

378

С56

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР
КРИВОРОЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ**

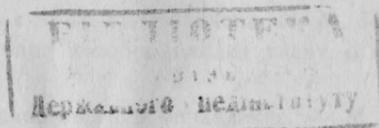
378
056

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР
КРИВОРОЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

538/12

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ

(Тезисы научно-практической конференции
«ПЕДВУЗ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ»)



Ответственный за выпуск — **П. И. Шевченко.**

Члены редколлегии: **В. К. Буряк** (ответственный редактор),
Р. П. Калинина, Л. В. Кондрашова, В. Ф. Олейник, Э. С. Сильнова.

ЛОЗОВАЯ В. И.

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Целостный подход в философской, психологической литературе рассматривается в качестве способа исследования объекта, который изучается как «интегральный, т. е. возникший вследствие взаимодействия и взаимообусловленности элементов, их продукт, результат»¹. Элементы, части целого не сводятся к простой сумме, ибо целостность частей приносит новые качественные характеристики объекта изучения. Познать целое — это значит найти внутренние взаимосвязи частей, их определяющие особенности, характер взаимосвязи, основу ее, т. е. целостный подход — это особая исследовательская позиция, способ восприятия процессов и явлений. Он осуществляется в двух направлениях:

а) по линии философского обоснования проблемы целостных систем и методов их познания (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин);

б) по линии ориентации на изучение объекта как целого в конкретных науках.

В педагогической науке целостность, целостный подход освещается, в основном, в рамках системного педагогического исследования, в котором целостность является показателем, признаком системы. Одним из первых в области педагогики на актуальность системного подхода к изучению педагогических явлений указал Ф. Ф. Королев, который назвал следующие его признаки: целостность, взаимодействие элементов, связи и отношения, обуславливающие структуру системы. При этом, как отмечает автор, целостность предполагает, что все части сложной системы служат общей цели². Изменение одного параметра в системе влияет на остальные. Определение системы через целостность находим и у других авторов (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, Л. М. Панчешникова). Ю. К. Банский впервые в учебное пособие вводит главу о целостном педагогическом

¹ Абрамова Н. Т. Целостность и управление. — М., — 1974, — С. 39.

² Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях//Сов. пед. — 1970. — 19.

процессе¹. Одним из блоков теории целостного подхода к изучению педагогических объектов является разработка вопросов комплексного подхода к воспитанию. Значительный вклад в разработку основ целостного подхода внесли исследования Т. А. Ильиной, С. И. Архангельского и др.

Таким образом, методологические установки на изучение сложных явлений в их взаимосвязи и взаимообусловленности, педагогические работы по вопросам системного педагогического исследования, комплексного подхода, отдельные идеи о целостности в педагогике позволяют определить особенности целостного подхода к изучению педагогических объектов: а) изучение объекта с позиции более сложного целого, как его органического элемента, а не изолированно от других связанных с ним объектов. Для этого необходимо знать, что происходит в смежных областях для рассмотрения педагогических явлений в различных ракурсах; б) выделение основных элементов, сторон, частей объекта как целостной системы, определение их специфики, особенности; в) установление взаимозависимости частей, элементов, их причинно-следственных отношений, внутренних связей. При этом учитываются не абсолютно все существующие связи, а те из них, которые влияют на явление, течение изучаемого процесса; г) осмысление объекта как целого на новом уровне, обеспечивающее выявление связей, которые могут быть обнаружены у объекта лишь на целостном уровне; д) выявление тех элементов, тех связей, воздействуя на которые можно влиять на целостную систему. Каждая часть при этом не только предпосылка, но и результат воздействия целого, что позволяет выбирать оптимальные методы управления процессом, условия, обеспечивающие успешное достижение предполагаемых результатов.

Значение целостного подхода к изучению педагогических объектов в том, что он:

— позволяет определить то место, которое занимает исследуемое явление в макроцелостности и микроцелостности, т. е. в какую целостность включается и какую представляет;

— позволяет выявить степень разработанности проблемы в теории и практике;

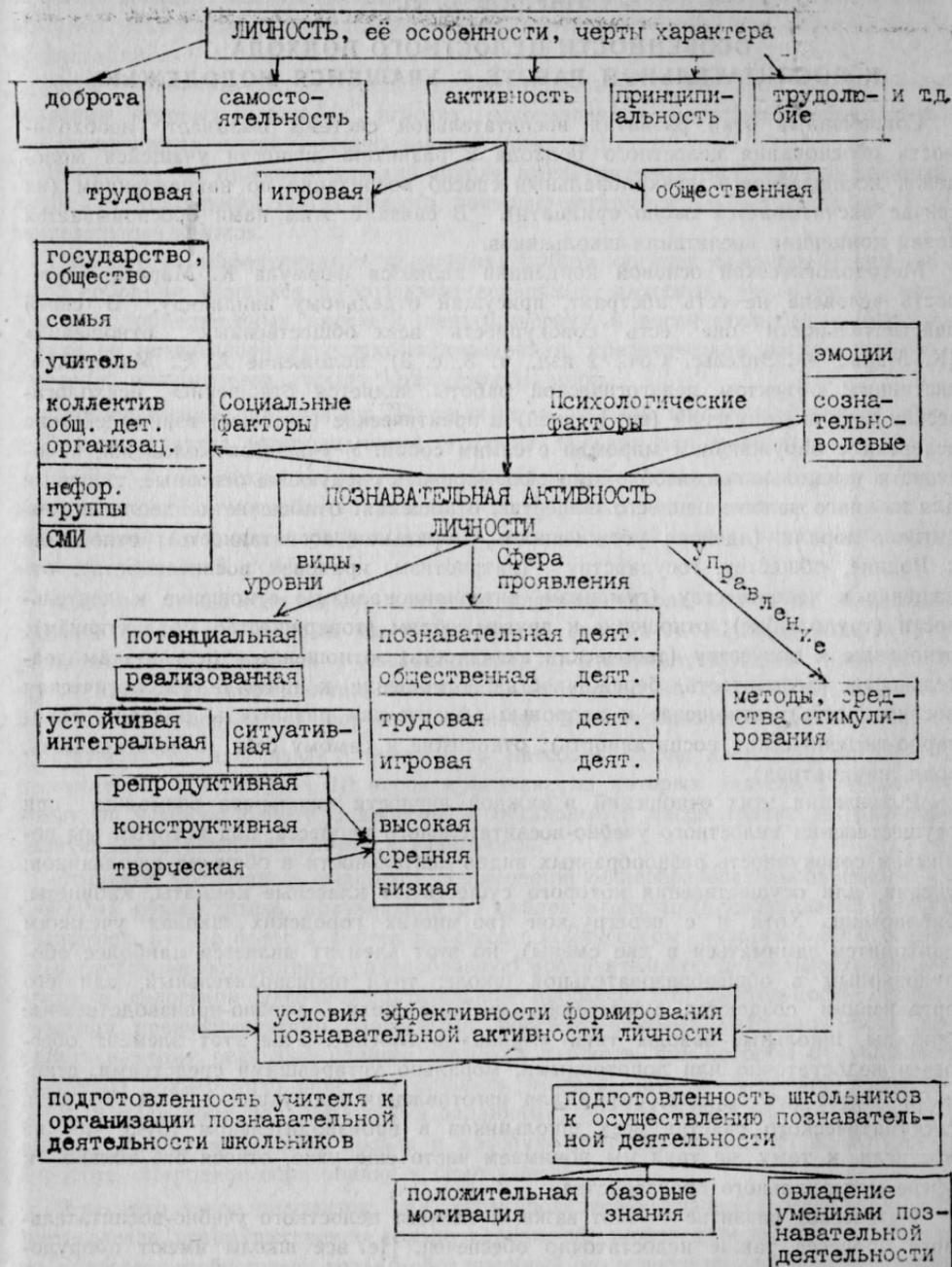
— обеспечивает высокий уровень научного исследования, т. к. требует учета результатов взаимодействия многих факторов;

— способствует определению перспектив развития проблемы, прогнозированию на основе ведущих тенденций явления.

Указанные соображения обусловили необходимость целостного подхода к изучению одной из актуальнейших проблем педагогики — познавательной активности личности.

Покажем схематически приложение этого метода исследования к разработке проблемы активности личности в познании:

¹ Педагогика. Учеб. пособие для студ. — М., — 1988. — С. 28.



ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ

Современный этап развития воспитательной системы вызывает необходимость обоснования целостного подхода к развитию личности учащейся молодежи, исключая функциональный способ воспитания по направлениям (их сейчас насчитывается около тридцати). В связи с этим нами обосновывается новая концепция воспитания школьников.

Методологической основой концепции является формула К. Маркса: «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., 2 изд., т. 3, с. 3), положение А. С. Макаренко: «истинным объектом педагогической работы является отношение», психологическая теория отношений (внутренней) и практическое (внешнее) взаимодействие человека с окружающим миром и с самим собой. У учащейся молодежи, в частности у школьников, необходимо сформировать следующие основные, типичные для каждого человека нашего общества, отношения: отношение к идеологии, политике, морали (идейная убежденность, моральная воспитанность); отношение к Родине, обществу, государству (патриотизм, правовая воспитанность); отношение к человечеству (гуманизм, интернационализм); отношение к деятельности (трудолюбие); отношение к другим людям (товарищество, коллективизм); отношение к искусству (творческая активность); отношение к результатам деятельности (деловитость, бережливость); отношение к природе (экологическая воспитанность); отношение к здоровью (физическая развитость, половая, санитарно-гигиеническая воспитанность); отношение к самому себе (ответственность, воля, инициатива).

Реализация этих отношений в каждой личности школьника возможна при осуществлении целостного учебно-воспитательного процесса, под которым мы понимаем совокупность разнообразных видов деятельности и общения школьников: учения, для осуществления которого существуют классные комнаты, кабинеты, библиотеки. Хотя и с перегрузкой (во многих городских школах ученикам приходится заниматься в две смены), но этот элемент является наиболее оборудованным в общеобразовательной школе; труд производительный, для его организации создаются мастерские, учебные цехи, учебно-производственные бригады, школьные заводы типа «Чайка» в Москве. Уже этот элемент обеспечен недостаточно или допотопными, морально устаревшими средствами, станками. Часто нет средств, сырья для изготовления продукции и т. д. То есть систематического участия всех школьников в производительном труде мы не достигли, к тому же труд мы понимаем часто еще узко, относя его только к сфере материального производства.

Физическое развитие — этот важный элемент целостного учебно-воспитательного процесса также недостаточно обеспечен. Не все школы имеют оборудованные спортивные залы, не говоря уже о бассейнах, столовых с полноценным горячим питанием, оснащенных медицинских кабинетах.

Общественно-политическая деятельность — имеются ли пионерские комнаты, комитеты комсомола, школьные музеи, политические клубы для неформальных организаций.

Игра — на наш взгляд, предстоит возродить игру в массовой школе путем создания игровых площадок, игротек, использования массовых развлекательных, спортивных, дидактических, компьютерных игр.

Искусство — нужно в каждой школе иметь актовый зал, художественный клуб, самодеятельный театр, оркестр, вокально-инструментальный ансамбль, хор, танцевальный кружок.

Общение — эффективная и конкретная работа органов самоуправления, общего собрания учащихся по созданию первичных, классных, ученических коллективов, объединенных вместе с педагогическим в воспитательный коллектив. А вне ее интенсивная туристско-экскурсионная, краеведческая деятельность по изучению родного села, города, края, страны, мира.

Экологическая деятельность — наличие в каждой школе ухоженного пришкольного участка (огорода, сада), теплицы, вольера для животных.

Досуг — возможность не только обязательной работы школьников в этих центрах целостного учебно-воспитательного процесса, но и личного, свободного от регламентации времяпрепровождения на культурной основе, наличие всевозможных увлечений, хобби.

Конечно, чтобы создать эти центры в массовой школе, нужен не только энтузиазм педагогов, который мы наблюдаем в школах А. А. Захаренко на Украине или З. Г. Шюбова в Азербайджане, но и соответствующая политика в сфере народного образования, основанная не только на остаточном принципе, но и на стимулировании творческого поиска в общеобразовательной школе.

Назрело, на наш взгляд, введение в массовой школе категории «педагог—воспитатель» с нагрузкой 18 часов в неделю, из которых учитель 9 часов отводит на учебную работу с классом, а остальные 9 часов тратит на разнообразную воспитательную работу с учащимися.

Основной воспитатель учащихся современной общеобразовательной школы — классный руководитель, получающий 30 рублей в месяц (в переводе на одного учащегося, это не более 3 копеек в классе с количеством учащихся 30 и более) не в состоянии осуществить разнообразную воспитательную деятельность школьников в целостном учебно-воспитательном процессе. Эта деятельность ограничивается преимущественно словесными, просветительскими методами. Если добавить к этому реальный процесс обучения в школе, при котором от учащихся требуется только тихо сидеть и слушать учителя (это 5—6 уроков в школе да 3—4 часа дома над домашними заданиями), то мы имеем налицо ту старую «школу учебы», о которой писала и которую критиковала еще Н. К. Крупская в работе «Народное образование и демократия».

Ясно, что такое положение дел, когда подготовка учащейся молодежи осуществляется преимущественно только словом, не может удовлетворить общество, которому требуется не только образованный, но и воспитанный человек, борец за перестройку.

Необходимо создать здоровый образ жизни молодого человека, школьника, когда он не будет сидеть только с тетрадями и книгами, а будет осуществлять более приемлемый для здоровья школьника и для потребностей общества, более разносторонний образ жизни, при котором развивается не только память, но и творческие возможности человека.

Но, чтобы перейти на эту систему, нужны этапы постепенного перехода: подготовка кадров по специальности «педагог — воспитатель» в вузах, прежде всего там, где есть кафедры и специалисты по воспитательной работе учащейся молодежи; разработка учебных планов в вузах и ссузах, в которых идет подготовка к преподаванию по отдельным дисциплинам в школе, дополнительными разделами по подготовке выполнения воспитательных функций организаторов разнообразной деятельности; создание программ разнообразной воспитательной деятельности школьников и, прежде всего, программы коммунистического воспитания школьников; выпуск учебных пособий, отражающих новый качественный уровень воспитательной деятельности педагогов и учащихся в целостном учебно-воспитательном процессе.

Конечно, требуется проверка и обоснование этой идеи опытно-экспериментальным путем, научная разработка целостного подхода к воспитательной деятельности с учащейся молодежью в аспирантуре и докторантуре, но сегодня уже ясно, что необходимо целостное развитие и ума, и тела, и души в их единстве и взаимосвязи. За этим подходом историческая перспектива.

ДЬЯКОНОВ Г. В.

ЦЕЛОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А. С. МАКАРЕНКО

Годы перестройки — время осмысления и переоценки ценностей, эпоха ревизии ложных ценностей и развенчания официальных догматов административно-командной системы.

Вне сомнения, в общем потоке сложных и многогранных переоценок находится и педагогическая деятельность А. С. Макаренко, занимающего особое и, пожалуй, драматическое место в истории отечественной культуры и педагогики, литературы и психологии.

Все чаще появляются попытки пересмотреть содержание, цели, методы и результаты многолетней работы педагога. Диапазон мнений достигает поразительной широты: от обвинений А. С. Макаренко в сталинизме, антигуманизме, авторитаризме до попыток раскрыть величие его уникальных достижений и трагизм судьбы. Мы убеждены, что педагогическая система А. С. Макаренко фокусирует в себе комплекс глубоких и оригинальных инноваций, а его педагогическая деятельность представляет настоящий образец социально-педагогической технологии. Мы считаем, что интерпретации деятельности А. С. Макаренко как сталинистской, антигуманной (Азаров Ю. П.) появляются прежде всего потому, что их авторы не имеют или не хотят увидеть социально-педагогическое

творчество А. С. Макаренко как целостную систему, как подлинную социально-педагогическую технологию формирования личности. Не видя связи компонентов этой системы, вырывая и абсолютизируя значение отдельных элементов (а то и просто жонглируя несуществующими цитатами), некоторые из новоявленных критиков Макаренко спешат низвергнуть педагогические достижения и нравственно-гуманистический опыт выдающегося педагога.

Системно-деятельностная методология открывает путь к научному пониманию теории и практики А. С. Макаренко. Как известно, К. Маркс и В. И. Ленин называли технологией любую деятельность, направленную на формирование различных общественных явлений—и материальных, и духовных. Согласно современным представлениям, в составе социальной технологии выделяют субъект и объект деятельности, цели и средства деятельности, варианты достижения цели, критерии выбора и оценки оптимального варианта, а также способ внедрения избранного варианта в действительность. Динамическая социальная технология представляет собой единство технологий социального прогнозирования, социального познания, социального проектирования, проверки социальных проектов, их внедрения, функционирования и управления.

Социальная технологичность педагогической теории и практики А. С. Макаренко мы рассматриваем, опираясь на монистическую концепцию деятельной личности В. Ф. Моргуна (Полтава). Базовыми компонентами личности в этой концепции выступают пять параметров-инвариантов, каждый из которых получает в теории и практике А. С. Макаренко фундаментальную разработку и воплощение.

В плане пространственно-временной ориентации личности А. С. Макаренко исходит из представлений, которые можно назвать представлениями о социальном пространстве и социальном времени. В конкретной методике работы с воспитанниками он придает громадное значение принципу ориентировки, создавая при этом педагогически целесообразную «культуру пространства и времени», опирающуюся на богатое многообразие форм организации совместной жизни и деятельности детей и педагогов.

Пространственно-волевые переживания личности (второй параметр монистической концепции личности) последовательно соотносятся со смыслозначным отношением человека к миру, с целями по преобразованию окружающей действительности и самого себя, со свободой воли человека как осознанной необходимости выбора поступка. Этот аспект формирования личности особенно явно выражает социальный гуманизм и оптимизм Педагогике А. С. Макаренко. Хотя критики обвиняют его в авторитарности, командном стиле, подчинении индивидуальности коллективу, однако, что может быть человечнее таких основополагающих традиций детских коллективов А. С. Макаренко, как принцип «завтрашней радости», как особый тон и стиль жизни (получивший название «мажора»), как поэтика дисциплины, романтика борьбы и преодоления, уважения и доверия друг к другу?

В плане содержания деятельности в жизни детских коллективов А. С. Макаренко были широко представлены разные виды труда, общения, игры, учения, которые тесно переплетались, переходили друг в друга. Уровни освоения дея-

тельности — четвертый инвариант анализа личности — предстают в системе педагога рациональным и целесообразным комплексом процессов обучения, воспроизведения, учения и творчества, причем особое внимание уделялось высшим уровням освоения деятельности. Достижения колонии им М. Горького и коммуны Ф. Дзержинского поразительны не только по меркам детских коллективов, но и по критериям «взрослых» предприятий и хозяйств. Промышленное производство, дающее миллионные доходы и валютные поступления, передовое сельское хозяйство, богатая культурная, спортивная, художественная жизнь — все это свидетельствовало о связи детских коллективов А. С. Макаренко с социальной действительностью и превращало их в яркий образец богатых возможностей «педагогического социализма», демократии и гуманизма.

С точки зрения форм реализации личностью деятельности в системе А. С. Макаренко представлены полноценно развернутые формы моторной, перцептивной, речевой и умственной деятельности, причем особое внимание уделялось формированию умственно-речевых форм деятельности, обеспечивающих высокое общее и политехническое развитие.

Выдающийся педагог строил науку о воспитании как социально-педагогическую систему, однако, он ясно видел и необходимость разработки технологии на «микроруровне», т. е. на уровне методики конкретных воспитательных воздействий, в плане технологии формирования педагогического мастерства и педагогической техники учителя и воспитателя.

Таким образом, педагогическая теория и практика А. С. Макаренко представляют собой целостную социально-педагогическую технологию формирования активной и свободной личности, личности ответственной и человеческой. Нам представляется, что концепция формирования личности А. С. Макаренко имеет фундаментальное значение для развития психологии личности, для воспитания подрастающего поколения, для формирования будущего учителя.

ЛЕБЕДИК Н. П.

ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Личность формируется целостно, а не по частям. Поэтому в педагогическом анализе определенных сфер и характеристик личности необходимо, во-первых, изучать каждое отдельное качество в структуре взаимосвязей с другими новообразованиями личности и, во-вторых, определять подгруппы внешних причин, обуславливающих их развитие, т. е. объективные факторы. Объективные факторы — это те общественные и природные факторы, которые детерминируют сознание и деятельность изучаемого человека, на которые в конечном итоге и направлена его активность.

Социальная зрелость личности рассматривается как динамическая характеристика степени социального развития молодого человека, которая отражает содержание усвоенной им культуры в зависимости о влияния социальной среды

и воспитания, позволяющая выступать в качестве субъекта общественно значимой деятельности, и целенаправленно выполнять возлагаемые обществом основные социальные функции в сфере труда, общения и познания. Для фиксации уровня социальной зрелости личности нами используется обобщенный количественный показатель, т. е. индекс. Характер изменения экспериментально устанавливаемого значения индекса социальной зрелости личности (рост (+), без изменений (0), снижение (—) позволяет педагогу определять именно те объективные факторы, которые обуславливают ее развитие. Алгоритм (формула) индекса социальной зрелости личности (ИСЗ) нами представляется как среднее кубическое значение количественных величин трех исходных индексов — социальной активности (i_a), социального самоопределения (i_c) и социальной ответственности (i_o), формулы которых строятся на основе анализа меры согласованности сознания и общественно-преобразовательной деятельности человека.

Значения указанных трех индексов вычисляются на основе специально получаемых множеств самооценок и оценок экспертов тех результатов, которые достиг испытуемый в заданных педагогами видах деятельности. Каждый вид деятельности (индикатор) имеет свой коэффициент удельного веса (W_i), общая сумма которых строго равна «единице». Для оценивания активности, ответственности и самоопределения личности студента педвуза (школьника) использовались следующие индикаторы: **в сфере труда** —

1. Санитарно-гигиеническая уборка института, общежития (0,01); 2. Выполнение норм труда на производстве, при ремонте учебной базы (0,02); 3. Участие в олимпиаде, конкурсе по учебной дисциплине (0,06); 4. Организация и участие в воспитательном мероприятии с учащимися школы (0,03); 5. Проведение исследования под контролем преподавателя (для учащихся школы этот индикатор имеет формулировку — «Изготовление модели либо другой вещи, одобренной педагогом») (0,11); **в общении** — 6. Выполнение обязанностей руководителя коллектива, организации (0,05); 7. Выполнения общественных поручений (0,04); 8. Политпросвещение: чтение лекций, беседы, дискуссии, политинформации и т. д. (0,02); 9. Тренировки и выступление в спортивном соревновании (0,09); Репетиции и выступление в художественной самодеятельности (0,07); **в познании** — при определении индекса активности в качестве индикаторов выступают те учебные предметы, которые выносятся на экзамен наступающей сессии; их удельный вес вычисляется путем деления числа 0,5 на количество сдаваемых экзаменов. При определении индекса ответственности (самоопределения) блок «познание» представлен в виде двух постоянных индикаторов: 11. Помощь в учебе другим (0,25); 12. Повышение качества своей успеваемости (0,25).

Индекс социальной активности личности определяется на основе двух рядов оценок, достигнутых испытуемым результатов в вышеперечисленных видах деятельности:

самооценки ($0c$)

— x_1, x_2, \dots, x^n

оценки экспертов ($0э$)

— y_1, y_2, \dots, y^u

Экспериментальное значение индекса социальной активности студента (старшеклассника) вычисляется с помощью формулы, которую в 1986 г. предложил для нашего исследования А. С. Мельниченко;

$$I_a = 0,5 + \frac{9 \cdot 0^{\ominus}}{10 + 3X^2},$$

$$\text{где } 0^{\ominus} = yB, \quad X^2 = \frac{(x-y)^2}{x+y} \cdot B, \quad B = 1.$$

Величина значения индекса активности испытуемого изменяется в интервале от 1 до 5, так как нами используются пятибалльные шкалы оценок.

Индекс социальной ответственности личности определяется на основе не двух, а четырех рядов оценок. **Первый ряд** — самооценки испытуемого (0^{\ominus}), получаемые при его ответе на вопрос: «В какой мере от Ваших усилий зависит качественное исполнение и усовершенствование перечисленных обязанностей?». **Второй ряд** — оценки экспертов (0^{\ominus}), получаемые при ответе на вопрос: «В какой мере данный студент (ученик) прилагал усилия, чтобы улучшить исполнение своих обязанностей?». Связь между первым и вторым рядом оценок определяется с помощью алгоритма, который использовался раньше для вычисления индекса активности. Таким образом, получаем величину I_1 .

Третий ряд — оценки, фиксирующие мнение изучаемого студента (ученика) об усилиях, прилагаемых другими студентами (0^{\ominus}): «В какой мере большинство студентов академгруппы (учащихся класса) прилагают усилия для повышения качества исполнения указанных обязанностей?».

Четвертый ряд — результаты, достигнутые суммарно всеми студентами академгруппы (учащимися класса) по каждому виду деятельности, представленные на основе оценок экспертов (0^+). Между третьим и четвертым рядами, по аналогии, как и между первым и вторым, вычисляем значение I_2 . Здесь возможен случай, когда изучается один-два испытуемых в первичном коллективе. Например, при диагностике личности выпускников средней школы, которые поступают в педвуз, или при изучении адаптации молодых учителей в педколлективе. Тогда I_2 вычисляется на основе оценок 0^{\ominus} и 0^{\ominus} . Таким образом, индекс социальной ответственности вычисляется на основе значений I_1 и I_2 по формуле:

$$I_0 = 0,5 + 9 I_1 \cdot I_2 / (10 + 3(I_1 - I_2)^2 / (I_2 + I_1)).$$

Индекс социального самоопределения личности вычисляется по той же формуле, что применялась для вычисления индекса ответственности. Только здесь значения определяются на основе оценок, получаемых при ответах на вопросы: «Оцените тот результат, который Вы планируете достичь в указанных видах деятельности на протяжении последующего учебного полугодия?» — (0^{\ominus}); «Какого результата может достичь студент (учащийся) в каждом виде деятельности за период последующего полугодия?» — (0^{\ominus}); «Какой минимальный ре-

зультат Вам необходимо достичь в каждом виде деятельности, который не вызывает претензий у руководителей и педагогов?» — (0к).

Так как индекс уровня становления социальной зрелости личности определяется через три основные критериальные характеристики — активность (А), ответственность (О) и самоопределение (С), то их сочетание, во-первых, характеризует целостное развитие личности, во-вторых, указывает на вариант классификации содержания объективных факторов, обуславливающих эти изменения. Всего основных сочетаний шесть, если не учитывать случаи — А=О, О=С, С=А, А=О=С. Тогда первичная схема классификации подгрупп объективных факторов формирования социальной зрелости личности имеет следующий вид:

Сочетание критериальных характеристик:	Основные подгруппы факторов					
	опережающая активность		опережающая ответственность		опережающее самоопределение	
Активность (А)	А	А	О	О	С	С
Ответственность (О)	О	С	С	А	О	А
Самоопределение (С)	С	О	А	С	А	О
Номера факторов (Ф)	Ф ₁	Ф ₂	Ф ₃	Ф ₄	Ф ₅	Ф ₆

ПОПОВА Л. Д., ШТЕФАН Л. А.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н. Ф. БУНАКОВА, В. И. ВОДОВОЗОВА, И. Н. УЛЬЯНОВА

Выдающиеся просветители 60-х годов XIX в. вслед за К. Д. Ушинским рассматривали вопросы активизации познавательной деятельности учащихся, исходя из материалистических, методологических и гносеологических предпосылок. Это позволило им внести свой вклад в разработку теоретических вопросов развития познавательной активности.

Задачи школы они тесно связывали с активизацией учебного процесса. Так, Н. Ф. Бунаков в лекциях на педагогических курсах в Ярославле и Одессе подчеркивал, что школа должна привить ученикам вкус к знаниям, вызвать у них стремление к учению, способность к самостоятельному расширению умственного кругозора, воспитать любознательность, вдумчивое и внимательное отношение к природе и жизни. В. Водозов в работе «Учительские съезды и советы» писал, что задача школы состоит в том, чтобы пробуждать народные силы к деятельности, давать им развитие и естественное движение, а не быть какой-то казенной фабрикой человечества. И. Н. Ульянов требовал от школы развивать мышление учащихся, учить их наблюдать жизнь, сравнивать и сопоставлять предметы и явления, делать посильные обобщения и выводы, при-

менять знания на практике. Жизненность и доступность учебного материала, умелая передача его учителем, наглядность обучения и другие условия, говорил он, пробуждают интеллектуальные силы и способности детей, развивают их познавательную активность.

Н. Ф. Бунаков в лекции о грамматике на курсах для учителей выдвинул классификацию функций познавательных способностей человека. Он выделил: функции приобретения или непосредственного восприятия — это ощущения, т. е. раздражение внешних чувств и осознание получаемых раздражений; функции сохранения — это память и воспроизводящее воображение; функции переработки и комбинирования — это творческое воображение и собственно мышление, проявляющиеся в процессах сравнения, обобщения и классификации, в образовании общих представлений и понятий, суждений и умозаключений.

Н. Ф. Бунаков в работе «Школьное дело», В. И. Водовозов и И. Н. Ульянов в статьях «Какая наука нужна в народной школе» и «Мнение по вопросу об учреждении женских городских училищ», а также в других произведениях особое внимание уделяли воспитанию у школьников уже с первых шагов обучения познавательного интереса как главного условия активизации их учебной деятельности. При этом они исходили из положения, что интерес в обучении необходим для решения двух основных задач: развития умственных особенностей детей и вооружения их системой научных знаний.

Одним из эффективных средств расширения умственного кругозора учащихся, сообщения им необходимых в жизни реальных общеобразовательных знаний являлось, по мнению этих педагогов, чтение. Н. Ф. Бунаков предлагал сочетать его со словесными упражнениями и беседами наглядного характера. В. И. Водовозов, продолжая его мысль, говорил, что полезный материал для развития познавательной активности школьников даст чтение сказок, повестей и рассказов из народной жизни. И. Н. Ульянов отмечал педагогическую целесообразность чтения исторического и географического содержания.

К средствам, способствующим росту интереса и активности учащихся в учебном процессе, так же, как и К. Д. Ушинский, эти педагоги относили широкое использование наглядности, постановку разнообразных вопросов, жизненность, яркость, систематичность и новизну изучаемого материала, использование элементов игровой деятельности.

Особую роль в формировании познавательной активности школьников выдающиеся просветители отводили развитию у них самостоятельности мысли и слова. Где слаба самостоятельность мысли, подчеркивал В. И. Водовозов в статье «О воспитательном значении русской литературы», там большинство людей и не старается вновь передумывать и преобразовывать то, что уже уложились в голове в определенном порядке. И. Н. Ульянов один из главных недостатков школьного учебного процесса видел в слабой самодеятельности учащихся. Анализируя уроки учителя Промзинского училища Симбирской губернии, он отмечал, что ученики здесь больше запоминали сообщаемое учителем, чем более или менее самостоятельно анализировали учебный материал или делали выводы. А на уроке геометрии учитель сам так много и торопливо говорил,

что нередко предупреждал ответы учеников. Им это не нравилось, они тоже начинали торопливо говорить и давали крайне непродуманные ответы.

Педагогически ценным средством развития познавательной активности Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов и И. Н. Ульянов считали различные виды самостоятельной работы школьников. Особое место среди них занимали сочинения. Н. Ф. Бунаков рекомендовал вводить уже в начальной школе написание постепенно усложнявшихся сочинений. В первом классе — это описание какого-либо предмета или картины при помощи вопросов учителя, в старшем — сочинения на темы, требовавшие от учеников исторических, географических или иных гуманитарных и естественнонаучных знаний. В. И. Водовозов был сторонником сочинений на заданные темы с последующим их критическим разбором на классных занятиях. Н. Ф. Бунаков использовал и такую своеобразную форму самостоятельных письменных работ, как переписка учащихся с учителем.

Практика проведения самостоятельных работ помогала развитию у школьников любознательности и наблюдательности, способности к самостоятельному анализу и размышлению, учила грамотно излагать свои мысли в письменной форме, поднимала активность и интерес к учению. Самостоятельные работы повышали сознательный характер учебной деятельности школьников, способствовали формированию у них потребности в самообразовании, расширяли их интеллектуальный кругозор. При этом важно, подчеркивали И. Н. Ульянов и Н. Ф. Бунаков, чтобы эти работы по содержанию и по форме возбуждали интерес учащихся, требовали от них определенных учебных усилий, некоторого напряжения мысли и вместе с тем были посильными для них. Скука, праздное сидение в классе, так же, как и непосильность выполненных учебных заданий, вырабатывают у детей отрицательное отношение к учению, ведут к нравственным недостаткам.

Таковы некоторые теоретические положения, разработанные видными последователями К. Д. Ушинского — Н. Ф. Бунаковым, В. И. Водовозовым и И. Н. Ульяновым по проблеме формирования познавательной активности учащихся в процессе обучения. Они могут быть творчески использованы педагогами и учителями-практиками в современных условиях.

КУЗНЕЦОВА Е. Ю.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ АНГЛИИ 60—70-х ГОДОВ

Идеи индивидуализации обучения получили распространение в педагогике Англии с развитием теории педоцентризма, а затем с популяризацией теории врожденной и неизменяемой умственной одаренности. Противники классно-урочной системы обучения, провозгласив идею индивидуального подхода, протестовали тем самым против культа среднего ученика. В основе позиции сто-

ронников всемерной индивидуализации учебного процесса лежала идея уникальной ценности индивида, согласно которой в обучении каждый учащийся должен идти своим путем и учиться в присущем ему темпе.

В период реформы школьного дела в Англии в 60—70-е гг. вопросы индивидуализации школьного обучения получили дальнейшую разработку. Причем теперь в индивидуализации учебного процесса стали видеть средство повышения эффективности обучения в целом и активизации учебной деятельности школьников, в частности.

Точки зрения на необходимую степень индивидуализации в обучении были весьма различны. Одни педагоги выступали за предельную индивидуализацию всего процесса обучения, другие — за более умеренные шаги по ее осуществлению, придавая большое значение учету индивидуальных способностей детей в обучении. Однако, сама необходимость осуществления такого подхода в рассматриваемый период уже стала признанной реальностью. И английские педагоги настаивали на тщательном изучении природы самостоятельного учения учащихся в качестве альтернативы традиционной организации процесса обучения в школах. Сторонники индивидуализации обучения, указывая на основные недостатки традиционной организации учебного процесса в школе, отмечали, что учебные программы и методы обучения, во-первых, должны соответствовать естественному развитию каждого ребенка и не ограничивать его какой-то заранее данной системой и, во-вторых, они должны вовлекать в учебную деятельность все стороны его личности, создавать условия для удовлетворения любознательности, инициативы и активности, присущих детскому возрасту.

В английской педагогике и школе 60—70-х гг. заняло прочное место положение о том, что основной целью в обучении является содействие учению школьников и его поощрение, а главной задачей учителя провозглашалось стимулирование учебной деятельности учащихся. Это послужило основой интереса к каждому отдельному ученику в процессе обучения, к индивидуальным физическим, моральным, интеллектуальным и духовным особенностям его личности, его происхождению, потребностям, потенциальным возможностям и природным данным. В связи с этим, подчеркивали английские педагоги, о целесообразности педагогических теорий следует судить по тому вкладу, который они вносят в воспитание активной самостоятельной личности.

В указанный период в школах Англии осуществлялся переход от формального обучения, при котором учитель предстал перед классом для передачи готовой информации к неформальному, при котором учитель находился рядом с учеником и направлял его учение. Такой переход воплощал в себе не метод обучения, а определенное отношение к детям, веру в их умственные способности, стремление активизировать учебную деятельность школьников, избавиться от пассивного характера обучения. При этом на ученика возлагалась значительная доля ответственности за собственное образование. Ему необходимо было научиться самостоятельно отыскивать необходимую информацию в учебном материале и рекомендованной литературе, ставить вопросы, проводить интервьюирование, проверять данные и выдвигать гипотезы, оценивать ин-

формацию и классифицировать ее, планировать, экспериментировать, т. е. ученик должен был научиться тому, как следует учиться. Именно в приобретении таких учебных умений и навыков английские педагоги видели создание предпосылок для дальнейшего самостоятельного учения вне школы.

Распространению идей индивидуализации учебного процесса с целью его активизации в большой мере способствовали разработка и развитие методов программированного обучения. Применение педагогической технологии и программирования учебного материала, как показала теперь уже довольно длительная практика их использования, способствует пробуждению интереса учащихся к различным областям знаний, расширению и обогащению их опыта, вносит разнообразие в традиционную организацию обучения в классе. В основе программированного обучения лежала идея организации учебного материала таким образом, чтобы он был более доступен каждому отдельному ученику. Причем сторонники такой организации учебного процесса считали, что она значительно повышает активность учащихся, так как расширяет возможности самостоятельной работы учащихся, усиливает их мотивацию, дает возможность каждому ученику работать в собственном темпе.

В практике работы английской школы с установкой на индивидуализацию учебной деятельности предлагалось использовать различные формы объединения учащихся. Это могло быть объединение двух или более классов, формирование небольших групп учащихся, индивидуальное обучение и самостоятельная работа детей.

Наиболее правильной представляется позиция тех английских педагогов, которые, выступая за использование самых различных форм и методов обучения, считали необходимой определенную долю самостоятельной учебной деятельности учащихся в школе, но осуществляемой в контролируемом контексте. Индивидуализация обучения, предполагающая работу ученика в группе единомышленников, представляется более перспективной, чем основанная на самоизоляции учащихся друг от друга.

ХОДЦЕВА А. А.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НРБ

На современном этапе проблема активизации учебной деятельности учащихся, наилучшего использования ими своих творческих сил и способностей приобретает все большее теоретическое и практическое значение.

Одним из путей решения этой проблемы является дифференциация обучения. В педагогике стран социалистического содружества понимание дифференцированного обучения исходит из признания необходимости единства системы образования, что предполагает, однако, наличие разных путей образования. Принцип общих целей, но различных путей и открытых возможностей является критерием введения дифференциации обучения, выбора ее форм и характера.

В средней школе НРБ дифференциация обучения осуществляется в различных направлениях. Одним из наиболее целесообразных ее путей является разделение учебного материала на единый, обязательный для всех объем знаний о природе, обществе и человеке, который гарантирует солидную общеобразовательную и политехническую подготовку учащихся; свободноизбираемую часть, с помощью которой учащиеся усваивают дополнительные знания и навыки в соответствии с индивидуальными возможностями, склонностями, интересами и общественными потребностями; факультативную часть, которая охватывает работу в классе, внеклассную и внешкольную работу по интересам.

В соответствии с таким разделением учебного материала существуют три вида обучения: обязательное (обязательная подготовка), свободноизбираемое (свободноизбираемая подготовка) и факультативное (факультативная подготовка). Все три вида подготовки, дополняя и обогащая друг друга, составляют единый учебно-воспитательный процесс, который осуществляется в условиях классно-урочной системы. Соотношение между ними соответствует единству и взаимодействию между общими и специальными способностями, между общим интеллектуальным развитием и интересами, способностями в определенной области знаний. Такой подход, с одной стороны, способствует всестороннему развитию личности, а с другой — создает возможности для углубленного развития склонностей и способностей, заложенных в каждом ребенке.

Начало дифференцированного обучения закладывается в 1—3 классах. Учебные планы предусматривают занятия по выбору, связанные с развитием интереса учащихся к различным видам искусства, технического творчества, спорта, участие в общественно полезной деятельности, факультативное изучение русского и западного языков.

В следующих классах постепенно возрастает значение дифференцированного обучения. В соответствии с этим формируется новое соотношение между обязательной и дифференцированной подготовкой. С 4 по 7 кл. дифференцированное обучение осуществляется в основном через факультативное обучение, внеурочную и внеклассную работу.

Однако в полной мере дифференцированное обучение реализуется в старших классах, преимущественно через свободноизбираемую подготовку. Учащиеся имеют возможность выбрать как одно из общеобразовательных (гуманитарное, естественно-математическое, технологическое и др.), так и политехническое направление, которое при желании можно изменить. Содержание свободноизбираемой подготовки в 8—12 классах включает изучение не только основных проблем по общественным и естественно-математическим наукам, истории и теории искусства, углубленное изучение русского и западного языков, но и политехнических производственных направлений, и научно-техническое творчество.

Изучение опыта организации учебного процесса по свободноизбираемым дисциплинам свидетельствует о возможности применения различных форм, методов и средств обучения, которые стимулируют и развивают творческие способности учащихся, активизируют их учебно-познавательную деятельность. В учебной практике НРБ широко применяется фронтальная, групповая и ин-

индивидуальная формы обучения. Специфика обучения по свободноизбираемым предметам вполне закономерно обуславливает преимущество групповой и индивидуальной работы. Выбор оптимального соотношения методов работы при этом является творческим делом каждого учителя. Ему также надлежит заблаговременно определять сферу социальной реализации знаний, приобретенных учащимися, их объем и содержание. Большое значение при этом приобретает организация консультативной помощи специалистов, обеспечение учащихся необходимыми литературными источниками, технологическими картами и другими материалами для их творческой и научно-прикладной деятельности.

КАГАЛЬНЯК А. И.

ОЦЕНКА УЧИТЕЛЕЙ УЧАЩИМИСЯ

В исследовании системы отношений учитель—ученик психологи преимущественно обращают внимание на то, как педагог понимает учеников, как относится к ним, учитывает особенности каждого в учебной и воспитательной работе. Но не менее важно знать, как ученики оценивают учителей, понимают их.

Учителя иногда недооценивают влияние своей личности на учеников, считая, что главное — это знание своего предмета. А между тем роль личности учителя на воспитанника ни с чем нельзя сравнить и ничем нельзя заменить. Именно от установки учащихся (положительной или отрицательной) на восприятие учителей зависит характер влияния их на учеников.

Поэтому учителям важно знать, как оценивают их ученики. Это поможет учителям объективно оценивать себя, свои отношения с учащимися, увидеть себя их глазами, тем самым избежать многих своих недочетов, на какие указывают школьники. А это будет способствовать увеличению положительного влияния на учеников.

Очень точное выражение оценки учениками своих учителей, отношение к ним (положительное или отрицательное) находит в кличках. Конечно, сами по себе клички — отрицательное явление и надо воспитывать у детей уважительное отношение к учителям, чтобы они не давали кличек не только учителям, но и другим взрослым, своим ровесникам. Такая работа и проводится, но поскольку клички учителей все же существуют, то с этим нельзя не считаться. Следует изучить, почему же они возникают, на какой основе. На важность изучения этой проблемы указывал еще М. Н. Рубинштейн «...в специальной работе было бы, может быть, и очень интересно и плодотворно заняться изучением этих кличек и того, на какой почве они создаются, по примеру, скажем, врачей, изучающих болезненные явления». Учитывая важность и неизученность этой проблемы, мы провели исследование ее. При этом были использованы разные методы: наблюдение, беседы, анкетирование, изучение художественной литературы о школе и т. д. В исследовании использованы данные 300 студентов и 250 учеников.

Анализ собранного материала показывает, что в среднем 30—40% учителей, а

в отдельных школах — 50—70% имеют клички. В сельских школах больше учителей имеют клички, чем в городских. По всей вероятности, это можно объяснить тем, что в селе учитель больше на виду не только в школе, но и вне ее. Имеет значение и то, что общий культурный уровень сельских учеников часто ниже городских.

Совершенно нет кличек у учителей 1—3 классов. Появляются клички в 4—5 классах. В зависимости от отношения учеников к учителям и наличия или отсутствия кличек у них можно выделить такие группы учителей IV—X классов. Первая группа учителей — это учителя, которые пользуются в ученическом коллективе авторитетом и уважением. Кличек у таких учителей нет, их школьники считают настоящими учителями.

Во вторую группу были отнесены учителя, к которым ученики относятся положительно. Клички у таких учителей бывают в большинстве случаев доброжелательные, отражающие уровень их знаний, интересы, черты характера и т. п. (например, клички «комиссар», «энциклопедия», «Пушкин», «шеф» и т. д.).

В третью группу были отнесены учителя, к которым школьники относятся отрицательно и это находит отражение в кличках. Отрицательные клички, как правило, подчеркивают определенные недостатки учителей, и кличками школьники выражают неприязнь, неуважение к ним. Возникают клички на разной основе. Очень часто они отражают ограниченный кругозор учителей, неглубокие знания по своему предмету и т. д. («профессорша» — кличка, которая звучала, как насмешка над учительницей математики, которая слабо знала свой предмет).

В основе многих кличек отрицательные черты характера учителей, негативное отношение их к своим обязанностям. («Мачеха» — недобросовестный классный руководитель).

Основой кличек могут быть особенности речи учителей, которые по существу так же отражают черты их характера, отношения к ученикам, уровень общей культуры. («Дуб» — кличка учителя. Когда он сердился, то называл так учеников. Ученики его не любили, не уважали и дали кличку ему «дуб»).

Некоторые клички учителей отражают внешний вид их, походку. При сходном внешнем виде в зависимости от того, как ученики относятся к учителю, бывают разные клички (положительные или отрицательные) или их совсем нет.

Есть учителя, которые не имеют кличек, хотя относятся ученики к ним отрицательно. Такие учителя характеризуются отрицательными чертами характера, низким уровнем культуры и т. д.

Резюмируя все сказанное, можно сделать вывод, что клички могут иметь авторитетные и неавторитетные учителя, но возникают они на разной основе, свидетельствуют о неодинаковом отношении учеников к этим учителям. Это проявляется в содержании кличек и даже в том, как они произносятся.

Придумывают, дают клички учителям многие ученики, но больше те, кто плохо учится, недисциплинированные, невыдержанные. У них часто возникают конфликтные взаимоотношения с учителями. Такие ученики дают учителям наиболее оскорбительные клички, стараясь как бы отомстить учителям за несправедливость (так им кажется или так оно и есть в действительности). Та-

ким образом, взаимоотношения между этими учениками и учителями неблагоприятные и не могут положительно влиять на обучение и воспитание школьников.

Характер кличек, их количество свидетельствуют о взаимоотношениях между учителями и учениками, в педагогическом коллективе. Клички учителей передаются от одного поколения учеников к другому, при этом усваиваются не просто клички учителей, но и отношение к ним. Отдельные клички существуют столько лет, сколько учитель работает в школе (15—25 лет).

Проведенный анализ кличек учителей показывает, какое значение в учебной и воспитательной работе имеют личностные качества учителя. Изучение кличек учителей помогает выявить и ликвидировать в личности учителя изъяны.

