

Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы

Данная статья посвящена проблеме подростковой школы. Научный коллектив под руководством Д.Б.Эльконина- В.В.Давыдова на протяжении 30 лет вели научные исследования возрастных возможностей младших школьников. С начала 90-х года научные разработки были оформлены в образовательную систему и вошли в массовую начальную школу. Однако дальнейших исследований по возрастным возможностям подростков, содержание их образования на момент начала массового вхождения системы развивающего обучения в начальную школу не были завершены. И только с 1998 года под руководством Б.Д.Эльконина научный коллектив Психологического института РАО и ряда других учебных заведений начались целенаправленные исследования и одновременно проектирование подростковой школы, продолжающей принципы и идеологию системы Эльконина-Давыдова начальной школы.

В предлагаемой статье изложены гипотетические представления о содержании, формах и способах организации образовательного процесса на второй ступени школьного обучения. Центральное место в статье уделено судьбе учебной деятельности в подростковой школе, а также способам и формам организации и других видов деятельности в подростковой школе.

Ключевые слова: подростковая школа, учебная деятельность, учебное целеполагание, учебное сотрудничество, ритмы образовательного процесса, практическое сознание, моделирование, образовательное пространство.

О ситуации в основной школе

До сих пор основная школа представляет собой набор определенных "предметных областей" знаний, которые, как правило, между собой не связаны, а главное не учитывают, с одной стороны, специфику подросткового возраста, с другой стороны, современную социальную ситуацию развития нашего общества. Современная школа отстает, "плетется в хвосте" и развития ребенка, и развития общества. Реальных изменений в образовательном пространстве основной школы так и не произошло. Учебный процесс в основной школе продолжает строиться практически также, как и в начальной школе, через жестко заданную классно-урочную систему. Он оторван от других видов деятельности и является «монополистом» в жизнедеятельностном пространстве ребенка, который желает как можно быстрее от него избавиться. Появившиеся в последнее время различные инновационные проекты и технологии построения основной школы являются лишь отдельными островками в образовательном пространстве России. Однако они также не имеют общей психолого-педагогической основы, на которой можно было бы строить современную

"подростковую школу". И как следствие всему этому, резкое падение интереса и результативности обучения. Так, к концу 9 класса категория детей успешно обучающихся сокращается повсеместно в 3-4 раза, по сравнению с годами начала обучения в школе¹. Доля учащихся, успешно осваивающих общеобразовательную программу к концу основной школы, сокращается до 10-15%. Растет количество подростков покидающих школу, пополняя антисоциальную среду нашего общества.

Таким образом, в качестве основных недостатков существующей системы образования подростка, можно выделить следующие:

- разрыв между начальной и основной школой, который возникает по причине игнорирования критических периодов в развитии детей;
- отсутствие психолого-педагогических обоснований построения целостной подростковой Школы с различными вариативными моделями образовательного пространства подростковой школы;
- ориентация на случайный набор предметных областей знаний без учета индивидуальных траекторий движения учащихся по заданным образовательным областям;
- монополия классно-урочной системы, не позволяющая выйти учащимся за пределы классной комнаты, отсутствие поляризации образовательных пространств учащегося;
- жесткая регламентация действий и поведения учащихся в школе, связанная с построением обязательным текущим контролем и оценкой за всеми действиями подростков;
- ориентация образования подростка исключительно на определенную, непонятную школьнику (а возможно и учителям) сумму знаний, умений и навыков;
- отсутствие целенаправленной работы над формированием интеллектуальной сферы (разных типов мышления) у подростков.

Попытка разрешить существующие проблемы и «дефициты» основной школы была принята в педагогическом сообществе образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова с начала 2000 года под руководством Б.Д. Эльконина. За это время научно-педагогическим коллективом развивающего обучения была создана и апробирована в практике целостная концепция «Подростковая школа РО»². Основные положения данной статьи опираются на результаты этого проекта.

¹ Изучение социального заказа к содержанию базовых курсов основной и средней школы и к уровню подготовки выпускников. Материалы к семинару.—М.: Издательство НПО "Образование от А до Я",2000.—с.126.

² Проекты «Подростковая школа РО 2000-2004», «Подростковая школа РО-2» (2005-2009). Экспериментальная площадка ОИРО.

Подростковая школа –возрастная школа

Необходимо сразу отметить, что на сегодняшний день нет общего взгляда психологов на подростковый возраст. В данной статье мы будем опираться на научную школу нашего отечественного психолога Л.С. Выготского³ и его последователей. За основу нами взята возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, в которой каждый возраст характеризуется: социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и главным психическим новообразованием. Здесь мы укажем только те особенности подросткового возраста, без учета которых невозможно говорить об образовательном процессе в основной школе.

