

На правах рукописи

Бодряшкина Марина Алексеевна

**Вариативный образовательный процесс как фактор
развития образовательной среды урока**

**Специальность: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и
образования**

АВТОРЕФЕРАТ

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

Москва – 2012

Работа выполнена на кафедре управления развитием образовательных систем Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский институт открытого образования»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Чекмарева Тамара Кондратьевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Новикова Галина Павловна

кандидат педагогических наук
Устинова Галина Николаевна

Ведущая организация: **Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Московской области «Педагогическая академия последипломного образования» (ПАПО)**

Защита диссертации состоится 6 марта 2012г. в 16.30 час. на заседании диссертационного совета Д 521.004.05 при ННОУ ВПО «Московский гуманитарный университет» по адресу: 111395, г. Москва, ул. Юности, 5/1, корпус 3, аудитория 511.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ННОУ ВПО «Московский гуманитарный университет».

Автореферат разослан « » февраля 2012г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Е.В. Гурова

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность темы исследования. В «Концепции модернизации российского образования», приоритетном национальном проекте «Образование», национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» перед системой образования стоит задача обеспечить адаптацию личности к жизни в изменяющемся обществе, однако традиционными методами решить данную задачу не представляется возможным, поэтому возникает необходимость в новых стратегиях образования. Личностно ориентированная парадигма образования формирует новый взгляд на личность как цель образования. Личностная направленность образовательного процесса, демократизация педагогических отношений, формирование положительной Я - концепции как основы внутреннего стимулирующего механизма личности (Я нравлюсь, Я способен, Я значу), способствующей успеху, эффективности деятельности, положительным проявлениям личности, ведёт к отказу от прямого принуждения как метода, не дающего результата в современных условиях, где ученик воспринимается как объект образовательного процесса. Согласно личностно ориентированной парадигме в образовании должно произойти смещение акцентов. Оно должно стать ориентированным на формирование не только познавательных способностей, но и коммуникативных; развивать в ходе обучения не только интеллектуальные сферы сознания, но и эмоциональную, личностную, духовную, развивать потребности в непрерывном образовании. Условием практического воплощения требований к развитию образования в современных условиях модернизации российской образовательной системы выступает средовой подход и, соответственно, образовательная среда.

Современная концепция средового подхода в образовании, т.е. способа организации среды и оптимизации ее влияния на личность школьника, заключается в том, что среда целостно воздействует на школьника. Она является источником не только осознаваемой, но и бессознательно усваиваемой информации, причём значение имеет не столько объем информации, сколько ее смысловое содержание. Образовательное содержание учебного предмета, согласно средовому подходу, не передаётся ученикам напрямую, а выращивается у них в ходе учебной деятельности: при изучении образовательных объектов, коллективной коммуникации и трактуется как средство их собственного самопроявления. (Ю.С. Мануйлов, А.В.хуторской, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин).

Тенденции к расширению возможностей индивидуального развития личности школьника в ходе её жизненного пути обусловили развитие образовательной среды на различных уровнях, в том числе на уроке, который выступает как образовательное «пространство» для самореализации личности. Учёт неодинаковых внутренних ресурсов личности школьника в образовательной деятельности, предоставление ему права выбора содержания образования побуждают к развитию образовательной среды урока посредством вариативного образования.

Большую роль играет применение современных личностно ориентированных технологий, реализация которых предусматривает гибкое, разноплановое управление образовательной деятельностью каждого школьника и овладение умениями учиться думать, взаимодействовать, решать проблемы и достигать результата. Вариативный образовательный процесс на уроке как фактор развития его образовательной среды дополняет многообразные проявления вариативности образования, но изучен фрагментарно.

В отечественной и зарубежной педагогической науке накоплен большой опыт, который может быть использован в качестве базы для решения исследуемой проблемы: средовой подход к образованию (Л.И. Новиков, А.В. Мудрик, В.И. Козырь, В.А. Ясвин); теория вариативности (Я.А. Коменский, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, В.В. Пикан, А.М. Цирульников); проектирование образовательной среды (В.А. Ясвин, В.И. Панов, В.Я. Слободчиков, П.И. Третьяков и др.); идеи личностно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, Д.Г. Левитес, И.С. Якиманская и др.) и оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский); исследования в области структуры деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.С. Выготский, R. Revans, J. Myers); теория современного урока (В.В. Давыдов, Ю.А. Конаржевский, Ю.С. Мануйлов, Г.К. Селевко, В.В. Гузеев и др.).

Несмотря на многочисленные исследования учёных - педагогов, в теории и практике образовательных учреждений остаётся недостаточно разработанным вопрос условий развития образовательной среды, учитывающих соотношение содержательного изменения образовательного процесса и качественного своеобразия развивающейся личности школьника. Для формирования новых жизненных установок личности, гуманизации субъект-субъектных отношений необходимо развитие образовательной среды урока, которая создаёт условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого школьника.

Актуальность исследования обусловлена широким спектром противоречий между:

- необходимостью развития образовательной среды урока, создающей большие возможности развития всем субъектам образовательного процесса, и недостаточной разработанностью теоретико-методологического и технологического инструментария;

- повышением качества образования посредством применения прогрессивных методик и технологий на уроке и недостаточным уровнем готовности педагогических коллективов к их использованию;

- деятельностным характером учения, способствующим саморазвитию ученика, и недостаточной его включённостью в активный познавательный процесс, ограниченный традиционным объяснительно-иллюстративным способом преподавания;

-индивидуальным способом присвоения знаний и фронтальными формами обучения.

Таким образом, можно сформулировать ведущее противоречие между потребностями системы образования в реализации возможностей образовательной среды урока и крайне низким уровнем использования ресурсов, обеспечивающих её развитие. Сформулированные противоречия послужили основанием для определения **проблемы** исследования: выявить условия развития образовательной среды урока. Решение этой проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования – образовательная среда урока.

Предмет исследования – вариативный образовательный процесс урока как фактор развития образовательной среды урока.

Гипотеза исследования: вариативный образовательный процесс является фактором развития образовательной среды урока, если:

- каждому школьнику предоставляется возможность выбора индивидуального образовательного маршрута с учётом его образовательных потребностей, реальных возможностей и индивидуальных особенностей;

- цели, содержание и процесс образования максимально осмысленны и индивидуально значимы для учащихся за счёт реализации смыслообразующей функции мотивов;
- совокупность моделей уроков каждого типа, представленных комбинациями лично-стно ориентированных технологий (модельный ряд), предусматривает переход от преподавания как трансляции знаний к преподаванию как организации рефлексивной самостоятельной деятельности учащихся, позволяющей создавать субъектам вариативного образовательного процесса продукты собственной образовательной деятельности, влияющие на создание и развитие образовательной среды урока, обладающей большими возможностями для развития всех субъектов образовательного процесса;
- система отношений, возникающая в ходе совместной деятельности участников образовательного процесса на уроке, создаёт психологически комфортную обстановку, позволяющую каждому учащемуся проявить свою субъектную позицию;
- перевод образовательной среды в новое качественное состояние нормативно задаётся комплексно-целевой программой, охватывающей все направления деятельности образовательного учреждения по развитию образовательной среды урока.
- **Задачи исследования:**
 1. Определить теоретико-методологические основы вариативного образовательного процесса.
 2. Создать и апробировать модель вариативного образовательного процесса.
 3. Определить условия развития образовательной среды урока, создаваемые в ходе реализации модели вариативного образовательного процесса.
 4. Разработать показатели развития образовательной среды урока.

Теоретико-методологическая основа исследования базировалась на следующих уровнях: философском, общетеоретическом, технологическом и предметном.

В качестве философской основы выступали представления о личности как саморазвивающейся системе; о взаимосвязи теории и практики в процессе человеческого познания; открытости образования; открытости и вариативности среды в качестве социальной системы; философии современного образования (Д.Л. Андреев, Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Н.О. Лосский, В.А. Петровский, Я.С. Турбовской, К.Э. Циолковский).

В качестве специальной теоретической основы исследования использованы такие подходы, как лично-стно ориентированный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный, системный, оптимизационный, средовой, ресурсный (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, Н.П. Капустин, М.В. Кларин, А.К. Маркова, М.М. Поташник, Т.М. Давыденко, Ю.С. Мануйлов, В.И. Панов.).