КОТЛЯРЕВСКИЙ Г. М.

ЗАВИСИМОСТЬ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ ОТ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА

Стиль руководства во многом зависит от индивидуальных особенностей личности учителя. Стиль руководства формируется в процессе деятельности и носит позитивный или негативный характер. Он может помочь создать условия для сотрудничества между учителем и учащимися, но может и развести их в диаметрально противоположные стороны.

Для создания атмосферы сотрудничества необходимо создать психологические условия для взаимопонимания. Это возможно при отсутствии словесного барьера и наличия эмпатии как со стороны учителя, так и со стороны учащихся.

При авторитарном стиле руководства на передний план выступает эгоистическое отношение к себе как личности особенной, требующей внимания и подчинения, занимающей исключительное положение. Такая форма общения не может вызвать искреннего отклика со стороны учащихся, их откровенности, желания войти в контакт.

В учебном процессе для достижения положительных результатов учащиеся должны быть открытыми в отношении усвоения излагаемого материала. При этом активизируется их внимание, восприятие, мышление. Такое состояние может возникнуть только при демократическом стиле отношений со стороны учителя, когда он считается с мнением учащихся, их состоянием, их отношением к учебному материалу.

Демократический стиль руководства дает возможность успешно решать воспитательные задачи. Он гибок и при возникновении конфликтной ситуации, когда каждая сторона имеет возможность высказать свои суждения и мнения, аффективные состояния уходят на второй план. Гасятся обиды и рождается взаимопонимание.

Попустительский или либеральный стиль руководства, когда учитель не вмешивается в течение учебно-воспитательного процесса, а пускает его на «са-

мотек», не дает возможности решать проблемы, возникающие в ходе педагогической деятельности.

То есть сотрудничество между учителем и учащимися может возникнуть в полной мере только при демократическом стиле руководства, хотя в особых случаях элементы авторитарного стиля могут присутствовать.

Нами разработана методика НЛСР (направленность личности на стиль руководства), при использовании которой можно предсказать в определенной мере стиль руководства будущего педагога.

ПИКЕЛЬНАЯ В. С.

К ИНТЕГРАТИВНОМУ ХАРАКТЕРУ ЗНАНИЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ

Усиление внимания ученых и практиков к управленческой деятельности руководителей школ в условиях ее перестройки правомерно. Аксиоматичен также вывод о невозможности перехода системы, а таковой является любая школа, в качественно новое состояние без совершенствования структур управления. Коренным образом должны измениться содержание управления, формы и методы работы, используемые руководителями школ.

До недавнего времени школы относили к «чисто» социальным системам, выполняющим социальный заказ общества. Сегодня точки зрения на данный вопрос разделились и школу начинают относить к социально-экономическим системам, поскольку в ближайшем будущем она должна перейти к частичной самоокупаемости, самофинансированию, хозрасчету и рыночным отношениям.

Следовательно это потребует более широкого использования руководителями школ экономических методов управления ею. Последние могут успешно использоваться только при наличии у директора школы необходимых экономических знаний и специальных управленческих умений.

Уже сегодня изучение процессов управления школой обнаруживает отсутствие у руководителей необходимых в работе знаний по философии, социологии, психологии, физиологии, эстетике, собственно педагогике, основам кибернетики и другим наукам. В то же время результаты исследований проблем управления позволяют утверждать, что только при наличии интегративных знаний у руководителя будут формироваться специальные управленческие умения.

Интегративный характер деятельности директора школы определяет и сама все усложняющаяся школьная практика. Несложно проследить это на примере общеобразовательной школы, специфика управления которой связана с тем, что на всех структурных ступенях управления ею руководитель имеет дело с людьми (ученический коллектив, педагогический коллектив, родители, представители базовых предприятий, общественность). Возникающие «отношения управления» носят специфику социальной системы и, следовательно, в них с силой объективной необходимости проявляют себя социальные законы.

Одновременно с этим вступят в силу и экономические законы, о чем было сказано выше.

Проявляет себя и необходимость знаний физиологии в единстве с социологией, так как в школе существует глубокая разновозрастность (руководителю школы приходится работать с людьми в возрасте от 6 лет до 60—70 лет). Усложняется система управленческих отношений, поскольку в реальной деятельности требуется наличие умений по формированию межличностных разновозрастных отношений для создания положительного микроклимата в коллективе. Знания социологии необходимы также и потому, что многие педагогические коллективы являются преимущественно женскими (общеобразовательные школы, профессиональные школы легкой и пищевой промышленности и т. п.) или преимущественно мужскими (горные и металлургические училища), что требует специальных управленческих умений.

Современному руководителю школы даны права самостоятельно производить подбор и расстановку кадров, решать вопросы заработной платы, материального и морального поощрения. Несомненно, ему нужны знания советского законодательства, поскольку права и обязанности, которыми он наделен, требуют от него позиции защиты советской законности. Отсюда тесная связь науки управления школой с юридическими науками. Юридическое право (гражданское, трудовое, хозяйственное) определяет правовые границы в деятельности руководителя школы. Выделилось в самостоятельную отрасль правовых знаний административное право, с помощью которого руководитель заключает различные договоры, регулирует отношения со всеми участниками учебно-воспитательной работы.

Разработка теоретических основ управления школой предполагает исследование сущности и закономерностей процесса управления, при этом предметом исследования являются управленческие отношения. Не вызывает сомнений, что только глубокое понимание объективных и субъективных закономерностей процесса управления позволят руководителю школы разобраться в механизме управления ею, выявить причинно-следственные связи, влияющие на конечный результат функционирования школы. Данное утверждение определяет необходимость наличия у руководителя философских знаний, позволяющих понять диалектику развития системы и реальное влияние существующих законов (и социальных, и экономических) на характер деятельности и ее эффективность. Связь науки управления школой с философией определяется также методологической основой деятельности руководителя, что позволяет ему рассмотреть сущность явлений, происходящих в школе, с позиций материалистической диагностики.

Руководителю современной школы необходимы знания науки эстетики, поскольку одним из путей перестройки школы является эстетизация всей учебно-воспитательной работы. Речь идет не только о задачах, связанных с эстетическим воспитанием школьников. Речь идет об эстетизации учебных помещений, учебного труда и, главное, об эстетизации всех человеческих отношений.

Необходимость знаний по возрастной физиологии и базирующихся на них специальных управленческих умений определяется не только функциональными

обязанностями (ответственность за здоровье и жизнь учащихся), но и усложняющейся экологией отдельных регионов.

Сегодня от руководителя школы требуется и наличие знаний по основам кибернетики, поскольку в науку управления уже пришли и заняли довольно прочное место такие теории, как теория подготовки и принятия управленческого решения, теория информации, теория моделирования, системотехника и т. д. Принятие управленческого решения тесно связано с учением о суждении и умозаключении, что потребует использования положений прикладной логики.

Несомненно руководителю школы потребуются знания и соответствующие умения по научной организации ученического и педагогического труда.

Основное место в системе деятельности руководителя займут умения, сформированные на основе психолого-педагогических знаний. Исследователи отмечают, что уровень использования психолого-педагогических знаний руководителями школ сегодня очень низкий, отсюда отсутствие умений управлять развитием мотивационной сферы в деятельности педагогов. Слабо используются в деятельности руководителей положения теории «Психология труда».

Знания педагогики необходимы руководителю как основа, определяющая содержание его работы (определение должностного функционала каждого в структуре управленческих отношений). Кроме того, организационно-распорядительное управление непосредственно связано с педагогическим пониманием эффективности используемых форм и методов работы.

Таким образом, эффективность управления школой будет оцениваться критериями, несущими в себе интегративное содержание психолого-педагогических, социально-экономических и других факторов, что потребует специальной подготовки руководителей школ.

ЛИСИНА Л. А., СЕРГЕЕВ А. В.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ НАУК В УСЛОВИЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Интенсификация — объективная закономерность и тенденция развития народного образования в условиях коренной перестройки общества.

Интенсивным считается обучение, построенное на основе прогрессивных дидактических идей, технологии и техники, осуществляемое в оптимально напряженной и синхронной деятельности учителя и учащихся в направлении максимальной реализации поставленных целей обучения и повышения его эффективности и результативности.

Основополагающая идея интенсификации обучения основам наук (математике, физике и др.) — органически соединить достижения прогрессивной педагогической мысли с практикой, с нетрадиционными и оригинальными методическими находками, привести в действие весь потенциал социально-педагогических, материально-технических, человеческих возможностей и ресурсов, чтобы перестроить учебно-воспитательный процесс, усилить его демократизацию, социализацию.

зацию и результативность, повысить роль личностного фактора, выйти на принципиально новые рубежи в воспитании, обучении и развитии учащихся.

Психолого-педагогическая наука создала необходимые предпосылки для целостного подхода к решению проблемы интенсификации обучения, учителя-новаторы выявили результативные методы и средства его ускорения, апробировали их на практике.

Анализ литературных источников, обобщение опыта работы учителей-новаторов и экспериментальное преподавание математики и физики позволяют выделить следующие пути интенсификации учебно-воспитательного процесса и формирования в нем системных знаний:

— органическое единство образования, воспитания и развития учащихся в процессе формирования физико-математических знаний;

— структурирование понятийного содержания в направлении его сжатия, упорядочения и выделения оптимальных вариантов важнейших систем понятий и терминов из курсов математики и физики с целью ознакомления учащихся со спецификой языка физико-математических наук;

— применение с целью управления процессом формирования системных знаний прогностических, содержательных и процессуальных моделей;

— перестройка и рационализация методического обеспечения процесса формирования физико-математических знаний на основе прогрессивной технологии обучения, научной организации педагогического и учебного труда, современных наглядных пособий и оборудования, включая электронно-вычислительную технику;

— широкое применение в процессе формирования физико-математических знаний и их систем символическо-графических средств (опорных сигналов и конспектов, структурно-логических схем, таблиц), как компактных форм их выражения;

— активизация познавательной деятельности учащихся, усиление в ее структуре мотивации отношений сотрудничества, введение познавательных игр поисково-творческого характера;

— усиление теоретического обобщения, внутрипредметной и межпредметной интеграции понятий и умений с целью укрупнения дидактических единиц обучения и усиления воспитательного и развивающего эффекта процесса обучения.

Анализ педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, П. М. Эрдниев и др.) позволяет выделить определяющие принципы интенсификации обучения основам наук (математике, физике и др.):

I. Повышение в обучении роли теории и удельного веса теоретических знаний, их системности, обобщенности и функциональности.

II. Обучение на высоком, но доступном для учащихся уровне трудности с ориентацией на диалектический метод познания.

III. Изучение нового материала укрупненными дидактическими единицами (крупными блоками) в органическом единстве с ранее изученным, в оптимально быстром темпе и активной умственно напряженной деятельности учащихся.

IV. Ускорение выработки ориентировочных основ учения, обобщенных умений и приемов рационального учебного труда.

V. Осознание учащимися процесса учения, анализ и самоконтроль собственных действий и деятельности.

Наиболее важными факторами интенсификации процесса обучения основам наук в условиях перестройки средней школы являются:

1. Повышение квалификации учителей математики, физики и др. предметов, вооружение их прогрессивными идеями, новейшими методами и подходами, позволяющими оптимально интенсифицировать этот процесс.

2. Модернизация материально-технической и методической базы учебного процесса на основе последних достижений современной электронно-вычислительной техники, компьютеризации обучения.

3. Коренная перестройка содержания и структуры учебного материала и процесса его изучения, усиление интеграции знаний и умений, идущей в единстве с их предметной дифференциацией, гуманизацией и гуманитаризацией.

4. Расширение и углубление границ педагогики сотрудничества, усиление личностного фактора в обучении, стимулирование инициативы творческого поиска, познавательной активности и самостоятельности учащихся.

5. Полноценное использование комплексного, концептуального и деятельностного подходов в процессе формирования знаний и умений.

6. Повышение производительности труда учителя и учащихся, качества и результативности обучения.

Для оценки действенности предложенной методики существенным моментом является определение показателей и критериев интенсивности процесса обучения, преимущественно качественных.

Показатели интенсификации должны отвечать таким требованиям: объективно характеризовать тип и уровень обучения на разных его этапах; отражать динамику этого процесса на каждом этапе изменения характера обучения; представлять реальные результаты обучения.

В соответствии с этими требованиями и учетом многоаспектного воздействия на ускорение процесса обучения целесообразны следующие группы интенсификации, которые характеризуют: а) современность методов, средств и технологии обучения; б) оптимальность обучения и применение рациональных приемов и способов, ритмичность обучения и синхронность деятельности учителя и учащихся; в) эффективность обучения, соответствие результатов поставленным целям; г) участников обучения (профессиональный уровень учителей, их эрудицию, обученность и развитие учащихся).

В соответствии с показателями выделяются критерии интенсивного обучения и его эффективности: более высокие темпы, напряженность и уровень учебного познания; высокая активность и интерес учащихся; более высокие результаты обучения, достигнутые в определенный отрезок времени (качество знаний, сформированность познавательных действий и обобщенных умений и др.).

Интенсификация формирования системы знаний и умений в обучении математике и физике выражает также нетрадиционное отношение учителей и обучаемых к выбору и использованию путей, средств и методов изучения учебного материала, к организации учебно-познавательного процесса и их сотрудничеству.

Интенсификация и эффективность — категории взаимообусловленные и взаимосвязанные, но не тождественные. Интенсификация отражает тип и уровень обучения преимущественно в качественном плане, являясь одновременно предпосылкой и средством повышения его эффективности. Эффективность характеризует результат обучения, в оценке которого ведущее место занимают количественные показатели. В свою очередь, эффективность обучения является одним из важных критериев интенсификации этого процесса.

БУРЯК В. К., РЕВА Ю. В.

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Получение среднего образования каждым гражданином нашей страны — задача не только личная, но и государственная. Иными словами, в подготовке молодого поколения, знающего и умеющего решать повседневные задачи производства, прежде всего заинтересовано государство. Оно дает учащимся первоклассное учебное оборудование и квалифицированных учителей для того, чтобы подготовить их к будущей производительной деятельности. Поэтому учащиеся за свою учебную деятельность несут ответственность перед государством, и эту мысль следует донести до каждого из них. В частности, на уроках физики время от времени полезно сообщать учащимся о стоимости и сложности как отдельных физических приборов (усилителей, генераторов, спектрографов, лазеров и т. д.), так и всего физического оборудования, воспитывая у них бережное отношение к государственному имуществу и одновременно гордость за свое государство, не жалеющее средств на образование.

Для формирования ответственного отношения учащихся к учебной деятельности мы рекомендуем каждое занятие начинать с постановки задач, которые должны быть выполнены в отведенное учебное время. В соответствующие моменты времени следует обосновывать важность и необходимость выполнения каждого элемента занятия: изучения новой темы, выполнения лабораторных работ и т. д.

Предлагая учащимся задание на дом, важно показать его полезность, дать пояснения и поправки к текстам учебника, остановиться на характере выполнения задания и подчеркнуть те вопросы и положения, на которые учащиеся должны обратить особое внимание. Только тогда предстоящая домашняя работа станет понятной и доступной для выполнения.

Нам, педагогам, подчас думается, что характер и последовательность мыслительных и практических операций для осуществления той или иной работы (решения задачи, сборки электрической цепи и т. д.) очевидны. Поэтому мы мало уделяем внимания формированию у учащихся навыков по выполнению целого ряда работ, а именно: как читать учебник и анализировать прочитанное, как выполнять домашнее задание, как решать задачу, а в общем случае — как подходить к решению возникающей перед молодым человеком производственной

или бытовой проблемы. Деятельность учителя в этом направлении складывается из следующего. Во-первых, необходимо формировать у учащихся понимание полезности навыков умственной и практической деятельности и стремление овладеть ими в процессе учебы. Во-вторых, полезны различного рода памятки: «Как учить физику», «Как решать задачу», «Как работать со справочником» и «Как оформлять лабораторную работу». Эти памятки учащиеся записывают в соответствующие тетради, и тут же даются пояснения о важности и полезности усвоения их для выполнения той или иной работы. В-третьих, на материале курса физики (или любого другого предмета) можно познакомить учащихся с такими методами познания, как абстракция и конкретизация, анализ и синтез, индукция и дедукция, умозаключение по аналогии, экспериментальный метод и метод моделирования, и продемонстрировать использование этих методов на конкретном учебном материале.

Часто учителя сталкиваются с тем, что учащиеся не могут правильно построить свой ответ, не могут отличить главное от второстепенного, закон от его следствия. Излагая тот или иной учебный вопрос, учащийся чаще всего не знает о существовании правил построения учебного, а значит, и научного материала: от опытных фактов — к теоретическим выводам, а затем к их следствиям и практическим приложениям (таков дедуктивный метод познания). Незнание и непонимание учащимися элементов и структуры современного знания приводит к тому, что в лучшем случае слепое выполнение требования учителя (как строить свой ответ) приводит к такому же слепому усвоению этой структуры отдельными учащимися, а чаще всего — к бессистемному нагромождению в памяти учащихся фактов, понятий и законов.

Подобные неудачи объясняются недооценкой учителя важности знакомства учащихся с элементами методологии знаний для современного процесса обучения. При этом мы ссылаемся на их возраст и недостаточную подготовленность для восприятия этого материала. Тем самым мы заметно снижаем эффект ответственного отношения учащихся к умственной деятельности, хотя необходимость знакомства их с элементами методологии знаний обоснована соответствующими педагогическими исследованиями.

Чтобы основы наук и техники были усвоены учащимися прочно, глубоко и полно, их непременно надо знакомить со структурой научных знаний, прививать им понимание таких научных представлений, как явление, процесс, наблюдение, эксперимент, понятие, закон и теория. Следует уделить внимание и таким вопросам: какова роль эксперимента в познании явлений природы и в построении теории? Какова роль практики в становлении и развитии теоретических представлений? Что такое индуктивный и дедуктивный пути познания? Когда теория перестает нас удовлетворять? и т. д. Все это целесообразно показывать на конкретных примерах из курса физики, заключая их соответствующими методологическими выводами. Сначала отдельные, к месту сделанные высказывания, в дальнейшем, по мере подготовленности учащихся, сконцентрированное изложение методологического материала курса физики (2—3 специально отведенных для этого урока вполне достаточно) — такова примерная схема знакомства учащихся с методологией знаний.

Успешному решению обсуждаемой проблемы способствует также использование на уроках материала по истории науки и техники. По словам П. Ланжевена, «ничто так не способствует общему развитию и формированию детского сознания, как знакомство с историей человеческих усилий в области науки, отраженной в жизнеописаниях великих ученых прошлого и постепенной эволюции идей». Рассмотрение крупнейших научных и технических открытий в их становлении, развитии и свершении, показ творческой лаборатории ученого и изобретателя, знакомство учащихся с примерами беззаветного служения науке и своему отечеству — этот материал будит у учащихся интерес к физике, приводит к глубокому пониманию ее фундаментальных идей и воспитывает в них лучшие качества человеческой души. Воспитание станет по-настоящему действенным, если о высших взлетах человеческой мысли и практики мы будем беседовать с учащимися в яркой и образной форме, не боясь высокого слога, привлекая прозу и поэзию. Эмоции и строгий расчет не должны покидать нас и в остальные моменты учебного процесса: при решении задач, выполнении лабораторных работ, анализе затруднений и т. д.

Развитию и поддержанию ответственного отношения учащихся к учебной деятельности содействует четкое и оптимистическое обоснование учителем учебных результатов школьников. Оценка, прокомментированная учителем с учетом индивидуальных особенностей учащегося, становится воспитывающим моментом, пробуждающим к дальнейшей работе над своим образованием или, наоборот, губящим всякое желание изучать предмет, если это комментирование проводится неумело и равнодушно.

Для процесса обучения в целом и формирования ответственного отношения к нему со стороны учащихся особую значимость имеет правильно оборудованный и оформленный кабинет, позволяющий осуществлять необходимую наглядность и техническую оснащенность обучения. Допустим, учащиеся впервые переступили порог кабинета физики: осматривают его, слушают объяснения и тут же мысленно оценивают увиденное и услышанное. И если при этом кабинет оказался в неудовлетворительном состоянии, то уже в самом начале процесса обучения многих учащихся постигает разочарование, а те из них, которых физика не привлекала и раньше, уже вряд ли выйдут из круга прежних представлений о предмете. Физика в своей основе — наука экспериментальная, учащиеся в силу возрастных особенностей в большинстве своем мыслят предметно. Поэтому отсутствие хорошо оборудованного и оформленного физического кабинета становится серьезнейшим препятствием к достижению высококачественного обучения основам физики.

Заключительным моментом в формировании ответственного отношения учащихся к процессу обучения становится сама экзаменационная сессия. Умелая подготовка к экзаменам и успешная их сдача являются для учащихся прекрасным воспитывающим моментом, создающим у них стремление и в дальнейшем также успешно продолжать свою учебную деятельность. И чтобы этот момент раскрылся в полной мере, уже на последнем занятии следует провести с учащимися беседу о важности предварительной работы по подготовке всех необходимых экзаменационных материалов (конспекта, учебника и т. д.), о режиме

и психологическом настрое в экзаменационный период (вот где нужна воля и умение сосредоточиться на одном предмете!), о правилах и особенностях подготовки к экзамену по физике. Со своей стороны, учитель должен позаботиться о том, чтобы дополнительные экзаменационные вопросы отражали фундаментальные положения физической науки и ее важнейшие практические приложения, а по своей формулировке мало отличались от названий соответствующих учебных тем, изучающихся в школе.

И последнее по счету, но не по важности. Желание учащихся заниматься данным предметом во многом зависит от личности учителя, ведущего этот предмет. Глубокое знание учебного материала и умение интересно и доходчиво донести его до аудитории, большая внешняя и внутренняя культура, требовательность и одновременно внимание и доброта к своим воспитанникам, умение понять и правильно оценить движения их ума и сердца и многое-многое другое должно характеризовать современного учителя. Личность его в немалой степени формируется средой, а точнее педагогическим коллективом и теми идеями и устремлениями, которые определяют его деятельность. Поэтому проблема формирования ответственного отношения учащихся к учебной деятельности, как и другие не менее важные проблемы, должна решаться всем педагогическим коллективом.

ДОЦЕНКО А. М., ЕВДОКИМОВ В. И.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ

Активность школьника — это проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка на разрешение познавательных противоречий, учебных и жизненных проблем, это и готовность к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения.

В качестве конечного результата этого процесса активность выступает как устойчивая потребность, сформировавшийся интерес к определенной области знаний и деятельности.

Активность учащихся должна и может найти проявление и в выборе и организации совместно с учителем методов и форм обучения, и в постановке задач и планировании учебной деятельности, и в учебном общении с учителем и товарищами.

Условиями такой организации учебно-воспитательного процесса должны стать атмосфера взаимного доверия и уважения, руководство учебно-воспитательным процессом на основе сотрудничества и сотворчества учащихся и учителя, пробуждение творческой и созидательной самостоятельности школьников в их учебной деятельности.

Следует признать, что учитель не всегда обладает необходимой ориентировкой в становлении личности своих питомцев. Многие даже не проявляют интереса к суждениям и оценкам своих учеников, не склонны анализировать ни процесса своего общения с учащимися, ни отношений, которые складываются у них с учениками.

Избрав определенный, авторитарный либо иронический стиль отношений с учениками, такие учителя не меняют его ни при каких обстоятельствах, препятствуя созданию межсубъективных отношений, воздвигаая в учебной деятельности между собой и учениками психологический барьер. Именно это и препятствует формированию школьника как активного деятеля, субъекта учебной деятельности, затормаживает полноценное становление личности.

Особый интерес представляют разнообразные формы парной и групповой работы. Деятельность группы состоит в совместном планировании работы, восприятии и уяснении информации, обсуждении программы действий, осуществлении их и оценке результатов, взаимном контроле.

Главное в групповой работе — это возможность поиска себя, своего места в общей деятельности.

Интерес у школьников, как отмечают студенты филологического факультета во время прохождения педагогической практики в школе, на уроках литературы вызывают игровые формы занятий, так называемые ролевые и деловые игры, это художественная композиция, составляемая и исполняемая группой учащихся (или уроки-концерты), пресс-конференции по произведениям современной литературы, уроки-конкурсы, викторины, проводимые школьниками совместно с учителем.

Для проведения пресс-конференции в классе по инициативе учащихся организуются творческие группы, составляющие общий сценарий, намечающие роли участников (персонажи, критики, корреспонденты, читатели и др.).

Надо прямо сказать, что в связи с усложнением программного материала современная школа мало внимания уделяет практическим действиям учащихся в учебном процессе. Нередко их заменяют мел, а самостоятельные лабораторные работы уступают место созерцанию опытов, показываемых учителем. А между тем в передовом опыте учителей есть великолепные находки по использованию в учебном процессе средств искусства, игры, ставящей ученика в активную позицию действующего субъекта. Собственно говоря, эти находки можно назвать «переоткрытием» того, что уже было в опыте школы в прошлые годы. Изготовление учащимися макетов, муляжей, моделей различных предметов, воссоздающих исторические эпохи, географические зоны, рельефы местности, выращивание кристаллов, длительные опыты по выращиванию растений — все это отошло в область прошлого, а между тем эффект от этого был очень значителен не только для приобретения практических умений, но и для удовлетворения познавательных интересов и склонностей. Все классические педагогические системы прошлого строились именно на базе органического соединения трудовой и практической деятельности с познанием, на основе воспитания ценной мотивации учения и труда. Более того, использование трудовых действий учащихся, результатов их общественно полезной деятельности в учебном процессе, перенос их общественно полезной деятельности в учебном процессе, перенос с урока в жизнь приемов решения познавательных и практических задач по оснащению учебного процесса внеурочной коллективной деятельностью — все это формирует у школьников сознание необходимости учения и полезности их труда.

Стимулирует творческую самостоятельность учащихся и лекционно-семинарская форма организации учебных занятий в старших классах. Она основывается на индивидуальном самостоятельном выполнении заданий, умений общаться в процессе обсуждения результатов работы.

Фронтальная форма вовлекает весь класс в свободное общение.

В сочетании с экскурсиями, учебно-практическими занятиями, конференциями — все эти формы занятий представляют учащимся достаточный простор для проявления своих сил и возможностей.

Надо систематически вырабатывать у школьников умение находить ответы на возникающие вопросы в различного рода справочниках.

«У такого учителя, — писал И. А. Сухомлинский, — ученик выходит к доске со своими записями, заметками — с тетрадью, с дополнительной литературой... он рассуждает, исследует».

Превратить учебный труд в источник радости, вдохновения и всестороннего развития — задача нашей современной школы.

Обучение должно быть тесно связано с жизнью и с многосторонней деятельностью детей. А. С. Макаренко, как известно, придавал очень большое значение во всей учебно-воспитательной работе бодрому настроению коллектива воспитанников. Он считал одним из отличительных признаков коллектива мажор.

Аналогичных взглядов придерживался и И. А. Сухомлинский. Он разработал цельную концепцию воспитания, где труд и детская радость являются могучим стимулом формирования эстетических и нравственных начал становления человеческой личности.

Положительные эмоции, связанные с целеустремленной жизнью коллектива школьников, должны распространяться и на учебную деятельность. И надо приложить все усилия, чтобы превратить учебный труд в источник радости, вдохновения и всестороннего развития.

КИЗЕНКО В. И.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Перестройка системы школьного образования базируется на провозглашенной еще в «Основных принципах единой трудовой школы» идее гуманизации, в основе которой лежит усиленное внимание к личности ребенка как высшей социальной ценности. Массовой, демократичной и гуманной формой дифференциации обучения учащихся, при которой сохраняются преимущества единой школы, являются факультативные занятия.

Проблема факультативов широко разрабатывается в педагогической науке (А. С. Айзурман, С. П. Гринев, И. Д. Зверев, М. П. Кашин, И. И. Поздняков, В. И. Ревякин, М. Н. Скаткин, В. Н. Тарасов, Д. А. Эпштейн и др.). Несмотря на это, до сих пор не разработана система факультативных занятий в школе,

которая бы обеспечила более полную реализацию таких важнейших функций факультативов, как развитие интересов, общих и индивидуальных способностей учащихся.

Не решен вопрос эффективной организации и методики факультативных занятий как важной формы развития интересов.

Особенно слабо разработана данная проблема применительно к основной школе, предложены лишь единичные конкретные факультативные курсы по 2—3 учебным предметам. Однако именно на этой ступени школьник определяется в своих интересах и способствовать такому определению должна разветвленная система факультативных занятий.

Активность школьников в учебной деятельности на факультативных занятиях в значительной мере зависит от того, удовлетворяет ли содержание этих занятий, запросы и интересы учащихся, а также насколько эффективна организация этих занятий.

Известные в педагогической литературе программы факультативных курсов в зависимости от содержания условно разделены на три группы: факультативы повышенного уровня, прикладные факультативы и факультативные специальные курсы.

Названные группы отличаются между собой по объему теоретических сведений, соотношению материала теоретического и прикладного характера.

Факультативы повышенного уровня идут за основным курсом конкретного учебного предмета и углубляют его, содержание прикладных факультативов связано с основным курсом учебного предмета, а факультативные специальные курсы охватывают важнейшие направления науки и практики.

Анализ показывает, что данная классификация факультативных занятий не отражает в полной мере их цели и функции. Она может быть дополнена на основе учета других классификационных признаков.

Недостаточно эффективна и организация факультативных занятий, что является результатом ограниченности научной подготовки учителя по указанным вопросам, его необеспеченностью необходимой литературой, отсутствием в ряде случаев и учебных пособий.

Нередко организация факультативных занятий напоминает обязательные учебные занятия, а также страдает однообразием методики проведения преобладанием словесных методов.

Проведенный нами констатирующий срез показал, что хотя мотивами выбора факультативов у многих школьников является интерес к науке и профессиональная направленность, однако часть учащихся на факультативных занятиях не получает ответов на интересующие их вопросы.

Так, учащиеся отмечают, что в результате этих занятий четко не представляют, где полученные знания могут быть непосредственно использованы.

Рассмотренные упущения в организации факультативных занятий приводят к отсеву учащихся.

Представляются целесообразными следующие пути усовершенствования факультативных занятий:

— формирование факультативных групп на основе всестороннего, предвари-

тельного изучения, выявление индивидуальных склонностей и интересов школьников;

— научное обоснование содержания факультативных занятий, значительное расширение их тематики, обеспечение учащихся на деле права выбора этих занятий;

— разработка принципиально новых педагогических технологий для организации факультативных занятий;

— создание необходимой учебно-материальной базы, разработка методических и учебных пособий.

ПАВЛЮК Л. И.

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время на Украине, в частности во Львовской области, наблюдаются все более активные попытки использования компьютерной техники с дидактической целью.

Одним из условий эффективности применения персонального компьютера как средства управления процессом учения является активизация учебной деятельности каждого учащегося. Ее активизация выступает также следствием применения в учебном процессе компьютерной техники и соответствующего дидактическим целям программного обеспечения.

Работа учащегося с управляющей процессом учения компьютерной программой требует приложения усилий, направленных на достижение принятой цели. Подбадривающие реплики ЭВМ часто недостаточно активизируют учебную деятельность, в частности, если учащийся не приучен к систематическому учебному труду, если он быстро утомляется. При этом активизация учебной деятельности выступает как одна из функций преподавателя. Последний при помощи вопросов, реплик, короткого показательного рассказа дополнительно мотивирует действия учащегося в процессе учения и активизирует последнего. При этом одному достаточно фразы преподавателя, обращенной ко всем, а другого целесообразно активизировать на протяжении всей учебной работы.

Общепринятым считаем мнение психологов о том, что работа с компьютером увлекает и тем самым, сама по себе активизирует учащегося. Особенно ярко активизация проявляется в случаях применения компьютерных мультипликации, звука, игр.

По нашему мнению, факторами активизации в условиях компьютеризации обучения выступают: убежденность учащегося в том, что овладение учебным материалом под управлением компьютера станет более глубоким, более быстрым; что у него высвободится время, что такая работа престижна среди сверстников и взрослых; что она предоставляет возможность научиться решать задачи, которые учащемуся трудно одолеть в традиционных условиях обучения; что именно такая форма учения полезна и удобна; что по окончании учебной работы учащийся будет иметь доступ к интересным компьютерным играм.

**АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
НА УРОКАХ ХИМИИ**

Для реализации сложных задач воспитания и образования учащейся молодежи необходимо применение новых форм и методов работы. Важной проблемой в организации учебно-воспитательного процесса является проблема обучения учащихся навыкам использования компьютерной техники на уроках. Однако трудностей с применением компьютерной техники в школах очень много, и в первую очередь — это отсутствие программируемых микрокалькуляторов, отсутствие компьютерной грамотности у учителей химии. Поэтому необходимо приложить все усилия, чтобы будущие учителя овладели основами знаний компьютерной техники, умели использовать их на практике, научились работать с ПМК, применять их в школе на уроках и на факультативных занятиях.

Применение ПМК в школе поможет учителям разобрат с учениками большое количество заданий. Так, в 8—9 классах на каждом уроке можно ввести решение задач с применением МК и проводить уроки в эвристическом плане. На таких уроках для усвоения теоретических положений ученики должны провести ряд трудоемких расчетов. К таким темам относятся «Относительная плотность газов», «Молекулярный объем газов», «Относительные атомная и молекулярная массы» и другие. При изучении таких тем ученикам предлагают решить полностью одну задачу, а для других использовать только программу для МК. Это дает возможность учащимся осмыслить ход решения задачи, решить большее количество их, на основании расчетов сделать выводы. В этих же классах можно применять ПМК, запуская программу, работающую в автоматическом режиме. В таком случае ученикам предлагаются варианты из 8 задач. Для работы ученикам подготавливается инструкция, в которой указываются все операции, которые должен проводить ученик. В таких вариантах возможны две формы ответа: «да» и «нет». Поэтому в конце работы на табло появляются 8 отметок: 5 или 2, в зависимости от правильности ответа.

В 10—11 классах, так как ученики уже знакомы с основами информатики, можно предложить более сложную форму решения в режиме программирования. Для каждого типа задач составляются алгоритмы, заполняются таблицы распределения величин и их значения по регистрам, составляется программа, по которой решаются задачи этого типа.

Машинный контроль с применением программ заменяет на уроках традиционную форму опроса, контрольной работы, вносит оживление в урок, активизирует учащихся, дает возможность учителю за небольшой промежуток времени опросить всех учеников, приучает их к работе с ЭВМ. Компьютеризация учебного процесса при изучении химии в средней школе благоприятно сказывается на усвоении программного материала, вызывает у учащихся заинтересованность в обучении.

АВТОМАТИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ДЕМОСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ПУТЬ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В Киевском научно-техническом центре-клубе «Факел» разработана микропроцессорная система для автоматизации демонстрационных экспериментов в школьном курсе физики. По своей структуре эта система близка к типовой схеме, которая применяется для автоматизации лабораторных исследований. Используя стандартное оборудование школьного кабинета физики, она позволяет получить на экране телевизора основные графики, представленные на рисунках в школьных учебниках физики.

Принцип работы рассмотрим на примере эксперимента по изучению процесса таяния льда (режим « $u(t)$ »). Кусочки льда в прозрачном стеклянном сосуде, охлажденные до температуры $-5...-10^{\circ}\text{C}$, помещаются на электрическую плитку. В сосуде со льдом находится датчик температуры — стандартная термопара. Сигнал от датчика поступает на преобразователь, который вырабатывает напряжение, пропорциональное температуре исследуемого объекта. Это напряжение через электронный коммутатор поступает на вход аналого-цифрового преобразователя. Поступившая от АЦП информация обрабатывается ЭВМ и выводится на экран в виде точки на графике зависимости температуры от времени. Измерения производятся автоматически через равные промежутки времени.

По мере нагрева льда происходит увеличение его температуры, пока при 0°C не начнется фазовый переход — плавление. Во время плавления температура льда остается неизменной, а на графике появляется характерная «ступенька».

На примере описанного эксперимента отчетливо видны все перечисленные выше преимущества автоматизированных измерительных систем. Помимо решения методических проблем, система освобождает учителя от рутинной работы по записи показаний термометра и построения графика. Это дает возможность посвятить освободившееся время другим видам работы (опрос, изложение нового материала, проведение контрольной работы и т. п.). Увеличивается время для анализа экспериментального результата, для его возможного предсказания и объяснения.

Через подспудную, но реально существующую в возможностях прибора, интеграцию достижений многих наук: математики, физики, кибернетики, химии, формируется у учащихся представление о том, что на разгадку тайн природы нацелены одновременно усилия всех наук.

Система может работать в трех режимах: « $U(t)$ »; « $U(X)$ », «Секундомер». Это позволяет легко адаптировать ее для проведения различных экспериментов, например, для экспериментальной проверки закона Ома для участка цепи, изучения закономерностей колебательного движения и т. д. Мы не видим принципиальных препятствий для применения системы на уроках химии при изучении эндо- и экзотермических реакций, при наблюдении кинетики электрохимических реакций, процессов электролитической диссоциации. На уроках биологии при

помощи предложенной системы можно повысить наглядность процессов, протекающих в мышечных тканях живого организма.

Созданная система постоянно дорабатывается и совершенствуется, расширяется спектр ее функциональных возможностей, формируется пакет методических рекомендаций для широкого ее применения на уроках физики, химии, биологии, математики, основ информатики и вычислительной техники.

ПЕТРЕНКО Г. Г.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие мышления учащихся происходит в процессе познавательной деятельности. Ее эффективность зависит от степени активности ученика, которая в свою очередь зависит от содержания его деятельности и особенностей организации этой деятельности учителем. Развитие мыслительной деятельности характеризуется усложнением структур мыслительных задач. Одним из показателей такого изменения может служить решение проблемных вопросов, направленных на углубление усвоенных знаний, и решение одной задачи несколькими способами с последующим выбором наиболее оптимального.

Наши наблюдения за подростками на уроках естественно-математического цикла свидетельствуют о том, что низкое качество знаний у определенной части школьников проявляется в:

- а) недостаточном раскрытии содержания основных биологических и математических понятий;
- б) слабой их дифференциации;
- в) одностороннем подходе к раскрытию сложных биологических явлений;
- г) неумении видеть в мыслительной задаче несколько способов решения;

Существенным показателем совершенства мыслительной деятельности является ее самостоятельность, вариативность, способность решать задачу разными способами.

Нами было установлено, что значительная часть школьников, что составляет 73,4% в каждом классе, обнаруживают устойчивую привязанность к старым способам рассуждения и решения, что мешает им свободно усвоить новые способы. Эти подростки, как правило, недостаточно осознают иерархическую зависимость между разными понятиями, утверждают, что одну и ту же мыслительную задачу решить несколькими способами невозможно.

Серьезным недостатком в решении познавательной активности учащихся является то, что при решении задач они ограничиваются активным мышлением, а самостоятельное у большинства из них отсутствует.

Условием повышения активности школьников на уроках является их подготовка к усвоению новых знаний. Новая система знаний всегда имеет общие звенья со старыми и перенос ранее приобретенных приемов познавательной дея-

тельности на усвоение новых, которые достигаются при варьировании решения мыслительных задач.

С целью активизации познавательной мыслительной деятельности школьников нами были разработаны и предложены подросткам системы проблемных вопросов и подбор специальных задач, решение которых способствует углублению усвоенных знаний и стимулирует развитие мышления у них.

Вопросы, которые предлагались учащимся во время уроков, можно разделить на три группы:

1. Вопросы, направленные на уточнение системы существенных признаков математических и биологических понятий.

2. Вопросы, направленные на дифференциацию существенных и несущественных признаков понятия.

3. Вопросы, направленные на установление связей между однородными понятиями.

В исследовании использовались программные задачи по математике, которые возможно решать разными способами, максимальное количество — 4. При обучении учитывалось: количество способов решения; правильность выполнения решений; характер выполнения заданий (чувство уверенности); время, затраченное на решение задач.

Полученные результаты контрольных в экспериментальных классах свидетельствуют о том, что самостоятельность мышления школьников в условиях специального организованного обучения отличается от его развития в условиях традиционного школьного обучения. В обычных условиях подростки выполняют решение мыслительной задачи, но, как правило, одним способом. Если бы они стремились решать наиболее рациональным способом, то у них не возникло бы затруднения перейти к решению другим способом с последующим объяснением, что с их точки зрения этот менее рациональный. Этого мы не наблюдали. Единственный способ решения для подростков контрольной группы является не лучшим, а просто единственно возможным способом решения. В условиях специально организованного обучения школьники свободно овладели решением задач несколькими способами со свободным переходом от одного к последующему.

Таким образом, опыт показывает, что при организации учебной деятельности на уроке следует использовать предложенные вопросы и разъяснять учащимся сущность и значение различных способов решения мыслительных задач и выделить наиболее оптимального с последующей аргументацией. Это в свою очередь положительно влияет на качество приобретенных знаний, повышает их действенность, приучает учащихся к многоплановому анализу, что в свою очередь способствует развитию самостоятельности их мышления и активизации познавательной деятельности подростка.

АКТИВИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

В условиях снижения уровня орфографической грамотности выпускников средних школ особую актуальность приобретает проблема активизации тех невостребованных интеллектуальных возможностей учащихся, которые бы обеспечили сознательное усвоение основ правописания. Объектом педагогического воздействия при решении этой проблемы выступает аналитико-синтетическая деятельность обучаемых, словесная память, зрительные и слуховые восприятия, рукодвигательные и кинестезические ощущения и т. п.

Хотя, по мнению многих исследователей (Д. Н. Богдаевский, Н. В. Борисова), память школьников, при умелом ее развитии, способна удерживать в сознании множество графических образов морфем, слов, их значения, а также изучаемые орфограммы, без совершенствования и логизации аналитико-синтетической деятельности — основы развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов) — усвоение необходимого минимума орфографических норм невозможно. Поэтому только то обучение, которое структурируется на основе целенаправленного развития в учащихся умений выделять существенные и факультативные свойства изучаемого языкового явления, сравнивать и противопоставлять новые знания с ранее полученными, устанавливать сходные и отличительные признаки, раскрывая причинно-следственные связи между ними, анализировать, систематизировать и обобщать языковые факты, способно обеспечить постижение учащимися тех закономерностей, которые лежат в основе формулировок соответствующих орфограмм. Представленные соображения служат теоретической базой формирования и активизации лингвистического мышления школьников. Практическое решение проблемы предполагает разработку системы упражнений, направленной на оптимальное использование всего комплекса собственно лингвистических знаний и орфографических навыков и умений. Главная дидактическая цель таких упражнений в том, что они ориентируют на необходимость осмысления лексической, морфемной, словообразовательной и грамматической природы каждой орфограммы. Реализация этой цели связана с преемственностью и перспективностью усвоения учебного материала, с осуществлением индивидуального подхода к учащимся, а также с применением проблемных методов обучения. Важнейшими приемами формирования орфографических умений и навыков в процессе выполнения разработанной нами системы упражнений являются: а) составление алгоритмов, представляющих собой логически организованную цепочку вопросов (условий) и ответов с выводами после каждого из них; эта группа упражнений объединяет задания по составлению простейших алгоритмов, по восстановлению пропущенных звеньев алгоритма, по его продолжению, наполнению конкретным иллюстративно-языковым материалом и т. п.; б) использование элементов морфемного, словообразовательного и морфологического анализов для аргументации той или иной орфограммы; в) моделирование изучаемых языковых явлений, позволяющее осмыслить соотношение их формы и содержания, зримо представить сложные для усвоения языковые

абстракции; г) решение поисковых проблемно-познавательных задач ситуативного и обобщающего характера и т. п. Реализация каждого из выделенных методических приемов осуществляется на основе соблюдения принципов обучения правописанию, сформулированных Л. П. Федоренко и Г. Н. Приступой: принципа опоры на звуко-буквенный состав слова, принципа опоры на морфемный состав слова, принципа связи орфографии с лексикологией и принципа опоры на синтаксис.

Последовательная реализация принципов, методов и приемов развивающего обучения орфографии, кроме необходимых знаний и умений, совершенствует продуктивное и творческое мышление учащихся, вырабатывает у них внутреннюю потребность самостоятельно приобретать и пополнять знания. Ведь активный процесс обучения орфографии на фоне лексики и грамматики постоянно вызывает положительные эмоции, позволяет ощутить радость познания, что, в свою очередь, рождает потребность в дальнейшем изучении языка в связи с проблемами орфографии.

СТЕПАНЮК А. В.

ВООРУЖЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩИМИ МЕТОДАМИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В наше время обучение учащихся способам научного освоения и преобразования действительности стало в силу объективных общественных потребностей общепризнанной необходимостью. В педагогической теории обосновано, что включение общих методов научного познания в содержание образования необходимо для реализации целей обучения — формирования системы знаний по основам наук и научного мировоззрения (Ярошевский М. Г., Зорина Л. Я., Цейтлин В. С.); подготовки учащихся к самостоятельному пополнению знаний (Л. К. Громцева); осуществления дидактических принципов научности и сознательности Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер); активности в обучении (Т. И. Шамова).

Теоретический анализ проблемы, изучение педагогического опыта и формирующий эксперимент позволили выявить некоторые возможности совершенствовать формирование у школьников общих методов научного познания, остававшиеся пока вне поля зрения исследователей. Полученные результаты обобщены в сформулированные нами дидактические условия вооружения учащихся общими методами научного познания, раскрывающие дополнительные возможности повышения эффективности этого процесса.

Охарактеризуем установленные условия.

1. Формирование у учащихся общих методов научного познания должно быть подчинено раскрытию основных видов знаний, составляющих содержание образования. Это обеспечивается учетом сущностных характеристик видов знаний в вариантах структур методов.

В марксистско-ленинской философии известно положение о том, что метод изменяется с объектом познания. В процессе обучения объектом познания (изу-

чения) выступает содержание образования. Исследователи выделяют различные составляющие его виды знаний — факты, понятия, законы, теории и др. (Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер, А. В. Усова). Данные виды знаний характеризуются различными сущностными характеристиками, их набором, последовательностью, степенью обобщенности. Поэтому для раскрытия указанных признаков и их связей применительно к различным видам знаний требуется неодинаковый набор действий и операций, различная их последовательность. Например, структура метода сравнения различна применительно к фактам, понятиям, законам, теориям. Изменяется структура метода и от последовательности изучения видов знаний.

