

Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке

И.В. Ермакова,
кандидат психологических наук,
Н.И. Поливанова,
кандидат психологических наук,
И.В. Ривина,
кандидат психологических наук

В статье рассматриваются особенности психологической организации учебного взаимодействия детей и учителя в сопоставлении с эмоциональным отношением школьников к учению. Используются метод экспертного наблюдения на уроке и диагностическая методика определения эмоционального состояния учащихся на уроках в школе. Экспериментальное исследование проведено в 5 школах с разными технологиями обучения. Показано, что в разных образовательных средах, характеризующихся различными типами учебного взаимодействия, эмоциональное состояние детей на уроках имеет свою специфику, что по-разному сказывается на выраженности уровня познавательной активности и комфортности учащихся в процессе урока.

Ключевые слова: тип образовательной среды, учебное взаимодействие, познавательная активность, тревожность, уровни комфортности, эмоциональное самочувствие учащихся на уроке.

Одним из существенных условий развития взаимодействующих субъектов в образовательной среде является, с точки зрения В.В. Рубцова (1996), такая система организации деятельности обучающего и обучаемых, которая обеспечивала бы усвоение обобщенных способов решения классов задач и стимулировала бы полноценную ориентировку учащихся в объектах и ситуациях. Данное направление продолжается в русле изучения влияния образовательных сред на развитие детей. В рамках проблематики модернизации образования такие понятия, как «образовательная среда», «мониторинг образования»,

приобретают значимость в плане эффективности деятельности школы, ее развивающего потенциала.

Мониторинг в широком смысле подразумевает систематический процесс наблюдения за объектом, оценивание его состояния, контроль за характером происходящих событий, предупреждение нежелательных тенденций развития [10]. Задачами образовательного мониторинга служат обеспечение прогнозной оценки и построение моделей управленческого процесса, ориентация на перспективные потребности социально-экономического развития, модернизация образовательных программ.

Одним из приоритетных направлений образовательного мониторинга является контроль качества образования (Федеральная программа развития образования, 2000). Чаще всего исследуется педагогический аспект этой проблемы – качество подготовки учащихся, соответствие образовательных программ госстандартам (нормативный контроль), отслеживание динамики развития учеников, классов, школ на индивидуальном, внутришкольном, муниципальном уровнях, аттестация образовательных учреждений [6; 5; 4].

Результаты мониторинга московской системы образования, проведенного в рамках программы «Столичное образование – 1», позволили высветить ряд проблем, существующих в регионе, в частности необходимость приведения в соответствие содержания образования лично-ориентированному обучению детей, обеспечение адекватного контроля качества учебного процесса, оценка нервно-психического здоровья учащихся образовательных учреждений; взаимодействие участников образовательного процесса с учетом их равноправия и равноответственности за результаты. Подчеркивается, что важнейшим фактором решения последней проблемы является психологическое обеспечение истинного субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса между собой [7].

Конкретные психологические исследования показывают, что, исходя из специфики внутренних реальных задач, которые конкретная школа ставит перед собой, можно построить классификацию образовательных сред. В зависимости от общей направленности в этих школах используются различные дидактические методы, психолого-педагогические установки, способы построения общения взрослых и детей. Известно, что успешность обучения зависит не только от педагогических методов, но и от форм организации познавательной деятельности учащихся. Любой урок реализуется в различных формах деятельности учителя и детей и их взаимодействия. Разные формы организации задают свои требования к учебным операциям: при фронтальной работе необходимо

уметь слушать, запоминать, воспроизводить информацию; при групповой работе – уметь обсуждать, дискутировать, адекватно общаться; при индивидуальной – планировать, организовывать, саморегулироваться, проявлять свою индивидуальность и самостоятельность [11].

Когда учащиеся работают в разных педагогических технологиях, они оказываются в разных образовательных средах. По мнению Дж. Равена, эффективность учебных технологий состоит в их влиянии не только на общую компетентность, но и на мотивы и переживания учащихся [14].