Итак, по мнению Л.С. Выготского, развитого в последующих работах Д.Б.Элькониним, основным новообразованием подросткового возраста становится формирующиеся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное во внутрь. Учебная деятельность, которая являлась ведущей в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте приобретает новый, более высокий уровень - как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Учебная деятельность начинает в этом возрасте приобретать **личностный смысл**.

Социальная ситуация подросткового возраста связана со становлением "взрослости". Под развитием взрослости, Д.Б. Эльконин понимал "становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве переходного и равноправного участника"⁴. В этом процессе можно выделить две стороны: становление объективной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых (объективной взрослости) и субъективной готовности - развитие чувства взрослости и тенденции к взрослости. В критическом период развития при переходе от младшего школьного возраста к подростковому это "чувство взрослости" обостряется, именно здесь происходит содержательный конфликт между представлением себя как взрослого и тем, что он может сделать, как взрослый. Критический этап заканчивается именно в тот момент, когда ребенок фиксирует границу своей "взрослости".

Уже из вышесказанного становится понятна особая роль переходного этапа от начальной к основной школе.⁵ С наступлением собственно

³ Существуют и другие научные школы и направления изучения подросткового возраста: Ш.Бюллер, В.Штерн, Э.Шпрангер, К.Хорни, М.Кле, Дж.Каган, А.Хюстон, Р.Бернс, Ж.Пиаже, И.С.Кон

⁴ Элькоини Д.Б. Избранные психологические труды. Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко.—М.: Педагогика,1989.

⁵ Воронцов А.Б. Особенности организации образовательного процесса на переходах с одной ступени

подросткового относительно стабильного возраста "чувство взрослости" не пропадает, оно приобретает другой смысл и другие качества и постепенно превращается в практическое сознание. Таким образом, чувство взрослости становится специфической для подросткового возраста формы самосознания, социального по своему содержанию.

Д.Б. Элькониным были установлены показатели "взрослости" у подростка:

- 1) возникновение у детей настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому;
- 2) наличие у ребят стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших;
- 3) наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или товарищей.

Исходя из выше сказанного, можно сделать для нас первый **педагогический** вывод:

В основной (подростковой)⁶ школе прежде всего должны меняться **отношения** между педагогами и учащимися в сторону расширения сферы самостоятельности, в изменении характера требований, контроля и всей системы отношений взрослых к подросткам. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей, повышение ответственности - должно стать выражением нового отношения к подросткам - как к взрослым.

В чем принципиальная в связи с этим будет разница в отношениях между педагогам(и) и учащимися в 5(6) и 7-9-х классах?

В переходный (критический) этап развития школьников необходимо дать возможность попробовать учащимся почувствовать реально "взрослыми" (в нашем варианте через разновозрастное сотрудничество и другую систему контрольно-оценочной деятельности), создать различные учебные и внеучебные ситуации, в которых младшие подростки ощутили недостаточность взрослости, дефицит своих способностей, очертили границу своей взрослости.

При такой организации переходного этапа, в собственно подростковом возрасте учащиеся будут преодолевать собственную границу взрослости, которая постоянно будет отодвигаться, что и будет "заставлять" подростка ее догонять и преодолевать.

В каких педагогических оргформах это может происходить?

образования на другую или нужна ли нам возрастная школа? (рукопись)

⁶ Важное уточнение в скобках - подростковая школа. На наш взгляд, подростковая школа более точное название, т.к. в прямую указывает на возраст ребенка, а следовательно и сама школа в этой ситуации должна работать на возраст. Термин "основная школа" неудачен. Во-первых, сразу возникает вопрос: "А остальные ступени образования - не основные?". И, во-вторых, нет указания на возраст. И это симптоматично. Наша современная школа действительно вне возрастная.

Прежде всего, мы (педагоги) должны создать условия в которых:

- учащиеся смогут реализовывать свои замыслы (проектные формы учебной и внеучебной деятельности);
- двигаться в познании окружающего мира по собственной индивидуальной образовательной траектории;
- рассматривать свою картину миру из других позиций (децентрация), что связано с позиционностью в учебном процессе.

Кроме выстраивания особых отношений между взрослыми и учащимися, в подростковом возрасте особое место начинает занимать взаимоотношения сверстников через их **общения** между собой. Не случайно, Д.Б. Эльконин назвал общение ведущей деятельностью подросткового возраста. Оно выступает особой практикой действий подростков в коллективе, направленное на самоутверждение себя в коллективе, на реализацию в нем норм отношения взрослых. Деятельность общения как бы моделирует отношения взрослых, подростки воссоздают их в своих отношениях, раскрывают и усваивают те общественные задачи, которые решаются взрослыми.