В школьной практике в настоящее время используются обобщенные структуры методов, что затрудняет их применение в конкретных условиях обучения. Детализация структур общих методов научного познания в зависимости от последовательности и видов изучаемых знаний приводит к нескольким вариантам структур каждого метода, применение которых в конкретных условиях обучения позволяет осуществить вооружение школьников общими методами научного познания в органическом единстве с изучением программного материала и обеспечивает превращение этих методов в действенное средство учебного познания.

2. Формирование у учащихся диалектических представлений о процессе познания и эффективное овладение его методами как действенным средством изучения программного материала достигается при условии, если вооружение школьников общими методами научного познания осуществляется с учетом их естественной взаимосвязи, которая раскрывается на основании логического чередования структур метода в обучении.

В реальном процессе познания методы взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Каждый метод может использоваться как самостоятельный или входить в состав более сложных методов научного познания. В своем конкретном научном применении методы не просто механически дополняют друг друга, а диалектически взаимодействуют, выступают как взаимосвязанные элементы некоторого единства, внутри которого имеют место сложные переходы.

Разработка структур метода в зависимости от видов изучаемых знаний позволила установить, что логические структуры методов научного познания в процессе обучения чередуются между собой. Это означает, что вооружение учащихся данными методами нельзя осуществлять в линейной последовательности, обучив их сначала одному методу, затем другому, третьему и т. д. Развитие знаний о каждом методе, его структуре, совершенствование умений применять ее в процессе познания происходит лишь на основе использования других методов, взаимосвязанных с данным и входящих в него в качестве приемов. При этом овладение учащимися одним методом на определенном уровне сложности создает основу для повышения уровня усвоения другого метода.

Чередование в обучении вариантов структуры одного метода с вариантами структур других методов позволяет учащимся глубже осознать взаимосвязи методов и способствует успешному их усвоению.

ОПТИМИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ В ЦЕЛЯХ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Учебные познавательные задачи занимают важное место в содержании обучения не только естественно-математических, но и других учебных дисциплин в средней общеобразовательной школе (география, история и т. д.). Роль задач в условиях компьютеризации школы, интенсификации и усиления творческой направленности обучения постоянно повышается; решение задачи рассматривается как основа, «элементарная клеточка» учебной познавательной деятельности, как средство и цель обучения (А. И. Бугаев, В. К. Буряк, И. Я. Лернер, Е. И. Машбиц, В. Г. Разумовский, П. М. Эрдниев, А. Ф. Эсаулов и др.).

Изучение учебных пособий, учебников и задачников по предметам естественно-математического цикла позволило заключить, что в целом при избыточном количестве задач, в них отсутствует значимая логико-психологическая структура и иерархия в общей системе за исключением выделения из них отдельных функциональных видов (тренировочных, повышенной трудности и т. п.).

Идеология построения системы задач остается практически неизменной и совершенствуется путем количественного наращивания, частичной замены и улучшением отдельно взятых задач (заменой устаревших данных в условиях задачи).

Сложившиеся объективные предпосылки при решении системы задач привели в свою очередь к тому, что учащиеся не достаточно ориентируются в иерархии и общей системе задач в целом. Только 28% учащихся старших классов, как показало специально проведенное исследование, уверены в том, что используя ранее решенные задачи изученной темы по физике они смогут самостоятельно решить оставшиеся средней трудности. По отношению к решению математических задач такую позицию заняли 21% учащихся-старшеклассников, по химии — 23% учащихся.

Таким образом, традиционная структура системы задач в учебных дисциплинах средней общеобразовательной школы, ориентированная на линейное предъявление их в обучении (А. И. Уман), еще не является оптимальной для активизации познавательной самостоятельной деятельности учащихся.

При решении исследуемой проблемы мы исходили из исходной предпосылки, что учебная деятельность учащихся по решению задач представляет собой структурированную иерархическую систему (Машбиц Е. И.), составные элементы которой представляют собой познавательные задачи и различаются своими координатами в общей структуре. При этом самостоятельная познавательная деятельность рассматривается как способность учащегося ориентироваться в новой ситуации задачи, самому видеть и ставить проблемы, находить подход к их решению и осуществлять его.

Традиционные системы задач связаны в первую очередь требованием отображения полноты конкретного предметного содержания, представленного в зада-

чах, эмпирической вариантности данных в условиях задачи по отношению к изначальной и т. д.

С целью оптимизации конструирования таких систем необходимо расширить логико-психологическую структуру следующими требованиями:

— выделение логико-психологического **отношения обобщения**: подзадача — задача — обобщенная задача и т. д. Последовательное повышение уровня обобщения происходит изначально от эмпирического к теоретическому. Наряду с усложнением структуры задач происходит также абстрагирование их существенных зависимостей;

— **соответствие отношениям генезиса задачи**: от ситуации задачи (Л. М. Фридман) — к ее модели (задаче), а затем к новым ситуациям, задачам, переформулированным задачам и т. д. (составление и решение задач учащимися, постановка и решение проблемных, творческих задач и др.).

Указанные требования позволяют ориентироваться как в системе задач, так и при решении учащимся отдельно взятой задачи, включающей свою подсистему, что не берется во внимание в существующих пособиях. При этом взаимосвязь всех рассмотренных требований к системе задач приводит очевидно к построению укрупненных дидактических единиц (П. М. Эрнст) на методическом уровне решения проблемы.

Представляется возможным графическое моделирование системы задач на основе выделенных требований в виде трехмерной структурированной матрицы.

ШВАЙ О. Л., КАЛАПУША Л. Р.

МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Социально обусловленная необходимость готовить выпускников средней школы к труду (в широком смысле этого понятия) в условиях ускоренного научно-технического прогресса требует от учителя таких форм учебно-воспитательной деятельности, которые бы обеспечивали высокую степень активизации учебного процесса, содействовали воспитанию мышления учащихся. В решении этой важнейшей учебно-воспитательной задачи большое значение имеет, среди других дидактических приемов, модельный подход к обучению.

Моделирование широко используется в различных отраслях науки, техники, производства и является одной из характерных особенностей познания объективной действительности на современном этапе. За последние несколько десятилетий оно стремительно выросло, возмужало и приобрело полное право носить высокий титул — метод научного познания. Метод моделирования, например, неразрывно связан с развитием физической науки, с ее содержанием. Он был и остается своеобразным инструментом исследования сложных физических явлений и процессов.

Изучение школьного курса физики, также как и математики, химии, биологии и других предметов, не может проходить в отрыве от такого важного

метода научного познания, как метод моделирования. Ведь сам процесс формирования знаний связан с преобразованием в сознании учащегося одних моделей в другие, которые являются производными от первых, но более точны, с большим приближением к абсолютной истине.

Принцип моделирования в обучении, например, физике, означает: ознакомление учащихся с идеями метода моделирования, изучение физики с модельной точки зрения (содержание школьного курса физики рассматривается как модель физической науки; формирование в учащихся умений и навыков «строить» соответствующие модели и полученную информацию переносить на реальные объекты, явления, процессы; использование моделей, как внешних опор для внутренней мыслительной деятельности учащихся; использование моделей как удобной формы сохранения в памяти учащихся соответствующей научной информации,

Исследования советских психологов (С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и др.) привели к пониманию того, что умственное действие ребенка вначале проходит этап действия с предметом или его заменителем (моделью), и только после этапов оформления знаний в речи начинается умственное действие. В этом мы видим психологическое обоснование дидактических возможностей метода моделирования, его широкое применение для активизации учебного процесса, формирование мышления учащихся на основе переноса знаний о моделях на реальные объекты и явления.

Рассмотрим использование в учебном процессе некоторых элементов математического моделирования. Этот вид моделирования состоит в том, что явления или процессы различной природы описываются одинаковыми математическими выражениями (формулами). Математическая модель — это логическая структура, в которой установлены соответствующие отношения между ее элементами.

Простейшие математические модели учащиеся «строят» под руководством учителя на уроках математики, используя начальные представления о явлениях реальной действительности: жизненный опыт, знания, приобретенные на уроках других предметов и т. п. «Построение» модели — не конечная цель. Модель должна «работать» на уроках математики, физики, химии, в соответствующих жизненных ситуациях.

Огромные возможности в этом плане имеет одна из основных содержательных линий школьного курса математики — функциональная. Так, например, уже учащиеся седьмого класса знакомятся с основными свойствами функций вида: $y=kx$ (1) и $y=kx+b$ (2) и с их графиками. Начальные представления об этих функциональных зависимостях учащиеся получают на основе анализа конкретных примеров (зависимость пути от времени при равномерном движении тела и др.). Обобщая эти факты, учитель приводит учащихся к выводу о том, что выражения (1) и (2) и их графики являются математическими моделями многих физических, химических и других процессов. Эти модели выражают самые общие закономерные связи и отношения между соответствующими величинами: первая — прямопропорциональную зависимость, вторая — линейную.

Задача учителей математики, физики, химии и др. научить учащихся широко использовать эти абстрактные модели к изучению конкретных явлений и процессов. «Построение» моделей, перенос знаний о моделях на конкретные объекты возможны на основе межпредметных связей.

ПОПОВИЧ Т. Н., ХАИТ А. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Для активизации познавательной деятельности учащихся используются различные методы, среди которых должного внимания заслуживают дидактические игры. Ситуационно-ролевые методы обучения имеют то преимущество, что они привлекают к работе на уроке всех учащихся, заставляют их мыслить, способствуют самопроизвольному запоминанию сообщенных в это время сведений. Причем это не пассивное восприятие готовых знаний. Создаваемые в процессе игры проблемные ситуации стимулируют познавательную потребность учащихся, получаемые ими знания становятся как бы заново открытыми.

Игровая ситуация снимает психологическое напряжение, которое всегда возникает на уроках, построенных в традиционной форме. Во время игры формируется умение общаться друг с другом, прислушиваться к мнению товарищей и высказывать свое собственное. В сложных ситуациях человек обнаруживает свои личностные черты и таким образом дает о себе информацию, необходимую учителю для коррекции поведения ученика — его воспитания.

Игра требует большой подготовительной работы. Учитель должен определить необходимый объем учебного материала, разработать перечень вопросов для подготовки к игре, подобрать дополнительную литературу, выдать задания учащимся. В игру надо включить химический эксперимент как один из аспектов решения прикладной или научной проблемы и, следовательно, создать условия для его проведения. Продумать оформление кабинета: расстановку столов, где и какие повесить плакаты, турникеты, портреты, картины. Подобрать музыкальное сопровождение, танцевальные и хореографические картинки с химическим содержанием и др. Заранее создать команды игроков, выбрать капитанов.

Опыт нашей работы в этом направлении показал, что игры лучше проводить на спаренном уроке и не чаще 1 раза за четверть. При этом необходимо постоянно изменять условия и формы их проведения, по мере накопления учащимися знаний и опыта расширять и усложнять задания.

Для учащихся 8 класса мы разработали три дидактические игры по темам, в которых закладываются основы химических знаний.

В игре, посвященной М. В. Ломоносову, учащиеся изучают жизнь и деятельность М. В. Ломоносова, его закон сохранения массы и энергии, закрепляют умения составлять формулы веществ, знакомятся с химической посудой и приборами, их назначением, учатся работе с ними, выполняя конкретное зада-

ние: опытным путем подтвердить закон сохранения массы веществ, используя имеющиеся реактивы и оборудование.

Для глубокого изучения периодического закона и периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева, а также для дальнейшего совершенствования практических умений и навыков мы разработали дидактическую игру, которую проводим в форме игры клуба находчивых химиков (КНХ). Во время подготовки и проведения игры учащиеся изучают биографию Д. И. Менделеева, знакомятся с его «Основами химии» и другими научными работами, изучают историю открытия периодического закона. Для этого им приходится работать с дополнительной литературой, решать экспериментальные задачи по получению и распознаванию веществ, характеризовать элементы и их соединения, выполнять расчеты по химическим формулам.

Большой интерес у учащихся вызывает конкурс «Домашнее задание», который мы проводим в виде инсценированной сказки-загадки по периодической системе. Особое внимание в игре уделяем конкурсу «Проверь себя», который предусматривает дифференцированный контроль знаний. Учитель заранее заготавливает карточки — красные, синие и зеленые, включающие задания различной степени сложности. Каждому учащемуся предоставляется право самому выбрать цвет карточки и, следовательно, определить для себя сложность задания. Каждая карточка содержит два задания: расчетную и экспериментальную задачи. Задания карточек оцениваются различным количеством баллов: красной — 10, синей — 8, зеленый — 5. В конкурсе «Это интересно знать» каждый учащийся может проявить свою эрудицию, сделав интересное сообщение о синтезе новых элементов, получении новых веществ с уникальными свойствами и др. и тем самым записать в свой актив дополнительные баллы.

Для закрепления знаний по строению атома, учению о периодичности, расширения кругозора учащихся посредством ознакомления их с жизнью и деятельностью основоположника советской радиевой промышленности В. Г. Хлопина, столетие со дня рождения которого отмечается в этом году, с трудами его учеников и соратников мы провели игру «Что? Где? Когда?». Учащиеся углубили знания об электроны, о характере заполнения электронных оболочек в атомах главных и побочных подгрупп, объяснили расположение водорода в двух группах периодической системы, триад элементов — в восьмой группе периодической системы, 14 элементов семейства лантаноидов в одной клетке с лантаном, а 14 элементов семейства актиноидов в одной клетке с актинием. Больше узнали о ядерных реакциях и их применении, почему на гербе г. Харькова изображен атом; познакомились с историей создания отечественной радиевой промышленности, с проблемами охраны окружающей среды в атомный век и путями их решения.

Каждый ученик готовил вопрос-задание для игры и правильный ответ на него, за что получал дополнительную оценку в соответствии с содержанием вопроса.

После игры всех команд учитель подводил итог, проверял степень усвоения материала: знания основополагающих понятий, умения писать электронные формулы атомов первых трех периодов, по электронным схемам, представленным

на электрифицированном табло, называть элемент, решать несложные задачи на ядерные превращения.

Использование игровых ситуаций в учебном процессе позволяет пробудить интерес учащихся к предмету, побуждает их к использованию дополнительной литературы, мыслить более глубоко и самостоятельно, помогает формировать истинные ценности — патриотические и научные.

ГРИЦАЙЧУК В. В., КУДРЯШОВА Л. Г.

ИЗ ОПЫТА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ

Вузовские лекции по экологии для студентов пединституты были переработаны в лекции для школьников. Материал этих лекций использован в одной из школ г. Харькова при прохождении темы «Основы общей экологии» в 10 классе.

Основной понятийный уровень предмета сохранен, по некоторым темам расширен и отражает современное состояние экологических знаний. При изложении материала в лекциях использован системный анализ, то есть сначала давались общие представления, а затем шла расшифровка материала на более низком уровне. Не абсолютизируя метод системного анализа, считаем, что такой подход должен способствовать развитию не механической памяти, а логическому мышлению.

По некоторым темам обучение было чуть-чуть сложнее. В этом случае обучение побуждает и вызывает у учащихся к жизни целый ряд функций, находящихся на стадии созревания.

Основные методические приемы, которые использовались при проведении уроков — это: диалог учителя и учащихся, дискуссии, постановка проблемной ситуации, развитие наглядно-образного мышления (представьте, вспомните, подумайте), последнее способствует развитию воображения, фантазии, интуиции, творчества в целом. Широко использовалось на уроках составление схем и таблиц, а также проверка знаний в виде кратких письменных ответов на предложенные учителем вопросы по вариантам.

Поурочное изложение материала было следующим: 1-й урок — экология; 2-й урок — экологические проблемы на пороге III тысячелетия; 3-й урок — абиотические факторы в адаптации организмов к ним; 4-й урок — основные среды жизни и адаптации организмов к ним; 5-й урок — вид, его экологическая характеристика; биотические взаимоотношения; 6-й урок — популяции; 7-й урок — экологические системы; 8-й урок — смена биогеоценозов; 9-й урок — конференция по экологическим проблемам.

Поставив вторым уроком «Проблемы экологии на пороге III тысячелетия», мы преследовали ближайшую и дальнюю перспективу.

Ближайшая перспектива — «познание учащимися опыта человечества, заключенного в науке», знакомство с материалами научно-популярной и периодической печати; дальняя перспектива — подготовка к проведению конференции на экологическую тему.

Подготовка к конференции, начиная со второго урока, показала, что у учащихся появился интерес к предмету, к процессу учения. Они стали более активными, на уроке не стоит вопрос о дисциплине.

Опыт использования вузовских лекций в школьной аудитории показал следующее:

1) если учащиеся получают более сложный материал, построенный на принципах научности и системности, всякий раз несущий познание мира, то у них усиливается познавательный темп, стимулируется процесс развития знаний, улучшается их качество;

2) проведение конференций на экологическую тематику усиливает интерес к предмету, способствует развитию личности.

ТКАЧЕВА Л. Ф.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Важнейшей и непреходящей задачей современной школы является формирование навыков и умений на прочной научно-теоретической основе. Отсюда для психологии вытекает одна из задач — раскрыть психологические предпосылки, пути и средства повышения качества обучения нерусских школьников русскому языку.

Целью нашего исследования является раскрытие психологических условий овладения украинскими школьниками русской орфографией, успешное формирование навыков правописания на теоретической основе.

Для успешного усвоения правил правописания украинской и русской орфографии использовался прием сопоставления при совпадении по содержанию украинских и русских правил правописания и перемежающего противопоставления при частично не совпадающем или противоположном написании украинских и русских орфограмм.

Поскольку, как известно из школьной практики, учащиеся испытывают значительные затруднения в усвоении правописания безударных гласных и парных согласных, в качестве экспериментального материала использовались слова с этими орфограммами. Вся работа по формированию орфографического действия в процессе изучения безударных гласных и «слабых» согласных звуков (при изучении русского и украинского языков) велась при предъявлении экспериментатором словесного материала сначала на слух.

В конце этого этапа экспериментального обучения была проведена специальная контрольная работа, в которой требовалось определить «слабые» гласные звуки в украинских словах (земля, село) и русских словах, (весна, река) и подобрать проверочные слова, объяснить ход работы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что примерно половина испытуемых (47,8%) выполнила анализ сразу в умственном плане; другая часть

детей (46,6%) выполняла этот анализ при громком проговаривании слов; отдельные дети (5,6%) только проговаривали слова, но не были в состоянии выделить слабый звук, они нуждались в некоторой помощи экспериментатора.

Из вышесказанного следует, что испытуемые, обучавшиеся в условиях билингвизма в первом классе по экспериментальной методике, не испытывали трудностей в процессе письма под диктовку украинского и русского текстов, они овладели умениями и самостоятельного письма.

СИЛЬНОВА Э. С.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБОБЩЕНИИ ЗНАНИЙ

Самостоятельная познавательная деятельность учащихся направлена на поиск новых знаний и способов действий. Она раскрывается в способности учащихся оперировать имеющимися знаниями, в умении свободно и быстро ориентироваться в новых условиях при решении различных учебных задач.

Ведущая роль в познавательной деятельности человека принадлежит обобщению, которое составляет основу усвоения научных понятий, развития теоретического мышления, формирования системы знаний.

Сущность обобщения заключается в логическом переходе от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию.

В психолого-педагогической литературе обобщение рассматривается как процесс выделения общих свойств предметов и как результат этого процесса, выражающийся в определенном понятии.

Философские и психолого-педагогические исследования рассматривают обобщение как процесс, определяющий качественный уровень познавательной деятельности в целом.

В практике начальной школы обобщение нередко отождествляют с повторением, воспроизведением изученного материала. Действительно, обобщить знания без повторения нельзя, но обобщение — это не просто воспроизведение усвоенного, а более глубокое его осмысление, установление связей между отдельными понятиями, явлениями.

Обобщение является внутренней предпосылкой осознанного использования в жизни, на практике усвоенных ребенком в процессе обучения знаний, умений и навыков.

В дидактике выделяют различные этапы обобщения знаний в зависимости от роли в учебном процессе и объема обобщаемого материала: первичные обобщения; частичные; локальные или понятийные; межпонятийные (поурочные); тематические; итоговые и межпредметные.

Психологи и дидакты среди наиболее эффективных средств развивающего обучения школьников выделяют различные формы обобщений: группировка однородных объектов, классификация по категориям, выводы, выделение глав-

ного, существенного в учебном материале, установление различных связей в объекте и между несколькими объектами.

На разных этапах обобщение совершается в различных формах умственных действий: сравнении, сопоставлении, выявлении существенных и несущественных признаков, их дифференциации, абстрагирования от несущественных и выделения существенных признаков.

Одним из рациональных средств управления познавательной деятельностью на уроке признана система познавательных заданий, с помощью которой учитель создает ситуацию поиска, не давая готового решения, а вовлекая детей в активную познавательную деятельность, предлагая последовательно выполнить ряд операций, требующих наблюдения, анализа учебного материала, сравнения полученных фактов и обобщения.

Система познавательных заданий на обобщение знаний по русскому языку разработана нами с учетом двух аспектов: содержательного и процессуального. Содержательный аспект системы познавательных заданий реализуется в учебном материале, предусмотренном программой по русскому языку для начальных классов, на котором построены познавательные задания. Обеспечение процессуальной стороны системы познавательных заданий основывается на включении младших школьников в поисковую, соответствующую их возрастным особенностям, деятельность, направленную на обобщение знаний.

Необходимым условием поиска в процессе обобщения знаний является осуществление анализа языкового материала, сравнения его объектов, выделения существенного, абстрагирования, конкретизации.

В соответствии с логическими операциями, лежащими в основе процесса обобщения, определена типология познавательных заданий: 1) выделение главного в одном или нескольких объектах; 2) сравнение двух или нескольких объектов; 3) подведение единичного объекта под общее положение, правило; 4) распознавание объекта по отдельным существенным признакам; 5) группировка объектов по общим существенным признакам; 6) определение основания группировки данных объектов.

Познавательные задания различных типов включаются в систему в порядке возрастания содержательной и операционной сложности. В ходе выполнения познавательных заданий на выделение главного, сравнение, классификацию (группировку) младшие школьники постепенно отрабатывают конкретные операции, необходимые для самостоятельного обобщения. Последовательность выполнения детьми познавательных заданий предполагает: 1) воспроизведение необходимых знаний; 2) анализ их и выделение главного в репродуцированном материале; 3) поиск нового обобщенного знания — продвижение учащихся от частичных и локальных обобщений, охватывающих определенную часть материала, к обобщениям более широким, включающим содержание целой темы или раздела.

Познавательные задания составляют определенную систему в пределах каждого урока, темы, ряда тем, всего курса. Возможности для этого создаются объективными взаимосвязями в содержании учебного материала, постепенно-

стью усложнения совершаемых операций, возрастанием самостоятельности младших школьников в процессе выполнения заданий.

Система познавательных заданий является средством руководства поисковой деятельностью учащихся, в ходе которой дети приобретают опыт самостоятельной познавательной деятельности. Руководящая роль учителя в процессе выполнения познавательных заданий изменяется в зависимости от характера и содержания обобщаемого материала и уровня подготовленности учащихся к поисковой деятельности.

При выполнении однотипных познавательных заданий из урока в урок усложняется в них не только содержание обобщаемого материала, но и возрастает сложность выполняемых действий: вводятся требования доказать свое суждение, правильность вывода, определить цель задания, конкретизировать общее положение. Изменяется и усложняется форма представления фактического материала в содержании задания: в виде схем, таблиц с недостающими данными. Эти условия побуждают школьников к переносу приемов обобщения в новые условия. По мере накопления учащимися опыта поисковой деятельности при выполнении познавательных заданий возрастает степень самостоятельности детей в продвижении от частичных обобщений к локальным и на их основе — к тематическим. В связи с этим руководство деятельностью школьников от дробного, пошагового управления постепенно переходит на укрупненные шаги.

ОНОПА В. Н.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПОЛНОЦЕННЫХ КОНЕЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Основные направления новой концепции школы первой ступени обучения требуют совершенствования содержания, структуры и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, гуманизации отношений между учителем и учащимися, удовлетворения естественных потребностей детей в общении и сотрудничестве. Это создаст условия для проявления познавательной самостоятельности, активности учащихся и, в конечном итоге, будет способствовать достижению высоких качественных характеристик знаний, умений, способов действий (полноты, осознанности, прочности, вариантности).

Как известно, активность учащихся в обучении может проявляться в осуществлении различных по характеру, степени сложности практических действий и мыслительных операций. Есть основания говорить о двух ее уровнях: репродуктивно-исполнительском и творческом.

Первый включает в себя мнемоническую деятельность памяти (запоминание, заучивание) и адекватное воспроизведение материала, быстрое реагирование на вопросы учителя и оперативное выполнение стандартных действий. **Второй** — творческую познавательную деятельность, вариативное использование знаний, поиск наиболее оптимальных способов выполнения заданий.

Диалектическая взаимосвязь перечисленных процессов не позволяет говорить об исключительности какого бы то ни было из них. Репродуктивно-исполнительская деятельность, с одной стороны, включает в себя элементы творчества, а с другой — является необходимым условием достижения активности последующего, более высокого порядка. Однако, практика показывает, что действия первого из упомянутых выше уровней, будучи более простыми и более доступными, в определенных случаях подкупают внешней эффективностью. Визуальные проявления активности в обучении притупляют при этом невидимые сложные процессы целесообразной мыслительной деятельности.

Младшие школьники, быстро схватывающие учебный материал и движимые желанием отвечать на всех уроках, как правило, откликаются на вопрос педагога «лесом рук». Многие из них способны почти дословно повторить сказанное учителем, не всегда глубоко осознавая смысл воспроизводимого. Противостоять развитию подобной негативной тенденции поможет отказ от изложения знаний в готовом виде, когда понятия, факты, а то и правила или законы предлагаются детям как неопровержимая истина: верно так и только так. Во-первых, в науке нет догм и не так уж много аксиом; во-вторых, человеку свойственно сомневаться, и нельзя стремиться к тому, чтобы он на веру воспринимал премудрости основ наук. Ставя под сомнение «одно», ученик предполагает «другое». Между ними возникает противоречие, из которого, при условии умелого педагогического руководства, рождается движущая сила процесса познания. Результат — знания (полные, осознанные, прочные).

Сомнение и последующий поиск его доказательства или опровержения — один из путей активизации мыслительной деятельности. И этот путь необходимо использовать, подчиняя решение любых дидактических проблем общему положению, что «в обучении мышление должно главенствовать над памятью».

Именно поэтому значительное воздействие на повышение активности школьников в учении оказывает развивающее обучение, способствующее формированию познавательных интересов и механизмов их удовлетворения, введению юной личности в атмосферу творческого поиска; стимулирующее интенсивную работу мышления.

Однако, приоритетность мышления не исключает необходимости заучивания, как одного из условий достижения прочности знаний, не умаляет значения действенных приемов запоминания, а лишь свидетельствует о том, что работа памяти должна быть осознанной. Творчество включает в себя и процессуальную активность.

Таким образом, правомерно заключить, что только обеспечение единства репродуктивно-исполнительской и творческой активности школьников в обучении будет способствовать повышению качественного уровня начального образования.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ IV—V КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ КОМБИНАТОРНОГО ХАРАКТЕРА

1. В последние годы со страниц журналов и газет звучат призывы развивать мышление детей с самого раннего возраста. Трудность проблемы развития мышления заключается в том, что хотя этой проблемой занимаются и психологи, и дидакты, и методисты, и кибернетики, и физиологи, но общей точки зрения на разрешение этой проблемы пока не найдено.

2. Теоретические знания, полученные студентами в педагогическом вузе по психологии, не применяются в их дальнейшей педагогической практике, хотя учителя школ интуитивно стремятся развить мышление учащихся на уроках и во внеклассной работе. Но развитие детей при этом происходит больше в силу их взросления, чем в результате целенаправленной педагогической деятельности.

3. Предложенная нами методика организации учебной деятельности учащихся в процессе решения задач комбинаторного характера основывается на положении В. В. Давыдова о том, что развитие мышления учащихся — это переход от эмпирического мышления к теоретическому, основными компонентами которого являются анализ, рефлексия и внутренний план действия. В рамках этой теории развитие мышления детей возможно в процессе специальным образом организованной учебной деятельности, основу которой составляют **учебная задача и учебные действия**. Учебная задача имеет своей основной целью умственное развитие ученика. Цель решения учебной задачи состоит не только в получении конечного результата, но и в овладении им обобщенными способами умственной деятельности. В решении учебной задачи В. В. Давыдовым выделены следующие учебные действия: а) преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; б) моделирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме; в) преобразование модели отношения для изучения в чистом виде; г) выделение и построение серии конкретно-практических задач, решаемых общим способом; д) контроль за выполнением предыдущих действий; е) оценка усвоения общего способа как результата решения данной задачи. Развивающим эффектом такого обучения является формирование анализа, рефлексии и внутреннего плана действий.

4. Одним из путей развития мышления учащихся в возрасте 8—12 лет является формирование у них комбинаторного стиля мышления. Под «комбинаторным стилем мышления» мы понимаем особую направленность мыслительной деятельности субъекта на решение задач на основе активного поиска преобразований исходных и промежуточных объектов исследования. Основной характеристикой комбинаторного стиля мышления считается проведение поиска решения задач на основе целенаправленного перебора определенным образом ограниченного круга возможностей.

В соответствии с этим пониманием комбинаторного стиля мышления развитие мышления в целом приобретает некоторый алгоритмический характер, в отличие от эвристического мышления, где поиск решения основан больше на интуиции, на «озарении», на предшествующем опыте решения задач.

5. Из всех школьных задач мы выделяем задачи, в которых поиск решения и само решение носят комбинаторный характер. Тем самым расширяется круг задач, традиционно считаемых классическими комбинаторными задачами. Очевидно, что раздел «Комбинаторика» представляет определенные возможности для формирования у учащихся комбинаторного стиля мышления. В то же время традиционные комбинаторные задачи слишком специфичны, чтобы в полной мере отразить существо проблемы развития мышления в целом. Нам представляется оптимальным постепенное и систематическое привнесение в процессе обучения, и прежде всего, в решение задач, элементов обучения, начиная с начальной школы.

6. В качестве примера можно привести задачу под условным названием «Путешествие по прямоугольному городу», процесс решения которой способствует развитию у учащихся теоретического мышления вообще и комбинаторного стиля мышления, в частности. Дан город размером 4×6 . Сколькими способами можно пройти из нижнего левого угла в правый верхний угол, двигаясь по ребрам только вверх и только вправо?

Решение этой задачи условно можно разбить на три этапа. Первый этап решения задачи привел к составлению некоторого плана умственных действий, что привело к построению первоначально города размером 2×3 . С его появлением появилась модель упрощенного варианта задачи в графической форме. Далее была установлена связь маршрута движения по городу с пятибуквенным «словом», обозначающим этот маршрут. Переход от изображения маршрута на плане города к его записи в словесной и знаковой форме свидетельствует о моделировании основного отношения. Выполнение первых двух умственных действий привело учеников к составлению «слова», описывающего маршрут. Перебор всех таких «слов», составленных из букв «в» (движение вверх) и «п» (движение вправо), приводит, с одной стороны, к решению задачи для конкретного случая, а с другой стороны, дает возможность изучить ситуацию в чистом виде.

На втором этапе решения задачи ученикам было предложено составить планы городов, где бы подсчет маршрутов осуществлялся разработанным ранее способом. Наличие рефлексии проявится в обобщении способов построения маршрутов для всех таких городов. А это, в свою очередь, приведет к выполнению четвертого умственного действия: построению серии конкретно-практических задач, решаемых общим способом.

На третьем этапе решения задачи происходит смена внутреннего плана действий, так как появляется необходимость обобщить способ нахождения маршрутов с городов размером 2×3 , 2×4 , 2×5 , 2×6 и т. д. до городов размером 3×4 , 4×5 , 4×6 . Это возможно сделать лишь в том случае, если дети увидят закономерность, называемую треугольником Паскаля. Выполнение пятого и шестого

умственного действий легко прослеживается в процессе подробного описания решения данной задачи.

Таким образом, положение В. В. Давыдова о концепции учебной деятельности находит практическое применение в решении задач комбинаторного характера.

АНДРИАНОВ П. Н., КУДИНОВ А. А., СИМОНЕНКО В. Д.

ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО НА ОСНОВЕ РОБОТОТЕХНИКИ

Сегодня приходится с горечью сознавать, что ученые страны, производственники не заметили повышения роли микроэлектроники, робототехники, биотехники, энерго- и ресурсосберегающих технологий, что явилось следствием отставания страны в мировом научно-техническом прогрессе. Новые высокопроизводительные рабочие места, очевидно, будут оснащаться роботами, ЭВМ, и др. новыми техническими средствами. Опыт использования их сегодня показывает, что необходимо затратить значительные усилия для их эффективного внедрения. Трудности в том, что рабочие и инженерно-технические кадры, имея стойкий стереотип застойного мышления, не всегда готовы к ним. Переквалификация и переучивание требуют больших затрат, преодоления психологического барьера, компьютерной боязни, несовместимости для работы с роботами и др. непривычной техникой. А так как последняя требует постоянного совершенствования, улучшения, то должны быть к этому готовы и люди. Поэтому и воспитание нужно начинать с детства, со школьной скамьи. Формирование политехнически грамотного, любящего труд и умеющего творчески принимать решения и применять знания в процессе созидательной деятельности работника и является одной из основных задач обучения и воспитания учащихся в общеобразовательной школе. А развитие творческой активности учащихся способствует формированию всесторонне развитой личности.

Современный робот вобрал в себя целую гамму разных технических направлений, по которым готовят специалистов: механиков, наладчиков, электронщиков и т. д. Каждый из них в отдельности не может видеть сложную систему — робот, робототехнический комплекс. В то же время, как отмечает академик АПН СССР П. Р. Атутов, до сих пор объем политехнического образования в процессе трудовой подготовки в общеобразовательной школе окончательно не выявлен (Атутов П. Р., 1984 г.).

Учебный процесс без конкретных, созданных руками предметов не позволяет учащемуся видеть перспективу, значимость тех знаний, которые он получает на уроках, воспитательного эффекта создания ценностей. Вот почему подготовка к работе на новых рабочих местах (наладчика роботов, чертежника, техника, инженера, конструктора автоматизированных рабочих мест, мастеров, технологов гибких автоматизированных производств) необходимо начинать с создания моделей, макетов, устройств и систем управления. На этом пути следует выделить довузовский и вузовский периоды развития технического творчества.

Одним из важнейших периодов раннего приобщения к техническому творчеству является школьный кружок на основе робототехники.

Учащийся в условиях школьного кружка, создавая действующую модель, проходит дополнительное техническое обучение. Само создание модели, сборка и отладка отдельных узлов, деловые игры и обсуждения при усовершенствовании и запуске — процесс творческий. Дальнейшая работа в кружке связана с расширением возможностей созданной модели, адаптации манипулятора к условиям внешней среды за счет ввода датчиков, чувствительных полей, ЭВМ, более сложных кибернетических систем. Постепенно учащийся входит в мир соединений различных научно-технических направлений. Все это отражается на повышении интереса к учебе, выбору профессии, повышении общественной активности учащегося.

Научная группа центра НИИ ТО и ПО АГН СССР (г. Брянск) в связи с этим разработала систему мер по развитию технического творчества, в том числе и на основе робототехники. В нее входит укрепление материально-технической базы СЮТ, создание кружков и подготовка руководителей, способных вести кружки по робототехнике, ЭВМ и ГАП. С целью улучшения подготовки их в Брянском госпединституте создана лаборатория робототехники при кабинете технического творчества, кружок технического творчества. Студенты изучают основы автоматизации, создают действующие манипуляторы с автоматическим устройством управления. Более подготовленные работают над «обучением» промышленных роботов МП-9С, «Электроника» НЦТМ-01» выполнению разных траекторий движения в зоне обслуживания, решают задачи создания схваток, кистей механических рук, чувствительных полей адаптации роботов к окружающей среде. Исследуются психико-педагогические требования к моделям, творческим заданиям с патентным поиском новых решений. Уже сейчас ясно, что эти требования определяют необходимость индивидуализации каждой личности, творческой группы, создания классификационной и профессиональной градации, тестов, подбора дидактических заданий и материалов с нарастающей сложностью. Нельзя, однако, не видеть трудности в перестройке учебного процесса на всех уровнях и звеньях школы, домов пионеров и СЮТ, центров технического творчества, научно-инженерных обществ, ВОИР и подготовке новых руководителей в вузах. Отводимое в учебных планах индустриально-педагогических факультетов пединститутов время на техническое творчество не позволяет подготовить будущих учителей труда к руководству кружками робототехники.

ЛЕМЕНТА Ю. А., НАУМОВ И. А.

О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Экономическое воспитание учащихся направлено на формирование экономического мышления и сознания, экономически грамотного их поведения, воспитания таких качеств, как бережливость, расчетливость, экономность, деловитость.

Значительными возможностями в этом отношении обладает курс школьной математики. Задача по формированию экономического мышления на уроках математики в средней школе должна решаться как задача по формированию способностей и возможностей современного школьника — будущего производственника—оперировать экономическими понятиями, развивать умения, анализировать, осознавать явления экономической жизни, осмысливать экономические ситуации практической деятельности.

Работу следует начинать с VI—VIII классов при решении текстовых задач с экономическим содержанием.

На этапе мотивизации решения задачи особую роль и значимость приобретает уровень усвоения понятий. Для повышения эффективности использования текстовых задач в обучении с любой сюжетной фабулой необходимо для каждой из них иметь специальные задачи, направленные на отработку понятий, содержащихся в задаче. Они должны быть максимально приближены к реальным практическим ситуациям, учитывать личный опыт и наблюдения учащихся.

Начинать ознакомление учащихся VI классов с основными экономическими категориями возможно с темы «Формулы». В последующем эта тема в сочетании с другими темами школьного курса математики может быть использована учителем для решения более сложных задач. Основной целью решения этих задач является развитие у школьников умений применять теоретические знания для количественного и качественного анализа конкретных производственно-экономических ситуаций, а именно: определять экономические параметры функциональных зависимостей, находить их аналитические выражения, исследовать эти функциональные зависимости с целью выбора из имеющихся альтернативных решений наиболее целесообразного. Но содержание предлагаемой задачи должно носить действительно экономический характер (пусть даже упрощенно).

Учащиеся получают представление о таких важных понятиях, относящихся к экономическим вопросам промышленности и сельского хозяйства, как «эффективность», «оптимальность плана» и т. д.

Среди задач математики, которые решают вопросы оптимизации, необходимо выделить задачи на экстремумы и оптимумы. Это задачи на нахождения наибольшего и наименьшего значений, выбор наилучшего и наиболее выгодного решения хозяйственной задачи. Они закладывают фундамент для рассмотрения и решения оптимизационных задач производства, способствуют решению задачи развития современного экономического мышления молодежи.

Уже в IV—VIII классах учащимся могут быть предложены задачи, где требуется определить вариант решения, который был бы наилучшим в смысле практической целесообразности. К таким задачам, например, относятся экстремальные задачи¹. Для решения этих задач используются: «Метод опорной

¹ Возняк Г. М., Маланюк Е. П. Прикладная направленность школьного курса математики. Решение экстремальных задач. — К.: Рад. школа, 1984.

Возняк Г. М., Гусев В. А. Прикладные задачи на экстремум в курсе математики 4—8 классов. — М.: Просвещение, 1985.

функции», «Метод оценки», «Метод перебора», «Метод преобразования плоскости», «Использование производной при исследовании функций на экстремум».

Особое место занимают задачи линейного программирования, решающие вопросы оптимального планирования производства. В настоящее время такие задачи с двумя переменными предлагаются на факультативных занятиях в VIII классе и включены в программу по математике для классов с углубленным изучением математики. Они могут быть использованы учителем во внеклассной работе и на занятиях математического кружка.

Решение задач линейного программирования обычно предусматривает три этапа:

— этап формализации — формируется математическая задача, имеющая целью исследовать определенную производственно-экономическую ситуацию (строится математическая модель исследуемой ситуации) и выбирается соответствующий математический аппарат;

— этап решения математической задачи — задача решается средствами математики без учета конкретного содержания исходной производственно-экономической ситуации;

— этап интерпретации решения — исследование полученного решения с точки зрения рассматриваемой производственно-экономической ситуации.

Простейшим методом решения таких задач с двумя переменными является геометрический метод. Именно этот метод позволяет на этапе формализации решения строить такую математическую модель рассматриваемой производственно-экономической ситуации, которая обладает для учащихся большой наглядностью. Второй и третий этапы решения можно объединить в «анализ» производственно-экономической ситуации. При этом основное внимание в «анализе» должно уделяться формированию умений учащихся строить и «читать» графики, определять экономические параметры функциональных зависимостей, находить их аналитические выражения и исследовать эти функциональные зависимости с целью выбора оптимального решения с экономической точки зрения.

Построенная схема решения задачи линейного программирования будет отвечать поставленной цели — способствовать формированию экономического мышления, одновременно углубляя и расширяя знания школьников в плане решения прикладных задач.

При решении ряда задач использовались обучающие программы на персональных компьютерах. Более целесообразным является использование тех программ, которые усиливали бы внимание учащихся к методам математического моделирования задач, с целью решения задач обучения и контроля для усвоения и использования выбранного и обязательно доступного для учащихся метода.

Данный материал апробировался на курсах учителей, в школах г. Харькова, в пединституте и получил одобрение.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПОСЛЕШКОЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ

Школе в эпоху научно-технического прогресса предстоит формировать новый уровень, стиль, способ мышления. Выпускник современной школы поставлен перед необходимостью непрерывно учиться, пополнять систему знаний, развивать, обогащать и использовать ее затем в профессиональной деятельности.

В этой связи каждый учащийся должен быть готов к решению триединой задачи. Во-первых, он должен хотеть постоянно учиться, воспринимать, искать и находить интересующую его информацию. Во-вторых, каждый учащийся должен четко осознавать потребность в приобретаемых знаниях, в необходимости их систематически пополнять, обновлять. В-третьих, каждому учащемуся необходима система знаний и комплекс умений по организации самостоятельной познавательной деятельности.

Все это указывает на необходимость формирования готовности учащихся к непрерывной самостоятельной познавательной деятельности, к непрерывному послешкольному самообразованию. Основными компонентами готовности, как показывают исследования, являются:

- комплекс опорных знаний и умений;
- положительная мотивация, побуждающая личность к непрерывному образованию и самообразованию;
- высокий уровень самосознания личности;
- комплекс умений и навыков самоорганизации и самоконтроля познавательной деятельности.

К числу основных условий формирования у учащихся познавательных интересов и готовности к непрерывному послешкольному образованию и самообразованию относятся:

- рациональный отбор учебного материала;
- раскрытие перед учащимися общественной ценности и личной значимости изучаемого материала;
- применение активных методов организации учебной деятельности учащихся (проблемность в построении занятий, стимулирование поисковой деятельности учащихся, включение элементов деловой игры, дискуссии в занятия и т. п.);
- включение в учебный процесс работ творческого характера;
- использование ТСО и компьютерной техники;
- формирование умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности;
- установление психологического контакта между учителем и учащимися, создание творческой атмосферы сотрудничества, исключая авторитарность, эксплуатацию памяти и неумную схему контроля и оценки «знаешь — не знаешь»;
- установление оптимального соотношения основных видов деятельности

учащихся: учебно-познавательной, общественно полезной, трудовой, эстетической и спортивно-физической;

— оптимальная организация внеклассной и внешкольной работы с учащимися;

— организация факультативных курсов, наиболее близких интересам учащихся;

— совершенствование системы работы по профориентации и профотбору;

— обеспечение индивидуализации в учебно-познавательной и других видах деятельности;

— обеспечение дифференциации заданий по степени их трудности для учащихся;

— максимальное использование взаимосвязей школы, внешкольных воспитательных учреждений, базовых предприятий и средних и высших учебных заведений.

Каждое из перечисленных условий нуждается в повседневной практической реализации, для чего необходимо единство действий всего педагогического коллектива. Естественно, что в конкретных условиях той или иной школы одному учителю в большей мере удаются одни из приемов стимулирования познавательной активности, а другому учителю — другие, но в главном они едины — способствовать развитию познавательных интересов, накоплению у учащихся опыта самостоятельного познания, что обеспечит их готовность к последующему пополнению и совершенствованию своих знаний, к послешкольному самообразованию.

ПАЛЬШКОВА И. А.

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С КНИГОЙ

В обучении, воспитании и развитии учащихся огромную роль играет книга. Информационный «взрыв», о котором сейчас так много говорится, привел к тому, что в настоящее время каждые десять-двенадцать лет поток информации удваивается, а в 2000 году будет удваиваться каждые пять-семь лет. Поэтому современному школьнику необходимо уже сейчас прививать культуру чтения, включающую в себя умение найти и выбрать нужную книгу, умение работать с текстом, анализировать прочитанное, делать самостоятельные выводы, обобщения и т. д.

Анализ литературы показывает, что учащиеся 5—8, а также старших классов в своем большинстве не владеют даже элементарными приемами работы с книгой. Так, по данным Г. Г. Граник и др., 99,7% учащихся 7—9 классов не владеют никакими приемами и поэтому компенсируют неумение работать с учебником нагрузкой на память. Данное положение говорит о том, что школьников никто не учит работать с книгой, само же собой данное умение формируется крайне редко.

Кроме учебников, учащимся приходится читать много дополнительной литературы, а также книг по интересам. Отыскать нужную книгу им помогут библиотечные каталоги: алфавитный, систематический и предметный. Следовательно,

в первую очередь школьников необходимо научить пользоваться ими. Особенно полезны каталоги, снабженные аннотациями, т. е. краткими описаниями содержания книг, а иногда и их оценкой. Для тех учащихся, кто решил серьезно использовать чтение в качестве инструмента познания, будет полезным узнать и о такой отрасли знания, как библиография.

Следующий этап в подготовке школьников к самостоятельной работе с книгой — формирование умения правильно ее читать. Вначале учащиеся вдумываются в ее название, знакомятся с предисловием или введением, изучают оглавление, бегло просматривают книгу. Все это позволяет им получить первое представление о содержании книги, ее общий план, и лишь после этого они могут приступить непосредственно к чтению.

Различают несколько основных методов чтения. 1. Чтение-просмотр, когда книгу бегло перелистывают, изредка задерживаясь на отдельных страницах. Цель такого просмотра — получение общего представления о содержании книги. 2. Выборочное чтение, когда читают основательно и сосредоточенно, но не весь текст, а только нужные для определенной цели места. 3. Сплошное чтение, когда внимательно прочитывают текст, но никакой работы с ним не ведут. 4. Чтение с проработкой материала, предполагающее серьезное углубление в текст и составление различного рода записей прочитанного. Для учащихся важно уметь пользоваться всеми этими методами чтения, но наибольшее значение имеет последний метод.