Технологической основой исследования явилась теория вариативности и проектирования образовательной среды (А. Г. Асмолов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Пикан, В.В., Рубцов, В.И. Слободчиков, П.И. Третьяков, В.А. Ясвин).

Предметный уровень обеспечивался опорой на идеи развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.В. Эльконин и др.), программированного обучения (Б. Скиннер, Т.А. Ильина), лично-стно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, Д.Г. Левитес, И.С. Якиманская и др.), оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский), проблемного обучения (М.И. Махмутов), модульного обучения (П.А. Юцявичене, П.И. Третьяков, И.Б. Сеннов-

ский), коллективных способов обучения (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко), метода проектов (Б. Скиннер).

Для решения поставленных задач был использован комплекс **методов исследования**: педагогического наблюдения, «кабинетного исследования», структурно-содержательного и сравнительного анализа, опросных и тестовых психодиагностических методик, методики векторного моделирования (В.А. Ясвина), методики диагностики деятельности компонента профессиональной компетентности учителей (П.И.Третьяков); диагностики адаптивности среды урока, разработанной на основании методики П.И.Третьякова, методики диагностики индекса удовлетворённости характеристиками образовательной среды (И.А.Баева), организационного консультирования, психолого-педагогического мониторинга, констатирующего и формирующего эксперимента, методов статистической обработки эмпирических данных, методов графического моделирования.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали образовательные учреждения: ГОУ «Государственная столичная гимназия» Департамента образования г. Москвы, ГОУ СОШ № 2020 СУО г. Москвы, ГОУ ЦО № 1454 СУО г. Москвы, ГОУ СОШ № 141 СУО г. Москвы.

Научная новизна исследования:

-разработаны учебные задания разного уровня сложности с учётом способа изложения содержания учебного материала, обеспечивающие работу ученика в зоне ближайшего развития;

-разработана совокупность моделей уроков каждого типа, представленных комбинациями личностно ориентированных технологий, позволяющих усвоить содержание учебного материала, реализовать цель - создавать продукты собственной деятельности;

-разработана модель вариативного образовательного процесса урока, которая основана на системном, мотивационном, деятельностном, личностно ориентированном, оптимизационном, системном, средовом подходах и построена на принципах обучения (парадигмальном, системности, учёта индивидуальностей, сознательности, вариативности, субъект- субъектных отношений); включающая целевой, структурно - содержательный, технологический, рефлексивно – оценочный компоненты;

- определены показатели развития образовательной среды урока, созданной вариативным образовательным процессом: насыщенность, модальность, личностное самоопределение обучающихся, продуктивность деятельности всех субъектов образовательного процесса, созидательный потенциал среды;

-созданы и апробированы программы подготовки всех субъектов образовательного процесса к проектированию и созданию образовательной среды урока;

-разработана комплексно - целевая программа, охватывающая все направления деятельности образовательного учреждения по развитию образовательной среды урока.

Теоретическая значимость исследования:

- систематизированы и обобщены современные подходы к организации вариативного образовательного процесса и развитию образовательной среды урока;

- выявлены связи между:

а) вариативным образовательным процессом и развитием образовательной среды урока;

б) развитием образовательной среды урока и развитием личности школьника;
в) развитием образовательной среды урока и профессиональным развитием педагогов;

г) развитием образовательной среды урока и внешней образовательной средой (образовательной средой образовательного учреждения, социумом);

- выявлены качественные характеристики образовательной среды урока: адаптивность, коммуникативность, технологичность, информативность, рефлексивность, здоровьесбережение;

- представлена совокупность методик, ориентированная на исследование образовательной среды урока.

Практическая значимость исследования: результаты теоретико-экспериментального исследования подтверждены практикой и могут быть рекомендованы учителям и школьным психологам. Разработанная модель вариативного образовательного процесса может быть реализована в деятельности окружных методических центров, руководителей образовательных учреждений при разработке комплексно-целевых, образовательных программ, концепций развития школы. Результаты исследования могут быть использованы в системе дополнительного профессионального образования при изучении модулей «Развитие образовательной среды урока», «Управление вариативным образовательным процессом», «Особенности реализации современных технологий в вариативном образовательном процессе».

Достоверность и надёжность полученных результатов исследования обеспечиваются междисциплинарным подходом к изучению проблемы; методологическим обоснованием теоретических позиций, связанных с личностно ориентированным, деятельностным, системным, средовым, рефлексивным, синергетическим, ресурсным подходами, позволившими обеспечить разработку модели вариативного образовательного процесса; репрезентативностью источниковой базы исследования, воспроизводимостью полученных результатов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Вариативный образовательный процесс, реализуемый на уроке, создаёт условия развития образовательной среды урока. Развитие образовательной среды урока - это процесс её закономерного изменения, переход из одного состояния в другое, более совершенное, сопровождающееся изменением её количественных и качественных характеристик. Под влиянием внешней образовательной среды образовательная среда урока может менять свои качественные характеристики.

2. Модель вариативного образовательного процесса построена на основе идей теории гуманизации образования, личностной ориентированности образовательного процесса, индивидуализации и дифференциации образования. В ней используются идеи открытости и вариативности образования, психолого-педагогической комфортности и здоровьесберегающего характера образовательного процесса. Она основана на системном, мотивационном, деятельностном, рефлексивном, оптимизационном, средовом, ресурсном подходах и реализует принципы обучения (парадигмальный, системности, вариативности, сознательности, доступности, субъект-субъектных отношений), идеи развивающего, проблемного, программированного обучения, поэтапного формирования умственных действий и

др. Модель включает следующие компоненты: целевой, структурно - содержательный, технологический рефлексивно-оценочный.

3. Образовательная среда урока развивается при следующих условиях: вариативность целей, содержания, использовании личностно ориентированных технологий, изменении позиции учителя и ученика в образовательном процессе, обеспечении субъект- субъектного взаимодействия между учителем и учащимися, создании комфортных условий обучения, выборе индивидуального образовательного маршрута, создании субъектами продуктов собственной образовательной деятельности, принятии решения учеником в условиях выбора, подготовке всех субъектов образовательного процесса к проектированию и созданию образовательной среды урока.

4. Вариативный образовательный процесс, его субъекты, создавая продукты собственной деятельности, изменяют качественные характеристики образовательной среды урока. Она становится адаптивной, коммуникативной, технологичной, информативной, рефлексивной, здоровьесберегающей, что создаёт большие возможности развития всем субъектам образовательного процесса.

5. Показателями развития образовательной среды урока являются: насыщенность, личностное самоопределение обучающихся; продуктивность деятельности обучающихся и педагогов, модальность среды, её созидательный потенциал.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через практическое руководство общеобразовательными учреждениями и лично диссертантом в образовательных учреждениях ГОУ СОШ № №141, 2020, ГОУ ЦО № 1454, ГОУ «Государственная столичная гимназия» ДО г. Москвы. Основные положения и выводы исследования рассматривались на научно-практических конференциях и семинарах по инновационной деятельности в г. Москве, г. Кирове (2008 г.), г. Новосибирске (2009 г.), г. Ульяновске (2009 г.), г. Челябинске (2010 г.); на научных сессиях МИОО г. Москвы «Наша новая школа» (2011 г.), Дальневосточного государственного университета «Педагогические и современные тенденции в развитии науки» (2010 г.).

Структура диссертации отражает общую логику исследования, состоит из введения, двух глав, семи параграфов, заключения, списка используемой литературы, приложения.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования; определяются цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы и этапы исследования; раскрываются научная новизна и практическая значимость проведённого исследования; формулируются основные положения, выносимые на защиту; данные об апробации и внедрении полученных результатов.

В первой главе «Теоретико-методологические основы вариативного образовательного процесса» определены теоретико-методологические подходы вариативного образовательного процесса, дан анализ теории и практики развития вариативного образовательного процесса, выявлены его сущностные характеристики, проанализированы принципы эффективной организации образовательной среды урока, определены концептуальные положения модели вариативного образовательного процесса.

Стратегией поиска технологий, расширяющих возможности развития личности, становится построение различных обучающих и воспитывающих сред. Среда оказывается существенным условием развития личности; источником его знаний и социального опыта, в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама.

Исследования В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина, В.И. Панова, И.А. Бaeвой, И.С. Осмоловской, П.И. Третьякова, А.В. Хуторского позволили привести в определённую систему педагогические, психологические представления об образовательной среде как части социокультурной среды.