Если для ребенка осуществляемая им на уроке деятельность не является лично-значимой, если он скучает, равнодушен или даже противодействует, то проявить свои способности в ней он не может. Поэтому для нас очень важной становится диагностика как эмоционального состояния учащихся на уроках, так и их познавательной заинтересованности в учебной работе.

Использование и сочетание различных форм организации познавательной деятельности позволяют учителю преодолеть индивидуалистический характер работы учеников, поднять их социальную активность, повысить роль коллективного начала, развить способности каждого ученика. В настоящее время основой взаимодействия и взаимоотношений взрослых и детей все более признаются гуманистические принципы организации образования, направленные на равенство, диалогизм, развитие участников образовательного процесса. Важными социально-психологическими формами взаимодействия в учебном процессе являются сотрудничество и общение в ходе осуществления учителями и учениками совместной деятельности, направленной на достижение общего результата. По мере разворачивания такого многогранного взаимодействия может формироваться совокупный субъект, усилия которого направлены на достижение общей цели. Учитель перестает быть центром внимания и источником мудрости, а руководит процессами роста и развития, оставаясь на заднем плане, т. е. эффективный педагог должен быть прежде всего управленцем.

Проведенные нами ранее исследования показали, что специфика организации учебного сотрудничества или его отсутствие определенным образом влияет как на эффективность учебной деятельности, так и на особенности социального и личностного развития детей [15].

Большое значение для нашей работы приобретают исследования, направленные на выявление индивидуальных характеристик эмоциональных компонентов учебной деятельности (тревожность, познавательная активность, негативные переживания) в школьной практике. Они позволяют выявить специфику эмоционального состояния подростков на уроке и наметить пути формирования позитивного отношения к учению [1]. Интересны в этой связи исследования тревожности подростков как устойчивого качества личности и как эмоционального состояния, возникающего в конкретной ситуации. В концепциях механизма базисной тревожности ведущим фактором, стимулирующим ее формирование, считается угроза. Тревогу определяют как состояние неприятного предчувствия без видимой на то причины, как переживание дискомфорта, связанного с ожиданием грозящей опасности. Применительно к подростковому возрасту тревога может быть вызвана угрозой, затрагивающей чувство собственной личностной идентичности [2; 8]. Под познавательной активностью понимается любознательность и заинтересованность на занятиях, стимулирующие учебную деятельность субъекта. Негативные переживания включают гнев, напряженность, агрессию, беспокойство, которые возникают на уроке и затрудняют приспособление к школьным условиям. Тревожность, с точки зрения А.М. Прихожан, является выражением неудовлетворенности у учащегося ведущих возрастных потребностей, обеспечивающих нормальное функционирование и развитие личности. Подчеркивается, что если высокий и средний уровни познавательной активности инициируют учебную деятельность, то соответствующие уровни тревоги и негативных переживаний – дезадаптивные и дезорганизирующие факторы.

Наша работа вписывается в исследовательскую задачу выявления дифференцирующих критериев в целях создания социально-психологического мониторинга образовательной среды школы. Интересующие нас критерии связаны, с одной стороны, с процессуальными характеристиками урока, задаваемыми педагогом, и, с другой, с эмоциональным состоянием учащихся на уроке. Таким образом, параметры для мониторинга определяются особенностями формы, содержания и эмоциональной тональности процесса взаимодействия учителя и учащихся в ходе учебной работы.

В социальной психологии образования выделяются следующие основные факторы, побуждающие учеников к активности: познавательный интерес, творческий характер учебно-познавательной деятельности, определенная состоятельность, игровой характер и эмоциональность занятий, совместность учебной работы. В ходе социально-психологического мониторинга важно выявить, насколько данные факторы присутствуют в учебной работе конкретных школ.

Полученные нами предварительные результаты позволили сделать предположение о том, что в различных образовательных средах эмоциональное состояние детей одного и того же возраста на уроках будет иметь свою специфику, зависящую от типа осуществления учебного взаимодействия в образовательной среде. Подробное исследование различных образовательных технологий было осуществлено в наших предыдущих работах [12; 13]. Остановимся на тех характеристиках образовательных сред, которые могут иметь отношение к интересующей нас проблематике.