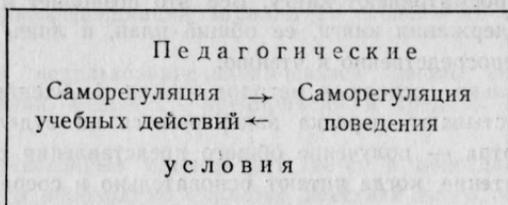
Многим учащимся свойственно не вдумываться в читаемое, скользить по верхам, не отделять главное от второстепенного. Конечным же результатом самостоятельной работы с книгой является полное овладение ее содержанием. Поэтому всю работу с книгой условно можно разделить на несколько этапов. I этап — это внимательное чтение, позволяющее охватить содержание главы, раздела или книги в целом, разобраться в прочитанном и понять материал. Этому во многом будет способствовать ведение различных записей, выписок, цитат. II этап — закрепление материала в памяти. Этому в значительной мере способствует воспроизведение изучаемого текста (пересказ) и повторное чтение того, что не поддается воспроизведению. III этап — усвоение, т. е. не только закрепление в памяти, но и «срастание» изученного с сознанием школьника, «переваривание» материала.

В современных условиях дефицита времени и постоянного увеличения потока информации все более острой становится проблема быстрого чтения или скорочтения. Исследования показывают: научившись читать, учащиеся средних и старших классов в дальнейшем не совершенствуют технику чтения, а следовательно, не умеют хорошо и быстро читать, пользоваться простейшими приемами ускоренного чтения, в результате их чтение по качественным показателям находится на уровне четвертого класса. Существующие методики скорого чтения, которых достаточно много, еще не вышли в практику работы школы.

Перечисленные выше направления подготовки школьников к самостоятельной работе с книгой не исчерпывают всего их многообразия. Подготовка рефератов, тезисов, конспектов и других работ будет способствовать ее дальнейшей эффективности.

РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКА УМЕНИЮ УЧИТЬСЯ

Фундамент успешной учебной деятельности человека закладывается в начальной школе, главная задача которой — научить ученика умению учиться. Приведенная ниже схема характеризует факторы, необходимые для формирования этого важного умения.



Саморегуляция учебных действий проявляется в том, что ученик самостоятельно ориентируется в учебном материале:

- ставит цель задания;
- определяет особенности условий его выполнения;
- составляет программу действий;
- оценивает ответ и проводит его коррекцию.

Саморегуляция поведения основана на ценностных ориентациях, заложенных в сознании ученика:

- умения доводить дело до конца, преодолевать трудности;
- самодисциплине, самовоспитанию;
- умению корректировать свое поведение в зависимости от обстоятельств.

Педагогические условия включают в себя:

- личность учителя-руководителя и организатора деятельности ученика; уровень его педагогического мастерства, знания, личностные качества, отношение к ученикам, людям, к работе;
- влияние родителей на ребенка, их связь со школой;
- общую постановку школьного дела, традиции школы и т. д.

Согласно приведенной схеме саморегуляция учебных действий находится в динамическом равновесии с саморегуляцией поведения. В школах № 6, 14 г. Полтавы и Новосанжарской СШ Полтавской области было установлено, что целенаправленная работа по формированию саморегуляции учебных действий влияет на регуляцию поведения. В экспериментальных классах, по сравнению с контрольными на 15—25% увеличивается количество учащихся, которые быстро включаются в работу, почти на 30% увеличивается число учащихся, которые самостоятельно выполняют задания. Учащиеся экспериментальных классов более критично относятся к своей учебной деятельности, и 60—80% их считают, что могут учиться лучше, в то время, как учащиеся контрольных классов, имея более низкие показатели успешности, считают, что учатся в полную силу, и лишь 15—30% отмечают, что могут учиться лучше.

Отрицательное влияние учителя, равнодушного к своему делу, способно погубить те ростки стремления к знаниям, к овладению ими, которые есть в душе каждого ребенка.

Следовательно, умение учиться — это сложное комплексное образование, в формировании которого принимают участие ученик, учитель, школа, родители, все окружение. И каждое звено нельзя упускать.

ВОЛКОВА О. Г.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДНОСТЕЙ В РЕШЕНИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕМАТИКИ)

Процесс решения мыслительной задачи может рассматриваться в разных планах, например, в плане эвристического способа решения, алгоритмического и др. Мы же остановимся на решении задачи в плане: а) интуитивного и дискурсивного стилей мышления и б) ориентации на связь данных задачи с объективной реальностью (обозначим его условно «принцип реальности») и в плане ориентации на логические операции в процессе решения («принцип логики»).

При постановке вопроса мы исходили из следующих положений:

1) решение мыслительной задачи, т. е. нахождение значения искомого неизвестного осуществляется в ходе поиска, мобилизации и применения различных средств (способов, операций) на основе действий соотнесения известных, неизвестных данных задачи и опыта субъекта, включающего представление, понятия, логические операции и т. д.;

2) соотнесение данных задачи с опытом субъекта может осуществляться как непосредственным путем — через прямое отражение связей между предметами и явлениями объективного мира (интуиция), так и опосредованным — через рассуждение, в котором каждая последующая мысль вытекает из предыдущей (дискурсивное мышление). При этом признаком интуитивного мышления является неосознанность процесса, ведущего к определенному осознанному выводу. При дискурсивном же мышлении относительно полно осознается как содержание, так и операции мышления;

3) при решении мыслительных задач необходима правильная связь ее данных с объективными закономерностями действительности («принцип реальности») и правильное применение логических операций («принцип логики»).

Исследование проводилось в двух школах г. Харькова с учащимися 5—7 классов. Всего испытуемых было 143 человека. Проводилось две серии экспериментов. В первой серии испытуемым было предложено две задачи. Одна из них на движение, при выборе которой учитывались следующие требования:

- а) возможность решения задачи двумя способами в том числе уравнением;
- б) использование краткой записи условия задачи;
- в) возможность использования чертежа;
- г) тесная связь с реальностью.

Вторая задача — занимательная. Она может быть решена путем логических рассуждений или алгебраически. Школьникам предлагалось решить задачи любым способом с полным объяснением, причем объяснение могло быть в свободной форме.

Вторая серия носила индивидуальный характер. Испытуемым предлагалось решить задачи соответствующей категории. Задача предъявлялась в письменном виде с просьбой думать вслух. Все действия и реакции испытуемых фиксировались, все записи решения анализировались.

Если в первой серии экспериментатор не вмешивался в ход решения, то во второй после того, как испытуемый не справился с задачей, оказывал помощь на различных этапах решения.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что из 143 учащихся, принявших участие в эксперименте, 21% показали, что достичь верного результата им помешала чрезмерная ориентация на реальность, причем больше в решении занимательной нестандартной задачи. В задаче же, связанной с реальностью (на движение), наоборот, около 26% учащихся допустили ошибки из-за того, что не учитывали реальные условия.

Исходя из проведенного эксперимента, можно сделать вывод, что возникающие на разных этапах решения задач трудности могут быть объяснены недостаточной сформированностью интуитивного и дискурсивного стилей мышления, а также недостаточным управлением мыслительной деятельностью учащихся со стороны учителя на разных этапах ее решения. Кроме того, как нам представляется, несформированность у школьников общих умений решения задач связана с недостаточным использованием возможностей самой задачи.

АНТОНОВА Г. П., АНТОНОВА И. П.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В соответствии с требованиями реформы общеобразовательной и профессиональной школы главное внимание учителей должно быть направлено на развитие личности ребенка через гуманизацию учебно-воспитательного процесса. Решение этой задачи связано прежде всего с глубоким изучением способностей, познавательных возможностей учащихся и учетом их в педагогическом процессе. Во многих психологических исследованиях подчеркивалась особая значимость для успешной учебной деятельности высокого уровня развития мышления (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Н. Н. Подьяков, Ш. А. Амонашвили, А. В. Скрипченко, А. Ф. Обухова и др.).

В своем исследовании мы изучали у 116 первоклассников уровни сформированности мыслительных процессов (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования). Индивидуальные различия в уровне сформированности мыслительных процессов анализа и синтеза выявлялись при решении детьми задач-проблем на учебном и неучебном материале. В качестве учебных задач использовались

арифметические задачи (с недостающими и лишними данными, а также задачи в косвенной форме). В качестве неучебных задач использовались наглядно-действенные задачи типа шахматной игры («игра в 5» — вариант «игры в 15») и задачи-головоломки.

Для определения уровня сформированности процессов обобщения и абстрагирования была применена модифицированная методика «Четвертый лишний» на бербальном и наглядном материале, подробно описанная и использованная в исследовании Т. В. Егоровой. Успешность обучения определялась по показателям школьной успеваемости.

Анализ результатов экспериментов показал, что по уровню сформированности мыслительных процессов первоклассники дифференцировались. Были выделены три уровня выполнения мыслительных процессов (высокий, средний, низкий). Высокий уровень характеризуется всесторонностью и целенаправленностью анализа и синтеза, способностью к вычленению существенных признаков, установлению между ними связи с точки зрения проблемы. Для этого уровня характерно предвидение хода решения, т. е. планирование в уме, процессы обобщения и абстрагирования основываются на небольшом количестве повторений и на ясном различии существенных и несущественных признаков, обобщение носит дифференцированный характер. Средний уровень мыслительных процессов проявился в многостороннем, но недостаточно полном анализе и синтезе, что затрудняло умственное планирование, предвидение последующего хода решения. Обобщение и абстрагирование дифференцированы, но осуществляются не сразу, а в результате упражнений; существенные признаки выделяются легче, чем несущественные. Низкий уровень характеризуется односторонним анализом, установлением единичных связей между данными. На этом уровне анализ и синтез оторваны друг от друга, что делает невозможным планирование процесса решения задачи. Обобщение и абстрагирование носят или глобально-недифференцированный характер или опираются на несущественный признак. У детей не проявляется способность к разграничению признаков на существенные и несущественные. Высокий уровень анализа и синтеза обнаружен у 32 (27,6%) учащихся, обобщения и абстрагирования — у 14 (12,1%), средний уровень анализа и синтеза проявился у 60 (51,7%), а обобщения и абстрагирования — у 52 (44,8%) первоклассников. Низкий уровень анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования выявлен соответственно у 24 (20,7%) и у 50 (43,1%) наших испытуемых.

Чтобы ярче подчеркнуть индивидуальные различия в уровне развития мышления детей, мы провели количественную обработку результатов экспериментов через систему баллов. Показателем степени сформированности мыслительных процессов считалось процентное отношение количества реально полученных баллов к оптимальному. Это отношение условно было названо коэффициентом продуктивности. В среднем по группе первоклассников коэффициент продуктивности процессов анализа и синтеза выразился в 68,7%, а обобщения и абстрагирования — в 58,8%. В целом по группе высокий уровень процессов анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования выразился в 87,6% и 64,9%; средний уровень — в 56,2% и 43,3%, низкий — в 24,2% и 14,7%.

первоклассников еще недостаточно развиты процессы анализа и синтеза и еще слабее развиты процессы обобщения и абстрагирования. Это отрицательно сказывается на учебном процессе: многие дети затрудняются самостоятельно анализировать, устанавливать связи, делать выводы, обобщения, выделять существенное, формировать понятие.

Чтобы ответить на вопрос, в какой степени эффективность обучения зависит от уровня развития мыслительных процессов, мы распределили первоклассников на три группы в соответствии с их успеваемостью и сопоставили показатели успеваемости испытуемых с их данными о степени сформированности мыслительных процессов. Сравнительный анализ показал, что у первоклассников с относительно высокой успеваемостью обнаруживаются и высокие уровни развития мыслительных процессов. И, наоборот, у учащихся с низкой успеваемостью оказались низкими и коэффициенты продуктивности мыслительных процессов.

Для более точного определения степени соответствия между уровнем развития мыслительных процессов и показателями успеваемости первоклассников мы высчитали коэффициенты корреляции между ними. Обнаружены высокие коэффициенты корреляции между показателями успеваемости и мыслительными процессами анализа и синтеза (0,816), успеваемости и процессами обобщения и абстрагирования (0,737).

Таким образом, установлено, что на успешность учебной деятельности существенное влияние оказывает уровень развития мышления. Чтобы повысить уровень развития мыслительных процессов детей, необходимо больше проводить специальных занятий, упражнений и игр. Этому будет способствовать решение детьми задач-проблем, наглядно-действенных и конструктивных задач, задач-головоломок. Для развития обобщения и абстрагирования могут быть использованы игры и упражнения на классификацию и систематизацию.

СЛЕПКАНЬ З. И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Разностороннее развитие личности, создание благоприятных условий для развития — главная цель школы. Согласно учению советских психологов школы Выгодского Л. С. — Леонтьева Л. Н., учащиеся развиваются, воспитываясь и обучаясь, т. е. обучение и воспитание выступают как всеобщие формы развития.

Школьный предмет математики в силу своей специфики располагает широкими возможностями для развития личности, интеллектуального развития школьников, способствует развитию позитивных черт личности.

Решая поставленные перед школой, обществом и государством задачи развития личности, сегодня нельзя не опираться при обучении математике на ди-

дактические и психологические принципы развивающего обучения, разработанные наукой. В частности, заслуживают самого серьезного внимания пять дидактических принципов развивающего обучения, обоснованных Л. В. Занковым, и пять психологических принципов развивающего обучения, выдвинутых З. И. Калмыковой.

Психолого-педагогические исследования и школьная практика свидетельствует о том, что благоприятные условия для развития личности создаются при условии дифференциации учебно-воспитательного процесса.

Анализ современной литературы, посвященной проблемам индивидуализации дифференциации, показывает, что, несмотря на ее обширность, не сложилось единства и ясности в толковании этих терминов. Наиболее удачно, на наш взгляд, трактует дифференциацию обучения И. М. Чередов: «процесс обучения, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп по выполнению специальных учебных заданий, которые способствуют их умственному развитию» (1, с. 7). В уточнение концепции общего среднего образования относительно дифференциации образовательного процесса сказано следующее: «Дифференциация — это множественность индивидуальных и коллективных путей к согласованным целям общего образования. Дополняя общий, обязательный программный материал, она создает условия для индивидуализации обучения, наиболее полного раскрытия склонностей и способностей школьников, их профессиональной ориентации, осознанного выбора жизненного пути». По нашему мнению, это наиболее четкая и удачная трактовка общего понятия дифференциации образовательного процесса. Если же говорить об индивидуальном обучении как форме организации учебного процесса, то оно направлено на отдельного ученика, а дифференцированное обучение — на отдельные группы учащихся, сходных по индивидуальным способностям.

Относительно видов дифференциации в литературе встречаются понятия «внутренняя дифференциация» как организация учебного процесса, при которой учет индивидуальных особенностей учащихся производится в условиях работы в обычных классах (при этом предполагается использование групповых форм обучения) и «внешняя дифференциация», означающая определение учащихся в школы и классы с углубленным изучением предмета, привлечение к занятиям по выбору, к факультативным занятиям. В последнее время стали употребляться два новых, на наш взгляд, удачных термина — «уровневая дифференциация» (см. статью «К вопросу о концепции математического образования» в журнале «Математика в школе», 1989, № 2) и «профильная дифференциация». Однако же приведенное в упомянутой статье толкование понятия уровневой дифференциации следовало бы несколько уточнить.

Под уровневой дифференциацией, которая имеет место во всех типах классов, мы понимаем дифференциацию требований, предъявляемых учащимся, и, в связи с этим, дифференциацию содержания учебного материала и дифференциацию помощи различным группам и отдельным учащимся в процессе обучения. Связано это с тем, что оптимальные условия для развития учащихся (согласно учению Л. С. Выгодского) создаются тогда, когда обучение ведется

в зоне ближайшего развития ребенка с опорой на зону актуального развития. Это значит, что учебные задания, в частности, по математике должны быть несколько выше имеющихся сейчас возможностей ученика. Обучение в зоне ближайшего развития (по Занкову — «на высоком уровне трудности») ориентировано не на «вчерашний», а на «завтрашний» день ребенка, мобилизует силы учащихся, пробуждает познавательный интерес. Зона ближайшего развития у различных учащихся различна, поэтому нужна дифференциация не только содержания, но и помощи, с учетом возрастных особенностей учащихся. Практика показывает, что при дифференциации обучения особенно популярными становятся коллективные и групповые формы учебной деятельности.

Теоретические основы проблемы влияния совместной деятельности учащихся на развитие личности разработаны Л. С. Выгодским, А. Н. Леонтьевым. Совместность предполагает распределение между участниками способов ее осуществления, при этом каждый присваивает способы деятельности другого, и, в конце концов, происходит интериоризация (превращение) внешних, коллективно распределенных действий во внутренние, индивидуальные.

В последнее время в нашей школе получили распространение деловые игры как групповая форма распределенной учебной деятельности.

При дифференцированном обучении важной является проблема создания групп в условиях одного класса. Экспериментальная работа показала, что нужны различные группы (одноуровневые, разноуровневые, различные по числу учащихся) в зависимости от целей, которые ставятся на уроке. При этом не менее важной является проблема обеспечения компенсирующих условий для тех школьников, которые, не являясь умственно отсталыми, имеют задержку в психологическом развитии и не могут усваивать программный материал по математике в том же темпе, что и их нормально развивающиеся сверстники.

Опыт показывает, что только разумное, рациональное сочетание индивидуальных и групповых форм учебной деятельности, использование их тогда, когда это продиктовано условиями и объективной необходимостью, позволяет повысить эффективность обучения математике и развитие учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чередов И. М. О дифференцированном обучении на уроках. — Омск: Зав.-Сиб. ин. изд-во, 1973. — 154 с.

ШУТЬКО В. В., АНДРИАНОВ В. Е., ЗЕМЛЯНАЯ Л. В.,
ТАРАСЕНКО Л. Н., БЕЛЯЕВА В. А., РЕШЕТНЯК Л. Н.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Совершенствование физического воспитания школьников должно базироваться на увеличении двигательной активности, количества и объема занятий, повышения их моторной плотности, динамичности, эмоциональности, насыщенности.

Одним из эффективных путей решения этих задач является, на наш взгляд, применение игрового и соревновательного методов в ходе уроков физической культуры.

Проблеме использования этих методов в процессе физического воспитания уделяет внимание ряд педагогов и ученых: С. С. Семашко (1972), М. Н. Ильина (1978), Н. А. Жариков (1981), Л. И. Струценко (1987), В. Н. Платонов (1988) и мн. др.

Но в доступной для нас литературе мы не нашли материалов по применению этих методов на протяжении всего занятия (т. е. от начала и до конца).

В связи с этим мы поставили перед собой цель по изучению эффективности использования игрового и соревновательного методов на различных этапах физического воспитания.

Нами была разработана программа эксперимента, участие в котором приняли школьники младших классов нескольких средних школ.

Планирование и построение занятий физической культурой осуществлялось в тесной связи с программой физического воспитания в школе. На каждом занятии на протяжении всего учебного года применяется игровой и соревновательный методы в ходе всего урока.

Основная часть времени занятий в этих классах и группах определена проведением различных подвижных и спортивных игр, эстафет и соревнований обучающей, совершенствующей, воспитывающей и развивающей направленности.

Учебное время на различные виды программного материала занятий распределено с учетом погодных и материально-технических условий учебных заведений.

Придерживаясь общепринятой схемы, занятия физической культурой состоят из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. В подготовительной части урока мы используем игры и эстафеты общеразвивающей и подготовительной направленности к основной части занятий. В основной части решаются задачи по обучению и совершенствованию двигательных навыков, предусмотренных программой. Для этого мы используем специально подобранные игры, эстафеты и соревнования. Заключительная часть проводится, главным образом, для снижения физического и эмоционального возбуждения. С этой целью используются игры на внимание, чувство времени и ритма и т. д.

Полученный промежуточный статистический материал подтвердил наши гипотетические предположения. У детей улучшилась двигательная подготовленность, определяемая по общепринятым тестам, произошли положительные изменения в деятельности функциональных систем. С помощью педагогических наблюдений определено повышение моторной плотности занятий, их динамичности и насыщенности, двигательной активности занимающихся, а так же их заинтересованности в занятиях.

Таким образом, разработанную нами методику по проведению занятий можно считать приемлемой для работы по физическому воспитанию в школе. А использование игрового и соревновательного методов на протяжении всего занятия улучшает двигательные и функциональные возможности учащихся.

ИСТОРИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА

Актуальность избранной темы определяется тем, что формирование исторического мышления — это важнейшая часть гражданского становления личности, ее мировоззрения. Этой проблеме уделяют значительное внимание как дидакты так и методисты-историки (В. П. Беспечанский, Н. Г. Дайри, В. П. Гора, Н. И. Запорожец, Г. В. Клокова, И. Я. Лернер и др.).

Однако анализ литературы показывает, что в исследовании проблемы имеется еще много белых пятен. Прежде всего следует сказать, что историческое мышление вольно или невольно отождествляется нередко с историческим познанием, то есть только с интеллектуальными процессами познания общественных явлений и событий. Несомненно, что историческое познание есть важный, даже центральный элемент исторического мышления, но далеко не единственный.

Анализ философской и иной литературы (произведения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, работы ряда современных авторов, таких как В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон, А. М. Коршунов, В. Ф. Шаповалов, А. И. Ракитов и др.) позволяет заключить, что историческое мышление, изучающее любые процессы, происходящие как в природе, так и в обществе, т. е. процессы естественно-исторического и общественного развития, состоит из естественно-исторического и социально-исторического. Общим для них является принцип историзма.

В дальнейшем ограничимся рассмотрением только социально-исторического мышления. Следует заметить, что как со стороны структуры, так и со стороны функций оно представляет собой довольно сложное образование. Структура его следующая: 1) блок исторических знаний; 2) процессуальный блок; 3) практический, действенный блок, то есть блок исторического опыта. Историческое мышление обладает также и тремя функциями: 1) избирательная функция; 2) познавательная; 3) оценочная. Если избирательная функция ученого-исследователя определяется всегде всего общественными его позициями, то аналогичная функция школьника в процессе обучения зависит от трех факторов: познавательного интереса, обучаемости и обученности. Первый из них, согласно данным, полученным Г. И. Щукиной, проходит в процессе обучения следующие этапы развития — любопытство, любознательность и теоретический интерес. Вторые два могут быть высокими, средними и низкими. (В. М. Блинов). На основании этого была сконструирована теоретическая модель избирательной самостоятельности учащихся в процессе обучения истории. Теоретически оказалось возможным 27 ее вариантов. Для проверки выдвинутого предложения было проведено специальное исследование, в котором участвовали 700 школьников девятого классов различных общеобразовательных школ г. Кривого Рога. Обработка полученных данных позволила определить степень распространенности того или иного варианта избирательной самостоятельности среди различных групп школьников, отбросить теоретически возможные, но практически не встречающиеся из них, увидеть перспективы развития познавательной самостоятельности.

ности различных групп девятиклассников, создать шкалу экспертных оценок эффективности проблемно-развивающих технологий обучения истории, сконструировать системы развивающих заданий, которые обладали бы наибольшей эффективностью при формировании исторического мышления школьников.

Познавательная функция исторического мышления представляет собой проявление черт как формальной, так и диалектической логики в процессе познания исторических событий и явлений.

Достаточно сложна по своему строению оценочная функция исторического мышления. Она включает в себя утилитарно-практическую, эстетическую, нравственную и теоретическую оценки исторических фактов, событий и явлений. Здесь они расположены в порядке убывания эмоционального и возрастания логического компонентов в процессе оценочной деятельности школьников. Для формирования каждого из них необходимо использование только ему присущих методов, которые весьма существенно отличаются от методов логического познания истории. Например, для воспитания эстетической и нравственной оценок необходимо прежде всего создание на уроках «эффекта присутствия» и использование таких методов, как эмоциональное заражение и эстетическое воспитание через понимание и сопереживание.

Блок исторических знаний состоит из исторических фактов, законов, теорий и исторических образов. В отношении исторического факта следует иметь в виду, что в нашей литературе он неправомерно смешивается с фактом историографическим. Первый для школьников является эмоционально нейтральным, хотя для исследователя он таковым не является. Входящие в состав исторические знания обобщаются пакетными понятиями. Это накладывает определенную специфику на процесс их формирования. Относительно же исторических закономерностей вопрос является еще более сложным, поскольку в фундаментальной науке до сих пор не решен вопрос об их специфике.

Процессуальный блок исторического мышления представлен такими показателями, как аспектные проблемы и методы исторической науки (И. Я. Лернер). Теоретический анализ и экспериментальная проверка позволили заключить, что показатели находятся в строгой иерархической зависимости друг от друга и располагаются на 4 уровнях, полностью соответствующих уровням познавательной самостоятельности школьников.

В философской литературе исторический опыт рассматривается в двух планах: 1) исторический опыт, приобретаемый человеком в процессе жизнедеятельности; 2) исторический опыт, приобретаемый исследователем в процессе профессиональной деятельности. Для формирования соответствующего блока исторического мышления важен второй аспект. В этом случае исторический опыт может выражаться в различного рода предписаниях, памятках, алгоритмах деятельности и т. д.

И в заключение следует сказать, что историческое мышление может быть сформировано на трех уровнях: 1) уровне понимания общества как статической системы; 2) понимания общества как системы, находящейся в состоянии динамического равновесия; 3) уровне понимания общества как развивающейся системы.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С КОМПЬЮТЕРАМИ

Использование компьютера в учебном процессе преобразовывает деятельность как учителя, так и учащегося, изменяя ее содержание, оказывая значительное влияние на мотивы участников этой деятельности, в значительной мере перестраивая систему взаимоотношений между ними. Передача части обучающих функций техническому устройству, анализ проблем обучения с учетом возможностей компьютера не просто выдвигают новые дидактические и педагогические проблемы, но требуют всеобъемлющего пересмотра фундаментальных положений теории обучения. В сегодняшней школе опыт использования компьютеров по организации самостоятельной познавательной деятельности школьников невелик. На это имеется ряд объективных и субъективных причин: недостаточная материально-учебная база, низкая эффективность обучающих программ, практическое отсутствие единых соответствующих методик, что требует постоянного внимания к процессу внедрения и изучения особенностей компьютерного обучения школьников. Современное компьютерное обучение имеет ряд особенностей, одна из которых связана с большим процентом самостоятельности учащихся при использовании в учебном процессе компьютера и как объекта изучения, и как средства обучения. В системе обучения естественно различают два вида деятельности — обучающую и учебную, и поэтому целесообразно рассматривать компьютер как средство учебной деятельности и как средство обучающей деятельности. Правомерность такого подхода обуславливается тем, что на достаточно большом временном отрезке обучения всегда можно выделить период, в который учебная деятельность осуществляется учащимися самостоятельно, а значит, как вырабатываются, так и отрабатываются различные навыки и умения самостоятельной познавательной деятельности школьников. Так нами разработан ряд лабораторно-практических работ и система заданий для отдельных тем курса основ информатики и вычислительной техники, которые способствуют овладению самыми различными навыками работы с компьютером и которые позволяют вырабатывать умения самостоятельно выполнять, проверять и анализировать полученный результат. Кроме этого, навыки самостоятельной познавательной деятельности школьников при работе на компьютерах имеют и свои особенности. Прежде всего, компьютер дает возможность ученику самостоятельно довести решение любой учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая помощь: компьютер предоставляет возможность самостоятельно испробовать умственные силы и проявить оригинальность, поставив интересную задачу; задавать любые вопросы и предлагать любые решения без риска получить за это низкий балл. Кроме этого, компьютер позволяет существенно изменить способы управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, например, погружая учащихся в определенную игровую ситуацию, при этом они сами могут задавать компьютеру предпочтительную форму помощи. Важной особенностью компьютера является то, что

он позволяет «погрузить» учащегося в конкретную историческую эпоху, поставив его в положение участника исторических событий, первооткрывателя земель и т. д. Диапазон средств управления учебно-познавательным процессом с помощью компьютера достаточно широк: от возможности учащемуся самому задать вопрос до выбора оптимальной для данного учащегося стратегии обучения, включающей уровень изложения, степень трудности предъявляемых задач, меру помощи, а в некоторых случаях и последовательность изложения учебного материала. Имеет принципиальное значение и то, что в современных компьютерных обучающих системах учащийся самостоятельно формулирует, в какого рода помощи при решении учебных задач он нуждается. Никакое из ранее известных средств обучения на это не было рассчитано. И еще одно: компьютер позволяет учащимся наглядно представить результат своих действий. Итак, компьютеризация обучения поставила перед дидактикой и методикой два типа актуальных задач. К первому типу относятся проблемы, связанные с тем, что некоторые из обучающих функций переданы техническому устройству. И второй тип — это задачи, связанные с принципиально иным решением психолого-дидактических проблем, прежде всего тех, которые необходимы для разработки эффективных способов взаимодействия учащихся с компьютером и разработки методики по организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьников при работе с компьютером.

СИВОГРАКОВА С. А.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДОКАЗАТЕЛЬСТВО

1. Одной из ответственных задач обучения математике является развитие мышления учащихся, совершенствование умения мыслить, умозаключать, делать выводы. И все большее число педагогов, психологов утверждает в мысли, что необходимо специально учить умению мыслить, что овладение каким-либо систематическим курсом еще не означает автоматического формирования мышления учащихся, как бы логически строен ни был этот курс.

В математике богатным материалом при формировании умения мыслить являются задачи на доказательство. Обучая учащихся решению таких задач, мы должны ставить перед собой цель обучить ребят следующим приемам умственной деятельности: самостоятельному поиску решения проблемы, использованию различных методов доказательств, последовательной и полной аргументации найденного решения и т. д.

Но каким же образом приступить к обучению? С чего начать? Ответ видится нам так: моделями, на которых учащиеся будут обучаться приемам умственной деятельности, могут служить теоремы и готовые доказательства. Таким образом, обучение доказательству теорем можно рассматривать как начальный этап обучения решению задач на доказательство.

Это означает, что сначала в работе с теоремами и над готовыми доказательствами необходимо обучить общим приемам мышления (умению осуществ-

лять разумный выбор действий при решении проблемы; умению использовать исходный материал, расчленять его, перераспределять; умению обосновывать). Затем нужно показать, как применяются эти приемы при решении задач, т. е. в конкретных ситуациях.

2. Выделим основные моменты при обучении решению задач на доказательство:

— исследование постановки задачи, анализ ее.

Этот этап предполагает анализ структуры задачи, т. е. выделение условия и требования задачи. Умению анализировать постановку задачи необходимо учить на формулировках теорем. А это в свою очередь предполагает в работе с теоремой выполнение упражнений такого характера: сформулируйте теорему в виде условного предположения; выделите условие и заключение теоремы; определите число условий и заключений; какой союз стоит (или можно поставить) между условиями (заключениями).

Например, теорема 12.3. Правильный многоугольник является вписанным в окружность и описанным около окружности. Переформулируем: Если многоугольник — правильный, то 1) существует окружность, описанная около него; 2) существует окружность, вписанная в него. В такой формулировке четко выделяются одно условие, два заключения, которые соединены союзом «и».

Кроме работы такого рода, этот этап предусматривает выделение основных понятий, входящих в формулировку и установление между ними взаимосвязей. Поэтому итогом первого этапа будет составление плана решения задачи.

— Проведение поиска доказательства; непосредственное доказательство. В связи с этим существенным видится ознакомление учащихся с основными методами рассуждений и их сущностью. Познакомив учащихся с аналитическим, синтетическим методами, методом полной индукции, от противного, целесообразно одну и ту же теорему (также и задачу) доказать двумя и более методами. При этом достигается более четкое, осознанное восприятие этих методов, понимание их сущности.

— Исследование полученного решения с целью изучения возможности его обобщения.

Обобщив результаты решения задачи, можно будет использовать их в аналогичных и новых ситуациях. Причем полезно обобщать не только полученные математические факты, но и учебные результаты, т. е., как строили план решения, почему выбран тот или иной метод доказательства, какие приемы, конкретно-предметные действия использовались и т. д.

3. Таким образом, теоремы и готовые доказательства можно рассматривать как модели, на которых школьники обучаются приемам умственной деятельности, лежащих в основе умения доказывать, которые, в свою очередь, служат базисом для обучения решению задач на доказательство — важного элемента формирования умственной культуры учащихся.

АКТИВИЗАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ

Техническое творчество, конструирование и изобретательская деятельность непосредственно определяются наличием пространственного воображения школьников.

Пространственное воображение развивается и формируется в процессе обучения некоторым предметам, которые требуют от учащихся таких действий, как наблюдение, измерение, графическое изображение, решение графических задач, чтение и выполнение чертежей и т. д.

Одним из наиболее доступных методов диагностирования и развития пространственного воображения является применение специальных устройств, позволяющих тренировать глазомер и моторную память учащихся.

К таким устройствам относятся в первую очередь:

- диагностическая линейка;
- диагностический угломер;
- диагностический объемер;
- диагностический секундомер.

Основное требование к диагностическим устройствам — возможность учащимся самостоятельно проверить и тренировать глазомер в процессе занятий.

Конструктивно диагностические устройства позволяют решать множество задач, две основные из которых:

- определение величины геометрического параметра, выставленного учителем (прямая задача);
- изображение или выставление геометрического параметра по заданию учителя (обратная задача).

В ходе диагностирования пространственного воображения определяются абсолютные и относительные погрешности измерений и назначаются упражнения для дальнейшего развития и тренировки глазомера.

Значительную роль в активизации технического творчества школьников играют методы поиска новых технических решений, применение которых в конструкторской деятельности приносят ощутимые результаты.

Можно рекомендовать шире использовать универсальные методы технического творчества, объединяющиеся в четыре группы:

- методы случайного поиска;
- методы функционально-структурного исследования объектов;
- методы логического поиска;
- проблемно-ориентируемые методы.

Перечисленные группы методов являются основой методологии обучения техническому творчеству, отличающейся большей научной и педагогической обоснованностью. Преимущества данной методологии определяются тем, что:

- все методы технического творчества имеют единую научно обоснованную понятийную основу;

— все эвристические методы имеют двойную ориентацию (традиционное и с помощью ВВЭ);

— могут использоваться методы поискового конструирования;

— результатом технического творчества является обучающерабочий модуль (комплект технической документации).

ЖОХОВ А. Л.

О ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТАМ

1. Известно, что все дело воспитания и образования подрастающего поколения общества гуманного, демократического социализма должно быть подчинено главной цели — высвобождению в каждом молодом человеке его творческой энергии, его «сущностных сил» (К. Маркс). Единственное ограничение этому процессу высвобождения внутренних возможностей человека задает или должно задавать требование его мирного сосуществования с другими людьми, обществом в целом и средой обитания. В условиях достижения этой цели с еще большей остротой встает проблема формирования качества и единственного компаса, «царя в голове», задающего направленность развитию его личности. В этом случае обучение отдельным предметам или их взаимосвязанным циклам должно рассматриваться как одно из средств для достижения поставленной цели. Следовательно, встают главные вопросы:

1) какова наиболее полная система связей между той частью человеческой культуры, которая находит отражение в данном учебном предмете, и формирующимся у человека мировоззрением;

2) как можно организовать процесс обучения предмету, чтобы его вклад в формирование мировоззрения учащихся был в достаточной мере эффективным?

Если задачу формирования индивидуального мировоззрения считать центральной для всего учебно-воспитательного процесса в социалистической школе, то, видимо, в зависимости от ответа на сформулированные главные вопросы можно и нужно решать вопрос о роли и месте конкретного учебного предмета в их системе, а также о его ведущей функции, наполнения его содержания и др.

2. Зафиксируем далее тот смысл, который вкладывается нами в основные понятия, используемые для раскрытия рассматриваемой проблемы.

Индивидуальное мировоззрение — это главенствующий механизм обобщенной ориентировки человека в окружающей действительности и его конкретной деятельности, представляющей собой единство, сплав трех взаимосвязанных компонентов (сфер): 1) обобщенных эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру (некоторых потребностей, оценок, чувств и др.); 2) обобщенных способов отражения и преобразования мира (например, абстрагирование, идеализация, мысленное или предметное моделирование и др.); 3) обобщенных представлений, мыслей, знаний о мире и о месте человека в нем (в том числе — некоторых знаний, полученных средствами искусства и науки). В связи с такой

структурой мировоззрение можно рассматривать как «конкретно-историческое состояние» и социально-ориентировочную функцию сознания человека на каждом из этапов его индивидуального развития (в онтогенезе). Сопоставление узловых моментов в истории развития мировоззрения общества и индивида позволяет выделить шесть этапов и соответствующих им уровней в этом развитии, которые при определенных условиях последовательно сменяют друг друга.

Под формированием мировоззрения индивида целесообразно понимать целенаправленно организованный обществом процесс оказания помощи человеку в становлении и развитии мировоззренческих механизмов ориентировки человека в окружающем мире, оценки своего места и роли в нем, механизмов познания и преобразования мира и себя в мире. В качестве идеальной цели такого процесса в социалистической школе может быть принято формирование коммунистического мировоззрения, характеризующегося как такое состояние сознания человека, которое ориентирует индивида на общечеловеческие ценности, потребности «жить чувствами другого человека» (Л Толстой), опираться на реалистическое и материалистическое в своей основе отношение к миру, на диалектический подход к его освоению, на данные современных наук.

Под реализацией мировоззренческой направленности обучения предмету целесообразно понимать так организованный процесс обучения, что он направлен на выявление и усвоение учащимися наиболее полной системы мировоззренческих ориентиров, содержащихся в соответствующей части человеческой культуры и доступных учащимся, а также предоставляет для формирующегося мировоззрения учащихся все имеющиеся возможности самого процесса и личностного общения. Именно под этим углом зрения следует рассматривать и решать вопрос о вкладе обучения каждому предмету в формирование мировоззрения учащихся.

С этих позиций важным является вопрос о ведущей функции учебного предмета. Так, для учебного предмета «математика» в качестве ведущих (для общеобразовательной школы) целесообразно определить две: 1) ознакомление учащихся с математическими способами познания и идеального преобразования мира (прежде всего моделированием); 2) привитие учащимся специфического для математики видения мира, подхода к его освоению (для математики как части культуры такой подход можно охарактеризовать как абстрактно-теоретический и конструктивный одновременно).

3. Решение проблемы реализации мировоззренческой направленности обучения предметам требует соблюдения определенных педагогических условий. Эти условия можно выразить в виде некоторой совокупности принципов, регламентирующих протекание процесса обучения. Сформулируем наиболее важные из таких принципов с их кратким пояснением.

Принцип учета диалектической взаимосвязи цели и средств обучения предмету заключается в том, что цель определяет средства обучения, хотя без овладения средствами цель не может быть достигнута. В приложении к рассматриваемому вопросу это означает, что главным итогом реализации мировоззренческой направленности должна стать совокупность мировоззренческих

качеств личности ученика, которые могут быть сформулированы средствами обучения математике как части человеческой культуры (а не только как науки). В то же время на отдельных этапах обучения в качестве промежуточной цели (задачи обучения на этапе) может и должна рассматриваться задача овладения учащимися необходимым математическим аппаратом.

Принцип учета ведущей функции учебного предмета накладывает требование соблюдать взаимосвязь между целью формирования мировоззрения ученика и ведущей функцией учебного предмета: если ведущая функция учебного предмета не связана (по содержанию) с мировоззренческими качествами личности, то задачу их формирования при обучении этому предмету нельзя рассматривать в качестве центральной и в этом вопросе можно использовать лишь возможности личностного общения.

Назовем еще некоторые принципы: реализма и непрерывности в формировании мировоззренческих качеств; предоставления равных возможностей; выбора и опоры на диалектико-материалистический подход; принцип содержательного единства и полифункциональности учебных заданий; принцип личностного участия в наполнении и конкретизации содержания учебного предмета; опоры на обязательные результаты обученности предметным знаниям, навыкам, умениям и др.

ОЛЕЙНИК В. Ф.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

На Всесоюзном съезде работников народного образования была определена основная цель учебно-воспитательного процесса — формирование интеллектуально развитой, всесторонне образованной, мыслящей, неординарной личности, максимальная реализация возможностей каждого человека, т. к. современное общество, требующее глубоких социальных преобразований, как никогда нуждается в возрождении своего интеллектуального, творческого потенциала.

Именно с этих позиций и следует рассматривать проблему оптимизации педагогического процесса и как путь ее решения — дифференцированный подход в обучении. Будучи дифференцированным в соответствии с индивидуальными наклонностями ученика, образование становится различным по содержанию. Такой подход позволяет учитывать и сочетать в образовании потребности общества и максимальное развитие возможностей каждого человека.

Чтобы определить суть дифференцированного обучения и формы его реализации, необходимо установить психолого-педагогические основы принципов дифференциации. Известно, что люди различаются типами нервной системы, задатками, видами памяти, особенностями процессов восприятия, мышления, внимания и т. д., характерами, разным жизненным опытом, а следовательно, различной степенью обучаемости. Все это необходимо учитывать при выборе форм, методов и средств обучения.

Дифференцированный подход, по мнению Ю. К. Бабанского и М. М. По-

ташника, нельзя понимать узко. «Это целая система мер, включающая реализацию программы ликвидации пробелов, развитие ученика, стимулирование в нем желания учиться» (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. Оптимизация педагогического процесса. — К.: Радянська школа, 1982. — С. 89).

Подвергая резкой критике опыт зарубежных школ, в которых уже в самом начале обучения учащихся делают на группы А, В, С в зависимости от результатов тестирования, Ю. К. Бабанский и М. М. Поташник предлагают совершенно иной подход к дифференциации обучения: основным его принципом должна быть не дифференциация содержания образования, а дифференциация помощи ученикам без снижения сложности содержания. Дозируя помощь, учитель облегчает процесс выполнения задания, не снижая программных требований к содержанию образования. Все ученики усваивают учебную программу на уровне своих возможностей, но не ниже, чем на «удовлетворительно» (см. там же, с. 88—90).

Такой подход и к самому пониманию сущности дифференцированного обучения, и к путям его реализации, на наш взгляд, не является бесспорным. Во-первых, утверждение, что все дети в одинаковой степени могут овладеть программным материалом, не соответствует действительности: удовлетворительные знания не есть доказательство усвоения программы. В лучшем случае это лишь поверхностные знания. Во-вторых, детям со средним и особенно с низким уровнем развития само содержание материала может оказаться слишком сложным. Так называемые «подсказки» относятся не к содержательной стороне, а к процессуальной. В-третьих, исходя из структуры и сущности развивающего обучения, мы можем предположить, что процесс развития ребенка обеспечивается не только и не столько характером самого материала, сколько способами работы с ним, которые могут быть направлены либо на репродукцию, либо стимулирование аналитико-синтетической деятельности. Помощь же учителя в виде карточек-подсказок лишает ребенка возможности самостоятельно мыслить, а следовательно, тормозит его развитие.

Анализ литературы по данной проблеме, а также изучение состояния вопроса в практике школы позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема дифференциации охватывает более широкий круг вопросов, чем это предоставлено в психолого-педагогической литературе. При дифференцированном подходе необходимо учитывать не только интеллектуальный уровень развития ребенка, но и его способности и интересы в определенной области знаний.

2. Дифференциация обучения, основанная на учете способностей и интересов детей, в оптимальном варианте может реализоваться во внеурочной деятельности: в системе факультативов, кружков и т. д.

3. Деление классов по результатам тестирования в зависимости от уровня развития детей на группы А, Б, В, начиная с 1 класса, на наш взгляд, является не до конца продуманным и обоснованным. Во-первых, тестирование в условиях школы не исключает ошибки в определении уровня развития некоторых детей. Застенчивые, запуганные и т. д. дети могут показать более низкие результаты и, естественно, окажутся в группе, не соответствующей действи-

тельному уровню их интеллекта. Перевод же ребенка из одной группы в другую, спустя некоторое время, т. е. включение его в новый коллектив, по нашему мнению, окажет негативное влияние на его дальнейшее развитие. Во-вторых, способности ребенка иногда раскрываются не сразу, а через некоторое время под влиянием стимулирующего воздействия обучения.

4. Более оптимальным вариантом в начальной школе, очевидно, является деление на группы внутри класса. Это дает возможность учащимся иметь перед собой образец, к которому необходимо стремиться. Однако при этом надо соблюдать ряд требований:

— не ограничивать детей средней и слабой групп выполнением облегченных заданий; по желанию часть учащихся может выполнять задания более сильной группы;

— объяснение материала учитель ведет в три приема: первый этап объяснения рассчитан на детей с высоким уровнем развития, второй — на детей со средним уровнем и третий — на самых слабых;

— в работе со слабыми детьми эффективной формой являются «выравнивающие факультативы», направленные на развитие познавательных интересов учащихся, на формирование у них навыков учебного труда.

Мы остановились лишь на некоторых аспектах данной проблемы. Тщательно-го исследования требуют, на наш взгляд, следующие вопросы: 1) Связь дифференцированного обучения и индивидуального подхода к детям. 2) Возможность одновременного учета уровня развития ребенка и его способностей. 3) Принцип распределения по группам детей, у которых отсутствуют ярко выраженные предметные способности и т. д.

СТЕПАНЕНКО Ю. А., СИРКО А. В., ЗАЙЦЕВ И. М., НАЙДИЧ Н. Н.

РОЛЬ КАФЕДРЫ ПОЛИТЭКОНОМИИ ПЕДВУЗА В АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Среди преподавателей политэкономии педвузов сложилось мнение, что заботы и интересы общеобразовательной школы лежат за пределами круга их обязанностей. В лучшем случае они ограничиваются чтением лекций учителями по экономической реформе через общество «Знание», в областном институте усовершенствования учителей или же на курсах в пединституте. Отсутствием связи в работе кафедры политэкономии с общеобразовательной школой, на наш взгляд, объясняется тот факт, что эта кафедра зачастую стоит и в стороне от решения задачи формирования будущего учителя. Преподаватели ее, как правило, квалифицированно излагают содержание курса политэкономии, но не обеспечивают при этом профессиональной направленности его преподавания. Именно по этой причине у студентов педвуза и возникает вопрос, а зачем им нужно изучать политэкономю.

Кафедра политэкономии Винницкого педагогического института им. Н. Островского, учитывая указанные выше соображения, всегда считала связь со

школой одной из своих функций. Членами кафедры опубликовано около 20 печ. листов по методике преподавания обществоведения в школе, в течение многих лет ими проводились уроки по обществоведению в средних школах г. Винницы. Эта работа получила высокую оценку в «Учительской газете», в специальной педагогической литературе.