Функции образовательной среды, в соответствии с «теорией возможностей» среды по Дж. Гибсону, заключаются в создании комплекса «возможностей» удовлетворения образовательных потребностей (обучения, развития, воспитания, социализации) школьников на основании проявления собственной активности при использовании ресурсов среды. «Возможность» в отличие от условий и влияний, представляет «особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, является в равной мере, как фактом среды, так и поведенческим фактом субъекта». (В.А. Ясвин). Тип образовательной среды определяется теми её условиями и возможностями, которые способствуют развитию активности (или пассивности) ученика и его личностной свободы (или зависимости). В зависимости от таких возможностей выделяют типы среды: «догматический»- способствующий развитию пассивности и зависимости ребёнка; «карьерный» - способствующий развитию активности, но и зависимости ребёнка; «безмятежный» - способствующий свободному развитию, но и обуславливающий пассивность ребёнка; «творческий» - способствующий свободному развитию активного ребёнка. Наибольшие возможности развития даёт «творческий тип» среды. В ней ученик свободно и активно развивается. Для создания таких возможностей необходимо насыщение образовательной среды ресурсами (личностными, информационными, технологическими, дидактическими, методологическими, кадровыми), имеющими кооперирующий характер. Чем больше насыщена среда ресурсами, тем больше она предоставляет возможностей для личностного роста каждому учащемуся.

На основе анализа различных моделей образовательной среды: эколого-личностной, коммуникативно-ориентированной, антрополого-психологической, психодидактической сделан вывод, что образовательную среду составляют внутренние и внешние факторы по отношению к образованию.

«Образовательная среда как педагогическое явление есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс, и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса» (И.С. Осмоловская). Образовательный процесс - это «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся между собой, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач» (Т.И. Шамова).

В диссертации, на основании исследований Ю.А. Конаржевского, А.К. Колесникова, В.К. Дьяченко, М.А. Данилова и ряда других авторов, урок рассмотрен как систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания, развития учащихся форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определённый отрезок времени. В этой форме представлены все компоненты образовательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все её дидактиче-

ские элементы. Так, урок является частью целостного образовательного процесса и повторяет его структуру.

Ученик вступает во взаимодействие со средой урока при условии, что среда представляет возможности для проявления субъектности, т.е. характеризуется *вариативностью*, обуславливающей её наполнение разнообразием смыслов и значений, возможностью выбора содержания и видов деятельности.

Вариативный образовательный процесс рассматривается в исследовании как взаимосвязанная деятельность участников образовательного процесса по реализации целей образования, осуществляемая в условиях выбора содержания, средств и способов деятельности и общения, ценностно-смыслового отношения личности к целям, содержанию и процессу образования (В.В. Пикан). Вариативный образовательный процесс выступает как альтернативная модель традиционному процессу обучения, позволяющая переосмыслить традиционные функции образования: трансляции готовых знаний; тотального контроля над ребёнком; видении в ученике только объекта воздействия. Она предполагает решение таких задач как, создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовного потенциала; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы и личностной автономии.

В диссертации представлена *модель вариативного образовательного* процесса, выступающего фактором развития образовательной среды урока (см. Рис. 1).

Модель построена на основе теорий гуманизации образования (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), личностной ориентированности образовательного процесса (Н.А. Бердяев, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская) личностного развития обучающихся, индивидуализации и дифференциации образования (С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, П.Ф. Лесгафт, И.Э.Унт). В ней используются идеи открытости и вариативности образования (Я.С. Турбовской, Д.Л. Андреев, В.А. Петровский, К.Э. Циалковский), психолого-педагогической комфортности и здоровьесберегающего характера образовательного процесса; приоритета гуманистических целей и принципов программно-целевого управления (Ю.А., Конаржевский, В.С. Лазарев., А.А. Орлов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). В модели используются подходы: системный (к уроку и образовательному процессу); личностно ориентированный, определяющий образовательный процесс как деятельностьную систему; мотивационный, деятельностный, рефлексивный подходы к деятельности школьника и учителя, оптимизационный к организации и реализации образовательного процесса; средовой, ресурсный подходы к образовательной среде урока.

Модель строится на таких принципах обучения, как парадигмальный - реализующий личностно ориентированную парадигму (образовательный процесс рассматривается как деятельностьная система); системности - предполагающий приведение знания в систему и демонстрацию возможности для их углубления и обогащения; сознательности- предполагающий усвоение только сознательных действий, усиление роли рефлексивной составляющей в деятельности; принцип учёта индивидуальных особенностей, определяемых социокультурной ситуацией; субъект- субъектного взаимодействия; вариативности- предполагающий наличие инвариантного и вариативного компонентов в содержании образования, при чём конструирование вариативной части содержания происходит за счёт самостоятельного выбора учеником аспектов расширения и углубления изучаемого материала, исходя из своих познавательных потребностей и интересов.

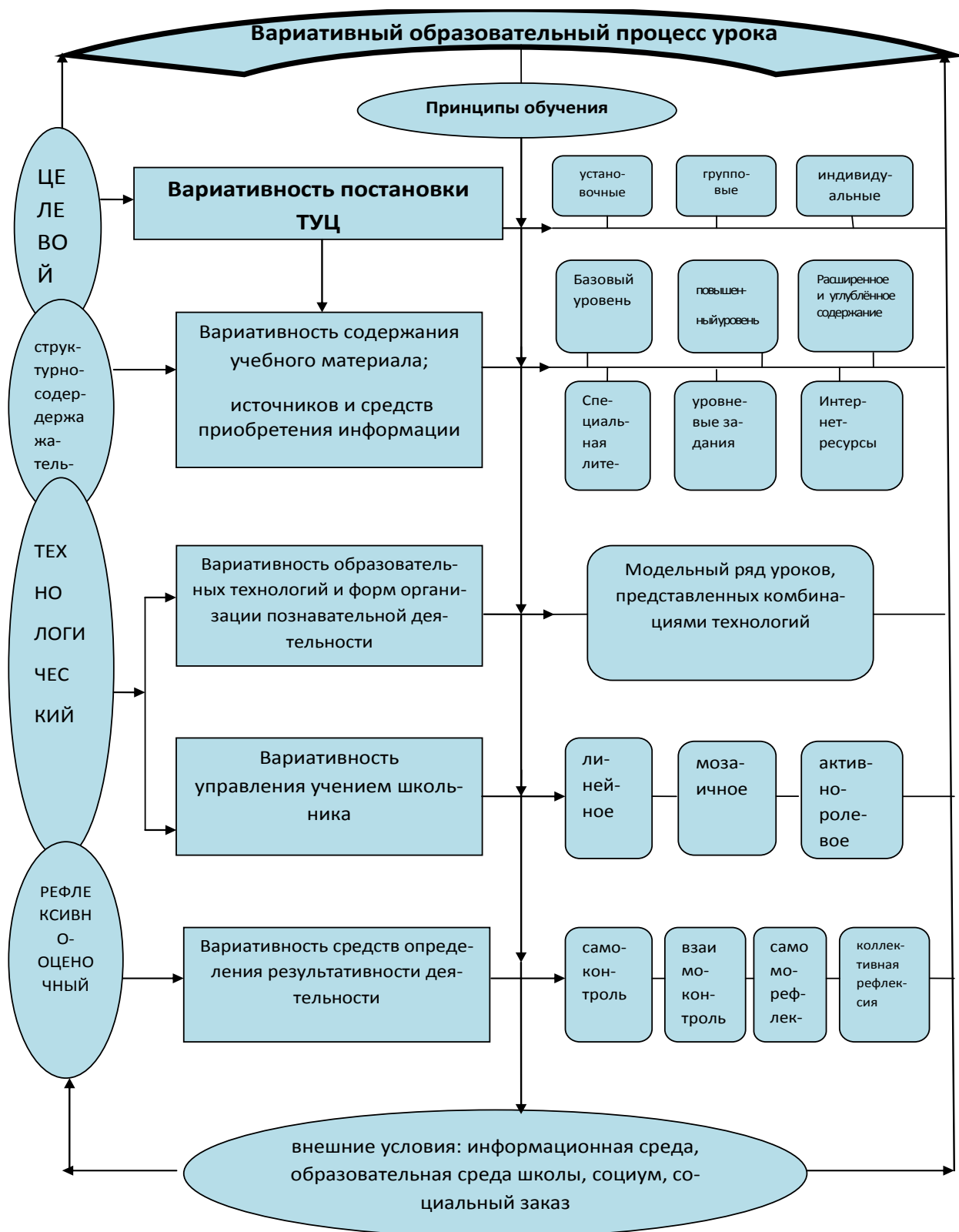


Рис.1. Схема модели вариативного образовательного процесса

В исследовании рассмотрено содержание компонентов модели *вариативного образовательного* процесса. Отмечается, что ключевая роль принадлежит целевому компоненту образовательного процесса. В контексте взаимодействия ученика и преподавателя постановка цели включает: *целеполагание* (выявление потребностей и познавательных интересов субъектов образовательного процесса, подлежащих удовлетворению, и выбор ре-

сурсов, реализация которых при наименьшей затрате сил и средств даёт наибольший эффект); *целесообразность* (декомпозиция общей цели на частные цели этапов урока); *целесо осуществление* (трансформация внутренней цели в практическую деятельность); *целеустремлённость* (планомерное движение к практической цели).

