

На правах рукописи

ПОНОМАРЕВА Ирина Роландовна

**Саморазвитие школьников старших классов
основной школы в процессе обучения
/на примере предмета «Математика»/**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики
и образования**

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Челябинск – 2002

Работа выполнена на кафедре педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор Тулькибаева Н.Н.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор Чернецов П.И.

кандидат педагогических наук,
доцент Шитякова Н.П.

Ведущая организация - Российский государственный
профессионально-
педагогический университет

Защита состоится 17 сентября 2002 года в 14 часов на заседании диссертационного совета Д 212.295.01 в Челябинском государственном педагогическом университете по адресу: 454080, г. Челябинск, пр.Ленина, 69, ауд. 116.

С диссертацией можно ознакомиться в читальном зале библиотеки Челябинского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 15 августа 2002 г.

Ученый секретарь диссертационного совета



В.А.Черкасов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Последнее десятилетие ознаменовано реформированием традиционной системы образования. Идеи реформирования никогда не являются случайными, еще С.М. Гессен говорил: «Жизнь определяет образование, и образование определяет жизнь... Стоит понять систему образования и можно будет понять существующий строй». Начавшаяся около десяти лет назад реформа образования предполагала в начале изменение форм и методов организации образовательного процесса.

Прошедшее десятилетие привело к заметной стабилизации социальной ситуации в нашей стране, что определило изменение критериев в оценке человека - носителя активной деятельности в развитии общества. Следствием видения «нового» человека явилось изменение цели образования, принципов государственной политики в сфере образования, создание модели личности выпускника средней школы и т.д. Одним из средств достижения целей образования является создание условия для развития и саморазвития учащихся, воспитание у них способностей принимать самостоятельные решения. Таким образом, центром педагогических инноваций становится личность школьника, развиваемая и развивающаяся.

Развитие демократических и гуманистических свобод в обществе привело к необходимости изменений в системе организации образовательного процесса школы. Традиционная образовательная система не в состоянии образовательный процесс с учетом личностных особенностей каждого ребенка, его темпа обучения, уровня познавательных способностей и личных целей развития. Школа обеспечивает среду, которая способна создать предпосылки и условия для становления, развития и саморазвития школьников. В соответствии с ними школа может предоставить выбор путей и способов для достижения личностно значимых целей учащихся. На сегодняшний день школа призвана ориентироваться на планирование и контроль образовательного процесса «от ученика» с постоянным отслеживанием его результатов. Ведущим противоречием становится несоответствие между существующими в образовательном процессе методами и средствами развития личности школьника и потребностью каждого ребенка в достижении жизненных целей.

Создание педагогических средств, отвечающих целям образования, возможно лишь с учетом основных принципов и закономерностей современной педагогической науки. Основной такой закономерностью, отражающей объективные причинно-следственные связи ученика с внешним миром, является гуманизация образования. Цель гуманистического образования - создание условий саморазвития каждого человека. Идеи гуманистического развития личности ребенка сформулированы в трудах Е.В.Бондаревской, В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, И.Б.Котовой, Е.Н.Шиянова и др.

Гуманизация образования реализуется в рамках нескольких методологических подходов, принятых в современной педагогической практике. Личностно ориентированный подход выводит на первый план

самого человека, его ценности, личную свободу, умение прогнозировать себя. Основные идеи личностно ориентированного подхода к организации педагогического процесса наиболее созвучны с поставленными перед школой требованиями.

Ведущим мотивом личностно ориентированного образования является *саморазвитие школьника* (Н.Г.Григорьева, В.М.Дубоделова, Л.Н.Куликова, О.И.Лапицкий, Н.Н.Тулькибаева и др.).

Исследования отечественных психологов и педагогов позволяют сделать вывод о том, что данная проблема является одной из актуальных в настоящее время.

Саморазвитие школьника в науке рассматривается с нескольких сторон. Деятельностную основу саморазвития выделяют В.И.Андреев, А.В.Машляковская, Л.Н.Куликова и др. При раскрытии феномена саморазвития во многом помогают труды ученых - психологов (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Д.Б.Эльконин и др.).

Существует тенденция рассмотрения саморазвития в зависимости от сензитивных для этого процесса возрастных периодов (Б.Ц.Бадмаев, В.М.Дубоделова, Р.С.Немов, Б.Е.Робинсон, Е.А.Тирская и др.). Самосовершенствование человека, как целенаправленное «самодостраивание», предложенное А.Г.Асмоловым, поддерживается Л.Н.Куликовой и М.К.Мамардашвили. Я.А.Пономарев предлагает рассматривать саморазвитие как актуализацию возможностей творческого «я».

Различные аспекты изучения процесса саморазвития школьника рассматриваются Г.Е.Алимухамбетовой, Н.Г.Григорьевой, М.Т.Громковой, О.И.Лапицким, А.К.Марковой, Е.Л.Федотовой и др.

Раскрытию сущности личностно ориентированного процесса обучения посвящены труды Н.А.Алексеева, Е.В.Бондаревской, Э.Ф.Зеера, Т.И.Кульпиной, А.А.Плигина, И.С.Якиманской и др. Состав основного компонента личностно ориентированного процесса обучения - учебной деятельности рассматривают в своих исследованиях В.В.Давыдов, А.В.Усова, Д.Б. Эльконин, М.Н.Шардаков и др.

При обосновании структуры и содержания понятия «педагогическое взаимодействие» важную роль сыграли работы К.А.Абульхановой-Славской, Д.А.Белухина, А.Л.Бодалева, А.К.Марковой и др. Различные аспекты педагогического взаимодействия в развивающем и личностно ориентированном обучении раскрыты у А.Б.Воронцова, В.А.Сластенина, Г.А.Цукерман и др.

Для нашего исследования имеет существенное значение при рассмотрении принципов диалектической логики в образовательном процессе позиция И.Д.Андреева, В.В.Давыдова, А.И.Подольского, А.П.Шептулина.

