

Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100»

Н.И. Поливанова,
И.В. Ермакова,
И.В. Ривина



Одной из основных характеристик организации образовательной среды современной школы является качество и направленность **психологического взаимодействия педагога и учащихся** в процессе учебной работы. Непосредственно на уроках особенности этого взаимодействия выражаются в общей педагогической установке учителя (через какие формы и методы учитель передает содержание учебного материала), в специфике психологической организации процесса усвоения учащимися знаний (как организуется процесс, контролируется и регулируется процесс учебного взаимодействия с учащимися), в личностных отношениях с детьми (как учитываются индивидуальные особенности детей, создаются мотивы учения, как влияет личность учителя на учащихся).

В рамках комплексного психологического исследования образовательной среды в школах, работающих по системе «Школа 2100», которое осуществлялось сотрудниками Психологического института РАО, изучались особенности психологической организации учебного взаимодействия детей и учителя, а также эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, включающее их познавательную мотивацию, психологический комфорт и негативные переживания на уроках.

Для этого исследования была использована специальная карта наблюдения, с помощью которой

эксперт мог фиксировать особенности взаимодействия детей и учителя в процессе их работы на уроке (содержавшая более 20 параметров), а также анкетная методика оценки эмоционального состояния детей в различные моменты учебной деятельности и выраженности их познавательной активности.

В психологии коллективное действие по сравнению с индивидуальным изучено достаточно глубоко и обнаружено, что **коллективное действие имеет существенные дополнительные возможности**. Учителю с творческими задатками придется специально строить формы групповой работы с детьми и самих детей. В связи с этим мы особо акцентировали параметры, связанные с коллективной работой детей, рассматривая их адекватное проявление как один из наиболее значимых показателей развивающего характера образовательной среды.

Карта наблюдения состояла из трех разделов: содержательного, организационного и межличностного.

Содержательный раздел включал такие параметры, как постановка проблемы, передача учебной информации разного уровня обобщения, типы задаваемых вопросов и ответов учителя и учащихся.

Организационный раздел содержал параметры, характеризовавшие способы разворачивания учебного содержания (инструктирование, ведение групповой дискуссии, использование модельных и схематических средств,

организация групповых форм работы детей, практических и исследовательских действий).

Межличностный раздел включал в основном параметры, характеризовавшие стимулирование активности и мотивирование учащихся, их оценивание, поощрение, способы поддержки детей и главное – готовность к обоюдному взаимодействию.

Методика оценки эмоционального отношения к учению содержала шкалы познавательной активности, тревожности и негативных переживаний учащихся на уроках (см. [1, 3]). Выраженность каждой из этих трех характеристик оценивалась как низкая, средняя или высокая.

Обобщение результатов по трем шкалам позволило установить **шесть качественных уровней, определяющих оттенки эмоционального состояния ребенка на уроке** (от продуктивного эмоционального отношения до «школьной скуки» и негативных эмоций). Уровни 1–3 характеризуют в целом положительное отношение к учению, которое проявляется в выраженной познавательной активности и невысокой тревожности. Уровни 4–6 свидетельствуют либо о переживании школьной скуки, либо о состоянии дискомфорта на уроке.

Исследованием было охвачено шесть 5-х классов трех школ, работающих по Образовательной системе «Школа 2100» (по два класса в каждой школе), – всего 172 учащихся. Полученные экспериментальные данные были обработаны с помощью современных методов многомерной статистики. Ранее нами были получены обширные экспериментальные данные по 5-м классам школ различных типов, в том числе массовых традиционных, к которым мы будем обращаться как к контрольным цифрам для сопоставления со школами, работающими по системе «Школа 2100».

Итак, **результаты оказались следующими.**

Общую атмосферу образовательной среды пятиклассников

во всех обследованных школах можно охарактеризовать как высокоинтенсивную, напряженную, наполненную работой, требующей постоянного сконцентрированного внимания, быстрого думания и реагирования на обращения. Причем это касается как учащихся, так и учителей.

Интенсивность и содержательность работы проявляются в различных организационно-психологических характеристиках учебного процесса. Остановимся на некоторых из них, выступивших в количественном проявлении наиболее ярко.

Прежде всего следует отметить **большой объем информации**, циркулирующей в ходе урока, причем изложение и усвоение этой информации осуществляются в процессе постоянного встречного взаимодействия педагога и учащихся. Обычно это проявляется в форме обсуждения предлагаемых детям логически взаимосвязанных «порций» нового материала. По количеству таких «порций» уроки в рассматриваемых школах вдвое превосходят уроки в обычных школах. В течение урока учителя задают учащимся вопросов в 2 раза больше обычного и, что очень важно, не только конкретных вопросов, но и проблемных. Наконец, на эти вопросы за урок отвечает в 5,5 раз больше учащихся, чем в обычных школах.

Таким образом, в ходе урока почти все дети участвуют в обсуждении предметного материала, организуемом учителем, и большинство из них самостоятельно проявляют инициативу и работают в течение всего урока очень активно. Это проявляется также в том, что и сами учащиеся в описываемых школах задают учителям предметных вопросов, в том числе и проблемных, значительно больше, чем в обычных школах.

Содержательную насыщенность уроков поддерживает **более высокая по сравнению с обычными школами выраженность дискуссионности**, стимулируемой учителями, – этот показатель в 3 раза выше обычного.

Однако у высокой интенсивности образовательной среды есть и обратная сторона, которая выражается в значительном количественном проявлении «понукающих» воздействий на детей в виде разного рода призывов и команд (последний показатель в 2 раза превышает таковой в контрольных школах), замечаний и претензий к деятельности детей.

