

УРОКИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

М. Г. Ермолаева

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК

АНАЛИЗ
ТЕНДЕНЦИИ
ВОЗМОЖНОСТИ

 **KARPO**

Марина Григорьевна Ермолаева
Современный урок: анализ, тенденции,
возможности. Учебно-методическое пособие
Серия «Уроки для педагогов»

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8871368

*Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие: КАРО;
Санкт-Петербург; 2011
ISBN 978-5-9925-0229-9*

Аннотация

В пособии предпринята попытка разобраться в особенностях современного урока, в специфике подходов к решению разнообразных проблем в процессе обучения. Современный урок представлен как система, в целостности рассмотрены его основные аспекты: содержательно-целевой, организационно-практический и контрольно-оценочный. Обозначены основные моменты для анализа урока.

Это практико-ориентированное пособие, дающее возможность учителю осмыслить современные образовательные тенденции, осознать уже используемые на уроке возможности и выявить имеющиеся резервы.

Содержание

Введение	4
1. Современные образовательные идеи и урок	7
1.1. Идея субъектности	9
Персональность	9
Осмысленность и осознанность действий учащихся	10
Ценностно-смысловое равенство учителя и ученика	11
1.2. Идея мотивированности обучения	15
О перегрузках	15
О психологической безопасности	16
О внимании на уроке	17
О разнообразии мотивов учения	17
Конец ознакомительного фрагмента.	21

Марина Григорьевна Ермолаева

Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие

Введение

В конце XIX века Джон Дьюи, американский философ, социолог, психолог, педагог, утверждал, что урок как основная организационная форма обучения в ближайшем будущем себя изживет. Сегодня мы убеждаемся в несбыточности его предсказаний. Урок живет и побеждает и в XXI веке, хотя существует уже четвертое столетие. Огромное число педагогов – теоретиков и практиков – размышляли, рассуждали, писали об уроке: сомневались в нем, отказывались, но вновь и вновь возвращались к нему. Литература об уроке необычайно обширна. А вот книг и пособий, где обсуждались бы проблемы современного урока, его новые характеристики, которые он обретает под влиянием социальных, культурологических, педагогических потрясений, сегодня, по мнению учителей, не хватает.

За четыре столетия многие педагогические ценности переменились. Появились не только новые цели, но и новые средства образования. Сегодня урок рассматривается не только как деятельность учителя, т. е. как форма обучения, но и как деятельность ученика, т. е. как форма учения. Как в этой связи должен пониматься урок? Если в его состав вводятся такие компоненты, как совместное проектирование, взаимодействие, диалог, партнерство учителя и ученика, то здесь есть над чем задуматься.

Данное пособие является систематизацией и обобщением курса лекций, читавшегося на протяжении нескольких лет в АППО, в различных образовательных учреждениях Петербурга, других регионов России и в русских школах Эстонии. Слушатели курсов, участники семинаров, на которых обсуждались разнообразные проблемы проектирования современного урока, по их окончании обычно высказывали желание продолжить работу уже в индивидуальном режиме. Мы надеемся, что это пособие во многом удовлетворит потребность слушателей вернуться к деталям теоретических положений, даст дополнительный импульс для осмысления методологических оснований деятельности учителя как АВТОРА СОВРЕМЕННОГО УРОКА.

Цель пособия – помочь педагогам в освоении современных подходов к проектированию учебного процесса, направленного на развитие личности учащихся, творческую самореализацию всех участников образовательного процесса.

На его страницах предложен материал для серьезного размышления, идеи, над которыми сегодня необходимо задуматься, чтобы самостоятельно найти собственные варианты ответов и решений. Конечно, для того чтобы идеи воплотились в практику, нужен ОСТОВ – Основные Смыслы, Требующие Особого Внимания, те отправные точки, которые должны стать базой для современных подходов к проектированию урока. Этому посвящена *первая глава* пособия, раскрывающая суть современных образовательных тенденций, в соответствии с которыми происходит преобразование урока.

Во *второй главе* представлен системный взгляд на урок, предложены ключевые позиции по трем основным компонентам урока: содержательно-целевому, организационно-практическому, контрольно-оценочному. Хочется надеяться, что материал этого раздела даст ориентиры для выбора целей, продуктивной работы с учебным материалом урока, определения

эффективного педагогического инструментария, некоторые способы реализации идей личностно-гуманной педагогики в условиях массовой школы.

Главная идея *третьей главы* состоит в том, что и анализ современного урока должен происходить иначе, чем мы привыкли. Современный урок – это не однообразная и единая структурно-содержательная схема. Поэтому каждый учитель, администратор должен сегодня иметь возможность определить для себя те варианты анализа, которые наиболее приемлемы для него, соответствуют той парадигме, в которой он осуществляет свою деятельность. В настоящее время многие ученые и практики сходятся на том, что педагоги должны владеть различными схемами урока и анализировать его применительно к разным целям. Поэтому в пособии мы предложили несколько вариантов схем анализа урока.

Пособие выстраивалось в течение почти десяти лет. Оно вобрало в себя и ответы на вопросы, возникавшие у меня по мере погружения в тему, во время лекций методистов и ученых тогда еще УПМ и РГПИ им. А. И. Герцена, а затем и результаты поиска вариантов разрешения проблем, которые обозначали слушатели курсов и участники семинаров уже на моих занятиях.

В заключение хочется выразить признательность всем, кто так или иначе содействовал выходу этого пособия.

Первые слова благодарности – моим учителям:

– моему наставнику, научному консультанту – заведующему кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО, доктору педагогических наук, профессору Семену Григорьевичу Вершловскому. Его лекциям, беседам с нами, совместным научным поискам мы обязаны своим интересом к проблемам современного образования и чувством ответственности за то, как оно будет развиваться в нашей стране;

– моему научному руководителю, блистательному лектору, доктору педагогических наук, профессору Ирине Аполлоновне Колесниковой за пример системного и порой парадоксального взгляда на любой объект педагогической реальности, за те лагуны смыслов, которые были ею обозначены, в частности, в теме «Современный урок», и дали импульс к дальнейшему размышлению и развитию;

– доктору педагогических наук, профессору Людмиле Михайловне Перминовой за твердые основания и четкую структуру для осмысления дидактического цикла современного урока;

– доктору философских наук Марине Владимировне Захарченко за придание диалогам об уроке философской основательности;

– профессору Светлане Степановне Татарченковой, чье фундаментальное пособие об уроке как педагогическом феномене стало серьезным стимулом для формулирования и предъявления своей позиции.

