

**Г. Ю. КСЕНЗОВА**

**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ -  
ПУТЬ СНИЖЕНИЯ  
АГРЕССИВНОСТИ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**



*На протяжении всей истории развития педагогической мысли прослеживаются два подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения, которые условно можно назвать авторитарным и гуманистическим.*

*Авторитарному направлению в педагогике соответствуют объяснительно-иллюстративные технологии, гуманистическому - деятельностно - практические развивающие.*

*Психологическим содержанием объяснительно-иллюстративных технологий является просвещение учащихся с последующим принуждением их к воспроизводству информации в репродуктивном режиме.*

*Результатом применения этих технологий является формирование у школьников знаний, умений, навыков и свойств личности послушного исполнителя.*

*Сущностью развивающих технологий является организация активной познавательной деятельности школьников "в зоне их ближайшего развития" с целью самостоятельного "добывания" знаний, в результате чего обеспечивается их прочное усвоение.*

*Воспитательный эффект этих технологий заключается в интенсификации общего и интеллектуального развития личности в процессе учебной деятельности.*

*Устойчивому развитию общества будет способствовать обучение и воспитание подрастающего поколения в технологиях развивающего обучения, создающих условия для освоения процедур саморазвития, саморегуляции личности в развивающемся социуме, а также воспитания инициативного труженика, готового к творческому поиску и деловому сотрудничеству.*

*Галина Юрьевна Ксензова -*

*доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии психологических наук*

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**ФАКУЛЬТЕТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕ-**  
**ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Г. Ю. КСЕНЗОВА**

**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ**  
**РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ – ПУТЬ**  
**СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ**  
**В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕ-**  
**НИЙ**

**ТВЕРЬ 2004**

**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, профессор кафедры общей психологии Х. И. Лейбович  
Заместитель декана факультета повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки работников образования  
доцент Е. А. Шевченко

**Ксензова Г. Ю.**

**К 86** Внедрение технологий развивающего обучения – средство снижения агрессивности в деятельности учебных заведений:  
Учебное пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – 106 с.  
ISBN 5-87049-357-9

Учебное пособие посвящено обновлению фундаментальных основ процесса обучения на основе деятельностного подхода, определению путей обеспечения процедур развития в учебном труде, исключающих принуждение и снижающих уровень агрессивности участников образовательной среды, а также представлению разноуровневых технологий развивающего обучения для обновляющейся системы общего образования.

Работа предназначена руководителям органов управления образованием, учителям, интересующимся проблемой реформирования образовательной системы. Она может быть полезна преподавателям психологии, педагогики вузов и педагогических колледжей, научным работникам, аспирантам, разрабатывающим вопросы развивающего обучения.

**УДК 373.1.015.3**  
**ББК Ч 421.0+Ю98**

ISBN 5-87049-357-9

© Ксензова Г. Ю. 2004

*Выражаю сердечную благодарность за помощь и поддержку в издании этой книги  
Ахмерову Султану Раисовичу - заместителю  
губернатора Тверской области и  
Кудинову Алексею Никифоровичу - ректору  
Тверского государственного университета*

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>6</b>
-----------------------	----------

<b>СУЩНОСТЬ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>8</b>
--	----------

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕЗУЛЬТАТИВ- НОСТЬ.....</b>	<b>16</b>
--	-----------

<b>ОТСУТСТВИЕ ПРОЦЕДУР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЯХ, ОСНОВАННЫХ НА РЕПРОДУКТИВНЫХ ДЕЙСТВИЯХ ШКОЛЬНИКОВ .....</b>	<b>28</b>
---	-----------

<b>ИСКАЖЁННОЕ ПОНИМАНИЕ В ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРОЦЕДУР ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ .....</b>	<b>32</b>
--	-----------

<b>ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....</b>	<b>40</b>
---	-----------

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕТЫРЁХЭЛЕМЕНТНОГО УРОКА, ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФУНКЦИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ .....</b>	<b>46</b>
--	-----------

<b>РЕЗЮМЕ .....</b>	<b>55</b>
---------------------	-----------

<b>ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕДУР РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТНУЮ ПАРАДИГМУ ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>56</b>
--	-----------

<b>ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>56</b>
--	-----------

<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ ОСНОВНЫХ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....</b>	<b>58</b>
<b>Пути ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....</b>	<b>61</b>
<b>РЕЗЮМЕ .....</b>	<b>67</b>
<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>68</b>
<b>ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>58</b>
<b>ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....</b>	<b>75</b>
<b>Типология и технология учебных занятий в технологиях развивающего обучения .....</b>	<b>77</b>
<b>РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОЦЕДУР РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРСПЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>93</b>
<b>РЕЗЮМЕ .....</b>	<b>96</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>97</b>
<b>РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>99</b>

## ВВЕДЕНИЕ

### *Неадекватность профессиональных затрат педагогов уровню развития, обученности и воспитанности выпускников школы – главная причина их неудовлетворённости педагогическим трудом*

Сегодня стало очевидным, что ориентация деятельности образовательных учреждений только на формирование знаний, умений и навыков приводит к неудовлетворённости общества результатами работы системы образования. Развивающееся общество вправе ждать от воспитательных институтов более глубоких педагогических результатов, определяемых возрастающим уровнем обученности, воспитанности и развития подрастающего поколения.

Серьёзные психологические проблемы на уровне определения результативности своей работы возникают и у учителей. Опытные педагоги отечественных школ, в частности Тверской области, отмечают, что работать с каждым годом становится всё труднее, сил на подготовку к урокам уходит больше, а удовлетворённость педагогической деятельностью заметно снижается, потому что, несмотря на большие старания, возникают всё более сложные воспитательные проблемы, причём такие, с которыми прежде образовательные учреждения не сталкивались.

Анализ педагогической практики подтверждает, что усталость, неудовлетворённость работой даже талантливых педагогов чаще всего связана с неадекватностью их затрат при подготовке и проведении уроков общему результату, выражающемуся в уровне подготовленности выпускников школы к дальнейшей профессиональной подготовке. По оценкам самих учителей число учащихся с высоким уровнем обученности и воспитанности, составляет не более 10 – 15 %. Такими качествами как трудолюбие, дисциплинированность, деловитость, целеустремлённость, пытливость не характеризуются больше половины выпускников школы.

Исследование результативности психологических средств, используемых в массовой педагогической практике, позволяет утверждать, что основная причина этого явления кроется в рассогласованности между требованиями, предъявляемыми обновляющимися социальными условиями к образовательной среде, и ограниченными возможностями их реализации при использовании устаревших обучающих технологий, которые до сих пор не подвергаются серьёзному психологическому анализу, что тормозит реформирование системы образования, направляет процесс по ложному пути приспособления неэффективных средств для эффективного решения стоящих перед обновляющейся системой задач.



Успешно работающая образовательная система сегодня обязана создавать условия, интенсифицирующие развитие подрастающего поколения, включающие механизмы саморазвития, саморегуляции личности в быстро меняющихся социальных условиях, что и будет способствовать прогрессивному развитию общества и сделает этот процесс необратимым.

Вся полнота ответственности за создание необходимых психологических условий и достижение принципиально иного воспитательного результата ложится на руководителей учреждений образования, преподавателей, непосредственно работающих с учащейся молодёжью. Но, как это парадоксально не выглядит, достижение актуальных задач в педагогической практике до сих пор целенаправленно не обеспечивается необходимыми для этого перспективными технологиями обучения и воспитания, реализация которых только и позволит гарантировать достижение востребованного педагогического результата.

Хорошо известно, что развитие личности обеспечивается в процессе её собственной деятельности. А процедуры воспитания успешно реализуются в процессе совместной деятельности, стабилизирующей нравственно ценный характер воспитательных отношений. Это и объясняет необходимость использования образовательных технологий, основанных на деятельностной парадигме, то есть таких технологий, в которых обеспечивается и стимулируется активная самостоятельная и совместная деятельность учащихся по освоению новых знаний.

Деятельностно - практический способ обучения предполагает субъектную позицию обучающихся, что с неизбежностью исключает их постоянное принуждение к выполнению репродуктивных действий и применения, в основном, негативных санкций.

Исключение в базовых процессах принуждения и наказаний педагога, как образца проявления агрессивности в травмирующей учащихся ситуации, исключит возможность запечатления ими способов агрессивного поведения взрослого и авторитетного для них человека. Это также понизит уровень страха, тревожности и возникающих при этом дидактогенных неврозов, прогрессирующих в настоящее время по мере перехода обучающихся в старшие классы и звенья обучения.

Подавляющее большинство работников образования глубоко осознали необходимость отказа от авторитарной системы обучения и воспитания, но, к сожалению, они не всегда видят действенные пути перехода на прогрессивные образовательные технологии.

Данное учебное пособие поможет осмыслить необходимость скорейшего исключения из образовательной практики психологических средств устаревших обучающих технологий и внедрения на возможном для каждого конкретного учебного заведения уровне технологий развивающего обучения, наиболее отвечающим обновляющимся социальным условиям.

# СУЩНОСТЬ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО - ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

*Основным психологическим содержанием технологий объяснительно-иллюстративного обучения является просвещение учащихся с последующим принуждением их к освоению информации в репродуктивном режиме*

На протяжении всей истории развития педагогической мысли прослеживаются два подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения, которые условно можно назвать *авторитарным* и *гуманистическим*.

Целевые ориентации авторитарной педагогики связаны с реализацией специфического социального заказа на формирование личности с «заданными свойствами», с реализацией авторитарных методов руководства образовательными процессами.

Парадигма целей гуманистического способа обучения ориентирована на развитие свойств личности не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями человека. Такой подход обращает педагога к внутреннему миру учащегося, где таятся ещё не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы, справедливости и добра.

Каждое из представленных направлений в педагогической науке имеет своё методологическое обоснование и технологическое обеспечение.

Ценностные ориентации авторитарной педагогики (педагогики императива, принуждения) реализуются в технологиях объяснительно-иллюстративного обучения, основанных на информировании, просвещении учащихся, организации их репродуктивных действий с целью приобретения знаний, умений и навыков и формирования заданных личностных качеств.

Нормы и ценности гуманистической педагогики реализуются в лично-стно - ориентированных развивающих технологиях обучения, создающих условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учёта и развития их индивидуальных особенностей, реализации механизмов саморегуляции в учебном труде.

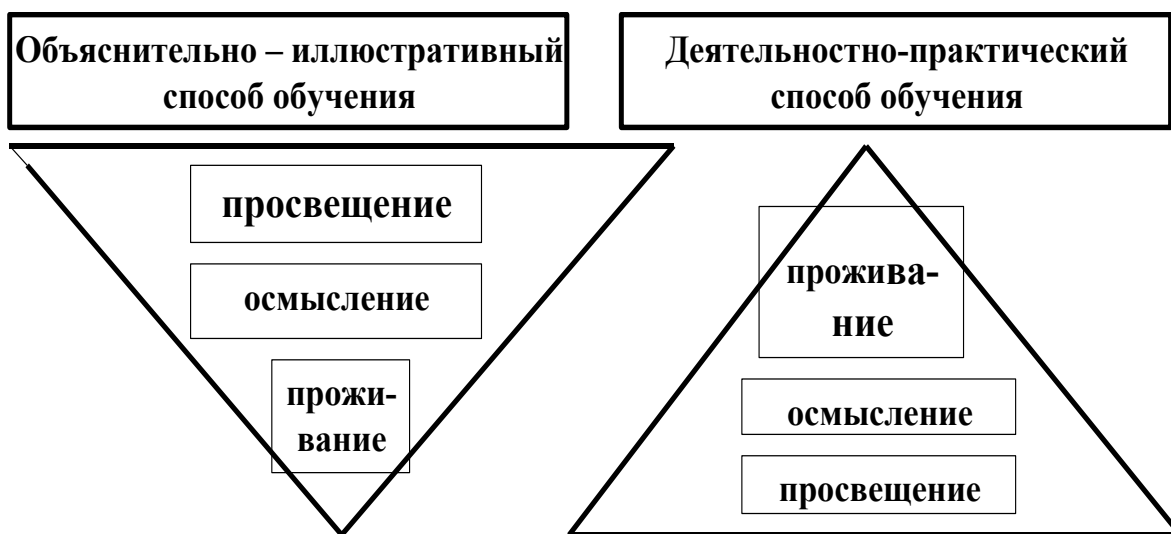
Технологии развивающего обучения - явление многоуровневое, как и педагогический результат, достигаемый при их использовании.

Но вместе с тем, все технологии развивающего обучения характеризуются реализацией такого способа обучения, который обеспечивает включение механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

Если педагог в объяснительно-иллюстративных технологиях считает своей основной целью изложение нового содержания, то в прогрессивных стратегиях обучения его главной задачей является целенаправленное создание эффективных *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 смысл <sup>1</sup>.

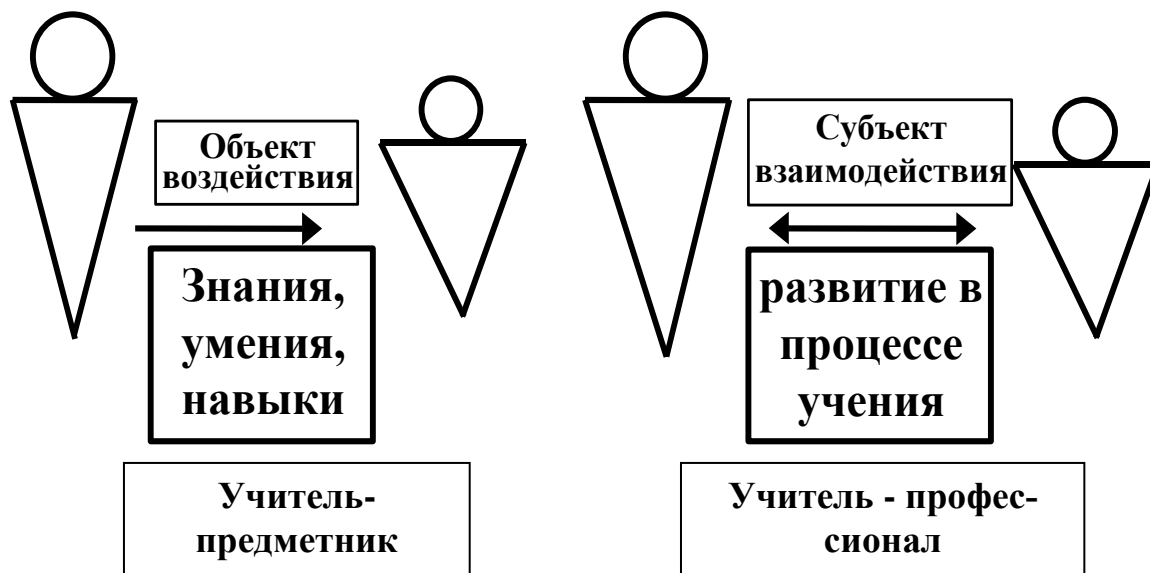
Психологическое содержание учебного процесса в альтернативных технологиях обучения схематично представлено на рис.1.



**Рис. 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СТРАТЕГИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Прямо противоположными в сравниваемых концепциях являются ориентация педагога, позиция учителя и ученика в учебном процессе, способы организации учебной деятельности школьников, что представлено на рис. 2.



**РИС. 2. ОРИЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА И СТУДЕНТА  
В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

В первом случае (схема слева) обучающийся оказывается объектом воздействия, его работа организуется путём внешнего принуждения со стороны преподавателя. Постоянный контроль уровня освоения учащимися нового содержания, высокая частота внешнего стимулирования баллами являются одной из основных процедур при этом способе обучения.

В целом педагог в этом режиме обучения реализует *три основные функции: информирующую* (изложение готовой информации с привлечением иллюстративного материала), *контролирующую* (непрерывное наблюдение за выучиванием преподносимой информации), *оценивающую* (фиксация в баллах процесса освоения полученной информации). Эти функции взаимообусловлены: при исключении или ослаблении одной из них процесс обучения в обозначенной выше технологии прерывается.

При деятельностно-практическом способе работы (схема справа) меняются позиции обучающего и обучаемого, они становятся взаимодействующими субъектами в педагогическом процессе.

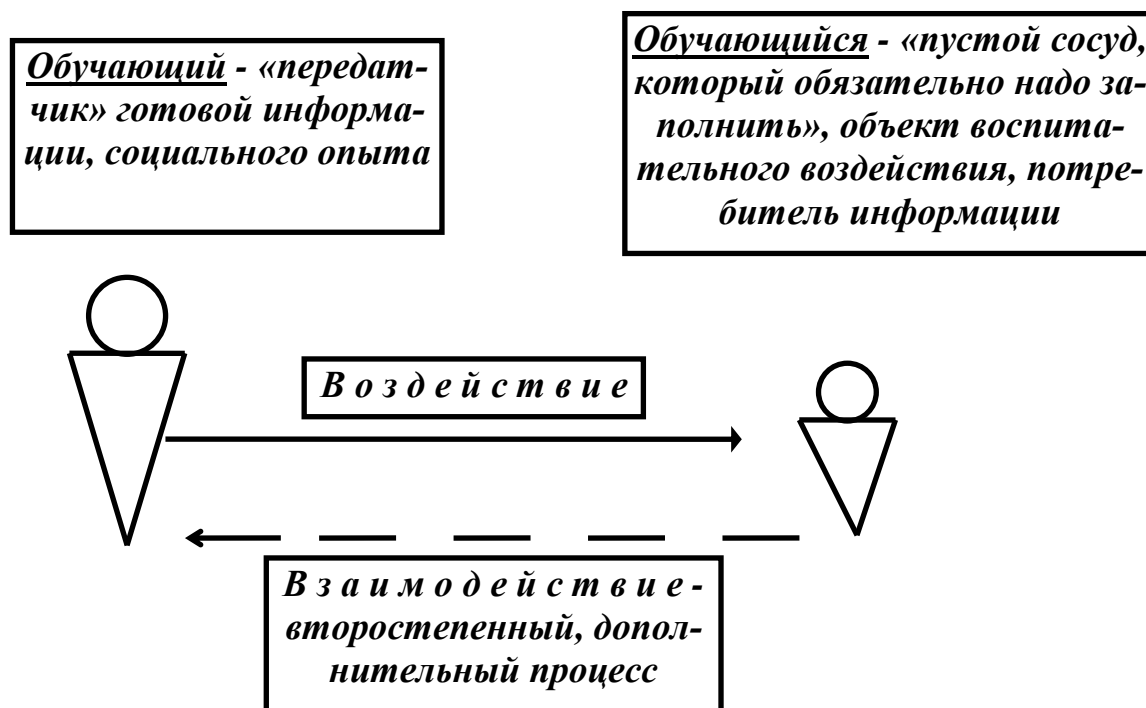
Соответственно изменяются и требования к профессиональным качествам преподавателя, содержанию его труда, призванного обеспечить эффективную познавательную деятельность самих обучающихся.

Принципиально иным становится и способ работы преподавателя в технологиях развивающего обучения. Выделяются следующие *основные функции педагога*:

- 1) создание условий для включения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность;
- 2) обеспечение их эмоциональной поддержки в учебном труде, создание общего позитивного эмоционального фона,
- 3) совместное проведение экспертизы полученного результата.