Теоретическое осмысление исследуемых вопросов подтвердило нашу мысль о том, что существует потребность уточнения роли процесса обучения в саморазвитии школьников. Анализ работ ученых говорит о том, что феномен саморазвития не достаточно хорошо изучен. Наше исследование, в связи с

вышесказанным, посвящено важной проблеме - разработке средства саморазвития школьника.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена несоответствием между:

- ♦ требованием и потребностью социальных систем в творческой и саморазвивающейся личности и неспособностью школы подготовить такую личность;
- ♦ многообразием научных исследований, относящихся к изучению сущности, условий и факторов саморазвития, и недостаточностью работ, посвященных изучению средств саморазвития школьника;
- ♦ объективной оценкой роли процесса обучения в развитии школьника, его когнитивной сферы и недостаточностью исследований о степени влияния процесса обучения на саморазвитие школьника;
- ♦ необходимостью внедрения современных средств саморазвития школьников в педагогическую практику и недостаточным уровнем теоретической и практической подготовки учителей к их применению.

Теоретическая актуальность и практическая значимость проблемы, ее недостаточная разработанность для современной школы обусловили выбор темы исследования: «Саморазвитие школьников старших классов основной школы в процессе обучения /на примере предмета «Математика»/».

Цель исследования заключается в разработке средства саморазвития школьников.

Объектом исследования является личностно ориентированный процесс обучения в старших классах основной школы.

Предмет исследования - педагогические условия организации личностно ориентированного процесса обучения как средства саморазвития школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики работы школы позволил сформулировать следующую гипотезу: саморазвитие школьников в образовательном процессе будет более целенаправленно и эффективно, если личностно ориентированное обучение организовано на основе системы педагогических условий:

- ♦ построение учебной деятельности как активно-творческой мыслительной деятельности школьников;
- ♦ сочетание вида педагогического взаимодействия и дидактической интерпретации диалектического принципа в процессе изучения учебного материала;
- ♦ осуществление школьниками рефлексии собственной деятельности.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы были определены следующие задачи:

1. Провести анализ существующих научных исследований по проблеме исследования, выявить перспективы и тенденции её изучения.

2. Уточнить научный статус и содержание понятий «саморазвитие школьника», «педагогическое взаимодействие».
3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия организации процесса обучения как средства саморазвития школьников.
4. Разработать систему критериев саморазвития школьников при организации обучения на основе созданной системы педагогических условий.
5. Экспериментально оценить разработанную систему педагогических условий организации процесса обучения как средства саморазвития школьников. Обработать результаты теоретического и экспериментального этапов исследования.
6. Разработать методические рекомендации для учителей школ по организации процесса обучения как средству саморазвития школьников.

Методологическую основу исследования составляют:

- ◆ Философские и психолого-педагогические теории саморазвития школьника как универсальной реальности, открытой саморазвивающейся системы (В.И.Андреев, И.Кант, Е.Н.Князева, Л.Н.Куликова, С.П.Курдюмов, Г.А.Цукерман и др.);
- ◆ основные положения системно-деятельностного подхода, рассматриваемого применительно к педагогическим явлениям и процессам (В.В.Давыдов, Ф.Ф.Королев, А.Н.Леонтьев, В.Н.Садовский, Г.Н.Сериков, З.Г.Юдин и др.);
- ◆ диалектический метод познания действительности (Г.Гегель, В.И.Ленин, А.П.Шептулин и др.);
- ◆ личностно ориентированный подход в организации процесса обучения (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, Э.Ф.Зеер, С.В.Кульневич, И.С.Якиманская и др.);

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач в исследовании использовались следующие **методы**:

- ◆ теоретический анализ философской, психолого – педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- ◆ социолого – педагогический метод, наблюдение за процессом обучения, фиксирующее изменения в достижениях школьников, анализ работ школьников;
- ◆ опытно-экспериментальное исследование: проведение констатирующих срезов и формирующего эксперимента;
- ◆ обработка данных опытно-экспериментальной работы методами математической статистики.

База исследования: Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе лицея № 82 Металлургического района г.Челябинска. Всего экспериментальной работой охвачено 142 ученика старших классов основной школы.

Методологические основы исследования и поставленные задачи определили ход теоретико-экспериментального исследования проблемы,

которое условно можно разделить на **три этапа**, на каждом из которых применялся соответствующий комплекс методов исследования.

Первый этап (1998-1999) – поисково–теоретический - связан с выбором и теоретическим осмыслением темы, методологической и теоретической основы исследования; определением его целей и задач; формулировкой рабочей гипотезы.

Второй этап (2000-2001) – опытно-экспериментальный – нацелен на разработку гипотезы исследования, разработку плана формирующего эксперимента, уточнение подходов к содержанию и особенностям организации процесса обучения. Проведение констатирующего и формирующего этапа опытно-экспериментальной работы сопровождалось обработкой полученных данных.

Третий этап (2002) – аналитико-обобщающий – связан с анализом результатов опытно-экспериментальной работы, подведением итогов и оформлением результатов исследования в виде диссертации.

Научная новизна исследования состоит в:

- ♦ рассмотрении организации личностно ориентированного обучения как средства саморазвития школьников;
- ♦ создании системы педагогических условий организации личностно ориентированного процесса обучения, обеспечивающий саморазвитие школьников.
- ♦ установлено влияние личностно ориентированного процесса обучения на саморазвитие школьников;

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- ♦ разработано одно из средств саморазвития школьников;
- ♦ раскрыта связь личностно ориентированного процесса обучения с понятием зоны ближайшего саморазвития.

Практическая значимость исследования состоит в разработке методических рекомендаций для педагогов–практиков. Выявленные критерии саморазвития школьников используются в педагогическом процессе школы. Разработанная система ретестовых работ применяется в практике изучения предмета в качестве диагностического инструмента.

Положения, выносимые на защиту.