Школа с образовательной технологией «интеллектуалистского» типа характеризуется одновременной направленностью на умственное развитие детей (дать как можно больше знаний, развивать интеллект и память) и формирование чувства долга, привычки к каждодневному труду. Детей обучают в ускоренном темпе, знания даются в увеличенном объеме. Большое значение придается домашним заданиям, на выполнение которых часто уходит почти все свободное время, что приводит к пере-

гуженности детей. Учителя стараются стимулировать познавательную активность (творческие конкурсы, ролевые игры-представления, нестандартные сочинения) и активизировать соревновательную мотивацию. Данная технология обучения совмещает в себе элементы традиционной программы с ее контрольно-оценочным аппаратом и фронтальной формой урока и инновационные методы обучения, вносящие в этот процесс разнообразие и интерес. Учащиеся вынуждены работать в жестком рабочем режиме, что требует от них повышенной работоспособности и большой усидчивости.

В школе с образовательной технологией развивающего типа (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов) с помощью специальных учебных действий учащиеся открывают всеобщие способы ориентации в данной области знаний. Направленность на формирование у детей основ учебной деятельности и развитие теоретического мышления создает необходимость специальной организации школьных занятий. Учитель в этом случае выступает не столько как контролер и оценщик, а скорее как партнер, участник совместной деятельности. Поощряются групповые формы работы; позиционное и операциональное разделение действий; обмен мнениями в свободной дискуссии. Все это способствует созданию благоприятной атмосферы и раскованности детей на уроке.

В школе с образовательной технологией традиционного типа основные усилия направлены на усвоение учащимися определенных знаний, умений и навыков. Провозглашается значимость вовлечения детей в дискуссию, включения в процесс урока нестандартных элементов обучения, а в реальной практике учитель работает преимущественно в авторитарной манере. Строгая проверка, наказание, императивность – таковы в основном способы управления классом. В подобных условиях собственная поисковая учебная активность каждого ученика развивается слабо, стимулируется прежде всего репродуктивная, исполнительская деятельность.

В школе с образовательной технологией смешанного типа, как правило, про-

исходит совмещение в целом традиционного обучения с элементами организации форм сотрудничества учителя и учащихся. Образовательная среда уроков является довольно интенсивной как по содержанию, так и по темпу работы. С одной стороны, педагоги стремятся включить в учебную работу всех детей класса, опираясь на дискуссию, с другой – стимулируют учебную работу в значительной мере с помощью понуканий, команд и призывов.

Сопоставив вышеописанные образовательные технологии, мы наметили следующие основные факторы, определяющие познавательно-эмоциональное состояние детей в процессе учебной работы на уроках:

1) организационно-психологический (технологический), включающий функционально-целевые компоненты структуры урока и их проявление в реальном осуществлении учителем;

2) особенности психолого-педагогического поведения учителя в процессе урока;

3) познавательное поведение учащихся на уроке, их эмоциональное самочувствие, уровень комфорта и отношение к учебной работе;

4) общая психологическая атмосфера учебного взаимодействия учителя и детей.

Цель данной работы состоит в выявлении особенностей психологической организации учебного взаимодействия детей и учителя на уроке в *сопоставлении* с эмоциональным отношением школьников к учению. *Задачей* исследования является изучение конкретных психологических особенностей этой взаимосвязи и определение тенденции формирования такого типа взаимодействий в системе «учитель – ученик», который способствовал бы созданию благоприятной атмосферы на уроке,

Для исследования была использована специальная *карта наблюдения* взаимодействия детей и учителя в процессе их работы на уроке (содержащая более 20 параметров), а также анкетная методика оценки эмоционального состояния детей в различные моменты учебной деятельности и выраженности их познавательной активности. В психологии достаточно глубоко изучено коллективное действие (по сравне-

нию с индивидуальным) и обнаружено, что оно имеет существенные дополнительные возможности. В связи с этим мы особо акцентировали параметры, связанные с коллективной работой детей, рассматривая их адекватное проявление как один из наиболее значимых показателей развивающего характера образовательной среды.