Вариативность целевого компонента заключается в том, что в его основе лежит дифференцированный подход к постановке целей для обучающихся в зависимости от их образовательных потребностей, реальных возможностей и индивидуальных особенностей. Постановка цели осуществляется на основе диагностических процедур, которые выявляют уровень готовности учащихся к усвоению нового материала. При планировании образовательного аспекта цели указывается, какого уровня знаний, умений и навыков предлагается достичь учащимся на данном уроке: репродуктивного, конструктивного, творческого. Не планируется единая общая для всех линия психического развития, а определяются совокупность педагогических воздействий, способствующих совершенствованию и развитию способностей каждого ученика. Развивающие и воспитывающие цели ставятся к системе уроков (теме). Вариативный образовательный процесс предполагает, что ученик сам может ставить познавательные проблемы и выбирать способы их решения.

Структурно - содержательный компонент включает содержание учебного материала, как базовой части (образовательный стандарт), так и вариативной составляющей, включающей расширенное и углублённое содержание учебного материала в целях удовлетворения образовательных потребностей отдельных групп учащихся, проявляющих интерес в конкретной области знаний (ученик вправе сам решить какие аспекты он будет расширять и углублять). Вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем предполагает выбор источников информации, включая библиотечный фонд, виртуальное пространство и ИКТ. Продуктивность деятельности учащихся предполагает максимально полное использование информационных ресурсов, создание информационных пространств, в которых ученики могут осуществлять интерактивное взаимодействие с учителем и между собой для решения учебных задач. Обеспечение учебной деятельности иллюстрационным, анимационным материалом, электронными учебниками позволяет организовать образовательный процесс для учеников с различными возможностями и способностями. Многочисленные информационные ресурсы могут предоставить требуемое содержание, а их целесообразное использование позволит сформировать необходимые умения.

Содержание учебного материала, может быть изложено разными способами: индуктивно, дедуктивно, словесно - логически, проблемно, наглядно. С учётом способа изложения разрабатываются задания разного уровня сложности, позволяющие каждому ребёнку работать в зоне ближайшего развития. Ученику предоставляется право выбора уровня в зависимости от своих реальных возможностей и индивидуальных особенностей. 1 уровень - «*воспроизведение и запоминание*» связан с непосредственным воспроизведением содержания изучаемого материала различной сложности и требует выполнения следующих действий: показывать, опознавать, называть, распознавать, узнавать, давать определение пересказывать. 2 уровень - «*применение знаний в знакомой ситуации*»- требует выполнения действий с чётко обозначенными правилами, применение знаний на основе обобщённого алгоритма (схемы), предполагает выполнение действий: измерять, объяснять, составлять что-то по готовой схеме, соотносить, характеризовать, сравнивать, соблюдать прави-

ла. 3 уровень - « *применение знаний в незнакомой ситуации*» (т.е. творческий уровень)- предполагает применение в качестве ориентира какой-либо обобщённой идеи, методологических знаний и требует выполнения следующих действий: составление устного или письменного ответа на проблемный вопрос, высказывание суждения, выделение существенных признаков, анализ информации, составление отзыва рецензии, обоснования собственной точки зрения и т.д.). Самостоятельная работа ученика может сопровождаться помощью учителя, одноклассников, что обеспечивает его работу в зоне ближайшего развития.

Средством практического достижения цели и реализации содержания в процессе взаимодействия учителя и ученика выступают *технологии*. «Образовательная технология представляет способ совместного проектирования, поэтапного осуществления образовательной деятельности с учётом имеющихся ресурсов образовательной среды путём выделения последовательности процедур и операций, выполнение которых гарантирует достижение планируемых результатов образования всем учащимся» (В.В. Пикан).

Основные тенденции в использовании современных технологий на уроке состоят в переходе от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющему использовать усвоение; от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от обучения как передачи знаний ученику к продуктивному обучению как «приращению знаний» в процессе создания собственных образовательных продуктов; от преподавания как трансляции знаний к преподаванию как организации рефлексивной самостоятельной образовательной деятельности учащегося; от ориентации на «усреднённого ученика» к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения; от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции.

Технологический компонент включает совокупность моделей различных типов уроков, представленных комбинациями личностно ориентированных технологий обучения (*модельный ряд*). Особенности таких уроков в том, что они меняют позицию учителя и ученика на уроке (учитель не информатор, а организатор учения школьника; ученик – субъект образовательного процесса), индивидуализируют образовательный процесс, активизируют познавательную деятельность учащихся, позволяют сочетать индивидуальную, групповую, коллективную познавательную деятельность, организовать интерактивную образовательную деятельность. Технологизация обучения предусматривает гарантированное достижение поставленных учебных целей, создаёт возможность учащимся проявить познавательную активность.

В диссертации на основе SWOT-анализа выявлены и описаны превосходящие свойства наиболее эффективных и распространённых в образовательной среде технологий: технологии уровневой дифференциации, модульной технологии, коллективных способов обучения, метода проектов.

Технология уровневой дифференциации (УД) создаёт основу для осознанного индивидуального выбора содержания образования, обеспечивая индивидуально избранную траекторию развития ученика в соответствии с его способностями. Модульная технология (Мод) формирует умения планировать свою деятельность, организовывать, контролировать, регулировать и оценивать её. Технология коллективных способов обучения (КСО) способствуют мобилизации и актуализации предшествующего опыта в процессе взаимного общения,

формированию адекватной самооценки, увеличению ассоциативных связей при обсуждении одной информации с несколькими партнёрами, предоставляет возможность выступить в роли учителя, исследователя, генератора идей и. т.д. Метод проектов (МП) предполагает обучение как целесообразную деятельность ученика, в которой он формируется как исследователь и проявляет такие качества, как инициатива, поиск, свобода выбора решений, анализ информации, вариативность мышления, творчество, общение, ответственность. Комбинации технологий на основе выявленных их положительных качеств обеспечивают продуктивную деятельность учеников на уроке, позволяя каждому ученику достигать результатов, следуя своему индивидуальному образовательному маршруту.

Создание модельного ряда уроков, представленных комбинациями личностно ориентированных технологий, оптимизирует образовательный процесс по темпу работы, по характеру взаимодействия субъектов с учётом использования личностных ресурсов его субъектов.

Экспериментально выявлено, что в зависимости от способа изложения учебного материала и дидактических целей целесообразно использовать различные комбинации технологий.

Если содержание учебного материала можно представить *индуктивно и предполагается усвоение существенных признаков вводимых понятий*, эффективна комбинация технологий «КСО+УД». При изучении нового материала, если предполагается работа с дополнительными источниками, большим объёмом информации продуктивна комбинация «МОД+КСО». Комбинация «КСО+УД» способствует развитию коммуникативных умений, чувства собственного достоинства, удовлетворению потребности приобретения учащимися новых знаний в творческой деятельности, в случае сформированности которых у них проявляется способность к последующему самообучению и взаимообучению. Комбинация «МОД+КСО» развивает умение самостоятельно учиться, формирует навыки самообразования, развивает рефлексивные способности: самоцелеполагание, самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование, самоанализ. При таком сочетании технологий у ученика есть возможность проявить себя в роли учителя.