Я признательна моим коллегам по Педагогическому колледжу № 2 Наталии Владимировне Спаховой, Наталье Владимировне Румянцевой, Наталье Владимировне Ясновой за личностное и профессиональное участие в формировании той среды, которая позволила создать это пособие, за инициирование разработки и апробирование подходов к организации и анализу современного урока.

Важную роль для обобщения опыта сыграло многолетнее преподавание в Педагогическом колледже курсов «Современные образовательные системы» и «Игротехника», содержательное общение с недавними школьниками, будущими учителями.

Особое значение для определения вектора поиска имел опыт общения с французскими коллегами и учителями Петербурга, членами ассоциации «Новое образование» Инной Алексеевной Мухиной, Лидией Дмитриевной Фураевой, Анатолием Арсеньевичем Окуновым и многими другими.

Спасибо большой группе учителей, с кем в рамках самых разных семинаров и курсов повышения квалификации в АППО мы в течение несколько лет, но каждый раз чуть по-новому обсуждали разнообразные аспекты современного урока. После этих встреч материал об уроке получал новые штрихи, новые иллюстрации, новые идеи.

Моя особая признательность и благодарность постоянному соавтору проектов Жанне Олеговне Андреевой за внимательное, заинтересованное и критическое отношение к моим текстам, за всемерную поддержку словом и делом.

Автор

1. Современные образовательные идеи и урок

*Что вчера было хорошо, может считаться таковым и завтра.
Однако не должно. Остается понять, что должно измениться.*

Что такое урок, знает каждый. Школьные годы – это тысячи уроков – нудных, веселых, занимательных, напряженных, познавательных... Этот ряд каждый из нас может дополнить своими эпитетами. Для учителя урок – это единица времени, основная форма учебного процесса, «момент истины» и еще множество определений, строгих и образных, шуточных и научных в зависимости от индивидуальных особенностей тех, кто отвечает на этот вопрос. У Ю. А. Конаржевского есть утверждение, что попытка оценить такую сложную систему, как урок, во всей ее многогранности и многоаспектности посредством какого-то одного определения, через ракурс какой-либо одной позиции обречена на неудачу (10).

Кроме того, в нашем языке существует немало словосочетаний, использующих слово *урок*, но не предполагающих школу (извлечь урок, дать урок, жизненный урок). Урок без учителя как персоны; урок, где источником самостоятельного познания становятся возникающая ситуация, что-то вдруг увиденное или услышанное, пространство города, театра, музея; окружающая природа....

Начиная разговор об уроке, отметим, что говорить будем о нем в узком смысле, как об одной из основных форм организации учебного процесса в школе.

Итак. Уроки готовят, их дают и «заваливают», на них учатся и учат.

Урок возник около четырехсот лет назад. Безусловно, за это время он претерпел немало трансформаций. Пребывая в контексте современной культуры, он приобретает черты этой культуры, будучи, таким образом, сам продуктом культуры и одновременно носителем культуры.

В нашем пособии мы будем говорить об уроке современном. В этой связи хотелось бы напомнить два основных значения слова **современный** – *относящийся к настоящему, текущему времени*. В этом смысле любой урок, который проходит сегодня, является современным просто по признаку времени. Второй смысл слова, и для нас он важнее – *стоящий на уровне своего века, отвечающий духу и требованиям (вызовам) своего времени, потребностям*.

С одной стороны, школа – один из самых инерционных социальных институтов, поэтому, говоря о современном уроке, можно утверждать, что он по-прежнему занимает не менее 90 % учебного времени. Его авторитет прочен и высок. Но урок обретает и новые черты. Изменения, которые он претерпевает, вызваны определенными социальными процессами.

Ситуация современного урока – это ситуация расставания с уроком строгим, характеризующимся порядком, проверенной регламентацией, исполнительностью учеников, точными очертаниями учебного материала, ритуалами и правилами, и встреча с малоизученным уроком свободным, характеристики которого рождаются не сами по себе, а по велению времени, разнообразных социальных обстоятельств, благодаря усилиям педагога, выстраивающего свободный урок (17).

В последние годы в школе обозначились новые педагогические тенденции – изменение целеполагания в направлении культуросообразности и природосообразности обучения; усиление личностной ориентации содержания и технологий образования; индивидуализации образовательных траекторий учащихся; творческая и развивающая направленность базового обучения; технологизация и компьютеризация учебного процесса (27). Все это нашло свое отражение в одном из основных документов, регулирующих совершенствование образова-

тельного процесса, – в Концепции модернизации общего образования до 2010 года. Соответственно и преобразование урока идет в контексте современных образовательных идей. Обозначим основные из них.

1.1. Идея субъектности

Современная социальная ситуация характеризуется высокой степенью нестабильности, неопределенности и вариативности. Сегодня от выпускника школы ожидают не только умения адаптироваться к реальности, но и создавать новые цели, новые средства, новые возможности осуществления собственных замыслов, то есть быть автором своей жизни и деятельности. Можно говорить о новом движении под девизом «Сделай сам», которое не заканчивается самостоятельным ремонтом своего дома или самостоятельным уходом за своим огородом. Оно заключается в самостоятельном управлении всей своей жизнью.