Карта наблюдения состоит из трех разделов: содержательного, организационного и межличностного. *Содержательный раздел* характеризует разворачивание учебного содержания (проблематизация, передача учебной информации разного уровня обобщения, типы задаваемых вопросов и ответов, дидактические приемы). *Организационный раздел* содержит параметры, описывающие способы разворачивания учебного содержания (инструментирование, ведение групповой дискуссии, использование модельных и схематических средств, организация групповых форм работы детей, практических и исследовательских действий). *Межличностный раздел* включает параметры, характеризующие инициирование активности и мотивирования учащихся, их оценивание, поощрение, способы поддержки детей и, главное, готовность к обоюдному взаимодействию.

Диагностика эмоционального отношения к учению представляет собой опросник, который позволяет определить ситуативные показатели состояния ребенка, в частности его эмоциональное состояние на уроках в школе. Он также позволяет установить уровни тревожности, негативных эмоций, познавательной активности и, таким образом, определить, как эти составляющие проявляются в ходе учебной деятельности школьника. Полученные результаты сравниваются с нормативными показателями соответствующей возрастной группы. По каждой шкале во всех возрастных группах обнаруживается значительный разброс индивидуальных данных [1], а, согласно нашим исследованиям, такая вариативность существует также при сравнении групп учащихся в разных школах, что свидетельствует о высокой чувствительности описываемой методики не только к индивидуальным, но и к группо-

вым различиям, о ее пригодности для изучения эмоциональных компонентов учебной деятельности как отдельного ученика, так и группы учащихся [15].

На основании сочетания результатов по отдельным шкалам методики разработчиками выделяются шесть уровней эмоционального отношения к учению: 1-й уровень – продуктивное эмоциональное отношение; 2-й уровень – общее позитивное отношение, но без выраженной познавательной активности; 3-й уровень – общее позитивное отношение при повышенной чувствительности к оценочному аспекту учения; 4-й уровень – диффузное, неопределенное отношение, а также переживание «школьной скуки»; 5-й уровень – чрезмерная эмоциональность; 6-й уровень – разная степень отрицательного эмоционального отношения.

В данном перечне мы поменяли местами 5-й и 6-й уровни, в связи с тем что для нас большое значение приобретает уровень познавательной активности ребенка на уроке, его позитивное отношение к ситуации, что свойственно школьникам, имеющим 6-й уровень, в большей степени, чем обнаружившим 5-й уровень, т.е. проявляющим на уроке отрицательное эмоциональное отношение (по данным А.М. Прихожан). В настоящей работе подсчитывался процент детей каждой выборки, обнаруживших соответствующие уровни по шкалам трех составляющих эмоционального отношения к учению.

Экспериментальная база и испытуемые – школы московского региона, учащиеся и педагогический персонал школ. Были задействованы 4 средние школы, образовательные среды которых соответствовали вышеописанным типам, и одна религиозная школа-интернат. Всего в эксперименте участвовало 247 учащихся девяти классов, 43 учителя, осуществлено наблюдение 72 уроков разной предметной направленности.

Результаты

Результаты диагностики позволили выявить специфику эмоционального состояния школьников на уроках в связи с особенностями конкретной технологии обуче-

ния. Количественные данные отражены в таблице.

Так, школу с «интеллектуалистской» технологией обучения в целом характеризует выраженность познавательной активности учащихся на уроках в сочетании с повышенным уровнем негативных переживаний (63% девятиклассников имеют высокую познавательную активность, что значительно превышает средненормативные показатели; 36% – испытывают негативные эмоции на уроке).

В школе *развивающего обучения* обнаружен относительно высокий уровень познавательной активности подростков (51%). Вместе с тем уровень негативных переживаний значительно ниже, чем у школьников «интеллектуалистской» школы (лишь 16 % девятиклассников испыты-

вают отрицательные эмоции на уроках). В школе с *традиционной технологией* на фоне среднего уровня познавательной активности (только 28 % детей проявляют на уроке интерес к учению) больше, чем в других школах, выражены чувства безразличия и скуки. В школе *смешанного типа* большинство детей обнаруживают средние показатели познавательной активности и выраженности негативных переживаний.