В.В. Давыдов конкретизировал мысль Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности в подростковом возрасте, высказав гипотезу о том, что общение подростков не может происходить вне разных видов деятельности. ***Разные виды деятельности (в том числе и учебная) приобретают для подростков общественно-значимый характер.*** Именно в общественно-значимой деятельности и происходит общение с теми сверстниками, которые в нее включены. Приобретения в рамках такого общения приводят к возникновению у подростков рефлексии на собственное поведение внутри разных коллективных взаимоотношений, умения оценивать свое поведение и свое "я" по определенным критериям, т.е. приводят к возникновению **практического сознания** как центрального новообразования этого возраста.⁷

Из этих теоретических посылок можно сделать еще один **педагогический вывод**:

в этом возрасте подростков необходимо "насыщать" не только знаниями посредством учения, но и содержанием других видов общественно значимой деятельности, создавая реальные возможности для регулярного и свободного перехода от выполнения одного вида деятельности к другому. При таком подходе учение останется столь же важным делом для подростка, однако будет лишь одним из видов общественно значимой деятельности, имеющей определяющее значение для психического развития.

⁷ В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1999с. – с.143

Итак, какова же задача подросткового возраста? По мнению К.Н. Поливановой ответ на этот вопрос состоит в следующем:

1) в подростковом возрасте ребенок должен приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего "проекта";⁸

2) со стороны педагогов, Школа должна предоставить ребенку возможность **экспериментирования** с собственным действием, возможность пробовать, меняя позицию (с ориентации на замысел к достижению результата и, обязательно, опять к замыслу);

В связи с тем, что поставленную задачу возраста одна Школа решить не может необходимо определить место и задачи Школы в образовательном пространстве подростка.

Учебная деятельность – общественно и личностно-значимая деятельность подростка

По периодизации психического развития ребенка Д.Б. Эльконина в подростковом возрасте учебная деятельность перестает определять психическое развитие ребенка, на первый план выходит интимно-личностное общение подростков. Именно в нем они обретают себя и становятся самостоятельными⁹. В.В. Давыдов и В.В. Репкин указывают на то, что ведущий характер в подростковом возрасте приобретают разнообразные социально-значимые деятельности, в которых возможно самоопределение подростка. В условиях традиционного школьного обучения подросток чаще всего не ощущает себя субъектом своей учебной работы, а поэтому учебная деятельность, как правило, не входит в этот круг социально-значимых деятельностей.

Опыт ряда школ развивающего обучения показывает, что возможна такая организация учебного процесса, при которой школьники не теряют интереса к учению в подростковом возрасте, а учебная деятельность не теряет своего развивающего характера, а сохраняет его наряду с другими общественно- значимыми видами деятельности¹⁰.

Однако, естественно, учебная деятельность не остается такой же, как в младшем школьном возрасте. Конечная должная форма учебной деятельности – это **самостоятельный** поиск теоретических знаний и общих

⁸ К.Н.Поливанова. Проектирование подростковой школы.

⁹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. –М. -509с

¹⁰ Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М.: Русская энциклопедия, 1998.-360с

способов действий. Это не означает одиночества в учебной работе, но означает *умение инициативно разворачивать учебное сотрудничество* с другими людьми. Такая индивидуализация учебной деятельности должна происходить в подростковой и старшей школе.

В начальной школе у детей складываются рефлексивный контроль и оценка – представление о границах освоенного. Но представление относительно чего? Относительно каких заданий? Относительно заданий учителя – задач, поставленных другим человеком. Когда они уже есть, то становится возможным самоопределение.

Именно таковы ограничения субъектности учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Логично предположить, что задача следующего этапа обучения – это преодоление указанных ограничений детской субъектности.

По нашей гипотезе, основной линией, «нервом» развивающего обучения в подростковом возрасте должно стать *учебное целеполагание* – определение тех возможностей, которые дает осваиваемый способ действия. Это и есть абстрактная формулировка предположения о целях обучения подростка.

В этом случае развивающее обучение в подростковом возрасте должно строиться как полагание того *пространства возможных достижений*, которое предполагает осваиваемый общий способ действия¹¹.

Итак, развивающее обучение в подростковом возрасте должно быть ориентировано на выращивание специальных проб возможных реализаций общего способа действия, т.е. опробования той зоны целей, относительно которой способ действительно является способом – системой действий, приводящей к их достижению.