Для обеспечения такого образовательного результата в учебном процессе, как формирование самостоятельности учащихся, необходимо уже в начальной школе создавать условия для реализации субъектной активности учащихся, **становления их как субъектов, авторов учебной деятельности.**

Как показывает практика, само понятие «субъект», пришедшее в педагогику из философии и психологии, приживается трудно. Отчасти это связано и с тем, что слово «субъект» в житейской практике мы привыкли произносить с определенным отрицательным ассоциативным шлейфом: «Ну, ты еще тот субъект!». Поэтому все чаще можно встретить несколько иной вариант обозначения идеи субъектности как идеи реализации авторской позиции учащегося: ученик как автор своей жизнедеятельности в целом и учебной деятельности в частности.

Некоторые педагоги уже вполне успешно выстраивают свой учебный процесс, создавая условия для реализации субъектной (авторской) позиции учащегося. Порой, решая эти задачи, они действуют скорее интуитивно. Профессиональная же педагогическая компетентность предполагает вполне **осознанное** построение своей деятельности. Обозначим основные признаки реализации этой образовательной идеи в урочном процессе. В первую очередь, на наш взгляд, нужно говорить о таких признаках, как: персональность позиции учащихся; осмысленность и осознанность их действий на уроке; наличие ценностно-смыслового равенства учителя и учащихся.

Персональность

Авторская позиция человека начинается с его персональности. Субъект, автор – это всегда персона, имеющая собственное имя и не скрывающая его. Уже в связи с этим можно обозначить проблему – определенной неготовности и учителей, и учеников к персонализированному общению. Это выражается, например, в том, что учителя не всегда готовы обращаться к ученикам по имени (особенно в средней и старшей школе); учащиеся не всегда готовы открыто носить свои визитки. С одной стороны, учителя, особенно начальной школы, как правило, знают всех детей по именам. Однако в ходе урока далеко не всегда используют это знание. Убедиться в этом мы могли не раз, когда в ходе педагогической практики наблюдения со студентами выполняли такое задание. Студентам предстояло в ходе учебного дня узнать, как зовут каждого ребенка в классе, опираясь только на обращение учителя (или учителей) к ребятам. В процессе наблюдения студенты заполняли свой план класса, фиксируя все варианты обращений в адрес того или иного ученика. В конце дня (а порой и недели) студенты испытывали немалое удивление, осознав, сколь велико число «белых пятен» в аудитории, то есть число тех детей, которые в свой адрес так и не услышали ни одного **персонального** обращения. По нашим наблюдениям (особенно в средней и старшей школе), *безличностные обращения* с помощью указующего жеста или взгляда (пожалуйста, ты...), а также называние ученика по фамилии существенно превышали обращения к детям по име-

нам. Беда в том, что уже это может быть причиной определенного дискомфорта для некоторых ребят, особенно в том случае, когда в классе есть и те, к кому обращаются, используя даже уменьшительно-ласкательные суффиксы. Но и варианты имен, которые используют учителя, тоже порой могут вызывать негатив у ребят. Хорошо известны случаи болезненной реакции Дим, когда их называют Митями, или Мил, которых учитель или дети называют Людами...

Ясность в этом вопросе легко достичь с помощью визиток, используемых в ходе урока. На них ребятам предлагается написать вариант собственного имени, который им симпатичен, и они хотели бы слышать именно его. Визитка устанавливается на парте перед ребенком, так чтобы она хорошо была видна педагогу. Это особенно удобно в средней школе, где перед глазами учителя-предметника мелькают за день несколько классов. Запомнить всех – задача непростая, особенно на первых порах. Использование визиток открывает и еще одну возможность. В начале урока ребенок может установить перед собой так называемую «белую карточку». Это знак того, что сегодня он хотел бы остаться «в тени», он не готов к общению, к презентации себя, своих результатов. Это его выбор. В течение года этим правом может воспользоваться каждый, но определенное число раз (квота устанавливается по общей договоренности в начале года). Важно, что право быть неактивным есть у каждого и в этом случае – это личный выбор самого ученика.

Это то, что касается обращений. Но неготовность к персональному, ответственному действию обнаруживается и в случаях, когда ребята в ходе занятия значительно охотнее остаются в позиции анонимной, неперсонализированной, что называется «не высовываются». А когда дело доходит до сдачи любых письменных работ не в тетрадях, а на листочках (такое часто бывает в рамках мастерских творческого письма, например), они охотнее сдают их без подписи, без указания авторства. Любопытно, что этот эффект имеет место и в учительской аудитории на курсах повышения квалификации. Учителя тоже отдают предпочтения анонимным письменным работам, а это, увы, уход от авторства, уход от персональной ответственности.

Осмысленность и осознанность действий учащихся

Не будем забывать, что урок – это такая форма организации процесса обучения, в которой одним из результатов педагогического взаимодействия учителя и учащихся в рамках выбранного пространства и времени становится **усвоение** учащимися определенной учебной информации. Это отличает урок от лекции, где основная задача – представить, изложить материал, и от мастерской, где существенным результатом становится порождение структуры знания, формулирование, осознание позиций... Но действительно усвоенным на уроке может стать только то содержание, которым ученик овладевает как субъект учебной деятельности, то есть действуя осмысленно и осознанно. Понять уровень осознанности и осмысленности действий участников на каждом шаге можно разными способами, основным из которых, на наш взгляд, все-таки является диалог учителя с учеником.

Субъект – иначе говоря, деятель, автор, у которого есть свой замысел, идея; есть план по осуществлению этого замысла. Замечательно, если автор имеет не только идею, план, но может и реализовать его, а затем проанализировать, в какой мере полученный результат совпадает с задуманным. Понятно, что в рамках урока мы создаем условия для обеспечения субъектной позиции либо в *полном* объеме – от идеи до анализа реализованного, либо частично. Чаще субъектность учащихся проявляется только на этапе реализации, т. е. выполнения предложенного и намеченного педагогом. В этом случае по отношению к учащимся корректнее использовать понятие «актор».