Подтвердилось предположение, что различная направленность педагогических установок может быть существенным фактором становления отношения детей к учению. Эти различия сказываются на выраженности уровней, отражающих общее эмоциональное состояние детей и определяющих степень благополучия и комфорта на уроках. В школах, нацеленных на со-

Таблица

Эмоциональное отношение к учению в школах с разными образовательными технологиями (процент детей, соответствующих различному уровню)

Уровни	Школы			
	Традиционная	Смешанная	«Интеллектуалистская»	Развивающая
Познавательная активность				
Низкий	23	0	3	5
Средний	49	59	34	44
Высокий	28	41	63	51
Тревожность				
Низкий	23	36	22	31
Средний	68	46	53	58
Высокий	9	18	25	11
Негативные переживания				
Низкий	25	9	17	31
Средний	58	66	47	53
Высокий	17	25	36	16
Общий уровень				
I	19	9	13	14
II	9	0	3	17
III	8	32	41	31
IV	47	36	9	19
V	17	23	34	17
VI	0	0	0	2

трудничество, на нестандартные способы подачи учебного материала, более весомо проявляется познавательная мотивация (большая представленность детей с 1-м и 3-м уровнями в школах развивающего и «интеллектуалистского» типов свидетельствует о позитивном отношении к учебе). В школе смешанного типа наблюдается довольно равномерное распределение детей по разным уровням – с позитивным, безразличным и негативным отношениями к учению. В традиционной школе, где построение урока зачастую не отвечает реальным познавательным потребностям детей, возникает чувство скуки, падает интерес к учению (у 47 % девятиклассников обнаружен достаточно низкий, 4-й уровень).

В психологических работах показано, что тревожное состояние ребенка на уроке часто опосредовано особенностями педагога и создаваемой им атмосферой в классе. «Тревогогенными» факторами являются чрезмерная обеспокоенность учителей результатами, излишняя строгость, подчеркивание значимости успешного выполнения заданий и т. д. В нашем исследовании подтвердилось, что такая ориентация на успех, на учебные достижения в сочетании с жестким контролем деятельности действительно может вызывать отрицательные переживания учащихся на уроке. Так, в школе «интеллектуалистского» типа обнаружилась высокая представленность детей с 3-м и 5-м уровнями, что свидетельствует об их повышенной чувствительности к оценочному аспекту учения и чрезмерной напряженности на уроке. Учащихся школы развивающего типа отличает более ровное, спокойное отношение к учению, что, очевидно, связано с доброжелательной атмосферой на уроке и отсутствием жесткой оценочной системы.

Как показывают данные нашего наблюдения, в указанных типах образовательных сред большинство учителей придерживаются соответствующего стиля поведения и педагогических установок, которые имеют заметные различия. Вместе с тем наблюдаются вариативность такого поведения внутри одной образовательной среды и сходные формы обучения в разных образо-

вательных средах. На основании анализа различных форм поведения учителей нами были выделены некоторые устойчивые параметры учебного взаимодействия учителя и учащихся в процессе урока, которые могут способствовать комфортному состоянию детей, стимулированию их познавательной активности либо, напротив, провоцировать школьную скуку, напряженность и негативные переживания.