Даже сравнение функций преподавателя в альтернативных технологиях позволяет сделать вывод о явном преимуществе технологий развивающего обучения.

Для более глубокого сравнения альтернативных способов обучения важно осмыслить и характер ролевых отношений, который заложен в базовых процессах этих технологий, что представлено на рис. 3.

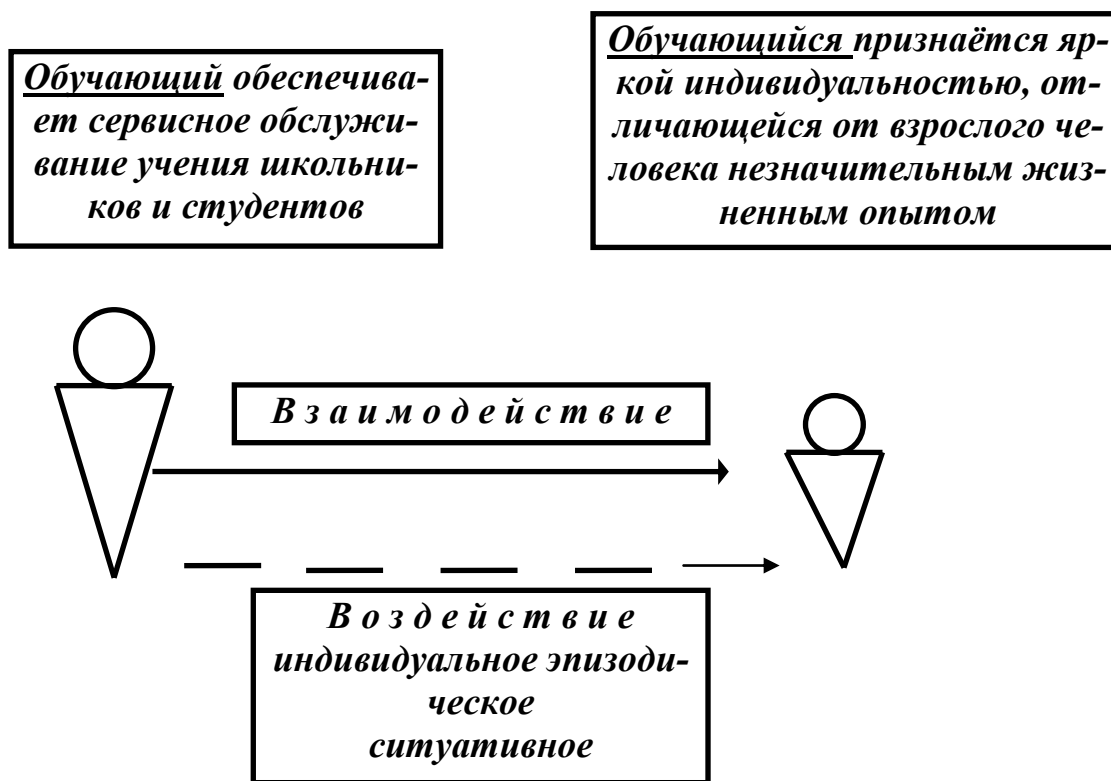


**РИС. 3 ХАРАКТЕР РОЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ОБУЧАЮЩИМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО – ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Характерной чертой таких отношений в объяснительно-иллюстративных технологиях обучения является прямолинейный, однонаправленный вектор воспитательного процесса – *воздействие*. *Взаимодействие* со школьником рассматривается как второстепенный, дополнительный процесс.

Очевидно, что прямолинейное воздействие преподавателя на обучающихся не может не вызвать их ответную негативную реакцию, выражающуюся в недоброжелательном отношении школьников к учителю, учению, учебному заведению, которое накапливается, а затем проявляется в агрессивных действиях по отношению к окружающим.

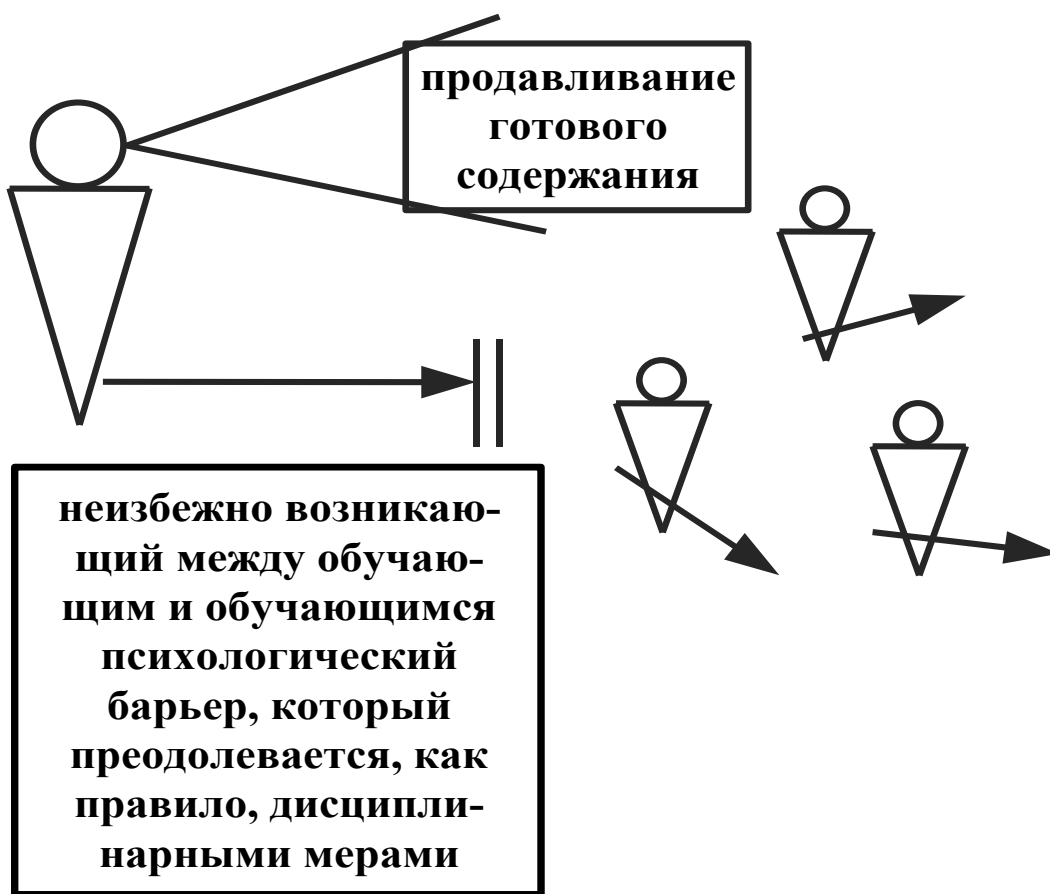
При использовании прогрессивных технологий обучения главной задачей является активизация взаимодействия обучающихся в процессе освоения нового содержания. Основная роль преподавателя сводится к созданию психологических условий для успешной познавательной деятельности обучающихся, что представлено на рис. 4.



**РИС. 4 ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩЕГО И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

В альтернативных технологиях обучения принципиально различается и способ получения новых знаний учащимися. Выстраивание учебного процесса на основе информирования предполагает в качестве основного механизма – «продавливание» учителем готового содержания для её репродуктивного воспроизведения по образцу его рассказа или текста учебника на основе развития механической памяти обучающихся.

Способ работы преподавателя в этом режиме обучения представлен на рис. 5.

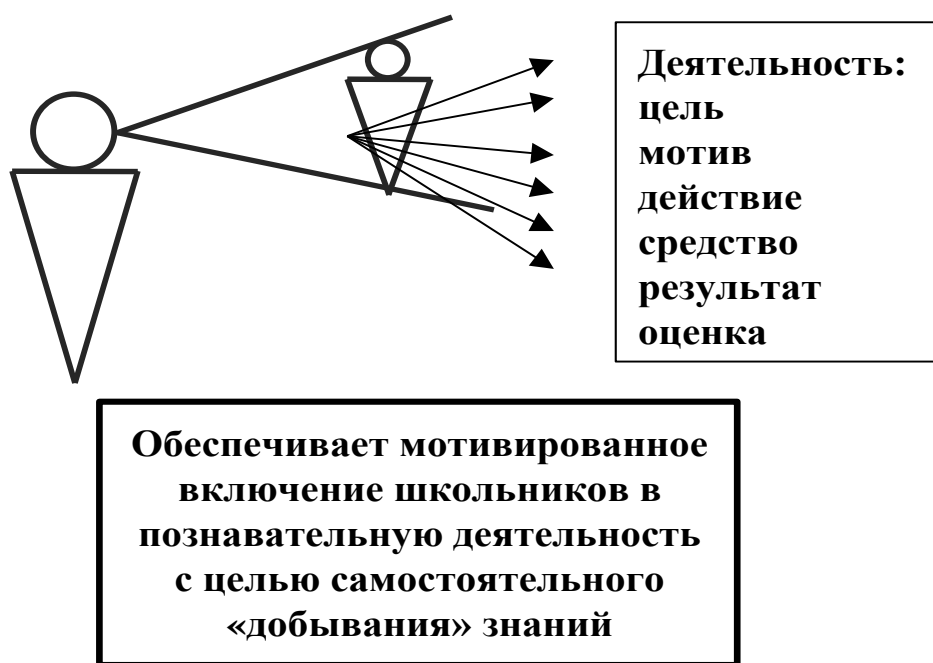


**Рис. 5. СПОСОБЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
В ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

Использование прогрессивных технологий обучения влечёт за собой, как настоятельную необходимость, использование более совершенных форм организации учебно – познавательной деятельности обучающихся, принципиально меняющих его содержательную и процессуальную стороны.

Главной задачей преподавателя, работающего в прогрессивных технологиях обучения, является обеспечение собственной активной познавательной деятельности обучающихся.

Все его устремления связаны с тем, чтобы обеспечить мотивированное включение учащихся в учебный процесс, создать условия для самостоятельного совершения учебных действий, выбора средств решения учебной задачи и самооценки достигнутого результата, что представлено на рис. 6.



**РИС. 6. СПОСОБЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ТЕХНОЛОГИЯХ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

Внедрение перспективных идей в образовательную практику, переход на совершенные технологии обучения - процесс нелёгкий и небыстрый. Это во многом объясняется творческим характером педагогической деятельности, которая предполагает значительный простор для творческого поиска в зависимости от реально существующей "здесь и сейчас" ситуации и зачастую создаёт условия для "перемешивания" фрагментов разных технологий, обеспечивая лишь внешний "уход" от устаревших способов обучения.



Сегодня среди педагогов остаётся немало приверженцев традиционно применяемых устаревших объяснительно-иллюстративных технологий, которые считают, что они совершенны, и ничего при организации учебного труда школьников менять не следует. Причём это мнение живуче даже в тех кругах учительства, где осмысливается, что новыми социально-экономическими условиями востребован принципиально иной тип личности.

Известно, что любая технология представляет собой цепочку последовательно совершаемых педагогом и учащимися действий для достижения конкретного педагогического результата. Психологическое содержание этого результата определяется, во - первых, используемыми психологическими средствами, влияющими на тип формируемой личности, во-вторых, дидактическими методами и приёмами обучения и, в - третьих, организационными условиями, определяющими успешность реализации предписанных психологических и дидактических средств.

Для того чтобы ускорить процесс перехода на прогрессивные технологии обучения, имеет смысл проанализировать процесс на основе указанных параметров, а также детальнее остановиться на возможностях объяснительно-иллюстративных технологий в реализации воспитательной и развивающей функций.

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ**

Профессиональная деятельность учителя призвана обеспечить организацию трёх базовых психологических процессов: обучения, воспитания и развития учащихся, усложняющихся механизмами учения, саморазвития и самовоспитания.

Продуктивность этих процессов и их влияние на становление личности определяется используемыми психологическими средствами, прежде всего, способами организации деятельности, общения и отношений.

Базовые процессы в альтернативных педагогических технологиях могут быть организованы как на основе деятельности, так и репродуктивных действий школьников, при обеспечении их активного речевого взаимодействия в учебном процессе и отсутствии такового, на основе субъект - субъектных или субъект - объектных отношений участников процесса.

Известно также, что условия для эффективного учения, воспитания и развития личности возникают при организации индивидуальной и совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

С целью анализа психологических средств, используемых в *объяснительно-иллюстративных технологиях обучения*, было предпринято специальное исследование *способов организации деятельности, общения и отношений школьников* в учебном процессе.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСТАРЕВШИХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

В результате исследования способов организации деятельности выявлено, что технологии, предполагающие информирование учащихся и ориентированные на формирование личности с заданными свойствами более всего обеспечены механизмами стимулирования, а иногда и откровенного принуждения школьников к выполнению репродуктивных действий.

Согласно исследованиям, действия школьников по образцу занимают в этих технологиях до 90 % общего бюджета учебного времени, на собственную же деятельность учащихся по освоению нового содержания отводится в среднем не более 10% времени урока.

Следует особо подчеркнуть, что и этот незначительный объём времени, отводимый на организацию познавательной деятельности школьников, осуществляется на основе внешней мотивации труда учащихся.

Между тем организация учебного труда на внешних или внутренних мотивах приводит к разному уровню эффективности обучения, поскольку обеспечивает и разный уровень мотивации школьников в учебном труде.

Известно, что в случае внешней мотивации используются внешние стимулы (поощрения, награды, вознаграждения - всё то, что человек получает со стороны окружающих людей), то есть внешний мотив связан с внешними атрибутами, сопровождающими учебный труд, а не с самим процессом деятельности и его результатом.

Не случайно у части школьников, долгое время находящихся в этом режиме обучения, создаётся впечатление, что они идут в класс, главным образом для того, чтобы получить высокий балл на уроке, документ об образовании.

Их настроение часто поддерживают родители, стимулируя школьников не за достижения в учёбе, а за полученные любым способом хорошие или отличные отметки.

Внутренняя же мотивация связана с самим процессом деятельности, то есть с процедурой получения знаний, их объёмом, глубиной, прочностью, а также процессами, происходящими *в самом человеке* (приятными эмоциями, связанными с удовлетворением от работы, ощущением собственной компетентности и самоуважением).

Однако, как правило, учебная деятельность подкрепляется не одним, а несколькими мотивами как внешнего, так и внутреннего свойства. Характер деятельности, её эффективность будут существенно меняться в зависимости от того, какая группа мотивов станет доминирующей. А это в значительной мере зависит от мастерства учителя.

Анализ полученных в исследовании результатов свидетельствует, что при использовании объяснительно-иллюстративных технологий обучения доминирующими являются внешние стимулы, особое внимание акцентируется на субъективном школьном балле, провоцируя безразличное отношение к процессу постижения знаний, что и определяется как подмена мотива учения.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Исследования также доказывают, что использование устаревших технологий практически исключает речевое взаимодействие обучающего и обучающихся в учебном процессе.

Школьникам чаще отводится роль слушателя, зрителя, а иногда просто зеваки, присутствующего на занятиях.

Посещение и анализ более 100 уроков по разным дисциплинам у педагогов, аттестующихся на высшую категорию и работающих по старинке, даёт основание утверждать, что средний показатель времени, расходуемого в ходе урока на речевое взаимодействие преподавателя и учащихся, составляет в среднем 1,14 секунды, что говорит о его фактическом отсутствии.

В связи с этой ситуацией нельзя не вспомнить утверждение Л.С. Выготского о том, что ребёнок развивается тогда, когда спрашивает, отыскивает ответ на возникший у него вопрос.

Кроме того, в случае многократного повторения одного и того же известного ранее учебного содержания с целью выработки у обучающихся учебного навыка, предполагаемого этой технологией, чаще всего включаются психологические механизмы, отторгающие это содержание.

Низкая эффективность применения объяснительно-иллюстративных технологий обуславливается ещё и тем, что значительную часть актуальной для себя информации, как показывают исследования, ученик получает вне школы.

### **ВЫЯВЛЕНИЕ ХАРАКТЕРА ОТНОШЕНИЙ В БАЗОВОМ ПРОЦЕССЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО- ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

При выявлении характера отношений между педагогом и школьниками в обучающих технологиях было отмечено, что педагог идёт в класс с готовым знанием, он пытается включить учащихся в свою деятельность, подчинить своему режиму, своей субъективной оценке, то есть обучаемые нужны ему как объект воздействия при реализации своих планов.

Зафиксированные в ходе исследования позиции педагога по отношению к учащимся говорят о том, что в среднем он находится «наравне» с учащимися не более 2 минут урока, всё остальное время – 43 минуты – позиционно «надстраивается» над школьниками, диктуя им свою волю.

Это и вызывает постоянный внутренний психологический конфликт с учителем, реакцию непослушания, резкого отстаивания своего мнения или абсолютно бездумного присутствия в вынужденной учебной ситуации.

Особо следует обратить внимание на то, что технология обучения, выстроенная на репродуктивных действиях школьников, субъект - объектных отношениях между педагогом и учащимися, отсутствии совместной деятельности и речевого взаимодействия между ними, не может эффективно использоваться без принуждения.

Принуждение заложено в базовых процедурах этой технологии. Именно принуждение и вызывает целый блок негативных психологических последствий, в том числе проявление агрессии как у педагогов, так и учащихся, на чём следует остановиться подробнее.

### **ПРИНУЖДЕНИЕ - ОСНОВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ ПРИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНОМ СПОСОБЕ ОБУЧЕНИЯ**

Сущность принуждения при организации учебного труда школьников связана с нарушением психического состояния субъекта деятельности, имитацией деятельности, организацией учебного процесса на жёстко контролируемых педагогом репродуктивных действиях обучающихся. Это обуславливает размытость или отсутствие у школьников мотивов и потребностей собственных действий, что приводит к безынициативности, нежеланию включаться в какие бы то ни было виды работ, общей апатии. Стабильность ситуации принуждения приводит к нарушению, а нередко и к полному исчезновению навыка самостоятельно думать и действовать.

Навязываемые преподавателем в принудительном режиме учебные действия вызывают или полное их отторжение, или индифферентное (безразличное) отношение к ним обучающихся. Это отмечается в отчёте Министерства образования РФ за 1986 год, в котором указывается, что только 4-7% учащихся массовой школы и 7-11 % студентов вуза сохраняют интерес к учёбу<sup>2</sup>. Остальные руководствуются в работе другими мотивами.

Желание исправить ситуацию в учебном процессе за счёт усиления принуждения и чрезмерного ожесточения контроля за учебными действиями обучающихся приводит к обратному эффекту. Известна закономерность: чем сильнее принуждение, тем сильнее отторжение навязываемых действий как чужих, ненужных школьнику, а нужных кому-то другому.

---

<sup>2</sup> Видеозапись отчёта министерства образования за 1986 год.

Известный психотерапевт В. Леви замечает: «За годы врачебной практики я вплотную узнал не одну сотню людей, маленьких и больших, которые не здороваются, не умываются, не чистят зубы, не читают книги, не занимаются (спортом, музыкой, ручным трудом, языком..., самоусовершенствованием), не работают, не женятся, не лечатся и т.д., и т.п. только потому, что их к этому понуждали. Всегда ли это так? Нет, не всегда, но часто и слишком часто, чтобы это можно было назвать случайностью»<sup>3</sup>.