Что может сделать кафедра политэкономии педвуза для обеспечения непосредственной связи со школой в современных условиях?

Ответ на поставленный вопрос дают частично проведенные кафедрой социологические исследования. Напр., из 99 директоров и завучей средних школ, учителей трудового обучения и русского языка, опрошенных нами в начале 1990 года, 75 считают, что необходимо в старших классах организовать чтение спецкурса по экономической реформе. На наш взгляд, такие предложения являются конструктивными. Помочь решить эту задачу может только кафедра политической экономии, разработав для этого соответствующую программу спецкурса, организовав его чтение для начала в одной из общеобразовательных школ, создав консультативный пункт для учителей, желающих работать в этом направлении, а также подготовив методическое пособие по спецкурсу.

В 1989/90 учебном году кафедра начала читать спецкурс «Экономика социализма в условиях перестройки» в десятом классе 18-й средней школы. г. Винницы, в котором обучаются школьники, проявившие склонность к гуманитарным дисциплинам. К сожалению, выяснилось, что для 16-летних такой спецкурс оказался сложным и даже преждевременным. Практика его чтения убеждает нас в том, что нельзя механически переносить в среднюю школу методику работы со студентами. Спецкурс нужен в выпускном классе, создание же его целесообразно ограничить проблемами радикальной экономической реформы.

Одной из форм связи кафедры политэкономии со школой могут стать социологические исследования. Наш опыт убеждает в том, что учащиеся с большой заинтересованностью отвечают на предложенные вопросы о перестройке в обществе и школе, о своем отношении к учебе, о качестве получаемого ими среднего образования и др. Материалы социологических исследований помогают кафедре в работе со студентами, вызывают живой интерес и у учителей.

Можно указать и на следующие формы связи кафедры со школой:

а) консультирование студентов исторического факультета в период педагогической практики, при подготовке их к проведению уроков по политэкономической тематике курса обществоведения;

б) проведение показательных уроков в школе для учителей и студентов исторического факультета по данной тематике (такой урок нами уже проведен для учителей в 1989/90 учебном году в 18-й СШ г. Винницы);

в) подготовка методических материалов в помощь учителям и учащимся по экономическому и социальному развитию региона (области, города, района и т. д.);

г) встречи с учащимися старших классов для ответов на их вопросы по социально-экономической тематике, для проведения бесед, чтения лекций.

Следовательно, кафедра политэкономии педвуза располагает значительными возможностями в деле повышения качества высшего и среднего образования молодежи. Их реализация должна рассматриваться в качестве важного условия и критерия перестройки работы структурных звеньев единого образовательного процесса.

ПОПОВА Е. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПОРУЧЕНИЙ

С расширением демократических процессов в обществе проявление компетентности в любом деле приобретает особую актуальность. Основой компетентности являются знания. Эффективность же выполнения общественных поручений школьниками предполагает овладение ими определенными знаниями и на их основе необходимыми умениями и навыками, что в свою очередь невозможно без сформированности познавательной активности.

С целью решения этой задачи в нашей опытно-экспериментальной работе были определены следующие основные направления:

- 1) объяснение школьникам значимости знаний в процессе выполнения общественных поручений;
- 2) создание ситуаций, позволяющих осознать школьникам отсутствие необходимых знаний;
- 3) организация приобретения школьниками знаний в деятельности соревновательного характера;
- 4) комплексное применение различных методов формирования познавательной активности школьников в процессе выполнения общественных поручений.

Первое направление решения задачи обусловлено состоянием дел в современной школе. Опрос учащихся (всего опрошено 1512 школьников 6—8 классов) показал, что 42% школьников недооценивают значение знаний для результативного выполнения поручений; 51% учащихся объяснили свою бездеятельность в отношении чтения необходимой для выполнения поручений литературы незнанием существования таковой или просто «не задумывались об этом».

Это потребовало проведения целенаправленной информационно-разъяснительной работы, в ходе которой школьникам: 1) разъяснялось значение знаний для результативности любой деятельности, в том числе и общественной: необходимость пополнения своего багажа знаний, занятий по самообразованию; 2) популяризировалась литература, средства массовой информации, которые можно использовать в процессе выполнения поручений и т. д.

В ходе информационно-разъяснительной работы проводились беседы, осуществлялось информирование школьников о возможных источниках знаний, была организована работа «книжного курьера».

Анализ результатов опытной работы позволил сделать вывод о необходимости информационно-разъяснительной работы, которая помогает школьникам

осознать важность приобретения знаний для выполнения общественных поручений: число учащихся, осознающих необходимость приобретения знаний при выполнении поручений выросло с 58% до 99,5%. Однако это понимание остается на уровне желаний приобретения знаний. Другими словами, информационно-разъяснительная работа способствует появлению познавательных потребностей, что находит выражение лишь в потенциальной активности.

Трансформация потенциальной активности в реализованную требует дополнительно применения других методик, которые являются логическим продолжением информационно-разъяснительной работы.

Методика создания ситуаций, позволяющих осознать отсутствие необходимых знаний для выполнения школьниками общественных поручений, педагогически обоснована и предполагает решение задач: 1) добиться осознания школьниками причины своих неудач при выполнении поручений как следствия их теоретической неподготовленности к осуществлению деятельности; 2) испытать школьникам радость достижения цели деятельности в результате пополнения своих знаний.

Организация приобретения школьниками знаний в деятельности соревновательного характера основывается на изучении мотивации участия школьников в общественной деятельности, а также на достижениях советской психолого-педагогической науки о том, что наибольший эффект на формирование личности ребенка оказывает эмоционально окрашенная деятельность с элементами игры (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, Д. Б. Эльконин и др.).

Исходя из этого, были разработаны и апробированы программа конкурсов организаторов пионерской работы, а также методика «Защита пионерского дела».

Конкурсы организаторов пионерской работы: 1) способствовали приобретению школьниками опыта участия в общественной деятельности; 2) позволяли учащимся определять условия, пути и средства успешного достижения цели деятельности; 3) на основе теоретической подготовки школьников к выполнению организаторских поручений формировали у них определенные организаторские умения и навыки; 4) позволяли влиять на интерес школьников к выполнению организаторских поручений путем проведения всех школьников через конкурсы.

Суть методики «Защита пионерского дела» заключалась в привлечении школьников к активной поисковой деятельности, которая: 1) формирует познавательные потребности у школьников в общественной деятельности; 2) расширяет объем знаний школьников о возможных формах проведения различных общественных дел; 3) активизирует познавательную деятельность школьников в процессе выполнения ими общественных поручений.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что применение отдельных методик позволяет формировать преимущественно один из типов активности. Так, информационно-разъяснительная работа оказывает влияние на формирование главным образом потенциальной активности, методика педагогических ситуаций — репродуктивной, конкурсы организаторов — на формирование репродуктивной и творческой активности, но проявляющейся ситуативно, методика «Защита пионерского дела» — творческой активности интегрального

характера, однако оказывается эффективной для школьников с достаточно развитыми гностическими умениями, имеет ограниченную область применения.

Таким образом, применение отдельных методик не позволяет реализовать систему формирования познавательной активности школьников в процессе выполнения ими общественных поручений на каждом этапе становления данного качества и сформировать познавательную активность как устойчивое качество личности во всех его проявлениях.

Комплексное применение отдельных путей формирования познавательной активности в процессе выполнения школьниками общественных поручений позволило нивелировать их отдельные недостатки, при этом получен прирост по всем видам и типам активности выше, чем получаемый от применения отдельных методик. Но для воспитателя важно формировать не просто реализованную активность, но активность творческого, интегрального характера. Комплексное применение различных методов формирования познавательной активности школьников в процессе выполнения ими общественных поручений эффективно именно в этом плане.

Эффективность изучаемого процесса зависит от следующих условий: 1) гуманистической направленности личности педагога (на цель, на ребенка, на способы организации деятельности и т. д.), его педагогических способностей; 2) теоретической и практической подготовленности педагога к организации общественной и познавательной деятельности; 3) общественной направленности окружающей школьника социальной среды; 4) психологической готовности школьника к общественной и познавательной деятельности; 5) уровня развитости гностических умений школьника.

КИВ И. И.

ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТИВНОСТИ К УЧЕБНОЙ НАГРУЗКЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Для обеспечения соответствующей продуктивности организм затрачивает определенные физиологические усилия, поэтому существует такое понятие, как «физиологическая характеристика умственного и творческого труда». Физиологические показатели адаптивности детей и подростков к учебным нагрузкам в общеобразовательных школах изучаются для того, чтобы можно было интенсифицировать умственную деятельность приурочить к периоду максимального интенсивного протекания физиологических процессов.

Функциональные возможности организма определяются степенью морфологической и физиологической зрелости отдельных органов и систем, функциональным состоянием нервных клеток центральной нервной системы.

В системе рациональной организации учебного процесса значительное место занимает обеспечение соответствующих гигиенических условий, способствующих сохранению высокой работоспособности учащихся.

Сочетание исследований физиологических функций с социально-гигиениче-

скими показателями может содержать определенную информацию о влиянии учебной нагрузки в зависимости от возраста школьника, дня учебной недели, режима дня и прочих факторов.

В эксперименте участвовало 100 учащихся 8—10-х классов Софиевской средней школы (сельская местность). Эксперимент проводился в условиях обычного школьного режима. Исследовались динамометрические и спирометрические показатели в течение дня и учебной недели, проводилось анкетирование, касающееся выполнения гигиенических требований учащимися и администрацией школы.

Анализ спирометрических данных показал, что в течение дня и учебной недели существенных изменений этого физиологического показателя не произошло.

Сравнительная оценка динамометрических показателей дает представление о том, что они приближены в разных возрастных группах. Изменение в сторону уменьшения мышечной силы наблюдается к концу недели. Если рассматривать этот параметр в качестве внешнего показателя адаптации к учебному процессу, то у десятиклассников он устойчивее.

Исходя из того, что наиболее интенсивная умственная деятельность должна быть приурочена к периодам максимально интенсивного протекания физиологических процессов, можно считать, что сравнительная оценка динамометрических и спирометрических данных не является показательной, а скорее свидетельствует об адаптивных возможностях различных систем организма.

Исследование является более эффективным, если оно проводится в комплексе с изучением гигиенических и социологических показателей. Исследованные режимные моменты и составленная нами (совместно с кафедрой социальной гигиены института усовершенствования врачей г. Кривого Рога) социологическая анкета являются выборочными, однако показывают, что рациональное организация труда и отдыха охватывает лишь 21—25% учеников во всех возрастных группах. Анкетный опрос показывает, что нет обеспечения соответствующих гигиенических условий, способствующих нормализации внешней среды и сохранению высокой работоспособности.

Исследование имеет профессиональную направленность, является частью массовых исследований по программе «Здоровье», акцентирует внимание на необходимости усовершенствования организации школьной гигиены на Украине.

ЛУЦЕНКО И. А.

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Внеучебное время старшекласников заполнено разнообразной деятельностью, среди которой особое место занимает общение. На каждом возрастном этапе у учащихся разные мотивы общения. В подростковом возрасте основными мотивами являются реализация своих сил и возможностей в игре, других занятиях; расширение круга общения; обмен разного рода информацией. В более старшем возрасте общение приобретает новые оттенки — это возможность ут-

вердить себя как личность; обогатиться новым жизненным опытом; просто пообщаться и т. д.

У большинства старшеклассников общение проходит в дружеских компаниях, которые представляют, как правило, стабильные, существующие несколько лет объединения, имеющие постоянных «вожаков» — лидеров. Более половины из них имеют смешанный состав (школьники, работающие подростки, учащиеся ПТУ, техникумов), около 90% — разновозрастные, около 60% компаний объединяют представителей обоих полов. Преобладающими центрами общения являются улица или двор, что не может не сказаться на его формах и содержании.

Круг общения старшеклассников расширяется за счет включения в него взрослых людей. Как отмечает А. В. Мудрик, стремление к общению со взрослыми характерно для 70% старшеклассников, при этом особенно растет необходимость в общении с родителями. Сходные результаты получены и другими исследователями.

Однако взрослые, особенно родители и близкие родственники, не всегда находят время для обсуждения вопросов, интересующих юношей и девушек, что вызывает справедливое недовольство со стороны последних. Очевидно, данное положение вызвано тем, что перед родителями и их детьми стоят разные проблемы. Старшеклассники обращаются к взрослым не только для получения какой-либо информации, но и для того, чтобы они помогли разобраться в какой-то ситуации, посочувствовали, помогли найти выход из создавшегося положения, а другими словами — поняли их. Для родителей же то, что важно для их детей, представляется несущественным. Вопросы, волнующие старшеклассников, для них или просто забыты, или считаются второстепенными.

Противоположные точки зрения по самым разным вопросам — мода, музыка, дружба и т. д. приводят к конфликтам между старшеклассниками и взрослыми. Нежелание части родителей понять (а иногда — просто неумение, отсутствие знаний в области педагогики и психологии и др.) выросших сыновей и дочерей приводит к тому, что последние ищут поддержку у своих сверстников и стараются обсуждать волнующие их проблемы не с родителями, а с друзьями и товарищами.

Исследование показывает, что старшеклассники ощущают настоятельную потребность в доверительном общении со взрослыми, но лишь с теми, кого уважают они и кто уважает их. В связи с этим юноши и девушки обращаются не к каждому взрослому, а к тому, кто, по их мнению, авторитетен в той или иной области, способен понять и дать совет, т. е. в общении со взрослыми четко прослеживается избирательность. Доверительность общения старшеклассников со взрослыми и, в первую очередь, с родителями создает благоприятные возможности для решения возникающих в этот период у учащихся проблем познания себя, своих возможностей, своего места в жизни, планов на будущее, путей, средств и способов достижения важнейших жизненных целей и т. д.

Вместе с тем в круг обсуждаемых тем со взрослыми практически не входят такие, как планы проведения своего свободного времени; любимые места проведения отдыха; интересы в области музыки, кино, театра, литературы: увле-

чения во внеучебное время; круг знакомых, с которыми предпочитается проведение свободного времени и другие. Такое положение приводит к выпадению из поля зрения родителей и других взрослых важной сферы, в которой происходит развитие и формирование личности старшего школьника — сферы свободного времени.

Что же нужно сделать для привлечения внимания взрослых к данной сфере? Какие механизмы использовать? Почему уровень досугового общения старшеклассников и взрослых находится на невысоком уровне? Эти и некоторые другие вопросы разработаны пока недостаточно и требуют дальнейшего решения.

ПЕРМЯКОВ А. А.

МОДЕЛЬ РАЦИОНАЛЬНОГО БЮДЖЕТА ВРЕМЕНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Для всестороннего развития личности школьника важное значение имеет свободное время, его рациональная организация и использование. Рациональное использование свободного времени имеет особое значение для старшеклассников, которые стоят на пороге самостоятельной жизни. Через год-два им придется решать вопросы, связанные не только с работой, но и с организацией внеучебного времени, досуга. Если учеба в школе, техникуме, институте, работа на производстве строго регламентированы и учащимся, студентам, молодым рабочим так или иначе прививаются навыки научной организации учебы и труда, то свободное время подвержено пока большой стихийности, малоуправляемо. Поэтому вопросы организации и использования свободного времени старшеклассников требуют постоянного внимания. Как показывают социолого-педагогические исследования, практика, учащиеся в своем большинстве не обладают умениями и навыками рационального использования своего свободного времени. Реальную помощь им в этом должна оказать школа.

Педагоги должны знать, сколько свободных часов в распоряжении старшеклассников, какой деятельностью заняты эти часы, с какой целью они ею занимаются, какими мотивами руководствуются и т. д. Не менее важно для педагогов знание каких-то объективных показателей, к которым должны стремиться учащиеся: например, какова должна быть оптимальная продолжительность чтения, просмотра телепередач или частота обращения к этим занятиям.

Более эффективную помощь старшеклассникам по организации и использованию свободного времени педагоги могут оказать, воздействуя на его структуру. Полное представление о деятельности в тот или иной промежуток времени дает бюджет времени. Не претендуя на исчерпывающее решение данного вопроса, предлагаем опыт начального расчета недельного рационального бюджета времени (РБВ) городских старшеклассников. РБВ — это «нормативный расчет, выражающий такие величины и структуру затрат времени в повседневной деятельности человека, которые обеспечивают наилучшие условия для его всестороннего развития, сохранения здоровья и высокой трудоспособности» и который

является «своего рода обобщенным ориентиром, направленным на использование фонда времени в перспективе», — отмечают Д. Карпухин и Н. Кузнецова¹.

При разработке РБВ мы опирались на исследования медицинских работников, педагогов, социологов. Медицинскими работниками разработаны режимные моменты, регулирующие длительность занятий, продолжительность которых особенно влияет на состояние здоровья школьников, их последовательность, составлены примерные режимы дня. Педагогами предприняты попытки смоделировать бюджет времени учащихся с учетом наиболее часто встречающихся видов деятельности, определить оптимальную модель пропорциональности затрат времени по группам занятий, составит примерный режим дня с учетом различий в условиях жизни. Социологами предприняты попытки разработать общие требования к составлению РБВ, определить рациональную продолжительность некоторых занятий, рассчитать индекс рациональности структуры свободного времени взрослых и др.

В своих расчетах РБВ учащихся старших классов в качестве методических мы использовали основные положения, выдвинутые Л. А. Гордоном и Э. В. Клоповым². Отдельные элементы РБВ рассчитаны нами на основе данных об опережающих группах³ школьников⁴.

Рациональный недельный бюджет времени учащихся старших классов **выглядит следующим образом:**

1. Учебное время: а) занятия в школе — 31 час, факультативные занятия — 1 час; б) выполнение домашнего задания — 15 часов.

II. Внеучебное время:

1. Необходимые физиологические затраты — а) сон — 60 часов; б) прием пищи и личная гигиена — 9,0 часов.

2. Дорога в школу и из школы (прогулка на воздухе) — 6,0 часов.

¹ Карпухин Д., Кузнецова Н. Рациональный бюджет времени и проблемы его достижения//Экономические науки, 1979. — С. 57, 58.

² Гордон Л. А., Клопов Э. В. Рациональный бюджет времени: подход к проблеме и опыт начального расчета//Социологические исследования, 1977. — № 1. — С. 19—31.

³ Здесь же. — С. 23.

⁴ В качестве опережающих групп мы рассматриваем учащихся, живущих в хорошо обеспеченных семьях, лучших жилищных условиях, имеющих широкое духовные потребности, развитую структуру досуга, достаточное (не менее 3—4 часов в сутки) количество свободного времени, строго выполняющих режим дня. В основу РБВ легли данные исследования 114 учащихся. Изучение бюджета времени старшеклассников опережающей группы показало, что они более рационально строят свой досуг, нежели остальные учащиеся. Это выражается в более эффективном распределении времени между отдельными видами деятельности, их последовательностью в режиме дня, наличием в структуре свободного времени занятий, связанных с развитием творческой активности, регулярными занятиями физической культурой и спортом, выполнением общественной работы.

3. Выполнение поручений старших, помощь родителям, родственникам — 0,5 часа.

4. Свободное время: а) чтение — 6,5 часа; б) просмотр телепередач — 0,5 часа; в) прослушивание радиопередач, музыки — 2,0 часа; г) занятия в кружках, секциях, участие в художественной самодеятельности, творческих объединениях по интересам, посещение вечеров, дискотек — 3,0 часа; д) посещение кинотеатра, видеотеки — 1,5 часа; е) занятия физической культурой — 1,0 часов; ж) любительские занятия — 1,0 час; з) выполнение общественной работы — 3,0 часа; и) общение с друзьями, товарищами — 3,5 часа; к) передвижения, связанные со свободным временем — 1,5 часа. Как видим, суммарные затраты времени в неделю составляют 168,0 часов, а весь недельный бюджет времени распределился следующим образом: учебное время — 47 часов, внеучебное — 121 час (необходимые физиологические затраты — 69,0 часов; дорога в школу и из школы, помощь родителям по дому — 14,5 часа; свободное время — 37,5 часа).

Используя приведенные выше расчеты, можно смоделировать суточный бюджет времени старшеклассников: сон — 8 ч. 30 мин.; завтрак, обед, ужин, личная гигиена — 1 ч. 30 мин.; дорога в школу и из школы (прогулка) — 1 час; занятия в школе — 5 час. (5 уроков по 45 мин. плюс 1 ч. 15 мин. перемены); выполнение домашнего задания — 2 ч. 30 мин. помощь родителям по дому — 1 час; свободное время — 3 ч. 20 мин.; передвижения, связанные со свободным временем — 15 мин.; нераспределенное время — 55 мин. (в течение двух дней в неделю его у старшеклассников не будет совсем, т. к. оно целиком пойдет в учебные занятия — один шестой урок и факультатив. В остальные дни это время является как бы резервным и может быть израсходовано на любое занятие). Итого 24,0 часа.

Приведенная выше модель недельного рационального бюджета времени старшеклассников является как бы «усредненной». При планировании деятельности в свободное время юношей и девушек; учащихся, живущих в разных регионах страны в модель РБВ должны быть внесены определенные коррективы, учитывающие объективные и субъективные факторы, влияющие на использование свободного времени.

КОЧУРА В. Н., ЛЮБИМОВА В. Г.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДУХОВНОГО МИРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дети — наше будущее, им жить и творить, определять облик XXI века. Дети — наше зеркало, отражение сегодняшних наших бед и надежд, проблем и достижений, противоречий и трудностей. Какие они, наши дети? Каков их духовный мир? В феврале—марте 1989 года в Кривбассе нами проведен социологический опрос выпускников школы первой ступени, цель которого — выявление смысложизненных устремлений, ориентаций младших школьников, их духовного мира.

На первом этапе опроса детям на уроках изобразительного искусства было предложено нарисовать красочный «волшебный цветок желаний» и на его лепестках написать три самых заветных своих желания. На втором этапе — ответить на вопрос «Что бы Вы сделали, если бы вдруг превратились в волшебника?». И на заключительном — подумать над ситуацией: «Если бы вдруг на корабле-самолете к Вам прилетел старик Хоттабыч, который мог бы исполнить любое Ваше желание, что бы Вы хотели, чтоб он изменил в Вашей школе?». На каждом из трех этапов опроса выборка составляла по 200 опрошиваемых (respondентов), заканчивающих начальную школу.

Хотя вопросы были открытыми, многие ответы получились сходными, что позволяет их сгруппировать. Прежде всего, детей волнуют оценки, не сама учеба, не знания, а именно оценки: 56% опрошенных хотят быть отличниками на худой конец — не получать «2» и «3», а только «4» и «5» («хочу учиться только на «5», «чтобы все дети учились на «5», «чтоб я не получал «двойки» и «тройки», «чтобы учителя не ставили в журнал «1» и «2» и т. п.). Думается, что перестройка школы предполагает и переориентацию учителя, школьника и родителей с оценки на сам процесс учебы, овладение знаниями, утверждение самостоятельности этого процесса.

39% опрошенных обеспокоены проблемами войны и мира («хочу, чтобы все люди жили дружно, чтобы был мир», «чтобы не было войн», «чтобы не было оружия, все люди были счастливы», «не было войны в Афганистане», «душманов не воевали», «бандиты стали людьми», «чтобы люди жили мирно, были добрыми, честными и справедливыми»).

23% опрошенных в той или иной форме высказали пожелания об улучшении работы школьной столовой («чтобы в столовой вкусно готовили», «хорошо кормили», «давали есть горячее», «работал буфет», «в буфете продавали яблоки, лимоны, мандарины», «в столовой давали мороженое, чай, пироги, соки разные», «в столовой кормили, как дома», «пили чай из самовара»). Надо отметить, что никаких завышенных требований к работе школьной столовой дети не предъявляют (а ведь речь идет о наиболее заветных желаниях), они хотят просто хорошо, вкусно и недорого питаться.

17% опрошенных высказали желания, чтобы люди не болели и не умирали. В экологически неблагоприятных условиях (а наш город занимает первое место в республике по загрязнению окружающей среды) эта озабоченность детей понятна («хочу не болеть», «пусть никто не болеет», «чтобы не болели мама, папа, сестра, бабушка и учительница», «чтобы папа не умер» и т. п.).

Параллельно высказывается обеспокоенность состоянием окружающей среды («хочу, чтобы люди не загрязняли, не губили природу», «люди не обижали животных», «не было бездомных кошек и собак», «если бы я был волшебником, я бы очистил леса от мусора», «чтобы браконьеры не убивали животных и птиц», «люди не портили природу»).

14% опрошенных мечтают — о чем бы вы думали? О жевательной резинке! Еще примерно столько же — о конфетах, сгущенном молоке, цитрусовых («чтобы у меня была жевательная резинка «Дональд», «Турбо», «чтобы в школьном буфете продавали яблоки, груши, апельсины, пепси-колу и жевательную ре

зинку», «хочу ящик жевательной резинки и много бананов», «чтобы в магазине были конфеты и жевательная резинка, ананасы»).

Высказывались мечты о будущей профессии («хочу быть художником», «пианисткой», «балериной», «машинистом», «шахтером», «конюхом», «металлургом»), благосостоянии («жить в двенадцатикомнатной квартире», «самый красивый костюм», «много денег, золота», «чтобы у меня был костюм невесты, бальное платье и брильянты»), нужных и ненужных вещах (велосипед, фотоаппарат, часы, ласты, ружье, машина, компьютер, металлофон, кукла, фломастеры, карандаши и др.), друзьях-животных (кошка, собака, говорящий попугай, рыбки, хомяки).

Не были обойдены политические и социально-экономические проблемы («что в Армении все было благополучно», «чтоб не было нищих, бездомных», «чтоб сахар не был по талонам», «чтоб в нашей стране не было перестройки», «чтобы у государства были деньги»). Дети отражают состояние общественного сознания, расстановку социальных сил. Живучесть старых стереотипов мышления иллюстрируют следующие высказывания: «хочу, чтобы все дети на Земле умели жить, как мы», «я построю волшебный город, уничтожу злых людей, а добрых оставлю» и др.

Особое место занимают проблемы школы. Какие изменения хотели бы видеть в ней дети? «Чтобы учителя уважали учеников, а ученики учителей», «чтобы учителя ни на кого не повышали голос», «в школе был большой уголок природы, живой уголок», «наша школа была самой красивой», «в школе был бассейн, каждый день физкультура, добрые учителя», «было много цветов, хомяки, попугаи, в классе аквариум», «все учились в первую смену», «в школе были компьютеры», «больше было уроков рисования, музыки, физкультуры, учили танцевать», учили бегать, прыгать, плавать», «уроки на улице, в парке», «уроки, где можно делать что хочешь — рисовать, лепить, шить, играть в игры, строить игрушечные дома», «у каждого был спортивный велосипед», «учительница была не злая, а добрая, на нас не кричала», «кружки разные по субботам, но бесплатные», «новые парты», «узоры на стенах, в школе выставки», «мы не обижали учителей», «чтобы я ушел из школы» и т. п.

Были высказывания и другие, самые разнообразные мечты, желания: «хочу быть красивой», «чтобы меня все мальчики любили», «быть сильным, стать волшебником», «на земле не было злых и равнодушных людей», «чтобы я знала все сказки, которые есть на свете», «наш город стал красивым», «в Кривом Роге был чистый воздух», «чтобы в магазинах было все», «хочу волшебную палочку, скатерть-самобранку, сапоги-скороходы, шапку-невидимку», «все понимать».

О чем говорят, на наш взгляд, детские ответы? В значительной мере, о «заземленности» мечтаний и довольно слабом развитии образного («волшебного», «сказочного») мышления, а следовательно, и творческого начала. И дети сами интуитивно чувствуют выход из создавшегося положения, предлагая значительно увеличить в начальной школе количество уроков музыки, изобразительного искусства, ритмики и хореографии, физкультуры. И еще. Даже на вопрос «Что

бы Вы сделали?», дети чаще отвечают: «Я хочу...», то есть, деятельностный подход не стал еще господствующим в нашей школе. Преобладают шаблоны, стереотипы в ответах, плохо и с элементарной грамотностью.

АСТАХОВА Е. В.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЕТА ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Стремительные и многогранные политические процессы, протекающие в конце 80-х—начале 90-х годов в мире в целом и в нашей стране в частности, требуют серьезного переосмысления, кардинальных изменений в организации воспитательной работы с молодежью. Традиционные формы в массе своей не только малорезультативны, но зачастую, в силу своей консервативности, несут отрицательный эффект. Планирование и проведение воспитательной работы с молодежью, особенно учащейся, должны сегодня строиться с учетом изменений и особенностей социально-политической обстановки, сложившейся в стране. При этом необходимо учитывать весь спектр трансформаций, происходящих в молодежной среде.

В частности, говоря об изменениях в жизни общества, особое внимание необходимо обратить на формирование и развитие самостоятельного общественного движения, в сферу деятельности которого все активнее попадает молодежь. Данные конкретно-социологических исследований, проведенных в различных регионах страны, показывают, что в конце 80-х членами молодежных течений, групп и объединений, получивших название «неформальных», являлось от 5 до 12%, а порядка 50% молодых людей имели относительно постоянные контакты с этими структурами. Иными словами, число интегрировавшихся в «систему неформалитета» настолько существенно, что не позволяет игнорировать эти тенденции при решении стратегических вопросов воспитания учащейся молодежи.

При всей относительности классификации общественных явлений, все же возможно подразделить отечественный неформалитет конца 80-х на две большие группы: неформальные объединения молодежи (созданные в основном на развлекательной основе) и самостоятельные общественные движения (широчайший спектр политических и гражданских инициатив).

Первая группа, в основном представленная учащимися школ и средних специальных учебных заведений (очень мало — студенчеством), в свою очередь имеет и внутреннюю градацию: просоциальные, асоциальные и антисоциальные.

Среди названных «подвидов» молодежных неформальных объединений самая многочисленная — асоциальная. Здесь представлены все наиболее известные направления молодежных группировок и объединений, созданных на развлекательной основе: металлисты, роллеры, рокеры, хайлафисты, битники, скейтбордисты, дофенисты и т. д. Для течений этого направления характерна низкая

организованность (относительно) при заметной аморфности и неустойчивости, а также, довольно легкая трансформация в антисоциальные структуры.

В целом же, среди молодежи наибольшим авторитетом и влиянием пользуются сегодня такие направления и группы, как экологи, пацифисты, металлурги, «система». Несколько снизился, но сохраняется в целом стабильный уровень влияния групп объединений афганцев.

Прогнозирование — процесс сложный, однако представляется обоснованным мнение тех специалистов, которые считают, что в ближайшее время перспективы роста численности и влияния имеет «система», различные направления пацифизма и культурологических групп.

К числу изменений, произошедших в социально-политической обстановке и требующих учета при формировании стратегии воспитательной работы с учащейся молодежью, относится широкое распространение самиздата, т. е. неподцензурной, не контролируемой государством, литературы. Если до 1987 г. количество таких изданий не превышало 15—20 названий, то сегодня в стране только на русском языке выходит более 600 изданий. До 1985—1986 гг. самиздат в основном был представлен политологическими исследованиями и литературными произведениями, по разным причинам запрещенными к распространению и не издававшимися в стране. С 1987 г. тон в независимой печати задают повсеместно возникающие периодические издания, которые с определенной долей относительности можно разделить на три основных направления: а) общественно-политические; б) религиозно-философские; в) литературно-художественные. Наиболее многочисленные и быстро развивающиеся — общественно-политические журналы. На начало 1990 г. их насчитывалось более 400. Заметны и издания, посвященные проблемам молодежной музыки, культуры, особенно «андеграунда». Тиражи таких изданий типичны для самиздата — от 50 до нескольких сотен. Есть самиздат, распространяемый в десятках тысяч экземплярах, но это скорее исключение, чем правило. Но в целом самиздат становится постепенно одним из источников информации, которым пользуется учащаяся молодежь и к которому в силу его нетрадиционности и альтернативности испытывает доверие.

Не преувеличивая значения вышеназванных факторов (развитие самодетельного общественного движения и распространение неподцензурной самиздатской литературы), все же необходимо подчеркнуть, что организация воспитательной работы с учащейся молодежью в современных условиях требует их дифференцированного анализа и учета.

ЗВЕРЕВА И. Д.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО АСПЕКТА В ИЗУЧЕНИИ ИДЕЙНО-НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Важнейшим аспектом при выявлении и изучении идейно-нравственной воспитанности личности, в том числе школьников различного возраста, выступает эмоционально-поведенческий, который по своей сущности определяет степень

проявления воспитанности. Эмоции, являясь эволюционно более ранним механизмом регуляции поведения личности, чем разум, проявляясь в различных формах, выступают непосредственным выражением отношения человека к определенному объекту и его функционированию. С одной стороны, они являются внешними сторонами даваемых оценок, с другой — самым непосредственным образом включены в процесс формирования этих оценок. Знания оказывают существенное влияние на содержание и направленность чувств, эмоции в плане формирования оценок и отношений. В свою очередь, чувства, эмоции, связанные с восприятием явлений, влияют на формирование самих взглядов, оценок. В процессе отражения реальной действительности явления фиксируются в сознании учащихся в виде взглядов, оценок и чувств, и выражаются в высказываниях и поступках. Названные структурные элементы находятся в тесной связи и взаимодействии.

При выявлении и изучении проявлений идейно-нравственной воспитанности, в исследовании учитывалось, что в младшем возрасте образуется связь чувственного восприятия сначала с эмоциональным опытом деятельности и поведения, затем с их осознанием, то есть гармония (или дисгармония) сознания и поведения, оценки окружающего и самооценки. Именно поэтому в дальнейшей работе целью стала организация разнообразной совместной деятельности младших школьников, чтобы через общение в коллективе и общественное мнение происходило накопление положительных эмоциональных переживаний, обогащение индивидуального социального опыта.

В подростковом возрасте внутренней предпосылкой индивидуального своеобразия становится связь эмоционального и рационального опыта с проявляющимися задатками и способностями.

Экспериментальная работа, проводимая в школах-интернатах № 2 г. Полтавы (директор Салашный А. С.), СШ № 11 г. Артемовска Донецкой области (директор Касьянов А. В.), направлена на выявление и изучение нравственной воспитанности детей младшего школьного и подросткового возраста. При анализе эмоционально-поведенческого аспекта идейно-нравственной воспитанности школьников нами использовались различные педагогические методы исследования, в частности, прямое и косвенное наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, создание педагогических ситуаций для оценки и самооценки своих действий, проявлений. Опираясь на предложенную нами программу, педагоги вели наблюдение за эмоциональной реакцией детей при получении конкретного общественно-политического или общественно полезного задания, за эмоциональным состоянием каждого при распределении поручений, за эмоциональным климатом в классе при выполнении заданий и поручений, сложившимися в коллективе отношениями — взаимовнимания, взаимопомощи, заботы или же в конфликтных ситуациях.

В ходе работы возникла необходимость найти такие способы воздействия на эмоциональный мир ребенка, которые позволяли бы проникать в глубинные механизмы переживаний и использовать эти механизмы более рационально. Таким методом психологической саморегуляции эмоций в ряде экспериментальных школ стал метод аутогенной тренировки (АТ).

Так, в средней школе № 11 им. Артема г. Артемовска сложилась определенная система использования данного метода для решения проблем нравственного и психологического совершенствования личности школьника. Педагоги школы начали работу с изучения личностных качеств школьников, индивидуальных особенностей, уровня воспитанности и культуры, психологических качеств, изучения социальной среды.

Освоив метод АТ, педагогический коллектив школы считает, что каждый ученик, в том числе и начальной школы, может овладеть техникой АТ при условии, что он научится путем выполнения специальных упражнений концентрировать свою психику на состоянии покоя и релаксации (расслабления), а затем превратить это умение в автоматизированный рефлексорный навык.

Занятия АТ проводятся в кабинете психологической разгрузки, оборудованном для группы (25—30 человек). Занятия, в основном, направлены на обучение учащихся приемам миорелаксации (расслабления мышц). Например, школьники обучаются маске-релаксации (расслаблению мышц лица), которые в коре головного мозга занимают значительную часть. Наблюдения показывают, что при миорелаксации лица, нервная система на сильные раздражители проявляет малое возбуждение, а это, в свою очередь, способствует спокойному разрешению, например, конфликтов во взаимоотношениях или вообще их исключает. На проблемы конфликтности ученик—ученик, учитель—ученик в школе обращается особое внимание так как именно эти виды конфликтов являются возбудителями негативных эмоциональных состояний. С этой целью используется метод саморимирения, который основан на том, чтобы предоставить возможность самим конфликтующим сделать самоанализ поступка, самокритично оценить его, затем выйти из конфликта с минимальными издержками.

Аутогенная тренировка в школе, как считают педагоги и показывают результаты исследования, способствует коррекции эмоциональных состояний при повышенном нервно-эмоциональном напряжении, что характерно для учащихся и учителей в интернатных учреждениях, а также преодолению стрессовых ситуаций, возникающих в конфликтных или экстремальных условиях школьной деятельности.

Одним из направлений исследования явилось выявление и изучение форм проявления эмоционально-поведенческих состояний школьников в коллективе. Опираясь на предположение В. А. Ядова о том, что на социально-психологическом уровне познания личности необходимо учитывать такие подструктуры направленности, которые составляют непосредственный потенциал влияния личности на других людей, нами была поставлена задача выделить эмоционально-поведенческие проявления учащихся в коллективе сверстников, которые не только прямым образом, но и через поступки и действия, обусловленные личностным смыслом для партнера, влияют на самостановление и динамику становления отношений в коллективе. С этой целью мы использовали социометрические методики определения структуры взаимоотношений между школьниками (выбор друга, товарища, соученика, приятеля и т. п.). Наблюдения, проводимые в ходе экспериментальной работы, позволили определить, что в процесс эмоционального становления коллектива основан на взаимоотражении в созна-

нии общающихся качеств, проявляющихся через действия и поступки. Взаимная реакция партнеров общения обуславливает и корректирует их поведение. Данный вывод явился основанием для организации опытной работы по формированию эмоционального климата в коллективе школьников как основы их жизнедеятельности.

ИВАНОВА Л. Ю.

НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕГО ПРИЧИНЫ

1. Опросы, проведенные в 1989 г. среди 107 учителей 98 школ гг. Москвы и Читы и их областей, выявили низкую оценку педагогами современного состояния просвещения учащихся, осуществляемого в процессе учебно-воспитательной работы. В таблице № 1 отражено процентное распределение ответов педагогов о степени их удовлетворенности просветительской деятельностью своего учебного заведения по следующим направлениям¹:

	Удовлетворены полностью	Удовлетворены отчасти	Не удовлетворены	Считают, что в их школе нет	Суммарный показатель удовлетворенности
	% к опрош.	% к опрош.	% к опрош.	% к опрош.	% к опрош.
1. Политическое	19.62	55.14	16.82	8.47	+ 2.8
2. Интернациональное	19.72	42.05	25.23	13.08	— 5.6
3. Нравственное	18.69	54.20	19.62	7.47	— 0.9
4. Правовое	11.32	50.94	25.52	13.2	— 13.2
5. Военно-патриотическое	29.52	37.14	17.14	16.19	+ 12.3
6. Экономическое	4.67	27.1	32.71	35.51	— 28.0
7. Профориентационное	16.92	45.79	21.49	13.08	— 1.8
8. Экологическое	9.52	39.04	30.47	20.95	— 20.9
9. Атеистическое	9.43	40.56	28.30	21.69	— 18.8
10. Антиалкогольное	13.08	48.59	24.29	14.01	— 11.2
11. Антинаркотическое	13.59	42.71	22.35	21.35	— 8.7
12. Направление по подготовке к семейной жизни	17.92	49.05	20.75	12.26	— 2.7
13. В области духовной культуры, формирование адекватного отношения к псевдокультуре	0	61.90	21.90	16.19	— 21.9

¹ В перечне приводятся традиционные для педагогической теории и практики направления воспитательной работы (политическое, интернациональное и др.), а также ставшие особенно актуальными в последнее время вследствие особенностей развития молодежной субкультуры (антиалкогольное, антинаркотическое).

II. Как показывает анализ данных таблицы: во-первых, по индикатору разности процентного распределения ответов педагогов о своей удовлетворенности и неудовлетворенности просвещением; во-вторых, по показателю отсутствия того или иного направления просвещения в учебных заведениях, хуже всего в современной школе организованы: 1) экономическое просвещение (актуальность которого несомненна в условиях перехода предприятий на полный хозрасчет, самофинансирование, расширения кооперативного движения и индивидуальной трудовой деятельности, развития многоукладности экономики. Очевидно, что отсутствие экономического просвещения молодежи затруднит ее профессиональное самоопределение, ее адаптацию на производстве); 2) экологическое (педагоги традиционно обращают внимание учащихся на необходимость бережного отношения к природе, требуя — не разрушать гнезд, не ломать деревья. Однако на современном этапе непоправимый урон экосистемам наносят производственные коллективы, об их разрушительной деятельности в школе почти не говорят, так же, как и о сложившемся в обществе потребительском отношении к природе. Как выяснилось, педагоги боятся взаимодействия с «экологистами», «зелеными» и вообще с неформалами, имеющими позитивную социальную ориентацию, хотя те располагают интересной для ребят информацией, способны увлечь молодежь экологической проблематикой); 3) правовое (строительство правового государства) невозможно без повышения правовой культуры его членов, кроме того, правовое просвещение служит известным гарантом противоправных деяний); 4) антиалкогольное и антинаркотическое просвещение, актуальность которых не вызывает сомнения в условиях растущей алкоголизации, распространения наркомании и токсикомании среди молодежи.

III. Главными причинами плохого состояния просвещения в учебно-воспитательном процессе школьников, опрошенные педагоги считают отсутствие необходимого методического обеспечения работы учителя, а также отсутствие научно-обоснованной системы просвещения практически по всем названным в таблице направлениям, и особенно политическому, экономическому, интернациональному.

IV. Таким образом, по мнению учителей, результативность обучения определяется: во-первых, качеством методических разработок, что делает актуальным поиск новых педагогических технологий, и, во-вторых, — системностью и глубиной передаваемых школьнику знаний. Это, в свою очередь, ставит задачу скорейшего выпуска новых учебников и научно-популярных брошюр в адрес педагогов и школьников, отражающих плюрализм научных взглядов существующих в общественном сознании.

КОЛЕСОВА Л. С.

УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОСВЕЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

I. Существующая в современной школе система просвещения учащихся охватывает различные стороны общественной жизни: от политических, правовых — до проблем взаимоотношения между полами (этика, психология, сек-

сология). Несомненно, что ведущая роль в этом процессе отводится учителю, и от его уровня культуры и компетентности во многом зависит эффективность просвещения школьников в ходе учебно-воспитательной деятельности.

II. Проведенный в 1989 г. опрос учителей (107 человек) гг. Москвы, Читы (и их областей) позволил получить данные о том, как оценивают педагоги свою осведомленность по различным направлениям просвещения в школе. (См. таблицу № 1):

	Разбираюсь	Имею общие	Не инте-
	достаточно	пред-	ресуюсь
	в %	в %	в %
1. Политика	10,0	41,0	49,0
2. Межнациональные отношения, интернациональное воспитание	11,34	53,60	35,0
3. Мораль	9,18	32,6	58,16
4. Право	15,15	50,5	34,34
5. Война и мир	20,0	41,0	39,0
6. Экономика	23,46	56,12	20,4
7. Профорентация, мир профессий и труда	22,22	48,48	29,29
8. Экология	12,12	60,06	27,27
9. Религия и атеизм	21,21	52,52	26,26
10. Физическая культура, здоровье	26,26	53,53	20,2
11. Профилактика вредных привычек и борьба с ними	19,2	54,54	26,3
12. Отношения между полами (этика, психология, сексология)	20,0	60,0	20,0

Как свидетельствуют данные, лишь от 10% до 26% опрошенных учителей считают себя достаточно хорошо разбирающимися в вышеперечисленных вопросах; от 20 до 58% респондентов вообще не проявляют интереса к ним; примерно половина педагогов указали на наличие у них общих представлений. Остановимся на анализе некоторых показателей таблицы.

III. Традиционной функцией учительства всегда считалось воспитание нравственной личности. Через учителя нравственные ценности трансформировались детям. Проведенный опрос выявил, однако, что 58,1% современных педагогов вообще не интересуются проблемами морали. В то время, когда общество бьет тревогу о низкой нравственной культуре населения, когда происходящие в стране перемены требуют пересмотра существующих и возрождения утраченных нравственных норм и ценностей, низкий уровень осведомленности и, тем более, отсутствие интереса к вопросам морали вызывают тревогу.

IV. Особенную актуальность приобрели сегодня вопросы межнациональных отношений. В межнациональные конфликты оказалась вовлеченной и значительная часть учащейся молодежи. Выявленный в ходе исследования низкий уровень компетентности педагогов в вопросах межнациональных отношений и интернационального воспитания (11,34% респондентов разбираются достаточ-

но хорошо; 53,6% — имеют общие представления, а 35% опрошенных не интересуются данной проблемой) позволяет говорить об их неготовности эффективно проводить работу по воспитанию у учащихся уважения к представителям других национальностей, их языку, культуре. Отметим, что данное исследование проводилось в условиях, когда страна жила событиями, происходящими в Нагорном Карабахе, были освещены проблемы переселения крымских татар.

V. Тот факт, что около половины опрошенных учителей указали на наличие у себя общих представлений в вопросах, по которым ведется просвещение учащихся, можно объяснить стремительными изменениями социально-экономического, политического уклада жизни, невозможностью их быстрого переосмысления и получения необходимой информации. Поэтому педагогам нужны сегодня новые, научно обоснованные методические рекомендации, отражающие специфику работы по просвещению школьников в современных условиях.

МИТИНА В. И.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАУЧНО-АТЕИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Перестройка системы научно-атеистического воспитания в школе и вузе, сопряжения с перестройкой духовной жизни всего советского общества, побуждает учителей и преподавателей вузов, ведущих атеистическую пропаганду, отказаться от многих устаревших ее форм и определить новые, более конструктивные пути и методы формирования у студентов и школьников нового мышления, глубоких знаний о мире и устойчивых нравственных позиций.