При *дедуктивном* способе изложения содержания учебного материала эффективны комбинации «МОД+УД», «ПР+ КСО». Комбинация «МОД + УД» повышает самооценку, уровень самоорганизации, усиливает мотивацию учения, позволяет учащемуся активнее включаться в работу и добиваться результата. «ПР +КСО» способствует завоеванию авторитета одноклассников, престижности положения в классном коллективе, установлению новых контактов, социальной значимости собственной деятельности, стремлению к самостоятельности, высокой потребности в умственной деятельности, потребности в образовании, возможности выступить в роли генератора идей.

Если специфика содержания учебного материала позволяет его *наглядное* представление, то целесообразно применение комбинаций «ПР+ КСО».

Комбинации «МОД+ КСО», «ПР +МОД», «КСО+УД» используются на уроке, если содержание учебного материала является посильным для самостоятельного изучения. Комбинация «ПР +МОД» способствует повышению социального статуса, развитию инициативности, развитию индивидуально- личностных особенностей, возможности выступить в роли исследователя. Модельный ряд уроков различных типов подробно представлен в приложениях диссертации.

Технологичный подход создаёт условия для организации самостоятельной учебной деятельности, стимулирования познавательной активности учащихся. Он обеспечивает развитие личности школьника, его творческих способностей, рефлексивных умений. Способность ученика самоуправлять своей учебной деятельностью на уроке в условиях вариативного образовательного процесса формирует конструктивную или креативную ментальность, характеризующуюся достаточно высоким уровнем познавательной активности.

В психологическом плане технологизация вариативного образовательного процесса способствует развитию всех основных сфер личности (ценностно-мотивированной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой), обеспечивает ориентацию на индивидуальные особенности учащихся, создание ситуации личностного присутствия, соучастия, способствует созданию комфортной образовательной среды на уроке, характеризующейся определением оптимального темпа работы и учебной нагрузки, построением субъект-субъектных отношений между учителем и учеником.

Основаниями для выбора учителем комбинаций технологий являются:

- 1) цели урока;
- 2) содержание учебного материала, которое можно усвоить самостоятельно или с дозированной помощью, и возможность изложить учебный материал индуктивно, дедуктивно, наглядно, проблемно, словесно-логически;
- 3) уровень сформированности специальных и общеучебных умений, определяющих готовность к самостоятельной познавательной деятельности обучающегося;
- 4) реальные возможности и индивидуальные особенности субъектов образовательного процесса (мотивы, уровень притязаний, уровень тревожности, предпочтение форм деятельности);
- 5) возможность выступать учащимся в различных социальных ролях (учителя, исследователя, генератора идей и т.), а также готовность учителя к проектированию вариативного образовательного процесса.

В диссертации описано управление классным коллективом с различными по уровню познавательной активности учащимися, предусматривающее вариативные виды реализации взаимодействий с помощью комбинирования технологий: «линейное»- последовательная работа педагога с каждой отдельной группой учащихся; «мозаичное»- предполагающее включение в учебную деятельность той или иной группы в зависимости от учебной задачи; активно – ролевое - ведущая роль в учебном взаимодействии отдается учащимся с высоким уровнем активности, позволяющим вести остальных.

Социально-психологический аспект вариативного образовательного процесса обеспечивает взаимопонимание и удовлетворённость всех участников образовательного процесса межличностными отношениями, результатами своей деятельности и условиями её протекания, и включает все виды поддержки: педагогической, психологической, социальной, валеологической, методической.

Педагогическая поддержка предполагает привлечение школьников к целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и саморефлексии собственной деятельности в условиях использования комбинаций личностно ориентированных технологий. *Психологическая* поддержка состоит в создании положительного эмоционального фона, ситуаций успеха для каждого ученика. Обязательным условием в организации психологической под-

держки на уроках является формирование положительных эмоционально-ценностных отношений. В диссертации представлены рекомендации для снижения уровня тревожности учащихся, повышения уровня притязаний и т.д. в условиях реализации личностно ориентированных технологий. *Социальная* поддержка способствует предупреждению и преодолению негативных явлений в поведении школьников, выявлению трудностей общения и оказанию своевременной помощи, стимулирующей активную позицию ученика. *Валеологическая* поддержка заключается в создании «ненапряжённой» обстановки на уроке, установлении индивидуального темпа работы, смены типов деятельности и т.д., учёте состояния здоровья школьника по самочувствию, уровню тревожности, настроению, утомляемости и т.д. *Методическая* поддержка учителей обеспечивает формирование нового педагогического мышления, формирование его управленческой позиции.

Рефлексивно-оценочный компонент является механизмом обратной связи, обеспечивающим оценку и своевременную коррекцию деятельности субъектов образовательного процесса на уроке, оперативное реагирование на изменение педагогической ситуации на основе коллективной рефлексии и саморефлексии.

Содержание вариативного образовательного процесса включает сферы деятельностной сферы, функциональной грамотности, личностного роста и отвечает принципам эффективной организации образовательной среды (по В.А.Ясвину): *принципу организации комплексной и гетерогенной образовательной среды*, заключающемуся в педагогической целесообразности такой организации учебной среды, при которой она обеспечивает участникам образовательного процесса возможности развития в зависимости от уровня познавательной активности, самостоятельности, психологических особенностей; *принципу ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды* - среда урока стимулирует действие соответствующих психологических механизмов личностного развития субъектов образовательного процесса; *принципу персонально адекватной образовательной среды*, обеспечивающей возможности развития всех субъектов образовательного процесса с учётом их индивидуальных особенностей; *принципу развития коактивности* (лат. *coactio* — содействие), предусматривающему педагогическое стимулирование, ориентированное на помощь другим; *принципу конгруэнтности* (соответствия) образовательной среды и образовательного процесса индивидуальности их участников (поиск взаимосвязанных педагогических условий, которые бы способствовали более эффективному результату образовательного процесса).

Вариативный образовательный процесс, его субъекты, создавая продукты собственной деятельности, развивают образовательную среду, делая её:

- адаптивной - адекватной индивидуальным особенностям, реальным возможностям и образовательным потребностям учащихся;
- здоровьеразвивающей – при которой школьник работает в своём темпе, в психологически комфортной обстановке, получает все виды поддержки, что снижает тревожность, а смена видов деятельности предупреждает утомляемость;
- технологичной, представляющей совокупность учебной и других видов деятельностей, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития учащихся;

- рефлексивной – при которой происходит оценка собственной деятельности на основе саморефлексии, овладение приёмами самопланирования, самоорганизации, самодиагностики, самоанализа, саморегулирования;
- коммуникативной - обеспечивающей субъект - субъектное взаимодействие учителя и ученика; межличностное взаимодействие при работе в группах, парах сменного и постоянного состава (КСО), при разработке проектов (ПР), тем самым удовлетворяя свою потребность в контакте с другими людьми и формируя модели поведения в различных ситуациях;
- информативной - обеспечивающей возможность включения учащихся в постоянно развивающееся информационно- образовательное внешнее пространство через максимально полное использование информационных ресурсов в ходе самостоятельной деятельности при решении задач, связанных с самостоятельным открытием субъективно новых знаний.

Такая среда удовлетворяет образовательные потребности всех участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей). Она предоставляет ученикам возможности: сохранения здоровья; «ненапряжённую» атмосферу на уроке; достижение успеха в учебной деятельности; реализации преобразующей деятельности в какой-либо специальной области; признания со стороны одноклассников и учителя; учёта собственного мнения; приобретения социального опыта (поведение в группе, коллективе, обществе); познания в специальной области знаний; обеспечения конкурентоспособными знаниями; обеспечение многообразия информационными источниками и современными средствами обучения и способов добывания знаний. Учителям- возможности: сохранения уровня здоровья; удовлетворённости социально-нравственной позицией учеников; удовлетворённости в достижениях учеников; удовлетворённости оптимальной нагрузки; возможности профессионального развития; стимулирования труда. Родителям: - в сохранении здоровья детей; комфортности условий обучения; в обеспечении благоприятного психологического климата на уроке; обеспечении конкурентоспособными знаниями на уроке.

В диссертации представлена комплексно-целевая программа «Развитие образовательной среды урока», включающая следующие виды подготовки педагогов: методологической, психологической, педагогической, дидактической, валеологической, управленческой, что позволяет учителям решать класс новых педагогических задач, обеспечивает их профессиональное развитие, формирует умения проектировать прогнозировать, планировать и развивать образовательную среду урока.