1. Организация личностно ориентированного процесса обучения выступает средством саморазвития школьников.
2. Система педагогических условий: построения учебной деятельности на собственной активно-творческой мыслительной деятельности учеников; сочетания вида педагогического взаимодействия и дидактической интерпретации диалектического принципа в процессе изучения учебного материала; изменения зоны ближайшего саморазвития школьников в их рефлексивной деятельности. Выбор и реализация сочетания вида педагогического взаимодействия и диалектического принципа осуществляется по степени их результативности в саморазвитии школьников. Сочетания представляют собой связи вида педагогического

взаимодействия «учитель – ученик» и диалектического принципа противоречивости («ученик – ученик») и принцип единства анализа и синтеза, «ученик – коллектив» и принцип единства индукции и дедукции, «ученик – объект усвоения» и принцип перехода количественных изменений в качественные).

3. Критерии саморазвития школьника в процессе обучения: устойчивая мотивация саморазвития школьников (мотивация самопроцессов; познавательная мотивация; мотивы взаимодействия учеников); активность в учебной деятельности; принятие различных типов взаимодействия; саморазвиваемость школьников через процессы самообразования, самопознания, самоопределения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось:

- ♦ посредством выступления на ежегодных научно-практических конференциях преподавателей и аспирантов ЧГПУ (1999 – 2002 г.), на региональных научно-практических конференциях центра «Личностно ориентированного и развивающего обучения» ЧГПУ (2000 – 2002 г.), региональной научно – практической конференции «Личностно ориентированное обучение в процессе саморазвития школьника» на базе лицея №82 Металлургического района г. Челябинска (2001 г.), региональных научно-практических конференциях г.г. Екатеринбурга, Орска (2001 г.).
- ♦ посредством работы в качестве учителя математики первой квалификационной категории лицея №82 Металлургического района г. Челябинска.
- ♦ при проведении открытых уроков в рамках региональной научно-практической конференции «Личностно ориентированное обучение в процессе саморазвития школьника» (г. Челябинск, 2001 г.), семинаров для учителей на кафедре физико-математических дисциплин лицея №82.
- ♦ в процессе педагогической деятельности в роли классного руководителя, на родительских собраниях.
- ♦ посредством публикаций основных результатов и выводов работы в статьях по проблеме исследования.

Структура диссертации отражает логику исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулирована рабочая гипотеза и основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе – «Личностно ориентированный процесс обучения в саморазвитии школьника» - сделан теоретический обзор существующих в педагогической науке точек зрения по вопросу реализации саморазвития учеников в образовательном процессе. В рамках исследуемой проблемы

рассмотрены феномен гуманизации образования и концепция личностно ориентированного обучения.

Анализ литературы по проблеме саморазвития школьников позволил нам выделить несколько подходов. Мы разделяем точку зрения ученых, которые утверждают, что потребности человека в саморазвитии и самореализации - это высшие потребности. При этом саморазвитие рассматриваем как внутреннюю, сложную деятельность индивида по самостроению.

Для нашего исследования имеет существенное значение рассмотрение деятельностной природы процесса саморазвития, понимание саморазвития как деятельности, проявляющуюся в учении, труде и общении.

Изучив различные подходы к саморазвитию личности, мы считаем, что наиболее значимой для нас является концепция саморазвития, созданная Л.Н.Куликовой. Мы остановили свой выбор на данной концепции по нескольким причинам:

1. В нашем понимании саморазвитие есть процесс, обусловленный внешними и внутренними факторами.
2. Механизм процесса саморазвития видится в самодостраивании личностью себя.
3. Сущность феномена саморазвития школьника соответствует гуманистической направленности педагогических исследований.
4. Понятие «саморазвитие школьника» определяет содержание личностно ориентированного процесса обучения.

На основании анализа исследований ученых нами выведено следующее понятие *саморазвития школьника как процесса, отражающего особый вид творческой деятельности, направленного на самодостраивание целостной личности, основанного на собственной активности ребенка и обусловленного внешними (педагогическими) и внутренними (индивидуальными) факторами.*

Предметом саморазвития школьника является сама личность и ее полноценное развитие. Анализ существующих структур саморазвития школьников позволяет нам утверждать, что содержание понятия «саморазвитие» включает процессы самости ребенка.

Решая поставленные задачи, мы пришли к выводу, что *процесс обучения* для саморазвития школьника имеет особое значение. Содержанием обучения как процесса является деятельность, которой в той или иной степени владеет обучающий и не владеет полностью или частично обучаемый, а также тот учебный материал, на котором эта деятельность строится. Благодаря этому содержанию сам процесс обучения можно рассматривать как устойчивую систему деятельностей, основанную на конкретном учебном материале. Анализ предложенных учеными структур процесса обучения позволил сделать вывод, что он рассматривается в дидактике как система, в которой в целостном единстве проявляются три крупных компонента:

- ◆ учебная деятельность;
- ◆ содержание учебного материала;
- ◆ педагогическое взаимодействие.

Тогда можно предположить, что если эти три структурно-сущностных компонента процесса обучения формируются на основе специально созданных условий, то результативность обучения будет неоспоримо выше и процесс саморазвития школьников пройдет более эффективно.

Для нашего исследования имеет большое значение рассмотрение в науке личностно ориентированного обучения. Анализ трудов ученых по этой проблеме позволил говорить о существовании в педагогической науке полноценной целостной дидактической системы личностно ориентированного обучения. Этот тип обучения, по мнению исследователей, направлен на создание условий саморазвития учащихся, кроме того, правильная организация такого обучения **обязательно** приводит к саморазвитию личности ребенка.

При таком рассмотрении проблемы, организация процесса обучения (в нашем понимании личностно ориентированного процесса обучения) может рассматриваться несколько под другим углом. В «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой дается определение понятия «средство» как приема, способа, действия для достижения чего-либо. Тогда мы можем рассматривать *организацию процесса обучения как средство саморазвития школьников*.

Действительно, при наличии хорошо разработанной и практически адаптированной организации личностно ориентированного процесса обучения, она переходит в форму педагогического инструмента, при умелом использовании которого учитель достигает основной цели современного образовательного процесса – саморазвивающегося школьника.