Подобное представление о цели обучения подростка согласуется с результатами исследования К.Н. Поливановой, которая полагает, что основной проблемой и ограничением подросткового действия является явное преобладание замысливания над реализацией. Подросток задумал, пережил задуманное и как бы уже сделал. В этом контексте, выстроенное в обучении апробирование цели действием может стать своеобразным «окультуриванием» спонтанных, недостроенных и ограниченных, форм подросткового действия.¹²

Такие представления о возможной цели обучения подростка требуют выработки представления о форме деятельности, в которой это обучение будет проходить. Понятно, что этой гипотезе не отвечает та форма учебной деятельности, которая строилась в начальной школе. С гипотезой о

¹¹ Цукерман Г.А., Мастеров Психология саморазвития – Рига: Эксперимент, 1998

¹² Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000.- 184с

целесообразности более согласована проектная форма деятельности. Здесь необходимо ввести одно тонкое, но вместе с тем ответственное различие. Идет ли речь о проектной форме учебной деятельности или собственно о проектной деятельности? Если о форме учебной деятельности, то необходимо удерживать характеристику учебности – фиксации самоизменения как изменения границ способа действия. Подобное рефлексивное удерживание может мешать собственно проектной работе. Если же речь идет о проектировании как таковом, то рефлексия собственного продвижения ученика становится менее существенной; в этом случае учебность может носить латентный, невыраженный характер. Проектирование, как и всякая продуктивная работа, рефлексивна иначе, чем учение. В проектировании более существенны предметные соотношения задуманного и наличного, чем субъективные осознанные приращения действующего субъекта. Поэтому последние могут происходить стихийно, не являясь объектом фиксации и управления.

По-видимому, выбор из этих двух возможностей придется делать в ходе дальнейших исследований, соразмеряя педагогическое воздействие с материалом собственной ученической активности.

Важным моментом в учебной деятельности подростка, с нашей точки зрения, являются *«ритмы» образовательного процесса* в подростковой школе, как одно из необходимых условий реализации задач данного этапа образования. Эти «ритмы» имеются:

1) *в организации образовательного процесса*. Учебный процесс построен в концентрированном обучении как чередование циклов коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности (тематические и переходные пространства)¹³. Учебные занятия объединяются в *тематические блоки* (например, учебная нагрузка по биологии за месяц концентрируется в неделю, а три недели биологии в основном расписании нет). Основной единицей образовательного процесса перестает быть урок, а становится блок уроков по теме, более или менее очерченной в программе учебного предмета. Естественно, увеличение единицы учебного процесса обуславливает изменение ее внутренней структуры, предполагающей обязательное разнообразие форм учебной работы при общем единстве и целостности содержания.

Переходное пространство (три недели между двумя тематическими блоками) отводится для проведения *самостоятельной* (индивидуальной или

¹³ Идея концентрированного обучения («погружений») не является строго необходимой для различения этих «пространств», но является одним из возможных инженерных решений вопроса о том, как различить переходные и стабильные периоды учебного процесса

групповой) работы учащихся. Содержанием этой работы учащихся после этапа погружения по предмету должна стать серия заданий (проектов, предметных задач и т.п.) *на испытание полученных средств*. Для того чтобы организовать такую самостоятельную работу, прежде всего, нужно понимать, что не все модели и не всегда становятся собственно детскими средствами. Другими словами, предметом особой заботы становится ответ на вопрос: что в результате учебного блока «отслаивается» в качестве средств, которыми дети овладели, а что еще требует доработки в следующих блоках?

Для самостоятельной работы учащимся могут предлагаться задания трех типов (с точки зрения использования новых средств): принятие и решение "чужих" задач; постановка собственных задач для испытания своих средств; выбор задач, которые можно решить известными школьнику средствами.

В пределе мера учебной самостоятельности школьника проявляется в ответе на вопрос: «В каких границах я могу поставить себе задачи для использования известных мне средств?». Другими словами, подросток в рамках самостоятельной работы должен решать не задачи учителя, а свои задачи.

Второй аспект учебной самостоятельности связан с *индивидуальными образовательными траекториями* (маршрутами) учащихся. Для этого в содержании предмета должна быть предусмотрена возможность рассмотрения учебного материала блока под разными "углами зрения" с учетом разных интересов. Дети должны получить свободу поиска других путей решения поставленных в ходе совместной работы задач, иногда – движения вообще в другом направлении или вглубь вопроса.

Этап самостоятельной работы учащихся должен, по нашему мнению, являться одним из трех обязательных этапов обучения в подростковой школе (наряду с 1) этапом коллективного исследования, проектирования, осмысления, изучения учебного материала, работы в разных позициях и т.п. и 2) этапом рефлексии и подведения итогов изучения темы). Слово «этап» при этом подразумевает не ограниченный период времени, а функциональные отношения между этими тремя формами учебной работы при обучении в рамках концентрированного обучения.

Отсутствие самостоятельной работы или плохая организация этого этапа, слабо продуманное учителем содержание работы автоматически лишает всех (и педагогов, и учащихся) возможности решить поставленную перед подростковой школой задачу выращивания индивидуального субъекта учения.

Организация самостоятельной работы учащихся требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности

самого ребенка. Она должна доставлять ему удовлетворение самосовершенствования.