Таким образом, образовательная среда урока развивается при следующих условиях: вариативности целей, содержания, использования личностно ориентированных технологий, изменения позиции учителя и ученика в образовательном процессе, обеспечения субъект- субъектного взаимодействия между учителем и учащимися, создания комфортных условий обучения, выбора индивидуального образовательного маршрута; создания субъектами продуктов собственной образовательной деятельности, принятия решения учеником в условиях выбора, подготовки всех субъектов образовательного процесса к проектированию и созданию образовательной среды урока.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная проверка качественных характеристик образовательной среды урока» раскрыты цель, содержание, методы и результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности модели вариативного образо-

вательного процесса, представлены результаты апробации модели вариативного образовательного процесса.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволили выявить состояние образовательной среды урока в образовательных учреждениях. Были исследованы факторы, препятствующие развитию образовательной среды урока, и образовательные потребности учеников, учителей и родителей с целью их дальнейшего удовлетворения.

С целью исследования образовательной среды уроков проанализировано более 300 уроков учителей, имеющих различную квалификационную категорию (учителя высшей категории – 32%, учителя первой категории - 30%, учителя, не имеющие педагогического образования, но с большим стажем работы – 20%, молодые специалисты - 18%) по предметным областям «География», «История», «Русский язык», «Математика», с участием 225 обучающихся 6-11 классов; проанализированы учебные планы и программы развития 80 образовательных учреждений различных типов.

Анализ посещённых уроков, документации, анкетирования учителей, обучающихся, родителей, диагностики ведущих умений учителей показал, что в 23% случаев образовательная среда урока в школах в полной мере выполняет свои функции.

Проведённый анализ количественных характеристик среды, определяющийся результативностью деятельности школьников, показал, что уровень прочности, системности, гибкости ЗУН и способов действий ниже среднего/средний ($\leq 60\%$). Показатели личностного развития обучающихся находились на среднем уровне. Преобладала мотивация учительского и родительского одобрения. Уровень самостоятельности оценивался ниже среднего (45%), уровень самореализации средний (50%), уровень здоровья низкий (20%). Был выявлен низкий уровень сформированности у обучающихся основных качеств личности: когнитивных качеств школьника ($\leq 30\%$), креативных ($\leq 25\%$), организационно - деятельностных ($\leq 32\%$) и наряду с этим низкий уровень притязаний.

Диагностика умений педагогов решать новые педагогические задачи, связанные с развитием образовательной среды урока (методика П.И. Третьякова и собственные разработки) показала средний и ниже среднего уровень прогностических, проектировочных умений в этой области.

Результаты диагностики степени удовлетворённости такими характеристиками образовательной среды урока как, взаимоотношения с учителями, возможность высказывать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, возможность выбора, возможность обратиться за помощью, учёт личных проблем и затруднений, эмоциональный комфорт, взаимоотношения с одноклассниками на момент констатирующего эксперимента показали, что образовательная среда урока в исследуемых учреждениях не является комфортной для обучающихся. Таким образом выявлено, что в исследуемых условиях обучение не в полной мере создаёт возможность для развития потребности учащихся в совместной деятельности, в творчестве.

Педагогическое наблюдение, исследование типа образовательной среды с помощью методики векторного моделирования В.А. Явина показало, что имеющаяся среда урока в 55% является «догматической» (по Я.Корчаку), воспитывающей «пассивную» и «зависимую» личность (по типологии П.Ф. Лесгафта); в 31% - «карьерной», воспитывающей «активную», но «зависимую» личность; в 8% - «безмятежной», воспитывающей «свободную»,

но «пассивную» личность; лишь в 6% - «творческой», воспитывающей свободную и активную личность. Образовательный процесс в данных учреждениях не создаёт условия, позволяющие включить каждого ученика в активную познавательную деятельность в зоне его ближайшего развития, учитывать индивидуальные особенности и реальные возможности ученика.

Выявление качественных и количественных параметров образовательной среды урока на стадии формирующего эксперимента проводилось с помощью разработанных показателей, выражающих изменение измеряемого качества по отношению к: 1) предыдущему состоянию субъектов образовательного процесса и типу среды; 2) используемому дидактическому средству (т.е. личностно ориентированным технологиям). Выявление условий развития образовательной среды урока проявляется через *сопоставление полученных результатов с её ресурсным потенциалом, в выявлении степени реализации возможностей всех участников образовательного процесса и оценивается по показателям: насыщенности (ресурсный потенциал), модальности среды, адаптивности образовательной среды, личностного самоопределения учащихся (личностные характеристики), продуктивности деятельности учителя и ученика, созидательного потенциала среды (удовлетворённости)*. В соответствии с этим **диагностическими показателями** была отмечена *положительная динамики в области:*

- корреляции вариативности компонентов образовательного процесса и *продуктивности деятельности субъектов обучения*, качественного роста личностного роста учеников и качества их знаний;

- *модальности и созидательного потенциала среды* – смены типа среды и развития соответствующих данному типу среды качеств и умений субъектов обучения (педагога и учащегося);

- *насыщенности образовательной среды* – оптимального и полного использования ресурсов образовательной среды;

- *системного развития образовательной среды как социально-педагогического феномена с переходом к саморазвитию*.

Для выявления качественных изменений в образовательной среде урока на стадии констатирующего и формирующего эксперимента был использован показатель *насыщенности среды*, который характеризует ресурсную эффективность, т.е. оптимальное и полное использование методологических, мотивационных, кадровых, материально-технических, технологических, информационных ресурсов образовательной среды урока. На стадии формирующего эксперимента зафиксирован переход от нерациональности и неполноты использования ресурсов к их кооперации, что позволяет в полной мере использовать потенциал образовательной среды. Для этого был использован интегративный показатель, разработанный на основе методики И.Л.Ореховой. Он позволяет сравнить вариативность среды в контексте многопараметрической системы деятельности по её проектированию, зависящей от ряда интегральных по своей природе факторов (вычисляется по формуле (*)).

$$M_{\text{вар}} = \frac{\sum_{i=1}^n \alpha_i + \sum_{j=1}^m \beta_j + \sum_{k=1}^k \gamma_k + \sum_{l=1}^l \delta_l + \sum_{f=1}^f \omega_f}{19} \quad (*) \text{, где}$$

(n-количество признаков, характеризующих уровень познавательной активности (нулевой уровень, исполнительский, ситуативный, творческий-4) , m-количество признаков, характеризующих содержание (объём, структура, сложность-3), k-количество признаков, характеризующих личностно ориентированные технологии (модульная, уровневая, коллективный способ обучения, метод проектов, традиционная, ИКТ), f

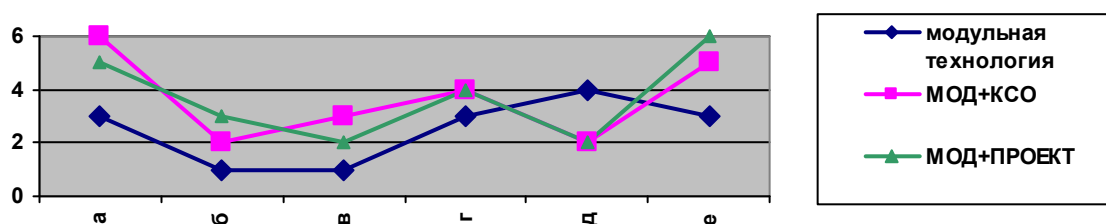
- количество признаков, характеризующих цели по уровням обученности (репродуктивный, конструктивный, продуктивный-3), d- количество, характеризующее виды оценивания результатов деятельности школьников (внешний контроль, взаимоконтроль, самоконтроль-3). $\alpha, \beta, \gamma, \sigma, \omega$ - количество параметров, имеющих в наличие. Зафиксировано, что на стадии функционирования образовательной среды урока