Принципиально важное значение для нас имеет тот факт, что учеными созданы различные инструменты, использование которых в личностно ориентированном обучении активизирует саморазвитие школьников (педагогическая поддержка, целенаправленное педагогическое взаимодействие, развитие гуманистических тенденций в педагогическом процессе и др.). Мы разработали *систему педагогических условий* (указана в гипотезе исследования), которую необходимо создать, чтобы три компонента процесса обучения функционировали результативно. Под педагогическими условиями организации личностно ориентированного процесса обучения мы понимаем обстоятельства, сознательно создаваемые в педагогическом процессе и способствующие саморазвитию школьников.

Исходя из анализа педагогической литературы, мы пришли к заключению, что необычность учебной деятельности содержится в ее компонентном составе, в особенностях ее построения. Мы взяли в качестве основы две согласующиеся при данном рассмотрении проблемы **структуры учебной деятельности**: структуру, предложенную М.Н.Шардаковым и уточненную А.И.Подольским и структуру учебной деятельности А.Б.Воронцова. Согласно им, учебная деятельность включает семь этапов.

1) Выделение предмета исследования.

При выделении предмета исследования определяется родовое понятие и качественный видовой признак, обосновывается необходимость введения

нового понятия, формируются познавательные потребности, цель и мотив учебной деятельности (создание «ситуации успеха»).

2) Диалектико-логическое абстрагирование предмета исследования.

На этом этапе осуществляется логико-структурный анализ выделенного предмета исследования школьниками под руководством учителя. Все промежуточные микрооткрытия осуществляются школьниками самостоятельно (постановка учебной задачи).

3) Формально-логическая конкретизация абстрактных понятий и связей и отношений между ними (решение учебной задачи).

4) Моделирование внутренней структуры понятия (выполнение учебных операций).

5) Определение понятия (моделирование).

6) Выделение общего способа (приема умственной деятельности) применения

познания (учебные действия).

7) Интериоризация способа применения понятия (этап рефлексии, контроля и оценки, самоконтроля и самооценки).

Обе эти структуры учебной деятельности соответствуют друг другу.

Учебная деятельность рассматривается в контексте развивающего обучения как собственная активно-творческая мыслительная деятельность самих учащихся по добыванию и усвоению научных знаний. Благодаря такой самостоятельной познавательной деятельности непосредственно и происходит изменение ее субъектов.

Смысл учебной деятельности - это самостоятельная мыслительная работа учащихся, а не прямая передача учителем готовых знаний. При таком подходе основной формой работы учащихся выступают коллективные учебные действия. Метод организации процесса обучения - управляемые учителем учебные дискуссии. В ходе этих дискуссий школьники приобретают знание, опираясь на ранее усвоенные теоретические знания общего характера. Учащиеся между собой обсуждают частные случаи, относящиеся к конкретным темам, говоря иначе, восходят в размышлениях от абстрактного к конкретному. Усвоение содержания учебного материала происходит на этапе решения учебных задач, через учебные действия, в активно-творческой мыслительной деятельности. Таким образом, необходима органическая система приемов изучения учебного материала, которая принимается практикой личностно ориентированного процесса обучения и способствует саморазвитию школьников. Анализ учебной деятельности и требований к содержанию учебного материала позволяет сделать вывод, что такие приемы существуют в аппарате диалектической логики, среди принципов диалектического метода познания.

Как бы ни была универсальна формула получения знания, предложенная В.В.Давыдовым, процесс познания каждого человека индивидуален. Мы предполагаем, что в зависимости от выбора в качестве основания при изучении нового материала того или иного диалектического принципа процесс

познания и саморазвитие школьника более эффективно. Система принципов диалектики построена, прослеживая путь мысли человека в процессе познания. Для полноценного познания необходимо присутствие всех двенадцати диалектических принципов. Учебный процесс - процесс познания. Его эффективность связана со следованием по этим диалектическим принципам, как по ступенькам познания.

Учебная деятельность - это форма организации учебного процесса и сама познавательный процесс. Выбранный в качестве основного принцип восхождения от абстрактного к конкретному один из последних в лестнице познания. Диалектические принципы присутствуют в учебной деятельности, реализуясь на этапах решения учебной задачи, моделирования и осуществления учебных действий, операций. Материалистическая теория познания определяет природу принципов диалектического метода познания. Тогда они основываются на *некотором реальном и материальном предмете* и явлении. Познавательный процесс строится на основе определенного содержания учебного материала. Как отмечают ученые, содержание учебного материала – это фактический материал и теоретические положения, которые подлежат усвоению учащимися; оно выступает в качестве *своеобразной материальной основы урока*, на базе которой осуществляется вся учебная деятельность учеников. Процесс изучения учебного материала является точкой приложения диалектической логики к процессу обучения. При многообразии условий, в которых возникает и протекает процесс обучения, именно процесс изучения учебного материала наиболее динамичный и управляемый процесс. Под умелым изучением учебного материала мы подразумеваем понимание, воплощение вышеозначенной диалектической структуры познавательного процесса.

Мы предлагаем внести в стройную структуру познавательного процесса некоторые акценты. При постановке и решении учебной задачи эффективно использовать принцип противоречивости, дать возможность школьникам прийти к выводу о недостаточности своих знаний, тем самым активизировать их деятельность и механизмы саморазвития. Учитель, управляя процессом изучения учебного материала, основывается на проявившихся противоречиях, взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливает успешный познавательный процесс учащихся. Деятельность субъектов процесса обучения строится на диалектическом принципе противоречивости. При этом остальные диалектические принципы необходимо реализуются в нем. Мы получаем успешный познавательный процесс и ситуацию личностного роста школьников. Подобным образом дело обстоит и с другими избранными нами диалектическими принципами.

Следуя логике рассмотрения проблемы исследования, необходимо выявить роль учебно-познавательного процесса в саморазвитии школьника. Этот вопрос, в контексте исследования, мы рассматриваем в совокупности с проблемой педагогического взаимодействия и его роли в саморазвитии школьников.