Залогом успеха научно-исследовательской работы в сфере атеистического воспитания студентов и школьников являются, на наш взгляд, следующие условия:

а) полнота охвата научно-атеистическим воспитанием массы учащихся (как верующих, так и неверующих);

б) дифференцированный подход к научно-атеистическому воспитанию (с учетом уровня мировоззренческой зрелости молодого человека);

в) учет возрастных, индивидуальных, этнических и национальных, а также региональных условий (в том числе — местных обычаев и культурных традиций).

Для систематического и эффективного научно-атеистического воспитания учащихся педагогу необходимо разработать программу обучения и воспитания школьника (студента), в которой фиксировались бы следующие параметры:

1. Общие условия жизни и развития личности.
2. Черты характера.
3. Стереотипы и стандарты поведения.
4. Общественно полезная деятельность.

Для системы атеистических взглядов на мир необходима постоянная связь общефилософских построений и принципов с конкретным религиозоведческим и атеизмоведческим материалом. Основной теоретической предпосылкой атеистического воспитания через обучение является создание у студентов и школьников установки на противоположность религиозной веры и научного знания, которая реализуется в методе подхода к миру. Наука в качестве такого метода выбирает рационализм, религия — иррационализм. Научный метод ведет к адекватному постижению действительности через законы ее развития, религиозный — ведет к своеобразному «удвоению» мира. Учителю важно суметь с позиций своей науки дать философскую, мировоззренческую оценку феноменам окружающей действительности.

Формы внеаудиторной работы могут быть самыми разнообразными и нестандартными (диалоги и диспуты, лекции — «интервью», встречи с верующими и священнослужителями, экскурсии в музеи и храмы, обсуждение книг и фильмов по проблемам, затрагивающим отношение к религии и атеизму и т. п. Педагогу важно при этом стремиться не только к интеллектуальному воспитанию, но и к формированию у молодежи культуры чувств, выработке терпимости и доброжелательности к другим и высокой требовательности к себе.

Как можно шире следует применять в атеистическом воспитании средства аудиовизуальной техники, вплоть до создания компьютерных игр, имитирующие возможные проблемные ситуации, связанные с религией и атеизмом.

Перестройка общественного сознания и отказ от многих догматических стереотипов, сковывающих верующих и атеистов, привели к поиску новых форм общения между ними. Это прежде всего общение через средства массовой информации (пресса, радио, телевидение), организация совместных симпозиумов и конференций, благотворительная деятельность и работа в недавно созданных обществах «Милосердие» и «Мемориал». По-видимому, именно здесь педагогу следует искать применение своим силам в сфере новых форм атеистической работы с молодежью. Необходимо более активно привлекать студентов и школьников к гуманным акциям местных благотворительных обществ «Милосердие» и «Мемориал», работе экологической ассоциации в регионе. Ведь не случайно именно здесь пытается найти «выход в мир» религия, стремясь утвердить себя в сознании людей через внерелигиозные формы деятельности. Несомненно, что и атеистам нужно включиться в это благородное дело духовного и культурного возрождения нашего народа.

АЛЕКСИЕВЕЦ Н. М., АЛЕКСИЕВЕЦ М. А.

УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ И ПУТИ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ ШКОЛЫ

Активизация всех форм ученического самоуправления — магистральное направление подготовки к участию в осуществлении курса КПСС по углублению социалистического самоуправления народа, дальнейшую демократизацию об-

шества. Именно школьные коллективы, по нашему мнению, обязаны коренным образом улучшить подготовку молодежи к жизни и труду. В современных условиях «школа призвана, — подчеркивается в Программе партии, — прививать учащимся чувство любви к Отечеству, коллективизм, уважение к старшим, родителям и учителям, воспитывать подрастающее поколение в духе высокой ответственности за качество обучения и труда, за свое поведение, **развивать ученическое самоуправление**»¹ (курсив наш — Н. Алексиевец, М. Алексиевец). Этим самым партия поставила в плоскость практических задач ленинскую идею о широком развитии самостоятельности не только взрослого населения, трудящихся, но и детей. Работая над проектом второй Программы партии, В. И. Ленин отмечал: «Добавить... самостоятельность детей в школе»².

Дальнейшее развитие ленинских установок о самостоятельных началах в школе — одна из важнейших задач ее перестройки. Участие учеников в руководстве жизнью своих коллективов составляет часть системы социалистического самоуправления народа, начальный опыт привлечения молодежи к народовластью. Развитие самоуправления ученической молодежи в современных условиях перестает быть внутришкольным делом, а получает широкое общественно-политическое значение. К сожалению, приходится констатировать, что работа ученических коллективов по реализации перестройки учебно-воспитательного процесса подменяется призывами и декларациями, игрой в самоуправление. Авторитарность, чрезмерное попечение — все еще остается доминирующим принципом во взаимоотношениях между педагогами и учениками и является тормозом привлечения учеников к общественно полезным делам, их социального роста, развития инициативы.

Традиционное ученическое самоуправление рассматривалось как формирование общественной активности учеников. Это упрощало его роль и значение. Нам кажется, что наряду с решением этой, безусловно, важной задачи, самоуправление молодежи должно быть устремлено также и на всеобщее, гармоничное развитие личности каждого человека. Это, естественно, не может не отразиться на содержании и методике работы воспитателей относительно развития ученического самоуправления.

Сущность подлинного самоуправления учеников — в реализации, как говорил известный педагог А. С. Макаренко, конкретного общественно полезного труда. Ученическое самоуправление, как свидетельствует опыт школ Украины, наиболее полно воплощает собой организацию трудового воспитания молодежи, привлечение их к общественно полезному производительному труду в трудовых объединениях, ученических производственных бригадах, лагерях труда и отдыха. Это может быть самообслуживание в школе, работа ремонтных бригад, организация трудовых дел в регионе. Такой опыт накопили десятилетки № 3, 40 г. Симферополя, № 17 г. Тернополя, № 1 г. Дубровицы Ровенской области и др.

¹ Материалы XXVII съезда КПСС. — М., 1986. — С. 198.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 38. — С. 409.

Важной составной частью ученического самоуправления является воспитание у каждого ученика ответственности в овладении знаниями. Получили развитие в школах республики (средние школы № 16, 20 г. Тернополя, № 7 г. Ирпеня Киевской области, № 32 г. Львова, Поповской средней школы Карловского района Полтавской области) такие коллективные формы познавательной деятельности, как: кружки «Учись учиться», научные общества, кружки и клубы технического творчества, изучение основ вычислительной техники и программирования, конкурсы и олимпиады, общественные смотры знаний, уроки естествознания и т. д.

Одним из принципиально новых путей развития самоуправления учеников является подготовка их к участию в управлении производством и общественными делами в развитии демократии реального социализма. Сегодня наблюдается тенденция выхода ученического самоуправления за рамки школы, создания разных междугородских, районных и более масштабных объединений.

Дальнейшее развитие ученического самоуправления будет способствовать повышению роли комитетов комсомола, советов пионерских дружин, учкомов в организации школьной жизни, формирования активной жизненной позиции, развития гражданской зрелости, то есть выполнения социального заказа школе.

ПЕТЬКО Л. В.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-КОЛЛЕКТИВИСТСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Изучение процессов формирования общественно-коллективистской активности (ОКА) личности подростка связано с определением и изучением уровней ОКА.

Мы определили следующие уровни ОКА подростков:

нулевой уровень — подросток имеет определенный жизненный опыт, но проявляет полнейшее безразличие к происходящему в коллективе; к успехам или неудачам дел коллектива и ребят проявляет злорадство и зависть; друзей не имеет; открыто противопоставляет себя окружающим.

К выполнению общественных поручений относится пассивно, скорее всего отказывается, находя различные предлоги «боюсь ответственности», «не хочу», «не с кем посоветоваться», а если и выполняет их, то эпизодически, поэтому организаторские и исполнительские навыки развиты слабо, так как правило, выполняет формально поручения.

Подросток проявляет безответственность и безынициативность в общественной деятельности при полном отсутствии собственного мнения о делах коллектива, поступках ребят. Не сформировано стремление участвовать в коллективной жизни. Реакция на проводимые мероприятия в коллективе сверстников пассивная — «мне это не надо», «не хочу», «не трогайте меня».

Преобладают личные, эгоистичные интересы над коллективными, что позволяет занимать подростку приспособленческую, конформистскую позицию и проявлять сугубо личностную мотивацию.

Проявляет безразличие к событиям общественной жизни страны, города, школы, коллектива класса. Не понимает сути происходящих явлений и не стремится к пониманию; отсутствует понятие цели деятельности коллектива и своего долга перед ним.

Низкий уровень — безразличное отношение к успехам и неудачам коллектива; подросток выполняет общественное поручение без желания, а только из-за боязни в случае невыполнения наказания со стороны учителя, родителей — «чтобы не ругал учитель», «надо будет отчитываться». Сущность поручения осознается им недостаточно, выполняет его как-нибудь. Коллективу себя не противопоставляет, участвует в коллективном деле, но это носит ситуативный и исполнительский характер. В мероприятиях принимает пассивное участие, т. к. слабо развиты навыки общественной работы, хотя под руководством других подросток может быть неплохим исполнителем, но инициативность при выполнении поручения отсутствует. В оценке деятельности коллектива и его членов предпочитает руководствоваться мнением учителей, родителей, друзей. Свое мнение глубоко скрывает, так как считает его никому не нужным. Имеет небольшой круг друзей.

Чувство ответственности у подростка проявляется эпизодически, главным образом, чтобы не подвести товарищей. Проявляет полное равнодушие к тем общим делам, с осуществлением которых не связано утверждение его личности. Здесь выступает опосредованная социальная мотивация.

Проявляет ситуативный интерес к событиям общественной жизни, где ориентация и понимание их носит поверхностный характер. На собраниях отмалчивается, но проявляет внимание там, где есть возможность узнать что-то новое, неизвестное ему, сенсационное с целью позже продемонстрировать свои «знания», выставить себя. Отсутствует чувство критики и самокритики. Но подросток начинает уже осознавать, что самоутвердиться может лишь через работу в коллективе, посредством коллективной деятельности, хотя на этой стадии смысл ОКА понимается им вне общественного коллектива.

Средний уровень — в мотивационной структуре личности подростка преобладают общественные коллективистские устремления. Ребенок четко осознает общественную и личную значимость целей коллектива, стремится внести свой вклад в их реализацию, но прослеживается недостаточная самостоятельность в осуществлении общественной деятельности, проявляющаяся также в способности к самостоятельному нравственному поведению в обычных жизненных ситуациях, а также в оценке своих действий подросток не самокритичен: в случае неудачи всю ответственность относит не в свой адрес, а к другим ребятам, хотя развиты чувство ответственности, проявляющееся не только за себя, но и за коллектив, а также добросовестность в выполнении порученного дела

Подросток проявляет интерес к общественной работе, но мотив при этом — самоутверждение. Школьник понимает еущность выполняемых поручений, про-

являя инициативность с осторожностью, что приводит к репродуктивности в деятельности. Имея опыт общественной работы, он, выполняя общественные поручения, хочет зарекомендовать себя в глазах взрослых и ребят, проявляя при этом ответственность, самостоятельность, инициативность, дисциплинированность. В случае успеха своей деятельности — гордится этим и долго вспоминает об этом.

Высказывая собственное мнение, подросток не всегда отстаивает и обосновывает его правильность из-за боязни испортить отношения с ребятами. При соотношении оценки о деятельности коллектива и поступков отдельных ребят, подросток руководствуется мнением коллектива, в котором имеет товарищеские отношения с большинством ребят, пользуется авторитетом, но любит преувеличивать свою значимость в глазах других. Проявляет интерес к событиям в нашей стране и за рубежом, причем, достаточно ориентирован в определении значимости происходящих явлений для жизни общества, школы, коллектива. Информирован обо всем, что происходит в коллективе, способен объяснить, с какой целью это проводится. Забота об успехах дел всего коллектива выражается им не только в выполнении требований коллектива, но и в борьбе за то, чтобы все его члены хорошо выполняли общественные поручения, участвовали в коллективных творческих делах, являясь их инициатором и организатором. На этом уровне у подростка формируется не только стремление к товарищеской взаимопомощи в коллективе, обмену знаниями, мнениями и опытом, а также высокая степень нравственной ответственности и самостоятельности.

Высокий уровень — определяется высокой формой устойчивости личности подростка, проявляющейся в способности поступать высоконравственно в жизненных ситуациях. Ребенку присуще глубокое переживание успехов и неудач коллектива, что воспринимается им как личное. Он стремится создавать, утверждать и развивать коллективистские отношения в процессе общественной деятельности. Проявляется избирательная направленность на наиболее сложные и ответственные формы общественной деятельности: «участие в гуще событий общественной жизни», «помощь окружающим людям, школе, коллективу». Потребностью личности ученика становится сама борьба за успехи коллектива, ребенок осознает необходимость внести свой вклад в дело коллектива, считает, что его общественная работа «способствует изменению к лучшему окружающей жизни». Высоко развито чувство долга и ответственности перед коллективом не только за свои поступки, но и за действия других. Проявляет самостоятельность в получении информации, систематически смотрит телепередачи «Время», «Международная панорама», «Взгляд», «До и после полуночи». Увлеченно обсуждает события общественной жизни, понимая их сущность и значение для общества, коллектива. С ребятами дружен, пользуется авторитетом. Коллективные интересы преобладают над личными, а также проявляет интерес не только к конкретному виду, но и любой деятельности на пользу обществу, коллективу. Подросток четко осознает цели и идеалы коллектива.

При выполнении общественных поручений он проявляет инициативность, самостоятельность, ответственность, творчество. В общественных делах он видит интерес не только для себя, но и пользу для коллектива и окружающих, кото-

рые выполняет подросток с желанием. Притом, он стремится выполнять несколько поручений, делает это охотно, без всяких личных выгод, т. к. не представляет иначе свое существование в коллективе. Имеет опыт общественной работы, хороший организатор общественных дел. Откликается на помощь всем, кто в ней нуждается. В оценке своих действий и деятельности коллектива проявляет принципиальность. При уважительном отношении к общественному мнению пытается отстаивать свое; признает свои ошибки.

Поэтому это все в сочетании с личной заинтересованностью составляет внутренние стимулы проявления ОКА на этом уровне, где на первый план выступает «непосредственная мотивация» (В. Э. Чудновский).

Для фиксации проявлений ОКА у подростков был разработан и опробован метод групповой экспертной оценки, прошедшей эмпирическую проверку на функциональную пригодность в проблемной лаборатории «Коллектив и личность» педагогического общества УССР при Киевском государственном университете, где применялся для определения уровней сформированности ОКА на 872 учащихся 4—10 классов гг. Киева, Вышгорода, с. Старые Петровцы Вышгородского р-на; с. Бирки Александровского р-на Кировоградской области.

ГАПОНЕНКО Л. А., САВЧЕНКО В. Г.

РОЛЬ МОРАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Исследование советских ученых (Е. А. Ануфриев, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Зосимовский и др.) свидетельствуют о том, что эффективное развитие социальной активности личности предопределяется сензитивным периодом усвоения определенных моральных норм о роли человека в преобразовании окружающего мира. Психологические исследования лаборатории нравственного воспитания младшего школьника НИИ психологии УССР (И. Д. Бех, Р. И. Алиев) показывают, что возрастные особенности учащихся начальных классов благоприятно предрасположены к формированию общественной активности.

Опираясь на вышеуказанные исследования, мы изучали особенность процесса усвоения моральных знаний о роли общественной активности человека, с одной стороны, а с другой, — определяли наличие расхождения имеющихся знаний с уровнем их проявления в жизни испытуемых.

Критериями оценки усвоения моральных знаний об общественной активности в нашем исследовании выступили: осознанность, прочность, полнота, оперативность и маневренность. При анализе осознанности учитывались два показателя: полноценность знаний (представлений) о данном качестве и характеристика субъективного отношения к ним. Для изучения направленности мотивов изучаемого качества мы использовали серию разработанных нами учебных игр, каждая из которых давала возможность проверить: а) добивается ли ребенок успеха только для приобретения личного успеха; б) предоставляет ли ребенок возможность выигрыша в пользу октябрьского (пионерского) звена за счет личного выигрыша.

Полученные данные свидетельствуют, что уровень усвоения моральных знаний предопределяет степень готовности к соответствующим практическим действиям. Так оценка разных уровней моральных знаний об общественной активности учащихся позволила проследить следующую закономерность: если ребенок научился на вербальном уровне давать моральную оценку альтернативным поступкам людей, если ребенок овладел выбором своего поступка в коллизийных ситуациях на основе сопереживания и сочувствия другим людям, то общественная активность развивается положительно как личностное качество.

ЛЮБАР И. Г.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Сегодня человеческая цивилизация вплотную подошла к черте экологической катастрофы, вызванной промышленной революцией. Последняя сопровождается выбросами триллионов тонн двуокиси углерода, миллионов тонн метана, громадного количества радиоактивных вредных веществ, отравляющих воздух, воду, почву. Ставится под угрозу здоровье народа. Это особенно ощутимо в Кривбассе и других промышленных районах Украины.

Определенную роль в устранении этих недостатков призвана сыграть система экологического образования, которая должна стать составной частью общего образования, приобретаемого учащейся молодежью в общеобразовательной школе. С этой целью требуется кардинальный пересмотр действующих школьных учебных программ в сторону усиления в них природоохранных знаний и введение интегрированных курсов, что приведет к пониманию природы как единого и взаимосвязанного.

Поэтому с первых дней обучения детей надо приобщать к экологической культуре, вооружать их экологическими знаниями. Экологическая подготовка в школе состоит из таких двух равноценных компонентов:

— овладение детьми научными знаниями, позволяющими им понять взаимоотношения живых организмов между собой и окружающей природой, развитие у школьников общего экологического мышления (на уровне учащихся начальных классов, неполной средней и средней школы);

— формирование у школьников умений и навыков природопользования, культуры общения с природой, ее защиты.

Эти направления реализуются в учебно-воспитательном процессе при изучении естественнонаучных и гуманитарных предметов и во внеклассной общественной работе следующим образом:

1. Изучение таких предметов, как ознакомление с окружающим миром, природоведение (начальная школа), ботаника, зоология, анатомия, физиология и гигиена человека, география, химия, физика и др., показывает учащимся разнообразие природных взаимосвязей, принципы функционирования природных систем, влияние на растительный и животный мир, атмосферу, земельные, вод-

ные ресурсы, современное производство. В курсах этих предметов учащиеся знакомятся не только с отрицательными последствиями бесхозяйственной деятельности человека, но и с примерами рационального использования природных богатств и, прежде всего, созданием современных очистных сооружений, безотходных технологий, замкнутых производственных циклов и др.

2. Гуманитарные знания, получаемые детьми в школе (история, литература, рисование и др.), освещают социальные аспекты взаимодействия человека и природы, формируют нравственно-эстетические отношения к природе, пробуждают гуманные и патриотические чувства, непримиримость к действиям, приносящим урон природе.

3. Общественная работа является составной частью экологической подготовки подрастающего поколения. Она определяется различными формами пропаганды экологических знаний. Среди школьников распространенными является работа лекторов, экспедиционная работа и экскурсии для изучения различных ландшафтов, организация выставок на природоохранительную тематику, участие в конкурсах, олимпиадах и т. д. Достойное место в общественной работе занимает практическая трудовая деятельность по охране объектов природы. Она полезна для учащихся всех возрастных групп и должна стать целенаправленной и последовательной, начиная с первого класса.

Всесторонний анализ природоохранительной работы младших школьников показал, что такие виды работы, как охрана зеленых насаждений дворов, улиц, сбор плодов, ягод, семян дикорастущих кормовых трав, деревьев и кустарников, изготовление кормушек для птиц, заготовка сена, семян и другого корма для животных и кормление их в зимнее время, механическая борьба с насекомыми-вредителями, участие в предупреждении водной и ветровой эрозии почвы, охрана памятников природы, должны занять достойное место в природоохранной деятельности учащихся I—IV классов. В последующие годы обучения в школе природоохранная трудовая деятельность учащихся заметно усложняется и совершенствуется. Она должна исключать стихийность и самотек. Завершающим этапом экологического образования является период вузовской подготовки будущих специалистов. Студенты должны изучать специальный курс по охране окружающей среды и региональному природопользованию с учетом особенностей и профиля получаемой специальности. Коронное улучшение экологического воспитания молодежи позитивно скажется на оздоровлении окружающей среды, духовном возрождении народа.

НЕДОДАТКО Н. Г.

В КУРСЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КУРСЕ ПРИРОДОВЕДСКИХ ДИСЦИПЛИН

Вопрос отношения человека к природе — это вопрос выживания человечества вообще. Не секрет, что у выпускников школы преобладает зачастую потребительский подход к природе: низкий уровень восприятия экологических проб-

лем, как лично значимых; поверхностны знания о природоохранных объектах (экосистемах разного уровня и степени организации, биосферы в целом), слабо развита потребность практического участия в реальной природоохранной работе.

Экологическое образование не может осуществляться в рамках отдельного предмета, а требует участия всех школьных дисциплин в их взаимосвязи, т. е. имеет междисциплинарный характер.

Формирование экологической культуры личности возможно при условии, если в содержание школьного образования будут входить следующие ведущие элементы (выделяемые И. Д. Зверевой и И. Т. Суравегиной): система знаний о взаимодействии общества и природы, ценностные экологические ориентации, система норм и правил отношения к природе, умения и навыки по ее изучению и охране.

Реальное значение в жизни имеет умение защищать окружающую природную среду от загрязнения и разрушения. Здесь важная роль принадлежит умениям трех видов.

Первый вид умений связан с соблюдением культуры личного поведения (например, не допускать вытаптывания, загрязнения бытовыми отходами и т. п.).

Второй направлен на предотвращение негативных последствий в природе в результате поступков других людей (например, пресечение незаконной ловли рыбы, сбора дикорастущих растений и т. п.).

Третий вид умений связан с выполнением посильных трудовых операций по ликвидации уже возникшего нежелательного явления. (Например, спасение молоди рыб, защита от почвенной эрозии и т. п.).

Формирование этих умений должно осуществляться последовательно, непрерывно, охватывая все этапы дошкольного, школьного и послешкольного образования.

Для ребенка дошкольного возраста ознакомление с природой выступает как основной элемент формирования интереса и положительного отношения к окружающему миру. В результате общения с природой складываются и тренируются нравственные чувства: добра, сочувствия, сострадания, любви.

Нравственный мотив отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста часто имеет эгоцентричный оттенок, преобладает утилитарный подход: «Без природы жить нельзя, потому что не будет еды, домов, воздуха».

Дошкольникам знакомы правила поведения в природе, однако в целом наблюдается противоречие между высказанным и действенным отношением к ней.

Младшим школьникам свойственны эмоциональный и утилитарный типы отношения к природе.

По сравнению с младшими школьниками у подростков обогащаются мотивы ответственного отношения к природе, богаче и многограннее становятся их самооценки и оценки государственных мер по охране природы и окружающей среды, значительно расширяются самостоятельные контакты с природой. Однако именно подростки чаще других отрицательно воздействуют на природу.

Значение школьного курса биологии в экологическом образовании определяется в первую очередь содержанием научных знаний о живых системах различного уровня. При обучении ботанике — об организме, видовом многообразии, растительном сообществе. В курсе зоологии сообщество рассматривается во всем богатстве его элементов — растений, животных, грибов, микроорганизмов. Овладевая курсом общей биологии, школьники осваивают такие понятия, как «популяция», «вид», «среда», «экологические факторы», изучают основы таких мер по охране природы, которые направлены на сохранение генофонда биосферы, связанные с оценкой состояния популяций и их использования человеком, с защитой окружающей природной среды от загрязнения.

Взаимодействие человека, общества и природы происходит на базе связей в основном причинного характера, поэтому развитие знаний должно строиться на базе принципа детерминизма в сочетании с объяснением целей деятельности человека. Для этого эффективно могут быть использованы задания, требующие опоры на все функции причинности — объяснительную, прогностическую, обобщающую.

Объяснительная функция заключается в поиске причин таких последствий природопользования, как загрязнение и разрушение среды, гибель эталонов и памятников природы.

Прогностическая — позволяет описывать возможные негативные и позитивные последствия различных видов природопользования.

С помощью обобщающей функции школьники интегрируют разрозненные явления, находя их единую причину.

Велика роль школьников в распространении экологических знаний среди различных слоев населения. Умения и навыки по пропаганде современных проблем экологии и охраны природы в известной мере как бы завершают экологическое образование школьников, поскольку их осуществление в жизненных ситуациях требует опоры на широкие теоретические знания о среде и ее охране и на все приобретенные практические навыки и умения. Школьник должен научиться использовать разнообразные источники информации, владеть логикой и психологией высказывания, выбирать доступный слушателю вариант изложения информации. Организацией школьных выставок, посвященных Международному дню защиты окружающей природной среды, учебных экологических троп в зонах рекреации, приучением школьников к общению со специалистами, занимающимися вопросами охраны окружающей среды, можно способствовать формированию пропагандистских навыков.

Таким образом, экологическое образование и воспитание сегодня как новая область педагогики и школьной практики требует расширения и углубления исследований в этом направлении.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В высшей и общеобразовательной школе уже сложилась определенная структура технических средств обучения и воспитания. Она включает в себя информационные материалы и аппаратуру, с помощью которой информация доводится до учащихся, а также ряда вспомогательных технических устройств. Однако, следует отметить, что устоявшийся термин «ТСО» — технические средства обучения», изначально не отвечает своему назначению, и, кроме того, противоречит одному из основных принципов педагогической науки — единству обучения и воспитания. В связи с этим, на наш взгляд, своевременно и целесообразно введение нового термина «ТСОВ» — технические средства обучения и воспитания как понятия педагогики. Это является одной из основных причин использования технических средств преимущественно в дидактических целях.

Основной причиной малоэффективного использования современных технических средств в воспитательной работе с учащейся молодежью является неподготовленность значительной части учителей общеобразовательных школ (73,07) из 435 опрошенных нами в ходе исследования учителей. Несмотря на то, что уже более десяти лет почти на всех факультетах педагогических вузов читается курс технических средств обучения, выпускники практически не подготовлены к использованию современных технических средств в воспитательной работе с учащимися. Одной из причин является отсутствие в вузовском курсе ТСО вопросов об использовании технических средств в воспитании.

Кроме того, нами установлено, что действенность использования технических средств в воспитательной работе будет тем выше, чем качественнее будет осуществляться отбор и подготовка содержания информационных материалов, предназначенных для их предъявления с помощью соответствующих технических устройств. Отбор содержания требует выполнения таких основных принципов: партийность, достоверность, актуальность, доступность, новизна.

Одним из важных педагогических условий является также комплексный подход при использовании технических средств, а также учета следующих исходных положений: использовать технические средства современной модификации; достичь оптимального и целесообразного воздействия информации, доводимой до учащихся с помощью технических устройств, на зрительный и слуховой анализаторы учащихся; автоматизация процесса применения технических устройств и вспомогательных приспособлений к ним.

Эффективность воспитательного воздействия информации, предъявляемой при помощи технических средств, находится в прямой зависимости от опыта воспитателя, методических умений учитывать психолого-педагогические особенности воздействия такой информации на индивидуальные особенности, запросы, жизненный опыт учащейся молодежи.

Использование современных технических средств позволяет существенно повысить культуру проведения воспитательной работы с учащейся молодежью,

облегчить труд учителей, воспитателей, организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы, значительно экономить время и в конечном счете существенно повысить производительность педагогического труда.

ГВОЗДЕВА Н. П., ЛИТВИНОВ А. Н.

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И ПЕДВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

В современных условиях, когда происходят стремительные изменения в духовной жизни советских людей, принципиально важным является совершенствование связей образовательной системы с тем, чтобы добиться гармонизации педагогических усилий в целях коренного улучшения качества образования и воспитания.

Учебно-воспитательный процесс в школе без четких научно-теоретических ориентиров и соответствующих им методов не может осуществляться в должной мере, обречен на изолированность и приводит к искажению — обедненному состоянию. Вместе с тем, академическая наука, оторванная от практики, отвержена к формально-логическим построениям, зачастую догматична и вносит диссонанс в педагогический процесс. В этих условиях заключение трудового соглашения о творческом сотрудничестве между преподавателями кафедры теории, истории музыки и игры на музыкальных инструментах Ворошиловградского госпединститута и учителями СШ № 32 г. Ворошиловграда на выполнение педагогической темы «Эстетизация и гуманизация учебно-воспитательного процесса в школе» побуждает к поиску новых идей, воплощению их в конкретные программы и требует практической реализации намеченного в мероприятиях по заключаемой теме.

Школа для нас является решающим критерием правильности и полноты того, что мы делаем в институте. Поэтому наши усилия сосредоточены на главном: приоритете школьника. Имея общее представление об идеале человека, которого должна воспитывать школа, мы составили более конкретный, детализированный план совместных действий. При этом мы исходили из того, что ученик должен усвоить из сокровищницы мировой художественной культуры, **какие** конкретно нравственные понятия станут достоянием личности учащегося, и, наконец, что может ученик сделать своими руками качественно и красиво.

Обязательной и неотъемлемой частью договора о творческом сотрудничестве является календарный план, в котором зафиксированы основные формы работы, которые обязуется каждая из сторон выполнить в течение определенного периода времени, указаны ответственные исполнители. По окончании срока проводится проверка выполнения календарного плана, результаты выполненной работы оформляются в виде совместного отчета.

Основные формы работы, которые осуществляет кафедра теории, истории музыки Ворошиловградского пединститута в СШ № 32: проведение факультативных занятий по «Основам эстетической культуры и эстетики в школе» в X—XI классах, факультатива по «Истории мировой художественной культуры» в IX классах. При изучении отдельных разделов привлекаются наиболее подготовленные студенты музыкально-педагогического отделения (ОЗО) и отделения ПНОМ (специальность «Педагогика и методика начального обучения с дополнительной специальностью музыка»).

Другим важнейшим направлением эстетико-воспитательной работы в школе является организация художественно-эстетического воспитания среди младших школьников и подростков во внеклассной работе. Ответственные исполнители из числа преподавателей кафедры и классных руководителей оказывают научно-методическую и организационную помощь студентам отделения ПНОМ в проведении внеклассной воспитательной работы среди учащихся различных возрастных групп. Особенностью такой формы работы является то, что программные требования по дополнительному инструменту, включающие, как известно, школьный репертуар (песни, несложные инструментальные пьесы), отрабатываются в полном объеме на практике — это вызывает интерес у студентов к содержанию этой учебной дисциплины, в отличие от формального ее прохождения в классе. При этом предполагаются и творческие элементы: составление музыкальных или литературно-музыкальных композиций, утренников, вечеров; мероприятий, связанных с культурным досугом учащихся; музыкальных иллюстраций к урокам внеклассного чтения и мн. другое. Контрольные мероприятия проводятся в присутствии преподавателей кафедры, ведущих дополнительный инструмент, и классных руководителей. Лучшие из них выносятся на смотры художественной самодеятельности школы.

Третье направление — это совместная научно-методическая работа преподавателей кафедры и учителей школы. Написание научных статей и методических указаний, совместные методсеминары и конференции, как показал опыт, содействуют их профессиональному и научному росту, взаимно обогащают и служат основой для повышения качества учебно-воспитательного процесса в школе и профессионально-педагогической подготовки студенческой молодежи.

ОМЕЛЬЧУК Г. П.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Проблемы формирования духовной культуры учащихся актуализировали теоретические и практические поиски в области музыкального воспитания. Одной из главных задач этого процесса является определение путей формирования у школьников культуры музыкального восприятия. Под «культурой музыкального восприятия» мы понимаем его структурно-функциональную организацию, обуславливающую качество постижения слушателем музыкального

образа. Она зависит, на наш взгляд, от особенностей функционирования таких взаимообусловленных и взаимозависимых сторон музыкального восприятия школьника, как эмоционально-эстетический отклик, ассоциативная активность воображения и дифференциация звукового потока. В педагогическом аспекте культура музыкального восприятия определяется сформированностью у слушателей навыков восприятия музыки.

Развитие эмоционально-эстетического отклика у школьников связано прежде всего с формированием навыков адекватной эмоциональной реакции на музыкальную интонацию, выразительность комплекса музыкальных средств. Постигание музыкального произведения связано с осознанием слушателем личностного смысла образа, что в процессе последующей вербализации проявляется в наделении субъектом музыки человеческими состояниями и характерами. Поэтому важными условиями педагогического управления эмоциональным откликом учащихся являются все более тонкая дифференциация слушателем чувств, переживаемых в процессе восприятия музыки; расширение лексического запаса эпитетов, необходимых для выражения эмоциональных состояний и др.

Более тонкой дифференциации учащимися звукового потока способствует воспитание у них соответствующих навыков: различение эстетической выразительности темпа, ритма, регистра, тембра, штрихов, динамики, фактуры, гармонии, лада, комплексов выразительных средств, их взаимодействия и процесса развития.

Развитие ассоциативной активности воображения школьников движется от установления зрительных, вкусовых, двигательных, тактильных ассоциативных связей, соответствующих характеру воспринимаемой музыки, к способности к обобщениям и конкретизации образа, отвечающих композиционному уровню произведения; от простейших жанровых представлений к выявлению жанрово-стилевых связей.

Таким образом, осознанное овладение предложенным способом деятельности, заключающейся в совершении субъектом комплекса взаимосвязанных действий в направлении от эмоционально-эстетического отклика и ассоциативной активности воображения через дифференциацию звукового потока к становлению субъективного музыкального образа, является одним из важнейших требований успешного формирования культуры музыкального восприятия.

Результаты педагогического исследования, проведенного в Нежинской средней школе № 1, свидетельствуют, что формирование культуры музыкального восприятия подростков осуществляется успешнее при соблюдении таких педагогических условий:

- развитие культуры музыкального восприятия во всех видах музыкальной деятельности, а не только при собственно слушании музыки;
- использование взаимосвязей музыки с другими видами искусства, прежде всего с живописью и литературой;
- проведение художественно-педагогического анализа по определенной схеме (определение характера музыкального произведения; выяснение динамики развития музыкального образа, кульминации произведения; характеристика ведущих компонентов музыкального языка и их роли в создании художественного

образа; определение взаимосвязи и взаимообусловленности выразительных средств; самоанализ влияния произведения, его эстетическая оценка; определение идейно-эстетического содержания музыкального произведения);

— чередование педагогически организованного анализа школьниками воспринимаемой музыки с самостоятельным;

— сочетание многократных повторных восприятий музыкальных произведений с разовыми;

— сочетание групповых видов работы с индивидуальными и дифференцированными.

Значительные возможности по формированию культуры музыкального восприятия школьников заложены в программе по музыке, разработанной под руководством Д. Б. Кабалецкого, и в программе по музыке для средних общеобразовательных школ УССР, 1—4 классы (1988 г.). Однако эффективность педагогического воздействия на учащихся зависит от осознания учителем конкретных задач воспитания культуры музыкального восприятия, заключающихся в развитии эмоционально-эстетического отклика и ассоциативной активности воображения через дифференциацию звукового потока к становлению субъективного музыкального образа.

ФИЛАТОВА Л. Н.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И МОТИВОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Психический феномен является одинаковым как для потребностей физического существования человека, так и для его духовных потребностей, которые отражают состояние нуждаемости личности в духовных ценностях.

Психологи указывают на три признака потребности. Первый признак — состояние нуждаемости индивида в тех или иных объектах, необходимых для его нормальной жизнедеятельности; второй — переживание человеком состояния нуждаемости; и третий — осознание этой нужды. Конкретизация нужды в определенном предмете, когда нуждаемость перерастает в побуждение, делает потребность осознанным источником активности человека, мотивом его поведения и деятельности.

В эстетических потребностях мотивы личности составляют их внутреннюю, субъективно значимую зону. Изучение ее поможет определить, чем руководствуются старшеклассники при выборе того или иного объекта потребности и постановке цели деятельности. Для получения необходимых данных нами было проведено исследование, которое охватило 898 учащихся IX—X классов средних общеобразовательных школ г. Кривого Рога (СШ № 9, 87, 88, 109), г. Николаева (СШ № 13, 22, 9, 87, 88, 109), г. Киева (СШ № 87, 101, 136, 138), Радужанской средней школы Днепропетровской области. Из них проанкетировано 587 старшеклассников, выполнили тесты 311 человек. В результате анализа полученных данных были установлены три уровня сформированности эстетических потреб-

ностей (низкий, средний, высокий); а также мотивы, которыми руководствуются учащиеся при выборе художественных произведений.

Ценностное отношение старших школьников к искусству, имеющих эстетические потребности низкого уровня сформированности, выражается прежде всего в понимании его как средства отдыха и развлечения. Так, из 164 учащихся, отнесенных к низкому уровню, по данным анкетирования, 80 человек (48,7%) отметили, что общение с искусством дает им возможность отдохнуть, развлечься. А из 136 старшеклассников, выполнивших тесты и показавших низкий уровень сформированности эстетических потребностей, 32 человека (23,5%) отметили только гедонистическую функцию искусства. Анализ мотивов этих школьников показывает, что все они характеризуют деятельность, направленную на непосредственное общение учащихся с искусством. Так, для того, чтобы получить удовольствие в процессе чтения, слушания игры на музыкальном инструменте, требуется прямой контакт с художественным произведением. Однако выбирается школьником произведение стихийно, на основе сложившегося опыта по принципу «нравится — не нравится».

Старшеклассники, отнесенные к низкому уровню, указывают также мотив, характеризующий коммуникативную функцию искусства. Так, 41 учащийся (25%) отметил в анкете, что искусство дает им возможность общаться с друзьями, то есть выступает своеобразным средством коммуникации. Тестовый опрос позволил установить, что искусство служит объектом удовлетворения потребности в общении, выполняет компенсирующую функцию. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что старшеклассники мало руководствуются мотивами, в которых нашли отражение познавательная и воспитательная функции искусства. Так, только 81 человек (49,3%) из 164 ответили, что искусство дает им возможность познать себя, узнать о событиях, характерах людей, а 52 (31,7%) указали, что оно помогает им воспитывать себя. Таким образом, анализ мотивов, выдвигаемых старшеклассниками, позволяет сделать вывод, что при выборе художественных произведений они руководствуются оценочными критериями гедонистической, познавательной и нравственной ценности. Однако ведущим критерием является гедонистическая ценность.

Анализ результатов исследования показал, что старшеклассники, отнесенные к среднему уровню, в общении с искусством, при выборе художественных произведений руководствуются мотивами, характеризующими их деятельность как познавательную. Ценностное отношение учащихся выражается прежде всего в понимании искусства как средства познания. Так, из 383 старшеклассников, отнесенных к среднему уровню по данным, полученным в результате анализа анкет, 312 человек (81,4%) отметили познавательную функцию искусства. Из 161 учащегося, выполнившего тесты и показавшего средний уровень сформированности эстетических потребностей, 142 старшеклассника (88,1%) указали, что искусство для них прежде всего средство познания окружающего мира. Анкетный опрос показал, какими еще мотивами руководствуются учащиеся при выборе художественных произведений. Так, воспитательную функцию искусства отметили 287 человек (74,9%), коммуникативную 302 (78,8%), гедонистическую — 279 человек (72,8). Указанные учащимися мотивы характеризуют эсте-

тические потребности среднего уровня сформированности, когда они независимы от других потребностей старших школьников, однако еще не стали устойчивым регулятором их поведения, так как часто подменяются познавательными потребностями. Критериями для оценки художественных произведений старшеклассникам служат познавательная, нравственная и гедонистическая ценности. Однако основным выступает критерий познавательной ценности.

О высоком уровне сформированности эстетических потребностей свидетельствуют данные анализа мотивов, которыми руководствуются старшеклассники при выборе произведения искусства. Так, каждый из них отмечает практически все функции искусства. Познавательную функцию указали все 40 учащихся (100%), отнесенных к высокому уровню, воспитательную — 39 (97,5%), коммуникативную — 35 (87,5%). Показательно, что только 12 человек (30%), ответили, что искусство является для них также и средством отдыха. Результаты тестирования показали, что старшеклассники руководствуются в общении с искусством мотивами, свидетельствующими об их стремлении пополнить знания об искусстве, а не просто удовлетворить познавательную потребность, как это было характерно для учащихся, отнесенных к среднему уровню. Стремление узнать новое о художественном произведении связано у старших школьников, имеющих эстетические потребности высокого уровня сформированности, с высоким уровнем активности в непосредственном общении с произведениями искусства. Мотивы отражают такое состояние эстетических потребностей старшеклассников, когда они стали самостоятельным фактором, регулирующим поведение учащихся. Критериями для оценки художественных произведений учащимся служат познавательная, нравственная и гедонистическая ценности в их единстве.

ДИДЕНКО С. В., КИЯН Л. Ф.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В решении проблемы эстетического становления личности вопрос формирования творческой активности занимает особое место, являясь целью всей системы эстетического воспитания, на что указывает целый ряд авторов (Г. З. Апресян, Е. В. Квятковский, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров). Исходя из цели, определены задачи эстетического воспитания — формирования способности воспринимать, оценивать и создавать эстетические ценности (Ж. Атанасов, А. И. Буров, Н. А. Ветлугина, В. И. Кузнецова и др.), что в конечном счете определило место и роль эстетической оценочной деятельности в формировании творческой активности личности. В этом случае оценочная деятельность является связующим звеном между восприятием и готовностью личности к активным творческим действиям по сохранению и умножению красоты, выполняя функцию интериоризации — «перевода» общественных ценностей в результате восприятия в достояние личности, а также функцию экстериоризации — создания этих ценностей в процессе эстетической деятельности. Таким образом, созерцательное

отношение в результате оценивания, а значит придания ценностям личностного смысла, «значения для меня», может перейти в активно-действенное, творческое во своей природе, отношение.

Формируя у учащихся способность к эстетической оценочной деятельности, учитель вырабатывает у них привычку иметь ко всему осознанное, личностное отношение, потребность подвергать оценке с точки зрения совершенства окружающую действительность: природу, общественные отношения, человеческую деятельность. Умения и навыки, приобретенные ребенком при оценивании произведения искусства, переносятся им на другие виды деятельности: учебную, трудовую, общественную. Оценивание предметов и явлений, окружающих ребенка, с позиций основных эстетических категорий (прекрасного, возвышенного и т. д.) перерастает в стремление сохранить понравившееся или изменить то, что не соответствует идеалу, в потребность строить собственную деятельность по законам красоты.

Педагогические условия функционирования системы «искусство—личность» и подсистемы «оценочная деятельность — творческая активность личности» требует такой организации взаимодействия младшего школьника с искусством, при которой он поставлен в активную позицию оценивающего, а не просто созерцающего. Для того, чтобы искусство стало действительно активной силой, оно должно подвергнуться оценке, которая выступает как «субъективное установление ценности», поскольку оценить воспринятое, значит определить его как значимое, имеющее ценность. Это становится возможным при наличии эстетической ситуации — прямого чувственного контакта человека с эстетическим объектом. Результатом такого взаимодействия является аксиологическая позиция или установка участвующего в ней субъекта. С. Л. Рубинштейн и В. Н. Мяснишев рассматривали позицию как сложную систему отношения человека к миру. В нашем исследовании позиция трактуется как оценочное, имеющее личностный смысл, отношение человека к действительности, проявляющееся в творческой активности как мере самовыражения, самореализации индивида, включенности его в социальное взаимодействие, поскольку в настоящее время творчество в широком смысле рассматривается как развивающее взаимодействие (П. Я. Пономарев). В ходе этого процесса формируются диспозиционные структуры, включающие в себя духовные потребности, ценностные ориентации, эмоциональные, интеллектуальные, характерологические свойства и качества личности.

Результативная сторона данной системы состоит в формировании у ребенка эмоционально-оценочного отношения к явлениям действительности и искусства и на этой основе развитии стремления к творчеству в любой области человеческой деятельности, т. е. доведение любой деятельности до эстетического совершенства, когда в качестве критерия выступают объективные законы красоты.

В процессе оценочной деятельности происходит освоение, присвоение и создание эстетических ценностей, устанавливается ценность, значимость данного объекта по отношению к личности, ее потребностям, идеалам, интересам, стремлениям, что и выражается в аксиологической активности, которая предполагает полноценное восприятие, готовность к оценке, постепенное расширение границ

оценивания (объектов оценки), а также качественное изменение самой оценки, ее углубленность, обоснованность. Основной показатель оценочной деятельности — самовыражение, основополагающая функция — регулятивно-поведенческая с такими формами ее проявления: ориентационной, мотивационной, корректировочной, целеполагающей, прогностической, синтезирующей. Говорить об аксиологической активности можно в том случае, когда произведение искусства оценивается путем соотнесения его с потребностями и идеалами человека. Имея же эту субъективную ценность, оно приобретает личностный смысл — «значение для меня», а значит внедряется в сознание личности глубоко и прочно. Накопление таких художественных впечатлений приводит к качественным изменениям в эстетических потребностях личности, когда потребность общения с эстетически ценными предметами и явлениями перерастает в потребность более высокого уровня — потребность созидания и сохранения этих ценностей и не только в области искусства, но и других сферах действительности.

КАРПОВА Т. К., КИРСАНОВА В. В.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ПЕНИЕ НАРОДНЫХ ПЕСЕН КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Коллективное пение — один из наиболее доступных видов народного исполнительского искусства, в котором могут принимать участие много школьников, независимо от их музыкальной подготовки.

В общеобразовательной школе коллективное пение народных песен способствует развитию творческой певческой импровизации, так как произвольное пение народных песен перевыплывает в творческую исполнительскую деятельность, где каждый певец выражает себя лично сочиненным мелодическим вариантом или подголоском, вызывая при этом эстетические переживания, эмоциональные ощущения к перевоплощенному художественному образу.

Благодаря творческому процессу коллективного пения, которому присуща красочная ладо-интонационная основа, мелодическое богатство, постоянно меняющаяся напевность, кристаллизировалась столетиями и становилась выразительной народная песня. Все музыкально-поэтическое построение содержания и формы чрезвычайно выразительно, просто и доступно. Именно в этом ее гениальность, чрезвычайная сила воспитательного влияния. На целесообразности коллективного пения народных песен неоднократно акцентируется внимание во многих научных исследованиях.

Однако, как показывают наши наблюдения, учителя музыки в своей практической деятельности недостаточно внедряют коллективное пение народных песен. Изучение народного многоголосия осуществляется на основе академического хорового пения, где песни усваиваются за готовым нотным текстом, вследствие чего элемент творческой импровизации уменьшается.

