2004.
31. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М., 1982.
32. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 5 тт. - М., 1957.
33. Маленкова Л.И. Я - человек!: курс «Человековедение»: старшеклассникам о самопознании и самовоспитании. - М., 1996.
34. Марков Б.В. Разум и сердце: История и теория менталитета. - СПб., 1993.
35. Мень А.В. Культура и духовное восхождение. - М., 1992.
36. Муравьева О.С. Как воспитывали русского дворянина. - М., 1995.
37. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психологич. труды. - М.; Воронеж, 1995.
38. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений личности // Психологическая наука в СССР. - М., 1960. - Т. 2.
39. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
40. Новый век: горизонт воспитания (актуальные вопросы организации воспитательного процесса в современной школе) / Отв. ред. Л.В. Курнешова. М., 2000.
41. Орешников И. М. Что такое гуманитарная культура? - Саранск, 1992.
42. Петрова Н.А. Плач поколения (Негативные явления в школьной среде). - СПб., 1993.
43. Попов В.С. Пробуждение души. - М., 1990.

44. Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. - Пермь, 1993.
45. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1957.
46. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998.
47. Сокольников Ю.П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. - Чебоксары, 1971.
48. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. - М., 1989.
49. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М., 1990.
50. Учебно-воспитательный комплекс: Сб. науч. трудов. - М., 1990.
51. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. - М., 1992.
52. Франк С.Л. Предмет знания: об основах и пределах отвлеченного знания. Душа человека: Опыт введения в философ. психологию. - СПб., 1995.
53. Франк С.Л. Реальность и человек. - М., 1997.
54. Фридрих Ф. Позиция и её формирование // Исследование проблемы молодёжи в ГДР. - М., 1976.
55. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: - М., 1986. - Т. 1.
56. Худякова Г.П. Самобытность русской философии: Проблема мировоззренческого поступка. - Тюмень, 1997.
57. Школа воспитания: 825 маршрут. / Под ред. В.А. Караковского и др. М., 2004.
58. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос: Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы педагогики вальдорфской школы: 6 докладов, прочитанных в Дорнахе с 9 по 17 августа 1919 г. - Калуга, 1992.
59. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. - М., 1995.
60. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. - М., 1994.
61. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение? Книга для учителя. - М., 1986.
62. Шуркова Н. Е. Когда урок воспитывает (нравственные аспекты) - М., 1981.
63. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. - М., 1986.

2. СТАТЬИ

1. Азаров Ю. Дидактика общечеловеческих ценностей // Педагогический вестник. - 1996. - № 2.

2. Азаров Ю. Духовные корни личности (о Н. Бердяеве) // Педагогический вестник. - 1996. - № 3.
3. Азаров Ю. Экология детства, помноженная на культуру педагогического общения: (О духовном воспитании школьников) // Воспитание школьников. - 1990. - № 1.
4. Беляева В.А., Черных А.П., Певчева Т.В. Духовно-нравственное становление будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 5.
5. Баркова Н.Н. Нравственный идеал в русской педагогике // Педагогика. - 1998. - № 2.
6. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентиры отечественной педагогики // Педагогика. - 1998. - № 7.
7. Болбас В.С. Наука добронравия Симеона Полоцкого // Педагогика. - 1998. - № 5.
8. Благодородство - это духа превосходство // Народное образование. - 1998. - № 9-10.
9. Воловикова М., Гренкова Л. Что значит быть порядочным человеком? // Воспитание школьников. - 1999. - № 2.
10. Виноградова Н.Д. Привычка - основа нравственного воспитания // Педагогика. - 1997. - № 5.
11. Витовская Е.Е. На пути к духовности: Из опыта христианского воспитания школьников // Начальная школа. - 1994. - № 4.
12. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. - 1998. - № 2.
13. Горленко В.П. Обдуманность поведения учащихся: Проблема нравственного поведения школьников // Педагогика. - 1993. - № 4.
14. Дмитриева Н.Г. Основа духовности и нравственного поведения: Из опыта преподавания одноименного курса в начальной школе // Начальная школа. - 1994. - № 4.
15. Духовные ориентиры // Воспитание школьников. - 1998. - № 3.
16. Зосимовский А.В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен // Педагогика. - 1998. - № 7.
17. Квятковский Е.В. О современном прочтении нравственно-этических суждений далекого прошлого // Педагогика. - 1999. - № 2.
18. Кузьмина С.Л. XIX век: наука и религия в искусстве воспитания // Педагогика. - 1999. - № 2.
19. Кадол Ф.В. Честь и достоинство: критерии их развития у старшеклассников // Педагогика. - 1997. - № 6.
20. Кобылянский В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма // Педагогика. - 1998. - № 5.
21. Колесникова И.А. Воспитание человеческих качеств // Педагогика. - 1998. - № 8.