2) **В построении учебных материалов для учащихся.** При различии тематических переходных пространств это различие представлено в преимущественном использовании одного из «блоков» учебных материалов, которые создаются для учащихся. Например, на «переходах» ученик работает, по преимуществу, в рабочей тетради, а в «погружении» – с учебником.

3) **В организации учебного года.** В ходе учебного года выделяется три фазы: фаза совместной постановки и планирования задач года (сентябрь), фаза решения учебных задач (октябрь-апрель), рефлексивная фаза учебного года (май). Указанные фазы учебного года соответствует в общем виде структуре учебной деятельности, а, следовательно, в отличие от начальной школе, где дети двигались от постановки одной учебной задачи к другой, в подростковой школе в начале учебного года (в «стартовом» проекте) может быть поставлено одновременно несколько учебных задач, которые предстоит решить учащимся в ходе учебного года. Таким образом, учащиеся вместе с учителем могут уже в начале года представить себе и спланировать «общий план» действий на достаточно большой отрезок учебного года (четверть, полугодие, год).

Например, в географии 6 класса, выполняя в сентябре работу по построению плана острова по заданному описанию, учащиеся, с одной стороны, демонстрируют себе и учителю имеющийся опыт по работе с картами из курса естествознания 1-5 классы, с другой стороны, фиксируются все проблемы, трудности, которые возникли у учащихся в ходе выполнения «стартовой» проекта. Результатом разбора задачи и будет фиксирование всех тех проблем, которые и нужно будет решить в ходе учебного года, чтобы в мае месяце можно было выполнить «итоговый» проект – построить карту гипотетической территории по всем законам картографии и сравнить ее с результатами «стартового» проекта. Таким образом, дети вместе с учителем при разборе решения «стартовой» задачи (выполнения проекта) могут наметить основные (базовые) вопросы, над которыми им придется работать в ходе учебного года, в рефлексивной фазе учебного года сопоставив две работы (начала и конца учебного года) определить свои результаты годового изучения географии, цель которой в шестом классе как раз состоит в том, чтобы дети освоили общий способ построения и чтения географических карт как основного языка географии.

Итак, учебная деятельность в подростковом возрасте имеет следующие особенности:

- учебная деятельность сохраняет свой ведущий характер в развитии подростка, однако, не как единственная, но вместе с другими видами деятельности, в которые включается подросток и инициатором которых зачастую становится (проектирование, социальное экспериментирование и пр.). Поэтому в подростковой школе должны существовать разные пространства и возможности для инициативного развертывания учащимися и включения их в эти деятельности;
- содержание и структура самой учебной деятельности меняется: на передний план выходят действие постановки учебной задачи и действие преобразования условий с целью поиска существенных отношений данного предмета. Эти действия осуществляются на особых моделях – «пробных телах», устройство которых требует переходов между описаниями и представлениями реальности, воображаемыми и материализованными конструкциями объектов разных уровней и управляющими схемами. Результатом этих пробных действий должно быть становление у подростка позиции – особого способа рассмотрения вещей, учитывающего особенности построения и использования средств этого рассмотрения.
- учебная деятельность все больше приобретает индивидуальные формы и выходит за пределы урока (учебного блока). Предельная форма учебной деятельности – это самостоятельный поиск теоретических знаний и способов действий ;
- в определенных «узловых» (ключевых) точках учебных курсов учебная деятельность приобретает форму проектной деятельности;
- постановка учебных задач начинает носить «перспективный» открытый характер, учащиеся имеют возможность одновременно ставить и планировать решение нескольких учебных задач года и решать эти задачи в индивидуальном (опережающем) режиме.

Образовательные пространства как места реализации содержания образования подростков

На этапе основного общего образования в полном объеме должен заиграть «ансамбль» разных видов деятельности наравне с учебной деятельностью. Все эти деятельности могут разворачиваться в разных образовательных местах (пространствах). Укажем ряд таких возможных мест, которые созданы в практике школ развивающего обучения и играют особую роль в становлении личности подростка.

Итак, образовательный процесс может строиться **в нескольких параллельных образовательных пространствах**: урок, учебный блок, мастерская, консультация, лаборатория, домашняя самостоятельная, социальные практики, внеучебные и внеурочные занятия. Кратко опишем эти пространства.

Урок — место (образовательное пространство) совместной постановки учебной задачи в рамках предметной линии, поиск способа действия (решения задачи) и ее рефлексия. Урок как форма реализации содержания образования осуществляется исключительно в форме учебной деятельности и отвечает следующим требованиям:

- понятия раскрываются через цели, способы и средства человеческих действий, лежащих за этими понятиями;
- способы и средства действия не сообщаются в готовом виде – в форме образцов, правил и определений, а задаются в виде ситуаций, обеспечивающих самостоятельный поиск и открытие этих средств и способов;
- присвоение способов и средств действия обеспечивается не только системой тренировки, но и через разнообразие организационных форм работы, обеспечивающих учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.
- создаются инструменты, позволяющие соотносить полученный результат действия и намеченную цель, и обеспечивающие непрерывный мониторинг образования для всех его участников.