Процесс педагогического взаимодействия в условиях личностно ориентированного обучения, способствует выделению диалектических принципов в общей структуре познания, удовлетворяет возрастным и индивидуальным характеристикам детей. Условием развивающего взаимодействия учителя и ученика является наличие доверия и положительного отношения между ними, вектора *рефлексии* у ребенка. Активная позиция школьников в учебной деятельности, формируемое в личностно ориентированном процессе обучения знание направляют ребенка на осмысление его собственных действий через самоконтроль и самооценку. Тем самым развивается рефлексивность каждого школьника, происходят положительные изменения зоны ближайшего саморазвития школьника. *Мы понимаем процесс педагогического взаимодействия как личностно направленный процесс передачи и формирования субъективного и когнитивного опыта субъектами процесса обучения в общении и совместной деятельности, причем основным отношением между участниками процесса является взаимосвязь типа: «преподавание - учение», которая реализуется в рамках учебной деятельности.* В ходе нашего теоретического осмысления проблемы исследования были выявлены основные виды педагогического взаимодействия, организуемого в педагогическом процессе, можно выделить:

- ♦ учитель – ученик (вектор активности направлен от учителя к ученику);
- ♦ ученик – ученик (активным субъектом является ученик, роль учителя – консультант (групповая работа));
- ♦ ученик – коллектив (активными субъектами являются и ученик и учитель, но ведущая роль остается за учеником);
- ♦ ученик – объект усвоения (активным субъектом является ученик, учитель - консультант).

Выбор данных видов педагогического взаимодействия (отношений) основан на анализе педагогической практики и данных педагогических исследований. Необходимо отметить, что наиболее сензитивным для становления саморазвития человека является подростковый возраст и ранняя юность. Благодаря активной позиции учеников в учебной деятельности, присущей данному возрасту, формируемое в процессе обучения знание направляет ребенка на осмысление собственных действий через самоконтроль и самооценку.

Тем самым развивается рефлексивность личности каждого школьника, и происходят положительные изменения зоны ближайшего саморазвития ученика.

Вслед за Л.В.Трубайчук мы понимаем зону ближайшего саморазвития школьника как познавательные возможности ребенка, позволяющие ему осуществить саморазвитие и самосовершенствование на основе рефлексивных действий. Оценить изменение зоны ближайшего саморазвития возможно за счет таких характеристик ученика, как обучаемость и обученность.

Если обучаемость - это восприимчивость к обучающим воздействиям извне, то ее наиболее высокий уровень – самообучаемость, которая находится в «подзоне» зоны ближайшего развития наряду с саморазвиваемостью и

самовоспитуемостью. Это участок самостоятельной активности ученика – зона ближайшего саморазвития. Все три характеристики системно характеризуют ученика с позиции инициативы в саморазвитии, самоорганизации, творчества в саморазвитии. Таким образом, *зона ближайшего развития (ЗБР) состоит из зоны ближайшего развития (ЗБр) в которую школьник входит с помощью учителя, и зоны ближайшего саморазвития (ЗБСр) как зоны самостоятельно организуемого саморазвития.* Самообучаемость, приближенная к процессу обучения, - характеристика, и ее оценить количественно проще. Из системного характера показателей зоны ближайшего развития, по увеличению показателей самообученности можно сделать вывод об увеличении зоны ближайшего саморазвития и об увеличении зоны ближайшего развития.

Теоретическое осмысление проблемы исследования показало нам, что организация процесса обучения с учетом разработанной системы педагогических условий действительно выступает в качестве средства саморазвития школьников.

Во второй главе нашего исследования – «Опытно-экспериментальная работа по организации процесса обучения как средства саморазвития школьников» - рассмотрена реализация системы педагогических условий организации лично-ориентированного процесса обучения. Целью опытно-экспериментального этапа исследования явилась практическая проверка эффективности педагогических условий организации процесса обучения, разработка системы критериев саморазвития школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе лицея №82 Metallургического района г.Челябинска. В эксперименте принимали участие ученики трех классов, четвертый класс был выбран в качестве контрольной группы. Реализация педагогических условий осуществлялась в ходе изучения предмета «Математика».

Теоретический анализ педагогической литературы позволил нам сделать вывод о том, что саморазвитие школьника есть процесс, состоящий из множества процессов «самости» личности (В.И.Андреев, Л.Н.Куликова, А.В.Машляковская и др.) Анализ литературы, педагогического опыта и структуры саморазвития позволил нам выделить систему критериев успешности этого процесса. В качестве выбранных критериев, по нашему мнению, выступают: устойчивая мотивация личностного саморазвития школьников (мотивация самопроцессов; познавательная мотивация; мотивы взаимодействия учеников), активность в учебной деятельности, принятие различных типов взаимодействия; саморазвиваемость школьников, через процессы самообразования, самопознания, самоопределения.

На констатирующем и контролирующем этапе эксперимента исследование проводилось по пяти направлениям, соответствующим выделенным критериям: изучение способности школьников к саморазвитию и самообразованию, способности к самоопределению, ведущих мотивов школьников. уровня сформированности учебной деятельности, предпочитаемых типов взаимодействия учеников (с собой, с окружающим миром,

родителями, друзьями, учителями). Каждый из показателей приведен к четырехуровневой шкале. Первый уровень – наивысший.

Обработка данных анкетирования осуществлялась методами математической статистики. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что исследуемая характеристика по каждому из направлений в экспериментальных группах статистически не различается. С помощью t-критерия Стьюдента мы определили, что выборочное среднее статистически не отличается от уровневого среднего в экспериментальных группах. Эти показатели доказывают качественную схожесть групп и истинность предположения о среднем уровне каждой из характеристик.

Следуя разработанным критериям саморазвития школьника, мы пришли к заключению, что уровни саморазвития соотносимы с уровнями каждого из направлений. Таким образом, нами сформирована четырехуровневая шкала саморазвития школьников, каждый из уровней связан с предыдущим и обуславливает последующий.