При помощи термина «актор» (actor) социологи обозначают, с одной стороны, активного исполнителя социальной деятельности. С другой – указывают на то, что это исполнение несет некоторый оттенок условности, поскольку связано с принятием социальной роли. В нашем случае, роли ученика. (С английского языка actor переводится и как актер.) Актер – подчас весьма изобретательный, искусный, «гибкий» исполнитель кем-то задуманного. «Он – открыватель в границах уже открытого и преобразователь в границах уже преобразованного. Он направлен на достижение извне поставленной цели, но сам ее не полагает» (30).

Напротив, автор продуцирует новые цели, открывает и заново строит новые проблемные поля, самостоятельно ищет способы достижения этих целей. Не случайно слово «автор» происходит от латинского «au(s)tor», которое обозначало полководца – завоевателя новых территорий (на что указывает Х. Ортега-и-Гассет).

Носителя авторского начала (в отличие от «акторских», исполнительских функций) – нельзя определить через роль или основную функцию роли, равно как и «свести» к ним.

Стало быть, инициативная активность учащихся, как основа их авторской позиции, необходима и на этапе формулирования целей, и на этапе составления плана действий, и на этапе анализа осуществленного. А инициатива есть только там, где есть выбор. Следовательно, ситуации выбора для учащихся нужны и на этапе целеполагания, и на этапе планирования деятельности в части содержания, форм, способов выполнения учебных задач.

Поэтому среди множества проявлений субъектной позиции ребенка сегодня особо выделяют *самоопределение в ситуации выбора*. (Даже новое направление возникло – педагогика осознанного выбора.) Задача педагога – помочь учащемуся сделать этот выбор самостоятельно. Это возможно только в том случае, когда педагог помогает ученику осознать или сформулировать, уточнить свои цели, желания, потребности, проблемы, трудности. В данном случае исключается позиция взрослого, владеющего истиной. Педагог организует взаимодействие учащихся с миром, с людьми, предлагая разнообразную личностно значимую для них деятельность на основе выбора, общения, осмысления происходящего.

Итак, от субъекта мы ожидаем действий осмысленных (он видит для себя ценность, личностный смысл их выполнения) и осознанных (он знает, что и как ему надлежит делать, чтобы достичь намеченной цели). Стало быть, учет и уважение авторской позиции учащихся может обеспечиваться лишь в том случае, когда через урок реализуется такой важный компонент, как опыт ценностного отношения учащихся. К сожалению, сейчас ценности в содержании образования уходят на дальний план и очень часто оказываются оторваны от системы жизненных ценностей и установок ученика. Он просто обязан усваивать и считать важным то, что важным не считает, а в силу этого не может воспринять и усвоить. В этом случае позиция учащегося далека от субъектной. Поэтому логика движения в усвоении учебного материала такова: сначала работа с *отношением* учащихся к тому, что предстоит сделать или изучить, пробуждение эмоций, интереса, личностной заинтересованности в предлагаемой информации, поиск личностного смысла в ее освоении. Затем, когда им понятен и принимаем смысл происходящего, начинается работа *сознания*: построение плана действий, поиск необходимых знаний, средств и инструментов для реализации. И только потом начинается собственно *деятельность*, осуществление на практике замысленного и обдуманного.

Ценностно-смысловое равенство учителя и ученика

Идея субъектности в учебном процессе, а значит, реализация авторской позиции учащихся возможна только в условиях сотрудничества, партнерства учителя и ученика, ведь в этом случае в процессе обучения ожидается взаимодействие нескольких авторов одновременно. В связи с этим представляет интерес педагогическая рефлексия таких моментов: наиболее часто встречающиеся в речи учителя *местоимения* и основная *модальность заданий*

урока, которые косвенно влияют на атмосферу урочного действия, определяют возможности эффективного взаимодействия.

- *Местоимения на уроке*

По части местоимений можно отметить следующее. Если педагог в большинстве случаев использует местоимение «Я» (*Я объясню, я покажу, смотрим на меня, слушаем меня, я жду, я прошу, я не понимаю...*), это признак того, что на уроке, скорее всего, есть один автор, главное действующее лицо – учитель.

Встречаются учителя, в речи которых преобладает местоимение «вы» – *вы сделаете, вам предлагается, ваша задача, это ваша проблема...* Здесь ответственность косвенно переложена на плечи учащихся, учитель определенным образом отстраняется от происходящего. Основные действующие лица – учащиеся, выполняющие, однако, не свои задачи, а предложенные, спущенные сверху. Партнерства здесь все-таки нет.

И третий случай – доминанта модальности «мы» – *мы сделаем, мы попробуем, нам предстоит, давайте попробуем разобраться...* Только этот вариант дает возможность ребятам ощутить возможность сотрудничества.

- *Модальность заданий урока*

Можно выделить два основных их вида: модальность долженствования (когда в речи учителя преобладают слова *надо, вы должны, вы обязаны, вам необходимо...*) и модальность предложения или приглашения (*вам предлагается, я приглашаю вас, давайте попробуем, я надеюсь*). Модальность долженствования косвенно воспринимается ребятами как посягательство на их субъектность, авторскую позицию, а стало быть, является препятствием для реализации этой идеи в урочном процессе.

Следствием наиболее часто встречающейся модальности урока и использованных местоимений является определенный стиль отношений, тип взаимодействия учителя и учащихся. В идеале от современного урока ожидается обеспечение условий ценностно-смыслового равенства учителя и ученика. Понять, что происходит на самом деле, каков доминирующий тип взаимодействия обучающего и обучаемого, можно, например, с помощью метода, который условно назовем «методом метафор и культурных аналогов». Суть его состоит в том, что и ребятам, и педагогам предлагается придумать, найти метафоры, образы, вспомнить сказочные или литературные персонажи, которые выражали бы их восприятие пары «учитель – ученик».

- *О метафорах «Учитель – Ученик»* Варианты, которые возникают в результате использования этого приема, необычайно информативны для размышлений.