Детское действие, поисковая активность, позиционность в коллективной дискуссии учащихся, учебное сотрудничество – вот «ключевые» признаки деятельностного урока.

Домашняя самостоятельная работа – место (пространство) проб и тренировок. Работа в этом пространстве строится параллельно урочному пространству. Одна домашняя самостоятельная работа рассчитана на 3 недели. Таким образом, за учебный год на один учебный предмет приходится 5–6 работ. Основная цель домашней самостоятельной работы – формирование учебной самостоятельности у школьников. На разных ступенях образования это образовательное пространство решает разные задачи: на этапе основной школы – построение индивидуальных траекторий движения ученика в предмете, поиск себя и «своих» учебных предметов;

Домашняя самостоятельная работа состоит из набора заданий двух уровней: базового и углубленного, а также творческих заданий. Все виды заданий размещаются в электронной среде школы. Все задания подбираются под ведущими предметные и деятельностные линии. Заданий должно быть много, чтобы ученик имел возможность выбора. Каждая домашняя самостоятельная работа сопровождается целями, задачами, оценочным листом, а также местом и временем публичной презентации этой работы в классе, в школе. Результаты самостоятельной работы обязательно предъявляются классу, учителю в специально отведенное время (уроки-презентации).

Мастерская – место для проведения групповых занятий, с одной стороны, по ликвидации проблем и трудностей в обучении предмету, с другой стороны, подготовка к олимпиадам, конкурсам, конференциям. Как правило, мастерские носят тематический характер. Тема мастерских объявляется учащимся заранее. Сам учитель определяет время проведения таких мастерских через динамическое расписание учебных занятий. Инициатором посещения мастерской могут быть как учитель, так и сам учащийся вместе с его родителями. В основной школе – не менее 8 часов в год (одна мастерская на учебный блок в рамках концентрированного обучения). Учитель ведет учет через ПК «КОД» тематику и посещение мастерских. Родители и сами учащиеся могут видеть, какие темы мастерских будут и системность их посещения. В основной школе мастерские проводятся после основных занятий учебного плана (после последнего урока).

Консультация – место для индивидуальных встреч учащегося с учителем. Консультация проводится по инициативе самого ученика в двух формах: через электронную среду раздел «Вопрос к учителю» или очно в специально отведенное время, которое указывается в динамическом расписании для учащихся. В основной школе консультации проводятся после основных часов учебного плана. Консультации также вносятся в расписание занятий для школьников. Количество консультаций на один основной учебный предмет приходится от 6 до 8 часов по количеству учебных блоков в год. Посещаемость консультаций также фиксируется в ПК «КОД».

Лаборатория – место для индивидуальных и групповых проектных и исследовательских работ учащихся 6–9-х классов. Лаборатории проводятся в рамках каждого учебного предмета. Учащиеся сами определяют, какие лаборатории они в текущем учебном году будут посещать. Темы проектно-исследовательских работ каждой лаборатории объявляются в электронной среде школы. Темы работ могут быть ориентированы как на определенный

возраст, тему, так и носить разновозрастной, межпредметный характер. Время заседаний лабораторий определяется расписанием занятий. Количество заседаний лабораторий в год не менее 6 раз. На заседаниях лабораторий подводятся итоги индивидуально-групповой работы учащихся, которая проводится в самостоятельном режиме между их заседаниями.. Итогом работы лабораторий является ежегодная учебно-практическая конференция, которая проводится до 20 мая. Промежуточные результаты проектно-исследовательской работы учащихся докладываются как на заседании лабораторий, так и на уроках –презентациях домашней самостоятельной работы.

Учебный блок – это система образовательных пространств в основной школе по таким учебным предметам как: литература, алгебра, геометрия, история, география, физика, химия, биология. Учебный блок представлен:

- 1) **системой уроков** (8–10 уроков в неделю), на которых в коллективной форме ставится и решается учебная задача (таких учебных блоков 6 в год), а также системой уроков из 6 часов (2 учебных блока в год: запускной и рефлексивный), на которых планируются общие задачи учебного года и подводятся его итоги;
- 2) **диагностической работой** по итогам коллективной работы в рамках каждого учебного блока (последнее занятие в коллективной работе) для определения тактики в индивидуальной работе каждого учащегося в период домашней самостоятельной работы;
- 3) **домашней самостоятельной работой** на протяжении трех недель, в рамках которой отрабатываются отдельные положения темы, рассмотренной на уроках учебного блока. Самостоятельная работа содержит задания для самоконтроля двух уровней (базовый и углубленный) и творческие задания для тех, кто интересуется тем или иным учебным предметом, темой;
- 4) **мастерской** – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по проблемным местам содержания предыдущего учебного блока (не менее 1 раза в учебный блок);
- 5) **консультацией** – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по запросу самого учащегося по текущей самостоятельной работе (не менее 1 раза в учебный блок);
- 6) **лабораторией** – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по плану заседаний лаборатории (не менее 1 раза в учебный блок);