В педагогической практике это явление в своё время было достаточно ярко продемонстрировано при распространении так называемого «Липецкого опыта». Его внедрение требовало выставления поурочного балла на каждом без исключения уроке и непременно каждому учащемуся.

Известно, что эти рекомендации исчезли также быстро, как и появились, поскольку спровоцировал полное отторжение учебной деятельности и значительно понизил и без того невысокие результаты уровня обученности школьников.

Было отмечено, что полное отторжение учебной деятельности школьниками, выражающееся в нежелании ею заниматься, наступает не сразу. Выделяется шесть основных этапов этого процесса, на каждом из которых фиксируются специфические негативные реакции обучающегося по отношению к преподавателю и учебному процессу:

*Первый этап - растерянность.* Отмечаются симптомы стрессового состояния, которые начинает испытывать ученик. Они являются следствием растерянности. Ученик перестаёт понимать, что ему нужно делать и почему с учёбой у него не ладится. Нервные срывы ученика пока не очень сказываются на учёбе. Он легко контактирует с одноклассниками, а иногда пытается справиться с трудностями за счёт более интенсивной работы, что в свою очередь может только усилить стресс.

*Второй этап - раздражение.* Разноречивые указания учителя, неопределённость ситуации начинают вызывать у школьника раздражение, связанное с ощущением собственного бессилия. Поведение школьника начинает приобретать демонстративные черты. Он подчёркивает своё недовольство в сочетании с пунктуальным выполнением заданий. Тут он преследует две цели: зарекомендовать себя с лучшей стороны, а также подчеркнуть на своём фоне несостоятельность учителя.

*Третий этап - подсознательные надежды.* Ученик перестаёт сомневаться в том, кто виноват в возникших у него трудностях. Теперь он надеется на промах учителя, после которого можно аргументировано доказать правильность своей точки зрения.

---

<sup>3</sup> Леви В. Нестандартный ребёнок. – М., 1983. С. 91.

*Четвёртый этап - разочарование.* На этой стадии восстановить подорванный интерес к учёбе гораздо труднее. Ученик пока ещё не потерял последней надежды, но отношение к учёбе резко меняется. Часто его поведение напоминает поведение маленького ребёнка: он полагает, что, если будет «вести себя плохо», учитель обратит на него внимание. В этот период страдают такие чувства ученика, как уверенность в уважении со стороны одноклассников, сознание своего авторитета, привычка к хорошему отношению со стороны других людей.

*Пятый этап - потеря готовности к сотрудничеству.* Симптомом этого этапа является подчёркивание учеником границ своих обязанностей, сужение их до минимума. Некоторые начинают вызывающе пренебрегать учёбой, а то и вымещать дурное расположение духа на одноклассниках, находя удовлетворение в унижении других.

Суть этого этапа - не борьба за сохранение интереса к учёбе, а попытка сохранить самоуважение.

*Шестой - заключительный этап.* Окончательно разочаровавшись в учёбе, ученик будет относиться к ней как к каторге, выплёскивая наружу скрытое чувство недовольства.

Характерно, что эта ситуация за много лет обучения закрепляется в поведении школьников и способствует тому, что в дальнейшем, включаясь в любой вид деятельности, они первоначально демонстрирует описанные выше реакции.

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ БАЗОВОГО ПРОЦЕССА НА МЕХАНИЗМАХ ПРИНУЖДЕНИЯ**

Поскольку учебный труд в результате принуждения отторгается значительной частью учащихся, особо следует остановиться на реальных результатах учебного процесса в этом режиме обучения.

Исследователями было отмечено, что при использовании объяснительно-иллюстративного способа обучения учащиеся могут приобретать знания, но это по преимуществу удаётся лишь способным, интеллектуально развитым школьникам с хорошей памятью, которых не требуются многократно принуждать к повторению информации и которым рассказа учителя им достаточно для самостоятельного решения учебной задачи. Значительная же часть школьников при этом способе обучения плохо осваивает учебный материал, а при переходе от властного, требовательного педагога к более либеральному часто вообще перестаёт учиться, так как навыки самостоятельной организации деятельности у них не сформированы.

В результате этого наблюдаются негативные явления - когда, например, у школьников пропадает навык чтения и возникает «вторичная безграмотность», в результате чего вообще затрудняется обучение, поскольку ученик подростковых классов становится неспособным прочесть и понять условие учебной задачи.

Учащимся же со слабыми способностями не только не создаётся необходимая для них ситуация развития, но часто и обычный процесс их учения искусственно тормозится. Такие учащиеся попадают в разряд вечных неудачников, реализуют себя в основном в разных видах внеучебной деятельности, в том числе и асоциальных. Не лучшая психологическая ситуация возникает и тогда, когда ученик вынужден выполнять задания, предложенные учителем, без желания и понимания их необходимости, испытывая чувство угнетения.

Известно также, что принудительная, безразличная работа – это псевдодеятельность, которая личностно не переживается. Если такая работа всё-таки выполняется воспитанниками, она, как правило, не затрагивает глубоких внутренних пластов личности и плохо осваивается школьниками. Примером этого может служить, с одной стороны, добросовестное заучивание учениками правил грамматики, а с другой – отсутствие элементарной грамотности.

Таким образом, учёные отмечают, что при объяснительно-иллюстративном способе обучения со своей первейшей задачей, какой является вооружение школьников прочными знаниями, общеобразовательная школа справляется слабо.

Уровень *знаний*, обучающихся в устаревшей технологии, был ярко зафиксирован в выступлении академика Российской академии образования, министра образования 1990-1997 года Э. Днепров. Он констатировал, что по результатам широкомасштабных исследований, при занятости школьников учебным трудом до 68 часов в неделю (норма, закреплённая трудовым законодательством 41 час) до 80% из них не усваивают содержание основных учебных дисциплин <sup>4</sup>.

Н. М. Таланчук отмечает: «Большее трети выпускников школы не имеют прочных знаний по естественно-математическим наукам, не выполняют программ по алгебре, геометрии, химии, физике. Из числа выпускников, которые получили в школе по этим предметам хорошие и отличные отметки, только одна треть подтверждает их, а остальные при сдаче экзаменов в вузы показывают знания, которые по своему уровню являются средними или ниже средних.

---

<sup>4</sup> Видеозапись тв. передачи ОРТ «Позиция» 22 февраля 2001 года.



Вследствие этого профтехучилища и техникумы переполнены учащимися, чьё качество образовательной подготовки остаётся предельно низким»<sup>5</sup>.

Кроме того, большой объём учебного труда отодвигает на второй план труд, гимнастику, спорт, туризм, игры. В жертву приносятся потребности, интересы, жизненные устремления, эмоциональная жизнь школьника, то есть те основания, которые могли бы стать источником активности ученика, наиболее сильно влияя на развитие его потенциальных возможностей.

Дисгармония в соотношении видов деятельности приводит к одностороннему развитию школьников, обедняет их жизнь, делает её однообразной, ведёт к серьёзным изъянам в физическом, нравственном, трудовом, эстетическом развитии.

За перегрузки расплачиваемся физическим здоровьем и старательных детей и нравственным здоровьем тех, кто из-за своих природных возможностей не в силах выполнить весь учебный материал.

В этом случае нельзя не вспомнить В.А. Сухомлинского, который неоднократно повторял, что, если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы ребёнка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой.

Серьёзные потери мы несём и в нравственном развитии учащихся, поскольку аморальные субъект–объектные отношения в учебном процессе, в основе которых манипулирование другим человеком, стабилизируют синдром безразличия, равнодушия к человеку. Провозглашение на этом фоне высоких нравственных идеалов приводит к раздвоенности личности, размытости системы ценностей, а значит к нарушению строя личности вообще.

Усиливает эту ситуацию доминирующая «вербальная система воспитания», основанная на навязывании школьникам определённых норм. На самом деле такой способ работы часто вызывает всё более прогрессирующую невосприимчивость молодёжи. Отношение школьников к навязыванию идей преимущественно отрицательное: учащиеся или их не принимают, или принимают лишь формально.

В настоящее время эта ситуация усугубляется увеличивающимся объёмом информации и отсутствием её экологии: свободной пропагандой сексуальной распущенности и культа насилия, что приводит к необратимым психологическим последствиям, выраженным в поведении учащихся. Так если в 50-е годы прошлого века перечень основных проблем, которые волновали педагогическую общественность, включал разговоры на уроках, беготню и не выполнение домашнего задания, то в новом столетии проблемы стали более тревожными.

---

<sup>5</sup> Таланчук Н. М. Введение в неопедагогику. М., 1991. С. 13.

<b>50 – е годы прошлого века</b>	<b>Новое столетие</b>
1. Разговоры на уроках	1. Наркомания
2. Не выполнение домашнего задания	2. Алкоголизм
3. Шум	3. Беременности
4. Беготня в коридорах	4. Самоубийства, убийства
5. Плохое настроение на уроках	5. Изнасилование
6. Несоответствующая одежда	6. Грабежи
7. Разбрасывание мусора	7. Хулиганство

При анализе приведённых данных подчёркивается, что дело, в данном случае, не в молодёжи, потому что они – наши дети, а в нас, наших способах обучения и воспитания подрастающего поколения.

Психологи утверждают также, что в случае устойчивого поддержания негативных отношений к подрастающему поколению, умножения отрицательных эмоций при организации познавательной деятельности и отсутствия позитивного, что это негативное бы гасило, начинает действовать *закон оскудения душевных сил*. В условиях несвободы, постоянного контроля и принуждения, заложенных в нормах авторитарного школьного воспитания, этот процесс неизбежен.

Поскольку в этих неблагоприятных условиях выросло не одно поколение детей, то многие нравственные ценности для большинства сегодняшних молодых людей стали непонятными, не заслуживающими внимания, а иногда и просто неизвестными. Важно увидеть и осмыслить причины просчётов в духовно-нравственном становлении молодёжи, чтобы не допустить их в воспитании следующего поколения.

*Режим принуждения провоцирует агрессивно-репрессивную среду в школе*, поскольку в этом случае между учителем и учащимися не может не возникать *психологический барьер*, связанный с несоответствием их установок. Установки преподавателя определяются социальным заказом на прохождение программ. Желания же обучающихся более всего определяются удовлетворением их познавательных потребностей, развитием творческих способностей.

Характерно, что рассогласованность психологических позиций в учебном процессе преодолевается, как правило, дисциплинарными мерами, что порождает в среде учащихся и студентов тревожность, страх, тормозит их социальное взросление, приглушает творческую активность, подрывает здоровые нравственные начала личности, стимулирует у определённой части учащейся молодёжи иждивенчество, эгоизм, неудовлетворённость учёбой, проявление агрессивности.

Многие школьники в состоянии тревоги, стресса, страха, приспособившись, безропотно выполняют распоряжения преподавателя, но это далеко не лучший вариант взаимодействия с ним, поскольку в этой ситуации они подвергаются невротизации.

Проведённый в 1991 году социологический опрос, в котором приняло участие 2396 учителей, родителей и учеников, подтвердил, что *школа является зоной обострённых психологических конфликтов*. В процессе исследования учителям, ученикам и их родителям задавали вопрос о частоте конфликтов с различными категориями субъектов, имеющих отношение 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 %) <sup>6</sup>.

Исследование подтвердило, что жизнь детей в подавляющем большинстве случаев протекает на фоне агрессивных эмоций, источаемых как ближайшим окружением, так и ими самими. Поэтому процесс обучения в традиционной школе часто становится очень тяжёлым, невыносимым или просто формально существующим для значительной части учащихся и учителей.

В связи с этим можно вспомнить об интересном эксперименте, который провёл великий философ и врач Авиценна. Он взял двух овец, посадил их в одинаковые клетки и создал равные условия развития. Разница была только в одном: перед клеткой первой овцы была картина с изображением залитого солнцем луга, по которому гуляли такие же овечки, а перед второй – изображена клетка с волком, который терзал свои жертвы. О результатах легко догадаться: первое животное росло здоровым и весёлым, второе – чахлым и слабым и вскоре погибло.

И. П. Павлов особо отметил, что «положительные эмоции тонизируют работу полушарий, отрицательные тормозят и угнетают. Положительные эмоции - могучие побудители и вдохновители человеческой деятельности». А практика обучения в массовой школе часто вызывает у учащихся тревожность, страх, боязнь оказаться несостоятельными, подвергнуться публичным санкциям или осмеянию.

---

<sup>6</sup> Отчёт о результатах социологического опроса «Отношение к классному руководителю». М., 1991.

Получается, что в основе самосознания и мироощущения человека закладывается страх, связанный с тем, что он ожидает посягательств на личное достоинство, предполагает, что его могут вынуждать поступать так, как он этого не хочет или не умеет. Это очень характерно для школьников, которые постоянно боятся оказаться несостоятельными и униженными.

Принуждение в образовательной среде, как социальная норма, постоянные внутренние психологические конфликты, наблюдаемые в школе, негативно сказываются не только на учащих, но и на учителе. Постоянно поддерживаемое принуждение, применение приёмов силового давления на ученика, обеспечивающих больше наказаний, чем поощрений, запретов, чем разрешений, конфликтов и огорчений, чем сотрудничества и радости, приглушают творческую активность педагога, вызывают у него непреходящую усталость, провоцируют *«синдром эмоционального сгорания учителя»*.

Остановимся подробнее на сущности этого синдрома.

Примерно 30-40 лет назад в системах образования многих стран мира произошла так называемая педагогическая революция, на пороге которой теперь стоим и мы. Ее породила неудовлетворённость общей организацией процесса обучения, превращающего естественное стремление человека быть интеллектуально вооруженным, сильным и компетентным, знать и понимать мир в неприятную обязанность.

Совершенно чётко было зафиксировано, что по мере приобретения педагогического опыта даже у лучших педагогов проявлялась явно выраженная неудовлетворённость своим трудом, накапливалась психологическая усталость, часто возникали стрессы. Учёные выявили так называемый *«синдром эмоционального сгорания учителя»*. В чём же конкретно проявлялся этот синдром?

1. В неудовлетворённости профессией, желании её сменить на другую, более спокойную.
2. В снижении уровня контроля над ситуацией, когда человек чувствует себя жертвой или заложником обстоятельств, что выражается в настроении *«от меня ничего не зависит, я ничего не могу поделать»*.
3. В хроническом переутомлении.
4. В отсутствии радости жизни.

Для выявления причин этого явления были проведены специальные исследования. В Австралии, например, проанализировали условия труда учителей по целому ряду параметров - как социальным (уровень жизни, заработной платы и т.д.), так и узкопрофессиональным. Выяснилось, что независимо от того, мало или много получает жалования учитель, работает ли он в частной или государственной школе, он все равно испытывает указанные выше негативные чувства.

Тогда стали собирать дополнительные данные: насколько удачен жизненный путь педагога, всё ли благополучно у него в семье, счастлив ли он в личной жизни, каковы особенности его характера. Однако прямой связи между "синдромом эмоционального сгорания учителя" и особенностями его биографии найдено не было. У педагога счастливая семья - он все равно мучается в школе, несчастливая семья - мучается вдвойне.

Настрой педагогов, у которых наиболее ярко проявлялся тревожный синдром, отличали следующие психические явления:

- \* низкий уровень самооценки, самоуважения;
- \* восприятие себя в позиции жертвы;
- \* низкие темпы профессионального роста, нежелание повышать свою квалификацию;
- \* постоянная усталость, частые стрессовые состояния.

В результате ученые пришли к простому выводу: весь этот негативный фон в работе учителя связан с так называемой *«позицией на пьедестале»*. Имеется в виду, что учитель должен постоянно расходовать огромную энергию, чтобы заставить ученика тронуться с места, включиться в процесс, осуществить в случае непослушания карательные функции, связанные с выставлением негативных отметок, применением порицаний, наказаний. Сам же педагог при этом должен быть образцом, всегда правильным, всё знающим, на всё правильно реагирующим, никогда не ошибающимся. Эта позиция и вызывает у него переутомление, постоянный психологический дискомфорт.

После постановки такого диагноза психологи приняли простое решение: необходимо исключить принуждение в учебном труде, вместо постоянного внешнего контроля активно использовать механизмы самоконтроля для чего активнее использовать тесты. И учитель, и ученик в равной мере подчиняются требованиям тестирования, они в одинаковой степени заинтересованы в успешном его прохождении. Ученик может набрать очков меньше, чем ожидал, но не может в этом винить учителя. Более того, он получает инструмент для самоконтроля и программирования последующего этапа работы по предмету.

Вместе с исключением механизмов принуждения учитель оказался в ситуации, когда должен был искать иные способы организации учебной деятельности, основанные на глубинных психологических процессах, активизирующих внутренние возможности и интересы школьника.

Так школы развитых стран мира примерно 60 лет назад исключили из базовых процессов принуждение, оставив это средство только для индивидуального эпизодического воздействия на отдельных учащихся.

# ОТСУТСТВИЕ ПРОЦЕДУР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЯХ, ОСНОВАННЫХ НА РЕПРОДУКТИВНЫХ ДЕЙСТВИЯХ ШКОЛЬНИКОВ

При традиционном варианте организации учебного процесса развитие личности, конечно же, происходит. Для примера можно вспомнить Маугли, который с течением времени, бесспорно, развился по сравнению со своим начальным состоянием, но достигнутый уровень его развития резко отличался от людей, находящихся в другой культурной среде. Так и дети: они тоже стихийно развиваются, даже, если им не оказывают особого внимания и заботы. Но этот процесс можно интенсифицировать, если его разумно организовать и сделать основной целью в работе как всего учебного заведения, так и каждого преподавателя в отдельности.

В сознании же значительной части педагогов закрепились установка, что любой способ обучения, который используется, автоматически обеспечивает обучающую, воспитывающую и развивающую функцию по принципу: учу - значит развиваю.

Многие преподаватели в этом случае относились к развитию, как естественным и неизбежным физиологическим изменениям учащихся, наблюдаемым в связи с их взрослением. Часто проблема развития личности связывалась или с процессом, который принято было называть «всесторонним и гармоническим», или с развитием отдельных психических свойств человека: наблюдательности, воображения, памяти.

В этом случае нельзя не вспомнить прогрессивных деятелей просвещения, которые, критикуя явно выраженный традиционализм и консервативный характер методов обучения во французской школе, писали: «Мы отнюдь не преуменьшаем роли памяти... Но необходимо пользоваться методами, способствующими умственному развитию. Привычка запоминать всё без понимания... отрицательно влияет на формирование самостоятельных суждений, затрудняет развитие критического и рационального мышления»<sup>16</sup>.

Анализируя ситуацию, связанную с развитием отдельных психических свойств школьника в процессе обучения Д. Б. Эльконин отмечает, что «к началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень развития.

---

<sup>16</sup> Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. - М. - 1970. - С. 107.

Обучение, ориентированное на уже имеющиеся и развитые формы психической деятельности не только не будет определять умственного развития, а будет плестись за ним в хвосте»<sup>17</sup>.