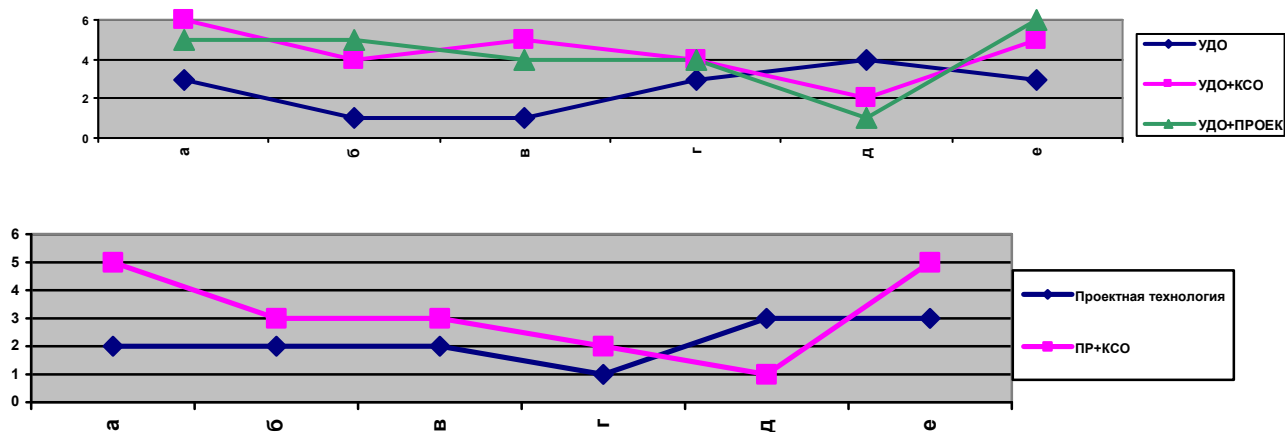
$M_{\text{вар}} = 0,47$, на стадии развития $M_{\text{вар}} = 0,72$, что свидетельствует об устойчивой тенденции развития образовательной среды урока, переходящего в саморазвитие.

Сознательная включённость всех участников образовательного процесса во взаимодействие со средой делает среду адаптивной. Для исследования данного качества использовались показатели *личностного самоопределения* обучающихся, детерминирующие осмысление процесса личностного развития в образовательную среду урока и характеризующиеся уровнем мотивации, уровнем притязаний, уровнем рефлексивной саморегуляции, адаптацией ученика в образовательной среде, направленностью на самосовершенствование. При оценке данного критерия использовались методики: выявление преобладающего типа мотивации Е.М. Лепешовой, диагностика школьной тревожности Р. Филлипса, экспресс-методика исследования уровня притязаний Й. Шварцландера в варианте В.И. и И.Б. Буяновых, локус контроля личности Дж. Роттера, переработанная методика диагностики адаптивности среды П.И.Третьякова.

В ходе эксперимента выявлено: чтобы достичь динамичности в работе необходимо предусматривать при проектировании уроков дискретные и предупреждающие виды психологической поддержки, которые в целом связаны с некоторыми рекомендациями для «тревожных» обучающихся и учеников с низким (или завышенным) уровнем притязаний. Реализовать такие рекомендации возможно с помощью комбинации педагогических технологий, потому что они обладают высокой степенью взаимодополняемости, личностно-развивающего воздействия, превосходящего степень воздействия каждой в отдельности.

В ходе исследования был отмечен рост степени положительного влияния образовательной среды на уровень мотивации, уровень притязаний, уровень работоспособности, уровень внимания, уровень тревожности, уровень познавательной активности в сравнении с результатами использования монодидактических технологий. (Рис. 2).





а - уровень мотивации, б- уровень притязаний, в - уровень работоспособности, г-уровень внимания; д - уровень тревожности; е-уровень познавательной активности.

Рис. 2. Сравнительный потенциал монодидактических технологий и комбинации технологий при проектировании образовательной среды урока

В ходе эксперимента выявлено преобладание социальных, эмоциональных и познавательных мотивов учащихся (33%|58%), наблюдался рост уровня мотивации учения (62%) и смена типа мотивации: желаю сам (35% | 60%), желают родители (45%|27%), желают друзья (50%|24%), а также положительная динамика уровня притязаний на 15%, снижение уровня тревожности. Отмечен рост показателя уровня здоровья на 8 %.

С помощью разработанной психологической службой анкеты адаптированности обучающихся к среде урока (на основе методики П.И. Третьякова) было проведено комплексное изучение позиции обучающихся по целому ряду вопросов. А именно, исследование предпочтений (со сравнением показателей по классам): формы работы в целом (фронтально, самостоятельно, в парах, небольшими группами); формы работы при изучении нового материала; при закреплении; при проведении проверки знаний; комфортность условий обучения и адаптивность технологий, применяемых на уроках. Результаты диагностики адаптивности среды позволяют утверждать, что среда стала адаптивной (коэффициент адаптивности стал выше ($K_{ад} \geq 70\%$ против $K_{ад}=50\%$ -критический уровень), т.к. реализация комбинированных технологий происходила с максимальным учётом личностных предпочтений и индивидуальных особенностей учеников.

Продуктивность деятельности субъектов вариативного образовательного процесса определяется уровнем сформированности когнитивных, креативных и оргдеятельностных качеств личности школьника; уровнем сформированности умений учителя, позволяющих решать педагогические задачи, связанные с развитием ОСУ.

Проведённый анализ результативности образовательной деятельности обучающихся по методикам оценки уровня сформированности учебной деятельности Г.В.Репина, диагностики обученности А.К.Марковой, анализа нормативных показателей выявил положительную более чем 10%- динамику во всех показателях (см. Рис.3). Отмечено значительное повышение в таких качествах: умение выделять главное и существенное, анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать; умения планировать свою деятельность, прогнозировать результаты, рефлексировать; знать свои индивидуальные особенности.

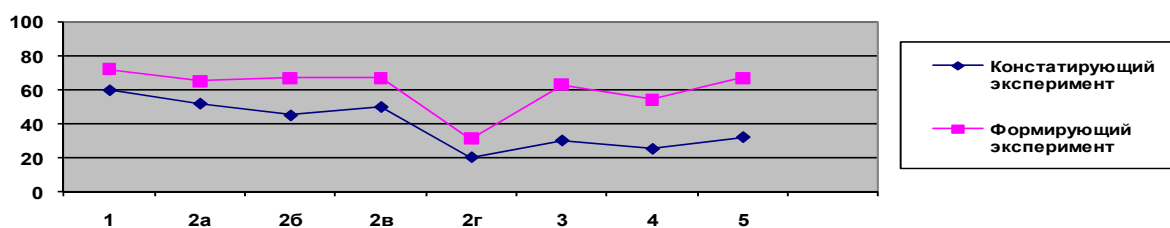


Рис.3. Динамика результативности деятельности учащихся 7 классов

1- качество знаний, умений, навыков, способов деятельности; 2а - мотивация учения; 2б - уровень самостоятельности; 2в - уровень самореализации; 2г - уровень здоровья; 3 - когнитивные качества личности; 4 - креативные качества личности; 5 - ордеятельностные качества личности

Данные показатели свидетельствуют о повышении продуктивности деятельности учащихся на уроке и высокой степени влияния ОСУ на саморазвитие и самореализацию школьника.

Диагностика умений учителей, позволяющих решать педагогические задачи, связанные с развитием ОСУ (методики П.И.Третьякова и собственные разработки) в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показала более чем 10 % рост уровня показателей при одновременном снижении низких показателей в области прогнозирования, планирования, проектирования, организации образовательной среды, конструирования учебной ситуации. Повысился уровень самоуправления, взаимодействия педагогического коллектива, учащихся и родителей в процессе развития образовательной среды.

Отмечена положительная динамика в росте степени удовлетворённости всеми субъектами образовательного процесса значимыми характеристиками образовательной среды урока (на основании подхода И.А. Басовой), которые определяют её созидательный потенциал. «Удовлетворенность» обучающихся значимыми характеристиками образовательной среды урока : взаимоотношениями с учителями, возможностью высказывать свою точку зрения, уважительным отношением к себе, возможности выбора, возможности обратиться за помощью, учётом личных проблем и затруднений, эмоциональным комфортом, взаимоотношениями с одноклассниками - повысилась с показателя «ниже среднего» до «среднего» и «выше среднего». Положительным фактом является появление среди выбранных учащимися значимых характеристик таких, как «эмоциональный комфорт», «взаимоотношения с одноклассниками», «возможность выбора», «сотрудничество с учителем» (отсутствующих на стадии констатирующего эксперимента) и их достаточно высокая положительная оценка. Это свидетельствует о наличии комфортных (с эмоциональных позиций образовательной среды) условий для обучающихся, обеспечивающих взаимное сотрудничество и сотворчество.