1 уровень (высокий)– школьники стремятся к самосовершенствованию себя как личности, к самодвижению и самодостраиванию. Дети активны в ходе учебной деятельности, являются ее субъектами. Учащиеся свободно используют приемы творчества на различных учебных занятиях, ставят цели деятельности. Они склонны к рефлексии, анализу окружающей действительности, открыты для взаимодействия. У данных школьников наблюдается устойчивость мотивации самопроцессов.

2 уровень (выше среднего)–школьники стремятся к самореализации через успешность в учебной деятельности и пластичность во взаимодействии. Ребята прислушиваются к мнению людей, но остаются субъектами происходящих процессов. Ученикам присуще стремление к саморазвитию, но с помощью других. У них в большей степени преобладают познавательные мотивы, мотивы взаимодействия.

3 уровень (средний)–саморазвитие школьников реализуется с помощью внешнего стимула. Самодостраивание происходит под влиянием других людей и обстоятельств. Школьники предпочитают следить со стороны за активной деятельностью других, включаются в нее только в случае необходимости. У учеников познавательные мотивы выступают в качестве ведущих, а предпочитаемые виды учебной деятельности это работа с учебником и дидактическим материалом.

4 уровень (низкий)–школьники подвержены влиянию извне. Они предпочитают пассивные формы деятельности. Позиция невмешательства наиболее присуща таким ученикам. Эти дети могут реализоваться в традиционной системе обучения, не требующей субъективной позиции ребенка. Нет или недостаточны навыки самопознания и целеполагания. Преобладают мотивы невмешательства.

Экспериментальное осмысление исследуемой проблемы показало, что из сорока учащихся ЭГ₁ – 37(93%) учеников находятся на среднем уровне саморазвития. Только 2 (5%) школьника перешли на уровень выше среднего. Эти показатели много меньше желаемого уровня и являются достаточными

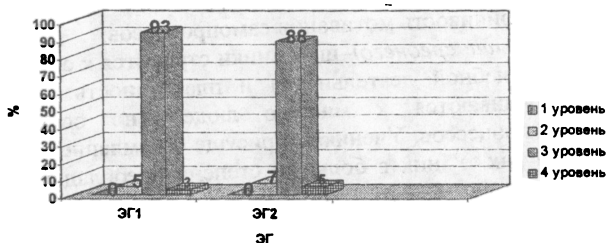
для проведения формирующего этапа эксперимента, так как только 1 (3%) школьник находится на низком уровне саморазвития и средний уровень группы - средний. Результаты, полученные при анализе уровней саморазвития учащихся второй экспериментальной группы, схожи с результатами первой группы. Оценим распределение по уровням в экспериментальных группах с помощью χ^2 - критерия (таб. 1).

Таблица 1

**Значение χ^2 - критерия при оценке соотношения
уровневого распределения саморазвития школьников в экспериментальных
группах на констатирующем этапе эксперимента**

Сочетание Групп	χ^2	
	Фактически	Табличный
ЭГ ₁ -ЭГ ₂	5,27	11,34

Из таблицы видно, что значение $\chi^2_{\text{факт}}$ меньше $\chi^2_{\text{таб}}$, по всем направлениям исследования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Можно сделать вывод о статистической неразличимости и недостаточном уровне саморазвития школьников на этом этапе эксперимента (рис.1).



**Уровневое распределение саморазвития школьников
в экспериментальных группах на констатирующем этапе опытно-
экспериментальной работы**

рис. 1.

Проведенный констатирующий этап опытно-экспериментальной работы подтвердил нашу мысль о том, что для проведения формирующего эксперимента уровень саморазвития школьников является необходимым, но недостаточным.

Целью *формирующего этапа* эксперимента явилось отслеживание с помощью диагностических методов изменения зоны ближайшего саморазвития школьников, определение результативных сочетаний вида педагогического взаимодействия и дидактической интерпретации диалектического принципа при организации 16 типов занятий на основе системы педагогических условий.

Диагностирование осуществлялось с помощью системы ретестовых работ.

Результатом работы на формирующем этапе эксперимента стало выявление экспериментальным путем сочетаний вида педагогического взаимодействия и диалектического принципа в процессе изучения учебного материала. Уровень соответствует степени результативности сочетания в саморазвитии школьников.

1 уровень: оптимальное сочетание вида педагогического взаимодействия «ученик – ученик» и принципов противоречивости и взаимосвязи качественных и количественных характеристик на саморазвитие учеников. Эти сочетания позволяют увеличить зону ближайшего развития в среднем до 57%, а эффективность познавательного процесса в среднем до 45%.

2 уровень: сочетание вида педагогического взаимодействия «учитель–уче-ник» и принципа взаимосвязи качественных и количественных характеристик либо принципа единства общего и единичного, принципа противоречивости. Кроме того, подобных результатов можно достичь при сочетании вида «ученик–объект усвоения» и принципа единства общего и единичного.

3 уровень: соединение вида взаимодействия «ученик – коллектив» и принципа противоречивости; сочетания вида педагогического взаимодействия «учитель – ученик» и принципа единства общего и единичного.

4 уровень: менее сильное воздействие на саморазвитие учеников оказывает вид «учитель – ученик» в сочетании с принципом единства общего и единичного; вид «ученик - коллектив» и принцип единства общего и единичного или принцип единства анализа и синтеза. Равнозначным по влиянию является сочетание вида педагогического взаимодействия «ученик–объект усвоения» и принципов единства анализа и синтеза, взаимосвязи качественных и количественных характеристик.

5 уровень: наименьшее влияние на саморазвитие школьников оказывает сочетание вида взаимодействия «учитель – ученик» и принципа единства анализа и синтеза, «ученик–коллектив» и принцип взаимосвязи качественных и количественных характеристик, а также «ученик – объект усвоения» и принцип противоречивости.