С учётом этого основной *недостаток традиционной системы обучения* многие психологи связывают с тем, что объяснительно - иллюстративные технологии не интенсифицируют процесс развития личности в столь значимом возрастном периоде от 6 до 23 лет. По этому поводу Л. В. Занков констатировал: «Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся»<sup>18</sup>.

В своих трудах В. В. Давыдов выявляет причины этого явления. Он пишет: «Слабое влияние начального обучения на умственное развитие детей было связано, прежде всего, на наш взгляд с тем, что дети овладевали учебным материалом по преимуществу посредством эмпирического абстрагирования и обобщения, которые не могли служить должной основой для качественных сдвигов в развитии мышления школьников»<sup>19</sup>.

Исходя из того, что обучение не всегда и не при любых условиях способствует интенсивному развитию личности, а в определённых случаях может и тормозить его, сторонники развивающего обучения искали пути превращения обучения в средство умственного развития личности.

Известно, что основной путь развития обучающихся может «пролегать» только через организацию их собственной и совместной активной познавательной деятельности и общения с учителем и учащимися в процессе постижения знаний. Никто не сомневается в том, что научить человека плавать можно только в воде, а научить человека действовать (в том числе совершать умственные действия) можно только в процессе деятельности. Наиболее успешно процесс развития личности происходит при организации учебной деятельности обучающихся «в зоне их ближайшего развития», то есть на уровне допустимой трудности.

Для того чтобы сделать объективный вывод об ограниченных возможностях устаревшей технологии по созданию условий для развития личности предлагаем рассмотреть в сравнении объяснительно-иллюстративный и деятельностно-практический способы обучения, представленные в табл. 2.

---

<sup>17</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М. - 1989.- С. 254.

<sup>18</sup> Занков Л.В. О начальном обучении. - М.- 1963. - С. 20.

<sup>19</sup> Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. - Томск. - Пеленг. - 1992. - С. 34.

Таблица 2

**МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЪЯСНИТЕЛЬНО –  
ИЛЛЮСТРАТИВНОМ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - ПРАКТИЧЕСКОМ  
СПОСОБАХ ОБУЧЕНИЯ**

<b>Объяснительно – иллюстративный способ обучения</b>	<b>Компоненты деятельности</b>	<b>Деятельностно – практический способ обучения</b>
Задаётся педагогом, может декларироваться лицом, временно выполняющим его роль	<b>1. Цель</b> - модель желаемого будущего, предполагаемый результат	В процессе проблематизации обеспечивается внутреннее принятие учащимися цели предстоящей деятельности
Используются внешние мотивы деятельности	<b>2. Мотивы</b> – побудители к деятельности	Предусматривается опора на внутренние мотивы деятельности
Выбираются и предлагаются педагогом для использования	<b>3. Средства</b> - способы осуществления деятельности	Практикуется совместный с учащимися выбор обучающих средств
Организуются инвариантные действия, предусмотренные учителем	<b>4. Действия</b> – основной элемент деятельности	Предлагаются вариативные действия в соответствии с возможностями ученика
Прослеживается внешний результат, связанный с уровнем освоения знаний	<b>5. Результат</b> – материальный или духовный продукт	В центре внимания оказывается внутренний результат - позитивные личностные изменения в обучающихся
Сравнивается полученный результат с общепринятыми эталонами	<b>6. Оценка</b> – критерий достижения цели	Обеспечивается самооценка на основе индивидуальных эталонов достижения



Как видно их таблицы, при объяснительно - иллюстративном способе обучения деятельность задаётся учителем извне: цель на уроке ставит учитель, мотивирует за счёт внешних атрибутов, чаще всего отметок, учитель организует действия, подбирает средства достижения цели, оценивает – учитель. Все компоненты деятельности оказываются в руках учителя, личность школьника здесь не представлена, она часто оказывается тормозящей действия учителя. Педагог организует свою деятельность, транслирует готовое содержание, контролирует и оценивает его усвоение. В обязанности ученика входит выполнение предложенных учителем репродуктивных действий. В результате чего учебные задания школьниками чаще всего не воспринимаются, становятся безразличными, а часто и просто нежелательными.

Очевидно, что при организации действий репродуктивного характера, можно надеяться на педагогический результат, только связанный с формированием общеучебного навыка, а не с развитием личности обучающихся.

В основе инновационных деятельностных способов обучения - личностное включение обучающихся в процесс, когда компоненты деятельности направляются и контролируются самими школьниками. Учебный процесс протекает в условиях их мотивированного включения в познавательную деятельность, которая становится желаемой, привлекательной, приносящей удовлетворение от участия в ней. Обучающийся сам оперирует учебным содержанием и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, интенсифицируется процесс развития интеллекта, формируется способность к самообучению, самообразованию, самоорганизации.

При деятельностном способе обучения обеспечивается также комфортное психологическое самочувствие субъектов образовательного процесса, резкое снижение конфликтных ситуаций в процессе обучения. Создаются благоприятные предпосылки для повышения уровня общекультурной подготовки обучающихся, развития их творческого потенциала. В целом психологически грамотно организованный процесс обучения обеспечивает возможность формирования иного типа личности: человека думающего, знающего, коммуникабельного, рефлексизирующего, способного к саморазвитию.

*Таким образом, анализ психологических процедур в устаревших обучающих объяснительно-иллюстративных технологиях позволяет сделать вывод о том, что при их использовании в полной мере не обеспечивается интенсификация развития личности. Успешная реализация процедур развития личности возможна только при деятельностном способе обучения, выстроенном на принципиально новых научно - методических основах.*

## ИСКАЖЁННОЕ ПОНИМАНИЕ В ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРОЦЕДУР ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Низкий уровень воспитанности учащейся молодёжи замечают все. Причины же этого явления чаще всего ищут не в глубинных психологических процессах и условиях их обеспечивающих, а в случайных внешних проявлениях: в «объёме», содержании учебного материала, в недостаточном количестве внеурочных воспитательных мероприятий, в отсутствии возможности посещать секции, кружки, клубные объединения и пр.

Стремление достичь успешной реализации воспитательной функции учебных заведений изначально ложным путём приводило к неожиданным «педагогическим» решениям. Например, школам предлагалось составить расписание второй половины учебного дня, которому должны были строго следовать учащиеся после уроков, или эффективность воспитательной работы определять по количеству внеурочных мероприятий и охвату ими обучающихся.

Издавна сложилось ложное мнение о том, что само пребывание молодого человека в учебном заведении, на учебных занятиях должно автоматически привести и к серьёзным результатам в плане воспитания, развития личности. Если это не происходит, то недостаточно в этом плане работает преподаватель.

Вместе с тем очевидно, что широко распространённая в массовой практике объяснительно-иллюстративные технологии обучения не ориентированы на решение проблем воспитания личности. Публично заявлено, что применение данной технологии ориентировано на результат, связанный с *обучением*, приобретением знаний, умений, навыков, а не *воспитанием и развитием личности*.

Из истории также известно, что эти технологии изначально создавались для ликвидации безграмотности населения, другие цели при их применении не преследовались.

Признать это явление долгое время не представлялось возможным, в связи с чем и произошла деформация многих ключевых понятий, в том числе и понятий «воспитание», «учебно-воспитательный процесс» и др.<sup>20</sup>

Авторитарная педагогика определяла воспитание как *«передачу» подрастающему поколению социального опыта старшего поколения*.

---

<sup>20</sup> См. Ксензова Г. Ю. Психолого - педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

Процесс воспитания понимался как однонаправленная трансляция опыта, в основном с целью насаждения господствующих в обществе идеологических установок. Здравый смысл и анализ опыта показывает, что люди не могут быть личностями одного типа, исповедующими одни и те же идеалы и ценности. Воспитывая человека по принципу насаждения духовных ценностей, нельзя достичь результата, соответствующего веяниям нынешней эпохи. Человека можно заставить двигаться под музыку, но это не означает, что он будет хорошо танцевать.

Искажённое понимание сущности процесса воспитания сказалось и на понимании способов его организации в учебном процессе. Воспитание в процессе обучения стало пониматься как явление, автоматически совершающееся на уроке во время «передачи» знаний (?!), процедура, сопутствующая обучению. Воспитывающим стал считаться всякий урок, если в ходе его обсуждались нравственные проблемы, привлекался краеведческий материал, использовались тексты, связанные со знаменательными событиями. В итоге сложилось представление о том, что любым способом организованный учебный процесс, даже тогда, когда идёт заполнение памяти вместо реализации способностей, может называться учебно-воспитательным. Попытки же выделить специфику воспитательных проблем в обучении нередко объявлялись «противопоставлением обучения и воспитания».

Распространилось мнение, что культуру человека определяет объём знаний (чем больше знает человек, тем он воспитаннее). Устойчивым стало рассуждение о том, что обучение само по себе является «средством воспитания», поскольку материал учебного предмета содержит воспитательный заряд. Однако данный тезис верен только отчасти. Не подвергая сомнению воспитательное воздействие знаний вообще, считаем, что не следует это воздействие переоценивать.

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»*<sup>21</sup>.

Между тем полученные в процессе обучения знания составляют фундамент мировоззрения, профессиональной направленности личности.

---

<sup>21</sup> Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1968. С. 306-307.

Но усвоения этих знаний недостаточно для обеспечения воспитательных процедур. Воспитание подразумевает выработку и усвоение ценностных ориентаций, стабилизацию нравственно ценного характера отношений воспитанников к окружающей среде.

Ещё Д. И. Менделеев предупреждал: «Знания без воспитания - меч в руках сумасшедшего». Более того, чем богаче знания человека, тем важнее ответ на вопрос, каковы нравственные качества человека, владеющего этими знаниями, так как от этого зависит, чему они будут служить, какие нравственные ценности поддерживать.

Теоретически и практически соединить учебный и воспитательный процесс возможно, но это не может произойти само по себе. Проблема организации учебно-воспитательного процесса связана с широким применением новаторских образовательных технологий.

В традиционной школе часто наблюдаем *подмену образования (обучения, воспитания) просвещением (информированием)*. Нравственное воспитание сводится в основном к нравоучительным рассказам о героических поступках людей, встречам со знаменитыми людьми или беседам о вредных привычках, не подкреплённых 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, ... не способно творить никакую практику - это то, что для нашего общества наиболее опасно»<sup>22</sup>.

По этому поводу И.Ф. Харламов справедливо отметил, что человеку ничего нельзя «привить», у него ничего нельзя «выработать» без его социальной активности.

Ещё более метко выражена эта мысль философом Г.С. Батищевым: «...Человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить» как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, - но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность исключительно через механизм этой его собственной (совместно с другими людьми) деятельности»<sup>23</sup>.

*Знания являются одним из средств воспитания.* Но только усвоения знаний недостаточно для обеспечения воспитательных процедур.

---

<sup>22</sup> Макаренко А.С. Избр. педаг. соч.: В 5 т. М., 1977. Т.1. С. 246.

<sup>23</sup> Батищев Г.С. Деятельная сущность человека как философский принцип. - М. - 1966. - С. 254.

Масштабные исследования доказывают, что общее увеличение объёма учебных и внеурочных занятий не приводит к ожидаемому воспитательному эффекту. Эта ситуация и заставила обратиться к выявлению сущности процесса воспитания, чтобы уяснить что умственная деятельность и духовно-нравственное становление личности обеспечиваются разными психолого-педагогическими процедурами, которые если и удаётся параллельно обеспечивать, то при соблюдении необходимых для этого организационных, дидактических и психологических условий.

Обращаясь к выявлению сущности процесса воспитания, следует подчеркнуть, что современной психологической наукой доказано: центральным звеном изучения и формирования личности являются её отношения с окружающим нас миром. Положительные качества личности не возникают стихийно, стоит лишь привести детей в класс. Они проявляются и корректируются только в системе отношений. Отношения закрепляются в чертах характера, в тех свойствах личности, которые мы воспитываем.

Исходя из этого теоретического положения, можно утверждать, что *нравственное качество - это не что иное, как стабилизированное отношение, а характер человека - это система закрепившихся в человеке отношений (положительных и отрицательных).*

Отношения закрепляются *по* мере воспитания в духовном мире личности. Каждый человек несёт в себе закреплённые отношения.

*Процесс воспитания определяется как включение школьника в совокупность последовательно усложняющихся нравственно ценных отношений воспитанников к окружающей среде с целью их стабилизации, закрепления в нравственных качествах личности.*

Таким образом, действительный смысл воспитания и состоит в создании таких жизненных ситуаций, включении воспитанников в совокупность таких отношений, в которых проявились бы лучшие качества личности.

А.С. Макаренко подчёркивал, что «отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы»<sup>24</sup>. Он считал, что невозможно представить себе эволюцию отдельной личности, её нравственного развития, а можно представить эволюцию отношений.

Подчёркивая огромную роль отношений в воспитании, 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.

---

<sup>24</sup> Макаренко А.С. Книга для родителей. - Соч. - Т.4. - С. 20.

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»<sup>25</sup>.

Отношения возникают и проявляются только в совместной деятельности и общении. Применительно к образовательной практике *совместная деятельность* - это планомерная деятельность обучающего и обучающихся по определению цели предстоящего дела, отбора средств её достижения, осуществлению задуманного и анализу полученного результата. Эта такая педагогическая ситуация, когда весь цикл от зарождения идеи и кончая результатом, преподаватель проходит вместе с учениками, обеспечивая их личностное включение во все этапы деятельности.

Таким образом, *совместная деятельность рассматриваются как условие возникновения и реализации нравственно-ценных отношений обучающихся к окружающей среде. Именно совместная деятельность становится необходимым условием и основным средством реализации воспитательных функций. Решающее влияние на воспитание личности будут оказывать отношения, которые складывается в процессе её осуществления, а точнее, характер этих отношений.*

Условием активного перехода к гуманистическим деятельностно-практическим развивающим способам обучения школьников, активизирующим процедуры их воспитания, является глубокое осмысление последствий включения воспитанников в *субъект - объектный характер отношений.*

Анализируя характер отношений, возникающих между участниками учебного процесса при использовании объяснительно-иллюстративных технологий, следует знать, что их необходимо подразделить на две группы: *межролевые* (обучающий – обучающиеся) и *межличностные* (человек – человек).

Стабилизированными в учебном процессе становятся межролевые отношения. Их характер задаётся рекомендованными для использования технологиями обучения. Как отмечалось выше, в массовой практике они являются субъект – объектными и закрепляют отношение к обучающемуся, 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.

---

<sup>25</sup> Макаренко А.С. Книга для родителей. - Соч. - Т.5. С. 508.

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 легко 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 образовательной системы, заключающегося в дисгармонии ролевых и личностных отношений его участников, до сих пор не осознана преподавателями. Это проявляется в непонимании многих педагогов, искренне любящих свою работу и проявляющих доброту, внимание, заботу по отношению к учащимся, почему многие школьники проявляют откровенное неверие в их добрые намерения, демонстрируют своё отчуждение, подчёркивают нежелание поделиться с педагогом сокровенным, а иногда и нескрываемое желание уклониться от общения с педагогом.

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 преподавателем складываются неблагоприятно, то тревожность резко возрастает, и он ждёт неприятностей от всех взрослых.

Нравственная деградация отношений в учебном процессе приводит к тому, что всё больший процент школьников не может учиться в обычной школе. В массовом порядке создаются классы коррекции, увеличивается число вспомогательных школ. Для значительной части учащихся и учителей психологически неподъёмный процесс обучения превращается просто в формально существующий акт.

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

Обобщая выше сказанное, следует подчеркнуть, что главная проблема массовой обучающей практики заключается в том, что при применении объяснительно – иллюстративных технологий обучения не предусматривается организация совместной деятельности. На таких занятиях школьники работают рядом, но не вместе, и при этом они всегда должны строго следовать распоряжению преподавателя. А без целенаправленной организации совместной деятельности как на учебных занятиях, так и вне их, воспитательную функцию учебные учреждения успешно реализовать не могут.

Таким образом, при глубоком рассмотрении психологических средств, используемых объяснительно – иллюстративными технологиями обучения и их результативности, можно констатировать, что в них *технологически не обеспечивается ни воспитание, ни развитие личности обучающихся.*

Соответственно возникает большое сомнение в возможности решения в массовой практике обучения провозглашаемой *триединой дидактической задачи* (обучающей, воспитывающей, развивающей). Неспособность проанализировать достигается ли желаемый педагогический результат в процессе работы, приводит к тому, что часто желаемое просто выдаётся за действительное, а «искусство» формулирования «триединой цели урока» на деле превращается в способ самозащиты учителя от обвинений в методической неграмотности, в способ управлять мнением администрации о себе, а к собственной педагогической деятельности отношения не имеет»<sup>26</sup>.

Очевидным становится глобальный парадокс, связанный с тем, что перед образовательными структурами ставятся теоретически обоснованные задачи по реализации процедур обучения, воспитания и развития учащейся молодёжи, а для практического использования предлагаются технологии, позволяющие - и то лишь при определённых условиях (!) - обеспечить только процесс обучения.

Характерно, что на настоящем этапе развития образовательной системы предпринимаются попытки привнесения в устаревшие технологии отдельных фрагментов перспективных технологий обучения, что отнимает время и силы преподавателей, но не может привести к желаемому педагогическому результату.

Вследствие поверхностных косметических процедур, не касающихся глубинных базовых психологических средств и механизмов их реализации, не удаётся достичь изменений в отношении учащихся к себе, учебному труду, а также улучшений их психического и физического здоровья.

---

<sup>26</sup> Турбовской Я.С., Провоторов В.П. Диагностические основы целеполагания в образовании. - М.: изд. ИТО и РАО. - 1995. - С. 43.



Поиски путей интенсивного развития российского общества делают актуальным глубокое целостное осмысление психологических, дидактических и организационных средств, применяемых в технологиях развивающего обучения, а также их скорейшего освоения и внедрения в практику работы образовательных учреждений.

Первым и основным шагом при переходе на деятельностно - практический развивающий способ обучения, активизирующий познавательные потребности обучающихся, должно стать исключение в базовых процессах принуждения школьников к выполнению репродуктивных действий и активное включение внутренней мотивации обучающихся. Это будет способствовать активному включению учащихся в познавательный процесс, реализуемый на уровне своих способностей и возможностей, развитие которых и будет основной целью обновляющейся системы.

Если новые дидактические и организационные процедуры довольно легко воспринимаются и осваиваются преподавателями, то исключение принуждения школьников в обучении осмысливается и принимается далеко не каждым из них.

Между тем становится очевидным, что качество и темп реализации реформы системы образования в целом определяются темпом и качеством прохождения именно этого первого этапа.

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Главной особенностью дидактического процесса устаревающих обучающих технологий является способ преподнесения учащимся нового учебного содержания. Трансляция информации многими педагогами до сих пор мыслится как «передача знаний» учащимся. Между тем, очевидно, что практически реализовать такой процесс ни при каком условии невозможно. Знания ученик может приобрести только своим личным трудом, собственной интеллектуальной активностью.

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»<sup>7</sup>.

Это высказывание известного учёного можно целиком отнести и к средней школе. Принципиальных изменений в учебном процессе до сих пор не произошло. По настоящее время не всеми педагогическими работниками 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»<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992. С. 4.

<sup>8</sup> Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребёнка. М., 1991. С.41.