Качественно-содержательной характеристикой образовательной среды является **модальность** (по В.А. Ясвину), характеризующая её с качественной, типологической точки зрения.

Анализ результатов исследования выявил повышение «исполнительского» уровня познавательной активности школьников с 34% до 45% и «творческого уровня» с 13% до 20% и снижению показателя «нулевого уровня», что способствовало прогрессивному изменению *модальности*. Повышение коэффициента модальности (по В.А. Ясвину), показав

теля степени использования школьником развивающих возможностей среды, свидетельствует о росте её влияния на личностно-интеллектуальное развитие обучающихся, что позволило снизить «догматичность» среды с 55% до 42% случаев, приблизив её к типу «творческой» с 6% до 19% ($K_{\text{мод}} \geq 1$ против $K_{\text{мод}} = 0,7$ на этапе констатирующего эксперимента). Таким образом, выявлено, что развивающаяся образовательная среда способствует снижению «пассивности», «зависимости» учащихся и создаёт условия для формирования «свободного» и «активного» обучающегося, что позволяет отнести образовательную среду урока, где осуществляется вариативный образовательный процесс к «творческому» типу.

На стадии формирующего эксперимента было отмечено, что родители удовлетворены созданием благоприятного для детей климата на уроке; созданием здоровьесберегающих условий; созданием атмосферы творчества и сотворчества на уроке; качеством знаний детей; фактом привлечения их к участию в образовательном процессе (45 % / 50%). Учителей удовлетворяют: сотрудничество с детьми, их успехи в разных видах деятельности, бесконфликтные отношения с детьми, условия для профессионального развития (50% / 60%).

Результаты количественных данных и систематизированных показателей образовательной среды дали возможность констатировать наличие более чем 20%-ной положительной динамики в росте показателей «выше среднего» и «высокий», что свидетельствует о прогрессирующем развитии образовательной среды. При этом средний процентный показатель личностного роста составляет 65%, что соответствует о переходе образовательной среды на стадию развития и проявлении элементов саморазвития.

Таким образом, насыщенность среды ресурсами, её адаптивность, технологичность, коммуникативность, рефлексивность, информационность, здоровьесберегающий характер свидетельствуют о переходе ОСУ в новое качественное состояние, связанное со сменой её типа, что создаёт большие возможности развития всем субъектам образовательного процесса. Сравнительные данные показателей уровня развития ОСУ на стадиях функционирования и развития подробно представлены во 2 главе диссертации.

В заключении диссертационного исследования содержатся основные обобщающие выводы, подтверждающие гипотезу и достижение поставленной цели.

1. Развитие образовательной среды урока - это процесс её закономерного изменения, это переход из одного состояния в другое, более совершенное. Он сопровождается изменением количественных и качественных характеристик при следующих условиях: вариативности целей, содержания, использования личностно ориентированных технологий, изменения позиции учителя и ученика в образовательном процессе, обеспечения субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимися, создания комфортных условий обучения, выбора индивидуального образовательного маршрута; создания субъектами продуктов собственной образовательной деятельности, принятия решения учеником в условиях выбора, подготовки всех субъектов образовательного процесса к проектированию и созданию образовательной среды урока.

2. Модель вариативного образовательного процесса включает в себя внешние условия, влияющие на этот процесс, методологические основания, принципы обучения, структуру.

3. Установлено, что вариативный образовательный процесс и его субъекты, создавая продукты собственной деятельности, развивают образовательную среду урока. Она перехо-

дит в новое качественное состояние и предоставляет большие возможности развития всем его участникам:

- у учащихся повышается уровень сформированности когнитивных, креативных, оргдеятельностных качеств личности, уровень мотивации, уровень познавательной активности; приобретается умение принимать решение в условиях выбора и брать на себя всю полноту ответственности за его последствия, умение пользоваться предоставленной свободой;

- учителя, решая класс новых педагогических задач, связанных с созданием образовательной среды урока, повышают уровень своего профессионального развития;

- родители овладевают способами реализации индивидуального подхода к ребёнку при организации его деятельности в семье, влияют на его выбор индивидуальной траектории развития.

4. Определены показатели развития образовательной среды урока: насыщенность, личностное самоопределение обучающихся, продуктивность деятельности обучающихся и педагогов, модальность среды, ее созидательный потенциал. Совокупность методик, ориентированных на исследование образовательной среды урока, позволила выявить её качественные изменения.

5. Доказано, что разработанная программа подготовки всех субъектов образовательного процесса к проектированию вариативного образовательного процесса на уроке способствовала успешному развитию его образовательной среды.

Проведённое исследование позволяют наметить пути дальнейшего изучения образовательной среды урока, связанное с исследованием её потенциала.

III. Основные научные результаты исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. **Бодряшкина М.А. Проектирование учебного занятия // Среднее профессиональное образование. 2009. № 12. С. 26-30. (0,3 п. л.).**

2. **Бодряшкина М.А. Результативное проектирование вариативной образовательной среды с помощью создания модельного ряда учебных занятий // Вестник МГОУ. 2011. № 5. С. 140-147. (0,4 п. л.).**

3. **Бодряшкина М.А. Организационно-педагогические условия успешной реализации модели развития вариативной образовательной среды учебного занятия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 6. С. 3-20. (0,4 п. л.).**

4. Бодряшкина М.А. Проектирование вариативной образовательной среды учебного занятия в условиях вариативного образовательного процесса: Методические рекомендации. М.: Изд-во «Приоритет-МВ», 2010. 78 с. (5,0 п.л.).

5. Бодряшкина М.А. Технологичный подход к учебному занятию в условиях развития вариативного образовательного процесса // Инновационные ресурсы развития современного урока: Материалы XII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. Ч.1. С. 65-73. (0,5 п.л.).

6. Бодряшкина М.А. Ретроспективный анализ методологических подходов в условиях вариативного образования // Социально-философские проблемы образования. Сборник статей аспирантов и соискателей Московского института открытого образования. Вып. 1. М.: МИОО, 2009. С. 17-23. (0,4 п.л.).

7. Бодряшкина М.А. Психолого-педагогическая поддержка учащихся на учебных занятиях // Психолого-педагогические ресурсы развития современного урока в достижении нового качества образования: Сборник материалов XIII научно-практической конференции / Под ред. А.Д. Барбитовой, в 2 ч. Ульяновск: УИПКРО, 2009. Ч.1. С. 113-122. (0,6 п. л.).
8. Бодряшкина М.А. Изучение природно-территориального комплекса Западносибирская равнина на уроке географии путём создания информационных моделей // Инновационные ресурсы развития современного урока: Материалы XII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. Ч.1. С. 145-156. (0,7 п. л.).
9. Бодряшкина М.А. Реализация технологии уровневой дифференциации на уроках математики // Ресурсы развития современного урока: материалы XI международной научно-практической конференции в 4 ч. Киров: КИПК и ПРО, 2008. Ч. 3. С. 103-110. (0,3 п. л.).
10. Бодряшкина М.А. Проектирование среды учебного занятия в условиях вариативного образовательного процесса // Вестник Дальневосточного государственного университета: психологические и педагогические науки /Педагогика и современные тенденции в развитии науки: Материалы третьей сессии Дальневосточной секции Всероссийского семинара по методологии педагогики, посвящённой 100-летию педагогического образования на Дальнем Востоке и 55-летию Уссурийского государственного педагогического института. Вып.3. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2010. С. 109-115. (0,3 п. л.).
11. Бодряшкина М.А. Проектирование авторской организационно-технологической модели развивающей вариативной образовательной среды учебного занятия // Учитель. 2010. № 2. С. 12-18. (0,4 п.л.).
12. Бодряшкина М.А. Цифровой образовательный ресурс обучения алгебре // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции в 4 ч. Челябинск: Изд-во «Образование», 2010. Ч. 3 . С. 73-80. (0,3 п. л.).
13. Бодряшкина М.А. Пути реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» // Сборник материалов научной сессии. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. С. 125-134. (0,4 п.л.).

Подписано в печать 31.01.2012 г. Заказ №
Формат 60x84 1/16. Объем 1,4 п.л. Тираж 100 экз.
Издательство ННОУ ВПО «Московский гуманитарный университет»
111395, г. Москва, ул. Юности, 5/1.