Контролирующий этап опытно-экспериментальной работы подтвердил эффективность теоретически разработанной системы педагогических условий организации лично-ориентированного обучения. К примеру, в среднем 37% учеников экспериментальных групп оценивают свою способность к саморазвитию и самообразованию на первом и втором уровне. В контрольной группе этот показатель находится в пределах 13%. По каждому направлению исследования была выявлена подобная тенденция перехода характеристики на второй и первый уровни. Этот этап эксперимента показал, что из 40 учащихся ЭГ₁ – 21 (53%) школьник, что на 40% меньше, чем на констатирующем этапе, находятся на среднем уровне саморазвития. 38% школьников, что на 33% больше, чем на констатирующем этапе, перешли на уровень выше среднего. 10% школьников показали высокий уровень саморазвития. Эти показатели являются достаточными для утверждения эффективности организации

процесса обучения на основе системы педагогических условий в саморазвитии школьника.

Для более подробного анализа изменений, происшедших в уровне саморазвития школьников в экспериментальных группах на формирующем этапе эксперимента, рассмотрим относительный прирост каждого из уровней саморазвития школьников (таб. 2).

Таблица 2

Изменение относительных частот распределения показателей по уровням на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента при оценке уровня саморазвития школьников

ГРУППА	КОЛИЧЕСТВ О ЧЕЛОВЕК	ИЗМЕНЕНИЕ ПО УРОВНЯМ							
		1		2		3		4	
		КэЭ - КтЭ	Кт-ЭГ	КэЭ - КтЭ	Кт-ЭГ	КэЭ - КтЭ	Кт-ЭГ	КэЭ - КтЭ	Кт-ЭГ
ЭГ ₁	40	7	8	33	29	-40	-48	-3	-7
ЭГ ₂	56	13	11	32	30	-42	-75	-3	-5

Из полученных результатов видно, что показатели уровня саморазвития школьников в ходе формирующего этапа эксперимента в среднем увеличились на 19%. Этот факт говорит об изменении позиции школьников в вопросе собственного саморазвития, об их активной роли в данном процессе и его перспективах.

Для подтверждения выводов проведена оценка объективности распределения по уровням саморазвития школьников в экспериментальных и контрольной группах с помощью значения χ^2 - критерия (таб. 3).

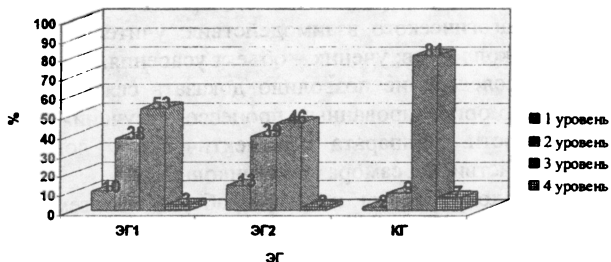
Таблица 3

Значение χ^2 - критерия при оценке уровневого распределения саморазвития школьников в экспериментальных и контрольной группах на контролирующем этапе эксперимента

Сочетание Групп	χ^2	
	Фактически	Табличный
ЭГ ₁	27,5	11,34
ЭГ ₂	46	
ЭГ ₁ - КГ	92	
ЭГ ₂ - КГ	51,9	
ЭГ ₁ -ЭГ ₂	5,47	

При статистическом сравнении экспериментальных групп на данном этапе эксперимента $\chi^2_{\text{факт}} < \chi^2_{\text{таб}}$. Этот показатель говорит о том, что ученики двух групп статистически не отличаются друг от друга по каждой характеристике. Можно сделать вывод о соотношении уровня саморазвития школьников и влияния разработанной системы педагогических условий. При сравнении двух экспериментальных групп на контролирующем этапе, значение χ^2 для первой группы меньше, чем для второй, что говорит о перспективности организации личностно ориентированного процесса обучения на основе системы педагогических условий по типу ЭГ₂ (ученики входили в эксперимент сами

без особенной помощи учителя), это оказало влияние на изменение в уровне саморазвития школьников. Отличия значений χ^2 -критерия при анализе изменений в группах на первом и последнем этапах эксперимента говорят об объективности полученных результатов. Этот же вывод можно сделать по значению χ^2 -критерия для контрольной группы (рис.2).



**Уровневое распределение саморазвития школьников
в экспериментальных и контрольной группах на контролирующем этапе
опытно-экспериментальной работы**

рис.2.

Исследование показало, что учащиеся экспериментальных групп получили более высокие уровневые показатели, чем ученики контрольной группы. Таким образом, по результатам контролирующего этапа опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод об успешности формирующего этапа при организации обучения на основе разработанной системы педагогических условий для саморазвития школьников.

В заключении диссертации подведены общие итоги проведенной работы и сформулированы ее основные результаты и выводы.

Выполненное диссертационное исследование направлено на создание педагогических условий организации личностно ориентированного обучения как средства саморазвития школьников.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило решить поставленные задачи и получить следующие результаты:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы была обоснована необходимость создания средства саморазвития школьников. В процессе исследования были систематизированы существующие в науке подходы к определению целей, структуры, условий и факторов саморазвития школьников.

2. В настоящем исследовании уточнено содержание понятия «саморазвитие школьника» и «педагогическое взаимодействие». Под саморазвитием школьника мы понимаем процесс, отражающий особый вид творческой деятельности, направленный на самодостраивание целостной личности, основанный на собственной активности ребенка и обусловленный внешними

(педагогическими) и внутренними (индивидуальными) факторами. Педагогическое взаимодействие мы понимаем как личностно направленный процесс передачи и формирования субъективного и когнитивного опыта субъектами процесса обучения в общении и совместной деятельности, причем основным отношением между участниками процесса является взаимосвязь типа: «преподавание - учение», которая реализуется в рамках учебной деятельности. В образовательном процессе реализуются четыре основных вида педагогического взаимодействия: учитель – ученик; ученик – ученик; ученик – коллектив; ученик – объект усвоения.

3. Исследование позволило доказать связь саморазвития школьников с личностно ориентированным процессом обучения, раскрыть влияние учебной деятельности, аппарата диалектической логики и педагогического взаимодействия на саморазвитие школьников.

4. В ходе работы нами разработана система педагогических условий организации личностно ориентированного процесса обучения: построение учебной деятельности как активно-творческой мыслительной деятельности школьников; сочетание вида педагогического взаимодействия и дидактической интерпретации диалектического принципа в процессе изучения учебного материала; осуществление школьниками рефлексии собственной деятельности.