Характерным при устаревшем способе обучении является и интенсивность информирования школьников, которую можно сравнить с лепкой снежного кома: на каждом последующем уроке предусматривается «*капельное дополнение новых сведений*» по отношению к предыдущему.

При этом на уроке обеспечивается только *первоначальное, поверхностное, фрагментное ознакомление школьников с новым содержанием*, а вся тяжесть по его самостоятельному освоению переносится на домашнюю работу. Соответственно и качество обучения учащихся во многом определяется уровнем их домашней подготовки, которая, как известно, в силу нарушения ряда физиологических норм и дидактических условий в полном объёме не может быть выполнена без ущерба для здоровья школьников.

Между тем, совершенствование образования в традиционной школе до сих пор понимается как:

- увеличение объёма знаний, продиктованное желанием угнаться за темпами развития всего обилия наук (в 50-60-х гг. XX в. в учебном плане школы было в среднем 15 основных учебных дисциплин, сейчас их - более 25, при этом предусматривается дальнейшее увеличение набора учебных курсов);

- усложнение программ, которое привело к тому, что многие школьные курсы стали напоминать урезанные вузовские, что отнюдь не сделало их «более научными» и привлекательными для учащихся.

Существенным дидактическим условием просвещающих технологий является особая роль преподавателя в учебном процессе. Он занимает не просто активную, а сверхдоминантную позицию командира, судьи, начальника и даже «родителя», всегда «стоит на пьедестале» с чувством ответственности за всё, что происходит в классе. Школьнику поэтому достаётся пассивная позиция безответственного слушателя, которая сводится к соблюдению тишины и строгому выполнению рекомендаций педагога.

Известно, что доминирование, независимо от мотивов и методов осуществления процесса, всегда сопровождается более или менее ярко выраженным «синдромом холода», стремлением не позволять себе вовлекаться в проблемы тех, кто служит объектом манипуляций.

Старые технология также предусматривают и *специфическую систему управления*, которую можно определить как «*надзор*» за деятельностью школы. Он обеспечивается контролем за соответствием действий обучающихся и обучающихся нормативным актам, отражающим в основном необходимые внешние условия жизнедеятельности учебного заведения, а также применением в случае несоответствий различных санкций.

Задача эта отнюдь не сложная, поскольку любой инспектор, даже не из сферы образования, способен сопоставить инструктивные требования и реальную практику.

Ко всему же эта проверка всегда выигрышна, т.к. изначально не может существовать учебного заведения, жизнь в котором абсолютно соответствовала бы единой для всех инструкции.

Реальную профессиональную помощь образовательным структурам может оказать специалист, хорошо подготовленный в области педагогики и психологии. Его основными функциями должно стать изучение и оценка уровня включённости обучаемых в познавательную деятельность, степени их замотивированности, комфортности в учебном процессе. Он должен уметь определять не только степень их обученности, но и выявлять факторы, способствующие или мешающие этому процессу.

Поскольку при объяснительно-иллюстративных технологиях основное внимание педагога сосредотачивается на необходимости достижения результата, в котором видится преимущественно уровень усвоения знаний, фиксируемых по внешнему показателю - полученному любым способом баллу, то и результат работы школы определяется по внешним показателям - проценту успеваемости, обеспеченности учебного процесса сопутствующими дидактическими атрибутами. Внутренние показатели, не сводимые к воспроизведению заученного материала, а связанные с изменениями, происходящими в сознании человека, в развитии его духовно-нравственных основ, интеллектуальных способностей, как правило, не поддаются контролю, учёту и планированию.

Целесообразно под педагогическим результатом понимать взаимообусловленность показателей внешних и внутренних процессов. При этом внешние показатели рассматриваются как средство, обеспечивающее внутренние психические процедуры, происходящие в сознании учащихся.

Между тем, если к внутреннему психическому результату не привлекается внимание педагогов и родителей, это совсем не означает, что такой результат отсутствует. Более того, часто он может быть с неожиданным для педагога негативным воспитательным результатом, что убедительнейшим образом сумел продемонстрировать Р. Быков в фильме «Чучело».

Он показал, что неуправляемые со стороны педагога процессы обучения и воспитания часто приводят к негативным результатам, внедрению инстинктов унижения людей, приводящих к подавлению тех, кто им не соответствует, демонстрируя нравственные ценности и отношения.

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО- ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

При применении определённых психологических и дидактических средств учебный процесс всегда предусматривает наличие конкретных организационных условий, которые также определяют влияние этого процесса на развитие личности обучающихся, формирование у них тех или иных качеств.

Основными организационными средствами устаревающих объяснительных технологий является единообразие, одинаковость, застывленность в формах и методах обучения, а также в темпах работы с учащимися разных возрастных групп, ориентация на максимально возможное усвоение содержания всех предметов без учёта индивидуальных интересов школьников, что на практике исключает индивидуализированное обучение.

Наиболее распространённой организационной формой учебного процесса является четырехэлементный урок с чётко отлаженным и просчитанным по минутам каждым элементом и используемым в едином варианте при изучении разных учебных дисциплин со всеми возрастными группами школьников без исключения. Сегодня эту форму обучения можно наблюдать даже на уровне подготовительной группы детского сада.

Хорошо известно, что такая форма обучения в основном практикуется тогда, когда все 45 минут планируются как *собственная деятельность учителя*. Когда на уроке учащиеся говорят о том, чего они не понимают или у кого-то возникает желание не согласиться с точкой зрения учителя и отстаивать свою идею, учитель раздражается. Раздражение связано с нарушением заранее предусмотренного им сценария, с возможной низкой оценкой урока при условии частичного невыполнения предусмотренного заранее плана или несвоевременного (до звонка) обсуждения домашнего задания.

Очевидно также, что канонизированный четырехэлементный урок не может быть удобен школьникам всех возрастов. Менее всего он устраивает учащихся начальной и старшей школы. Дело в том, что, в силу целого ряда возрастных особенностей, спланировать продолжительность продуктивного обучения на весь учебный день для детей 6–10 лет бывает очень трудно. Не случайно Ш.А. Амонашвили говорит о 15–20-минутных уроках в начальной школе и заданиях для переключения внимания и отдыха детей. Преподаватели старших классов говорят о необходимости адаптации учащихся к вузовским формам обучения.

Да и подросткам раз и навсегда застывшая форма урока не может быть полезной, поскольку каждый человек продуктивно обучается только в удобном для него темпе.

В связи с этим нельзя не вспомнить слова П.П. Блонского, который подчёркивал, что это только на первый взгляд образовательная система, представляющая всем одинаковые временные, содержательные и процессуальные условия кажется справедливой и демократичной. На деле же она неизбежно приводит к ситуации, когда «...развитые забывают неразвитых, учителю трудно работать в такой пёстрой группе, он невольно предъявляет к слабым более высокие требования. Неграмотные привыкают в первые же дни в школе быть последними людьми своего коллектива. Товарищи относятся к ним пренебрежительно. Ставить слабого в одни условия с сильным, значит создавать неравенство».

Кроме того, требование обучать всех в быстром темпе и на одном уровне сложности представляется нереальным, поскольку «в действительности часть учащихся не может работать в высоком темпе, это проявление генетически обусловленных особенностей психики»<sup>9</sup>. Отсюда следует, что использование технологии, определяющей для всех учащихся единый режим обучения, не может обеспечить им полноценное освоение знаний.

Выучивание школьников на основе многократных воспроизводящих действий, доведение их до автоматизма, по сути дрессуры человека за счёт манипулирования его сознанием обусловлено жёсткой регламентацией методов работы учителя в рамках единообразной схемы канонизированного урока. Это явление подмечено ещё в объяснительной записке к проекту устава общеобразовательных учебных заведений, изданного ещё 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»<sup>10</sup>.

И действительно исследования доказывают, что, чем дольше педагог работает в подобной технологии, тем более он оказывается связанным эгоцентрическими формами организации урока.

Выход из затруднений, которые часто возникают в работе, малоопытный учитель ищет в овладении многочисленными приёмами, принуждающими ученика быть послушным, что удаётся далеко не всегда.

---

<sup>9</sup> Гуревич К.М. Что такое психологическая диагностика? М., 1985. С. 15.

<sup>10</sup> Сборник постановлений по Министерству народного просвещения (1802 – 1864). СПб., 1866. С. 23.

По мере взросления школьников сопротивление прямому воздействию педагога возрастает, объём же его работы увеличивается, содержание учебных дисциплин усложняется. Силы учителя уходят не на преодоление нежелания учащихся учиться. Работа превращается в тяжёлый, иногда непосильный труд. Постоянная ситуация навязывания своей воли другим, преодоления их сопротивления приводят к негативным изменениям психики педагога. Формируется определённый тип личности учителя, сознающего собственную власть, обладающего большой силой воли, всё решающего и оценивающего.

Негативная роль властвования над людьми достаточно хорошо исследована в психиатрии неврозов. При этом выделяются четыре ведущих разрушительных для личности фактора, имеющих наглядную симптоматику:

- непрерывное воспроизведение в деятельности манипулятивных отношений,
- психическая скованность,
- скука,
- тревожность.

То есть работа учителя в рамках регламентированного исполнительства на традиционном уроке не может не оказать негативного влияния и на него самого. После нескольких лет работы в этом режиме обучения учитель вынужденно останавливается на уровне школьной программы, в результате чего значительный объём профессиональных знаний оказывается невостребованным. Педагог в этом случае останавливается в своём профессиональном росте, его творческий потенциал угасает, развитие личности затормаживается.

Необходимость более убедительно доказать низкую эффективность традиционного урока, обращает педагогов к его психологическому анализу и поиску оптимальных форм организации учебного процесса, способствующих как успешному обучению, воспитанию и развитию учащихся, так и не менее продуктивному сохранению их здоровья.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕТЫРЁХЭЛЕМЕНТНОГО УРОКА, ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФУНКЦИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Структура урока в объяснительно – иллюстративной технологии, требования к его проведению и анализу определяются основными принципами, на которых выстроен технологический процесс при данном способе обучения.

Так типология уроков определяется личными намерениями учителя объяснить (урок усвоения новых знаний, формирования навыков и умений, применения знаний, умений, навыков), закреплять (урок обобщения и систематизации знаний), проверять (урок контроля и коррекции знаний, умений, навыков). Структура урока также определяется порядком действий учителя: вступительная часть, основная, заключительная, хотя все эти элементы не могут быть обеспечены сами по себе без учеников.

Осмысление типологии и структуры урока доказывает также, что все виды уроков взаимосвязаны логикой получения знаний, и при правильной организации учебного процесса, независимо от типа урока, на любом из них используются одинаковые элементы.

Многим в силу привычки клише занятия, напоминающего по сути театр одного актёра с несколькими статистами, регулярно дающими ответы на вопросы учителя, кажется идеальным. Между тем любое явление время от времени стоит подвергать анализу и осмыслению в плане эффективности и его адекватности меняющейся социально – педагогической ситуации, и уж тем более в связи с переходом на новые стратегии обучения.

При сравнении принятой формы урока с другими моделями учебного процесса в педагогических источниках выделяются, как правило, следующие якобы *сильные* организационно - дидактические *стороны* объяснительно – иллюстративного *урока*:

- \* Обеспечивает организационную чёткость педагогического процесса.
- \* Усиливает идейно-эмоциональное воздействие учителя на учащихся.
- \* Предусматривает разносторонность и обилие информации, богатое использование наглядности, технических средств обучения.

*При этом к слабым сторонам типового урока* справедливо относят следующие:

- \* Преобладание вербальных методов обучения, мало подкреплённых самостоятельной учебно-познавательной деятельностью школьников.



- \*Отсутствие возможности обеспечить учёт и реализацию в учебном процессе индивидуальных особенностей обучающихся.
- \*Превалирование фронтальных форм в работе учителя, уравнильный подход к школьникам, равнение на среднего ученика, когда страдают и слабые и сильные.
- \*Шаблонное построение урока, одинаковая его продолжительность с 1 по 11 класс.

Из перечисленных слабых и сильных сторон объяснительно - иллюстративного урока можно заключить, что при его использовании явно превалируют негативные элементы (слишком пагубны слабые стороны урока).

Для того чтобы иметь более полное представление о сущности объяснительно-иллюстративной формы обучения, выделим основные элементы урока и доминирующие психические процессы, возникающих в школьниках на традиционном уроке.

Всем известны четыре основных элемента урока:

1. Проверка выполнения школьниками домашнего задания.
2. Объяснение учителем нового содержания.
3. Закрепление нового материала.
4. Определение домашнего задания.

Но далеко не всегда педагогами анализируются психологические процедуры и психические процессы, происходящие в учащихся при проведении урока. Обратимся к этому анализу.

*Проверкой выполнения домашнего задания* в той или иной форме начинается практически каждый урок. Для этого учитель, как правило, открывает журнал, «пробегают» глазами по классу, списку в журнале и вызывает отвечающего. Ученик встаёт и рассказывает всё, что он знает по заданному вопросу. При этом в процессе ответа он, главным образом, старается воспроизвести учебное содержание как можно ближе к тексту учебника или рассказу учителя. Он не думает, не рассуждает, не высказывает и не отстаивает свою точку зрения, он просто повторяет по образцу и подобию то содержание, которое предлагалось на прошлом уроке, то есть рассказывает то, что от него хотят услышать. Чем ближе его ответ к рассказу учителя, тем выше отметка. Затем задаётся следующий вопрос, встаёт другой ученик, и процедура повторяется. При этом педагог очень часто вызывает именно тех учащихся, которые недостаточно хорошо подготовились к уроку, считая, что таким способом он проявляет «заботу» об уровне знаний школьников и стимулирует их активность при подготовке домашних заданий. Вызванный ученик, как правило, волнуется, поскольку его ответ заканчивается публичной оценкой, выставлением балла, влияющими на его ученический статус.

Кроме того, ситуация публичного одиночного опрашивания вызывает дискомфорт у отвечающего. Ещё Л. Н. Толстой по этому поводу писал: «Нет ничего вреднее для развития ребёнка и такого рода одиночного опрашивания и вытекающего из него начальственного отношения учителя к ученику, и для меня нет ничего возмутительнее такого зрелища. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права. Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело. Но у него есть правило, по которому нужно приучать ученика говорить одного, для чего приучить говорить одного, этого никто не знает»<sup>11</sup>.

Остальные же учащиеся в ходе ответа опрашиваемого находятся в ситуации тревожного ожидания следующего публичного ответа. Часто они приходят в классе с единственной установкой – предпринять всё, чтобы избежать плохой отметки, а вместе с ней и уколов по самолюбию.

Многие школьники на этом этапе урока переживают не только чувство опасения, тревоги, но и страха. Это их состояние ярко проявляется в момент, когда учитель заканчивает первый этап урока и закрывает журнал. В классе слышится вздох облегчения, который говорит о созданном педагогом в самом начале урока негативном психологическом эффекте, связанным с сильными переживаниями школьников, стимулирующими угрозу их временной необучаемости.

Психологический феномен заключается в том, что выход учащихся из состояния тревожности в каждом отдельном случае требует времени, которое исчисляется рамками от нескольких часов до нескольких дней и всегда сопровождается различного рода невротическими изменениями. В классах также приходится наблюдать достаточно большую группу школьников, которые демонстрируют явное безразличие к проверке задания, что является не лучшим вариантом реагирования на обучение, особенно в начале урока.

*Главный же результат этой психологической ситуации, как при состоянии тревоги, страха, так и при безразличном или негативном отношении к учёбе – необучаемость школьников.*

Между тем сразу после 10-15 минутной поверхностной проверки домашнего задания и оценивания учащихся за его выполнение предусматривается изучение нового материала, к которому и готовится учитель, принимая всё необходимое для эффективного обучения школьников. На деле же используемыми психологическими средствами он неосознанно создаёт ситуацию, неадекватную решаемым педагогическим задачам, когда учитель готов излагать новое содержание, обучать школьников, а они не в состоянии воспринимать рассказ педагога, то есть обучаться.

---

<sup>11</sup> Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1953 С. 177.

*Второй элемент урока - объяснение педагогом нового материала.*

Известно, что учителя, как правило, подготовлены к качественному изложению нового учебного содержания. При его преподнесении они используют необходимые технические средства обучения, средства наглядности, дополнительные научные источники. Учитель на этом этапе урока работает много и самоотверженно. Учащиеся же сами практически ничего не делают, точнее не способны делать, поскольку для их активности в учебном труде не обеспечены ни дидактические, ни психологические условия. Они просто присутствуют при объяснении учителя. Если же излагаемое содержание актуально, например, биология для школьника, увлекающегося растительным миром и стремящегося его познать, учащийся проявляет на этом уроке определённую заинтересованность. В целом же *способ работы на этом этапе урока малопродуктивен для школьников и очень затратен для самого учителя.*

Интересно мнение зарубежных специалистов в области педагогики и психологии, посещающих традиционные уроки в нашей школе. Они всегда подчёркивают необыкновенное усердие учителей в работе, а также их эмоциональность, искреннее желание прийти на помощь тем, кто не понял изучаемого материала. Но при этом зарубежные специалисты обязательно подчёркивают, что усилия учителя не ориентированы на развитие интеллектуальной и духовно-нравственной активности самих обучающихся, которые на уроке практически ничего самостоятельно не делают, а просто сидят, слушают или присутствуют, механически выполняя задания, предписанные учителем. Известно, что в этом случае человека невозможно чему-нибудь научить, поскольку знания приобретаются в процессе его собственной деятельности по их освоению. На самом деле «ученик – это не сосуд, который надо заполнить, а факел, который надо зажечь».

*Третий элемент урока – закрепление нового материала.*

Сразу оговоримся, что его реализация на уроке в данной технологии обучения существенного влияния на уровень знаний школьников не оказывает. Это объясняется тем, что, во-первых, этот элемент осуществляется не каждый раз, а лишь в тех случаях, когда у педагога остаётся время после объяснения нового материала, а во-вторых, он настолько ограничен во времени, что существенного влияния на уровень знаний школьников оказать не может.

Кроме того, вопросы, которые задаёт педагог учащимся, весьма специфичны. Так С. Т. Шацкий писал: «Педагогические вопросы весьма сильно отличаются от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него в голове уже имеется...»

Педагог спрашивает своих учеников о том, что он знает, а обычно человек спрашивает о том, чего он не знает»<sup>12</sup>. На такой основе подлинный диалог на уроке не может состояться. Учителю следовало бы спрашивать о том, что ему неизвестно: о затруднениях, которые испытывал ученик, сомнениях, которые переживал, интересах, которые проявились в ходе выполнения в работы, неприятных ощущениях, возникавших в процессе её осуществления. То есть об условиях, которые сопровождали их работу. В этом случае у школьников возникает интерес к вопросам учителя и к своим ответам, так как это стимулирует поиск средств учения, помогает осознать собственное продвижение в учебном процессе, уровень владения предметом.

*Четвёртый элемент урока – определение домашнего задания.*

Следует сразу подчеркнуть, что, поскольку домашнее задание школьниками выполняется далеко не всегда, этому элементу урока придаётся особое значение, а задаваемое до звонка и комментируемое педагогом домашнее задание высоко оценивается при анализе урока. Между тем проблема качественного выполнения домашнего задания школьниками слабо связана с тем, когда и как оно задаётся. На самом деле самостоятельная домашняя работа школьников осложняется целым рядом серьёзных психологических и дидактических причин.