На нынешнем этапе общественного развития привлечение учащихся к народно-песенной деятельности в основном зависит от энтузиазма и заинтересованно-

сти самого учителя. Таким образом, не уменьшая значения академического хорового пения, можно считать целесообразным, что исполнение народных песен должно осуществляться на основе прогрессивных традиций массового пения, которое для творческого музыкально-эстетического развития учеников незаменимо. А поэтому необходимо больше привлекать детей к данному виду исполнительского искусства и на уроках, и во внеклассной воспитательной работе.

С этой целью учителю музыки прежде всего самому необходимо хорошо знать народное певческое творчество, специфические особенности коллективного пения, постоянно выявлять художественно-творческие способности и исполнительские возможности каждого ученика, пробуждать интерес к народному многоголосному пению.

Учитывая общий интерес учеников, работу в этом направлении следует начинать с подбора песенного репертуара, поскольку активное эмоциональное восприятие исполнителя во многом зависит от самой песни. Для этого следует подбирать такие песни, в которых мелодии, поэтический текст и фактический замысел были бы привлекательными и вместе с тем доступными для определенного возраста детей. Репертуар младших школьников обязательно должен состоять из таких хороводных и игровых песен, как, например, украинских — «Танчик-білобранчик», «Подоляночка», русских — «На горе-то калина», «Как на тоненький ледок» и т. д.

Поскольку подростков привлекает героико-патетическая и современная романтическая тематика, поэтому можно предлагать петь украинские, русские, белорусские песни, песни других республик с более сложной формой и жанровым разнообразием. Фиксировать эту работу необходимо в специальных альбомах.

Учителю музыки следует помнить, что не все народные песни могут приносить ученикам эстетическое удовлетворение, понимание содержания песни. Особенно интересуют учеников произведения героического и исторического содержания. Именно через понимание таких музыкально-эстетических содержаний и вызывается интерес к песне.

В подборе репертуара важно иметь в виду, что на эстетическое развитие учеников в наибольшей степени воздействуют те произведения, которые являются образцом народного творчества, которые показывают лучшие черты трудового народа — трудолюбие, верность, любовь к Родине.

Исполнение народных песен следует начинать с прослушивания мелодии, так как это та основа, из которой вырастает многоголосное пение. Далее желательно давать больше возможностей ученикам находить подголоски, импровизировать, что поможет пробудить у них творческий интерес к коллективному акапельному пению.

В первом классе рекомендуется петь одноголосные песни с элементами двухголосия, где второй голос ведет учитель, а к нему присоединяются более подготовленные ученики.

Во втором и третьем классах следует включить пение на два голоса в разных вариантах а в следующих классах — проводить усовершенствование ансамблевого пения.

При разъяснении основ народного пения не следует заострять внимание на специальных вокальных упражнениях или требовать от них точного интонирования хоровых партий.

Таким образом коллективное пение народных песен с детьми должно занять определенное место в каждодневной работе учителя музыки как один из наиболее важных методов музыкально-эстетического воспитания школьников.

БУТЕНКО Н. И., БУТЕНКО В. Г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ФАКТОРА В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ

Вопросы профессионального становления сегодня все больше вызывают беспокойство педагогической общественности. И это вполне объяснимо. Ведь требования современного произведения, развивающейся системы производственных отношений выходят за рамки сугубо исполнительской и репродуктивной деятельности, во все большей степени ориентируются на всесторонне развитую, духовно богатую, профессионально компетентную личность. Это предопределяет и качественно иной уровень осмысления вопросов профессионального становления, организации системы подготовки и переподготовки кадров современного промышленного производства.

Анализ существующей практики подготовки высококвалифицированных специалистов системы народного образования убедительно свидетельствует, что в этом направлении педагогической деятельности имеется еще немало неиспользованных резервов, которые в силу недостаточного внимания со стороны педагогов остаются нередко вне поля, практического решения назревших проблем. Одним из таких резервов является эстетический фактор, который следует понимать как проявление эмоционально активного и глубоко личностного отношения к будущей профессии. Выделение эстетического фактора важно и в силу того, что в период ранней юности, когда наблюдается активный процесс утверждения ценностных позиций и ориентаций, эстетика в широком ее проявлении все больше привлекает внимание старших школьников.

К сожалению, в практике профориентационной работы крайне редко можно видеть, когда обсуждение вопросов профессионального выбора педагоги связывают с эстетическими категориями прекрасного и возвышенного. Именно поэтому выпускник школы еще редко мыслит эстетическими понятиями, проявляя чаще прагматический, прикладной подход к оценке своей будущей профессии.

С целью усиления роли эстетического фактора в профориентационной работе среди выпускников средней школы целесообразно исходить из педагогических рекомендаций, предполагающих:

— увеличение объема эстетической информации, позволяющей учащимся воспринимать и оценивать будущую профессию не только с учетом ее социальной

и прикладной ценности, но и с позиции ее выразительности и личностной значимости;

— вооружение старшеклассников необходимыми способами эстетической деятельности, позволяющей осваивать отдельные производственные операции при активном проявлении эмоциональных, интеллектуальных и творческих сил личности.

В рамках проводимой школой и вузом профориентационной работы среди учащейся молодежи заслуживает внимания вопрос об использовании принципиально нового подхода к организации эстетической информации. Смысл ее состоит в том, что ознакомление школьников с будущей профессией происходит наиболее эффективно в форме информационно-тематических блоков, охватывающих в своем единстве социальные, научные и эстетические сведения. Тематика и структура информационных блоков подвижна и зависит от содержания и направленности профориентационной работы.

С целью овладения учащимися способами эстетической деятельности могут быть широко использованы эстетико-педагогические ситуации и задания. Они могут быть связаны с развитием эмоционально-эстетической, интеллектуально-эстетической и созидательно-эстетической активности в рамках будущей профессии.

Отмеченные выше педагогические условия позволяют в учебной и воспитательной работе значительно активизировать эстетический фактор и тем самым привести в практику профориентации необходимый элемент эмоциональной окрашенности и личностной значимости.

КОВАЛЬ Л. Г.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Процесс формирования эстетических отношений учащихся мы представляем в виде диалоговой системы, обеспечивающей способы трансляции эстетической ценности музыкального искусства в различных формах взаимодействия учителя и учащихся на уроках и во внеклассной работе. Выбор диалогичности в качестве основы опытно-экспериментальной работы связан с тем, что взамен исследования познавательных процессов, приоритет которых особенно ощутим в последние годы, современной дидактикой начато изучение взаимодействия участников обучения (П. И. Груздев, М. А. Данилов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин). По мнению Ю. В. Сенько и В. Э. Тамарина в обучении сказываются не только социальная детерминированность познавательных процессов, а то, что в процессе усвоения содержания учебного материала вводятся понятия, факты, законы, методы, мотивы, ценностные ориентации, фиксируемые в знаках, символах, правилах языка, принятого в науке, содержание которой представлено в конкретном учебном материале и в отно-

шении — ученик—содержание образования. Благодаря единому их объяснению создаются условия, необходимые для восприятия, выделения и понимания учащимся предмета изучения. Слияние того или иного элемента содержания образования с элементами социального, в том числе, внеучебного опыта умениями и навыками, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностных отношений обеспечивает эффективность обучения.

Будучи основополагающим элементом эстетических отношений опыт учителя и учащихся, взаимодействуя на различных этапах деятельности их на уроках, обуславливает структуру и определяет тип эстетических отношений.

Взаимное обогащение опытов учителя и учащихся происходит на первом этапе их взаимодействия — этапе внушения, на котором жизненный опыт, ведущие интегральные характеристики личности (эрудированность, социальная ценностная ориентированность, эмпатия (и компоненты эстетических отношений) эмпирический, нормативный, репродуктивный и реконструктивный) находятся в «снятом виде», и от того, насколько перевесит чаша весов в пользу учителя, зависят возможности его влияния на школьника, обусловленные особенностями восприятия искусства, доминирования музыкальных произведений в тезаурусе, арсенала его воздействующих средств.

Второй этап — этап соотнесения, связан с соотнесением полученной информации об уровне музыкально-эстетического развития школьников и ценностей, которыми обладает учитель, соотнесение установок, представлений и предпочтений, главного смысла, который заключен в музыкальных произведениях и связан с процессами восприятия их образного содержания. На этом этапе происходит своего рода испытание художественного потенциала произведений искусства. И если эффект их воздействия велик, то учащимся будут восприниматься даже противоречащие первоначальному его представлениям образы как единственно возможные. Однако отсутствие у учителя достаточного арсенала средств воздействия на учащихся может привести к прекращению воспитательного влияния искусства на этом этапе или же перехода на следующий этап лишь отдельными «точками соприкосновения».

Третий этап — этап осмысления. Он протекает как во время восприятия, так и за его пределами. Однако и тогда в действие должен вступить такой механизм, как убеждение, требующий активного взаимодействия учителя и учащихся (А. Г. Ковалев). Формируя вполне определенные установки, мнения, взгляды, отношения, убеждение закрепляет или же изменяет ранее усвоенные установки на основе рационального постижения реальных причинно-следственных связей между фактами действительности, их соотношения с разделяемыми ценностями и связанными с ними нормами-рамками и нормами-целями и чувственного переживания полученных результатов (Ю. А. Шерковин). На этом уровне характер ценностного отношения определяется тем, что ценности, отраженные в искусстве, остаются на уровне узанных, но не освоенных (Р. П. Шульга).

Проникновение идей, заложенных в музыкальном произведении в сознание школьника, превращение их в содержание диспозиционной структуры личности свидетельствует об этапе интeриоризации. Здесь ценности не только

присваиваются личностью, но и становятся ее личностным достоянием, оказывая соответствующее воздействие на определенный этап эстетического отношения к музыке (элементарный или же социально-ориентированный).

Однако содержательное значение процесса формирования эстетических отношений во взаимодействии учителя и учащихся будет неполным и нереализованным, если не произойдет применение приобретенных ценностей, их строгий и взыскательный отбор на этапе экстерииоризации. Именно на этом этапе происходит воплощение генерализированной творческой способности творить по законам красоты и совершенства и диспозиционная структура личности приобретает логическую завершенность.

Каждый из этапов формирования эстетических отношений к ценностям музыкальной культуры характеризуется соотносительностью эстетических (эстетические категории, образное начало) и внеэстетических (источники информации о музыке, формы и методы преподавания музыки, способы общения, обмена ценностями) факторов, что и предопределяет тип эстетического отношения.

Как любое психологическое качество, эстетические отношения проявляются и формируются в деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе, В. Н. Мясищев, Л. С. Выготский и др.). В своем развивающем качестве выступает та деятельность, которая отвечает потребностям, интересам, целям и общим жизненным ценностям, т. е. определенному отношению к деятельности. Само же отношение школьника к деятельности опосредовано всеми жизненными установками, позициями, ценностями, мировоззрением личности (К. А. Абдулханова-Славская). Таким образом, практически формирование личности учащегося предполагает также включение их во взаимодействие с учителем, которое формирует эстетическое отношение посредством музыкального искусства к обществу, коллективу, к самому себе.

РЕЙЗЕНКИНД Т. И., ФРОЛОВА Л. В., ВОЛКОВА Е. А.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ КИНОФИЛЬМОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В настоящее время происходит коренное преобразование в формах познания мира и, следовательно, в методах и методике воспитания как в начальной, так и средней школе. Одной из причин происходящих процессов является возрастающий синтез письменно-литературного и визуального восприятия. В этой связи кино органически вписывается в целостную и единую образовательную систему.

Одним из видов кинофильмов является учебный фильм. Содержание учебного фильма передается не через художественный образ, а путем документальной, точной фиксации изучаемых процессов, наглядность которых усиливается, благодаря следующим специфическим особенностям кинематографа.

1. Замедленная съемка, варьирование масштаба изображения, смена планов.

Это создает оптимальные условия для использования в процессе обучения методов анализа и синтеза.

2. Выделение главного, типичного, полное исключение всех побочных признаков способствуют концентрации внимания.

3. Язык экрана позволяет усилить связь теории с практикой, что активизирует мыслительную деятельность.

4. Показ объектов в динамике при использовании движения кинокамеры и трансфокатора для изменения масштаба изображения, применение цветного и стереоскопического кино повышают наглядность за счет усиления глубинности изображения на экране.

Внедрение кино в учебный процесс средней школы в настоящее время осуществляется по следующим направлениям: 1) фильмы — учебные, пособия; 2) научно-познавательные, документальные и мультипликационные фильмы; 3) создание фильмов силами учителей, учащихся, лаборантов.

В централизованном порядке создаются и фильмы, предназначенные для применения на уроках музыки. Целью их является ознакомление школьников с творчеством композиторов П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, С. Прокофьева, Д. Шостаковича и др. Однако, во-первых, таких фильмов пока что мало, во-вторых, не всегда учителя-методисты и кинорежиссеры работают согласованно при создании сценария и постановке фильмов, что значительно снижает их дидактическую ценность. В этой связи весьма перспективно, по нашему мнению, создание учебных фильмов или их фрагментов силами учителей, лаборантов, учащихся. По такому пути идут многие школы и вузы.

Учебный кинофильм или кинофрагмент, предназначенный для использования на уроках музыки, может содержать отдельные его составные части (раздел — слушание музыки). Установлено, что объект, снятый на киноленту, превращается в образ значительно более емкий, чем сам объект. Этот факт объясняется особенностями зрительного восприятия. Поэтому увеличение или уменьшение масштаба съемки, плана, освещенности, контрастности усиливают наглядность демонстрации. Например, диктор на экране, произносит элементы новизны, что способствует активизации мыслительной деятельности учащихся и облегчает труд учителя. Смена планов изображения в процессе исполнительского показа (крупный и средний план съемки) также оказывает воздействие на целостное восприятие музыкального произведения. При этом, с одной стороны, концентрируется внимание учащегося на мимике, жестах исполнителя, то есть его артистизме; с другой — увеличенное изображение на экране рук исполнителя, пластика его движения позволяет глубже проникнуть в суть прослушанного.

Учителю музыки следует знать, что в качестве выразительного средства кинематографа выступает монтаж фильма. Съемка исполнения различных музыкантов со словесным комментарием учителя создает условия для создания проблемных фильмов.

Наличие большого числа деталей и подробностей в учебном кинофильме не способствует развитию мышления. Дидактической особенностью кинофильма является то, что в нем дается ограниченное число элементов музыкального обучения, на которое обращено внимание. Этим усиливается его наглядность. По-

этому целесообразно фрагментарное создание и применение учебных фильмов. Содержание такого кинофрагмента могут составить вопросы, рассматривающие особенности одного музыкального произведения.

Сочетание звукового исполнения отрывков музыкального произведения с появлением на экране соответствующих нотных увеличенных изображений и движущихся стрелок также способствует усилению наглядности. В кинофрагменте это возможно достигнуть путем демонстрации условных символических представлений-мультипликаций.

Дидактические возможности учебного кинофрагмента расширяются, если кадры, содержащие объяснительный текст, читаемый учителем и воспринимаемый слуховыми рецепторами, будут переведены в изображения, наглядно представленные на экране. Активное вовлечение зрительно-слуховых каналов усилят восприятие и запоминание. Усиление зрительно-слуховой наглядности кинофрагмента достигается путем применения его в сочетании со слайдами.

Для кинофильмов, снятых любительским способом, разработана специальная методика демонстрации фрагмента. Для того, чтобы не происходило рассогласования звука с изображением на экране, магнитофон пускается по специальному сигналу. Таковым является качание маятника метронома. Пуск магнитофона осуществляется по определенному счету качания метронома. Для поддержания согласования между звуком и изображением на магнитофонной ленте наносятся метки примерно с двухминутным интервалом. Пуск магнитной ленты по качанию маятника метронома позволяет устранять рассогласование между звуком и изображением.

Демонстрация фрагмента учащимся интервалами в две или три минуты оправдана дидактически. Она позволяет активизировать внимание учащегося на необходимом для данного этапа элементе обучения.

ВОРОНА М. А.

СИСТЕМА ПОЭТАПНОГО ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Содержание музыкально-эстетического воспитания младших школьников выдвигает перед учителем множество задач. Важнейшая из них — воспитание у детей чувства прекрасного — способности ребенка считать одни явления жизни прекрасными, возвышенными, а другие — безобразными, низменными. Невосприимчивость к красоте лишает его контакта с миром прекрасного.

Разрабатывая методику воспитания эстетических чувств младших школьников средствами музыкального искусства, мы учитывали:

1. Системность эстетико-педагогических воздействий на младших школьников при поэтапном формировании у них эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству.

2. Создание должного эмоционального фонда на всех этапах взаимодействия детей с музыкой.

3. Активное обогащение тезауруса учащихся необходимой эстетической информацией.

4. Индивидуальные и возрастные особенности детей.

5. Специфику младшего школьного возраста.

Предлагаемая модель процесса воспитания эстетических чувств младших школьников средствами музыки представляет собой динамичную, четко выстроенную систему воспитательных воздействий на эмоциональный мир ребенка обладающую интегративными качествами.

При этом данная модель предполагает, с одной стороны, достаточно полно использовать потенциальные эстетические возможности музыкального искусства, с другой — раскрыть дремлющие музыкальные инстинкты, развить в доступных пределах способность эмоционально-эстетически воспринимать, переживать и оценивать прекрасное в музыке, а также выразить личные впечатления в активно-творческой деятельности.

Реализация всего комплекса эстетико-воспитательной работы осуществляется посредством педагогически обоснованных этапов музыкальной деятельности учащихся.

Первый этап предполагает накопление эмоциональных впечатлений, живого слухового опыта путем непосредственного контакта с музыкой. Главная задача данного этапа — выработать у детей привычку к волнению при встрече с прекрасным.

Потенциальные возможности решения этой задачи осуществимы при таких условиях:

1. Если учащийся настроен, внутренне подготовлен к восприятию и воспроизведению музыки.

2. Если восприятие и воспроизведение музыки происходит в соответствующей эмоциональной атмосфере.

3. Если обеспечена определенная система в подборе музыкальных произведений и специальных упражнений с учетом возрастных особенностей детей, их темперамента, общего и эстетического развития.

4. Если ученик достаточно полно представляет и сопереживает за содержанием музыки реальную картину действительности.

Следующий, **второй этап** заключается в том, что учитель помогает ребенку осознать непосредственные эмоциональные впечатления. На данном этапе происходит, по словам Выготского Л. В., «связь аффекта с интеллектом», что существенно изменяет качество переживания музыки.

Характерной особенностью промежуточного этапа является то, что он органически продолжает, дополняет содержание предыдущего.

Опыт показывает, что активизация музыкального мышления, закрепление возникших переживаний в сознании детей происходит более успешно при условии единства теории и практики с учетом:

1. Привлечения внимания учащихся к ведущим средствам музыкальной выразительности, их практического освоения детьми (движения под музыку, игра на детских музыкальных инструментах, инсценизация песен).

2. Использования в учебном процессе смежных видов искусства.

3. Накопления знания основ музыкальной грамоты.

4. Обогащения и расширения словарного запаса детей новыми понятиями.

На заключительном, **третьем этапе** происходит уточнение, закрепление и расширение приобретенного на предыдущих этапах эстетического опыта путем музыкально-творческой деятельности самих учащихся как высшей формы самовыражения эстетических чувств.

Детям предлагались различные по сложности творческие задания типа:

1. Сочинить попевку к тексту: «В школу я иду, весело пою».

2. Придумать слова к заданной мелодии и спеть ее с текстом.

3. Досочинить мелодию.

4. Сочинить мелодию на заданный литературный текст и метроритм.

5. Сочинить мелодию в характере вальса, песни, марша.

6. Придумать название к прослушанному произведению с учетом его характера, настроения.

Творческие работы учащихся анализируются всем классом. В процессе обсуждений отмечаются как наиболее удачные выразительные моменты детских сочинений, так и менее удавшиеся с последующим анализом причин. Подобный анализ способствует осознанию музыкального образа, расширяет, углубляет творческую «натуру» детей. Лучшие варианты творческих работ исполняются всем классом.

Вышеизложенная система воспитания эстетических чувств младших школьников предполагает тесную взаимосвязь всех этапов музыкально-творческой деятельности учащихся, выделение которых до известной степени условно, однако необходимо для того, чтобы показать отдельные методы и приемы, доминирующие на каждом из них.

ШУЛЬЖЕНКО А. Н.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И РАБОТЫ «КЛУБА ЛЮБИТЕЛЕЙ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И УЧАЩИХСЯ ПТУ»

Одной из действенных форм направленного музыкального воздействия на учащихся средних школ и ПТУ может стать «Клуб любителей классической музыки». Будучи массовой организацией, данный клуб может осуществлять планомерную систематическую работу по воспитанию музыкальных вкусов и необходимых слушательских навыков. Тематика начального периода обучения должна носить скорее музыкально-воспитательный, чем музыкально-образовательный характер. В его программу целесообразно включать темы, помогающие слушателям более глубоко проникнуть в образно-эмоциональное содержание слушаемых произведений. Как, например:

— значение музыки в жизни народа и страны;

— что значит понимать музыку;

— особенности инструментальной музыки и тайны ее восприятия;

— за что мы любим народную музыку и т. д.

На втором году обучения слушателям могут быть предложены темы:

- личность композитора и его музыка;
- музыка в жизни народов, борющихся за свое освобождение;
- любовь и музыка;
- как понимать программу инструментальную музыку и др.

В начале занятий обычно обращаются к наиболее популярным вокальным жанрам. Из инструментальных в этот период больше подходят такие, в которых композитором использованы народные мелодии («Камаринская» М. Глинки; «Увертюра на темы трех русских народных песен» М. Балакирева; Финалы Второй и Четвертой симфоний П. Чайковского, в основе которых лежат народные темы и т. п.). Вполне доступными на первом году работы являются: «Танец с саблями» А. Хачатуряна из балета «Гаянэ», фрагменты из музыки к кинофильму «Овод» Д. Шостаковича, «Вальс» из оперы С. Прокофьева «Война и мир», сюита Д. Кабалевского «Комедианты» и др.

Развитию ассоциативно-образного мышления слушателей хорошо помогает использование на занятиях смежных видов искусства, в частности, живописи, литературы, кино и т. д. Определенные тематические занятия, связанные с творчеством одного или нескольких композиторов, сопровождаются соответствующей художественной выставкой, как например: М. П. Мусоргский — В. Г. Перов.

С первых дней занятий «Клуба любителей классической музыки» слушатели получают элементарные знания о музыкальных жанрах и принципах их построения. Они учатся различать запев и припев в песне, смену частей в двухчастной и трехчастной форме, особенности построения вариационных форм, знакомятся с сюитой, сонатой, симфонией, оперой, балетом.

На втором году обучения занятия целесообразней всего проводить в форме семинаров. Это позволит детально остановиться на отдельных выразительных средствах музыки: звуковысотной мелодической линии, метроритме, ладотональности, тембре, темпе, динамике звучания и т. п.

На начальном этапе слушателю доступно восприятие лишь направления развития мелодической линии (подъемы и спады). Восприятие интервалов обычно ограничивается определением хода на «малые», «средние» и «большие».

Эмоциональность музыкального восприятия в значительной степени зависит от развития ладового чувства. Оно основывается на двух наиболее распространенных в музыке ладах: мажорном и минорном.

Воспитание навыков восприятия процессуально-временной природы музыки, и на ее основе, различных ритмических групп, заключается в умении слышать и следить за ритмической пульсацией, чувствовать метрические акценты, их чередование и последовательность.

От степени развития гармонического чувства слушателей во многом зависит характер восприятия ими различных музыкальных стилей. Воспитание гармонического чувства ведется по двум основным направлениям: развитие способностей восприятия гармонических созвучий по «горизонтали» и «вертикали». Речь идет, конечно, о воспитании самых необходимых навыков и знаний.

Развитие тембрового слуха заключается в приобретении слушательских навыков различать тембры различных человеческих голосов и музыкальных инструментов.

Все музыкально-выразительные средства, образующие целостную форму, находятся в неразрывном единстве. Интенсивность восприятия какого-нибудь одного из них зависит от того, как распределены они в произведении, какое из них подчеркивается в данный момент, а какое нет, каким из них придается ведущее значение, а какие оказываются «отодвинутыми» на второй план. Воспитанию умения сознательно следить при слушании за всем происходящим в музыкальном звучании и должна быть подчинена работа «Клуба любителей классической музыки».

ЗЕЛИНСКИЙ П. Е.

ПРОБЛЕМА ХОРОВОГО ВСЕОБУЧА В ШКОЛЕ

1. Хоровое пение давно уже стало самой распространенной формой и наиболее эффективным средством музыкально-эстетического воспитания школьников. Этому способствовали специфические особенности, которые весомо выделили его среди других жанров ученической художественной самодеятельности. К наиболее значительным из них относятся:

- 1) Хоровое пение доступно практически всем школьникам.
- 2) Хор — массовая исполнительская организация.
- 3) Хоровое пение — коллективная деятельность, в которой творческие достижения хора в целом зависят от результатов работы каждого его участника в отдельности.
- 4) Хоровое пение — активная форма музицирования, способствующая формированию и развитию чувств, эмоций, артистизма школьников.
- 5) Хоровое пение не требует предварительной специальной подготовки (как это необходимо, например, для игры в оркестре).
- 6) Хоровое пение не требует больших затрат времени.
- 7) Хоровое пение включает в себе две силы эмоционального воздействия на слушателя и исполнителя: силу поэтического слова и силу музыки.
- 8) Хоровое пение благодаря своей коллективности обладает возможностью трансформировать в большом увеличении эмоциональный заряд исполняемого произведения и тем самым оказывать на слушателя и хориста огромное эстетическое воздействие.

2. Хоровое пение располагает богатыми возможностями охватить все возрастные группы школьников: младшую (детский хор), среднюю (детский хор), старшую (взрослый хор). Наибольшее разнообразие хоровых составов возможно в VIII—XI классах (однородные — женские и мужские, смешанные — полные и юношеские).

3. В настоящее время в нашей стране существуют две концепции организации школьного хора. Представители первой из них считают, что хоровой коллектив должен создаваться на основе жесткого отбора певцов. Следовательно,

в хор могут быть зачислены только те учащиеся, которые имеют хороший музыкальный слух и хороший певческий голос. Основной довод в защиту такого подхода — невозможность создать хор с высоким исполнительским уровнем, а следовательно, и невозможность решить его главную функцию — музыкально-эстетическое воспитание школьников. Сторонники второй концепции полагают, что в хор надо брать всех желающих учащихся. Основным мотивом их установки является недопустимость лишать школьников возможности петь в хоре, развивать свои вокально-слуховые данные. Отмечая логичность рассуждений представителей первой концепции и резонность позиции сторонников второй, считаем необходимым обратить внимание на тот факт, что указанные концепции, будучи в своей основе правомерными, тем не менее содержат взаимоисключающие подходы. Школе же необходима такая единая концепция, которая способствовала бы вовлечению в хор как можно большего числа учащихся.

4. Оптимальной концепцией организации школьного хора, с нашей точки зрения, должна быть такая, в которой сочетались бы подходы упомянутых выше концепций. Основные ее установки:

- 1) В школе создаются два хора. В один из них зачисляются учащиеся с хорошими вокально-слуховыми данными, в другой — все желающие.
- 2) Хоры работают по разным методикам.
- 3) В хорах применяется различная репертуарная политика.
- 4) Для хоров определяются различные формы концертно-исполнительской деятельности и отчетности.

По нашему мнению, реализация предлагаемой концепции открывает реальный путь к хоровому всеобучу в школе.

АНДРИАНОВ В. Е.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ К РАБОТЕ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В числе ключевых и актуальных проблем по-прежнему остается подготовка специалистов для общеобразовательной школы, где происходит формирование личности школьников. Для достижения цели всесторонне развитой личности необходимо реализовать все составные части воспитания: умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического.

Педагогические вузы в учебно-воспитательном процессе должны дать своим выпускникам прочные профессиональные знания, воспитать у них организаторские способности, высокие моральные и эстетические качества, развить общественно-политическую активность, привить им навыки организаторской и воспитательной работы. Уставом средней общеобразовательной школы предусмотрено, что в классном ученическом коллективе всю воспитательную работу организует и проводит классный руководитель, поэтому он обязан не только в совершенстве знать свой предмет, но и иметь высокую общую культуру. Во

почему в настоящее время такое важное значение придается подготовке классного руководителя, как организатора воспитательной работы в классном коллективе.

Материалы многолетних наблюдений и исследований в области формирования личности учителя с помощью физической культуры и спорта, а также обобщенный опыт работы по этой проблеме позволяет раскрыть творческий характер педагогической деятельности классного руководителя по организации и проведению спортивно-массовой и оздоровительной работы в классном учебном коллективе.

Классный руководитель наблюдает, изучает и воздействует на ученика на протяжении многих часов в неделю, в отличие от учителя физической культуры, который с основной массой учеников встречается два-три часа в неделю. Школьная структура физической культуры состоит из различных форм организации занятий по физическому воспитанию и регламентируется «Положением о физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы». Специфика работы классного руководителя по физическому воспитанию учащихся направлена на укрепление здоровья и повышение работоспособности, содействие правильному развитию, закаливанию организма и формирование привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями, воспитания моральных и волевых качеств во время двигательных действий (воли, смелости, дисциплинированности, чувства дружбы, товарищества, культуры соперничества и т. д.). Всестороннее развитие учащихся будет способствовать при систематическом и умелом применении большого количества физических упражнений на протяжении всего периода обучения в школе. Поэтому в практической деятельности кафедра физического воспитания применяет следующие методические приемы для формирования у студентов умений и навыков по личной и общественной гигиене, соблюдение рационального распорядка дня, знаний по составлению комплексов упражнений, состоящих из 2—5 упражнений или на 16—24 счета, умений проводить беседы и диспуты, информации, составлять положения о соревнованиях, подбирать игры и развлечения, разрабатывать туристические маршруты, при этом учитывать возможности родного края, его природу, историю и традиции, экономику и культуру и т. д. Все это дает возможность постепенно от курса к курсу совершенствовать методическую подготовку будущего классного руководителя по использованию средств физического воспитания в общей системе формирования личности будущих учеников. Для совершенствования методической и организационной работы перед выходом на педагогическую практику студент знакомится с разработанными на кафедре методическими указаниями по составлению комплексов гигиенических упражнений, где указывается, что упражнения должны сочетаться с ритмичным дыханием, вдох нужно делать в тот момент, когда грудная клетка расширена и отсутствует момент натуживания, выдох, когда грудная клетка находится в сжатом состоянии. Упражнения необходимо менять постепенно, заменять их более сложными или увеличивая число их повторений. Это позволяет студентам-практикантам реализовать свои теоретические знания и методические приемы в школьном коллективе вверенном ему классе. Трехлетний опыт педагогического руководства студентами-практи-

кантами позволяет сделать следующее заключение. Задание по физическому воспитанию на период педагогических практик должно разрабатываться кафедрой физвоспитания совместно с кафедрой педагогического мастерства и иметь следующие требования:

— изучить раздел «Физическое воспитание» в плане воспитательной работы классного руководителя в прикрепленном классе;

— посетить не менее 2-х уроков физической культуры с анализом физической нагрузки;

— составить комплексы гимнастики до занятий, физкультминутки, физкультпаузы, программу соревнований по подвижным играм;

— проводить физкультпаузы, подвижные перемены и дополнительные занятия по физической культуре с целью оказания помощи отстающим учащимся и т. д.

Таким образом, работа классного руководителя по физическому воспитанию заключается не только в управлении физическим развитием школьника, но и в совершенствовании его интеллекта, физкультурной грамотности, мировоззренческого уровня, собственного мышления о значении физических упражнений в воспитании здорового образа жизни, что позволит повысить профессиональную подготовку и окажет большую практическую помощь школьному физкультурному движению.

ЛЮБАР А. А.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО

На протяжении последних лет в стране ведется активная работа по перестройке и качественному совершенствованию подготовки педагогических кадров, которая сложилась в систему непрерывного педагогического образования. Она (система) состоит из допрофессиональной подготовки, базового профессионального образования и профессионального совершенствования.

1. Допрофессиональная подготовка осуществляется на факультативах «Юный педагог», факультетах будущего учителя, в педагогических классах и других формах ориентации школьников на учительскую профессию. В последнее время возникают существенные противоречия между практикой довузовской подготовки будущих студентов и сложившейся системой отбора молодежи на педагогическую профессию. Многие учащиеся, прошедшие профессиональную подготовку и выявившие способности к педагогической деятельности, сознательно избравшие учительскую профессию, не выдерживают конкурсных экзаменов. Вместо них в вузы поступает молодежь, овладевшая в совершенстве знаниями отдельных учебных предметов, но не имеющая педагогического призвания. В связи с этим следовало бы изменить правила приема в педагогические вузы, отдавая предпочтение при приеме лицам, имеющим педагогическое призвание и опыт практической работы с детьми. На наш взгляд, надо шире практиковать досрочный прием вступительных экзаменов у профессионально ориентированной

молодежи (1—2), для чего школьные выпускные экзамены засчитывать как вступительные в институт.

2. Базовое профессиональное образование приобретается в педагогических институтах (высшее) и педучилищах (среднее специальное). Проблемы подготовки учителя в институте связаны с перестройкой всей системы общего среднего образования, перспективами развития общества и его возрастающими требованиями к школе. Перестройка содержания базового педагогического образования прежде всего связана с восстановлением культурообразующей, гуманизирующей функции школы. Современная система предполагает подготовку учителей-предметников (учителя математики, биологии, языка и литературы и т. д.). В большинстве своем выпускники вузов имеют крайне низкий уровень культуры, что отрицательно сказывается на воспитании учащейся молодежи. Повсеместно новые поколения учителей плохо применяют многовековой народный опыт воспитания, не обращаются к богатствам житейской мудрости трудового народа. Устранить этот существенный недостаток в подготовке учительских кадров можно при условии, что в основу содержания обучения будет положен принцип гуманизации и гуманитаризации педагогического образования. Студентам всех специальностей необходимо предоставить возможность изучать мировую и отечественную литературу, изобразительное искусство, музыку, театр и другие духовные ценности человечества, своего народа.

Современная система изучения основ наук в общеобразовательной школе сложная и не обеспечивает интеграционных связей между различными предметами. По существу школьники изучают мир по отдельным кускам: математике, физике, химии, биологии, истории и т. д. Они не видят единства явлений и процессов, приобретают отрывочные знания, не содействующие формированию цельного представления о мире. Сейчас ведутся поиски создания интегрированных курсов в средней школе, что в свою очередь вызывает коренную перестройку системы подготовки учительских кадров. Нам кажется, следует организовать экспериментальную работу по подготовке преподавателей интегрированных курсов: естествознания (физика, химия, биология, география), филологии (национальный язык, русский язык, иностранный язык) и др.

Успех перестройки педагогического образования в значительной мере будет зависеть от усиления связей между всеми звеньями системы народного образования. Созданные в ряде регионов учебно-научно-педагогические комплексы не решают этой проблемы, так как они существуют формально и каждый участник этого комплекса (школа, ПТУ, педучилище, вуз, ИУУ и др.) самостоятельно решает свои задачи. Следует, на наш взгляд, каждому вузу иметь свою экспериментальную общеобразовательную школу, которая была бы структурным подразделением института. Это даст возможность ученым вуза проводить в школе экспериментальную работу по определению оптимального содержания, форм и методов обучения и воспитания учащихся. В этой же школе должны работать учителями методисты института, а учителя — преподавать студентам частные дидактики и практикумы воспитательной работы.

Требуется коренная перестройка преподавания психолого-педагогических наук. Будущего учителя сегодня не устраивает содержание психологии и педа-

гоики, частных дидактик, которые преподаются в отрыве от реальной школьной практики. Следует так поставить преподавание этих наук, чтобы изучение их способствовало овладению студентами технологией педагогической деятельности. Надо пересмотреть содержание непрерывной педагогической практики студентов 1—3 курсов, в ее основу положить задачу вуза и школы по подготовке студенческой молодежи к проведению воспитательной работы с детьми. Надо всесторонне изучить и проанализировать практику выделения одного дня в неделю для работы студентов в школе и обеспечить ее эффективность. В порядке эксперимента на отдельных факультетах целесообразно, на наш взгляд, проведение этой практики в школьные каникулы, что дало бы возможность студентам конкретно проводить воспитательную работу с детьми по их интересам в школе, внешкольных учреждениях, по месту жительства и приобретать необходимый опыт общения с воспитуемыми.

3. Профессиональное совершенствование учителя, как важный этап непрерывного педагогического образования, осуществляется в институтах повышения квалификации, институтах усовершенствования учителей, путем самообразования и др. Учитывая специфику педагогического труда, следовало бы значительно расширить возможность учителя в повышении своего научного, методического и культурного уровня. Учитель, по нашему мнению, должен, как и преподаватели высшей школы, использовать стажировку, творческие отпуска и др. Стоит на повестке дня введение конкурсной системы замещения вакантных должностей и периодическое переизбрание учителей на конкурсной основе, что уже сейчас имеет место в создаваемых гимназиях, лицеях и других учебных заведениях.

Выполнение этих и других задач требует коренной перестройки всей деятельности педагогов высшей школы. Устранив формализм, отказавшись от рутинных стереотипов, переосмыслив цели обучения, проявляя максимум инициативы и творчества, вузы смогут готовить новое поколение учителей для школы будущего.

МАКАЕВ В. В.

НРАВСТВЕННОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Одна из актуальных проблем современной школы — нравственное развитие личности учащихся. Необходимым условием этого развития является знание учителем своей профессиональной этики и соответствующая нравственная деятельность, поскольку этические нормы и требования регулируют отношения между учителем и учеником, учителем и родителями учащихся, между членами педагогического коллектива и т. д. Педагогическая этика — лицо учителя. Изучение учителями педагогической этики — одно из средств повышения их профессионального уровня.

В целях оказания помощи школам в решении названной проблемы кафедра педагогики Пятигорского пединститута иностранных языков при нашем участии разработала программу курса «Педагогическая этика» для самостоятельного изучения его учителями. Итоги самостоятельной работы по каждой теме под-

водятся коллективно в форме собеседований, семинаров, диспутов. Программа содержит перечень вопросов, которые отрабатываются на этих занятиях. Вместе с тем по каждой теме предлагаются учебные и практические задания, рекомендуется литература. Итоговое занятие по курсу проводится в форме научно-практической конференции, где обсуждаются как теоретические вопросы, так и опыт учителей по нравственному воспитанию учащихся. При этом имеется в виду, что нравственная деятельность учителя представляет собой совокупность практических действий и поступков, направленных на повышение его нравственно-этической культуры и на нравственное развитие учащихся.

Члены кафедры педагогики проводят занятия по названному курсу в ряде школ городов Кавказских Минеральных Вод, в том числе в средней школе № 2 города Кисловодска — опорной школе кафедры. Учителя этой школы совместно с членами кафедры ведут опытную работу по проблеме «Изучение жизни, деятельности, произведений В. И. Ленина как одно из средств нравственного воспитания учащихся». Усилия педагогического коллектива при этом направлены на формирование у учащихся нравственного сознания и поведения, соответствующего требованиям и нормам коммунистической, общечеловеческой морали. В числе исследуемых вопросов такие, как раскрытие учащимися нравственных основ личности В. И. Ленина, диалектика общечеловеческого и классового в ленинской концепции морали; нравственное самовоспитание на основе ленинского примера; использование примера жизни и деятельности В. И. Ленина, его наследия в целях воспитания у учащихся чувства собственного достоинства, самоуважения, доброты, совести, неприятия несправедливости, отвращения к насилию; воспитание умения преодолевать нравственный инфантилизм и др.

Знание курса педагогической этики позволило учителям оказывать более квалифицированную помощь комсомольской организации в проведении занятий по циклу «Нравственность и современная молодежь» в системе комсомольской политической учебы, которой охвачена основная часть учащихся старших классов. Программа таких занятий разработана кафедрой педагогики. В задачи названного цикла входит раскрытие учащимися ленинских положений о морали, формирование нравственного сознания, выработка умений, навыков и привычек поведения, соответствующего нормам морали советских людей, организация самовоспитания.

Руководители занятий добиваются не только уяснения слушателями теоретических положений морали, но и учат их умению оценивать поступки товарищей, окружающих лиц, активно вмешиваться в нравственные явления действительности. Занятия проводятся в форме бесед, диспутов, конференций «за круглым столом», с приглашением ветеранов партии, комсомола, передовиков труда, деятелей культуры, науки. Завершаются они выводами и практическими поручениями (заданиями), по применению рассматриваемых этических норм в повседневной жизни старшеклассников.

В связи с изучением учителями курса педагогической этики в школах, где проводится опытная работа кафедры педагогики, усилилась эффективность этических бесед с учащимися младшего и среднего школьных возрастов (тематика

таких бесед составлена кафедрой, как составная часть непрерывного нравственного воспитания).

В целом опыт нравственного просвещения учащихся, накопленный учителями, изучавшими курс педагогической этики, а также анализ результатов занятий по циклу «Нравственность и современная молодежь» и этических бесед свидетельствуют о существенных сдвигах в нравственном развитии школьников. Углубились и систематизировались их знания о морали, возросла культура поведения. Появились ростки самоуважения. Заметно активизировалась деятельность старшеклассников по самовоспитанию, более активными стали их действия, направленные против бездуховности, эгонизма, пошлости, насилия, начали вырабатываться умения в преодолении нравственной беспомощности. Повседневная жизнь классных коллективов все более наполняется содержанием, отражающим нравственные устои передовых советских людей.

ЯКУШКО Н. М.

К ВОПРОСУ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПЕДВУЗАХ УКРАИНЫ (1917—1941 гг.)

Студенческие общественные организации играют важную роль в жизни вуза. Интересный опыт в этой области накопили студенческие организации педагогических учебных заведений Украины в 20—30-е годы. Деятельность этих организаций оказывала значительное влияние на активизацию жизни студентов в педвузе, их роль и место в учебной, организаторской и общественной работе.

Перед педагогическими учебными заведениями в числе главных была поставлена задача изменения социального состава студенчества в плане его демократизации и более широкого вовлечения в управление жизнью вуза. Уже в первые десятилетия Советской власти в деятельности студенческих организаций выделилось три основных направления — учебная, общественная и административно-организационная работа.

Первыми органами студенческого самоуправления, созданными в этот период, были старостаты, студенческие комитеты, бюро коммунистического студенчества. В соответствии с постановлением Наркомпроса от 18 июля 1918 года, подписанного А. В. Луначарским, эти организации получили право избирать 50% студентов в состав доканатов, стипендиальных комиссий и кооперативов, 25% — в советы вузов и факультетов. Значительное место занимает работа в предметных комиссиях по составлению учебных планов и программ, в методических комиссиях.

В 1924 году система студенческих общественных организаций была пересмотрена. При ВЦСПС создается Центральное бюро пролетарского студенчества и профсекции в институтах народного образования (ИНО). С 1924 по 1929 годы профсекции были одной из наиболее действенных студенческих организаций, работали в вузах и ячейки РКСМ, но их было мало и они слабо влияли на жизнь высшей школы. Кроме того, в ряде институтов народного образования

Украины с 1925 года создаются и активно действуют Комитеты незаможных селян (КНС). В 20-е годы все эти студенческие организации основное внимание уделяли административной и идейно-политической работе.

На III пленуме Центрального бюро пролетарского студенчества (1926 г.) было принято постановление, в котором отмечалось, что студенческие организации увлекались административной и общественной работой и рекомендовалось перенести центр их деятельности в академическую и общественную сферы жизни учебных заведений. Это соответствовало тем задачам, которые были поставлены перед высшей педагогической школой в конце 20-х—середине 30-х годов — подготовке образованного учителя, отличного общественника, гражданина и патриота своей Родины. Студенческие организации вузов активно занимались организацией педагогической практики, рационализацией учебной работы высшей школы, введением новых методов преподавания, повышением квалификации оканчивающих учебное заведение, улучшением учебной дисциплины. Особенно заметной была активность студенчества в ликвидации неграмотности. Например, в 1926 г. в этой кампании приняло участие 575 студентов Днепропетровского ИНО, в 1929—1930 гг. — 720 студентов Одесского и 400 Харьковского ИНО.

Во второй половине 30-х годов в педагогических институтах оформились две самостоятельные студенческие организации — комсомольская и профсоюзная. В это же время происходит распределение функций между этими организациями. Комсомол начал заниматься учебной, политико-воспитательной, просветительно-педагогической и шефской работой. Профсоюз — бытом, отдыхом, здоровьем и спортом, а также организацией социалистического соревнования. Был создан комитет улучшения быта студентов, который активно работал в эти годы.

Основной задачей этого периода являлось идейно-политическая работа среди студентов. Большое значение придавалось изучению курсов общественных наук, деятельности политклубов, политкружков и политсекций. Интересная работа проводилась по научно-техническому творчеству молодежи. Набирает силу студенческое самоуправление в общежитиях, в организации и проведении непрерывной педагогической практики. Важную роль в жизни высшей педагогической школы играет социалистическое соревнование. Постепенно академическая работа студенчества уходит на второй план, к концу 30-х годов студенческие организации фактически не принимают участия и в управлении педагогическими учебными заведениями.

Таким образом, студенческие общественные организации педагогических учебных заведений Украины в первые годы Советской власти активно влияли на учебно-воспитательную и административную работу своих коллективов. Основными формами их деятельности были—старостаты, студенческие комитеты, бюро коммунистического студенчества, комитеты незаможных селян, профсоюзные и комсомольские организации. Опыт их деятельности может быть творчески использован в перестройке работы современных студенческих организаций педагогической школы.

ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ — НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Идейно-политическое воспитание молодежи в вузе в современных условиях приобрело новые ориентиры, расширило содержательную сущность, обогатило, углубило и разнообразило формы. К этому привели в первую очередь перестроенные процессы в стране, вскрывшие немало острых и болевых проблем, связанных с воспитанием. Главные из них состоят в том, что нередко молодые люди проявляют бездуховность, утрачивают элементарные человеческие качества — порядочность, любовь к родителям, уважение к старшим, ответственность за воспитание и судьбу собственных детей и др.

Государство сейчас обращается к возвращению социальной справедливости, решаются конкретные вопросы, касающиеся малообеспеченных категорий населения, стариков, инвалидов, больных. В основу всех перестроенных процессов в стране поставлен человек. Современность проверяет его по новым параметрам, ставит в центр измерения вечные и бессмертные ценности и истины. Такими общечеловеческими бесценными дарами являются добропорядочность, добросердечность, благотворительность, милосердие.