Например, в наших опросах педагоги и ребята, отвечая на вопрос: «Какие образы возникают у вас при разговоре о взаимодействии учителя и ученика?», давали самые разные ответы:

УЧИТЕЛЬ ♦ УЧЕНИК

Гранильщик ♦ Алмаз

Ваятель ♦ Глина

Садовник ♦ Саженец, цветок

Духовка ♦ Пирог

Сеятель ♦ Поле

Хранитель огня ♦ Факел

Наполнитель ♦ Сосуд

Река ♦ Камни

Топор ♦ Дрова

Сено ♦ Лошадь

Ключ ♦ Замок

Лиса ♦ Колобок
Мальвина ♦ Буратино
Утюг ♦ Белье
Гребень ♦ Волосы
Молоток ♦ Гвоздь
Ферзь ♦ Пешка
Небо... ♦ Облака...

Этот список можно продолжать бесконечно. Важно: что в этих образах может стать предметом педагогической рефлексии?

Во-первых, основной **тип отношений**: субъект-субъектные, субъект-объектные, объект-объектные. Основной параметр здесь – наличие сознания, возможности действовать самостоятельно, инициативы у предложенных персонажей. К сожалению, вариант субъект-субъектных отношений возникает не часто и, как правило, при обращении к сказочным персонажам или героям художественной литературы

(Мальвина – Буратино, Лиса – Колобок, Робинзон – Пятница). Наиболее распространенным является вариант субъект-объектных отношений (*скульптор – мрамор, художник – картина, композитор – мелодия*). Объект-объектный вариант обычно возникает, когда участники предлагают метафоры из предметного мира (*перо и бумага, топор и дрова, молоток и гвоздь, духовка и тесто, автомобили «Мерседес» и «Ока»*). Из множества идей нас интересует доля вариантов «субъект-субъектных» отношений.

Второй параметр: каковы заявленные **сущности** – они готовы к мирному сосуществованию, может быть вообще **родственны** по сути или это **враждебные миры**, где присутствует ощущение опасности, тревоги, страха или неприязни по отношению к друг другу. В этом смысле любопытна пара Буратино и Мальвина. На первый взгляд, почти друзья. Но в одной из телевизионных игр – «Сто к одному» – был задан вопрос на улицах Москвы: «Кого с наибольшим содроганием вспоминает Буратино?» Абсолютное большинство назвали Мальвину.

И третий параметр, который представляет интерес при рассмотрении массива образов, – это соотношение вариантов партнерства, сотрудничества, паритета и вариантов зависимости, ведомости, отношений «ведущий и ведомый», «лидер и последователи». В этом смысле, в предлагаемых образах мы обнаруживаем либо **идею воздействия**, когда на чьей-то стороне явная инициатива **ведения** (*курица и цыплята, родитель и ребенок, Робинзон и Пятница, художник и картина, скульптор и глина...*), либо **идею взаимодействия** (*художники одного ателье; строитель и те, кто подвозит материал; участники оркестра*).

Когда преобладают образы предметного мира, в них нас радуют те, что находятся в продуктивном, взаимодополняющем взаимодействии: *небо и облака, Луна и звезды, духовка и пирог, гребень и волосы...*

Можно поступить иначе: создать свою палитру таких образов, при этом достаточно большую и пеструю. Подобный набор карточек должен быть сбалансирован с точки зрения необходимого и достаточного разнообразия по четырем основным критериям: субъектность – объектность; родственность или враждебность предлагаемых пар; взаимодействие или воздействие; самостоятельность или зависимость персонажей в образе. Затем этот набор предложить отдельно – педагогам, родителям, детям для того, чтобы они отобрали те варианты, которые в наибольшей степени отражают суть отношений «учитель – ученик» в этом классе. Итогом такой диагностики может стать и сопоставление восприятий школы, учебного процесса учениками, учителями, родителями.

Как показывает наша практика, большинство образов, с которыми нам приходилось работать, похожи в одном. В них косвенно подчеркивается скорее **объектная сущность** уча-

щегося или, по меньшей мере, **его иная природа**. К сожалению, у ребят часто возникают **образы воздействия**, насильственного побуждения к чему-то хорошему, **ведомая позиция** ученика. Образов, предполагающих ценностно-смысловое равенство учителя и ученика, наделенность сознанием учащегося, наличие у него собственной авторской позиции, пока очень немного и у детей, и у родителей, и самих учителей. Конечно, это определяется особенностями школы, той образовательной средой, в которой осуществляется учебный процесс.

Когда мы говорим о субъекте учебной деятельности, то предполагаем за ним и еще одну его существенную характеристику – **умелость**, то есть владение навыками осуществления учебной деятельности. Стало быть, рассуждая о возможности реализации идеи субъектности в учебном процессе, мы вынуждены учитывать и проблему умения учиться. В противном случае субъектная, авторская позиция в учении просто не может быть воплощена самим учащимся.

В книге «Развитие субъекта образования» (под ред. Е. Д. Божович), где подробно рассматриваются психодидактические пути создания условий для формирования и функционирования позиции субъекта учения, в качестве таковых отмечены:

- увеличение доли метазнаний – знаний о знаниях и способах их приобретения, методах их проверки, в том числе и экспериментальной;
- увеличение в любом курсе доли нестандартных задач и нестандартных учебных ситуаций, позволяющих ребенку актуализировать свой опыт в полном объеме – как учебный, так и спонтанно накопленный в жизненной практике;
- разработка методических приемов достижения учениками не только понимания учебного материала, но и интерпретации усвоенного знания, что должно способствовать не только миропониманию, но и формированию мировоззрения; причем разные группы учебных предметов могут быть основой разных аспектов содержания мировоззрения: естественно-научные – основой естественно-научной картины мира и места в ней человека как познающего субъекта, гуманитарные – основой культурологического мировоззрения, общественные – основой личной идеологии, нравственного кодекса (19).

Пока же надо констатировать, что позиция субъекта учения складывается далеко не у всех детей, кроме того, она развивается неравномерно – становление одних ее компонентов может обгонять формирование других. Причем у разных детей эта неравномерность индивидуально вариативна: у одних западает личностно-смысловой компонент; у других – когнитивный, т. е. осознанность действий, понимание того, что и как надлежит делать; у третьих – большие трудности с формированием той самой умелости, деятельностного компонента.