Во-первых, по существующим учебникам, включающим в себя в основном объёмное текстовое содержание, которое сами школьники систематизировать часто бывают не в состоянии, подготовить домашнее задание значительной части учащихся нелегко.

Во-вторых, применяемая в массовой практике технология обучения неизбежно вызывает перегруженность школьников домашними заданиями, что доказывается простым арифметическим подсчётом. Так, если ученик опирается при подготовке домашнего задания на рассказ учителя, который занимает на уроке в среднем 20-30 минут, то школьнику в любом возрасте для его осмысления и повторения потребуется в 2-3 раза больше времени, чем подготовленному педагогу, то есть 60-90 минут. Между тем к следующему учебному дню ему надо подготовить 4-5 уроков. Естественно, что выполнить весь объём задаваемых домашних заданий большей части школьников не удаётся по причине нехватки времени. В этом случае добросовестные школьники занимают в ущерб своему здоровью, а у значительной части учеников возникает внутренняя защитная реакция, и они вообще перестают что-либо учить дома, понимая, что всё необходимое к следующему учебному дню выучить или сделать всё равно не смогут.

---

<sup>12</sup> Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. – М., 1980. – Т.1. С. 192.

Вместе с тем, они всё время испытывает внутреннюю тревогу, чувство неудовлетворённости собой.

Так В. В. Фирсов отмечает, что учащиеся часто «...находится в положении не справившегося, что порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению, требующий поиска источника удовлетворения в других сферах деятельности, полностью исключает положительную мотивацию учебного успеха; вызывает неприязнь к предмету и к школе, а часто и фактический отказ от учения.

Ориентация на максимум усвоения во всех областях знаний опасна и для сильного ученика. Стремление отлично учиться по всем предметам в условиях объективного усложнения содержания обучения приводит к интегральной перегрузке школьника, мешает проявлению его способностей и дарований в какой-то одной области»<sup>13</sup>.

В-третьих, если домашнее задание всё же выполняется учащимися, то далеко не всегда в тот же день, когда объяснялся новый материал. Между тем, наукой доказано, что до 80% получаемой человеком информации забывается к вечеру того же дня, если он её самостоятельно не проработал – не повторил, не проговорил, не записал, не перевёл на «свой язык», не связал с имеющимися знаниями. И только 20% информации сохраняется в памяти несколько дольше в зависимости от уровня её актуальности для человека.

Таким образом, невыполнение домашнего задания – это не вина, а скорее беда школьников, в которой они оказались в результате применения устаревших технологических предписаний.

В целом можно сделать вывод о том, что подходы к организации четырёхэлементного урока малоэффективны как для обучения школьников, так и для решения проблемы *сбережения их физического и психического здоровья*, что наглядно представлено в табл. 1.

---

<sup>13</sup> Фирсов В.В. Гуманизация и демократизация обязательного обучения на основе уровневой дифференциации. - Сб. Уровневая дифференциация обучения. - М. - НПО Перспектива. - 1993. - С. 14.

**ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ  
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

<b>Основные элементы урока</b>			
Проверка домашнего задания	Объяснение нового содержания	Закрепление нового материала	Определение домашнего задания
<b>Базовое содержание этапов</b>			
Одиночное опрашивание школьников, публичное оценивание, выставление отметок	Монологичное изложение нового содержания учителем, подкрепляемое наглядностью	Краткие ответы на вопросы по изложенному содержанию	Указание объёма и содержания задания для домашнего выполнения
<b>Психическое состояние учащихся</b>			
<i>Тревога, страх, стресс</i> в связи с публичным выступлением и оцениванием недостаточно подготовленного домашнего задания или безразличное отношение к этому процессу	<i>Психическая утомлённость</i> после контроля в ходе опроса, желание «перевести дух», на время «выйти» из учебного процесса	<i>Усталость от нервного и интеллектуального напряжения</i> на уроке, иногда индивидуальные реплики как признак проявления участия в обсуждении нового содержания	<i>Тревога, страх</i> в связи с пониманием невозможности качественного выполнения всего объёма домашних заданий к следующему учебному дню

Анализ таблицы, наблюдения за учащимися после окончания учебного дня позволяет сделать вывод о том, что при использовании традиционно сложившейся конструкции урока проблема сохранения здоровья учителя и учащихся не только не решается, но и усугубляется, что подтверждается и медицинскими данными, констатирующими значительное ухудшение здоровья школьников по мере перехода в следующий класс.

У медицинских работников появился новый термин «дидактогенные неврозы» - заболевание, вызванное частым стрессовым состоянием в учебном процессе, которое и затрудняет освоение новых знаний. Психологи в качестве основания этих неврозов называют *межличностную тревожность*. Она проявляется при определённом типе взаимодействия людей, особенно старших и младших, и 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, отношений между ними, создании образа врага и т.п.

Осложнение этой ситуации в школьный период связано с тем, что развитие ребёнка начинается с рождения, с непосредственного эмоционального общения с матерью, а далее протекает через игровую деятельность, в которой ребёнок выступает *субъектом* собственного развития. С приходом ученика в школу, эта линия резко прерывается, школьник становится *объектом* воздействия многих учителей. Эти перемены и вызывают болезненные переживания, связанные с ухудшением его общего самочувствия, проявляющегося в нервозности, потере интереса к школе и учению.

Согласно данным Госкомсанэпиднадзора России, у 15% учащихся возникают нервно-психические отклонения, вызванные увеличением школьных нагрузок и неблагоприятными психологическими условиями, возникающими в процессе урока.. В институте физиологии категорично заявляют, что более пяти часов в день ребенок работать физически не может. Согласно все тем же данным, здоровых детей среди сегодняшних первоклассников - всего лишь 20%. Многие уверены, что *снизив нагрузку и создав природосообразный режим обучения*, можно решить проблему здоровья школьников<sup>14</sup>. В настоящее время ситуация тревоги, страха, дидактогенных неврозов, вызванных принудительным способом обучения, усугубляется социальными факторами. Наблюдения обнаруживают психическое напряжение и стресс более чем у 50% из обследованного контингента, включающего в себя людей, находящихся на различных стадиях профессионального становления.

---

<sup>14</sup> Известия. - Школа на щадящем режиме. - 1999. - 11 февраля.

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 работу<sup>15</sup>.

Всё это заставляет остро ставить вопрос о *гигиене учебного процесса*, о создании благоприятных условий для работы как учителя, так и учащихся, за счет осмысленных и выверенных психологических процедур при применении технологий развивающего обучения, создающих условия для здоровьесбережения субъектов образовательного процесса.

Использование прогрессивных технологий развивающего обучения будет способствовать организации активной познавательной деятельности учащихся в школе под руководством учителя, а не дома, когда процесс никем не направляется и не контролируется, что позволит значительно повысить уровень обученности, воспитанности и развития обучающихся и, соответственно, повысить удовлетворённость педагогов да и всего общества результатами работы образовательных структур.

---

<sup>15</sup> Забродин Ю.М. Российские реформы и перспективы развития психологии // Магистр. 1966. № 6. С.6, 9.



## РЕЗЮМЕ

1. На настоящем этапе развития Российского общества остро востребован профессионально подготовленный специалист, отвечающий требованиям новой общественно-экономической формации. В массовой же образовательной практике до сих пор используются устаревшие технологии, которые успешно работали на нужды авторитарного государства - формировали личность с заданными свойствами, что достигалось средствами принуждения обучающихся к выполнению репродуктивных действий.
2. Причины недостаточного уровня работы образовательных учреждений следует искать не столько в отдельных неудачных приёмах, которые использует преподаватель на учебных занятиях, сколько в фундаментальных психологических процессах: способах организации деятельности, общения и отношений с обучающимися в объяснительно – иллюстративных технологиях, которые требуют скорейшего обновления.
3. Объяснительно-иллюстративный режим обучения, основным психологическим содержанием которого является информирование обучающихся, их просвещение, подкрепляемое наглядностью, а основным способом взаимодействия - субъект-объектные отношения, не может функционировать без унижающего человеческого достоинство принуждения, что отрицательно сказывается на физическом и духовно-нравственном здоровье человека.
4. Реформируемая социальная практика с неизбежностью вызывает необходимость замены *обучающих* технологий прогрессивными - *образовательными*, позволяющими эффективно обеспечить процессы обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития школьников, за счёт создания таких психологических условий, когда большинство школьников учится на уровне усиливающихся познавательных интересов, и лишь по отношению к меньшей части, и то, как исключение, требуются меры побуждения.
5. Замена психологических средств, поддерживающих принуждение школьников к выполнению в учебном труде репродуктивных действий, на механизмы саморегуляции (самоконтроля, самооценки), необходимые для успешного функционирования будущих труженников нашей страны в условиях рыночных отношений, вызывает острую необходимость скорейшей реализации в образовательной практике технологий развивающего обучения.

# **ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕДУР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТНУЮ ПАРАДИГМУ ОБУЧЕНИЯ**

*Лично я всегда готов учиться, хотя  
не всегда люблю, когда меня учат*

*Уинстон Черчилль*

## **ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА РЕФОР- МИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Научные школы предлагают ряд эффективных технологий развивающего обучения. Наиболее подготовленными из них к широкому практическому использованию в образовательной среде являются технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.

Но следует отметить, что технологии развивающего обучения нелегко воспринимаются педагогами, имеющими большой опыт работы в объяснительно - иллюстративных способах обучения. Дело заключается в том, что инновационные техники выстраиваются на альтернативных психологических механизмах, и потому их профессиональное использование требует фундаментальной переподготовки педагогических кадров и специального оснащения учебного процесса предназначенным для этих технологий учебно-методическими комплексами.

Известно, что наибольший эффект при реализации технологий развивающего обучения может быть достигнут, когда в новой парадигме школьники обучаются с первого класса и в этом же психологическом пространстве продолжают своё обучение на следующих этапах общего и профессионального образования. Переход на развивающий метод обучения в подростковых или старших классах вызывает определённые затруднения у учащихся, а часто и вообще бывает невозможен.

Надеясь на одномоментное внедрение технологий развивающего обучения в начальной школе не приходится по целому ряду причин. Время на то, чтобы ждать, когда перспективные технологии будут последовательно внедрены всеми учителями до одиннадцатого класса, нам не отпущено. Поэтому для интенсивного реформирования массовой образовательной практики целесообразно предусмотреть поэтапный переход к развивающему обучению.

*Первый этап* условно можно назвать начальным в деятельностно-практическом способе обучения, реализующимся на базе имеющегося учебно-методического оснащения. Психологическим содержанием этого этапа является включение основных механизмов развития личности. Его цель - развитие психологической основы учения, активизация потребности школьников в приобретении знаний, то есть достижение такой ситуации, когда ученики проявляют интерес к учению, желание учиться и стремление организовать себя в этом процессе.

Основными задачами этого этапа определяются следующие:

1. исключение процедур принуждения в базовых процессах, активное внедрение механизмов самооценки, саморегуляции школьников;
2. запрещение репродуктивных действий в процессе обучения, организация собственной учебно-познавательной деятельности школьников;
3. сокращение монолога учителя, обучение школьников способам речевого взаимодействия;
4. исключение объектного характера отношений в образовательной среде, обеспечение субъектных отношений всех участников учебного процесса.

Результирующей целью первого этапа перехода на деятельностную парадигму обучения будет считаться уровень включённости школьников в учебный процесс и обеспечение им реально осознаваемой субъектной позиции учащего себя индивида.

Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что уже на первом этапе реализации механизмов развития личности значительно повышается уровень обученности, воспитанности и развития школьников.

*Второй этап* - это использование технологий развивающего обучения, позволяющих интенсифицировать процессы развития личности за счёт организации учения школьников в зоне их ближайшего развития, включения механизмов саморегуляции.

Реализация принципиально новых механизмов технологий развивающего обучения потребует от учителя специальной подготовки по освоению новых педагогических техник, программ, форм учебных занятий.

Очевидно, что эффективность двух этапов в плане реализации процедур развития школьников значительно различается, но, учитывая недопустимость затягивания периода реформирования системы образования, имеет смысл признать их необходимыми.

Предлагаемая поэтапная реализация инновационных технологий обучения позволит уже на начальном этапе достичь массового включения учителей, осмысливших трудоёмкость и малую эффективность устаревших средств обучения в реформирование педагогической практики. А далее необходимо открыть путь для последовательного совершенствования профессионального мастерства педагогов, в плане реализации более глубоких психологических средств технологий развивающего обучения.

# **ОРГАНИЗАЦИОННО - ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ ОСНОВНЫХ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

К организационным изменениям, прежде всего, 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 принятой продолжительности урока. К сожалению, все его старания не увенчались успехом.

Как и М. П. Щетинина, любого думающего педагога не могут не волновать вопросы: «Почему урок для первоклассника, ребёнка шести - семи лет, и старшеклассника в возрасте 16-17 лет не отличается по своей продолжительности и структуре? Можно ли организовать учебную деятельность школьников за 45 минут урока?»

Сразу следует пояснить, что единый звонок по школе, возвещающий перемену для отдыха и дальнейшего продолжения работы, не отменяется. Меняется лишь отношение к привычным временным интервалам.

В технологиях развивающего обучения отрезок учебного времени в 45 минут определяется не как этап, связанный с «достижением значимых результатов» и потому подвергающийся обязательному оцениванию, а просто как санитарно-гигиеническая норма, по истечении которой надо сделать перерыв для отдыха.

Необходимая же продолжительность работы на каждом этапе обучения должна определяться индивидуальными и типологическими особенностями школьников, а также уровнем их готовности к организации самостоятельной познавательной деятельности.

Хорошо известно, что постижение новых знаний не поддается единому ритму, всегда идёт разным темпом. Иногда из-за непонимания школьников приходится долго «топтаться на одном месте», добиваясь глубины и прочности усвоения понятия или процесса, обеспечивая скачок на следующем этапе работы. Поэтому темп освоения новых знаний и выбор способов их добывания самими учащимися в каждом конкретном классе также невозможно определить едиными временными нормативами.

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.

Отличается от традиционной практики и подготовка учителя к учебному занятию.

Если в массовой школе педагог, готовясь к уроку, продумывает способы преподнесения нового материала (идёт в класс с готовым знанием), то, при подготовке к учебному занятию в технологиях развивающего обучения, 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 его монолога в процессе освоения нового знания учащимися.

Педагогу разрешается излагать только то содержание, которое сами школьники без его помощи освоить не в состоянии, и преподнести его только тогда, когда сформирована готовность и желание учащихся усвоить новое содержание.

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

Ситуативность в учебном процессе не означает предание его стихии, отказ от управления учением.

Для того чтобы иметь некоторую свободу в учебном процессе 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.

### **УЧЕБНЫЙ ЦИКЛ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Контрольно - тематические ограничения в технологиях развивающего обучения задаются учебным циклом (модулем), который включает в себя учебную тему или несколько мелких тем, объединенным в раздел. Временные ограничения на каждый учебный цикл определяются программой. Внутри же учебного цикла, в процессе продвижения к учебному результату, обучающий и обучающиеся получают определённую область свободы, которая и позволяет учитывать индивидуальные особенности школьников, обеспечивать их учение в удобном темпе, на приемлемом для каждого конкретного класса уровне сложности нового содержания. организационно учебный цикл начинается с совместного определения учебных задач и завершается контролем уровня их достижения. Технологическое обеспечение учебного цикла по мере перехода на ко второму этапу реализации технологий развивающего обучения будет последовательно усложняться.

## УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК НОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Переход на прогрессивные технологии обучения неизбежно повлечёт за собой отказ и от традиционной четырёхэлементной схемы урока, от привычной концентрации учебного материала по принципу "параграф - урок", что становится возможным при введении новой более совершенной формы организации учебного процесса - учебного занятия.

Принципиальным отличием учебного занятия от урока является то, что в его основе - 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.

В этом случае написать план учебного занятия, как писали 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.

Случаются, например, 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. Может возникнуть вариант, когда, кто-то из школьников решил учебную задачу, которая должна была быть использована для создания «интеллектуального конфликта» на уроке. Учитель сразу воспользуется другим вариантом развития учебных событий.

То есть, организация занятий нового типа связана не с написанием привычных планов уроков, а с проектированием учебной ситуации. *Под проектированием занятия понимается прогнозирование нескольких возможных вариантов развития учебных событий в зависимости от создавшейся в классе ситуации.*

То есть, готовясь к конкретному этапу занятию, учитель чётко представляет технологическую карту всего учебного занятия, вехи, через которые должен пройти педагог, обеспечивая поддержку школьникам в организации их собственной деятельности. Речь фактически идёт о заблаговременной намётке двух технологий обучения: одна из них предусматривает варианты поддерживающей деятельности учителя, а другая - моделирует соответствующие варианты учебной деятельности учащихся.

Предлагаем к осмыслению типовую схему учебного занятия, позволяющую решить исходные педагогические задачи начального этапа перехода к технологиям развивающего обучения.

# ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Пути исключения в учебном процессе психологических 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 школьников с целью уточнения общего уровня освоенных знаний;
- проблематизация их 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 говорят, высказывают свою точку 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 лакмусовой бумажкой 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.

В традиционной практике при использовании четырёхэлементного урока сразу после 10-15-ти минутной поверхностной проверки домашнего задания и его пристрастного оценивания предусматривается изучение нового учебного материала, на подготовку к изложению которого учитель и тратит основное время.

Педагог идёт в класс с искренним намерением учить школьников, но в то же время, согласно предписанной технологии, 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 одностороннее 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 удобных для запоминания схемах, 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 учащих с учителем, а между школьниками по поводу изученного материала. Педагогу на этом этапе учебного занятия 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 положений темы и подведения итогов ее изучения.

Этот этап занятия немного похож на традиционный опрос тем, что учитель задаёт вопросы, выслушивает ответы учащихся, реагирует на них, уточняя подробности, но это только внешний рисунок. Смысл независимой практики заключается в том, что основное содержание изученной части темы школьники раскрывают самостоятельно, в результате чего групповая дискуссия на уроке становится ценнейшим инструментом познания, эффективным способом активного обучения учащихся в школе.

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 и учащихся.

Ведущей становится ориентация педагога на применение индивидуальных эталонов в оценке труда обучающихся, а оценочная деятельность учащихся связывается с самооценкой 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 <sup>27</sup>.

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 чаще всего приобретает творческий характер и может включать несколько вопросов на повторение.

Специальное повторение.

На учебном занятии 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 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 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.

---

<sup>27</sup> Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М, Педагогическое общество России, 2001. - С. 52 - 59.

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 них основе <sup>28</sup>.

### **ВАРИАНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТИПОВОЙ СХЕМЫ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В КЛАССАХ С РАЗНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ ШКОЛЬНИКОВ**

Предлагаемая схема учебного занятия будет варьироваться при обучении учащихся разных способностей <sup>29</sup>. Так, *при работе со школьниками слабых способностей* 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, которые требуют 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;

---

<sup>28</sup> Ксензова Г Ю. Перспективные школьные технологии. - М., Педагогическое общество России, 2002. - С. 96 - 102.