Обновление отношений между людьми в нашей стране невозможно без очищения морали. В свою очередь, ревизия морали требует пересмотра одной из наиболее решающих общечеловеческих категорий — отношения к детству. Мы часто говорим об экологической незащищенности человечества, о глобальных социально-экономических проблемах, которые требуют неотложного решения. И при этом забываем об элементарной вещи — беззащитности детства. А именно оно требует помощи и защиты не только от самых близких людей — родителей, но и со стороны всего общества, на уровне человеческого сердца и на уровне государственной политики.

Наша общественность объединилась во имя великого государственного дела для защиты и охраны прав детства и уже имеет реальные полномочия и юридический статус. В октябре 1987 года, в год 70-летия Великого Октября, был создан Советский детский фонд имени В. И. Ленина. Детский фонд своей деятельностью способствует повышению ответственности граждан за проявления негативного отношения к детям и подросткам, укреплению социальной базы воспитания, развития образования, досуга и общения детей, поддерживает материально и морально юные таланты. По своим целям и задачам, как и по масштабам и содержанию, эта общественная организация — революционна: деятельность ее затрагивает нравственные основы нашего общества. Особым вниманием Детского фонда окружены дети-сироты, дети, которые остаются без опеки родителей, дети-инвалиды, многодетные семьи.

Фонд — это не просто денежная копилка, которая помогает обеспечивать детей питанием, одеждой, хорошим досугом, но и высокоавторитетная общественная организация, которой надлежит защищать их от безыдейности, неверия в идеалы, вещизма, праздности, вульгарности, — решая таким образом широкий круг социально-педагогических проблем.

Благотворительные фонды как общественные организации, в том числе и Советский детский фонд имени В. И. Ленина, созданы в стране недавно, поэтому формы и методы их деятельности разработаны еще недостаточно.

Задача преподавателей вуза состоит в том, чтобы привлечь внимание будущих воспитателей к проблемам детства, семьи, к детям-сиротам и детям, которые остались без родительской опеки, детей-инвалидов и безнадежно больных.

В плане перестройки высшего образования в стране на уровне уставных требований должна стать аттестация педагогов по зову сердца, по велению совести. В лекциях, на практических, семинарских занятиях по педагогике, психологии и специальным дисциплинам, во время идейно-воспитательных мероприятий в группах преподаватели должны наиболее полно знакомить студентов с этими вопросами, вырабатывать у них с одной стороны, объективные, научно-обоснованное понимание причин положения, сложившегося в стране, а с другой стороны, раскрывать пути и способы преодоления отрицательных явлений.

Без преувеличения можно сказать, что детство пострадало от черствости и жаждет человечности. Настало время — не просто объявить себя полномочными представителями фонда детства, но и со всей внутренней убежденностью работать в защиту детства, знать и уметь вести такую работу среди людей. Школе, педагогам вместе с родителями, взрослыми надлежит установить социальную справедливость по отношению к нашим детям, которым взрослые нередко уже успели искалечить жизнь или сделали их пасынками.

Именно в вузе студенту необходимо получить знания о самом механизме работы по организации этого нового и важного дела. В будущем конкретную благотворительную деятельность на местах им придется проводить через Советы народных депутатов, комсомол, профсоюзы, с помощью предприятий, через идеологические организации — телевидение, радио, прессу. Акцент, поставленный на этих вопросах в вузе, в значительной степени переориентирует работу учителя, воспитателя, расширят горизонты его будущей деятельности, утвердят его общественную позицию как человека, который по праву должен занимать ведущие позиции в общественно-политической жизни страны.

ДЕМИДЕНКО В. К.

САМОУПРАВЛЕНИЕ И СОУПРАВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ — ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Одной из ведущих задач перестройки высшей педагогической школы является формирование профессионально и общественно активной личности студента — будущего учителя или работника дошкольных и внешкольных учреждений. И это понятно, поскольку данная активность должна закладываться уже в детском садике и школе. Активную личность воспитанника садика или же школьника может сформировать только активная личность воспитателя, учителя — деятельность (активность) может сформироваться лишь в деятельности. Но этот процесс — явление не стихийное. Мы не должны дожидаться какого-то

самоформирования. Деятельность студентов необходимо организовать. При этом следует помнить, что человек, говоря словами В. И. Ленина, всегда стремится «реализовать себя». В этом, пожалуй, и смысл его жизни. Однако сложность в том, что человек (тем более без достаточного опыта, каким является и студент) далеко не всегда правильно самопознает, самооценивает себя, свои поступки, в связи с чем его самовыражение не всегда идет в нужном направлении (вспомним ряд неформальных объединений). Таким образом, организация студенчества на реализацию своего «я» — одна из актуальных наших задач. Весьма эффективной формой реализации своего «я» и может явиться самоуправление и соуправление студентов, т. е. их участие в управлении институтом. Следует помнить, что жесткое авторитарное управление студенчеством неизбежно приводит к сужению его активности, что не отвечает интересам страны, задачам перестройки — формирование творческого потенциала ее будущего. Активное участие студентов в управлении и самоуправлении вытекает также из задач гуманизации нашего общества.

Существуют ли реальные условия в пединститутах для развертывания самоуправления студентов? Да, существуют. Студенты являются членами партийных комитетов, ученых и иных советов, они имеют свои комсомольскую и профсоюзную организации, разноплановые творческие объединения и т. п. Таким образом, действительно имеются все возможности учиться управлять и принимать участие в управлении институтом. Это означает приобретать такие качества как инициативность, организаторские умения и умения общаться, диалектическое мышление, аналитичность ума и др. Названные качества представляют собой важнейший компонент педагогического мастерства. Следовательно, управление и соуправление — эффективный путь формирования будущей профессионально активной личности.

Вопрос самоуправления тесно связан с вопросом прав студента, что сейчас широко обсуждается в комсомольской и педагогической печати.

Так «Учительская газета» за 28.10.1989 г. поместила беседу со студентами МГПИ им. В. И. Ленина М. Славновым. В этой беседе ставится вопрос о праве студентов на обслуживание их дефицитными товарами, вступать в ЖСК, ездить за счет профкома за границу и т. д. Как видим, аппетиты не отличаются скромностью и жадной хорошо подготовиться себя к будущей профессии. Студенты, например, 3-го курса факультета ОТД нашего института эти права представляют следующим образом: выбирать преподавателя — 83%, распределять стипендии — 33%, свободно посещать занятия — 33%, иметь два выходных — 25%, распределять общежитие — 16%, распределять путевки — 8%, обсуждать деятельность декана и выбирать его — 8%, принимать участие в составлении расписания — 8% и др.

Нетрудно заметить, что наши студенты более скромны и в своих суждениях ближе стоят к своей будущей деятельности. Но, к сожалению, страстного стремления к учебе и у них не просматривается.

Мы поинтересовались и тем, видят ли студенты связи между соуправлением, с одной стороны, и развитием творческой и профессиональной деятельности студентов, с другой, если да, то какие? Проведенное исследование на всех фа-

культетах дало положительные результаты. Небезынтересно отметить, что упомянутую связь видит уже большинство первокурсников, в нашем исследовании — около 70%. Отрадно отметить и то, что они не только констатируют пользу своего участия в управлении институтом, но и расшифровывают ее: соуправление развивает самостоятельность, инициативность, творческий подход к явлениям и т. п.

Как видим, наряду с объективными условиями развертывания само- и соуправления студентов, о которых шла речь ранее, существуют и субъективные. Необходимо подчеркнуть, что при определении сущности само- и соуправления следует исходить из необходимости мобилизации студентами своих усилий на возрождение престижа хорошей учебы, культа знаний, компетентного профессионализма, культа личной ответственности за хорошие дела в институте. А развитие студенческому самоуправлению могут дать не указания свыше, а совместная работа администрации, кафедр и представителей студентов, т. е. наши дела — дело наших рук. Этой совместной работе надо уделить самое пристальное внимание, поскольку формирование самоуправляющегося студенческого коллектива позволит раскрыть мощный творческий потенциал не только студентов, но и преподавателей.

ПЕРЕПЕЛИЦА В. П.

РОЛЬ МЕТОДА АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Исследования известных современных педагогов по вопросам совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей свидетельствуют, что интерес студентов к профессии учителя значительно возрастает при условии овладения ими умениями анализировать педагогические явления и применять эти умения в своей педагогической деятельности различного характера (исследования Слостенина В. Н., Кузьминой Н. В., Тамарина В. Э., Загвязинского В. И. и др.).

В процессе нашего исследования эффективности метода анализа педагогических явлений в воспитании интереса к будущей профессии учителя начальных классов были выявлены условия, при которых данный метод дает положительный результат. Первый блок условий — специальные знания. К ним мы отнесли: знания методологии педагогики и психологии, знания логики, частных методик. Ко второму блоку мы отнесли систему умений: систему умений педагогической практики, умений общения с учащимися начальных классов, умения организации их деятельности в различных направлениях. Кроме знаний и умений, успех анализа, как показали исследования, во многом зависит от таких профессиональных свойств, как: любовь к детям данного возраста к педагогическому творчеству, наличие нравственно-этических свойств (такт, справедливость, выдержка и др.). Вместе с этим, крайне важны способности к логическому мыш-

лению: способность выделять главное, существенное, сравнивать, устанавливать причинно следственные связи, обобщать по существенным признакам и т. д.

Наше исследование убедило, что все студенты факультета подготовки учителей начальных классов, где осуществлялся эксперимент, способны овладеть методом анализа педагогических явлений на различных уровнях. В нашем исследовании их четыре: I — выявление педагогических факторов в конкретной ситуации; II — определение свойств фактов; III — распределение их на существенные и несущественные и их сравнение; IV — обобщение их с целью поиска практических путей решения педагогической ситуации.

На основании вышеописанных уровней структурировалась схема-опора для обучения анализу педагогических явлений. Как показали исследования, анализ педагогических явлений по логической схеме-опоре на первом этапе следует осуществлять на примере яркой педагогической ситуации с четко обозначенными позициями в системе учитель—ученик—коллектив класса или школы, при этом анализ должен осуществляться по всей схеме-опоре. Вместе с тем, чтобы схема-опора была закреплена, необходимо вслед за обобщенным целостным анализом вести студентов к конкретным этапам анализа на материалах отдельных педагогических фактов этой ситуации, с тем, чтобы студент, активно включаясь в решение конкретных ситуаций и фактов, имел возможность творчески применять свои знания и умения.

Как показали результаты исследования, большинство студентов усвоили компоненты анализа, отраженные в схеме-опоре, сократили разрыв между анализом различных, крайне противоположных ситуаций; возросла уверенность в истинности своих педагогических суждений и выводов. Вместе с тем наиболее сложным оказалось выявление мотивов их поведения при решении педагогических задач и анализе ситуаций, затруднение вызывал оперативный выбор педагогической стратегии и тактики воздействия, а также для 40—60% студентов затруднение составляло неумение различать существенное от несущественного, делать перенос собственных педагогических выводов при анализе на конкретную ситуацию.

Названные выше затруднения дают основание утверждать, что умения анализировать педагогические явления формируются легче при условии поэтапного овладения мыслительными педагогическими операциями, при использовании для анализа ярких, конкретных и противоречивых педагогических явлений, при включении студентов методом ролевых игр в творческое использование выводов и обобщений, полученных из анализа педагогических явлений.

Анализ педагогических явлений, как показали исследования, требует тренинга, его как метод следует активно включать в процесс усвоения всей системы психолого-педагогических дисциплин.

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (ФПК, ИУУ, УНИВЕРСИТЕТЫ ПЕДЗНАНИЙ)

1. Реформа высшей и общеобразовательной школы ставит перед последней ряд задач, решить которые невозможно без существенного изменения переподготовки педагогических кадров и системы технического оснащения фонда средств обеспечения лекционных и лабораторно-практических курсов.

2. В чем необходимо изменение переподготовки кадров преподавателей? В настоящее время занятия на ФПК, ИУУ и т. д. проходят в ряде институтов, не имеющих всего комплекса необходимых условий для переподготовки преподавательского корпуса и нет смысла перечислять недостатки такой системы. Основные проблемы и пути повышения продуктивной педагогической деятельности указанного направления можно свести к следующему.

3. Учреждения, ведущие переподготовку педагогических кадров должны быть разграничены по узким направлениям и в них должны проходить переподготовку из вузов всего Союза: например, по машиноведению, по преподаванию отдельно слесарного, отдельно столярного и токарного дела, а не вообще по общетехническим прикладным дисциплинам.

4. Кабинеты для проведения профессиональных занятий должны быть оборудованы в соответствии с общепринятым (или усредненным) учебным планом всеми требуемыми видами ТСО, превышение над которыми нерационально в силу искусственного завышения уровня оснащения. Кабинеты должны пройти аттестацию соответствующего комитета и такая аттестация проводится 1 раз в три года.

5. Занятия должны вестись по этим предметам только победителями Все-союзного конкурса профессионального мастерства или приравненными к таким победителями региональных конкурсов, независимо от степени и звания.

6. Остальные все занятия по всему курсу соответствующей кафедры должны вестись в виде проблемных: постановка задачи и ее решение на соответствующих уровнях.

7. Число слушателей должно быть таким, чтобы каждый из них мог провести два занятия по 45 мин. перед студентами и слушателями, с обязательным обсуждением. Общее количество времени — три часа. Занятия должны быть записаны на видеокассету. Одна копия хранится в банке ФПК, вторая — передается в фонд кафедры стажирующегося.

8. Выпускная работа слушателя ФПК должна быть учебно-методическим пособием, изданным к концу срока переподготовки за счет самого слушателя или за счет командирующего института. С этой целью обязательно иметь при кабинете множительную технику (можно на кооперативной основе). Работа защищается на совете ФПК.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Одним из показателей профессионального мастерства учителя является владение специальными обобщенными умениями, в системе которых важное место занимают умения педагогической техники. Педагогическая техника включает в себя психотехнику, технику речи, технику внешних средств выразительности и технику контактного взаимодействия.

Материалы проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что более 90% учителей из числа опрошенных считают обязательным владение педагогической техникой, но только 48% из них правильно ориентированы в ее сути, а используют свой психофизический аппарат эффективно всего 12,9%.

При этом, высокий уровень овладения педагогической техникой незначительно зависит от стажа работы.

Однообразие, бедность используемых учителями приемов педагогического воздействия на учащихся, неумение управлять своим самочувствием, преодолевать волнение, снимать усталость, сознательно воздействовать на различные функции организма путем самовнушения, невладение своим голосовым аппаратом и внешними средствами выразительности, порождают нервозность, раздражительность, официальный тон общения с детьми и часто приводят к конфликтам.

Анализ педагогической деятельности студентов-практикантов (V курс), показывает, что 67,3% из них при встрече с учащимися теряют самообладание и испытывают испуг, что проявляется в изменении цвета лица, двигательном беспокоействе, тревожности мимики. Монотонность, излишняя громкость или слабое звучание, голоса, проглатывание окончаний слов, неправильное интонирование речи характерны для 69,8% студентов. Каждый третий студент демонстрирует показную театральность внешних средств выразительности.

Все это мешает установлению контакта с учащимися, созданию творческой атмосферы на уроке.

Обеспечить более высокую результативность использования будущими учителями внутренней и внешней техники призван курс «Основы педагогического мастерства», являющийся опосредованным звеном между теоретическими знаниями и практической подготовкой студентов.

Педагогическая техника формируется поэтапно. На первом этапе студенты овладевают умениями управлять своим психофизическим состоянием, создавать творческое рабочее самочувствие, использовать технику речи (фонационное дыхание, свойства голоса, дикцию, интонацию), внешние средства выразительности (жестикуляцию, мимику, позу, осанку) как средства педагогического воздействия. На втором этапе идет процесс овладения умениями контактного взаимодействия (техникой педагогического общения, приемами педагогического взаимодействия).

Структура занятий предусматривает овладение теоретическими знаниями, выработку первоначальных умений и реализацию собственных действий в дея-

тельности по возможности моделирующей деятельность учителя (решение педагогических задач, микропреподавание, ролевые игры и др.), практическую работу, в конкретных условиях школы в ходе непрерывной педагогической практики.

Активная позиция, которую занимает каждый студент на занятиях, формирует умения снимать волевыми усилиями чрезмерную эмоциональную возбудимость и создавать у себя нужное психическое состояние, сосредотачивать внимание на предстоящей деятельности, превращать свой физический аппарат в эффективное средство педагогического воздействия. Овладение техникой речи позволяет студентам ярче и глубже передавать ее содержание и свое отношение к информации.

Реализация компонентов внутренней и внешней техники во взаимосвязи способствует более успешному формированию умений и навыков адекватного взаимодействия в системе отношений «учитель — ученик».

Техника в педагогическом процессе играет второстепенную роль. Вместе с тем практика показывает, что овладение студентами умениями педагогической техники повышает эффективность профессиональной подготовки и сказывается на уровне педагогического мастерства начинающего учителя.

ВАКУЛА И. М., КОЧУРА В. Н.

СОВЕРШЕНСТВОВАТЬ МЕТОДИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Более полувека назад, на заре становления советской системы народного образования А. С. Макаренко мечтал о том времени, когда будущие педагоги будут изучать в институтах технику речи и жеста, осваивать основы актерского мастерства, получать навыки ораторского искусства. Можно добавить, что сегодня эти знания и навыки нужны практически каждому выпускнику высшего учебного заведения, поскольку ему предстоит быть руководителем, наставником, воспитателем, пропагандистом, большую часть своего рабочего времени общаться не с металлом, пластмассами, деревом, станками, а с людьми. А для таких специальностей, как преподаватель, врач, работник культуры, журналист, юрист, офицер, работник торговли, сферы обслуживания и мн. др. эти знания и навыки, умения являются прямой профессиональной необходимостью.

К сожалению, обо всем этом и сегодня приходится только мечтать. Даже выпускники педагогических вузов, университетов разве понаслышке знают об ораторском и актерском искусстве, технике сценической речи, жеста, мимики. Очень многие учителя, педагоги средней и высшей школы уже через несколько лет работы приобретают такие «профессиональные» заболевания, как ларингит, фарингит и др. (и дело здесь не только в ухудшении экологической обстановки, постановка голоса напрочь отсутствует в профессиональной подготовке педагога, преподавателя, лектора).

Будущие педагоги, получив даже хорошую теоретическую подготовку, не могут, не умеют передать своим ученикам, слушателям, студентам эти знания. Становление педагога растягивается на пять-десять лет после окончания высшего учебного заведения (это при условии, что человек самостоятельно работает над собой, если он научился самостоятельно работать, а сколько педагогов так и выходят на пенсию косноязычными, с неправильной дикцией и жестикულიацией, сколько из-за этих недостатков ненавидят своих учеников). Назрела необходимость пересмотреть программы высшей школы с целью усиления методической подготовки молодых специалистов. Назрела необходимость комплексного, программно-целевого подхода к формированию структуры и объема учебных дисциплин. Пока же программы зачастую формируются на основе традиций, «здорового смысла», причем явно с технократическим уклоном, недооценкой гуманитарной подготовки специалистов (что затем почти зеркально отражается на облике средней школы).

Говоря о формировании методического мастерства выпускников высшей школы, очень важно не только ввести соответствующие учебные дисциплины (курсы, спецкурсы и семинары), но и обратить серьезное внимание на подготовку кадров методистов. К сожалению, и сегодня еще справедлив известный афоризм Б. Шоу о том, что «кто умеет делать дело, тот его делает, кто не умеет, — тот учит, как надо делать, а кто не умеет ни того ни другого — тот учит, как надо учить» (т. е., становится методистом). И дело не только в создании кафедр методики, методического мастерства (хотя это тоже важно), но в создании механизма стимулирования роста методического мастерства профессорско-преподавательского состава.

В последнее время нет недостатка в разговорах о методологизации обучения, о проблемном обучении. Серьезный подход к проблемному обучению, усиление методологической направленности лекционных и семинарских занятий связаны, на наш взгляд, с добротным методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса. Как это ни странно звучит, но проблемное обучение теснейшим образом связано с расширением алгоритмизированного компонента занятий: применением технических средств обучения, наглядных пособий, задачникoв и вопросникoв, структурно-логических схем, наличием материала для деловых игр, возможности оперативно размножать тезисы лекций и планы семинарских занятий, списки рекомендуемой литературы и т. п. Посредством всего этого у преподавателя значительно увеличивается время именно на творческую работу, у студентов уменьшаются затраты на механическое переписывание под диктовку, высвобождается время на мыслительную деятельность, то есть, происходит интенсификация учебного процесса.

Преобладает же здесь, к сожалению, дилетантско-любительский подход, всецело базирующийся на энтузиазме того или иного преподавателя. Как показывает опыт, технические средства обучения дают эффект только тогда, когда они используются комплексно и регулярно, а делать это можно только в специально оборудованных аудиториях и при наличии ассистента-лаборанта. Но даже в специально оборудованных аудиториях применять технические средства не всегда удается, поскольку нет соответствующего иллюстративного материала.

Диафильмы устаревшие и отдаленно связаны с темами курса, со слайдами такая же картина, создание наглядных пособий держится на самодеятельности. Даже столь дефицитные у нас ЭВМ используются очень неэффективно из-за отсутствия необходимых программ, опытных программистов. Ощущается потребность в теории наглядности, создании наглядных пособий и иллюстративного материала не интуитивно, а на основе комплексных разработок психологов, педагогов, логиков. Есть необходимость координации усилий и использования накопленного по различным кафедрам и институтам опыта, обобщения его, публикации (создание специального журнала «Наглядность в высшей школе» в нескольких сериях, по родственным специальностям).

Эффективная подготовка специалистов возможна только при достаточном учете профиля вуза, факультета, специализации студентов. Профилизация же преподавания также отдана на волю случая, субъективного желания (или нежелания) того или иного преподавателя, поставлена в зависимость от личных качеств, инициативы, научных интересов и т. п. А имелся бы смысл при ведущих вузах различного профиля организовать курсы или факультеты профилизации преподавания общественных и общенаучных дисциплин, ввести соответствующую стажировку. Ведь очевидно же, что преподавать философию или политическую экономию, иностранный язык или физическое воспитание в медицинском, например, институте — это совершенно не то же, что в консерватории или педагогическом.

Научное мировоззрение — это диалектико-материалистический стиль мышления, познания, следовательно, чтобы сформировать научное мировоззрение, надо не пичкать учащегося, студента даже самыми новейшими данными из различных областей науки, а учить его мыслить, на основе данных различных наук, и прежде всего, на основе изучения истории — истории общественной мысли, социальных движений, истории культуры, науки, техники и т. п. А чтобы обучение не превратилось в усвоение схем, оно должно покоиться на изучении первоисточников. И здесь важен не охват всех первоисточников, а основательное изучение базисных, фундаментальных, альтернативность индивидуальных программ. При этом перестройка в преподавании должна идти по пути интенсификации и индивидуализации обучения, нахождения утверждения единства и преемственности в формировании личности, ее мировоззрения.

ХАЧАТРЯН А. С.

АТЕИСТИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Целью атеистического воспитания являются воспитание и самовоспитание личности, стремящейся к познанию и преобразованию мира во благо человечества, к гуманизации общественных отношений, личности, сознательно противостоящей — отнюдь не верующему человеку, а религиозным предрассудкам.

Но это требует огромной внутренней борьбы по овладению культурой, мировой и отечественной, изучения религии, ее истории, сущности, причин, о

характере ее влияния на личность и общество. Новые курсы по истории мировой и отечественной культуры и истории религии и атеизма во многом призваны способствовать успешному освоению духовных богатств человечества.

Воспитание сознательного критического отношения к религии способствовало не только освобождению от религиозных иллюзий, но и формированию свободного духом человека, способного брать на себя ответственность в сложных ситуациях.

Надо понимать, что атеизм не разрушает, а созидает критическое отношение к религии связано со стремлением создать общество социальной справедливости, предельно гуманизировать отношения между людьми. Каждое общество имеет свои социальные ценности, которые бережет, сохраняет, развивает и распространяет.

Атеизм в социалистическом обществе — социальная ценность большинства трудящихся, и отказываться от воспитания в духе атеизма в период перестройки было бы по меньшей мере неразумно.

Без учета огромного многообразия социальных и идейно-мировоззренческих ориентаций среди молодежи строить атеистическую работу невозможно. Значительная часть молодежи стоит на нерелигиозных позициях, но и в этой среде заметны самые разные оттенки подходов к проблемам современной жизни — от полного безразличия до страстного стремления к преобразованию общества на принципах социальной справедливости.

На противоположном полюсе оказывается сравнительно небольшая группа явных и скрытых приверженцев религий и философско-идеалистических учений. Так или иначе, молодежь ныне проявляет удивительную активность в духовной сфере. Именно на эту особенность, как нам кажется, и следует обратить усилия преподавателей-атеистов для удовлетворения ее духовных потребностей.

БАЛАХНИЧЕВА Г. В., ПАВЛОВСКИЙ П. П.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ ПО ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рост национального самосознания советских народов, пробуждение интереса к своей истории и будущему, возникшие конфликты на межнациональной основе в ряде регионов нашей страны вызвали большую потребность в квалифицированной воспитательной работе среди населения, особенно молодежи. Положительно решить такую задачу способны педагогические вузы. Их студенты, получая теоретические знания по вопросу национальной политики и национальных отношений в процессе изучения дисциплин педагогического, гуманитарного цикла, общественных наук, используют их во внеучебной деятельности среди своих сверстников, учеников общеобразовательной школы.

Главной целью, которая преследуется в данной работе, является воспитание определенного комплекса качества личности будущего учителя. Это, во-первых,

высоконравственная этика общения в многонациональном коллективе; во-вторых, широкие познания в области этнического состава, социально-экономических достижений, осведомленность с традициями и привычками представителей других народов; в-третьих, создание каждому из них морально-этического комфорта.

Все это способствует формированию стойких идейных позиций, в основе которых — интернационализм, дружеские чувства к сверстникам независимо от национального происхождения, полное равенство во всех практических делах и почитание за способности, трудолюбие, успехи в учебе, общественно полезном труде, которые зиждутся на взаимном доверии, уважении, вырабатывает подлинные интернационалистические убеждения, переходящие в практические дела, нормы поведения. Будучи составной частью целостного учебно-воспитательного процесса, внеучебная деятельность студентов является мощным средством формирования у них профессиональной готовности к воспитательной работе в школе.

Большой воспитательный эффект дают практические поездки студентов к своим коллегам в вузы других республик. Социологическое исследование, проведенное на трех из семи факультетов Луцкого пединститута по вопросу культуры межнационального общения, показало, что самым действенным источником является живое общение, прямые связи с представителями других наций, личное участие в общих делах, мероприятия. 87% опрошенных указали именно на этот источник, три четверти из них также предпочли совместные предметные олимпиады, спортивные соревнования перед другими, «пассивными» формами: радиопередачами, лекциями общества «Знание», кинофильмами, хотя и их признали действенными.

Естественно, воспитанные в таких условиях и на таких традициях выпускники педвуза переносят приобретенные качества и на отношения в школьных коллективах, используют свой опыт в воспитательной работе среди учащихся.

Выполняя функции отрядных вожатых, помощников классных руководителей и руководителей различных ученических кружков, включаясь в безотрывную практику, участвуют в разносторонней общественно-педагогической работе, в многогранной воспитательной деятельности школы по интернациональному, идейно-политическому, нравственному, трудовому, эстетическому, физическому, экологическому, правовому и др. видах воспитания учеников. Они выполняют функции лидеров и пропагандистов, политинформаторов. Как в академических группах, так и в старших классах общеобразовательных школ, СПТУ и трудовых коллективах, проводят шефскую работу по месту жительства, руководят кружками в системе комсомольского образования, выполняют постоянные и временные поручения. В целом — это комплекс взаимосвязанных форм деятельности студентов, формирующих у них качества учителей-воспитателей, навыки общения в многонациональных коллективах. Комплексно-целевой подход к построению системы воспитательной работы предполагает ориентацию внеучебной деятельности на планируемый конечный результат. Готовность учителя к вос-

питательной работе в школе, в т. ч. и по культуре межнационального общения, представляет синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов.

Важное место в системе подготовки квалифицированных воспитателей-интернационалистов отведено в педвузах факультетам общественных профессий и студенческим объединениям по интересам. Участие в их деятельности способствует повышению идейного, нравственного уровней как самих студентов, так и их воспитательной работы по межнациональному общению. Здесь они получают всевозможную информацию по межнациональным отношениям, обсуждают события, моделируют обстановку, в классах, отрабатывают методику проведения различных мероприятий. Широко используются важные партийные и государственные документы по проблеме. После XIX Всесоюзной конференции КПСС, сентябрьского (1989 г.) Пленума ЦК КПСС по вопросам национальной политики, опубликования Платформы ЦК КПСС и XXVIII съезда партии проведены специальные занятия, изучение слушателями ФОРП этих материалов и обсуждение их с учениками в школах, в которых студенты проходят педагогическую и непрерывную практику.

Таким образом, внеучебная работа студентов педвуза стала действенным средством их профессиональной готовности как учителей-воспитателей и формирует из них активных помощников педагогических коллективов по выработке культуры межнационального общения учащихся общеобразовательных школ.

ЕРЕМКИН А. И.

ВЛИЯНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Результаты деятельности учителя зависят от ряда обстоятельств. Среди них главными являются: умелое создание педагогических ситуаций и на их основе определение программы воспитания личности; создание и решение педагогических задач, вытекающих из прогнозируемой программы личности; изыскание путей и способов организации деятельности, осуществляемой на высочайшем уровне проявления способностей. Эти компоненты деятельности учителя и составляют категорию педагогического мастерства, проблема развития и формирования которого является одной из важнейших в современной вузовской педагогике.

Мастерство учителя определяется тем уровнем способностей осуществлять педагогическую деятельность, которые должны быть развиты в период обучения в вузе. Причем характер этих способностей зачастую не имеет значения. Иногда речь ведется только о педагогических способностях, перечень которых сводится к названию определенных умений. Здесь же имеются в виду любые способности творческого плана. Они всегда найдут применение в педагогической деятельности. Любые способности! И чем шире их диапазон, чем выше их уровень, тем ближе предрасположенность к проявлению чисто профессиональных способностей.

Исходя из этого, педагогическое мастерство полагаем рассматривать как феномен творческой деятельности, основанной на счастливом сочетании биологического и социального факторов, в результате которого имеющиеся педагогические задатки развиваются в процессе целенаправленной деятельности в школе (период выявления), в вузе (период развития) и в школе (период становления и совершенствования). В таком случае педагогическое мастерство — это степень владения учителем способами и приемами профессиональной деятельности, достигающей уровня искусства и обеспечивающей оптимально высокий результат.

В формировании основ педагогического мастерства в вузе определенную функцию могут выполнять межпредметные связи, устанавливаемые при изучении педагогических дисциплин. Влияние связей проявляется в изыскании тех обобщенных действий, которые могут быть сформированы при изучении разных дисциплин (в дидактическом плане), при организации воспитательных воздействий (в плане воспитания учащихся), при развитии мыслительных способностей (развивающее влияние).

В общей системе умений и навыков, как один из показателей педагогического мастерства, может быть выделено умение устанавливать межпредметные связи. Оно проявляется в умении анализировать содержание учебного материала, определенные педагогические факты, явления, теории и т. д.

Формирование межпредметных умений осуществляется во всех видах учебной деятельности в вузе, а также на педагогической практике. Обеспечивается это в ходе выполнения учебных заданий: по изучению и анализу учебных планов, программ, пособий смежных дисциплин; планов воспитательной работы классных руководителей, планов работы школы, комсомольской и пионерской организаций; по сбору материалов передового педагогического опыта; по изучению индивидуальных особенностей учащихся и классных коллективов; по изучению различных форм и приемов воспитательной работы отдельных учителей и т. п.

Особое место в формировании основ педагогического мастерства занимает педагогическая практика. В нашем опыте она проводится на основе системы заданий, предусматривающих развитие действий, необходимых для выработки и тренировки умений педагогической деятельности. При составлении этих заданий мы исходили из того положения, что профессионально-педагогическая деятельность состоит из четырех видов: организаторской, конструктивной, коммуникативной и гностической. Для овладения такими видами деятельности нужно сформировать соответствующие умения. Выдвинута гипотеза: если в течение всех лет учебы в вузе, постепенно из курса в курс усложняя задания, формировать названные четыре группы умений и на их основе развивать педагогические способности, то тем самым появится возможность обучить основам педагогического мастерства.

Работая по этой программе, появилась возможность решить несколько задач организации работы по формированию педагогических умений студентов. Во-первых, перед началом практики они получают конкретные задания, необходимые для выработки и тренировки умений по выполнению разных видов педагогической деятельности. Во-вторых, на основании фиксированных результа-

тов выполнения заданий появилась возможность управлять ходом формирования умений студентов, корректировать задания, усложняя или облегчая их выполнение в зависимости от конкретных условий. В-третьих, прохождение педагогической практики обеспечило целенаправленное выполнение ее функций, заключающихся в формировании педагогических умений и навыков, помогающих проявлению педагогических способностей и обеспечивающих выработку основ педагогического мастерства.

Для выявления результатов формирования у студентов основ педагогического мастерства была создана программа его анализа. С ее помощью имеется возможность получить количественные показатели мастерства учителя и установить качественные характеристики его способностей.

Проведенные исследования позволили установить несколько уровней мастерства учителя: 1) самый низкий — допрофессиональный; 2) низкий — направленный на овладение содержанием предмета; 3) интуитивный — этап овладения формой учебного материала; 4) интуитивно-адаптивный — этап элементарного конструирования урока; 5) адаптивный — этап системного конструирования урока; 6) адаптивно-репродуктивный — этап частичного моделирования урока; 7) репродуктивный — этап осознанного моделирования урока; 8) продуктивный — этап системного моделирования урока; 9) элементарно-исследовательский — этап изучения и экспериментальной проверки единства содержания образования и методов обучения; 10) исследовательский — этап исследования возможностей установления единства форм организации и методов обучения; 11) творческий — этап создания своей педагогической лаборатории, своей собственной концепции обучения и воспитания.

ЯРОШЕНКО О. Г.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Преодолеть противоречие между абстрактным усвоением студентами методических знаний и готовностью к их практическому применению позволяют: внедрение в учебный процесс спецкурсов и спецпрактикумов по освоению передового педагогического опыта; привлечение к работе со студентами опытных учителей; ориентация тематики курсовых и дипломных работ на решение актуальных вопросов методики преподавания школьных учебных предметов.

В работе с будущими учителями химии указанным факторам мы уделяем самое пристальное внимание.

Так, пятикурсникам перед их самостоятельной практикой преподается 24-часовой курс-практикум по изучению и внедрению передового педагогического опыта. Занятия проходят в лекционно-практической форме. На лекции выносим вопросы: сущность и критерии передового педагогического опыта; выявление и анализ опыта, условия творческого использования осваиваемого передового достижения. Значительное место в курсе отводится ознакомлению студентов с адресами передового опыта республики, города.

Практическая часть курса проводится с активным использованием методов обучения: анализа педагогических ситуаций, решения педагогических задач, моделирования, дискуссий, педагогической игры.

Полученные теоретические знания студенты наполняют практическим содержанием, происходит формирование умений и навыков трансформации передовых идей в личный опыт.

Большое внимание уделяем самостоятельной работе студентов с педагогической литературой, описаниями опыта, работе с картотекой ППО Центрального ИУУ, Киевского городского ИУУ.

После изучения курса студенты получают задания: апробировать в практической деятельности освоенные передовые идеи, осуществить анализ опыта работы одного из учителей школы, где студент проходит практику.

Завершается курс итоговой конференцией, на которой подводятся итоги практического применения методических знаний и умений, первоначально приобретенных на занятиях, а затем прошедших пробное внедрение в личном опыте студента. Подготовку студентов к этому своеобразному отчету проводим по следующим заданиям:

1. Сопоставьте прогнозируемые результаты внедрения осваиваемого передового опыта с реально достигнутыми. Что удалось продуктивно реализовать, а что осталось невыполненным?

2. Как внедрение новой идеи сказалось на качестве учебно-воспитательного процесса? Попытайтесь определить объективные и субъективные причины успехов и неудач пробного внедрения.

3. Сделайте вывод, в каком направлении следует Вам продолжать работу по овладению педагогическими технологиями передовых учителей.

Изложенный подход к тесному сочетанию теоретических знаний и практических умений дает положительные результаты. К такому выводу мы пришли, проанализировав задания, выполненные студентами в процессе практики, изучив планы-конспекты уроков, прослушав и обсудив их выступления на итоговой конференции, обобщив материалы анкетирования.

Становлению профессионального мастерства будущих учителей способствуют спецпрактикумы, проводимые передовыми учителями. В данном случае студенты получают возможность не в имитируемом, а в реальном учебно-воспитательном процессе наблюдать и анализировать слагаемые педагогической технологии опытного учителя.

В совершенствовании методической подготовки студентов важную роль играет ориентация тем курсовых и дипломных работ на изучение передового опыта. Например: «Структурно-логические схемы — конспекты уроков». «Опыт применения групповой работы учащихся на уроках химии», «Совершенствование системы учета и контроля знаний учащихся по химии», «Нетрадиционные формы проведения учебных занятий по химии», «Использование лекционно-семинарской системы на уроках химии (из опыта работы учителя)» и др.

Описанные формы работы со студентами обеспечивают продуктивное усвоение знаний и хорошую практическую подготовку, позволяют выпускникам с первых дней самостоятельной педагогической деятельности чувствовать себя уверенно, проводить уроки на должном методическом уровне.

ТИМОФЕЕНКО В. Н., ОДИНЦОВ В. В.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Перестройка высшего педагогического образования в стране требует улучшения, совершенствования методической подготовки учителя в период выполнения студентами практической работы. Педагогическая практика, и особенно завершающая ее стадия — практика в сельской общеобразовательной школе, не может быть и оставаться без педагогического руководства организаторской деятельностью студентов и тем более иметь наблюдательный характер, а студент выступает в роли помощника классного руководителя, выполняющего отдельные, часто не связанные между собой задания. Общеизвестно, что в роли учителя-практиканта он должен освоить систему работы классного руководителя, практику организации ученического коллектива и основы педагогической этики в современном понимании этого термина.

Перестройка школы вызвала к жизни творчество учителей, развитие педагогического творчества. Оно заключается в том, что конкретные методические приемы педагогического воздействия основаны прежде всего на глубоко заинтересованном отношении к личности каждого учащегося, изучении их психических и физических особенностей. Поэтому в период педагогической практики студент должен усвоить, что движение педагогической мысли учителя сегодня идет от жизни, от возрождения интереса к человеческой личности.

Усложнение функций современного учителя, его профессиональных качеств, которые позволили бы ему успешно функционировать в изменившихся условиях жизнедеятельности современной школы. Ныне учителю не достаточно быть только компетентным специалистом-предметником, хорошо знающим основы педагогического процесса, но прежде всего быть и личностью, которая наделена лучшими человеческими качествами.

В процессе практики интенсифицируется процесс профессионального становления учителя, его самообразование и самовоспитание, осуществляется проверка степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности, уровня педагогической направленности.

Почвой, на которой формируется дух творчества студентов в период педагогической практики, является наличие хорошо продуманной и безотказной действующей системы самостоятельной, все более усложняющихся видов работ с постепенным нарастанием в них исследовательского элемента. Студенты учатся вести научный поиск путей повышения качества обучения и воспитания, совмещать в себе качества преподавателя, воспитателя, исследователя.

Создаются условия для изучения и обобщения опыта не одного, а многих учителей, что дает возможность осмыслению его с позиций современной педагогической теории; анализируется личный опыт работы, ведется анализ причин удач и неудач, определяются пути корректировки своей работы с учащимися. Деятельность студентов в период практики является аналогом профессиональной деятельности учителя. Она характеризуется также многообразием отношений (с учащимися, родителями, учителями) и функций, что и деятельность учителя. Поэтому эта деятельность должна основываться на профессиональных знаниях, опираться на определенный теоретический фундамент. Непосредственное повседневное обучение студента-практиканта с детьми, постепенное изучение их укрепляет и развивает интерес и любовь к детям, рождает увлеченность педагогической деятельностью, позволяет осознать себя учителем-воспитателем, ответственным за качество обучения и воспитания учащихся, приобрести опыт самостоятельного решения педагогических задач в конкретных условиях. Студенты имеют возможность (работая в двух-трех параллельных классах) решать ту или иную педагогическую задачу различными способами в различных классах, сравнивать различные варианты решения одной и той же задачи. Они могут сами убедиться в том, что любое педагогическое явление протекает в конкретных условиях, учет которых совершенно необходим в профессиональной деятельности учителя, что выбор учителем способа или приема работы зависит от особенностей коллектива, с которым он имеет дело, от возрастных и индивидуальных особенностей личности самого учителя. Все это способствует становлению индивидуального стиля работы будущего учителя, развитию педагогического мышления, формированию исследовательского подхода к учительской работе.

ПРУНЯК В. В.

АКТИВИЗАЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

Одной из основных задач высшей школы является совершенствование форм и методов обучения, направленных на стимулирование познавательной активности студентов. Эффективная организация деятельности студентов достигается с помощью специальных приемов, активизирующих как механизмы восприятия учебного материала, так и механизмы мышления. Одним из приемов активизации восприятия информации является создание эмоционального фона аудитории. Учеными доказано, что для обеспечения напряженной и эффективной умственной деятельности студентов необходимо определенное эмоциональное воздействие, так как оно способствует интенсивной познавательной деятельности. Кроме того, работоспособность студента, как показывают исследования, при создании положительного эмоционального фона может возрастать на 30—40%.

Как известно, процесс восприятия тесно связан с языком, речью. Поэтому положительный эмоциональный фон, созданный лектором благодаря использованию выразительных средств, играет важную роль в активизации восприятия

учебного материала. Следует отметить, что на характер речи влияют как лингвистические, так и внелингвистические факторы (цель, задачи, условия, общения, эмоциональное состояние говорящего, его образование, темперамент и т. п.). Особенно ярко этот комплекс факторов проявляется в устной речи, когда в процессе коммуникации лектором используются такие активизирующие приемы, как мимика, жесты, приподнятое настроение, улыбка, одобрительный кивок головой и т. п. Обстановка творчества, взаимного уважения, доверительный и доброжелательный тон, воодушевление, оптимизм, радость от общения во многом определяют положительный эмоциональный фон вузовской лекции.

Условия реализации устной лекторской речи способствует использованию большого числа и языковых средств выражения эмоциональности. Особенно яркое выражение эмоциональности устной речи лектора достигается на фонетическом уровне. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что наиболее употребимыми фонетическими выразительными средствами в вузовской лекции являются скандирование (послоговое произношение); способствующее интонационному выделению актуальной информации; изменение интонации с помощью мелодии, пауз и темпа речи. Контрастная, яркая, эмоциональная речь активизирует внимание аудитории, облегчает процесс восприятия учебной информации. И наоборот, если лекция является монотонным звуковым воспроизведением письменного текста, то наступает состояние скуки, апатии, теряется интерес и желание воспринимать информацию. По мнению В. Ф. Сахарова, в таком случае воспринимается лишь 13% информации. На лексическом уровне эмоциональность вузовской лекции достигается благодаря уместному использованию тропов, фразеологизмов, пословиц, каламбуров, юмора. Синтаксический анализ устной лекторской речи показал высокую активность вопросительных, восклицательных и побудительных предложений, что свидетельствует о своеобразной «учебной» тональности вузовской лекции.

Наши наблюдения показывают, что для повышения коэффициента передачи информации необходимо не только заботиться об отборе учебного материала, но и учитывать чисто психологический аспект познавательного процесса. Важность этого фактора особенно актуальна сегодня, когда лекция из чисто информационной превращается в форму соразмышления, направленную на формирование умений творчески мыслить и самостоятельно приобретать новые знания.

ТАДИЯН С. В.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ИХ ИНТЕГРАТИВНЫЕ БЛОКИ

Логический анализ основных базовых психолого-педагогических проблем позволяет наметить четыре пласта в их рассмотрении: концептуальный, организационно-теоретический, методический и исполнительский. Концептуальное звено охватывает вопросы о сущностях личности и процесса ее развития, социализации и педагогической коррекции как ее составной. Организационно-

теоретическое — вопросы о реализации этих закономерностей в организационных системах образования, условиях управления учебно-воспитательным процессом в этих системах. Методическое — вопросы о научно-обоснованной трансформации психолого-педагогических теорий к решению частно-педагогических задач, исполнительское — вопросы о сущности организационно-коммуникативных основ в реализации педагогических задач.

Сущностью нашей исследовательской работы было следующее:

во-первых, логико-диалектический анализ педагогических знаний, их обобщенная формализация — составление системного словаря психолого-педагогических понятий на основе принципа необходимости и достаточности, разработка структурно-логических и функциональных схем с вербальным их описанием, освещающих базовые психолого-педагогические процессы и явления; во-вторых, выявление оптимальных условий и разработка методической системы овладения студентами психолого-педагогическими понятиями в процессе изучения педагогики и психологии; в-третьих, изучение влияния уровня усвоения аппарата психолого-педагогических понятий на формирование профессионально-практических качеств учителя.

Как показала практика изучения психолого-педагогических дисциплин, усвоение студентами системы опорных психолого-педагогических понятий проходит несколько этапов и имеет определенные пути. Можно выделить следующие этапы формирования у студентов системы понятий:

1. описательный, целью которого является ограничение опорных понятий на основе конкретных ознакомительных знаний;
2. объяснительный, целью которого является установление закономерностей во взаимосвязи основных психолого-педагогических явлений;
3. предписывающий, целью которого является формирование предписаний и принципов практического применения психолого-педагогических знаний;

Пути формирования системы психолого-педагогических понятий у студентов являются:

1. репродуктивный, смысл которого в усвоении готовых схематизированных понятий после разъяснения преподавателем;
2. проблемно-поисковый смысл которого в обучении студентов самостоятельному вычленению и структурированию понятий, а также использование проблемных заданий по определению понятий психолого-педагогических заданий;
3. творческий, смысл которого в самостоятельной разработке системы понятий для описания определенного педагогического явления.

Немаловажно, чтобы в процессе преподавания психологии и педагогики были реализованы межпредметные связи. Межпредметные связи осуществляются в процессе преподавания на содержательном и процессуальном уровне. Содержательный уровень — ликвидация дублирования в знаниях, процессуальный — общий подход в путях и методах формирования понятий. Завершающим в формировании системы понятий у студентов может стать курс изучения комплексных психолого-педагогических проблем.