- 7) **презентацией** домашней самостоятельной работы, которая проводится на первом занятии следующего учебного блока;
- 8) **проверочной работой**, которая проводится в первый день следующего учебного блока в рамках презентации домашней самостоятельной работы. Таких проверочных работ должно быть 6 штук (по количеству текущих учебных блоков).

Элективный курс – место, где учащиеся 7–9-х классов, по выбору реализуют образовательный запрос и амбиции, которые невозможно реализовать в рамках существующих учебных предметов учебного плана. Элективные курсы по продолжительности не превышают 17 часов. Проводятся модульно (каждый курс рассчитан на одно полугодие). Учащиеся в полугодие должен посетить (по выбору) 2 курса. Следовательно, в год таких курсов для учащихся 4. За 7–9 классы учащийся может минимум посетить 12 курсов.

Образовательный модуль – специально организованное образовательное пространство, в котором учащиеся на протяжении нескольких дней от 3 до 5 решают специальные образовательные задачи. Для каждой ступени образования эти модули строятся по-разному и решают разные задачи.

В основной школе (**5–6 классы**) образовательные модули должны быть связаны с разными видами замысливания и реализацией своих замыслов учащимися. Это может быть постановка спектаклей, создание фильмов, выставок и т.п. Таких модулей должно быть не менее 2-х в год, значит 4 модуля за два года. И все 4 модуля должны быть между собою связаны.

В основной школе (**7–9 классы**) образовательные модули должны быть связаны с организацией различных предпрофильных социальных проб за пределами учебных предметов учебного плана. В ходе учебного года таких модулей может быть 3, за три года всего модулей 9. Каждый модуль должен быть связан с разными сферами и видами человеческой деятельности так, чтобы пройдя все модули выпускник основной школы мог самоопределился с возможной сферой человеческой деятельности для себя в перспективе. Отсюда модули должны быть связаны с такими сферами, как экономика, политика, наука, искусство, семья и воспитание детей, информационные технологии, инженерное дело, журналистика, маркетинг и реклама.

Каждый образовательный модуль рассчитан на 20–30 учебных часов. Конкретное соотношение часов по разным учебным предметам для каждого модуля свое. Все образовательные модули вносятся в календарный график учебного года до 1 сентября. Образовательные модули вносятся в учебный план за счет вариативной части этого плана. Образовательные модули имеют такие же рабочие программы, как и учебные предметы, которые

разрабатываются коллективом педагогов. В ходе учебного года образовательные модули вносятся в динамическое расписание. В электронный журнал образовательный модуль вносится отдельным элементом, если конкретный образовательный модуль внесен в учебный план. Если образовательный модуль проводится за счет часов определенных учебных предметов, то образовательный модуль записывается на страницах журнала этих учебных предметов.

Социальная практика – место (образовательное пространство), где учащиеся на практике используют те средства и способы действия, которые ими приобретены в рамках учебных программ.

В 5 классе коллективная социальная практика связана со способами организации групповой работы учащихся. Пятиклассники проходят эту социальную практику в рамках образовательного модуля «Первый раз в первый класс») в сентябре месяце в количестве 20 часов.

В 7–9-х классах коллективная социальная практика проходит в различных местах, где учащиеся могут осуществить предпрофильные пробы своих возможностей. Каждый учащийся в год должен использовать 17 часов. Таким образом, за три года это составляет 51 час.

Образовательное путешествие – образовательное пространство, в котором происходит знакомство учащихся с окружающим миром, культурой России и других стран. На каждый класс приходится 34 часа (9 путешествий в год). Эти часы берутся за счет часов внеучебной (внеурочной) деятельности. Путешествия проводятся за пределами часов учебного плана (в каникулярное время, выходные дни или во второй половине учебного дня. Отвечает за эти путешествия классные руководители. Образовательные путешествия направлены на повышение учебной мотивации, расширения кругозора учащихся, способствуют формированию личностных и метапредметных образовательных результатов. Образовательные путешествия оформляются как образовательная программа внеурочной (внеучебной) деятельности классным руководителем класса.

Рефлексия – место, где учащиеся вместе с классным руководителем один раз в неделю подводят итоги деятельности класса, конкретного ученика. Всего таких рефлексий должно быть 34 часа. Проводит рефлексию классный руководитель. Рефлексия как занятие оформляются в журнале внеучебной (внеурочной) деятельности.