Вместе с тем сейчас мы с уверенностью можем сказать, что принципиальная возможность возникновения и развития этой позиции есть у всех школьников. Но у одних она успешно складывается стихийно и становится личным приобретением самого ученика; другим нужны специальная поддержка и педагогическая помощь в ее формировании в процессе обучения.

1.2. Идея мотивированности обучения

Широко известна максима: «Хорошо учится тот, кто хочет учиться». Учителя говорят: «Дайте нам тех, кто хочет учиться, – мы научим их всему!». Беда в том, что желающих учиться год от года становится, увы, меньше, а не больше. По данным психологов, среди поступающих в школу уже 50 % учиться не хотят, а среди тех 50 %, кто на входе эту тягу к знаниям имел, в первом полугодии, к декабрю, мы теряем еще 20 %. Правда, нужно сделать одно уточнение – ребята не просто не хотят учиться. Они не хотят учиться так, как им предлагают это делать сегодня в большинстве государственных образовательных учреждениях. Возникает резонный вопрос: почему не хотят? Учителя, пытаясь ответить на этот вопрос, называют обычно: перегрузка, неинтересно, телевидение – круче, просто лень; трудно, не умеют, не понимают, зачем им это надо; проблемы со здоровьем.

Безусловно, перечень можно продолжить. Понятно, что причин много, они разные. Однако важно, что на некоторые из них мы можем-таки повлиять. Попробуем разобраться, что здесь в наших силах, что нам необходимо учесть, чтобы сделать учебную ситуацию действительно мотивирующей к учению.

В поисках способов разрешения проблемы мотивации можно идти двумя путями: выяснить основные причины нежелания учиться и постараться их минимизировать (перегрузка, психологический дискомфорт, неинтересность и как следствие – отсутствие внимания, монотонность, однообразие учебного действия, неочевидность результата). Другой путь – максимизировать то, что вызывает и поддерживает познавательную мотивацию учащихся (интересность учебного материала, психологический комфорт, разнообразие действий как возможность самореализации ребят с самыми различными способностями, конкретность и очевидность конечного результата). Разберемся с тем, что в наибольшей степени влияет на мотивационный потенциал учебной ситуации.

О перегрузках

На один из вопросов анкеты «Что мешает тебе успешно учиться?» около 50 % опрошенных учеников 8—11-х классов ответили: «Перегрузка». Очень многие ученики, испытывая серьезные психофизиологические нагрузки в школе, жалуются на различные физические недомогания. Наиболее распространенными среди них являются сонливое состояние, раздражительность, невозможность сосредоточиться (18).

Сегодня отмечают наличие «мотивационного кризиса», который связан с невозможностью полноценного усвоения учеником все возрастающего объема информации. Об этом говорят постоянно. Как мы знаем, содержание образования последовательно разворачивается от учебного плана к программам учебных предметов и от них – к учебникам. В учебном плане содержится указание о количестве часов, которое запланировано на изучение данного учебного предмета, а в учебнике заложен некоторый объем конкретной информации, которую учащемуся предложено усвоить за это время с определенным качеством. Парадокс в том, что никто и никогда не подсчитал: а достаточно ли отведенного по учебному плану времени для усвоения заданного в учебнике объема информации с требуемым качеством? Расчеты показали чудовищную перегрузку учащихся почти по всем предметам (2). Увы, пока это не привело к изменениям в планировании образования. Ученик защищается, как может: списывает, обманывает, быстро забывает, просто не учит – это все формы защиты. Спросите любого учителя: «Сколько предметов содержится в учебном плане того или иного класса, где Вы ведете уроки?» Как правило, учителя не могут назвать все предметы учебного плана, а уж тем более непосильная задача – перечислить тематику смежных учебных дисциплин.

Предметы существуют независимо друг от друга, их содержание укладывается в головах учащихся в виде разрозненного и несистематизированного опыта, так как такой систематизирующий стержень обычно отсутствует и в учебных планах.

В качестве другой, необычайно важной причины нежелания учиться специалисты называют отсутствие уверенности у ребят в сохранении психологической безопасности.

О психологической безопасности

Известно, что различают потребности физиологические и психологические (в деятельности, в общении, лидерстве, признании). Самореализация личности определяется возможностью наиболее полного удовлетворения обоих видов потребностей. От степени утоления личностных потребностей зависят человеческое ощущение счастья и состояние благополучия в обществе.

Что касается физиологических потребностей, здесь человек лишен выбора: его активность по их удовлетворению предопределена генетически, в противном случае может возникнуть риск для жизни. Отсюда необходимость для учебной работы хорошо освещенного, хорошо проветренного пространства достаточной кубатуры для одновременного комфортного присутствия около тридцати (иногда и более) человек. Достаточно вспомнить наши учебные аудитории, чтобы понять, что уже с этим есть сложности. На уроке хочется видеть здоровых, выпавшихся, сытых детей, поскольку в противном случае силы организма тратятся на поддержание физических сил. Вспоминаются первые уроки любого учебного дня, когда уровень активности класса далек от желаемого. Утренняя рассеянность и детей, и педагогов, в частности, объясняется отсутствием комфорта и активизацией организма на пробуждение, а не на восприятие.

Считается, что если физиологические потребности удовлетворены хотя бы на 85 %, в обычной ситуации человек может переключиться на удовлетворение потребностей более высокого уровня, к которым относятся психологические потребности.

Одна из ключевых психологических потребностей – потребность познавательная. Однако важно, что эта потребность не является базовой. Она возникает только в том случае, когда удовлетворены базовые психологические потребности, в первую очередь, потребность в психологической безопасности и потребность быть принятым. Большие сложности возникают сегодня с обеспечением психологической безопасности. По данным психолого-педагогических исследований (18), ведущим мотивом прихода в школу у 60 % учащихся является мотив страха. Страхи самые разные: боязнь вызвать недовольство учителя, родителей, страх получить не ту оценку, страх не получить из-за этого обещанные родителями гипотетические материальные блага (награды, денежные поощрения), боязнь не попасть в нужный класс, страх возможных насмешек учащихся в случае ошибок или оплошностей... Ребята учатся не потому, что хотят познавать новое, а во избежание множества неприятностей (18). В самый раз учителям, подобно врачам, дающим клятву Гиппократу, предложить клятву Сократа об уменьшении стресса и страха в обучении.