Остановимся на характеристиках взаимодействия учителя и учащихся в процессе урока и соотнесем поведение учителей и эмоциональное самочувствие учащихся. В школе с развивающей образовательной технологией четверо из пяти учителей при наличии определенных индивидуальных различий продемонстрировали очень сходное психолого-педагогическое поведение. Оно заключается в сознательном создании доброжелательной, ровной, эмоционально-поддерживающей атмосферы, ориентации на содержательное усвоение материала в форме проблемного обсуждения («Вы – ученые»), дискуссионного, диалогического партнерства как учителя с учащимися, так и детей между собой. Оценивание производится не публично и в основном является положительным. Если же учитель желает педагогически обыграть оценку, то, например, включает в обсуждение ее основной весь класс и таким образом проясняет свою позицию контроля и оценки, а также стимулирует рефлексию учащихся. Атмосфера урока рабочая, но свободная, дети активно отвечают на вопросы и заинтересованно задают их, охотно участвуют в дискуссиях, сотрудничают с учителем в прояснении новой темы и исследовании возникающих проблем; возражают по делу и в то же время весело, принимая претензии учителя как вполне справедливые.

Эти характеристики выступают особенно выпукло при сравнении с уроками учителя, который оказался в данной школе недавно и пришел с совсем иной педагогической установкой. Его уроки литературы, построенные в традиционной манере, с ориентацией на запоминание и воспроизведение информации, учащиеся приняли в штыки. Их не удовлетворило пассивное

воспроизведение «правильных» мыслей. У класса возник серьезный конфликт с учителем, выразившийся в бойкотировании работы на уроках, требованиях справедливого оценивания собственного мнения учащихся и даже в грубых нарушениях дисциплины. Существенно, что дети, наиболее ярко проявившие себя в данном учебно-содержательном конфликте, не были обычными скандалистами. По данным диагностики, они обнаружили высокий уровень познавательной мотивации в сочетании с позитивным эмоциональным настроем по отношению к учению.

Приведем два небольших эпизода возникшего конфликта.

1. Вызванная к доске ученица отвечает, ее демонстративно не слушают. На призывы учителя быть внимательными учащиеся не реагируют, а, напротив, стреляют из самодельных трубочек в стоящую у доски девочку и учителя. Ученица (растерянно): «Меня никто не слушает...» Учитель (сердито, но с апломбом): «А мне какво?» Ученица: «И в вас тоже плюют? Интересно...»

2. Учитель недоволен ответом мальчика: «Ты, как всегда, ничего не выучил!» Ученик: «Почему? Я все свои слова могу объяснить». Учитель: «Ты не дал ни одного правильного определения. Двойка». Ученик: «Это несправедливо, я говорю так, как думаю». Учащиеся считают, что «атмосфера на этих уроках ужасная», но что делать – не знают. Попытки учителя переломить ситуацию с помощью массового выставления двоек «за незнание четких определений и невыученность параграфов» к успеху не привели, конфликт с классом усугублялся. В конце концов учитель из школы ушел по собственному желанию, поскольку сменить авторитарную педагогическую установку не пожелал.

Исходя из описанных результатов можно сделать определенный вывод о том, что в развивающей образовательной среде большинство детей оказываются не только эмоционально более благополучными, но и самостоятельными, отвечающими за собственное поведение личностями, способными отстаивать как учебную, так и социальную позицию.

Интересно сопоставить данные развивающей образовательной среды с учебным поведением учителей и детей в «интеллектуалистской среде». Педагоги и учащиеся последней тоже добиваются весьма значительных профессиональных результатов, высокой познавательной активности и глубины усваиваемых знаний. Учителя особым образом подбирают материал, подают его в оригинальной форме, используют групповые формы занятий детей на уроках, вводят игровые и соревновательные мотивы обучения. Но есть и одно очень существенное отличие – значительно больше (в два раза) детей-«интеллектуалов» испытывают на уроках отрицательные эмоции, раздражение и гнев. В чем же причина? Экспертное наблюдение показало, что подавляющее большинство учителей данной школы, будучи кандидатами и даже докторами наук, пытаются сочетать в своей педагогической практике большой объем глубоких предметных знаний, очень высокий темп работы на уроке со строгостью контроля и оценки и обязательностью достижения правильного результата («Пощадить не будет», «...будете так работать, мы расстанемся до конца года», «...никаких поблажек не ждите»). Такое сверхтребовательное отношение создает у детей высокое эмоциональное напряжение в процессе уроков, негативность переживания несоответствия чужим требованиям, боязнь неуспеха и проигрыша в имидже успешного ученика своим одноклассникам (более 60 % девятиклассников показали на уроке повышенную эмоциональность с сильным негативным оттенком). Дети постоянно оглядываются на реакцию учителя, что выдает их неуверенность в собственных знаниях. Желая соответствовать предполагаемому требованию, ученики иногда затевают псевдодискуссию, в которой понимание скорее имитируется чем реально достигается. Конечно, такой эмоциональный дискомфорт не способствует подлинно творческой деятельности учащихся на уроках.