Кроме того, при высокой информационной и скоростной нагрузке недостаточно обстоятельно оценивается содержательность детских ответов, их обоснованность и индивидуальность. Сами ответы детей в большинстве своем оказываются довольно краткими, может даже возникнуть впечатление, что учащиеся не имеют возможности «развернуться» с изложением своих суждений и понять суть их достоинства или ошибочности.

В данной ситуации существенную поддержку оказывает свойственная образовательной среде данных школ **дискуссионность**, когда в пересечении мнений учащихся и включении в работу учителя выясняются как собственные позиции участников обсуждения, так и их существо и обоснованность.

С другой стороны, высокие темповые характеристики образовательной среды позволяют учителю не только многое сообщить детям и организовать усвоение нового материала, но и создать хорошую мотивирующую атмосферу, втягивающую в той или иной степени в активную работу почти всех учащихся.

Вместе с тем дети, которые по своим индивидуальным особенностям являются медлительными, могут «выпадать» из высокоскоростной работы, переживать отрицательные эмоции неуспеха. Отчасти эти возможные отрицательные моменты снимаются положительным оцениванием со стороны учителей, эмоциональным подбадриванием, поддержкой индивидуальной работы детей на местах, самостоятельной работой с учебником.

Отметим, что в описываемых школах **самостоятельная работа детей с учебниками** используется почти на всех уроках как для ознакомления с новыми сведениями, так и для поиска ответов на сформулированные в учебнике общие вопросы и для дальнейшего обсуждения вытекающих из этих вопросов проблем.

Особого внимания заслуживает **доброжелательная тональность уроков**, и это оказывается тем более значимым, что учебная работа осуществляется в высоком темповом режиме, а разного рода заминки могли бы вызвать раздражение и неудовольствие со стороны как учителей, так и детей. В данной же образовательной среде совместными усилиями педагогов и учащихся учебная работа, как правило, идет не просто споро, а весело, с шутками, одобрительными комментариями.

Ни в одной из данных школ не было отмечено ни одного оскорбительного замечания со стороны учителей, что также отличает их в хорошую сторону, поскольку такие негативные переживания, как гнев, напряженность, агрессия, беспокойство, возникающие на уроке, затрудняют приспособление детей к школьным условиям, подавляют их любознательность и заинтересованность на занятиях.

Отличительной особенностью эмоционального состояния пятиклассников, охваченных нашим исследованием, является их **явный интерес к учебе** (46% детей проявили высокий уровень познавательной мотивации и 50% – средний) в сочетании со спокойным, ровным отношением к учению и низким уровнем негативных эмоций на уроке. Детей, отрицательно относящихся к учению, в обследованных нами школах практически не оказалось (всего 0,7%).

Если сравнить эти показатели с результатами, полученными в других школах, то мы увидим, что в массовых школах «доперестроечного» времени только 11% пятиклассников проявляли четко выраженный интерес к учению; остальные демонстрировали без-

различие или весьма умеренный, средний уровень мотивации [1].

Помимо интереса к учению очень значимым показателем является также уровень тревожности на уроке, причинами которой могут служить чрезмерно высокая мотивация достижения, неправильные критерии успеха и неуспеха (зачастую сформированные самими учителями), неадекватность поведения подростка, связанная с ориентацией на чужую оценку.

В этой связи особо подчеркнем **умение педагогов грамотно стимулировать детскую познавательную активность и личный интерес** к эффективной работе на уроке. Например, в одной из ранее обследованных нами школ со сходным содержательным и организационным построением образовательной среды (ускоренный темп работы, увеличенный объем, разнообразие и нестандартность подачи предметного материала) при ярко выраженной познавательной активности учащихся наблюдался весьма высокий (в 2 раза превышающий уровень в описываемых трех «школах 2100») уровень тревожности и негативных переживаний детей. Причиной этого, как выяснилось, являлись такие стрессовые факторы, как жесткость контрольно-оценочных установок учителей, чрезмерная активизация соревновательных мотивов и направленности на высокий результат.

Таким образом, различные психолого-педагогические установки учителя в межличностном взаимодействии с детьми становятся фактором, существенно влияющим на комфортность учебной работы детей, а также на их эмоциональную напряженность и негативные эмоции по отношению к учению.

В «школах 2100», нацеленных на сотрудничество, партнерство учителя и учащихся, доброжелательность их межличностного взаимодействия, удается не только добиться высокой учебной мотивации, но

и избежать повышенной тревожности у детей.

Подводя итог, отметим, что **образовательная среда** уроков в 5-х классах обследованных «школ 2100» **содержит существенный развивающий потенциал**, проявляющийся в таких четко выраженных показателях учебной работы, как проблемность в подаче предметного материала, дискуссионность при его обсуждении, большой объем информации и высокий темп ее функционирования между учителями и учащимися, включенность подавляющего большинства детей в учебную деятельность, положительный эмоциональный тон, партнерские отношения учителя с детьми, дружелюбная и одновременно деловая атмосфера.

Литература

1. *Андреева А.Д.* Особенности отношения к учению подростков и старших школьников // Автореф. ... канд. дис. – М., 1989.
2. *Ермакова И.В., Поливанова Н.И.* Образовательная среда урока в разных типах школ // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
3. *Прихожан А.М.* Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект) // Автореф. ... докт. дис. – М., 1995.
4. *Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В.* Что такое образовательная среда школы и как ее выявить // Вопросы психологии. 1998. № 6.

Нина Ивановна Поливанова – канд. психол. наук, ведущий науч. сотрудник Психологического института РАО;

Ирина Васильевна Ермакова – канд. психол. наук, заведующая сектором социально-психологических проблем образования, Московский городской психолого-педагогический университет;

Ирина Владимировна Ривина – канд. психол. наук, старший науч. сотрудник Психологического института РАО, г. Москва.