Поскольку один из основных стрессовых факторов связан с оценочной деятельностью учителя, в которой, к сожалению, часто доминируют отрицательные оценочные действия и суждения, одна из возможностей справиться с этим предполагает владение учителем основами педагогики успеха, его умение создать ситуацию успеха для каждого ученика. Это, в свою очередь, опирается на технику положительной обратной связи, когда любое действие ученика педагог комментирует в соответствии с правилом «пилюли». Согласно этому правилу любой отзыв строится по принципу «+», «—», «+». Он начинается с «плюса» – с констатации того, в чем ученик молодец, что ему удалось. Даже если он написал самостоятельную работу на «2», педагог говорит: «Спасибо, что ты взялся за работу, попытался решить

пару примеров, проявил усердие, желание справиться с поставленными задачами. Но пока получилось не все». Здесь отзыв переходит в фазу «конструктивного минуса» – что не получилось, почему и что нужно сделать для улучшения результата. Заканчивается отзыв обязательно еще одним «плюсом» – это утверждение педагога о наличии у ученика резерва, ресурса сил, который позволит ему справиться с поставленными задачами. Более подробно современные подходы к осуществлению оценочной деятельности на уроке изложены в п. 2.3.

О внимании на уроке

Деление учителем класса на детей хороших и трудных происходит по одному важному фактору – внимательно или невнимательно слушает ребенок. Эрозия внимания, хроническая рассеянность и гиперактивность – все это проявление определенной инфантильности сегодняшних детей. Почему ребята невнимательны?

Наше внимание актуализируется в двух случаях: в случае угрозы безопасности (утраты комфорта) и в случае интереса. Интересно то, что контрастно в сравнении с тем, что мы сейчас делаем или чувствуем. Для поддержания внимания в активном состоянии необходимо соблюдение принципа контрастности в звуках, движениях, эмоциях...

Циклы внимания представляют следующую последовательность: 90—110 минут активной деятельности, дальше обязательный перерыв 10—20 минут для восстановления необходимого и достаточного уровня внимания (К. Фоппель, 2001). К сожалению, ни у детей, ни у преподавателей это не происходит по разным причинам. Главная – ни те, ни другие не умеют расслабляться, переключаться. Бесплезно нагружать класс, если большинство учащихся находится в минимальной точке по вниманию. В течение дня таких минимумов случается около двадцати.

Сегодня учителя вынуждены значительно больше времени тратить на мотивацию, поскольку мотивированными должны быть действия учащихся в ходе всего урока, всей дидактической цепочки, особенно на таких непривлекательных ее этапах, как закрепление, применение, повторение, обобщение, где минимум внимания встречается чаще из-за непривлекательности учебных действий при решении дидактических задач, нет задора, нет желания, которые необходимы для результативных действий учащихся. Поскольку мозг не в состоянии обращать внимание на все, неинтересные, скучные или эмоционально-тоскливые уроки он просто не запоминает.

О разнообразии мотивов учения

Обычно с особым удовольствием мы делаем то, по отношению к чему чувствуем свою готовность и способность справиться, то, в чем надеемся достичь определенного успеха. Психологами давно отмечается тесная связь способностей и мотивов деятельности. А. Маслоу подчеркивал, что «мотивация – это человеческое стремление... проявить себя в том, к чему он чувствует себя потенциально способным».

Под мотивацией понимают генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с его способностями к определенным видам деятельности и настойчивость в овладении ими на творческом уровне (7).

В зависимости от уровня и типа способностей человек может одни виды деятельности усваивать и выполнять, достигая при этом творческого уровня и проявляя высокую степень мотивации; другие – только на подражательном, исполнительском уровне и больше побуждаемом извне.

Существуют определенные виды деятельности, которые учащийся и без нашего внешнего побуждения будет выполнять охотно сам, чувствуя к ним внутреннее стремление. Но велик и круг действий, непривлекательных для него. По отношению к ним для их выполнения необходимо внешнее побуждение. В этом случае мы говорим о мотивации как системе наших действий по актуализации тех или иных усилий учащегося.

Утверждают, что есть и такие виды деятельности, которые учащийся вообще не сможет усвоить, несмотря на любые дидактические приемы и силовые методы воздействия. Это было всегда очевидно в отношении творческих деятельностей – музыка, актерство, живопись или различные спортивные виды. С этим утверждением вряд ли согласятся те, кто исповедует идею универсальных возможностей человека.

По мнению В. П. Беспалько, в ходе учебного процесса в мозгу учащегося происходит интуитивное сопоставление его возможностей и требований учебного предмета. В случае положительного для себя сигнала возникает потребность в самоактуализации и начинает работать учебная мотивация. В случае отрицательного сигнала учащийся стремится избежать изучения данного предмета, предвосхищая возможные неприятные ощущения, связанные с невозможностью достигнуть успеха (2).

Итак, мы готовы и хотели бы делать то, что у нас получается, то, что умеем, или то, к чему имеем способности, задатки.

Чтобы достичь целостного взгляда в понимании человеческих способностей, в комплексе увидеть то, что человек может или умеет, можно обратиться к несколько упрощенной схеме, предложенной Карлом Г. Юнгом (29). Иногда ее называют «крест способностей». Согласно юнговской схеме, все множество способностей человека можно условно разделить на четыре группы (четыре оси креста):

- Рациональные способности
- Эмоциональные способности
- Интуитивные
- Деятельностные

Рациональные способности. Для тех, у кого хорошо развита эта группа способностей, одним из ведущих мотивов обучения является познание истины. В этом они опираются на хорошо развитый интеллект, логику, они умеют и любят анализировать, сравнивать, выделять главное... Эти учащиеся с удовольствием занимаются абстрактными идеями, а не их практическим воплощением. Для них особенно важны точность, логичность и аргументированность изложения учебного материала. Эти ребята лучше учатся в одиночку, контакты в процессе учебы для них не очень важны. Наиболее подходящими для них являются такие условия обучения:

- Учебная ситуация имеет ясные цели и хорошо структурирована.
- Учебный материал выстроен логически.
- Глубоко исследуются причинно-следственные связи явлений.
- Есть возможность задать вопрос «почему» относительно логики и философии материала.