Резкий контраст с первыми двумя типами школ составляет обычная школа, где большинство учителей работают в традиционной манере. В ней на многих уроках

у половины детей доминирует школьная скука, к тому же у четверти школьников – очень низкий познавательный интерес. Дети отвлекаются на посторонние дела, болтают, читают журналы, полулежат на партах и без конца «нарушают дисциплину». Они редко проявляют инициативу, зато живо откликаются на всяческие отступления учителя от темы урока, на любые посторонние разговоры и события (дежурство в столовой, уборка зала и т.д.).

Такая скука, на наш взгляд, связана с ориентацией большинства «традиционных» учителей на «нормативность» и «долженствование» как в образе ученика («ученик должен думать так...», «вести себя следует так...» и т. д.), так и в содержании излагаемого предметного материала (как правило, с сильными идеологическим акцентом «бичевания и критики язв общества»). Отсутствие в таком долженствовании новизны, неожиданности и нестандартности порождает равнодушие учеников, их «пофигизм» ко всему, что говорят учителя, тем более что на большинстве уроков учителя избегают даже искры игры, юмора, редко используют шутку. Тем не менее и в этой среде учащиеся охотно и быстро включаются в работу при малейшем проблеске проблемности и ее реальном обсуждении, что свидетельствует о ситуативности скуки и ее привычности, а не об утраченности познавательных интересов вообще.

Более благополучное положение было выявлено в школе с образовательной средой смешанного типа, атмосфера уроков в которой обеспечивала большую эмоциональность и комфортность учащимся. Характерной особенностью учителей данной школы является то, что они стараются установить субъект-субъектные отношения, прислушиваясь к предложениям учеников. Однако в действительности равноправными партнерами для своих учеников они не становятся, поскольку сохраняют снисходительное отношение к идеям и гипотезам детей, их настоячивости в достижении на уроке собственных познавательных целей.

Таким образом, наше исследование полностью подтверждает положительное влияние сотрудничества учителя и детей

на их эмоциональное самочувствие и отношение к учебной деятельности. Однако оно достигается лишь при организации не декларированного, а подлинного партнерства. Приведем пример. В трех обследованных школах почти одновременно изучалось творчество М.Ю. Лермонтова, и у эксперта была возможность наблюдать учебное поведение и эмоциональное отношение к работе в трех девятых классах с различной реализацией сотрудничества. В классе, где сотрудничество ограничивалось монологами учителя (очень эмоциональными, но чуждыми современным детям своей высокопарностью) и его робкими призывами к детям «тоже что-то самим подумать», интереса ни к теме, ни к Лермонтову не возникло, царили скука и неприятие учителя и ни в чем не повинного поэта.

В классе, в котором учитель недавно начал работать в парадигме сотрудничества, дети захватили первенство, и взаимодействие явно склонилось в сторону их предпочтений. Отталкиваясь от поэзии, учащиеся с удовольствием проговорили весь урок о разных проявлениях любви, но от поэзии Лермонтова они ушли довольно далеко, и вернуть их к ней учителю не удалось.

Наконец, в классе, где работал очень опытный педагог, реально опирающийся на инициативу детей и строящий настоящее исследовательское взаимодействие, наблюдалось подлинное творчество детей в литературном анализе произведений Лермонтова, рефлексия мировоззрения поэта и оснований для построения собственной жизни (например, если в жизни все предопределено, то зачем Я?).