<sup>29</sup> Там же, С. 104 107.

- на учебном занятии создаются условия, исключают принуждение школьников к выполнению репродуктивных действий и стимулируют организацию познавательной деятельности обучающихся;

- кроме того, на учебном занятии предусматривается активное речевое взаимодействие учащихся при осмыслении нового учебного содержания, что позволяет реализовывать правило "учить школьников на уроке".

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 нравственно-ценных отношений школьников к окружающей среде, стабилизирующихся в лучших личностных качествах, и является условием успешной реализации как обучения, так и воспитания школьников.

Становится очевидным, что только качественное изменение психологических механизмов процесса обучения, может способствовать успешному решению задач повышения качества обученности, воспитанности школьников, интенсификации процедур их общего и интеллектуального развития.

Достижение учителем на первом этапе реформирования учебного процесса успехов в обученности, воспитанности и развитии школьников, а также осмысление психологических средств, поддерживающих благоприятную психологическую атмосферу в учебном заведении, создаст психологическую готовность педагогов к решению более сложных задач второго этапа работы, предполагающих внедрение технологий развивающего обучения, углубляющих механизмы развития личности, реализующих процедуры саморазвития, самовоспитания, которые будут способствовать достижению ещё более высоких результирующих показателей.

## РЕЗЮМЕ

1. Главной особенностью всех технологий развивающего обучения является реализация в них деятельностной парадигмы с неизбежностью предполагающей активную познавательную деятельность самих обучающихся по освоению нового учебного содержания.

2. Технологии развивающего обучения по уровню проработки психологических механизмов и их практическому обеспечению в образовательной практике представляют собой явление многоуровневое. Наиболее эффективными в плане реализации процедур развития личности на всех этапах образования (от начальной школы до вуза) являются технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

3. Успешное внедрение технологий развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова должно стать целью реформируемой системы образования. В настоящее время внедрение технологий развивающего обучения высшего уровня затрудняется отсутствием специальной подготовки учителя к их реализации, необходимого для данной технологии методического обеспечения учебного процесса, а также стабилизированным опытом работы как обучающихся, так и обучающихся в устаревших объяснительно - иллюстративных технологиях.

4. В создавшейся ситуации целесообразно предусмотреть поэтапный переход образовательных структур на деятельностную парадигму обучения. Целью первого этапа реформирования образовательной практики следует определить включение основных механизмов развития личности: обучение школьников способам самостоятельной организации учебной деятельности (развитие психологической основы учения), речевого взаимодействия в совместной познавательной деятельности, активизацию их потребностей в приобретении знаний, развитие желания учиться и стремления организовать себя в этом процессе.

5. Реализация указанной цели первого этапа реформирования образовательной практики потребует организационно-дидактических преобразований в учебном процессе, концентрации изучаемого в учебные циклы (модули), позволяющие индивидуализировать обучение, а также реализацию новой типовой схемы учебного занятия, обеспечивающего активную познавательную деятельность обучающихся.

# **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

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

*С. Л. Рубинштейн*

## **ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

Осознанный отказ от устаревших технологий обучения и переход на деятельностно - практические, развивающие способы работы педагогов потребует в дальнейшем осмысления психологических механизмов образовательных технологий более высокого уровня - технологий Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Переход на перспективные технологии развивающего обучения обеспечивается за счёт смены парадигмы учителя и ученика в учебном процессе, активизации деятельностно - практических развивающих способов обучения, что обращает нас к проблеме деятельности, точнее, учебной деятельности школьников.

Приступая к освоению указанной технологии развивающего обучения, важно определиться в сущности учебной деятельности школьников в интерпретации авторов, способах её организации, поддерживающих субъектную позицию учащегося в условиях классно-урочной системы, а также в возможностях обеспечения активного речевого взаимодействия, делового сотрудничества субъектов образовательного процесса в предлагаемой технологии.

Кроме того, важно проанализировать возможность реализации в технологиях развивающего обучения процедур воспитания школьников, поддержания позитивного эмоционального фона в образовательной среде, исключающих негативные личностные проявления обучающихся по отношению к учебному процессу, учителю, школе, себе как субъекту учения.

## СУЩНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

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 их 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 самостоятельно 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, так как деятельность всегда целенаправленна и преднамеренна;
- 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 к задаче, а на определение и применение правильного способа её решения.

Обучаясь способам организации деятельности, ученик осуществляет своеобразный исследовательский труд, поскольку он учится 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 усвоению способов воспроизводства теоретических знаний. *Под теоретическими знаниями понимается не теоретизирование, не перевод школьных учебников на сложный, часто непонятный учащимся язык, а концентрация внимания на основных научных идеях курса*. Таким образом, главной особенностью учебной деятельности школьников является её *выстраивание на системе последовательно усложняющихся теоретических обобщений*.

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

Обеспечить субъектную позицию школьнику, в том числе начинающему обучению, задача не из лёгких. Для её успешного решения в технологиях развивающего обучения предусматривается "взращивание" теоретического понятия в совместной с учителем деятельности. Далее учащиеся подводятся к самостоятельному его устному формулированию, а затем к оформлению в удобных для запоминания и дальнейшего использования схематизмах: графиках, таблицах, рисунках, формулах, в результате чего обеспечивается их сознательное присвоение.

При дальнейшем освоении теоретического обобщения ученикам предоставляется реальная возможность самостоятельного его применения при решении большого круга частных задач, в результате чего и обеспечивается субъектная позиция ученика, как исследователя и творца.

Кроме того, учащимся, на основе ранее усвоенных теоретических понятий, предоставляется возможность самостоятельно выстраивать или достраивать более объёмные теоретические обобщения.

При грамотном психологическом обеспечении этой процедуры ученик с первых этапов обучения испытывает чувство собственного открытия в науке, учится его самостоятельно совершать, испытывая при этом радость творчества.

В учащихся при этом формируется чувство собственного достоинства, собственной значимости, закрепляется уверенность в возможности успешного решения сложных учебных задач. А затем успех рождает новый успех. На этом сильном позитивном эмоциональном фоне и обеспечивается продуктивное учение школьников.

Выделены три основные способности, которые развиваются в учащихся при реализации учебной деятельности: *способность к анализу, планированию и рефлексии.*

Обучение *содержательному анализу* направлено на поиск и выделение в некоем целостном объекте сущностного, главного, в отличие от его частных особенностей. Умение в практической работе применять существенное при решении частных задач свидетельствует об умении осуществлять содержательный анализ, а также констатирует наличие аналитического уровня теоретического мышления школьников.

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.

Рефлексия<sup>30</sup> 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 деятельности.

При сознательной регуляции деятельности фиксируются изменения в ее содержании и способах осуществления, обнаруживаются препятствия на пути достижения цели, обеспечивается корректировка средств и способов достижения цели. В результате рефлексии при успешном выполнении деятельности или с перспективой на успех возникает чувство уверенности, свободы, возможность и способность самостоятельно 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 саморазвития и 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 её выполнить. Ум и душа школьника начинают трудиться.

Следует особо подчеркнуть, что учебная деятельность школьников отличается от всех остальных видов деятельности одной 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 привносит.

Истинным же продуктом учебной деятельности, являются изменения, которые происходят при ее выполнении в самом субъекте, его самоизменение, саморазвитие. Поэтому очень важно, чтобы с самого начала она побуждалась мотивами самосовершенствования.

---

<sup>30</sup> Рефлексия - это процесс самопознания, размышления над собственными ощущениями, мыслями, действиями, определение затруднений и путей выхода из них.

## АКТИВНОЕ РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ И ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА ДЕ- ЛОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Учебная деятельность, как исследовательская деятельность школьников, 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 родные, подчёркивая важность любой точки зрения для развития идеи.

Самостоятельный поиск, творческий подход к решению учебных задач, обобщение полученных результатов вызывают позитивную эмоциональную напряжённость у школьников, поскольку надо не только решить задачу, но и убедительно отстоять свою точку зрения. Обеспечивая необходимую эмоциональную поддержку каждому школьнику, даже слабо успевающему, учитель предлагает поработать у доски не одному ученику, а двум или трём, создавая таким образом «группу поддержки» для каждого из них. А далее групповое решение предлагается для общего обсуждения.

Таким образом, особенностями обучения в технологиях развивающего обучения являются дискуссия, диалог, активное деловое взаимодействие, 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 организовывать 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.

Кроме того, выделение базовых теоретических знаний, объём которых 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 теоретические обобщения, 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 её решения, которое по завершении обсуждается с учащимися класса.

По сути, технологии развивающего обучения используют особую деятельность, отличающуюся 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, в процессе совместной деятельности создаются благоприятные условия, способствующие 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, что и способствует решению проблемы создания условий для стабильного прогрессивного развития общества.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО ПРИВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ ФОН УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Технологии развивающего обучения поддерживают и постоянно подпитывают *эмоционально привлекательный фон обучения*. Это достигается, главным образом, за счёт принципиально иной методологии учебного процесса.

В технологиях развивающего обучения заложена идея о том, что в процессе поиска и создания научного знания у школьника не может быть ошибок. У ищущего постигающего новое знание человека могут быть только 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:

1. В основе деятельности учителя лежит применение индивидуальных эталонов в оценке труда школьников, способствующее созданию ситуации успеха каждому обучающемуся.

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

3. Самооценка школьника предшествует оценке учителя, а в случае большого расхождения обеспечивается процедура их согласования<sup>31</sup>.

Главное 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.

Основной задачей учителя становится осуществление мотивационного управления 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.

---

<sup>31</sup> Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М.: Педагогическое общество России, 2001.- С.75.

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Успешно реализовать процессуальные изменения в обучении школьников становится возможным только при соответствующих организационных изменениях в учебном процессе.

Для реализации процедур развития личности более высокого уровня предлагается более углублённое содержание включить в понятие "учебный цикл" (модуль). На этапе реализации технологий развивающего обучения *понятие "учебный модуль" следует определить как систему учебных занятий, сконцентрированных в определённой логике вокруг основных теоретических положений учебного курса.*

*Типовая схема учебного цикла* включает в себя следующие акты:

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

Ориентировочно-мотивационный акт включает процедуры проблематизации школьников, мотивации учащихся на предстоящую деятельность, а также совместную со школьниками постановку 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.

Учебный цикл представляет из себя систему учебных занятий, выстроенных в определённой логике и последовательности.

### **УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сущность учебного занятия в технологиях развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова также претерпевает изменения.

*Учебное занятие определяется как необходимый отрезок времени, позволяющий в каждом конкретном классе организовать один из этапов учебной деятельности.*

В технологиях развивающего обучения существует специфическая типология учебных занятий, которая определяется логикой развёртывания учебной деятельности школьников.

Среди учебных занятий выделяются следующие:

- постановки учебной задачи и её внутреннего принятия обучающимися;
- занятия моделирования нового понятия;
- занятия конструирования нового понятия;
- применения изученного понятия для решения частных задач;
- занятия самоконтроля;
- занятия самооценки.

Имеется технологическая карта каждого типа учебного занятия, где прописаны основные вехи, через которые должен пройти учитель, обеспечивая поддержку школьникам в организации их собственной деятельности. Он может по определённым причинам задержаться на том или ином этапе работы, но не может не соблюдать их, так как нарушения приведут к разрушению учебной деятельности.

Управление процессом учения в технологиях развивающего обучения заключается в умении стратегически видеть весь процесс организации учебной деятельности школьников, чётко представлять промежуточные ступени его реализации по технологической карте, а также предвидеть при этом возможные реакции отдельных учащихся в конкретной учебной ситуации.

Очевидно, что вся их совокупность учебных занятий 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 темы.

Поэтому разворачивание программы и тематического планирования 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.

Особо следует отметить, что 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.

## ТИПОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Выше уже отмечалось, что новая типология учебных занятий определяется логикой развёртывания учебной деятельности.

Организация учебной деятельности начинается с постановки учебной задачи.

*ПЕРВЫЙ ТИП - УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ И ЕЁ ВНУТРЕННЕГО ПРИНЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ.*

Это один из трудных моментов 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 из конкретных действий самого ученика после только что достигнутого успеха при решении предыдущей задачи.

Структура этого типа учебного занятия включает *четыре* момента:

- первый - создание *«ситуации успеха»*, оценка и одобрение учащимися своих знаний;
- второй - определение в рамках изменяющихся условий отсутствия необходимых 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.

---

<sup>32</sup>. См.: Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. - М., 1998.

Следует особо подчеркнуть, что ситуация успеха является обязательным условием перехода к следующему этапу занятия данного типа. Если же большая часть учащихся не демонстрирует задуманную учителем «ситуацию успеха», то вступает в силу второй вариант: учитель отказывается от постановки новой учебной задачи и возвращается к другому типу занятий, связанному с действиями оценки и контроля, 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 педагогической ситуации заключается в том, что учащимся предлагается решить конкретную практическую 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 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, не может не стимулировать 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 предметного знания и простимулировало поиск других способов решения проблемы.

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, вселяющий уверенность в ученике и рождающий 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. Эта форма 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 урока 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 может следовать 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 сформулировал 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 следующую<sup>33</sup>.

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 самими учащимися учебной задачи, школьники должны пройти через все описанные выше этапы. Педагог должен быть уверен, что педагогическое мастерство постановки учебной задачи школьниками за счет индивидуальной педагогической техники и использования технологической карты этого типа занятия можно довести до совершенства.

Самостоятельная постановка учебной задачи в старших классах решается за счёт проведения занятий - исследований. В процессе занятий - исследований обеспечивается самостоятельная постановка и формулирование школьниками учебной задачи. Кроме того, занятия - исследования рассматриваются как своеобразный мостик между методологией школьного и вузовского обучения. Эти занятия включают в себя несколько последовательно усложняющихся стадий, которые именуют "стадиями проблемности". Чем выше уровень постановки проблемной задачи, тем выше и уровень мотивации школьников при её решении. Рассмотрим "стадии 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 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.

---

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

При обсуждении занятий - исследований с педагогами часто возникает вопрос о том, что проблемное обучение всегда с успехом применялось и в массовой практике при использовании объяснительно-иллюстративных технологий обучения.

Для того чтобы развенчать успешность применения этого метода в устаревших технологиях, достаточно проанализировать стадии проблемности и понять, что в массовой практике, во-первых, вообще не часто применялся метод проблемного обучения, поскольку он плохо вписывался в структуру этой технологии, а, во - вторых, при его использовании в основном использовалась первая, реже вторая стадия проблемности, что позволяет говорить лишь о его частичном применении.

Далее организация учебной деятельности предполагает выбор средств решения задачи. Этому этапу учебной деятельности соответствуют два типа учебных занятий:

- *моделирования;*
- *конструирования нового способа (понятия).*

*ВТОРОЙ ТИП - УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ НОВОГО ПОНЯТИЯ*<sup>34</sup>.

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 "добыто" 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* момента:

- первый - преобразование условия задачи;
- второй - собственно моделирование;
- третий - преобразование модели.

---

<sup>34</sup> 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 со школьниками преобразовывает условие задачи с целью выделения в ней существенных данных.

### *Собственно моделирование.*

На этом этапе работы организуются специальные действия, благодаря которым ученик включается в самостоятельный выбор средств моделирования. Далее 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 учебной задачи, учащиеся переходят к работе с ней. Изменяя условия задачи, они осуществляют преобразование модели, которое позволяет всесторонне изучить выявленные связи и отношения между её составными частями. 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 - УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ НОВОГО ПОНЯТИЯ (СПОСОБА РАБОТЫ).*

Это учебное занятие можно рассматривать и как составную часть этапа моделирования, и как самостоятельное занятие. Задача его заключается в том, чтобы на основе выраженного в модели содержания, сконструировать новое понятие. Поиск оптимального способа решения 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».

Одним из основных компонентов деятельности является организация самостоятельных действий обучающихся

***ЧЕТВЁРТЫЙ ТИП - УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ЧАСТНЫХ ЗАДАЧ.***

На данном этапе работы главной задачей является практическое применение модели при решении ряда частных задач, для того, чтобы помочь школьникам овладеть пока еще новым для них 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 интересный и привлекательный для школьников творческий процесс. Усвоению и закреплению умения пользоваться общим способом при решении частных задач способствует также пооперационный контроль, сопровождающий решение каждой конкретной задачи.

На следующем этапе организации деятельности достигнутый учебный результат должен быть проконтролирован и оценён самим школьником.

***ПЯТЫЙ ТИП - УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ САМОКОНТРОЛЯ.***

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

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 существующих контрольных работ.

Они не связаны со всякого рода стрессовыми ситуациями, нервным напряжением, необходимостью в спешке повторять материал, 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 потребно 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 определения уровня его усвоения и выявления наиболее слабых для учащегося звеньев процесса.

Для решения этой проблемы наиболее успешно могут быть использованы тестовые диагностические работы. Они направлены на пооперационную диагностику отдельных предметных операций.

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

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

### ***Самостоятельная работа учащихся.***

Самостоятельные работы проводятся регулярно после этапа освоения новых знаний. Особенность этого типа учебного занятия заключается в том, что самостоятельные действия учащихся не сводятся только к выполнению предложенных учебных заданий, а включают самоконтроль и самооценку выполненной работы.

Указанный тип учебного занятия включает в себя *пять* 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 следующие пары: а) в которых способ выполнения задания и результат одинаковый, б) способ решения и результат различны, но каждый готов отстаивать свою позицию, в) учащиеся, которые сомневаются в правильности своего решения, не могут его обосновать, г) школьники, 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. Цукерман. 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 проверочных работ в технологиях развивающего обучения заключается в том, что они проводятся 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 изучаемым материалом, продолжить его освоение в рамках следующей темы, так как весь материал учебного курса в какой-то мере взаимосвязан. Кроме того, 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, 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.***

Задачей учащихся на этом этапе работы является обдумывание различных вариантов решения задач и выбор правильного решения. Выбор верного способа решения стимулирует осмысление нескольких 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 педагогу провести сравнительный анализ возможностей учащихся по анализу 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 таких 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 лже-ситуациях, когда хорошо известный учащимся способ предлагается применить неправомерным образом.

Очевидно, что оценить такие работы по пятибалльной системе совершенно невозможно. Речь может идти только о многозальной 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 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 - УЧЕБНЫЕ 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 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 редактирования ранее выполненных работ.

#### ***Применение эталона самооценки.***

Задача учителя на таких занятиях - 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 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 обсуждает наравне со всеми эталоны 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 самостоятельности и взрослость.

### ***Анализ и редактирование 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.

В целом, новая типология учебных занятий, обеспечивающих учебную деятельность школьников в технологиях развивающего обучения представлена в табл. 3.

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 используемых средств их построения может существенно различаться.

Но при этом обязательным остаётся соблюдение с учащимися всех категорий технологических процедур на каждом этапе учебного цикла и учебного занятия.

В заключении следует подчеркнуть, что применение технологий развивающего обучения, признающих и обеспечивающих субъектную позицию школьника в учебном процессе, раскрывает широкие перспективы в развитии творческого, интеллектуального, духовно-нравственного, исследовательского потенциала учащихся, 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 технологии развивающего обучения, интенсифицирующие общее и интеллектуальное развитие личности, следует напомнить мудрость: «Ничто так не украшает человека, как интеллект!»