Дополнительное образование – образовательное пространство, где организована внеучебная деятельность для воспитания и социализации учащихся. Организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время,

отводимое на внеучебную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. Рабочая программа дополнительного образования представляет собой комплексную разновозрастную программу, где занятия и мероприятия проводятся в смешанных (разновозрастных) группах, состоящих из учащихся разных классов и параллелей (кроме первых классов).

Занятия проводятся во второй половине дня по 4 часа в неделю на каждого ученика. На эти занятия составляются отдельные расписания. Данные программы реализуются за счет платных образовательных услуг.

Дистанционное тьюторское сопровождение учащихся – электронная образовательная среда школы, направленная на помощь учащимся в обучении, а также поиск и апробация новых электронных образовательных сред для реализации ООП ООО

Заключение

Итак, все изложенные выше рассуждения о подростковом возрасте, судьбе учебной деятельности, изменение ее содержания позволяют сформулировать следующие требования к обучению и учению подростка (эти требования представляют собой пока развернутую гипотезу о возможном устройстве подростковой школы в системе Эльконина-Давыдова):

1. Организация обучения подростка должна учитывать достигнутый к концу 5(6) класса школы уровень учебной самостоятельности детей: их способность контролировать и оценивать свои действия, умение отделять известное от неизвестного, умение работать с отражающей моделью, умение строить для себя программы коррекции и т.п. Вместе с тем, нельзя переоценивать способность подростка к пониманию чужих текстов, умение планировать свою индивидуальную учебную работу на большой промежуток времени, ставить самостоятельно учебные задачи и пр.

2. Подростковый этап образования должен стать временем испытаний, проб, экспериментирования, проектирования; развивающее обучение в подростковом возрасте должно строиться как полагание того пространства возможных достижений, которое предполагает осваиваемый общий способ действия.

3. Содержание учебных предметов подростковой школы должно быть: а) теоретически выстроенным; б) предполагать возможность координации разных предметов на уровне построения и использования моделей; в)

предполагать возможность становления позиции – особого способа рассмотрения вещей, удерживающего разнообразие и границы возможных видений. Подростковая школа должна быть построена событийно, т.е. предполагать особый временной и пространственный режим событий – узловых точек координации разных учебных дисциплин, порождения учебных и других разнообразных детских инициатив.

4. В отдельных узловых точках обучение подростка может достигать своей эффективности за счет появления проектных форм учебной деятельности, которые способствуют, с одной стороны, координации учебных предметов, с другой стороны, дают возможность использовать освоенные общие способы действия в нестандартных (практических) условиях.

5. Работу по выстраиванию индивидуальных траекторий движения в учебном материале удобнее проводить в рамках концентрированного обучения. Такая организация учебного процесса способствует развитию учебной самостоятельности и ответственности подростка.

6. Целесообразно сохранить качественные способы оценивания в подростковой школе с переходом на накопительную систему оценок (использование таких технологий как «портфолио»), сокращение роли учителя в контрольно-оценочной деятельности подростков;

7. В подростковой школе должны сосуществовать разнородные пространства, позволяющие подростку включаться вместе с другими и инициативно разворачивать разнообразные общественно-значимые деятельности (в число которых «на равных» входит учебная деятельность).

Подобным образом выстроенное обучение даст возможность использовать ресурсы сферы образования для решения задач подросткового возраста. Подросток сможет выстроить собственную картину мира, преодолев натурализм непосредственного восприятия, стать свободным и ответственным в действии, учитывающем не только перспективу «собственного движения», но и условия, в которых оно осуществляется.

Список литературы

1. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М.: Русская энциклопедия, 1998.-360с.
2. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности. - М.: «РассказовЪ», 2002. – 324с.

3. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова.- М.: «РассказовЪ», 2004.- 303с.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
5. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников// Психологическая наука и образование.- 2000.- № 2.- с96-110.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.- М.: Интор, 1996. – 383с.
7. Давыдов В.В., Репкин В.В. организация развивающего обучения в 5-9-х классах средней школы – М.: Интор, 1997. – 32с.
8. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность.- Рига: Эксперимент, 1999.-180с.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Акадеимия, 2000.- 184с.
- 10.Репкин В.В. Развивающее обучение. Теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997.- 280с.
- 11.Чошанов М.А. Америка учится считать: инновации в школьной математике США.-Рига, 2001.- 177с.
- 12.Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? //Вопросы психологии.-1998.- №5 – с 68-81
- 13.Цукерман Г.А. Оценка без отметки.-М.-Рига: Эксперимент,1999.- 125с.
- 14.Цукерман Г.А., Мастеров Психология саморазвития – Рига: Эксперимент, 1998.
- 15.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. –М. -509с.
- 16.Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.- 168с.