Интересный опыт использования неформального общения педагогов и детей для создания осязающей учебной атмосферы мы обнаружили в специальной религиозной школе-интернате, ученики которой имели длительный негативный эмоциональный опыт в семьях. Во взаимодействие включились очень авторитетные и в то же время близкие по непосредственному проживанию и возрастным характеристикам взрослые. Они выступили как учителя и как друзья, с которыми можно поделиться своими мыслями и переживаниями. С их

помощью дети усваивали нравственные нормы индивидуального и группового поведения. Отношения были неформальные, взрослые создавали братское партнерство с детьми, допуская шутки в свой адрес, с юмором парируя бестактные замечания. Во время урока детям предоставлялось достаточно свободы для проявления учебной инициативы, оценки давались преимущественно положительные, дисциплинарные замечания были редкими. Именно в этой школе выявились наиболее высокие показатели как познавательной активности детей, так и их эмоциональной комфортности.

В заключение сформулируем те характеристики процесса учебного взаимодействия учителя и детей на уроке, которые способствуют развитию познавательной активности и вместе с тем комфортному эмоциональному состоянию учащихся. Сравнительный анализ различных образовательных сред подтверждает значимость таких параметров, как

- партнерские отношения учителя и учащихся, стремление к общению на равных и реальное его осуществление;
- проблемность и дискуссионность обсуждения учебного материала;
- эмоциональная и содержательная поддержка учебной работы детей и положительное оценивание любого продвижения в усвоении. При этом ориентирование ребенка на самооценку;
- адекватное содержательное отношение к ошибке; использование ее не в целях порицания, а для создания развивающей ситуации;
- направленность учителя в отношении с ребенком на его развитие и личностный рост;
- побуждение к работе, опирающееся на доброжелательные, шуточные замечания, эмоциональность и неформальность разговора с детьми.

На основании этих параметров в настоящее время нами разрабатывается методика оценки характера взаимодействия учителя с учащимися и эмоционального отношения детей к учению. В ней мы стараемся заложить возможность выявления психолого-педагогических установок учи-

теля, его отношения к партнерству с учащимися, созданию условий для активной познавательной деятельности детей и их эмоционального комфорта.

Литература

1. *Андреева А.Д.* Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. М., 1988.
2. *Астапов В.М.* Тревожность у детей. М., 2001.
3. *Кларин М.В.* Инновации в обучении. Метафоры и модели. М., 1997.
4. *Кричевский В.* Контроль в управлении школой: мифы и реальность // Народное образование. 2001. № 3.
5. *Кулемин Н.А.* Квалиметрический мониторинг в системе общего образования // Педагогика. 2001. № 3.
6. *Ладнушкина Н.* Мониторинг как аспект управленческой деятельности // Народное образование. 2001. № 6.
7. Материалы мониторинга участников городских мероприятий 1999–2000 гг.: Сб. статей. М., 2001.
8. *Мэй Р.* Проблема тревоги. М., 2001.
9. Новые ценности образования: Сб. статей. М., 1996. Вып. 4.
10. *Пищулин Н.П., Пищулин С.Н., Курнешова Л.Е.* Маркетинговый мониторинг образования: Учеб. пособие. Ч. 1, 2. М., 1999.
11. *Поливанова Н.И., Ермакова И.В.* Образовательная среда урока в разных типах школ // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
12. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Особенности развития системности младших школьников в разных технологиях обучения // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
13. *Поливанова Н.И., Ермакова И.В.* Психологическое экспертное исследование организации урока как элемента образовательной среды // Психология как профессия: Ежегодник Российского Психологического общества. М., 2002. Т. 9. Вып. 3.
14. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М., 2001.

15. Ривина И.В., Ермакова И.В. Эмоциональное отношение школьников к учению в разных образовательных средах // Психология как профессия: Ежегодник Российского Психологического общества. М., 2002. Т. 9. Вып. 3.

16. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные сре-

ды // Психология проектирования. М., 1996.

17. Социально-психологические проблемы образования / Под ред. М.Ю. Кондратьева. М., 2002. Ч. 1, 2.

18. Федеральный закон об утверждении Федеральной программы развития образования. М., 2000.