5. В процессе анализа философской, психолого-педагогической, методической литературы и педагогического опыта мы доказали целесообразность рассмотрения организации личностно ориентированного процесса обучения как средства саморазвития школьников.

6. В результате исследования нами выявлена система критериев и выделены уровни саморазвития школьников.

7. В подтверждение теоретических выводов мы смоделировали опытно-экспериментальную работу по организации личностно ориентированного процесса обучения как средства саморазвития школьников.

8. В ходе опытно экспериментальной работы были обнаружены результативные сочетания вида педагогического взаимодействия и дидактической интерпретации диалектических принципов в саморазвитии школьника.

Обобщая результаты проведенного диссертационного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Целесообразность создания средства саморазвития школьников обусловлено рядом причин:

- государственной политикой в области образования, направленной на организацию образовательного процесса «от ученика», на самореализацию и саморазвитие каждого школьника;
- требованием и потребностью социальных систем в творческой и саморазвивающейся личности;
- недостаточностью исследований, касающихся разработки средств саморазвития школьника;

- необходимостью внедрения педагогических средств саморазвития школьников в педагогическую практику.

2. Теоретическое осмысление проблемы и проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердили положение гипотезы о том, что процесс саморазвития школьников более целенаправлен и эффективен, если личностно ориентированное обучение организовано на основе системы педагогических условий.

3. Анализ тенденций педагогического изучения саморазвития учеников позволил нам прийти к выводу о том, что включение в педагогический процесс принципов диалектического метода познания позволяет активизировать саморазвитие школьников.

4. Опытнo-экспериментальная работа и анализ педагогической и методической литературы позволили создать шестнадцать типов занятий по числу сочетаний видов педагогического взаимодействия и принципов диалектического метода познания. По величине зоны ближайшего развития мы определили наиболее результативные из них для саморазвития школьников.

5. Организация личностно ориентированного процесса обучения на основе разработанной системы педагогических условий приводит к активизации процессов «самости» учеников. Критерии саморазвития в значительной степени помогают определить направление изменений в самопроцессах школьника. Уровневая шкала саморазвития характеризует продвижение школьника в данном процессе.

6. По данным исследования разработаны методические рекомендации, которые могут быть использованы в реальном образовательном процессе школы.

7. Проведенное исследование и педагогический эксперимент позволили выделить перспективные направления реализации разработанного нами средства саморазвития школьников:

- исследование влияния не рассмотренных в рамках данной работы принципов диалектического метода познания на саморазвитие школьников;
- создание по имеющимся разработкам занятий по более широкому спектру предметов;
- исследование созданной системы педагогических условий организации личностно ориентированного обучения на школьников старшей школы.
- изучение изменений зоны ближайшего саморазвития в зависимости от модификации зоны актуального развития школьников.

В связи с вышеизложенным можно констатировать, что цель достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена, задачи решены. Разработанный нами подход к организации личностно ориентированного процесса обучения как средству саморазвития школьников способен внести определенный вклад в модернизацию образовательного процесса.

**Основные положения диссертационного исследования отражены в
следующих публикациях:**

1. Организация процесса обучения как средство саморазвития школьников: Методические рекомендации.- Челябинск:Изд-во ЧГПУ, 2002.- 40с.
2. Особенности построения педагогического взаимодействия как эффективного средства саморазвития личности учащихся. // Теория и практика развивающего обучения. Сб.науч.ст. Вып. 11.–Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С.84-87.
3. Саморазвитие личности как одно из направлений в педагогических исследованиях. // Теория и практика развивающего обучения. Сб. науч.ст. Вып. 12. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С.76-78.
4. Ценностная основа личности и ее связь с процессом саморазвития ученика. // Единство аксиологии основ культуры философии и педагогики. Сб.науч.ст. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2001.-С.142 - 145.
5. Учебная деятельность в системе развивающего обучения и применимость в ее структуре принципов диалектической логики // Вестник ЧГПУ. Серия 3. Институт развития образования и воспитания подрастающего поколения. Центр личностно ориентированного и развивающего обучения. – Вып. 1.- Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2001. - С.126 – 130.
6. Логико-педагогическое взаимодействие как фактор саморазвития учащихся // Сб.тр. асп. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000.- С.17 – 20.
7. Организация процесса обучения с учетом стиля руководства учителя // Вестник ЧГПУ. Серия . Институт развития образования и воспитания подрастающего поколения. - Челябинск:Изд-во ЧГПУ, 2001.- С.128-139.
8. Педагогическое взаимодействие как одно из средств саморазвития личности школьника //Сб.тр.аспир.-Челябинск:Изд-во ЧГПУ, 2000.- С.48-53.
9. Изложение содержания учебного материала как одно из условий эффективного саморазвития личности учащегося//Теория и практика развивающего обучения. Сб.науч.ст. Вып.13. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001.- С.24-28.
10. Саморазвитие личности школьника как конечная цель личностно ориентированного образовательного процесса. Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы регион. науч.-пр.конф., Екатеринбург: В 3 ч.//Урал.гос.проф.-пед.ун-т.–Екатеринбург,2001.Ч.3.-С.61–64.
11. Саморазвитие личности ученика как результат изменения зоны ближайшего развития учеников // Вестник ЧГПУ. Серия 3. Институт развития образования и воспитания подрастающего поколения. Центр личностно ориентированного и развивающего обучения. – Вып. 2. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2002. –С. 61- 64 (в соавт.).
12. Механизм реализации личностно ориентированного процесса обучения как основного средства саморазвития личности учеников // Вестник ЧГПУ. Серия 3. Институт развития образования и воспитания подрастающего поколения. Центр личностно ориентированного и развивающего обучения. – Вып. 2. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та,, 2002. – С. 85 – 90.

Лицензия ЛР № 040277 от 17.04.1997
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, ауд. 328.

Издательство ЧГПУ

Формат 60х90/16 Объем 1,1 п.л. Тираж 100 экз. Заказ № 1529