22. Кудяева Л.А. Религиозно-нравственное просвещение в общеобразовательных учреждениях России // Педагогика. - 1998. - № 8.
23. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса: Основные направления школьного воспитания // Воспитание школьников.-1993. - № 2-5.
24. Крупин В. Идти к истокам: Записки по православной педагогике // Москва. - 1996. - № 12.
25. Ксензова Г.Ю. Новые технологии обучения - неизбежная необходимость современной школы. // Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности: Материалы межвузовской конференции. - Тверь, 1998.
26. Курвев А. Духовная жизнь - это практика: о духовном образовании в школе. // Народное образование. - 1993. - № 1, 6.
27. Королькова Е.С. Человек как объект науки (О формировании у школьников новой культуры отношений к человеку) // Магистр. - 1991. - № 1.
28. Кларин В.М. Ново-гуманистическая гимназия: становление, историческая судьба // Педагогика. - 1998.-№ 8.
29. Кащенко Н., Панькова И. Духовное пространство лица // Народное образование. - 1997. - № 2.
30. Лутовинов В.И., Полетаев Е.Г. Идеология воспитания российской молодежи // Педагогика. - 1998. - № 5.
31. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России // Педагогика. - 1997. - № 3.
32. Лозичная Ю.К. Управление процессом нравственного воспитания учащихся // Управление школой: Проблемы, опыт, перспективы. - Екатеринбург, 1992.
33. Лихачев А.Е. Возвращение к В.В. Зеньковскому // Педагогика. - 1998. - № 7.
34. Макарецва Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. - 1998. - № 1.
35. Мартышкин В. Уроки добротолубия // Воспитание школьников. 1997. - - № 3, 4, 5.
36. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. - 1997. - № 4.
37. Никандров Н.Д. Нравственные уроки православия // Педагогика. - 1997. - № 3.
38. Православная церковь и образование // Педагогика. -1998. - № 1.
39. Полунина В.Н. Осень в Крутицах О детском центре традиционной отечественной культуры // Воспитание школьников.-1997. № 3.
40. Помелов В.Б. Подвижники российского просвещения как нравственный образец // Педагогика. - 1998. - № 2.

41. Попов Л. Драма духовности // Народное образование.-1997.-№ 5.
42. Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. - 1998. - № 5.
43. Соколова Т. Формирование у школьников ценностного отношения к себе и другим людям // Воспитание школьников.-1994.-№ 4.
44. Селиванов В. Труд в духовном воспитании // Педагогический вестник. - 1997. - № 7.
45. Сидякова Г. Нравственность - цель и средства // Педагогический вестник. - 1996. - № 3.
46. Смолева Л.П. Воспитание доброты: Из опыта воспитательной работы // Начальная школа. - 1994. - № 6.
47. Трофимова Н.М. Нравственные ориентиры младшего школьника // Педагогика. - 1997. - № 6.
48. Троицкий В.Ю. Школа и возрождение национального самосознания // Воспитание школьников. - 1997. - № 3.
49. Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. - 1998. - № 2.
50. Третьяков П. Сознать себя господином: Проблемы нравственности и духовности в воспитании школьников // Народное образование. - 1991. - № 12.
51. Фридман Л. Управлять духовным развитием // Народное образование. - 1997. - № 9.
52. Хиггинс Э. Шесть ступеней Лоуренса Кольбуга (Вопросы нравственного воспитания личности в педагогической системе американского психолога) // Нар. образование. - 1993. - № 1.
53. Шемшурина А. Основы этической культуры школьников // Народное образование. - 1998. - № 9, 10.
54. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека. // Педагогика. - 1997. - № 2.
55. Щуркова Н.Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру // Воспитание школьников. - 1998. - № 5.
56. Юлина Н.С. Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «философии для детей» // Вопросы философии. 1996.-№ 10.

ГАЛИНА ЮРЬЕВНА КСЕНЗОВА

**УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС
РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ШКОЛЫ**

Учебное пособие

Технический редактор Т.В. Малахова
Подписано в печать 10 01. 2005. Формат 60 x 84 1/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 6, 0.
Уч. - изд. л. 5, 97. Тираж 1000 экз.
Тверской государственный университет,
Редакционно издательское управление.

Адрес: Россия, 170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33.