А также хочется 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 3

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА И В.В. ДАВЫДОВА**

<b>Этапы организации учебной деятельности</b>	<b>Тип учебного занятия</b>	<b>Подтип учебного занятия</b>	<b>Этапы учебного занятия</b>
<b>Постановка учебной задачи</b>	Постановка учащимися учебной задачи		Создание ситуации успеха
			Создание ситуации интеллектуального конфликта
			Фиксация интеллектуального конфликта в устной и знаковой форме

Продолжение таблицы 3

<b>Выбор средств решения учебной задачи</b>	Моделирование нового понятия		Преобразование условия задачи
			Собственно моделирование
			Преобразование модели
	Конструирование понятия		Конструирование понятия
<b>Организация самостоятельных действий при решении частных задач</b>	Конкретизация понятия		Решение ряда частных задач открытым ранее способом
<b>Самоконтроль и самооценка учебных результатов</b>	Самоконтроль	Диагностическая работа	Пооперационная диагностика действия
		Самостоятельная работа	Выработка и применение критериев контроля
		Проверочная работа	Проверка устойчивости знаний
		Контрольная работа	Определение зоны ближайшего развития
	Самооценка	Выработки эталонов самооценки	
		Занятия социальной значимости	Публичное представление работы и её общественная оценка
		Анализ и редактирование ранее выполненных работ	

## РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОЦЕДУР РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРСПЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Для получения научно обоснованных данных о результативности психологических средств, применяемых в рамках развивающего обучения, были проведены эмпирические исследования, фиксирующие способы организации *отношений, деятельности и общения* школьников в учебном процессе и оказывающих решающее влияние на уровень развития и воспитания обучающихся.

Далее они сравнивались с данными, полученными по тем же параметрам в рамках объяснительно-иллюстративных технологий.

Для выявления результативности психологических средств, применяемых при развивающем методе, были отобраны учащиеся тех же возрастных групп, как и при объяснительно-иллюстративном способе обучения.

Для анализа было посещено более 100 учебных занятий.

### ДОМИНИРУЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ОБУЧАЮЩИМ И ОБУЧАЮЩИМСЯ В ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Прежде всего, анализировался характер доминирующих отношений к учащимся на учебном занятии, который фиксировался через позиционные психологические пристройки учителя.

Результаты исследования показали, что позиция учителям "Я и ВЫ" была зафиксирована в среднем в течение 36 минут урока, позиция "Я-ВЫ" - 6 минут урока, а "ВЫ-Я" - 3 минуты.

При этом установлено, что неоправданные авторитарные действия проявлялись у учителей, только приступивших к освоению данного метода обучения.

Как правило, нарушающие технологию действия педагога проявлялись, в основном, в отношении отдельных школьников и выражались, главным образом, в «наведении порядка» при работе школьников в микрогруппах и парах.

В целом же *отношения сотрудничества* на учебном занятии в этих технологиях зафиксированы как *стержневые*.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПОСОБОВ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Следующий параметр исследования был связан с определением способов организации *учебной деятельности*, учебного сотрудничества школьников, а также используемых для этого психологических средств.

Результаты исследования показали, что учителем организуется учебная деятельность школьников за счёт использования таких психологических средств, как проблематизация их перед изучением нового материала, моделирование, конструирование понятий, применение их при самостоятельном решении частных задач, а также при организации самоконтроля и самооценки учащимися учебных результатов.

Педагогом в технологиях развивающего обучения 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 педагога занимает речевое взаимодействие обучающихся.

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

- деятельность учителя в рамках объяснительно-иллюстративных и развивающих технологий обучения выстраивается с применением диаметрально противоположных психологических средств, что делает невозможным и недопустимым попытки фрагментарного соединения двух способов обучения;
- организуемые при использовании технологий развивающего обучения субъектные отношения сотрудничества и определяемые этим возможности организации учебной деятельности и речевого взаимодействия учащихся, в отличие от объектных отношений, репродуктивных действий, монологичности в объяснительно-иллюстративных технологиях, позволяют эффективно обеспечить не только процесс обучения, развития и воспитания школьников, но и процедуры рефлексивной саморегуляции;
- при объяснительно-иллюстративных технологиях психологическое содержание деятельности педагога связывается с преподнесением школьникам готовой информации и контроль её выучивания, что создаёт условия для воспитания определённого типа личности, в то время как развивающее обучение способствует приобретению подрастающими поколениями опыта творческого мышления, поисковой деятельности по решению новых проблем;



- только в технологиях развивающего обучения, реализующих субъектные отношения между обучающим и обучающимися, существенно меняется отношение учащихся к школе, учебным занятиям, одноклассникам, учителю, самому себе, своему поведению, учебному труду в целом, и, как результат, создаются условия для интеграции учебного и воспитательного процессов;
- обобщённый показатель по исследуемым параметрам у школьников, обучающихся в режиме развивающего обучения, *более чем в 2 раза* превышает показатели учащихся, обучающихся в объяснительно-иллюстративном режиме, что объясняется слабой мотивацией школьников при устаревшем способе обучения, в основном, стимуляцией учебных действий обучающихся отметками, исключением положительных эмоций в интеллектуальном труде учащихся, а также стимулированием негативных реакций по отношению к школе, учению, учителям, одноклассникам в силу принудительности многих обучающих и воспитательных процедур.

## РЕЗЮМЕ

1. Переход учителей на деятельностную парадигму обучения, включение основных механизмов развития личности на первом этапе внедрения перспективных технологий позволит открыть путь для последовательного совершенствования профессионального мастерства педагогов, массового освоения технологий развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

2. Сущностным содержанием названных технологий является организация учебной деятельности школьников "в зоне их ближайшего развития", включение психологических механизмов саморегуляции учебной деятельности, способствующих как прочному освоению предметных знаний, так и интенсификации процесса развития личности, что достигается за счёт овладения обучающимися «инструментарием» учебной деятельности, позволяющим самостоятельно ставить перед собой очередные учебные задачи и находить адекватные средства их решения.

3. Характерной особенностью перспективных развивающих технологий является организация совместной учебной деятельности учителя и учащихся в атмосфере делового сотрудничества, дискуссионного мышления, поддерживающего позицию учащего себя индивида, что и позволяет школьникам испытать чувство собственного открытия в науке, пережить радость творчества и успеха, стимулируя на каждом последующем этапе обучения новые проявления творчества, рождая новый успех.

4. Реализация в технологиях развивающего обучения субъектных отношений между участниками учебного процесса существенно меняет отношение школьников к себе, учебному труду, учителю, создавая условия для интеграции учебного и воспитательного процессов, воспитания деловой, творческой, предприимчивой и демократической личности.

5. Основным дидактическим содержанием технологий развивающего обучения является усвоение способов воспроизводства теоретических знаний, под которыми понимается не теоретизирование, не усложнение учебного материала, а концентрация внимания и глубокое усвоение основных научных идей курса, дающее возможность их самостоятельного применения при решении частных задач и достраивании более глубоких обобщений на последующих этапах обучения.

6. Организационные условия обучения в названных технологиях определяются главным образом концентрацией учебного материала в учебные циклы и принципиально новой типологией учебных занятий, содержание которой определяется логикой развития учебной деятельности школьников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Исследования социологов, психологов и педагогов последних лет приводят к выводам о необходимости резкого повышения уровня развивающей функции образовательных структур, создания принципиально новой воспитательной практики, решающей проблемы исключения принуждения в образовательной среде и нарастающей агрессивности учащейся молодёжи.

Между тем, процессы обучения, развития, воспитания и сегодня оказываются неравнозначными по уровню научного и организационно - технологического обеспечения. Необходима серьёзная работа по осмыслению путей реализации деятельностной парадигмы в учебном и воспитательном процессах школы, интеграции обучения и воспитания в единый учебно-воспитательный процесс за счёт последовательного перехода от жестких внешних требований к саморегуляции деятельности и отношений.

Следует уяснить, что процесс воспитания существенно отличается по своей психологической сущности от процесса обучения. Однако при определённых условиях их интеграция возможна. Одним из таких условий является активное применение технологий, обеспечивающих совместную деятельность, гуманистический характер отношений, активное деловое сотрудничество педагогов и школьников.

Очевидно, что применение перспективных технологий потребует изменения как внутренних психологических условий, так и внешних организационных. К первоочередным организационным условиям следует отнести отказ от привычного четырёхэлементного урока, организуемого по принципу "урок - параграф", концентрации материала в учебные циклы, реально позволяющие обеспечить индивидуализацию обучения, а также активное внедрение новой организационной формы - учебного занятия.

Такое организационное устройство учебного процесса позволит при изучении нового материала концентрироваться вокруг фундаментальных теоретических обобщений, "выращиваемых" в совместной с учащимися деятельности, а далее обеспечить их самостоятельное применение школьниками при решении частных задач и достраивании освоенных блоков научных 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 активизации развития личности в процессе приобретения прочных базовых знаний.

Изменение претерпевает и содержание обучения, которое включает в себя, наряду с предметными знаниями, знания о способах организации учебной деятельности (осознание школьниками процесса учения), а также способах её перепроектирования в случае отсутствия продуктивного результата (осмысление процесса саморегуляции), что закрепляет позицию школьника как рефлексирующего субъекта учения.

В процессе применения технологии развивающего обучения обеспечивается совместная деятельность учителя и учащихся, что позволяет гармонизировать межличностные и межролевые отношения педагога на субъектной основе. Это, в свою очередь, стимулирует активное проявление школьниками положительных эмоций и чувств в учебном труде, способствуя формированию лучших духовно - нравственных свойств и качеств личности.

Получаемый результат, определяемый по трём основным параметрам: прочные базовые знания, желание и умение их самостоятельно добывать, а также испытываемые положительные эмоции в процессе их освоения, побуждающие учащихся действовать в гуманистической системе отношений, позволяет признать продуктом учебной деятельности при развивающем методе обучения, наряду с предметными знаниями, развитие и воспитание личности.

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

Подготовка и переподготовка к работе в прогрессивных технологиях обучения должна стать одной из приоритетных задач дополнительного профессионального образования. Необходимо ввести систематическое обучение учителей эффективной реализации механизмов развития личности, стабилизации нравственно-ценных воспитательных отношений в процессе теоретически осмысленной и технологически обеспеченной совместной деятельности и речевого взаимодействия с учащимися.

Следует шире освещать ценнейший опыт учёных и педагогов - исследователей по организации учебно-воспитательного процесса со школьниками разных возрастных групп. Необходимо достичь уровня, когда деятельность всех специалистов образовательных учреждений будет отличаться высоким профессионализмом, особым уровнем культуры отношений и, безусловно, высокой эффективностью.

# РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

## НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

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

22. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. - М.: Педагогическое общество России, 1999.
23. Ксензова Г. Ю. Перспективы развития школы. - Тверь, 1999.
24. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
25. Ксензова Г. Ю. Психологические основы воспитательной деятельности учителя. - Тверь: ТвГУ, 2001.
26. Ксензова Г. Ю. Психология воспитательных отношений в школе. Тверь: ТвГУ, 2004.
27. Ксензова Г. Ю. Психологическое обеспечение ситуации успеха. Тверь, 2004.
28. Ксензова Г. Ю. Психолого- педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
29. Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения. - М., 1982.
30. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 5 тт. - М., 1957.
31. Маленкова Л. И. Я - человек!: курс «Человековедение»: старшеклассникам о самопознании и самовоспитании. - М., 1996.
32. Марков Б.В. Разум и сердце: История и теория менталитета. - СПб., 1993.
33. Мень А. В. Культура и духовное восхождение. - М., 1992.
34. Муравьева О. С. Как воспитывали русского дворянина. - М., 1995.
35. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. псих. труды. -М. - Воронеж, 1995.
36. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений личности // Психологическая наука в СССР. - М., 1960.-Т. 2.
37. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
38. Орешников И. М. Что такое гуманитарная культура? - Саранск, 1992.
39. Петрова Н. А. Плач поколения (Негативные явления в школьной среде). - СПб., 1993.
40. Попов В. С. Пробуждение души. - М., 1990.
41. Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. - Пермь, 1993.
42. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1957.
43. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998.
44. Сокольников Ю.П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. - Чебоксары, 1971.
45. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. - М., 1989.

46. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М., 1990.
47. Учебно-воспитательный комплекс: Сб. науч. трудов. - М., 1990.
48. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. - М., 1992.
49. Франк С.Л. Предмет знания: об основах и пределах отвлеченного знания. Душа человека: Опыт введения в философию, психологию. - СПб., 1995.
50. Франк С.Л. Реальность и человек. - М., 1997.
51. Фридрих Ф. Позиция и её формирование // Исследование проблемы молодёжи в ГДР. - М., 1976.
52. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: - М., 1986. - Т. 1.
53. Худякова Г.П. Самобытность русской философии: Проблема мировоззренческого поступка. - Тюмень, 1997.
54. 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.
55. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. - М., 1995.
56. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. - М., 1994.
57. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение? Книга для учителя. - М., 1986.
58. Шуркова Н. Е. Когда урок воспитывает (нравственные аспекты) - М, 1981.
59. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. - М., 1986.

## 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. Благородство - 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. Кудаева 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 и овладению современными образовательными технологиями: Материалы межвузовской конференции. - Тверь, 1998.
26. Ксензова Г. Ю. Организация учебного сотрудничества школьников // Записки психологов г. Твери и Тверской области. Тверь: Лилия - Принт, 2000.
27. Ксензова Г. Ю. Психолого-педагогические основы развивающих стратегий обучения // Развивающие технологии дошкольного и начального образования. Тверь: ТвГУ. 2001.
28. Ксензова Г. Ю. Психологические основы объяснительно-иллюстративных и развивающих стратегий обучения // Российское образование на рубеже тысячелетий: проблемы дополнительного образования. Тверь: ТвГУ, 2001.
29. Ксензова Г. Ю. Психолого-педагогические основы развивающих стратегий обучения // Проблемы психологии и эргономики, ч. 2, 2001.
30. Ксензова Г. Ю. Учебное занятие: особенности и этапы (экспресс - опыт) №4, 2001.
31. Ксензова Г. Ю. Дидактические и психологические условия повышения качества обучения школьников // Научно-методическое обеспечение управления качеством образования. Тверь, 2002.
32. Ксензова Г. Ю. К вопросу об использовании устаревших объяснительно-иллюстративных технологий обучения // Традиции и новации в профессиональной подготовке будущего педагога. Тверь: ТвГУ, 2003.
33. Ксензова Г. Ю. Развивающее обучение: переход к внутренней мотивации студентов // Общество и власть, вып. 2. Тверь, 2003.
34. Ксензова Г. Ю. Использование прогрессивных образовательных технологий как условие реформирования школы // Современные проблемы психологии труда. М.: Воентехиздат, 2003.
35. Ксензова Г. Ю. Психологические основы педагогических технологий массовой школы // Научно-методическое обеспечение управления качеством образования. Тверь, 2003.
36. Ксензова Г. Ю. Психологические основы образовательных технологий как фактор их результативности // Проблемы психологии и эргономики. Ярославль - Тверь, №3, 2003.
37. Ксензова Г. Ю. Формирование личности при использовании устаревших обучающих технологий // Социальная психология XXI столетия. Ярославль, 2003.

38. Курвев А. Духовная жизнь это практика: о духовном образовании в школе. // Народное образование. - 1993. - № 1, 6.
39. Королькова Е.С. Человек как объект науки (О формировании у школьников новой культуры отношений к человеку) // Магистр. - 1991. - № 1.
40. Кларин В.М. Ново-гуманистическая гимназия: становление, историческая судьба // Педагогика. - 1998.-№ 8.
41. Кащенко Н., Панькова И. Духовное пространство лица // Народное образование. - 1997. - № 2.
42. Лутовинов В.И., Полетаев Е.Г. Идеология воспитания российской молодежи // Педагогика. - 1998. - № 5.
43. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России // Педагогика. - 1997. - № 3.
44. Лозичная Ю.К. Управление процессом нравственного воспитания учащихся // Управление школой: Проблемы, опыт, перспективы. - Екатеринбург, 1992.
45. Лихачев А.Е. Возвращение к В. В. Зеньковскому // Педагогика. - 1998.-№7.
46. Макарецва Н. Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. - 1998. - № 1.
47. Мартышкин В. Уроки добротолубия // Воспитание школьников. 1997.- №3,4, 5.
48. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. - 1997. - № 4.
49. Никандров Н.Д. Нравственные уроки православия // Педагогика. - 1997.-№3.
50. Православная церковь и образование // Педагогика. - 1998. - № 1.
51. Полунина В.Н. Осень в Крутицах (О детском центре традиционной отечественной культуры) // Воспитание школьников. - 1997. - №3.
52. Помелов В. Б. Подвижники российского просвещения как нравственный образец // Педагогика. - 1998. - № 2.
53. Попов Л. Драма духовности // Народное образование.-1997.-№ 5.
54. Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. - 1998. - № 5.
55. Соколова Т. Формирование у школьников ценностного отношения к себе и другим людям // Воспитание школьников. - 1994. -№4.
56. Селиванов В. Труд в духовном воспитании // Педагогический вестник. - 1997. - № 7.
57. Сидякова Г. Нравственность - цель и средства // Педагогический вестник. - 1996. - № 3.
58. Смолева Л.П. Воспитание доброты: Из опыта воспитательной работы // Начальная школа. - 1994. - № 6.

59. Столяров В. Спартанские рыцари: здоровье, духовность, честь // Народное образование. - 1997. - № 9.
60. Трофимова Н.М. Нравственные ориентиры младшего школьника // Педагогика. - 1997. - № 6.
61. Троицкий В.Ю. Школа и возрождение национального самосознания // Воспитание школьников. - 1997. - № 3.
62. Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. - 1998. - № 2.
63. Третьяков П. Сознать себя господином: Проблемы нравственности и духовности в воспитании школьников // Народное образование. - 1991. - № 12.
64. Фридман Л. Управлять духовным развитием // Народное образование. - 1997. - № 9.
65. Хиггинс Э. Шесть ступеней Лоуренса Кольбуга (Вопросы нравственного воспитания личности в педагогической системе американского психолога) // Нар. образование. - 1993. - № 1.
66. Шемшурина А. Основы этической культуры школьников // Народное образование. - 1998. - № 9, 10.
67. Шемшурина А. Этические диалоги со старшеклассниками // Воспитание школьников. - 1998. - № 1-6; 1999, № 1,2.
68. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека. // Педагогика. - 1997. - № 2.
69. Щуркова Н. Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики // Проблемы воспитания детей и подростков: Научный реферативный сборник. - М., 1992 - - Вып.6 (84).
70. Щуркова Н.Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру // Воспитание школьников. - 1998. - № 5.

**ГАЛИНА ЮРЬЕВНА КСЕНЗОВА**

**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО  
ОБУЧЕНИЯ - ПУТЬ  
СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Учебное пособие

Технический редактор Т.В. Малахова

Подписано в печать 15. 05. 2004. Формат 60 x 84 1/16

Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 6,6

Уч. - изд. л. 6,55. Тираж 1000 экз. Заказ № 77

Тверской государственной университет,

Редакционно издательское управление.

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