Эмоциональные способности. Для тех, у кого ведущей является эта группа способностей, особенно важно, чтобы на уроке все было, во-первых, по-доброму, доброжелательная атмосфера для них – залог их включенности и активности. Во-вторых, по возможности красиво и красочно. Для них важнее других – эстетика момента. Есть предположение, что возникшая некогда номинация в конкурсе педагогических достижений «Красивая школа» была введена с думой о тех, кому безразличен внешний вид школы, рекреаций, учебных кабинетов. Эти ребята более других чувствительны к эмоциональному состоянию учителя, и если тот не в форме, то и они часто не могут работать в полную силу. Для этих учащихся школьная жизнь в большинстве случаев монотонна и однообразна, поэтому в меру сил они

стремятся ее оживить и украсить своими эмоциональными всплесками, раскрасками в тетрадях: что-нибудь подчеркнуть и обвести цветным фломастером они готовы и без напоминания учителя. В любом деле – они скорее оформители, создатели и хранители атмосферы происходящего, чем продуктивные генераторы содержания. Из чтения предпочитают комиксы. Учебный материал будет им интересен, если в нем много яркой, выразительной наглядности, если учитель артистичен и разнообразен в своих позитивных проявлениях, а на уроке есть возможность действовать сообща. Более продуктивна для их самореализации ситуация коллективного, группового выполнения задач.

Интуитивные способности. Для ребят, у которых эта группа способностей представлена наиболее ярко, отдушина на уроке наступает в тот момент, когда учитель останавливается в своем бесконечном монологе и обращается с вопросом к классу: «А вы как думаете? Какие у вас есть предположения, гипотезы, прогнозы?». С наибольшим удовольствием они выполняют задания с высоким уровнем неопределенности. Если рационалы несколько раз готовы переспросить учителя, чтобы получить от него максимально подробную инструкцию к действиям, интуиты, напротив, попросят: «Не надо никаких инструкций! Можно мы сами придумаем способ выполнения задания?». Им хорошо в условиях импровизации, когда много творческих, проблемных задач, когда есть возможность свободно генерировать свои идеи. Другое дело, что доводка собственных идей не доставляет им удовольствия. Они импульсивны по своей натуре и легко переключаются на новые задачи, новые возможности. Для них важны необычные задачи, возможность творить, причем лучше самостоятельно, чтобы потом явить свою, авторскую идею, оказаться в центре внимания, им хорошо и в условиях игрового обучения.

Деятельностные способности. Ребята с этой доминантной группой способностей особенно охотно выполняют различного рода практические и физические действия. Для них особенно важна возможность двигательной активности (актуализация мелкой и крупной моторики). Именно эти учащиеся на вопрос родителей о любимом уроке, скорее всего, ответят: «Физкультура» или «Перемена», потому что там есть возможность двигаться. Любые практические упражнения, действия с реальными предметами, моделями, макетами, раздаточным материалом, особенно если в него можно внести свои пометки, лабораторные работы – все это доставляет им истинное удовольствие в процессе обучения. Мотивами обучения для них являются практическая польза, реальные продукты, материальный результат их учебных усилий – рисунок, изделие, поделка, схема. Лучше всего они учатся, когда теория преобразуется в практику, когда учебный материал связан с конкретными, актуальными проблемами их жизни, когда обучают приемам, имеющим конкретный практический результат.

Одна из возможностей для учителя проверить, в какой мере на его учебных занятиях представлено достаточное разнообразие действий для учащихся, насколько полно учащиеся могут актуализировать самые разные свои возможности, состоит в следующем. В течение двух-трех минут учителю нужно ответить письменно на вопрос: «Что делают ученики у меня на уроке?». При этом в качестве ответов предлагается использовать только глаголы. Например, *пишут, думают, рисуют, разговаривают...* Важно, что на эту работу нужно потратить не больше двух минут, что позволяет определить так называемую «оперативную модель деятельности учителя», т. е. такую, какую педагог использует ежедневно. Чем дольше мы работаем над списком этих глаголов, тем богаче он становится, но в этом случае вспоминаются действия, которые реже встречаются в повседневной практике и потому, что называется, не на памяти.

Возникший список (обычно 10–12 глаголов) нужно проанализировать с точки зрения тех способностей, которые необходимы для осуществления этих действий. Помечаем каждый глагол соответствующей буквой:

Например:

Решают – Р (рациональные)

Считают – Р

Думают – Р

Ходят – Д (деятельностные)

Сидят – Д

Встают – Д

Смеются – Э (эмоциональные)

Радуются – Э

Болтают – Э

Страдают – Э

Пишут – РД

Рисуют – ДЭ

Играют – Э

Фантазируют – И (интуитивные)

Творят – И ...

Конечно, множество действий, которое возникает в этих списках, зависит от предмета, класса, учителя, но можно утверждать, на основе наших встреч с учителями, которым предлагалось выполнить такую работу, что все-таки в подавляющем большинстве случаев обнаруживается существенное преобладание рационально-деятельностных усилий. А значит, и работать охотно на таких уроках могут те ребята, у которых с этой группой способностей все обстоит более-менее благополучно. Очевидно, при проектировании современного урока учителю необходимо подумать об увеличении доли интуитивно-эмоциональных действий. В частности, это нашло отражение в том, что в качестве основных результатов современного урока сегодня думают об опыте творческой деятельности и об опыте эмоционально-ценностных переживаний...

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.